

Lernarrangements

Förderbereich «Schreiben als soziale Praxis»

Kindergarten

13 Telefonieren	2
14 Riri, die Zwergmaus	16

Klasse 1-3

15 Fabulieren im Erzählkreis	28
16 Feedback geben in Vorleserunden	40
17 Geschichten vergleichen	51
18 Briefbeispiel: Liebe Frau Riesenrot	59
19 Schreibparcours	75
20 Falanleitung schreiben: Hut auf	88

Klasse 4-6

21 Briefspiel	99
22 Mit Faltgeschichten Figuren erfinden	117
23 Wegbeschreibung	129
24 Falanleitung schreiben: Der beste Flieger	142
25 Wandzeitungsprojekt	153
26 Einen Gegenstand beschreiben	168

Klasse 7-9

27 Schreiben nach Drehbuch	182
28 Fundortsuche	192
29 «Sehr geehrter Herr Fässler»	199
30 Dichten, was das Zeug hält	211
31 «So hab ich das auch gemacht»	218
32 Manual Lernstandserfassung 7. Kl.	237
33 Lernstandserfassung 7. Kl., Auswertung	238
34 Lernstandserfassung 7. Kl., Testheft A	246
35 Lernstandserfassung 7. Kl., Testheft B	251
36 Lernstandserfassung 7. Kl., Ankertexte	256
37 Manual Lernstandserfassung 8./9. Kl.	257
38 Lernstandserfassung 8./9. Kl., Auswertung ...	258
39 Lernstandserfassung 8./9. Kl., Testheft A	272
40 Lernstandserfassung 8./9. Kl., Testheft B	277



Telefonieren: Wer bist denn du?

Werner Senn

1 Textmuster

Gespräch führen (fiktional)

2 Ziele

Dieses Lernarrangement hat grundsätzlich zwei Ziele:

- Die Kinder erfinden eine Figur, die sie dann selber spielen. Sie entwickeln diese Figur mithilfe von Fragen in mehreren Etappen.
- Die Kinder erleben im Telefongespräch, wie man mithilfe von Fragen ein Gespräch führen und die andere Figur besser kennen lernen kann.

Dieses Lernarrangement fokussiert das Entwickeln von **Figuren** und wie sich diese in einem Gespräch verhalten. Figuren sind das zentrale Element von Geschichten. Sie bieten Kindern auch wichtige Möglichkeiten sich zu identifizieren, wenn sie sich in die entsprechende Rolle hineinbegeben. In diesen Rollen können sie in Form eines Probehandelns spielen, d. h. ihre Wirklichkeit entsprechend gestalten und im geschützten Raum des Spiels ausprobieren, wie ihr Sprachhandeln wirkt. Sie erfahren, welche Emotionen sie damit auslösen, wie der Einsatz ihrer sprachlichen Mittel das Gespräch beeinflusst und wie andere darauf reagieren.

Das zweite Element dieses Lernarrangement ist das Gespräch. In diesem Fall ist es das **Telefongespräch**, das sich grundsätzlich dadurch auszeichnet, dass die beiden Sprechenden nicht am selben Ort sind. Deshalb kann man diese Gesprächssituation dazu nutzen, dass die Kinder erfahren, wie wichtig es ist, dass man weiss, mit wem man spricht. In jedem Gespräch gibt man seinen Gesprächspartnerinnen und -partnern dauernd Informationen über sich selbst. Im Telefongespräch hingegen ist dieser Informationsfluss durch die örtliche Trennung erschwert, die Informationen müssen über gezielte Fragen ermittelt werden. Deshalb bietet dieses Lernarrangement Fragen an, wie man zu diesen wichtigen Informationen kommen kann.

In beiden Elementen kommen wichtige Vorgängerfähigkeiten des Schreibens zur Anwendung, auf denen die weitere Schreibentwicklung aufbauen kann.

3 Stufe

Kindergarten

4 Aufgabe

Die Aufgabe besteht aus acht Schritten (vgl. Material A: Übersicht über den Ablauf des Telefon-Ratespiels), in denen die Kinder sich in eine Figur hineinversetzen (sich verzaubern lassen) und dann in der Rolle dieser Figur handeln und ein Telefongespräch führen. Das Telefongespräch ist grundsätzlich ein Ratespiel, in dem die Kinder einander gegenseitig Fragen stellen, um herauszufinden, wer die andere Figur ist. Im Verlauf des Gesprächs lernen sich die beiden Figuren auf diese Art besser kennen.

Deshalb bilden die angebotenen **Fragen** einen wichtigen Kern des Unterstützungsmaterials (vgl. Material B und C), das die Lehrperson den Kindern in ihren Beispielen in angemessener Form anbietet (der Vorschlag hier: Gedankenreise).

Folgendes **Material** steht zur Verfügung:

- A: Übersicht über den Ablauf des Telefon-Ratespiels
- B: Leitfragen zum Entwickeln von Figuren
- C: Redemittel und Fragen zum Telefonieren
- D: Figurenkarten

5 Das Telefon-Ratespiel

Phasen

Das Ratespiel besteht grundsätzlich aus zwei Phasen, einer Figuren-Entwicklungsphase und einer Gesprächsphase:

- Für die Entwicklungsphase der Figuren werden Fragen zu den Figuren und Impulse für die Namen angeboten. Die Lehrperson benutzt diese Angebote in ihren eigenen Beispielen oder unterstützt einzelne Kinder mit diesen Fragen oder Ideen, um den Entwicklungsprozess in Gang zu setzen.
- Für die Gesprächsphase des eigentlichen Telefongesprächs werden ebenfalls Fragen angeboten, diesmal Fragen zum Telefonieren. Diese Fragen sollen ein Gespräch über die andere Figur in Gang set-

zen. Die Fragen sind darauf ausgerichtet, Information über die andere Figur zu erhalten.

Unterstützung durch Leitfragen

Das Unterstützungsmaterial der Leitfragen wird von der Lehrperson adaptiv den Kindern angeboten, dort wo Unterstützung nötig ist (vgl. Material B und C: Leitfragen). Die Lehrperson modelliert ein Telefongespräch vor der Klasse und verwendet die Leitfragen, damit die Kinder Muster erhalten, wie sie die Fragen selbst einsetzen können. Sie werden zudem in der Gedankenreise ebenfalls eingesetzt, um deren Vorstellungsbildung anzuregen.

Diese Leitfragen können auf A4-Karten kopiert werden und/oder durch eigene Zeichnungen visualisiert werden.

Durchführung

Zur Vorbereitung stellt die Lehrperson ein spezielles Haus mit geschlossenen Läden und Türen in das Klassenzimmer. Sie thematisiert dies jedoch nicht. Im Haus befindet sich eine Puppe, z. B. eine mit einem dicken Bauch. Er wird hier Herr Kugelrund genannt. Er ist von aussen nicht sichtbar.

Für das Telefonspiel sind Telefone bereitzustellen. In der Erprobung wurden Holzstücke (z. B. Kapla) symbolisch als Handys verwendet.

Die gemeinsamen Teile zur Einführung und zur Reflexion bzw. Präsentation finden am besten im Kreis statt. Das Telefonier-Ratespiel besteht aus folgenden acht Schritten:

Schritt 1: Telefongespräch mit Herrn Kugelrund

Die Kindergartenklasse ist im Kreis versammelt. Die Lehrperson fragt die Kinder, ob ihnen das Haus ebenfalls aufgefallen sein, das seit Kurzem im Kindergarten steht.

Das folgende Beispiel eines Gesprächs soll zeigen, wie die Lehrperson die Kinder in die Geschichte einführt und dabei einerseits ein Muster für ein Telefongespräch bietet, andererseits die Kinder immer wieder auffordert, das Muster selbst zu verwenden und weitere Fragen zu stellen (kursiv gedruckt). Die Lehrperson nimmt diese Fragen auf und setzt sie im Telefongespräch ein.

«Es ist ein ganz spezielles Haus. Fenster und Türen sind immer zu. Ich weiss überhaupt nicht, wer dort wohnt. Manchmal höre ich ganz leise Geräusche. Habt ihr vielleicht etwas bemerkt? Wer wohnt wohl in diesem Haus? (Antworten der Kinder sammeln)

Was meint ihr, soll ich vielleicht einmal anrufen, um es herauszufinden?

Ich habe hier ein Telefon, ich versuche es einfach mal. Helft ihr mir beim Telefonieren?»

Die Lehrperson ruft an. Es läutet mehrmals...

«Hallo! – *Oh, es ist jemand zuhause. Jemand hat geantwortet...* ‚Ja, guten Tag, wer ist am Telefon?‘ – ‚Ich bin es!‘ – *Hm, wer ist denn das?* ‚Ehm, wer ist denn ich? Wie heissen Sie denn?‘ – ‚Ich bin Herr Kugelrund‘ – *Kugelrund! So einen lustigen Namen habe ich noch nie gehört.* ‚Ah, Herr Kugelrund, guten Tag! Ich rufe Sie an aus unserem Kindergarten. Wir haben Ihr Haus entdeckt. Dürfen wir Sie etwas fragen?‘ – ‚Ja, wenn Sie schon anrufen, dann fragen halt.‘ – *Uh, jetzt müssen wir Herrn Kugelrund schnell was fragen, er scheint etwas ungeduldig zu sein.* ‚Ja, Herr Kugelrund, wie sehen Sie denn aus?‘ – ‚Ja, zuerst möchte ich aber wissen, wer mich anruft!‘ – ‚Oh Entschuldigung, in der Aufregung habe ich ganz vergessen, mich vorzustellen. Ich bin Frau XY mit meiner ganzen Kindergartenklasse, die ganz gespannt zuhört.‘ –

‚Ah so, ja, hm. Jetzt wollt ihr also wissen, wie ich aussehe. Warum wollt ihr denn das wissen?‘ – ‚Ja, weil wir Sie gern etwas näher kennen lernen möchten. Wir sind ja jetzt Nachbarn!‘ – ‚Ah so, ja, hm. Also gut, ehm, Ich habe einen ganz grossen, runden Bauch.‘ ‚Wirklich, das ist aber interessant. Aber sind sie denn ein Mensch, oder ein Tier?‘ – ‚Ich bin eigentlich ein König!‘ – *Ein König, habt ihr das gehört? Ein richtiger König wohnt in diesem Haus. Was könnten wir ihn denn jetzt fragen?»*

Die Kinder können Fragen stellen. Die Lehrperson nimmt die Fragen auf und stellt sie Herrn Kugelrund. Durch die genaue Formulierung bietet sie ein Muster (vgl. Material C). Die Lehrperson kann abschliessend das Gespräch folgendermassen beenden

«Also, das war sehr nett, mit Ihnen zu sprechen. Es hat uns sehr gefreut, sie näher kennen zu lernen. Ganz herzlichen Dank. Auf Wiederhören, Herr Kugelrund.‘ – Auf Wiederhören. Vielleicht sehen wir uns ja einmal, da wir ja jetzt Nachbarn sind.‘»

In einer kurzen Reflexionsphase lenkt die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Fragen, die sie nun gemeinsam Herrn Kugelrund gestellt haben. Sie wiederholt diese. Dazu kann sie die Karten mit den Leitfragen verwenden (vgl. Material B: Leitfragen). Hier kann die Lehrperson zu den einzelnen Fragen auf diesen Karten auch eigene symbolische Zeichnungen hinzufügen, die für die eigene Klasse die Frage besser visualisieren. Sie legt zu jeder Grundfrage die entsprechende Karte als Gedankenstütze in die Mitte des Kreises.

Dann leitet die Lehrperson über zum Telefonspiel.

«Wir spielen nun gemeinsam ein Telefonspiel. Damit es ganz lustig wird, werden wir uns alle verzaubern. Dann wissen wir nämlich nicht, mit wem wir telefonieren, sondern müssen es erraten.

In was für eine Figur könnten wir uns verzaubern? In einen andern Menschen, in ein Tier oder in ein Fabelwesen, das es eigentlich in unserer Welt nicht gibt. Z. B. wäre ich Frau Fuchsschlau und bin eine Mücke; oder vielleicht Herr Bärenstark und Bademeister. Also, wer durch diesen Zauberreifen geht, ist verzaubert. Überlegt euch, in wen ihr euch verwandeln möchtet. Aber sagt es niemandem, wer ihr seid!»

Schritt 2: Verzaubern

Die Kinder überlegen sich eine Figur. Wer keine eigene Idee hat, kann eine Figurenkarte ziehen, welche die Lehrperson dann leise vorliest. Sie schlüpfen durch den Ring und sind in ihre Figur verzaubert. Sie bewegen sich im Raum, bis ein Zeichen erklingt, dann legen sich alle auf den Boden. Eventuell kann Musik als Zeichen eingesetzt werden: Die Kinder bewegen sich zur Musik, bis alle verzaubert sind und die Musik aufhört.

Schritt 3: Gedankenreise

Sobald alle Kinder ruhig auf dem Boden liegen, fordert die Lehrperson sie auf, gut zuzuhören. Diejenige die wollen, können die Augen schliessen. Die Lehrperson beginnt eine Gedankenreise, in der sie die Kinder anleitet, sich ihre Figur ganz genau vorzustellen. Die ergänzenden Fragen in Material B können einen Leitfaden für diesen Ideenfindungsprozess der Gedankenreise bilden.

Jetzt denkt ihr an eure Figur. Ich stelle euch jetzt Fragen zu der Figur, damit ihr sie euch ganz genau vorstellen könnt.

Wer bist du? Bist du ein Mensch? Ein Tier? Ein Fabelwesen, das es gar nicht gibt?

Wie siehst du aus? Trägst du lange Haare, welche Farbe haben sie? Welche Kleider trägst du? Trägst du eine Brille? Und die Schuhe? Sind es ganz spezielle Schuhe? Wie gross bist du? [...]

Den Abschluss bildet die Aufforderung:

Wie heisst du? Welcher Name passt gut zu dir? Es kann auch ein lustiger Name sein.

Schritt 4: Zeichnen

Nach der Gedankenreise zeichnen die Kinder ihre Figur. Auch dieser Schritt dient dazu, dass die Kinder ihre Vorstellungen konkretisieren (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Frau Rosarot mit dem grossen Herz, gezeichnet von Swaha.

In den Erprobungsklassen setzten sich die Kinder in Gruppen zusammen, so dass sie sich beim Zeichnen miteinander über ihre Figuren austauschen konnten. Das Zeichnen dient in erster Linie dazu, die Ideen aus dem Ideenfindungsprozess zu konkretisieren. Die Lehrperson geht von Kind zu Kind und sucht das Gespräch, insbesondere bei denjenigen Kindern, die bei der Entwicklung der Figur noch Schwierigkeiten zeigen. Sie fragt nach, stellt immer wieder die spezifischen Fragen zur Person. Kinder, die bereits etwas schreiben können, beschriften ihre Zeichnung (vgl. Abb. 2).

Schritt 5: Vorspielen

Nachdem die Kinder ihre Figuren gezeichnet haben, kommt die ganze Kindergartenklasse wieder in den Kreis. Die Kinder stellen sich mit ihren Zeichnungen kurz vor. Zwei Kinder spielen den andern vor, wie sie miteinander ein Telefongespräch führen. Auf dem Boden liegen immer noch die Zettel mit den Zeichnungen.

gen zu den Leitfragen. Die Lehrperson weist darauf hin, dass dies die Fragen sind, die sie sich gegenseitig stellen können, um die andere Person besser kennen zu lernen.



Abb.2: Prinzessin Rosarot von Serena.

Die beiden Kinder erhalten je ein Telefon (Kapla-Holz) und setzen sich so hin, dass sie einander nicht sehen, z. B. sind sie durch ein Tuch getrennt oder sitzen Rücken an Rücken. Sie beginnen ein Telefongespräch. Die Lehrperson übernimmt hier auch die Aufgabe, bei Bedarf die entsprechenden Redemittel den Kindern anzubieten, z. B. zu Beginn: «Wisst ihr noch, wie man sich in einem Telefongespräch begrüsst?» (vgl. Material C: Redemittel). Wenn das Gespräch stockt, können die andern zur Unterstützung ebenfalls Fragen vorschlagen, die die beiden einander stellen können. Die Lehrperson bietet wiederum, falls dies nötig ist, Redemittel an, wie das Gespräch beendet werden kann. «Wenn ihr das Gespräch beenden möchtet, könnt ihr sagen: ‚Herzlichen Dank für das Gespräch.‘ oder ‚Es hat mich sehr gefreut, mit dir zu telefonieren.‘ Dann könnt ihr euch verabschieden.»

Zum Abschluss zeigen die beiden den andern nochmals ihre Zeichnung, eventuell gibt es dazu noch Nachfragen.

Schritt 6: Telefon-Ratespiel

Das eigentliche Ratespiel findet dann zu zweit nach dem vorgespielten Muster statt. Je zwei Kinder telefonieren miteinander, um möglichst viel über die andere Figur herauszufinden. Dabei sollen möglichst viele Einzelheiten erfragt werden. Die Zeichnung dient immer auch als Gedankenstütze für das Gespräch. Die Fragen mit den Zeichnungen können auch auf Karten (A5) kopiert werden und den Kindern beim Telefongespräch zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrperson unterstützt differenzierend einzelne Kinder beim genauen Fragen.

Schritt 7: Gemeinsamer Abschluss

Der gemeinsame Abschluss findet wieder im Kreis statt. Welche Figuren sind in der Klasse? Die einzelnen Paare stellen sich dabei den andern vor. Sie erzählen jeweils, was sie beim Telefonieren über die andere Figur herausgefunden haben: Wer die andere Person ist, wie sie heisst und welche Eigenschaften sie hat. Die Lehrperson unterstützt die Kinder beim Erzählen wiederum vor allem mit den Leitfragen.

Schritt 8: Entzaubern

Die Kinder schlüpfen nach der Abschlussrunde wieder durch den Zauberreifen, um sich zurückzuverzaubern. Dieses Ritual schliesst den Bogen zum Anfang.

Differenzieren

Die Aufgabe fokussiert Spiel und Erzähllust, die Freude am Rollenspiel. Die Identifikationsprozesse sind eine wichtige Voraussetzung für jegliches Erzählen ist. Dabei kann je nach Stand der Kinder unterschiedlich vorgegangen werden:

- Das eigentliche Telefonspiel kann zu zweit durchgeführt werden (Variante 1, siehe Material A).
- Kinder, die noch wenig Erfahrung im Fantasieren haben, können mit einem Kind, das grössere Erfahrungen hat, zusammenarbeiten. Zu zweit entwickeln sie dann eine gemeinsame Figur (Variante 2, siehe Material A). Die kooperative Form bietet den Kindern dabei die Möglichkeit, gemeinsam eine Figur zu entwickeln.

- Einzelne Telefonszenen werden vor der gesamten Kindergartenklasse präsentiert (Variante 3, siehe Material A). Die Klasse versucht dabei herauszufinden, wer telefoniert. Die Zuschauerinnen und Zuschauer beschreiben anschliessend aufgrund ihrer Beobachtungen die Eigenschaften der beiden Figuren.
- Eine wesentliche Differenzierungsmöglichkeit besteht in der Begleitung der Kinder. Einzelne brauchen insbesondere beim Zeichnen, wo die Figur Form annimmt, noch grosse Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Nachfragen mithilfe der Leitfragen. Die Kinder können sich auch gegenseitig unterstützen, wenn sie beim Zeichnen in Gruppen zusammensitzen und sich austauschen können.

6 Die Kindergartenklasse als Ort der literalen Praxis

Bereits im Kindergarten ist die Klasse ein Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013). Die Kinder erfahren den sozialen Austausch und lernen soziale Formen dieses Austauschs.

Geschichten und Geschichtenerzählen bilden dabei den wesentlichen Baustein. Auch das Telefonspiel ist eine spezifische Form des Erzählens und Erfindens. Es ist wichtig, dass viel erzählt wird, dass die Kinder viele Geschichten hören und auch selber ihre Geschichten erzählen können. Gemeinsame Erzählrunden, klassenspezifische Rituale (z. B. ein Anfangsritual, ein Schlussritual, Kerzenlicht etc.), einen Ort, an dem die Geschichten aufbewahrt werden (z. B. eine schön eingerichtete Klassenbibliothek), einen Ort, wo sich einzelne Kinder zurückziehen können (z. B. eine bequem eingerichtete Lesecke).

Geschichten und Geschichtenerzählen gehören zum Menschsein (vgl. Straub 1998). In Geschichten und im

Erzählen werden soziale Wirklichkeiten geschaffen, indem man ein Erlebnis erzählt, erhält es einen Anfang und ein Ende, eine Abfolge, und man «kriegt es auf die Reihe». Geschichten und Erzählen sind auch zentral für die Identitätsbildung, einerseits für sich als einzelne Person, indem man beispielsweise erfährt, wie man ein Problem bewältigen kann, wie man es verarbeiten und daran reifen kann. Andererseits stiftet das Erzählen auch Identität für eine Gruppe. Erzählen unterstützt in diesem Sinn auch Gruppenbildung, fördert ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Erzählenden und den Zuhörer/-innen wie auch innerhalb der Zuhörerschaft. Indem immer wieder (dieselben) Geschichten erzählt werden, wird eine Gruppe gestärkt, sei es weil man Teil der erzählten Geschichte ist oder beim Erzählen dabei ist. Wer an den Geschichten teilhaben kann, gehört dazu, es bildet sich eine Gruppenkultur der gemeinsamen Geschichten.

In Geschichten werden auch Traditionen und Wissen weitervermittelt. Jemand, der etwas erfahren hat, gibt seine Erfahrung als Geschichte weiter. Erzählen ist somit eine der zentralsten und ganzheitlichsten Formen der Wissensvermittlung.

Literatur

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Straub, Jürgen (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Telefonieren: Wer bist denn du? Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Materialien

A: Übersicht über den Ablauf des Telefon-Ratespiels

Das Telefonier-Ratespiel besteht aus folgenden 8 Schritten:

1. **Telefongespräch mit Herrn Kugelrund:** Im Kreis ruft die Lehrperson Herrn Kugelrund an. Wer ist Herr Kugelrund? Alle Kinder können Fragen stellen. Am Ende werden die Fragen mithilfe der Fragekarten zusammengefasst.
2. **Verzaubern:** Die Kinder überlegen sich eine Figur. Sie schlüpfen durch einen Reifen und werden dadurch in ihre Figur verzaubert. Sie bewegen sich im Raum bis ein Zeichen erklingt, z. B. solange die Musik spielt.
3. **Gedankenreise:** Die Kinder legen sich auf den Boden. In einer Gedankenreise entwickeln sie mithilfe der Leitfragen ihre Figur.
4. **Zeichnen:** Die Kinder zeichnen ihre Figur. Die Lehrperson fragt nach.
5. **Vorspielen:** Zwei Kinder spielen den andern im Kreis vor, wie sie miteinander telefonieren. Bei Bedarf können zur Unterstützung Fragen gestellt werden.
6. **Telefonspiel:** In Zweiergruppen telefonieren zwei Kinder miteinander, um möglichst viel über die andere Figur herauszufinden.
7. **Gemeinsamer Abschluss im Kreis:** Welche Figuren sind in der Klasse? Die beiden Kinder, die miteinander telefoniert haben, stellen sich vor. Sie erzählen, mit wem sie telefoniert haben, was sie über die andere Figur herausgefunden haben. Die Lehrperson unterstützt die Kinder mithilfe der Fragen beim Erzählen. Sie zeigen den andern nochmals ihre Zeichnungen.
8. **Entzaubern:** Die Kinder schlüpfen wieder durch den Zauberreifen, um sich zurückzuverzaubern.

Variante 2

Die Kinder spielen zu zweit eine Figur. Sie entwickeln die Figur gemeinsam, wechseln sich beim Telefonieren ab.

Variante 3

Das Telefonspiel dient als Vorbereitung, um im Kreis den andern das gemeinsame Gespräch vorzuspielen. Diese kleinen Präsentationen können dann als Theaterstücke angeschaut werden. Die Zuschauerinnen und Zuschauer versuchen möglichst viele Informationen über die Figuren herauszufinden, bspw. welche Eigenschaften die beiden Figuren haben. Sie beschreiben anschliessend die beiden Figuren mithilfe der Fragen möglichst genau. Die Telefongespräche erhalten auf diese Art eine spezielle Form der Würdigung.

B: Leitfragen zum Entwickeln von Figuren

Die Leitfragen dienen zur Vorstellungsentwicklung. Die Fragen in Klammern können bei der Gedankenreise eingesetzt werden.

Wer? (*Figuren entwickeln*)

- **Wer bist du?** (Bist du ein Mensch? Ein Tier? Ein Fabelwesen?)
- **Wie heisst du?** (Es kann auch ein lustiger Name sein.)
- **Wie siehst du aus?** (Trägst du lange Haare, welche Farbe? Welche Kleider trägst du? Trägst du eine Brille? Und die Schuhe? Sind es ganz spezielle Schuhe?)
- **Was kannst du gut?** (Bist du besonders stark, oder schnell? Oder kannst du gut klettern?)
- **Was isst du gern?** (Welches ist dein Lieblingsessen? Was isst du am Morgen früh?)
- **Hast du einen Hund oder eine Katze?** (Hast du ein Haustier? Welches ist dein Lieblingstier? Welches wäre dein Haustier?)
- **Von wo kommst du?** (Welches Land, welche Stadt, welcher Ort? Wie sieht es dort aus?)
- **Wo wohnst du?** (Wie sieht dein Haus aus? Oder wohnst du in gar keinem Haus? Wie sieht es dann dort aus?)

Fragekarten: Leitfrage 1

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann das Icon entfernt und zu jeder Leitfrage selbst etwas Typisches gezeichnet werden.



?

Wer bist du?

Fragekarten: Leitfrage 2

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann das Icon entfernt und zu jeder Leitfrage selbst etwas Typisches gezeichnet werden.



Wie heisst du?

Fragekarten: Leitfrage 3

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann das Icon entfernt und zu jeder Leitfrage selbst etwas Typisches gezeichnet werden.



Wie siehst du aus?

Fragekarten: Leitfrage 4

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann das Icon entfernt und zu jeder Leitfrage selbst etwas Typisches gezeichnet werden.



Was kannst du gut?

Fragekarten: Leitfrage 5

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann das Icon entfernt und zu jeder Leitfrage selbst etwas Typisches gezeichnet werden.



Wo wohnst du?

C: Redemittel und Fragen zum Telefonieren

Redemittel und Fragen an die andere Person, um herauszufinden, wer diese ist:

Die Lehrperson bietet ausgewählte Redemittel und Fragen mündlich als Muster in ihrem Telefongespräch an.

Hallo, guten Tag. Ich rufe an, weil ich dich kennen lernen möchte.	Hallo, wer ruft den an? Ja, guten Tag? Schön, ich möchte dich auch gern kennen lernen
Wer bist du denn? Wie geht es dir? Wie heisst du? Warum heisst du so? Wie siehst du aus? Was kannst du besonders gut? Was machst du sehr gern? Wo wohnst du? Wie alt bist du?	
Herzlichen Dank für das Gespräch. Ja, mich auch. Auf Wiederhören.	Es hat mich sehr gefreut, mit dir zu telefonieren. Auf Wiederhören.

D: Figurenkarten

Die Lehrperson kann denjenigen Kindern, die keine eigenen Namen finden, folgende Beispiele anbieten.

Frau Riesenrot	Herr Kugelrund
Frau Supergenial	Herr Unglaublichgross
Frau Zwitscherfröhlich	Herr Bärenstark
Frau Wolkenleicht	Herr Blitzschnell
Frau Superhirn	Herr Nachtschwarz
Frau Ohneangst	Herr Unsichtbar
Frau Feigensüss	Herr Fuchsschlau



Riri, die Zwergmaus

Werner Senn

1 Textmuster

Gespräch führen (fiktional)

2 Ziele

Dieses Lernarrangement hat grundsätzlich zwei Ziele:

- Die Kinder stellen sich einen Ort für ihre Geschichte ganz genau vor.
- Die Kinder erzählen ein Abenteuer, das Riri an diesem Ort erlebt.

Dieses Lernarrangement fokussiert den **Ort einer Handlung**. Orte als Schauplätze der Handlung bieten in einer Geschichte wichtige Impulse. Ist der Ort spannungsgeladen, kann dies wesentlich dazu beitragen, eine spannende Geschichte zu erzählen.

Das zweite Element dieses Lernarrangement ist die **Handlung**, das Abenteuer selbst, das Riri an diesem Ort erlebt. Es handelt sich dabei um eine Reihengeschichte, die immer gleich beginnt und gleich endet. Die Zwergmaus Riri zieht aus, um in ihrem gefalteten Papierschiffchen die Welt zu entdecken. Sie segelt übers Meer, es kommt ein Sturm auf, der das Bötchen durchschüttelt. Der Sturm treibt Riri irgendwo an Land. Dort erlebt sie ein Abenteuer. Anschliessend segelt sie wieder in die Welt hinaus. Dieser Rahmen ermöglicht es, verschiedene Geschichten wie in einer Serie zu erzählen. Er hilft den Kindern eine Geschichte anzufangen und sie wieder abzuschliessen.

Im mündlichen Erzählen, das sich an diesen beiden Elementen orientiert, kommen wichtige Vorgängerfähigkeiten des Schreibens zum Einsatz, auf denen die Schreibentwicklung dann aufbauen kann.

3 Stufe

Kindergarten

4 Aufgabe

Die Aufgabe besteht aus fünf Schritten (vgl. A: Übersicht über den Ablauf des Geschichtenspiels), in denen

die Kinder sich einen Ort vorstellen und sich ein Abenteuer ausdenken, das Riri an diesem Ort erlebt.

Im gemeinsamen Erzählen präsentieren sie sich dann anschliessend die verschiedenen Episoden dieser Reihengeschichte von Riri, der Zwergmaus.

Fragen zu Ort und Handlung unterstützen sie bei dieser Vorstellungsbildung. Deshalb bilden die angebotenen Fragen einen wichtigen Kern des Unterstützungsmaterials (vgl. Material B und C), das die Lehrperson den Kindern in ihren Beispielen in angemessener Form anbietet. In dieser Aufgabe durch Musterbildung und zusätzlich in Form einer Gedankenreise.

Folgendes **Material** steht zur Verfügung:

A: Übersicht über den Ablauf des Geschichtenspiels

B: Leitfragen, um sich den Ort genau vorzustellen

C: Leitfragen, um sich die Handlung genau vorzustellen

D: Ortskarten

5 Das Geschichtenspiel

Das Geschichtenspiel findet im Kreis statt. Es handelt sich dabei um ein Erzählen einer Reihengeschichte.

Unterstützung durch Leitfragen

Das Unterstützungsmaterial der Leitfragen wird den Kindern von der Lehrperson adaptiv angeboten, dort wo Unterstützung nötig ist (vgl. Material B und C: Leitfragen). Die Lehrperson verwendet in ihren Beispielen ebenfalls Leitfragen, damit die Kinder Muster erhalten, wie sie die Fragen selbst einsetzen können. Zudem werden sie in einer Gedankenreise eingesetzt, damit die Kinder ihre Fantasie entwickeln können.

Diese Leitfragen können auf A5-Karten kopiert werden und bei der Einführung und später als Gedächtnisstütze immer wieder eingesetzt werden.

Durchführung

Zur Vorbereitung stellt die Lehrperson aus Karton die Zwergmaus Riri und faltet ein Papierschiff. Sie legt ein grosses blaues Tuch in die Mitte des Kreises, darauf kommt das Boot mit der Zwergmaus, die gut am Boot befestigt ist, damit sie nicht herausfällt. Zudem sollte eine Kartonröhre als Fernrohr vorhanden sein. Es dient

im Kreis als Zeichen, wer am Sprechen ist, und hilft den Kindern, den Ideenfindungsprozess zu verlangsamen und sich auf etwas zu fokussieren.

Das Geschichtenspiel besteht aus folgenden Schritten:

A Schritt 1: Die Geschichte von Riri, der Zwergmaus

Die Kindergartenklasse ist im Kreis versammelt. Die Lehrperson erzählt die Geschichte von Riri, die auszog, um in ihrem gefalteten Papierschiffchen die Welt zu entdecken.

Grundsätzlich kann auch eine andere Rahmengeschichte verwendet werden, die eventuell ein aktuelles Thema der Kindergartenklasse aufnimmt. Die Geschichte sollte so beschaffen sein, dass sie immer denselben Anfang und dasselbe Ende hat. So bildet sie einen festen Rahmen mit demselben Aufbau. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie die Lehrperson ein Muster für eine solche Reihengeschichte bietet. Die Lehrperson stellt zudem Leitfragen zur Verfügung, um die Kinder in die Geschichte zu involvieren (kursiv gedruckt). Je nachdem, wie weit die Klasse ist, wird mithilfe der Antworten der Kinder die Geschichte von Riris Abenteuer gemeinsam weitererzählt. Mit dem Fernrohr kann sie jeweils die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen bestimmten Aspekt lenken und die Geschichte verlangsamen.



Abb.1: Der Sturm kommt auf.

«Schaut euch das kleine Schiffchen an. Es schwimmt ganz allein auf dem weiten Meer. Uh, habt ihr gese-

hen, es sitzt ja jemand in diesem Boot ... (richtet das Fernrohr auf die Maus). Wer könnte dies wohl sein, der es wagt, ganz allein aufs Meer hinaus zu segeln?» (Antworten der Kinder sammeln) Es ist ja eine Maus.

Kommt, rufen wir gemeinsam die Maus. (gemeinsam rufen) «Hallo! Hallo Maus!»

Fragen wir sie doch mal, wer sie ist: «Hallo. Wer bist du?» – «Ich? Meint ihr mich? Kennt ihr mich den nicht? Ich bin die grosse Zwergmaus Riri. Und ich bin Kapitän auf diesem Schiff!» – «Ah, hallo Riri! Das ist aber ein schönes Schiff!»

Wir könnten Riri doch noch weitere Fragen stellen. Was möchtet ihr wissen?

Die Kinder können Fragen stellen. Die Kinder können Fragen stellen. Die Lehrperson formuliert bei Bedarf die Fragen an die Maus und bietet so ein Muster (vgl. Material B). Die Maus beantwortet die Fragen, bis sie die Kinder genügend kennen gelernt haben. Die Maus erzählt:

«Ich segle über alle Meere, weil ich die Welt entdecken will!»

Die Lehrperson imitiert darauf fernes Donnergrollen und Blitze, die einschlagen. Sie fordert alle Kinder auf, das Tuch zu ergreifen und dieses langsam zu bewegen, dann immer schneller (vgl. Abb. 1). Das Boot wird von den Wellen hin- und hergeworfen.

Oh, hört einmal. Ein Gewitter zieht auf. «Riri, halt dich nur gut fest, das kann ganz heftig werden!» Kommt, wir rufen der Maus zu, dass sie sich gut festhalten soll. Das ist ja ein richtiger Sturm! Schaut, wie es das kleine Bötchen hin- und herwirft. *Wo treibt das Gewitter das Schiffchen hin?*

Durch das Fernrohr schaut die Lehrperson auf die Maus (vgl. Abb. 2). Sie fokussiert damit das Geschehen auf die Maus und den Ort.

Jetzt ist der Sturm vorbei. *Wo ist Riri gelandet? Seht ihr es? (richtet das Fernrohr auf die Maus).* Ah, ich seh etwas. *Was ist das genau?* Das muss eine Kirchturmspitze sein! Ganz zuoberst auf dem Turm ist Riri gelandet. *Wollt ihr wissen, wie es dort aussieht?* Im Turm hat es Glocken. Eine ganz grosse, eine mittlere und eine ganz kleine.

Die Lehrperson stellt sich noch einige Fragen zum Ort (vgl. Material B: Leitfragen zum Ort), die sie dann beantwortet, indem sie durch das Fernrohr schaut, bis

alle eine genaue Vorstellung des Orts haben. Sie motiviert die Kinder ebenfalls Fragen zu stellen. Danach beginnt sie, sich Fragen zur Handlung zu stellen (vgl. Material C: Leitfragen zur Handlung).

Was passiert nun? Was wird wohl Riri dort erleben? Was macht denn nun die Maus mit der grössten Glocke?

Die Lehrperson hält das Fernrohr in der Hand und beginnt zu erzählen.

Sie klettert hinauf bis ganz oben und saust wie auf einer Rutschbahn die Glockenwand hinunter. Wenn das nur gut geht ...

Riri hat Glück gehabt! Sie landet in ihrem Bötchen und segelt wieder davon ins Meer hinaus.

Das Schiffchen wird wieder in die Mitte des Tuchs gestellt. Je nach Kindergartenklasse kann nun noch eine weitere Geschichte als Muster folgen, die mithilfe der Fragen gemeinsam entwickelt wird. Es kann auch direkt in eine Reflexionsphase übergeleitet werden.



Abb. 2: Die Maus Riri auf weitem Meer.

Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder wiederum auf die Fragen. Dazu kann sie die Karten mit Symbolen verwenden (vgl. Material B und C: Leitfragen). Dann leitet sie zur Ideenfindungsphase in der Gedankenreise über.

Wohin treibt es die Maus Riri diesmal? Ein neuer Sturm ist bereits in Anmarsch, wo wird das Bötchen diesmal landen?

B Schritt 2: Gedankenreise

Alle Kinder ziehen ein Ortskärtchen, das die Lehrperson ihnen vorliest. Dies ist der Ort, an dem sie nach dem Sturm mit dem Boot landen. Sie legen sich zur Gedankenreise auf den Boden. Die Lehrperson fordert sie auf, gut zuzuhören. Diejenige die wollen, können die Augen schliessen. Die Lehrperson leitet die Kinder in der Gedankenreise an, sich ihre Figur ganz genau. Die Fragen und Ergänzungen in Material B zum Ort können einen Leitfaden für die Gedankenreise bilden.

Versetzt dich in die Maus Riri. Du bist nun im kleinen Boot. Da, eine Welle wirft dein Bötchen an Land, nun bist du in Sicherheit.

Wo bist du gelandet? Wie heisst der Ort? Es kann auch ein ganz ungewöhnlicher oder ein lustiger Name sein.

Wie sieht es dort aus? Welche Tiere leben dort? Welche Pflanzen wachsen dort? Wie gross ist es dort? Welche Farbe haben die verschiedenen Sachen, die man dort finden kann?

Was ist ganz speziell an diesem Ort?

[...]

Im zweiten Teil der Gedankenreise wird die Handlung der Geschichte entwickelt (vgl. Material C zur Handlung).

Was erlebst du dort? Erlebst du eine Überraschung? Ein Abenteuer? Einen Schrecken? Eine grosse Freude?

Wie geschieht genau?

[...]

Wem begegnest du?

Was kann man dort tun?

Nach der Gedankenreise sollen die Kinder ihren Ort und die Geschichte zeichnen.

C Schritt 3: Zeichnen

Auch dieser Schritt dient dazu, dass die Kinder ihre Vorstellungen konkretisieren. Die Kinder können sich in Gruppen an Tische sitzen und während des Zeichnens miteinander sprechen. Sie sollen sich über ihren Ort austauschen. Das Zeichnen dient in erster Linie dazu, die Ideen aus dem Ideenfindungsprozess der Gedankenreise zu konkretisieren. Es verlangsamt den Ideenfindungsprozess und unterstützt vor allem diejenigen Kinder, die diese Zeit für die Konkretisierung ihrer Ideen benötigen (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Fussballplatz am wilden Meer, gezeichnet von Aamod.

Die Lehrperson geht von Kind zu Kind und sucht das Gespräch, insbesondere mit denjenigen Kindern, die bei der Entwicklung des Orts und der Geschichte noch Schwierigkeiten zeigen. Sie fragt nach mit den spezifischen Fragen zum Ort und zur Handlung. Kinder, die bereits etwas schreiben können, beschriften ihre Zeichnung. Die Zeichnung kann später beim Erzählen auch als Erinnerungstütze dienen.

D Schritt 4: Geschichtenspiel

Das Geschichtenspiel kann dann an einem nächsten Tag beginnen. Es kann am Stück durchgeführt werden oder verteilt auf mehrere Erzählrunden von etwa drei Episoden, je nach Anzahl Kinder und Länge der Einzel-



geschichten.

Abb. 4: Riri bei einem Mädchen in Amerika, mit dem sie Memory spielt, gezeichnet von Swaha.

Es beginnt im Kreis. Alle halten das Tuch. Wieder kommt ein Sturm, der das Schiffchen hin- und herwirft. Der Sturm treibt das Boot mit Riri irgendwo an Land. Wo ist sie gelandet? Die Lehrperson erzählt eine kurze zweite Episode der Geschichte, die als weiteres Muster

dient. Dann reicht sie einem Kind das Fernrohr. Das Kind beschreibt seinen Ort und erzählt anschliessend seine Riri-Geschichte.

Swaha erzählt die Geschichte von Riri in Amerika (vgl. Abb. 4):

Sie trifft dort ein Mädchen, mit dem sie Memory spielt. Dann kommt eine giftige Maus, die frisst einen giftigen Käse. Riri sagt: Nein, ich möchte nicht essen, und rennt zurück ins Boot.

Die Lehrperson stellt bei Bedarf unterstützende Fragen, damit die Geschichte angereichert wird. Sie weist dabei immer wieder auf die an der Wand hängenden Fragen. Auch die andern Kinder können nachfragen. Dann kommt wieder der Sturm und treibt das Papierschiffchen ins nächste Abenteuer. Das Kind gibt das Fernrohr einem Kind weiter, das nun seine Riri-Geschichte erzählt.

Nach jeder Erzählung zeigen die Erzählerinnen und Erzähler den andern ihre Zeichnung, eventuell gibt es dazu noch Nachfragen oder Kommentare.

E Schritt 5: Gemeinsamer Abschluss

Jede Erzählrunde wird mit einem gemeinsamen Abschluss einer kurzen Rückmelderunde beendet. Dabei können die einzelnen Geschichten kurz besprochen und gewürdigt werden. Wo war Riri überall? Was hat sie alles erlebt? Die Zeichnungen und die Leitfragen helfen dabei, auf die einzelnen Geschichten nochmals einzugehen und sich die Stationen der Reise vor Augen zu führen. Die Kinder können auch kurz rückmelden, welcher Ort und welche Geschichte ihnen gefallen haben und warum. Die Zeichnungen werden anschliessend der Reihe nach aufgehängt.

Differenzieren

Die Aufgabe fokussiert Spiel- und Erzähllust. Dabei kann je nach Stand der Kinder unterschiedlich vorgegangen werden:

- Die gemeinsame erste Erzählrunde wird ausgebaut und bildet den Hauptteil des Geschichtenspiels (Variante 2, siehe Material A). Dies bedeutet, dass die verschiedenen Episoden gemeinsam erfunden werden. Das Fernrohr dient dabei als Zeichen, wer erzählt. Wer durch das Rohr schaut, kann die Geschichte verlangsamen und nachdenken, wie die Geschichte weitergeht. In dieser Situation könne auch die Leitfragen eingesetzt werden, von der

Lehrperson oder von den andern Kindern. So kann eine Geschichte angereichert werden. Dadurch können diejenigen Kinder, die noch wenig Erfahrung im Fantasieren haben, wirkungsvoll unterstützt werden.

- Kinder mit wenig Erzählerfahrung brauchen vermehrt Muster des Erzählens. Dann ist es sinnvoll, im gemeinsamen ersten Erzählschritt mehrmals eine Mustergeschichte anzubieten. Nach der Gedankenreise erzählen sich die Kinder zu zweit ihre Ideen und Geschichten. Sie können sich dabei gegenseitig Fragen zum Ort und zur Handlung stellen, die sie anschliessend gemeinsam beantworten. Die Lehrperson unterstützt bei Bedarf ebenfalls mithilfe der Fragen oder fordert die Kinder auf, selber Fragen zu stellen. Zu zweit entwickeln sie dann eine gemeinsame Geschichte.
- Eine wesentliche Differenzierungsmöglichkeit besteht in der Begleitung der Kinder. Einzelne brauchen insbesondere beim Zeichnen, wo die Geschichte Form annimmt, noch grosse Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Nachfragen. Diese unterstützenden Leitfragen sollen differenzierend eingesetzt werden.

6 Die Kindergartenklasse als Ort der literalen Praxis

Bereits im Kindergarten ist die Klasse ein Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013). Die Kinder erfahren den sozialen Austausch und lernen soziale Formen dieses Austauschs.

Geschichten und Geschichtenerzählen bilden dabei den wesentlichen Baustein. Auch das Geschichtenspiel mit einer Rahmengeschichte ist eine spezifische Form des Erzählens und Erfindens. Es ist wichtig, dass viel erzählt wird, dass die Kinder viele Geschichten hören und auch selber ihre Geschichten erzählen können. Gemeinsame Erzählrunden, klassenspezifische Rituale (z. B. ein Anfangsritual, ein Schlussritual, Kerzenlicht etc.), einen Ort, an dem die Geschichten aufbewahrt werden (z. B. eine schön eingerichtete Klassenbibliothek), einen Ort, wo sich einzelne Kinder zurückziehen können (z. B. eine bequem eingerichtete Lesecke).

Geschichten und Geschichtenerzählen gehören zum Menschsein (vgl. Straub 1998). In Geschichten und im Erzählen werden soziale Wirklichkeiten geschaffen, indem man ein Erlebnis erzählt, erhält es einen Anfang und ein Ende, eine Abfolge, und man „kriegt es auf die Reihe“. Dies illustriert insbesondere die Rahmengeschichte der kleinen Maus Riri. Geschichten und Erzählen sind auch zentral für die Identitätsbildung, einerseits für sich als einzelne Person, indem man beispielsweise erfährt, wie man ein Problem bewältigen kann, wie man es verarbeiten und daran reifen kann. Andererseits stiftet das Erzählen auch Identität für eine Gruppe. Erzählen unterstützt in diesem Sinn auch Gruppenbildung, fördert ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Erzählenden und den Zuhörer/-innen wie auch innerhalb der Zuhörerschaft. Indem immer wieder (dieselben) Geschichten erzählt werden, wird eine Gruppe gestärkt, sei es weil man Teil der erzählten Geschichte ist oder beim Erzählen dabei ist. Wer an den Geschichten teilhaben kann, gehört dazu, es bildet sich eine Gruppenkultur der gemeinsamen Geschichten.

In Geschichten werden auch Traditionen und Wissen weitervermittelt. Jemand, der etwas erfahren hat, gibt seine Erfahrung als Geschichte weiter. Erzählen ist somit auch eine der zentralsten und ganzheitlichsten Formen der Wissensvermittlung.

Literatur

Literatur

Dehn, Mechthild (2013): *Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Straub, Jürgen (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): *Riri, die Zwergmaus*. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Materialien

A: Übersicht über den Ablauf des Geschichtenspiels

Variante 1

Das Geschichtenspiel besteht aus folgenden 5 Schritten:

1. **Die Geschichte von Riri, der Zwergmaus:** Im Kreis erzählt die Lehrperson die Geschichte von Riri, die auszog, um in ihrem gefalteten Papierschiffchen die Welt zu entdecken. Sie segelt übers Meer, da kommt ein Sturm, der das Boot durchschüttelt. Der Sturm treibt sie irgendwo an Land. Wo ist sie gelandet? Zuoberst auf einem hohen Turm. Die Lehrperson beginnt, den Ort zu beschreiben. Mithilfe der Leitfragen gestalten die Kinder den Ort gemeinsam aus. Dort erlebt Riri ein Abenteuer, das die Lehrperson (evtl. zusammen mit den Kindern) erzählt. Nach dem Erlebnis segelt Riri in ihrem Papierschiffchen wieder in die Welt hinaus.
2. **Gedankenreise:** Die Kinder legen sich auf den Boden. Eine Gedankenreise beginnt, in der sie sich ihren Ort genau vorstellen. Sie überlegen sich, was Riri an diesem Ort erlebt. Die Lehrperson leitet die Gedankenreise mithilfe der Leitfragen zum Ort und zur Handlung.
3. **Zeichnen:** Die Kinder malen ihren Ort und was Riri dort alles erlebt. Die Lehrperson fragt nach mithilfe der Leitfragen nach.
4. **Geschichtenspiel:** Im Kreis beginnt die Lehrperson mit einer weiteren Geschichte von Riri. Wieder kommt ein Sturm, der das Schiffchen hin- und herwirft. Der Sturm treibt es irgendwo an Land. Wo ist Riri gelandet? Die Lehrperson reicht einem Kind das Fernrohr. Das Kind schaut durch das Fernrohr und beschreibt seinen Ort. Es erzählt anschliessend seine Riri-Geschichte. Die Lehrperson stellt dabei unterstützende Fragen, damit die Geschichte angereichert wird. Die anderen Kinder können ebenfalls nachfragen. Dann kommt wieder der Sturm und treibt das Papierschiffchen weiter ins nächste Abenteuer. Das Kind gibt das Fernrohr an ein nächstes Kind weiter, das nun seine Geschichte erzählt.
5. **Gemeinsamer Abschluss im Kreis:** Wo war Riri überall? Was hat sie alles erlebt? Die verschiedenen Stationen der Reise werden anhand der Zeichnungen und der Leitfragen kurz zusammengefasst und gewürdigt.

Variante 2

Die erste Erzählrunde im Kreis (Schritt 1) kann auch ausgebaut werden, wenn die Kinder noch mehr Zeit für die Musterübernahme brauchen. Dann werden verschiedene Episoden gemeinsam erzählt. Die Lehrperson stellt sich beim Erzählen laufend selbst Fragen, die sie dann beantwortet, indem sie ins Fernrohr schaut. Das Fernrohr hilft, Figur, Ort und Handlung zu fokussieren. Mit der Zeit kann sie das Fernrohr auch weitergeben und ein Kind bitten, eine Frage zu beantworten, um die Geschichte weiterzuerzählen.

B: Leitfragen, um sich den Ort genau vorzustellen

Die Leitfragen dienen dazu, sich den Ort der Handlung genau vorzustellen. Die Fragen in Klammern können bei der Gedankenreise eingesetzt werden.

Wo ist Riri gelandet? (*Ort vorstellen*)

- **Wo bist du? Wie heisst der Ort?**

(Es kann auch ein lustiger Name sein.)

- **Wie sieht es dort aus?**

(Welche Tiere leben dort? Welche Pflanzen wachsen dort? Wie gross ist es dort?

Welche Farbe haben die verschiedenen Sachen, die man dort finden kann?)

- **Was ist ganz speziell an diesem Ort?**

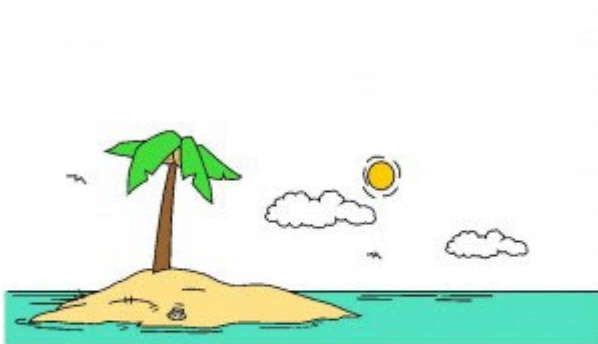
(Hat es dort eine Höhle mit einem Schatz? Einen See zum Baden?

Hat es dort wunderbare Spielzeuge? Gibt es einen geheimen Zauber?

Lebt dort ein Drache oder ein anderes Wesen? Was ist ganz lustig an diesem Ort?)

Fragekarten: Leitfrage 1

Als Erinnerungstütze für die Kinder kann zu jeder Leitfrage etwas Typisches gezeichnet werden.



Wo ist Riri gelandet?

Fragekarten: Leitfrage 2

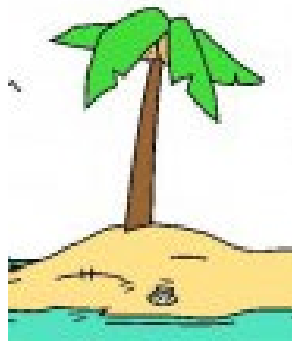
Als Erinnerungsstütze für die Kinder kann zu jeder Leitfrage etwas Typisches gezeichnet werden.



Wie sieht es dort aus?

Fragekarten: Leitfrage 3

Als Erinnerungsstütze für die Kinder kann zu jeder Leitfrage etwas Typisches gezeichnet werden.



Was ist speziell an diesem Ort?

C: Leitfragen, um sich das Abenteuer genau vorzustellen

Die Leitfragen dienen dazu, sich die Handlung genau vorzustellen. Die Fragen in Klammern können bei der Gedankenreise eingesetzt werden.

Was geschieht dort? (*Handlung* vorstellen)

- **Was erlebst du dort?**
(Eine Überraschung? Ein Abenteuer? Einen Schrecken? Eine grosse Freude?)
- **Was geschieht genau?**
(Was unternimmt Riri dort? Wohin geht sie? Was untersucht sie?
Was findet sie dort? Wie ist das Wetter? Gibt es ein Gewitter mit vielen Blitzen?)
- **Wem begegnest du?**
(Hat es in einer Höhle einen Bären oder ein Höhlenwesen?
Begegnet sie jemandem, der sie immer zum Lachen bringt?
Muss sie mit jemandem kämpfen? Kann sie mit jemandem dort spielen?)
- **Was kann man dort tun?**
(Kann man dort gut klettern oder tauchen?
Kann man dort mit einer Prinzessin oder einem Prinzen spielen?)

D: Ortskarten

Zuoberst im Turm	Spielplatz mit vielen Kindern
Auf einem Fussballplatz direkt auf dem Fussball	Auf einem Vulkan, der Feuer und Rauch ausspuckt
Schwimmbad mit Rutschbahn	In einer geheimen Höhle
Zuhinterst in einem kaputten Kühlschrank	Bei fünf Delfinen im einem Schwimmbassin
In einem alten und verfallenen Schloss	Im warmen Bett, das als Rakete durch das Weltall schiesst



Fabulieren im Erzählkreis

Werner Senn

1 Textmuster

Erzählen (fiktional)

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangement ist, über das gemeinsame mündliche Erzählen ins Fabulieren zu kommen, also die Fabulierlust zu wecken.

- Die SuS begegnen dem Genre *Erzählen* in Form von literaler Geselligkeit in einer Erzählrunde. Die Klasse wird zum Ort von literalen sozialen Aktivitäten, wo Texte und Geschichten (vor-)gelesen und geschrieben werden, wo über die Texte gesprochen wird.
- Die SuS übernehmen das Geschichtenmuster einer Abenteuergeschichte für ihre eigenen Geschichten, schreiben diese auf und lesen sie einander vor.
- Die SuS erfinden gemeinsam im Erzählkreis Geschichten, schreiben sie anschliessend auf und lesen sie einander vor.

Dieses Lernarrangement mit dem Fokus Fabulieren ist die erste von drei Aufgaben. Sie konzentriert sich mit dem gemeinsamen Fabulieren und dem Geschichtenmuster auf die Ideenfindungsphase des Schreibens und sorgt für die Einbettung in einen sozialen Kontext. Das Bindeglied der drei Aufgaben ist das Instrument der Leitfragen, die in allen drei Schreibaufgaben als Unterstützungsmittel eingesetzt werden. In dieser Aufgabe dienen die Fragen dazu, den Ideenfindungsprozess anzureichern.

3 Stufe

1.–3. Klasse

4 Aufgabe

Die Schreibaufgabe besteht aus zwei Teilen. Als Vorbereitung im ersten Teil wird das Muster einer typischen Geschichte angeboten (siehe Teil A). Die SuS lernen den Aufbau und passende sprachliche Muster kennen. Er ist darauf ausgerichtet, dass die SuS eine klare Zielvorstellung von einer Geschichte aufbauen. Der zweite

Teil besteht dann aus einem Erzählspiel (siehe Teil B). Die SuS erfinden gemeinsam im Erzählkreis eine Geschichte, die sie anschliessend aufschreiben. Dadurch werden prozessorientiert Fabulierlust und Ideenfindung angeregt. Die entstandenen Geschichten werden gesammelt und einander in einer Vorleserunde präsentiert. Die Aufgabe fokussiert primär Erzähllust, die Freude am Fabulieren, welche die Voraussetzung ist für jegliches Erzählen.

Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

A: Geschichtenmuster: Aufbau einer Geschichte

B: Erzählspiel und Schreibauftrag

C: Erzählkarten

D: Leitfragen zu Figur, Handlung und Ort

Teil A: Mustergeschichte

Um das Muster einer typischen Abenteuergeschichte aufzuzeigen, kann mit der Mustergeschichte vom kleinen Tiger gearbeitet werden. Der typische Aufbau einer Abenteuergeschichte besteht aus der folgenden Abfolge (vgl. Material A: Geschichtenmuster): Eine Abenteuergeschichte beginnt normalerweise ganz gewöhnlich und alltäglich (Einleitung), bevor etwas Spezielles geschieht (Erlebnis), das zu einer Schwierigkeit führt (Problem). Dieses Problem wird gelöst (Lösung), was zu einem (meist guten) Ende führt (Schluss). Die Fragen zu den einzelnen Teilen strukturieren die Geschichte. In der ersten und zweiten Klasse ist es sinnvoll, sich zuerst auf den Kern einer Geschichte zu konzentrieren (Teile 2–4 des Geschichtenaufbaus). Als Vorbereitung vergrössert die Lehrperson das Geschichtenmuster vom kleinen Tiger. Sie zerschneidet die einzelnen Teile der Geschichte, so dass die Bilder, die Bezeichnungen sowie die sprachlichen Muster (jeder Satz für sich) separiert sind. Dasselbe macht sie mit Kopien (eine Kopie pro zwei SuS) und füllt die einzelnen Teile in Couverts ab.

Durchführung

Die Lehrperson erzählt im Halbkreis vor der Tafel der Klasse das Abenteuer, das der kleine Tiger mit dem Drachen erlebt. Dabei zeigt sie der Klasse zu jeder

Episode das entsprechende Bild, das sie vor sich auf den Boden legt.

Dann ändert sie die Reihenfolge der Bilder. «Helft ihr mir, die Bilder wieder zu ordnen, damit ich sie in der richtigen Reihenfolge an die Tafel hängen kann?» Gemeinsam werden die Bilder in der richtigen Reihenfolge aufgehängt. Oberhalb und unterhalb der Bilder muss noch Platz bleiben, um die Fragen bzw. die sprachlichen Muster aufzuhängen.

Dann erzählen die SuS gemeinsam die Geschichte nach und überprüfen so die Reihenfolge der Bilder.

Als Spielform ordnen sie nun die Geschichtenteile den entsprechenden Bildern zu. «Ich lese euch einen Satz vor. Zu welchem Bild auf dem Geschichtenbogen gehört er?» Nach der Zuordnung stellt die Lehrperson dann jeweils die Nachfrage: «Woran erkennt ihr dies?» und weist auf die jeweiligen sprachlichen Muster hin wie «Plötzlich», «Verzweifelt», «Auf einmal». Sie klebt die Teile der Geschichte unterhalb der Bilder auf. Zum Abschluss hängt die Lehrperson die Fragen über die Bilder und erklärt den typischen Aufbau einer Abenteuergeschichte. Sie stellt dabei immer wieder die Fragen, welche die Handlung der Geschichte strukturieren (vgl. Material D: Leitfragen zur Handlung). Der Aufbau der Geschichte sollte in der folgenden Phase des Unterrichts aufgehängt bleiben.

Im Anschluss daran arbeiten die SuS zu zweit. Sie nehmen nun je ein Couvert, legen und kleben die Bilder untereinander auf ein Blatt Papier. Sie legen die Fragen vor sich hin und ebenfalls die einzelnen Textteile. Nun beginnt ein Kind, sucht die erste Frage und liest sie vor. Das andere Kind sucht die entsprechenden Textteile, die es ebenfalls vorliest. Wenn sie zusammenpassen, legen und kleben sie diese neben das entsprechende Bild. Zur Kontrolle vor dem Kleben können sie das Muster an der Tafel nutzen. Zum Abschluss lesen sie noch abwechselungsweise die gesamte Geschichte vor. Mit SuS, die einen erhöhten Bedarf an sprachlicher Unterstützung benötigen, können im DaZ-Unterricht vorgängig die sprachlichen Muster der Geschichte als Vorentlastung oder nachträglich zur weiteren Vertiefung bearbeitet werden, analog zur oben beschriebenen Partnerarbeit.

Als zusätzliche Vertiefung kann auch die Geschichtenstruktur aus Hoppla 3 (Kapitel 5, Arbeitsheft S. 8/9) auf dieselbe Art bearbeitet werden.

Teil B: Erzählspiel

Das Erzählspiel besteht aus Erzählrunden in einem Erzählkreis, in dem gemeinsam eine Geschichte erzählt wird. Eine Erzählmuschel, die weitergereicht wird, stellt dabei das Zeichen dar, wer am Erzählen ist. Die Geschichte entwickelt sich so weiter von Erzähler zu Erzählerin. Das Fabulieren im Erzählkreis bildet die Basis für die **Ideenfindungsphase des Schreibens** (vgl. Material B: Erzählspiel und Schreibauftrag).

Regeln

Das Erzählspiel hat zum Ziel, assoziativ und kooperativ Geschichten zu erzählen. Es basiert auf einfachen Regeln:

- Die Gruppe im Erzählkreis reicht eine Erzählmuschel weiter. Wer sie erhält, darf einen Beitrag zur Geschichte leisten.
- Ein Beitrag besteht normalerweise aus einer Erzählidee, wie die Geschichte weitergehen kann, etwa aus einem oder zwei Sätzen. Wer seine Idee erzählt hat, gibt die Muschel weiter.
- Die Muschel muss nicht in einer strikten Reihenfolge herumgereicht werden.

Es handelt sich dabei um ein kooperatives assoziatives Erzählen. Anstelle einer Muschel kann auch ein anderes Symbol verwendet werden, z. B. ein runder Erzählstein, ein Erzählschlüssel etc.

Das Spiel ist frühestens dann zu Ende, wenn alle SuS mindestens einen Beitrag (in Gruppen mindestens zwei Beiträge) zur Geschichte geleistet haben oder wenn die Geschichte zu einem Abschluss kommt.

Unterstützung durch Leitfragen

Wenn die Erzählung stockt und das Kind mit der Muschel in der Hand nicht weiss, wie es beginnen oder weiterfahren soll, kann die Lehrperson, die andern der Klasse (oder der Gruppe) Fragen stellen, die zu einer weiteren Erzählidee führen können (vgl. Anhang D: Leitfragen). Die Leitfragen sind auf unterschiedlich farbige Karten kopiert und entsprechend den wesentlichen Aspekten einer Geschichte nach Figur, Handlung und Ort gegliedert. Diese Musterfragen können ebenfalls als Vorentlastung im DaZ-Unterricht bearbeitet werden. Sie hängen als Gedächtnisstütze an der Wand oder liegen in der Kreismitte. Durch die Fragen erhält das Erzählspiel eine dialogische Komponente, die für das Erzählen förderlich ist.

Durchführung

Die ersten beiden Erzählrunden finden gemeinsam in der Klasse statt. Die erste Runde dient den SuS dazu, das Muster einer typischen Geschichte, wie in Teil A beschrieben, zu aktualisieren (vgl. Material A: Geschichtenmuster). In der zweiten Runde lernen die SuS die Regeln des Erzählspiels und den Einsatz der Erzählmuschel kennen. Das Spiel kann wiederholt werden, bis alle genau wissen, wie es funktioniert.

Zur Vorbereitung hat die Lehrperson die Erzählkarten auf stabile Kärtchen geklebt und in einen Korb gelegt (vgl. Material C: Erzählkarten). Die Erzählkarten liefern den inhaltlichen Erzählimpuls für eine Geschichte. Die Karten dienen auch dem Wortschatzaufbau und werden vorgängig im DaZ-Unterricht bearbeitet. Zur Vertiefung eignen sich bspw. Ratespiele mit den Karten: In einer Vierergruppe zieht jedes Kind eine Karte. Es fertigt eine Zeichnung an. Anschliessend werden Zeichnungen und Karten gemischt. Welche Karte passt zu welcher Zeichnung? Woran hat man die Lösung erkannt? Anstelle von Zeichnen kann der Impuls auch gespielt werden.

Die Lehrperson erzählt der Klasse in der ersten Runde des Erzählkreises folgende Einleitung:

«Ich habe am Strand Muscheln gefunden. Diese Muscheln sind etwas ganz Besonderes. Sie sind vom Meer von einem Ort zum nächsten getragen worden. Sie sind sehr alt und haben viel gesehen und erlebt. Die Muscheln haben all ihre Erlebnisse gesammelt. Sie haben mir einzelne Geschichten erzählt. Ich habe sie hier auf Kärtchen geschrieben. Sie liegen in diesem Korb. Wenn ihr eine Erzählkarte zieht, erhaltet ihr also von der Muschel eine Idee für eure Geschichte. Wenn man die Erzählmuschel ans Ohr hält, hört man das Meer rauschen und es fallen einem gute Erzählideen ein.»

Die Lehrperson beginnt darauf die erste Erzählrunde. Sie zieht eine Erzählkarte (vgl. Material C: Erzählkarten) und stellt den SuS den Erzählimpuls vor. Dann hält sie sich die Muschel ans Ohr, horcht hinein und erzählt mithilfe des Erzählimpulses eine vollständige Geschichte mit dem typischen Aufbau. Sie geht dabei gleich vor wie oben im ersten Teil mit der Mustergeschichte dargestellt. Ihr Beispiel liefert einerseits das Muster der Geschichtenstruktur, andererseits sprachliche Muster für das Erzählen wie: «Es war einmal ...» oder «Eines Nachts ...».

In der zweiten Erzählrunde geht sie dann gleich vor, wobei nur der Anfang der Geschichte erzählt wird. Sie zieht eine Impulskarte (z. B. Tausend Katzen):

Dies ist die Geschichte der tausend Katzen:

Es war einmal ein riesiges Haus am Waldrand, in dem tausend Katzen wohnten. Viele verschiedene Katzen, z. B. langhaarige Perserkatzen oder ein ganz schwarze Katze. Was meint ihr, was für Katzen gab es da? (Sammelt Ideen). Ja, und natürlich die beiden Katzenkinder, die flinke Tausendsassa und der kleine Wirbelwind. Sie spielten den ganzen Tag, bis sie sich am Abend müde auf dem Ofen zusammenrollten und einschliefen. Da das Haus so gross war, verliessen die Katzen das Haus nie.

Eines Nachts erwachte Tausendsassa. Ein Fenster stand weit offen. Der Mond schien hinein. Die kleine Katze weckte Wirbelwind. „Du, schau mal, der Mond dort draussen. Er schaut durch das Fenster in unser Haus.“ Leise schlichen sie zum Fenster und spähten hinaus. Sie sahen sich an. «Was meinst du, Wirbelwind, wollen wir mal hinaus in den Wald?» - «Du getraust dich ja sowieso nicht!», antwortete Wirbelwind. «Komm, wir springen gemeinsam. Ich zähl auf drei: eins, zwei, drei!»

Was meint ihr, wie geht die Geschichte weiter?

Die Lehrperson reicht die Muschel an eine S weiter mit der Bitte, die Geschichte weiterzuerzählen. Die S hält sich die Muschel ans Ohr und horcht hinein. Dann erzählt sie die Geschichte weiter und reicht anschliessend ihrerseits die Muschel weiter usw.

Stockt der Erzählfluss, stellt die Lehrperson eine der Leitfragen. Sie nimmt die entsprechende Karte auf und bietet so ein Muster an, wie und zu welchen Aspekten (Figur, Handlung, Ort) Fragen gestellt werden können (vgl. Material D: Leitfragen):

«Was meinst du: Wem begegnen die beiden, wenn sie aus dem Fenster springen?»

Die Fragen ermöglichen, dass der Erzählfluss wieder in Gang kommt und dass zudem Figuren, Orte oder Handlung differenzierter dargestellt werden (vgl. Abb. 1: Die Geschichte von Marigona). Die Klasse erzählt sich die Geschichte weiter, bis alle mindestens einen Beitrag an die Klassengeschichte geleistet haben.

Gerade im ersten oder zweiten Schuljahr ist es lohnenswert, wenn die Lehrperson die Geschichte am Ende nochmals zusammenfasst. Dabei weist sie auf den typischen Aufbau einer Geschichte hin. Sie kann dazu auch die Bilder aus Teil A benutzen.

In den Erprobungsklassen war die Erzählmuschel für viele Kinder eine Hilfe fürs spontane Fabulieren. Die Muschel kann auch dazu genutzt werden, dass die Lehrperson oder andere Kinder bei einer Stockung dem Erzähler oder der Erzählerin eine Idee einflüstern.

Einzelne Kinder holen auch während des Schreibens die Muschel hervor und horchen nochmals, um sich an die Geschichte zu erinnern. Für andere Kinder war sie allerdings keine Unterstützung. Für Erheiterung hat ein Junge gesorgt, der meinte: «Ich höre schon etwas, aber ich versteh es einfach nicht!» Wenn die Muschel die stimulierende Wirkung verfehlt, kann sie auch einfach als Zeichen genutzt werden, wer beim Fabulieren an der Reihe ist. Als Unterstützung können dann vor allem die Leitfragen eingesetzt werden.

Schreibrunde: Geschichten aufschreiben

Nach diesen Fabulerrunden können die SuS dann in der Schreibrunde die Geschichte aufschreiben. Sie wechseln dadurch von der Ideenfindungsphase in die **Entwurfsphase**. Sie können dabei auch von der Klassengeschichte abweichen und eigene Ideen in die Geschichte einbauen.

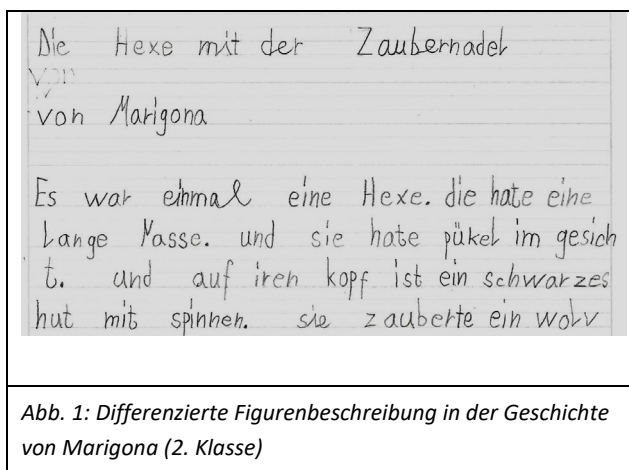


Abb. 1: Differenzierte Figurenbeschreibung in der Geschichte von Marigona (2. Klasse)

Das Aufschreiben der Geschichte kann insbesondere in einer ersten Klasse auch von der Lehrperson übernommen werden, wie dies das Beispiel der Klasse 1a des Schulhauses Gutschick zeigt. Schreiben die SuS die Geschichten selbst auf, kann dies zu zweit oder allein geschehen, indem die erzählte Geschichte aufgeschrieben wird oder indem aus den Erzählideen eine neue Geschichte geschrieben wird (vgl. Varianten im Material B: Erzählspiel und Schreibauftrag). Viele SuS sind dabei natürlich auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen. Als sehr hilfreich haben sich dabei die Fragen erwiesen. Die Lehrperson beobachtet die Erzählgruppen. Stellt sie fest, dass in einer Gruppe Stockungen auftreten, kann sie sich zur Gruppe setzen und vorübergehend die Rolle der Fragestellerin übernehmen, um den Erzählfluss durch entsprechende

Fragen wieder in Gang zu bringen, z. B. zur Figur (vgl. Material D: Leitfragen):

«Wie fühlt sich denn der Zirkusdirektor, als der Zirkus-elefant Suleia plötzlich weg war?»

Sobald die SuS wieder selbstständig weitererzählen oder nach dem Muster der Lehrperson eigene Fragen stellen, kann sie sich wieder zurückziehen.

Erzählrunde in der Schreibgruppe

Wenn der Ablauf des Erzählspiels den SuS klar ist, können Erzählspiel und Schreibrunde auch in Gruppen stattfinden (vgl. Anhang B: Erzählspiel und Schreibauftrag). In der Erzählrunde ziehen die Vierer-Gruppen eine Erzählkarte aus dem Korb. Sie lesen einander die Karte vor, klären den Wortschatz und besprechen miteinander den Impuls. Dann beginnen sie ihr Erzählspiel und erfinden mit der Erzählmuschel ihre Geschichte zum gezogenen Begriff.

Ist eine Geschichte aus Sicht der SuS fertig oder genügend weit erzählt, können sie zum Aufschreiben ihrer Geschichte eine Variante wählen. SuS, die noch nicht selbstständig Geschichten aufschreiben können, haben die Möglichkeit, ihre Geschichte der Lehrperson zu diktieren. In ersten Erprobungsklassen wurden die Geschichten auch mündlich vorgetragen und aufgenommen.

Die Geschichten aus den Schreibgruppen werden in Vorleserunden (siehe unten: Vorleserunden) der Klasse präsentiert.

5 Differenzierung

Teil A und Teil B können auch unabhängig voneinander eingesetzt werden. Die mündliche Fabulerrunde kann beispielsweise mit dem Ziel eingesetzt werden, den SuS genügend Ideen zum Schreiben zu liefern, ohne dass bereits auf den Aufbau einer Geschichte geachtet wird. Eine Geschichte mit einem stimmigen und zusammenhängenden Aufbau zu schreiben wird dann Aufgabe der Schreibrunde sein (vgl. Variante 3, Material B).

Da die SuS gerade auf dieser Stufe noch sehr unterschiedlich viel Zeit brauchen, um ihre Geschichten zu erzählen und zu verfassen, sollte keine zeitliche Limite gesetzt werden. Die natürliche Zeitlimite wird meist die Ermüdung der SuS sein, da Schreiben sehr anstrengend ist. In ersten Klassen kann auch die Lehrperson die Texte einzelner SuS stellvertretend vorlesen.

In einer Einschulungsklasse wurden die Geschichten, die im Erzählkreis entstanden sind, anschliessend von den SuS gezeichnet und es entstanden kleine Geschichtenbücher mit Bild auf der linken und Text auf der rechten Seite. Die SuS haben sich gegenseitig ihre Geschichten erzählt. Diese Erzählungen wurden auch aufgenommen.

Dabei können die Schreibanfänger/-innen selber wählen, ob sie zuerst zeichnen und dann schreiben oder

umgekehrt, zuerst mit Schreiben beginnen wollen. Oft wird es auch so sein, dass die Zeichnungen den schriftlichen Text ergänzen. Die Geschichte vom verlorenen Zirkuselefanten, die Jivika geschrieben hat, zeigt eine Geschichte entsprechend dem Geschichtenmuster mit einer plötzlichen Wendung (vgl. Abb. 2: Das Geschichtenbuch von Jivika).

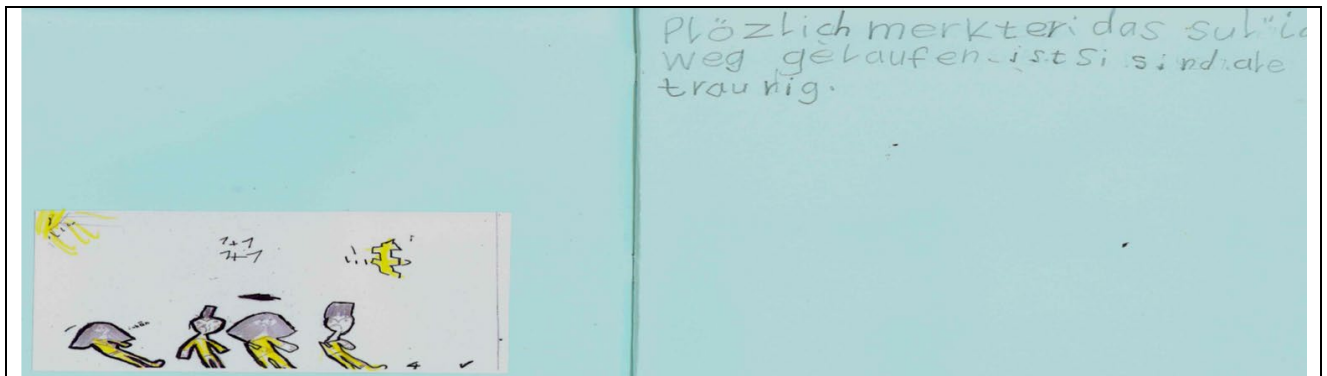


Abb. 2: Die plötzliche Wendung in der Geschichte vom verlorenen Zirkuselefanten (von Jivika)

6 Vorleserunden

Sobald einzelne Texte vorliegen, können sie in einer Vorleserunde der gesamten Klasse präsentiert werden. Dabei sollen die SuS jedoch möglichst selbst entscheiden können, wann sie ihre Geschichte vorlesen, indem mehrere (kurze) Vorleserunden angesetzt werden. Pro Vorleserunde hat sich bewährt, je nach Länge der Texte, zwischen drei und fünf Geschichten vorzulesen. Das Vorlesen vor der Klasse (vgl. Bambach 1993) soll dabei in einem spezifischen Ritual stattfinden (z. B. im Kreis, Kerzenlicht, mit einem Eröffnungsritual). SuS lesen ihre Texte grundsätzlich selbst vor. Sie sollen sich genügend Zeit nehmen, das Vorlesen zu üben. Vor allem schwächere Leserinnen und Leser brauchen dazu viel Zeit. Das Vorlesen selbst kann auch gut zu zweit trainiert werden. Auch die Lehrperson kann einzelne Texte von SuS vorlesen, damit diese gut zur Geltung kommen.

Geschichtenbuch

Im Sinne einer literalen Praxis können die Geschichten in einem gemeinsamen Klassengeschichtenbuch ge-

sammelt werden. Das Buch kann bspw. in der Klassenbibliothek stehen, wo die SuS es in der Pause oder in einer freien Lesezeit allein oder zu zweit lesen können.

Literatur

Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz. Libelle.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Fabulieren im Erzählkreis. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.



Anhang

Material A: Geschichtenmuster

Teil	Fragen	Sprachliche Muster
1. Einleitung 	Wie beginnt die Geschichte? Wer? Wo? Wann?	<i>Der kleine Tiger lebt mit seinen Freunden, dem Löwen, dem Wolf und dem Leopard, in der Nähe eines Waldes.</i> Sie spielen <i>den ganzen Tag</i> miteinander.
2. Erlebnis 	Was geschieht dann?	Der kleine Tiger <i>rennt im Spiel davon</i>, damit die andern ihn nicht fangen können. Er ist sehr schnell und <i>versteckt sich im Wald</i>. <i>Plötzlich</i> bemerkt er, dass er sich verirrt hat. Er ist ganz <i>allein</i>.
3. Problem 	Welches Problem stellt sich?	<i>Verzweifelt</i> sucht er seine Freunde. <i>Da</i> entdeckt er eine grosse Höhle. <i>Soll er hineingehen?</i> <i>Auf einmal</i> tauchen zwei riesige, feurige Augen aus der Höhle auf. Der kleine Tiger <i>hat grosse Angst</i>. Das muss das Ungeheuer sein!

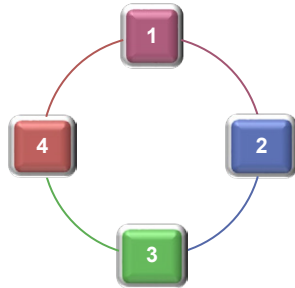
4. Lösung 	Wie wird das Problem gelöst?	Ein kleiner Drache kommt aus der Höhle. Er fragt den kleinen Tiger: «<i>Wollen wir Freunde sein und miteinander spielen?</i>»
5. Schluss 	Wie endet die Geschichte?	Nachdem sie gespielt haben, machen sie ein Feuer. Der kleine Drache kann dies gut. Sie sind nun <i>gute Freunde</i>.

Kommentar:

Der Kern einer typischen (Abenteuer-)Geschichte besteht aus einem erzählenswerten Ereignis: Um die Geschichte leserbezogen zu erzählen, beginnt eine Geschichte mit einer Einleitung, in der Figuren, Handlungsort und evtl. erzählte Zeit kurz eingeführt werden (Teil 1: Einleitung). Etwas geschieht (Teil 2: Erlebnis), dabei taucht eine Schwierigkeit auf (Teil 3: Problem), die dann überwunden wird (Teil 4: Lösung). Zudem braucht eine Geschichte einen Schluss (Teil 5), in dem die Handlung oder die verschiedenen Handlungsfäden abgeschlossen werden. In der ersten und zweiten Klasse ist es sinnvoll, sich zuerst auf den Kern einer Geschichte zu konzentrieren (Teile 2–4).

(Zeichnungen von M. Lahache)

Material B: Erzählspiel und Schreibauftrag



Fabulerrunde: Ideen entwickeln (Ideenfindungsphase)

Arbeitet in eurer Schreibgruppe zu viert. Führt das Erzählspiel durch.

1. Zieht eine Erzählkarte.
2. Setzt euch in einen Erzählkreis. Lest die gezogene Karte vor und legt sie in die Mitte.
Besprecht kurz miteinander, wie ihr den Impuls versteht.
3. Erfindet mit der Erzählmuschel gemeinsam eine Geschichte, indem ihr die Erzählmuschel laufend weitergebt.
Die Erzählkarte gibt euch einen Impuls für eure Geschichte.

Jemand von euch beginnt:

- Nimm die Erzählmuschel und horch in sie hinein. Die Muschel hilft dir, eine gute Erzählidee zu finden.
Wenn du eine Idee hast, beginnst du mit dem Erzählen der Geschichte.
Erzähl den ersten Gedanken, der dir in den Sinn kommt.
- Nach ein bis zwei Sätzen gibst du die Muschel jemand anderem weiter.
- Wer die Erzählmuschel erhält, darf die Geschichte weitererzählen.
- Die Muschel muss nicht in einer strikten Reihenfolge herumgereicht werden.

Schreibrunde: Eine Geschichte aufschreiben (Entwurfsphase)

Wähl eine der folgenden Varianten aus:

Variante 1

4. Arbeitet zu zweit weiter: Erzählt euch nochmals die Geschichte.
5. Schreibt die Geschichte gemeinsam auf. Ein Kind erzählt, das andere Kind schreibt auf. Wechselt nach jedem Satz ab.

Variante 2

4. Schaut euch gemeinsam den Aufbau einer Geschichte an. Erzählt einander mit den Tigerbildern nochmals die Tigergeschichte.
5. Arbeitet alleine weiter. Jeder/Jede schreibt nun eine eigene Geschichte mit den Ideen eurer Fabulerrunde auf.
Ihr könnt die Ideen übernehmen, aber auch verändern. Ihr könnt auch neue Ideen einbauen oder eine völlig neue Geschichte schreiben.

Material C: Erzählkarten

Die Begriffe einzelnen Erzählimpulse können bei Bedarf im Voraus im spezifischen DaZ-Unterricht vorentlastend bearbeitet werden, bspw. in Form eines Ratespiels.

Ein knallroter Luftballon	Ein vergessener Stern
Tausend Katzen	Eine superintelligente Brillenschlange
Das flackernde Kerzenlicht	Der abgebrochene Schreibstift
Die schnellste Schnecke der Welt	Eine braune Bananenschale
Das rostige Velo	Ein ganz kleiner Goldring
Ein Tiger, der nicht gern allein ist	Der vereiste Berg
Erste Sonnenstrahlen	Riesiger Bärenhunger
Der verlorene Zirkuselefant	Ein einsamer Waldrand
Die unglaubliche Prinzessin	Der Hai mit den spitzen Zähnen
Die Hexe mit der Zaubernadel	Der Lift in den Keller

Material D: Leitfragen

Die Fragen können einzeln vergrößert auf Karten ausgedruckt werden. Gerade in der ersten Klasse müssen nicht alle Fragen verwendet werden. Eigene konkretere Fragen können auch die bestehenden ersetzen.

Es ist hilfreich, Fragen zu den Figuren, zur Handlung und zum Ort auf Karten mit unterschiedlichen Farben zu kopieren. Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Figur aus. Jemand zieht eine Karte und stellt die Frage. Das andere Kind beantwortet die Frage in Bezug auf seine Figur.

Leitfragen zur Figur

Wer? (Welche **Figuren** kommen in der Geschichte vor?)

- Wie sieht die Figur genau aus?
- Welche Schuhe trägt sie? Welche Kleider? Warum?
- Was denkt die Figur? Welche Pläne hat sie? Wohin möchte sie?
- Wie fühlt sie sich? Warum?
- Wem begegnet sie?
- Wie sehen die andern Figuren aus?

Leitfragen zur Handlung

Was? (Welche **Handlungen** geschehen in der Geschichte? Was passiert?)

- Wie beginnt die Geschichte?
- Was geschieht dann? Was erlebt die Figur?
- Plötzlich geschieht etwas völlig Unerwartetes, was?
- Ein Problem stellt sich. Welches? Welche Schwierigkeit taucht auf?
- Wie löst die Figur das Problem? Wie überwindet sie die Schwierigkeiten?
- Wie endet die Geschichte?

Leitfragen zum Ort

Wo? (An welchen **Orten** geschieht die Geschichte?)

- Wo befindet sich die Figur?
- Wie sieht es dort aus?
- Wie sieht das Haus (das Gebäude, der Berg, etc.) genau aus?
- Was ist ganz besonders an diesem Ort
(der höchste Vulkan, eine dunkle Höhle)?
- Wohin geht die Figur?



Feedback geben in Vorleserunden

Werner Senn

1 Textmuster

Erzählen (fiktional)

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, dass die SuS allmählich die Kompetenz aufbauen, über ihre Texte reden zu können. Sie sollen einander in Vorleserunden auf die im Lernarrangement **Sozial_Fabulieren im Erzählkreis_PS 1-3** entstandenen Geschichten ein Feedback geben.

- Die SuS lesen ihre Geschichten in der Vorleserunde vor und geben anschliessend einander ein Feedback. Sie lernen dabei, über Texte differenziert zu reden.
- Die SuS wählen Geschichten aus für ein Klassengeschichten-Buch. Sie können ihre Auswahl begründen.

Dieses Lernarrangement mit dem Fokus «Feedback geben in Vorleserunden» schliesst an das Lernarrangement **Fabulieren im Erzählkreis** an und ist Teil einer Reihe von Aufgaben, die vom Fabulieren über das Feedbackgeben zur Anreicherung von Schreibideen reicht. Das Bindeglied der drei Aufgaben ist das Instrument der Leitfragen, die in allen drei Schreibaufgaben als Unterstützungsmittel eingesetzt werden. In dieser Aufgabe dienen die Fragen dazu, ein inhaltliches, textbasiertes Feedback zu geben.

3 Stufe

1.–3. Klasse

4 Feedback im Rahmen einer literalen Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013). Dazu gehört auch, dass man über die entstandenen Texte in der Klasse redet. Auf der Unterstufe ist es wichtig, dass die in der Klasse entstandenen Texte vorgelesen werden. Solche Vorleserunden werden dann zu einem Ritual, das regelmässig durchgeführt wird und die Schulwoche strukturieren kann, z. B.

zu Wochenbeginn, in der Wochenmitte und zu Wochenende.

Das Vorlesen muss in einem positiven Umfeld stattfinden können, das Präsentieren der Texte wie die Reaktion darauf. In erster Linie sollen nach dem Vorlesen Fragen zur präsentierten Geschichte gestellt werden, die dann nach dem Schema Fragen und Sagen von Bambach (1993) besprochen werden.

Feedback-Kultur

Eine wesentliche Rolle spielt dabei eine Feedback-Kultur, in der die Texte der SuS gewürdigt werden. Dazu ist es wichtig, dass die SuS lernen, einen Text genau zu lesen bzw. genau zuzuhören, wenn er vorgelesen wird, damit sie anschliessend eine textbezogene Rückmeldung geben können. Dies ist ein sehr hoher Anspruch, dem nicht einmal Erwachsene immer genügen. Dennoch ist es sinnvoll, bereits auf der Unterstufe damit anzufangen, um diese Kultur aufzubauen. Voraussetzung dafür ist, dass die Texte und Geschichten der SuS gesammelt, vorgelesen und entsprechend gewürdigt werden. Um eine textbezogene Rückmeldung zu ermöglichen, spielen Beobachtungsfragen eine entscheidende Rolle, da sie die Aufmerksamkeit der SuS auf bestimmte Textmerkmale richten (vgl. Material C: Beobachtungsfragen). Vor allem auf der Unterstufe müssen diese Fragen sehr konkret formuliert sein, damit sie hilfreich sind. Diese Fragen bilden die Grundlage dafür, eine differenzierte Vorstellung vom Text aufzubauen, um über den Text sprechen zu können. Auf dieser Basis kann der Text dann in einem zweiten Schritt differenziert wahrgenommen werden. In einem Feedback-Gespräch werden diese Beobachtungen formuliert und eingeschätzt. Zur Feedback-Kultur gehört, dass solche Beurteilungen (z. B. der Text oder die Textstelle «finde ich passend» oder «gefällt mir») erklärt und textbezogen begründet werden können, was wiederum eine genaue Beobachtung des Textes voraussetzt (vgl. Material B: Feedback-Regeln). In einem dritten Schritt wird dann nach möglichen Alternativen gesucht, wenn eine Textstelle zu wenig befriedigt. Zusammenfassend spielen also beim Feedback drei Schritte eine wichtige Rolle, welche die Feedback-Regeln bestimmen (vgl. auch Hattie 2013, 209):

- 1) Mithilfe der Beobachtungsfragen eine genaue Vorstellung vom Text aufbauen (Zielvorstellung).
- 2) Den Text genau wahrnehmen, einzelne Textmerkmale erkennen (Beobachten) und sich eine eigene Meinung über den Text bilden (Beurteilung). Die eigene Meinung muss textbezogen begründet werden.
- 3) Mögliche alternative Formulierungen suchen und vorschlagen, wie der Text verbessert werden könnte.

Feedback-Runde

Die Feedback-Runde findet nach dem Vorlesen einer Geschichte in der Vorleserunde statt (vgl. **Sozial_Fabulieren im Erzählkreis_PS 1-3**). Es handelt sich dabei um eine Vorstufe der Textrevision (genauer: der Schreibkonferenz), indem mithilfe von ausgewählten Fragen die Texte besprochen werden. Es ist wichtig, dass alle SuS immer wieder aufgefordert werden, ein Feedback zu geben. Im gemeinsamen Gespräch erfahren die SuS einerseits Wertschätzung ihrer Geschichten, andererseits aber auch, worauf es bei Geschichten ankommt. Im Reden über die Geschichten wird nämlich eine gewisse Distanz zum eigenen Text aufgebaut. Die SuS erkennen auch, wie ihre Geschichte von anderen verstanden wird. Sie lernen auf diese Art, auf welche Punkte sie selbst bei Geschichten achten können (vgl. Material C: Beobachtungsfragen). Oft sind pauschale Beurteilungen von SuS («gefällt mir») auch Ausdruck dafür, dass der Text nicht differenziert genug gelesen worden ist. Am besten werden deshalb diese Leitfragen einzeln vergrößert auf verschiedene farbige Karten kopiert, so dass sie in Feedback-Runden als Erinnerung eingesetzt werden können. Die Fragen können vorgängig insbesondere mit DaZ-SuS besprochen und bspw. in einem Ratespiel zu Figuren, zur Handlung oder zu Orten geübt werden.

Schreibanfänger/-innen können in den meisten Fällen negative Rückmeldungen noch nicht produktiv für ihre Geschichten nutzen. Es ist deshalb nicht das Ziel der Feedback-Runde, den Text zu verbessern oder gar anschliessend selbstständig zu überarbeiten (was auf dieser Stufe nicht zu empfehlen ist). Das Hauptziel ist, wie oben ausgeführt, durch diese Gespräche die Texte immer differenzierter wahrzunehmen. Zudem bieten die verschiedenen vorgelesenen Geschichten in der Vorlese- und Feedback-Runde ein vielfältiges Angebot

an Mustern, die den SuS mit der Zeit für ihr eigenes Schreiben nutzen können.

Deshalb stehen vor allem positive Rückmeldungen im Vordergrund: Gelungene Textstellen sollen fokussiert werden, nicht die misslungenen. Positive Beispiele helfen weiter, negative stellen meist eine Entmutigung dar. In Feedback-Runden sollen demzufolge zuerst die positiven Rückmeldungen gegeben werden, bevor ein negatives Feedback geäußert wird. Bei einer misslungenen Textstelle soll im Anschluss daran gearbeitet werden, eine bessere Formulierung, eine passendere Idee zu finden. Vielleicht findet das Kind selbst eine Möglichkeit, wie der Text verbessert werden kann, wenn auf eine Problemstelle hingewiesen wird. Sonst kann die ganze Gruppe mithelfen, alternative Formulierungen zu finden. Dies ist oft harte Arbeit, die sich jedoch lohnt und bei der die Lehrperson gerade auf der Unterstufe und mit DaZ-SuS zu Beginn oft unterstützend eingreifen muss. Die wichtigste Aufgabe der Lehrperson in der Feedback-Runde ist dabei, solche gelungenen Muster den SuS sichtbar zu machen, diese hervorzuheben und zu würdigen. Dabei zeigt sie auf, welche Wirkung die Formulierungen haben (vgl. Abb.1. Geschichte von Marigona):

«Habt ihr euch darauf geachtet, wie Marigona in ihrer Geschichte die Hexe beschrieben hat. Man kann sie sich ganz genau vorstellen: ‚Es war einmal eine Hexe, die hatte eine lange Nase. Und sie hatte Pickel im Gesicht. Und auf ihrem Kopf ist ein schwarzer Hut mit Spinnen.‘ Stellt euch mal diesen Hut vor! Wir gross ist er? Wie sieht er aus? Ob die Spinnen sich wohl bewegen? Sind sie lebendig?»

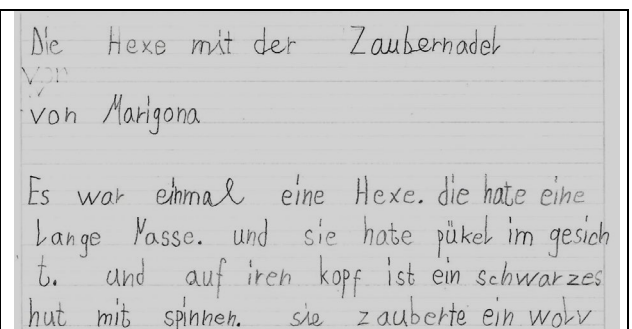


Abb. 1: Differenzierte Figurenbeschreibung in der Geschichte von Marigona (2. Klasse)

Feedback-Runden können in einem fortgeschrittenen Stadium auch bestimmte Funktionen erfüllen, beispielsweise dazu dienen, aus einer Textsammlung

einen auszuwählen. Hat ein S bspw. zwei Geschichten für das Klassengeschichtenbuch geschrieben, kann er die beiden vorlesen und in einer Feedback-Runde einen auswählen. Die Feedbacks der Gruppe richten sich so auf ein Ziel aus, z. B. ob die Geschichte zu den anderen Geschichten im Buch passt. Es können dann auch weitere Kriterien beigezogen werden, die sich an den Beobachtungsfragen zu den Figuren, zur Handlung und zum Ort orientieren.

Feedback-Regeln

Rückmeldungen müssen so konkret wie möglich sein (vgl. Material A: Feedback-Regeln). Damit dies möglich wird, muss der Text und einzelne Textmerkmale zuerst genau wahrgenommen werden. Die sieben Punkte der Feedback-Regeln konkretisieren die Vorgehensweise beim Feedback. Wesentlich für eine positive Feedback-Kultur ist der Schonraum, in dem ein Feedback stattfinden muss. Deshalb werden zuerst positive Rückmeldungen gegeben, bevor auf negative Textstellen aufmerksam gemacht wird. Zudem müssen diese Rückmeldungen möglichst konkret auf einzelne Textstellen bezogen werden, die aufgefallen sind. Deshalb lohnt es sich, zuerst darüber zu sprechen, was einem am Text (oder den Figuren, der Handlung, dem Ort) aufgefallen ist. Wenn dies zu wenig konkret geschieht, soll die Lehrperson nachfragen: «Warum findest du die Hexe mega gemein?» Oft ist es auch hilfreich, wenn die Lehrperson ein eigenes Beispiel gibt:

«Ich finde die Geschichte deshalb spannend, weil ich bis fast zum Schluss nicht weiss, ob die Geschichte gut ausgeht.»

So erhalten die SuS Muster, wie sie Rückmeldungen formulieren können. Wenn ein Kind eine wertende Aussage ohne Begründung gibt, kann die Lehrperson fragen: «Warum gefällt dir denn die Geschichte? Welche Stelle gefällt dir besonders? Beschreibe sie.» oder bietet ein Muster einer Begründung selbst an:

«Ich mag spannende Geschichten, weil ich einfach nicht mehr aufhören kann zu lesen. Ich muss unbedingt wissen, wie es zu Ende geht.» Oder: «Mir gefällt eine Geschichte nicht, wenn sie mir Angst macht und ich nicht mehr weiterlesen kann.»

Typische Formulierungen befinden sich im Material D: Sprachliche Mittel zum Feedback. Solche Formulierungen sollten für alle sichtbar sein, beispielsweise können einige davon in einer Feedback-Runde in die Mitte gelegt werden. Die Lehrperson unterstützt mit solchen

Formulierungen das Kind, seine Aussagen zu präzisieren oder diese zu erklären.

Mit DaZ-SuS werden diese sprachlichen Mittel ebenso wie die Leitfragen am besten in kleinen Gruppen im Voraus bearbeitet und in Bezug auf einen ausgewählten Text angewendet. Dabei sollte ein spezifischer Fokus gesetzt werden, z. B. auf die Figuren in einer Geschichte. Dann können einzelne Fragen und Formulierungen ausgewählt und der entsprechende Wortschatz aufgebaut werden.

5 Aufgabe

Die Aufgabe besteht darin, in einer Feedback-Runde im Anschluss an das Vorlesen der Texte eine Rückmeldung auf den Text zu geben. Dabei geht es auf der Unterstufe primär einmal darum, den Text differenzierter wahrzunehmen. Deshalb wird er mithilfe der Beobachtungsfragen besprochen (vgl. Material C: Beobachtungsfragen zum Feedback).

Das Vorgehen in einer Feedback-Runde wird am besten gemeinsam in der Klasse unter Anleitung der Lehrperson eingeübt, bevor sie es dann immer selbstständiger ausführen. Zu Beginn kann das Feedback zuerst nur mündlich gegeben werden, in einer geübteren zweiten oder dritten Klasse können dann auch sogenannte «Blitzzettel» eingesetzt werden (am besten Format A6), die helfen, die verschiedenen Rückmeldungen zu strukturieren (vgl. Material B: Feedback mit Blitzzetteln). Blitzzettel unterstützen die SuS auch, ihre Rückmeldungen nicht zu vergessen, wenn sie nicht gleich zu Beginn an die Reihe kommen. Die Blitzzettel werden als Vorbereitung auf eine Feedbackrunde zu zweit bei der Besprechung der Geschichte hergestellt. Damit ein Feedback gut funktioniert, sollten die SuS sich an einige Regeln halten und die entsprechenden sprachlichen Mittel dafür zur Verfügung haben (vgl. Material A: Feedback-Regeln und Material D: Sprachliche Mittel). Vor allem für DaZ-SuS, die zudem noch die entsprechenden sprachlichen Mittel aufbauen müssen, ist eine Vorbereitung auf eine Feedback-Runde und weitere Vertiefung im Gruppenunterricht zentral. Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

A: Feedback-Regeln

B: Feedback mit Blitzzetteln

C: Beobachtungsfragen zu Figur, Handlung und Ort

D: Sprachliche Mittel zum Feedbackgeben

Durchführung

Zur Vorbereitung hat die Lehrperson einzelne Beobachtungsfragen ausgewählt und vergrössert auf einzelne Karten kopiert (vgl. Material C: Beobachtungsfragen). Ebenfalls vergrössert auf einzelne Karten kopiert sind die Sprechblasen mit den sprachlichen Mitteln (vgl. Material D. Sprachliche Mittel).

Eine Feedback-Runde muss sorgfältig und schrittweise in einer Klasse eingeführt werden. Die Lehrperson lenkt als Vorbereitung die Aufmerksamkeit der SuS bereits beim Vorlesen auf einzelne Punkte, worauf sich diese besonders achten sollen (z. B. beim Text von Marigona auf die gelungene Figurenbeschreibung). Dazu legt sie die entsprechenden Beobachtungsfragen zur Figur in die Mitte. Die SuS wählen vorgängig jeweils eine Frage aus (mehrere SuS können dieselbe Frage haben). Nach dem Vorlesen in der eigentlichen Feedback-Runde steuert die Lehrperson mittels der Beobachtungsfrage den Feedbackprozess (z. B. auf die Figur: «Wie sieht die Hexe genau aus?»).

Am Anfang ist es sinnvoll, wenn die Lehrperson dann auch Muster bietet, wie solche Fragen beantwortet werden können:

«In der Geschichte von Marigona wird die Hexe ganz genau beschrieben. Ich kann mir deshalb ein genaues Bild machen. Sie hat eine ganz lange Nase und im Gesicht sind viele Pickel, ich stelle mir vor, ganz grosse! Sie trägt einen grossen schwarzen Hut, auf dem sich viele Spinnen bewegen.»

Sie bietet auch typische sprachliche Mittel an, z. B. Begründungen.

«Die Geschichte gefällt mir, weil in ihr so viel spannende Sachen passieren.»

«Die Geschichte hat ein gutes Ende. Die Katze und das ganze Dorf sind am Ende wieder zurückverzaubert und ganz normal. Da bin ich aber wirklich froh.»

Übernehmen die SuS in der Feedback-Runde mehr Eigensteuerung, muss die Runde vorbereitet werden (vgl. Material A: Feedback-Regeln). Die SuS bereiten im Kreis sich zu zweit mit ihrem Nachbarn vor und besprechen auf diese Art den Text. Mithilfe der Beobachtungsfragen, die in der Mitte liegen, formuliert jedes Paar mindestens eine Aussage über den Text. Erst dann erfolgt im zweiten Teil der Austausch in der eigentlichen Feedback-Runde, in dem jedes Zweier-team seine Aussagen vorstellt.

In einem fortgeschrittenen Stadium kann die Vorbereitung auch allein gemacht werden. In diesem Fall ist es sinnvoll, mit Blitzzetteln zu arbeiten. Bevor das eigent-

liche Rückmeldegespräch beginnt, schreiben die SuS zuerst auf solchen Blitzzetteln ihre Rückmeldungen.

Beobachtungsfragen

Ausgangspunkt eines guten Feedbacks kann die generelle Frage sein: Was ist mir an der Geschichte aufgefallen? Über Auffälligkeiten können dann die drei Aspekte der Beobachtungsfragen angesprochen werden (vgl. Material C: Beobachtungsfragen).

Die Beobachtungsfragen haben schon in der Ideenfindungsphase des Fabulierens (vgl. Sozial_Fabulieren im Erzählkreis_PS 1-3) eine wichtige Rolle gespielt. Beim Feedback spielen sie die zentrale Rolle, da sie die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Aspekte des Texts lenken. Sie sind entsprechend den wesentlichen Aspekten einer Geschichte nach Figur, Handlung und Ort gegliedert. Vor allem auf der Unterstufe ist es wichtig, dass sie so konkret wie möglich gestellt werden, möglichst auf den entsprechenden Text bezogen formuliert. Dann stellen sie ein wichtiges Instrument dar, um Geschichten textbezogen zu besprechen. Gerade zu Beginn ist es vor allem die Aufgabe der Lehrperson, diese Beobachtungsfragen vielfältig einzusetzen. Sie können beispielsweise auch in schriftlicher Rückmeldung eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit der SuS auf wichtige Aspekte zu lenken (vgl. Beispiel der schriftlichen Rückmeldung, Abb. 2).

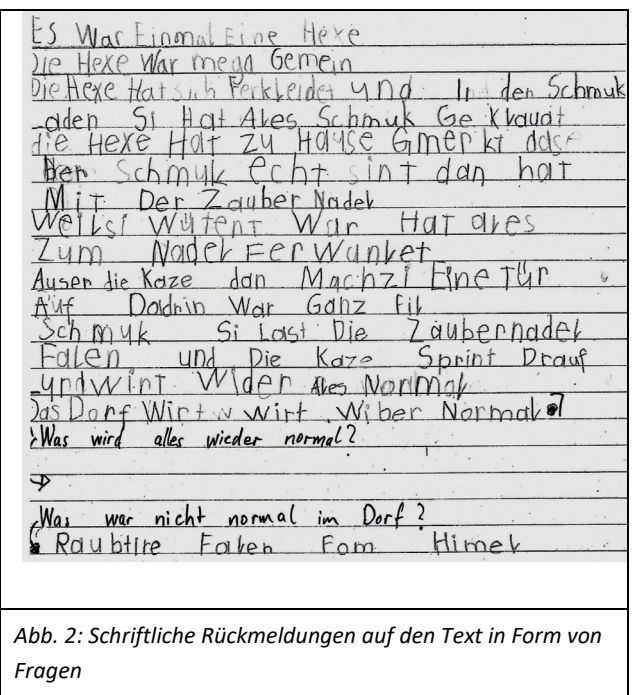


Abb. 2: Schriftliche Rückmeldungen auf den Text in Form von Fragen

Das Beispiel illustriert aber auch, dass auf dieser Stufe meist keine spezifischen Verbesserungen der Texte erwartet werden kann. Präzise Fragen (hier zur Handlung) helfen den Schreibenden, ihren Text noch einmal fokussiert zu lesen und aus der Lesersicht zu sehen.

Differenzierung

Grundsätzlich kann die Lehrperson vor allem über die Beobachtungsfragen das Feedback steuern. Je nachdem, welche Fragen und wie konkret die Fragen gestellt werden, kann der Anspruch des Feedbacks erhöht oder vermindert werden. Die Lehrperson kann einzelnen SuS auch bestimmte Fragen zuweisen, auf die sie sich besonders achten sollen. Die Lehrperson kann ihre Unterstützung in Feedback-Runden differenzierend einsetzen, indem sie für einzelne SuS mehr oder weniger Strukturen und Formulierungen anbietet, indem sie das Feedbackgespräch mehr oder weniger anleitet und moderiert. Die Zielrichtung sollte dabei sein, dass die SuS immer selbstständiger über ihre Texte reden und sich gegenseitig Feedback geben können.

- SuS, die noch Mühe haben in Feedback-Runden, konzentrieren sich bei ihrer Rückmeldung am besten auf eine einzige Merkfrage, z. B. die Figuren. Die Lehrperson unterstützt sie beispielsweise beim Beschreiben der Figur und darin, eine Aussage darüber zu machen, was ihnen auffällt oder daran gefällt. In dieser Phase liegen beispielsweise nur die

Merkzettel mit den Fragen zu den Figuren im Kreis, aus denen jede/-r S eine auswählen kann.

- In Klassen, die schon einige Erfahrungen mit Feedback haben, kann die Feedbackrunde auch in Gruppen stattfinden. In diesen Gruppen kann dann beispielsweise ein Text ausgewählt werden, um ihn in einer Vorleserunde der Klasse zu präsentieren.

Literatur

- Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz. Libelle.
- Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning», besorgt von Wolfgang Beywyl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.

Zitiervorschlag

- Senn, Werner (2023): Feedbackgeben in Vorleserunden. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Feedback-Regeln

Die Regeln können vergrößert als Plakat an die Wand gehängt werden.

Es ist hilfreich, auch im DaZ-Unterricht in kleineren Gruppen eigene Texte auf diese Art zu besprechen und sich immer wieder gegenseitig Rückmeldungen zu geben.

A Vorleserunde

Hör genau zu, wenn jemand seine Geschichte vorliest.

B Vorbereitung

Du kannst diese Vorbereitung zu zweit machen oder allein.

- 1) Ich überlege mir zuerst, zu welcher **Beobachtungsfrage** mir etwas an der Geschichte aufgefallen ist.
 - Was fällt mir an den **Figuren** der Geschichte auf?
 - Was fällt mir an der **Handlung** auf?
 - Was fällt mir am **Ort** der Geschichte auf?

C Feedback-Runde

- 2) Ich **beschreibe** genau, was mir an der Geschichte auffällt.
- 3) Ich sage zuerst, **was** mir an der Geschichte **gefällt**.
Ich erkläre, **warum** es mir gefällt.
- 4) Wenn mir etwas **nicht** gefällt, sage ich dies erst an **zweiter** Stelle.
Ich erkläre dann, **warum** es mir nicht gefällt.
- 5) Wir suchen dann **gemeinsam**, wie wir unpassende Textstellen verbessern können.

Material B: Feedback mit Blitzzetteln

A Vorleserunde

Hör genau zu, wenn jemand seine Geschichte vorliest.

B Vorbereitung

Arbeitet zu zweit.

- 1) Besprecht die gehörte Geschichte.
Verwendet dazu die **Beobachtungsfragen**.
- 2) Sammelt eure Aussagen über die Geschichte.
Schreibt die einzelnen Punkte auf je einen **Blitzzettel**.
Auf den Blitzzettel schreibt ihr ein wichtiges Stichwort
oder einen kurzen Satz: z. B. „lustige Nase“ oder „Der Räuber fällt vom Baum“.

C Feedback-Runde

- 3) Legt alle Blitzzettel in die Mitte des Kreises.
- 4) Ordnet zu Beginn des Feedbacks gemeinsam alle Blitzzettel:
Welche Punkte auf den Zetteln gehören zusammen?
Ihr könnt sie den **Beobachtungsfragen** zuordnen.
- 5) Gib mithilfe deiner Blitzzettel im Feedback-Gespräch eine Rückmeldung
auf die Geschichte. Halte dich dabei an die **Feedback-Regeln**.

Material C: Beobachtungsfragen zum Feedback

Fragen einzeln vergrößert auf Karten ausdrucken. Es sollen gerade in der ersten Klasse nicht alle Fragen verwendet werden. Eigene konkretere Fragen können auch die bestehenden ersetzen. Die Beobachtungsfragen orientieren sich an den Leitfragen, die auch zur Ideenfindung eingesetzt werden.

Es ist hilfreich, Fragen zu den Figuren, zur Handlung und zum Ort auf unterschiedlich farbigen Karten zu kopieren. Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Figur aus. Jemand zieht eine Karte und stellt die Frage, das andere beantwortet die Frage in Bezug auf die ausgedachte Figur.

Beobachtungsfragen zur Figur

Wer? (Was fällt mir an **Figuren** der Geschichte auf? Was gefällt mir an ihnen)

- Wie sieht die Figur genau aus?
- Welche Kleider trägt die Figur?
- Was denkt die Figur?
- Wie fühlt sie sich?
- Wie sehen die andern Figuren aus?

Beobachtungsfragen zur Handlung

Was? (Was fällt mir an der **Handlung** der Geschichte auf? Was gefällt mir ihr?)

- Wie beginnt die Geschichte?
- Was geschieht dann?
- Ist die Geschichte spannend? Geschieht etwas Unerwartetes?
- Ist die Geschichte interessant? Muss jemand ein Problem lösen?
Welches und wie?
- Wie endet die Geschichte?

Beobachtungsfragen zum Ort

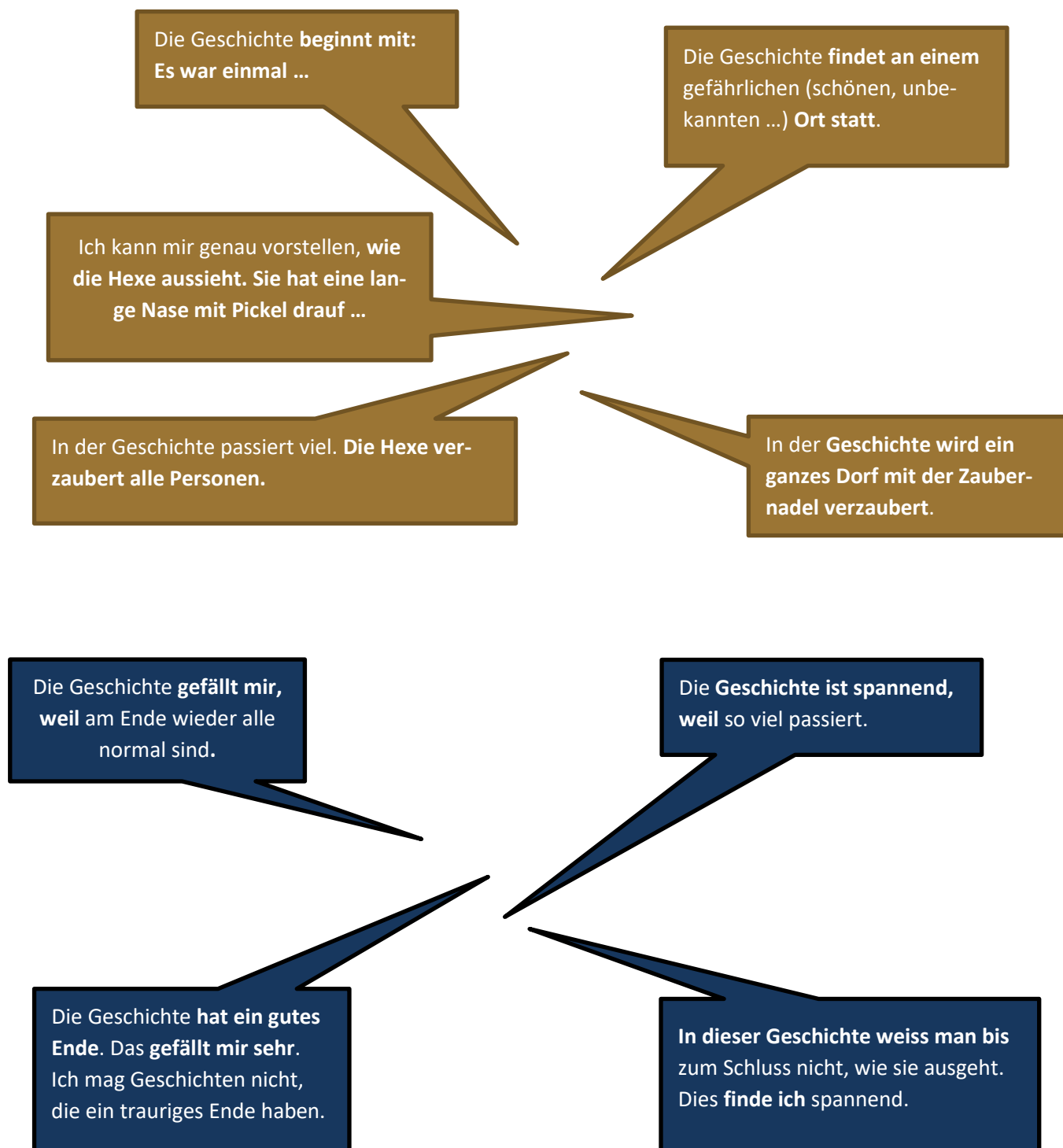
Wo? *(Was fällt mir an den **Orten** der Geschichte auf? Was gefällt mir an ihnen?)*

- Wo befindet sich die Figur?
- Kann ich mir genau vorstellen, wie es dort aussieht?
- Findet die Geschichte an einem ganz besonderen und interessanten Ort statt?

Material D: Sprachliche Mittel zum Feedbackgeben

Sprachliche Mittel

Diese Sprechblasen vergrössern und einzeln auf Karten drucken (z. B. A4). Mit diesen Feedback-Karten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden, wenn dort eine Geschichte erzählt wird oder eigene Geschichten vorgelesen werden.





Geschichten vergleichen: Finde die Unterschiede

Werner Senn

1 Textmuster

Erzählen (fiktional)

2 Ziele

Dieses Lernarrangement mit dem Fokus, Textentwürfe mit weiteren Ideen anzureichern, schliesst an die beiden Aufgaben **Fabulieren im Erzählkreis** und **Feedback geben** an.

Ziel dieses Lernarrangement ist, dass die SuS Unterschiede zwischen verschiedenen Textversionen entdecken. Sie denken darüber nach, welche Wirkung diese Unterschiede haben. In diesem anspruchsvollen Prozess werden sie wiederum von Leitfragen unterstützt. Die Aufgabe zeigt Möglichkeiten auf, wie Textentwürfe mit weiteren Ideen angereichert werden können, was einem wichtigen Überarbeitungsprozess entspricht. Damit schliesst die Aufgabe an das Feedback an, da dort das häufige Problem auftaucht, dass die SuS zu wenig Alternativen kennen, um den Text zu verbessern.

- Die SuS vergleichen zwei verschiedene Versionen eines Textes und finden diejenigen Teile, mit denen der Entwurf durch die Überarbeitung erweitert wurde.
- Die SuS erkennen mithilfe von Leitfragen, welche zusätzlichen Informationen in der überarbeiteten Version enthalten sind und wie diese wirken.
- Die SuS reichern mithilfe von Fragen ihre eigenen Geschichten mit zusätzlichen Ideen an und entwickeln so ein Sprachgefühl für Textqualitäten.

3 Stufe

1.–3. Klasse

4 Textversionen vergleichen

Damit Feedbackgespräche Wirkung zeigen, müssen die SuS auch lernen, wie sie ihre Texte aufgrund der Rückmeldungen verbessern können. Auf der Unterstufe steht dabei jedoch nicht die Vollständigkeit der Verbesserung im Vordergrund, sondern die Vorgehens-

weise, die erlernt werden soll. Diese Aufgabe greift in einem einfachen Lernarrangement einen spezifischen Revisionsprozess auf, nämlich wie Texte mit zusätzlichen Schreibideen angereichert werden können (erweitern).

Zusätzlich untersuchen die SuS im genauen Vergleichen Formulierungen und deren Wirkung in den beiden Textversionen. Sie erhalten dadurch sprachliche Muster, die gerade für DaZ-SuS sehr wertvoll sind. Damit diese Anlage nicht isoliert durchgeführt wird, sollte sie in sinnvollen Sprachhandlungskontexten, also auch in soziale Zusammenhänge, eingebettet werden. Aus diesem Grund ist sie in den Kontext des Feedbackgebens eingebettet. Die SuS erhalten hier eine Übungsanlage, wie sie aufgrund einer Rückmeldung ihren Text ausbauen können.

Das Lernarrangement **Geschichten vergleichen** kann leicht auf Texte der eigenen SuS übertragen werden, indem die Lehrperson einen Entwurf eines Schülertexts nimmt, der schon vor längerer Zeit geschrieben wurde. Sie stellt dazu eine zweite Version her, indem sie ihn gezielt erweitert. Bei dieser Erweiterung kann sie jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Z. B. Figuren genauer darstellen; Gespräch zwischen Figuren einbauen, Gedanken einfügen; den Ort genauer darstellen; die Handlung ausbauen. Für die Auswahl solcher Aspekte können die Leitfragen als Orientierung dienen (vgl. Material B Leitfragen). Es geht dabei nicht darum, den zweiten erweiterten Text als besser darzustellen, sondern um die Erfahrung, wie mit Fragen Texte erweitert werden können. Manchmal kann eine explizitere Fassung den Charme einer Geschichte beeinträchtigen.

5 Aufgabe

Die Schreibaufgabe konzentriert sich zu Beginn auf eine angeleitete Überarbeitung von (fremden) Texten. Die Aufgabe ist auf das 2. oder 3. Schuljahr ausgerichtet. Die (selbstständige) Überarbeitung von eigenen Texten ist auf der Unterstufe noch nicht zu empfehlen, kann jedoch durch solche Übungen vorbereitet werden.

Die Aufgabe besteht aus zwei Schritten. In einem ersten Schritt werden zwei verschiedene Textversionen miteinander verglichen und die unterschiedlichen Textstellen markiert (vgl. Anhang A: Aufgabenstellung des Geschichtenvergleichs). In einem zweiten Schritt werden Fragen an die beiden Versionen des Textes gestellt (vgl. Anhang B: Leitfragen). Der Vergleich der Antworten zeigt auf, mit welchen zusätzlichen Informationen der Text durch die Operation «Erweitern» angereichert wurde. Die SuS können dadurch ansatzweise ein Gefühl dafür entwickeln, wie sie ihre Texte mit zusätzlichen Schreibideen anreichern können und welche Wirkung diese zeigen. Die Idee des Textvergleichs stammt von Claudia Neugebauer und Elsbeth Büchel.

Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

A: Aufgabenstellung des Geschichtenvergleichs

B: Leitfragen zu Figur, Handlung und Ort

Durchführung

Zur Vorbereitung hat die Lehrperson einzelne Leitfragen zum Ort und zu den Gedanken der Figur passend zum Text «Die Maus» ausgewählt und vergrößert auf einzelne Karten kopiert (vgl. Material B: Leitfragen). Sie liegen in der Mitte des Kreises. Die Lehrperson liest in einer Vorleserunde den ersten Textentwurf der Mäusegeschichte vor. Die Geschichte wird kurz besprochen. Erste Rückmeldungen werden eingeholt, wobei die Lehrperson die Aufmerksamkeit der SuS auf den Ort und mögliche Gedanken der Maus lenkt.

«Was meint ihr, wo befindet sich die Maus? Wie sieht es dort aus? Woran habt ihr dies in der Geschichte bemerkt?»

Die Lehrperson führt die Antworten der Kinder immer wieder auf die gehörte Geschichte zurück, damit diese die Antworten im Text suchen.

«Es wäre doch sicher interessant, mehr über den Ort zu erfahren, oder darüber, was der Maus durch den Kopf geht, wenn sie aus dem Mausloch kommt. Hört euch nun die zweite Geschichte an.»

Dann liest die Lehrperson die zweite Version der Geschichte vor. Die beiden Geschichten werden miteinander verglichen, indem vor allem die Frage im Vordergrund steht, was man in der zweiten Geschichte zusätzlich erfährt. Anschliessend modelliert die Lehrperson das Stellen von Fragen an den Text.

«Man kann nun auch die Fragen an die beiden Versionen der Geschichte stellen, um herauszufinden, ob sie unterschiedliche Antworten darauf geben: Ich wähle

jetzt eine Frage aus: Wann geschieht das, was erzählt wird? Weiss es jemand von euch?»

Wenn keine Antwort kommt, kann die Lehrperson nochmals die beiden Titel vorlesen.

«Ah, habt ihr gehört? Dadurch, dass der Titel geändert wurde, weiss man in der zweiten Geschichte, wann die Maus aus dem Mausloch kommt, nämlich im Frühling, nach einem langen Winter.»

Auf diese Art kann sie eventuell noch eine weitere Frage auswählen, z. B. Was denkt die Maus? Wiederrum werden die Antworten verglichen, welche die beiden Text darauf geben. Die Lehrperson kann dabei auf die direkten Reden in der zweiten Geschichte hinweisen, in der man erfährt, was die Maus am Anfang und am Schluss der Geschichte denkt. Nachdem zwei oder drei Unterschiede gemeinsam besprochen worden sind, leitet die Lehrperson über, dass es sich um zwei Versionen derselben Geschichte handelt, um einen Entwurf und eine Überarbeitung. Die beiden Versionen sollen miteinander verglichen werden, um herauszufinden, welche Überarbeitungen gemacht worden sind und was diese bewirken.

Zu zweit bearbeiten die SuS die Aufgaben zum Geschichtenvergleich (vgl. Material A: Aufgabenstellung des Geschichtenvergleichs) und versuchen nun selbstständig alle Unterschiede zu finden. In Klassen, die schon selbstständig arbeiten, können die Tandems ihre Bearbeitung selbstständig mit der Lösung vergleichen. Die Tandems stellen entsprechend der Modellierung an die beiden Textversionen ausgewählte Fragen aus der Liste der Fragen (vgl. Material B: Leitfragen). Die Tandems sollen die Fragen dann gemeinsam beantworten. Selbstständigere Gruppen können sich gegenseitig Fragen stellen und jeweils das andere Kind beantwortet die Frage. Zum Abschluss werden die Resultate in der Klasse besprochen.

Differenzierung

Schnellere Gruppen können diese beiden Aufträge auch mit dem zweiten Beispiel aus einer Erprobungsklasse ausführen. Eventuell bietet die Lehrperson auch passende Textversionen mit Beispielen aus der eigenen Klasse her. Für eine differenzierende Begleitung der SuS, insbesondere von DaZ-SuS, können folgende Anregungen dienen.

- SuS, die noch Mühe mit dem genauen, vergleichenden Lesen haben, können den ersten Vergleich in einer abgekoppelten Gruppe gemeinsam mit der Lehrperson durchführen. Dazu kann die

- Lehrperson beide Textversionen vergrössern. Die beiden Versionen werden genau nebeneinander gelegt, um den Vergleich zu erleichtern. Dann wird Zeile um Zeile miteinander verglichen und die Unterschiede markiert.
- SuS, deren Sprachgefühl noch nicht so entwickelt ist, können den ersten Schritt der Aufgabe ausführen und die Unterschiede suchen. Den zweiten Schritt mit den Leitfragen können sie dann zusammen mit einem sprachstärkeren Kind ausführen.
 - Die Aufgaben 3 und 4 des Einsatzes der Leitfragen (Anhang B: Leitfragen) sind komplexer. Sie können für diejenigen SuS reserviert werden, die bereits ein gut entwickeltes Sprachgefühl haben. Mit den anderen SuS können diese Fragen im Klassenverband besprochen werden, um am Sprachgefühl zu arbeiten.
 - Fragen an einen eigenen Entwurf stellen hilft, den Text bei der Überarbeitung mit neuen Schreibideen anzureichern. Dabei kann der Text nicht nur erweitert, einzelne Textteile können auch ersetzt (vgl. z. B. Titel) werden oder Textteile, die nicht passen, weggelassen werden. SuS mit gutem Sprachgefühl können diese zusätzlichen Operationen bereits als weitere Differenzierung einsetzen.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Geschichten vergleichen: Finde die Unterschiede. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Aufgabenstellung des Geschichtenvergleichs

Zweimal die gleiche Geschichte – Finde die Unterschiede! Name _____

1 (Entwurf)	2 (Überarbeitete Version)
Die Maus Eine Maus kommt aus dem Mausloch. Sie spaziert. Da kommt eine Katze. Die Maus rennt zurück ins Mausloch. Die Katze erwischt die Maus nicht.	Frühling Eine Maus kommt aus dem Mausloch. «Ist das schön warm. Endlich bin ich wieder einmal an der Sonne», denkt die Maus. Sie spaziert durch den Garten. Es riecht nach frischem Gras. Da kommt eine Katze. Die Maus erschrickt und rennt schnell zurück ins Mausloch. Die Katze erwischt die Maus nicht. «Da hab ich aber Glück gehabt!»

1. Arbeitet zu zweit. Lest einander die beiden Versionen der Geschichte vor.
2. Markiert im zweiten Text alle Unterschiede.
3. Vergleicht eure Bearbeitung mit der Lösung.
4. Was erfährt ihr zusätzlich in der zweiten Geschichte?

Zweimal die gleiche Geschichte – Finde die Unterschiede! (Lösung)

1 (Entwurf)	2 (Überarbeitete Version)
Die Maus Eine Maus kommt aus dem Mausloch. Sie spaziert. Da kommt eine Katze. Die Maus rennt zurück ins Mausloch. Die Katze erwischt die Maus nicht.	Frühling Eine Maus kommt aus dem Mausloch. «Ist das schön warm. Endlich bin ich wieder einmal an der Sonne», denkt die Maus. Sie spaziert durch den Garten. Es riecht nach frischem Gras. Da kommt eine Katze. Die Maus erschrickt und rennt schnell zurück ins Mausloch. Die Katze erwischt die Maus nicht. «Da hab ich aber Glück gehabt!»

1. Arbeitet zu zweit. Lest einander die beiden Versionen der Geschichte vor.
2. Markiert im zweiten Text alle Unterschiede.
3. Vergleicht eure Bearbeitung mit der Lösung.
4. Was erfährt ihr zusätzlich in der zweiten Geschichte?

Zweimal die gleiche Geschichte – Finde die Unterschiede! Name _____

1 (Entwurf)	2 (Überarbeitete Version)
Die schnellste Schnecke der Welt Es war einmal eine Schnecke. Sie lebte in einem Garten. Aus dem Haus kam jemand mit einem Rasenmäher. Er musste den Rasen mähen. Die Schnecke machte ein Rennen mit dem Rasenmäher. Und sie gewinnt.	Die schnellste Schnecke der Welt Es war einmal eine Schnecke. Die Schnecke hiess Turbo und war sehr schnell. Sie lebte in einem Garten neben einem Haus. Aus dem Haus kam jemand mit einem Rasenmäher. Er musste den Rasen mähen. Er kam immer näher zur Schnecke. Was machte nun Turbo? Verkriecht sie sich? Nein. Die Schnecke machte ein Rennen mit dem Rasenmäher. Und sie gewinnt. Sie ist die schnellste Schnecke der Welt.

1. Arbeitet zu zweit. Lest einander die beiden Versionen der Geschichte vor.
2. Markiert im zweiten Text alle Unterschiede.
3. Vergleicht eure Bearbeitung mit der Lösung.
4. Was erfährt ihr zusätzlich in der zweiten Geschichte?

Zweimal die gleiche Geschichte – Finde die Unterschiede! (Lösung)

1 (Entwurf)	2 (Überarbeitete Version)
Die schnellste Schnecke der Welt Es war einmal eine Schnecke. Sie lebte in einem Garten. Aus dem Haus kam jemand mit einem Rasenmäher. Er musste den Rasen mähen. Die Schnecke machte ein Rennen mit dem Rasenmäher. Und sie gewinnt.	Die schnellste Schnecke der Welt Es war einmal eine Schnecke. Die Schnecke hiess Turbo und war sehr schnell. Sie lebte in einem Garten neben einem Haus. Aus dem Haus kam jemand mit einem Rasenmäher. Er musste den Rasen mähen. Der Rasenmäher kam immer näher zu Turbo. «Wer ist wohl schneller? Der Rasenmäher oder ich?», denkt Turbo. Die Schnecke machte ein Rennen mit dem Rasenmäher. Und sie gewinnt. Sie ist die schnellste Schnecke der Welt.

1. Arbeitet zu zweit. Lest einander die beiden Versionen der Geschichte vor.
2. Markiert im zweiten Text alle Unterschiede.
3. Vergleicht eure Bearbeitung mit der Lösung.
4. Was erfährt ihr zusätzlich in der zweiten Geschichte?

Material B: Leitfragen

1. Arbeitet zu zweit. Wählt je eine der unten stehenden Fragen aus. Untersucht gemeinsam die beiden Geschichten. Welche Antworten gibt die jeweilige Version auf die gestellten Fragen? Setzt die Nummer der Frage zu der Textstelle, wo ihr die Antwort gefunden habt.
2. Wählt weitere Fragen aus der Liste und vergleicht die beiden Geschichtsversionen auf dieselbe Art.
3. Stellt auch eigene Fragen an den Text. Wie beantworten die beiden Geschichten eure Fragen?
4. Welche Veränderungen gefallen euch besonders? Weshalb? Welche weniger? Warum?

Leitfragen zur Figur

Wer? (Welche **Figuren** kommen in der Geschichte vor?)

1. Wie sieht die Figur aus?
2. Was denkt die Figur? Was möchte sie?
3. Wie fühlt sie sich zu Beginn? Warum?
4. Wie fühlt sie sich am Ende? Warum?

Leitfragen zur Handlung

Was? (Welche **Handlungen** geschehen in der Geschichte? Was passiert?)

1. Wann geschieht das, was erzählt wird?
2. Was macht die Figur am Anfang der Geschichte?
3. Wohin geht die Figur?
4. Plötzlich geschieht etwas Unerwartetes: was?
5. Wie rettet sich die Figur?

Leitfragen zum Ort

Wo? (An welchen **Orten** geschieht die Geschichte?)

1. Wo lebt die Figur?
2. Wie sieht es dort aus? Wie riecht es dort? Welche Geräusche hört man?
3. Möchte die Figur lieber an einem andern Ort sein?



Liebe Frau Riesenrot: ein Briefspiel

Werner Senn

1 Textmuster

Briefe schreiben (SMS oder Mails)

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Texten, hier im Speziellen von Briefen, zu erleben. Die SuS erfahren, dass der Brief, den sie an eine andere Person schreiben, im Antwortbrief Reaktionen auslöst.

- Die SuS erleben in der Klasse das Briefeschreiben als kommunikativ sinnvolle Handlung, in der sie verschiedene Sprachhandlungen ausführen (wie: Brieffreundschaft anfragen, sich vorstellen, einen Brief beantworten, Fragen stellen, etwas erzählen, jemanden einladen etc.).
- Die SuS versetzen sich in eine ausgedachte Figur und schreiben aus deren Perspektive. Sie bilden eine genaue Vorstellung von der (ebenfalls fiktiven) Person, an die sie schreiben.
- Die SuS richten ihren Brief spezifisch auf diese adressierte Person aus und überlegen sich genau, was sie ihr schreiben wollen.
- Die SuS lesen die erhaltenen Antwortbriefe und erleben in diesen die Wirkung ihres Briefs.
- Die SuS schreiben eine inhaltlich passende, kommunikativ angemessene Antwort.

3 Stufe

1.–3. Klasse

4 Briefe schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Sie schreiben Texte, die andere Personen lesen und auf die sie wiederum schriftliche Antworten bekommen. Gerade zu Beginn der Primarschulzeit ist es wichtig, dass die SuS diese kommunikativen Zusammenhänge in unter-

schiedlichen Situationen immer wieder erfahren. Dies stellt einen wesentlichen Schritt in die Welt der Schrift dar. Dazu sind Schreibspiele wie dieses Briefspiel sehr geeignet.

Das Briefspiel «Liebe Frau Riesenrot» ist ein Rollenspiel. Die SuS versetzen sich in eine Figur, gestalten diese in einem Ideenfindungsprozess aus und schreiben aus dieser Rolle heraus einen Brief an eine andere Figur. Die SuS können individuell unterschiedlich viele Briefe schreiben und selbst wählen, an wen sie schreiben.

5 Aufgabe

Das Briefspiel «Liebe Frau Riesenrot» ist ein Schreibspiel, in dem die SuS in erster Linie adressatenorientiert viel schreiben und viel lesen. Es ist nicht darauf ausgerichtet, dass formal korrekte Briefe entstehen. Die Briefe müssen deshalb auch nicht überarbeitet oder verbessert werden. Falls sie inhaltlich nicht klar genug sind, werden in einem Antwortbrief die Unklarheiten geklärt.

Die eigentliche Schreibaufgabe besteht aus zwei Teilen. Im vorbereitenden ersten Teil, es handelt sich dabei um die Ideenfindungsphase beim Schreiben, ziehen die SuS eine Figurenkarte (vgl. Material D: Figurenkarten). Sie versetzen sich in diese fiktive Figur und denken sich deren Eigenschaften ganz genau aus und (vgl. Material A: Figur ausdenken und den andern vorstellen). Sie stellen sich den andern anschliessend als ihre Figur vor.

Im zweiten Teil wird das eigentliche Briefspiel gespielt. Die SuS schreiben einander aus ihren Rollen heraus gegenseitig Briefe (vgl. Material C: Schreibauftrag zum Briefspiel). Sie überlegen sich zuerst genau, wem sie schreiben, warum sie schreiben und was sie sagen wollen. Jeder Brief erfordert eine Antwort, so dass laufend neue Briefe geschrieben werden. Die Antwortbriefe stellen indirekt ein Feedback auf die Briefe dar, bei Unklarheiten und Missverständnissen muss nachgefragt werden. Das Briefspiel kann isoliert als Schreibspiel eingesetzt werden. Es kann aber auch als spielerische Vorbereitung auf einen authentischen Briefwechsel dienen, beispielsweise einen Briefwechsel zwischen

Klassen, einen Brief an die Eltern, oder um einzelne Aspekte des Briefmusters zu thematisieren (vgl. Material F).

Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Figur ausdenken und den andern vorstellen
- B: Mein Steckbrief
- C: Anleitung Briefspiel
- D: Figurenkarten
- E: Leitfragen zur Figur
- F: Briefmuster

6 Briefspiel

Das Hauptziel des Erzählspiels richtet sich auf das adressatenorientierte, kommunikative Schreiben. Deshalb ist es zentral, dass sich die SuS vollständig in ihre Figur hineinversetzen und aus dieser Rolle heraus schreiben und handeln. Dies bedingt eine intensive Vorbereitungsphase, in der die SuS ihre Figuren entwickeln und den andern vorstellen. So entsteht im Rahmen dieses Spiel eine echte Kommunikationssituation. Das Spiel findet in Schreibgruppen zwischen 6 und 8 Personen.

Regeln

Folgende Regeln gelten während des Briefspiels.

- Die SuS versetzen sich in ihre Rolle und bleiben in ihr, solange das Spiel andauert.
- Jeder Brief wird beantwortet.
- Die geschriebenen Briefe werden gefaltet, mit dem Namen des Empfängers / der Empfängerin angeschrieben und in den Briefkasten in der Mitte des Tisches geworfen. Ein Briefträger, eine Briefträgerin verteilt sie regelmässigen Abständen.
- Die Briefe werden nicht überarbeitet. Treten Unklarheiten auf, soll im Antwortbrief nachgefragt werden, um die Unklarheit zu bereinigen.

Die SuS sollen viel schreiben, die erhaltenen Briefe sind gerade für schreibschwächere S immer auch ein Muster, an dem sie sich orientieren können. Zudem können auch die Briefmuster mit den entsprechenden sprachlichen Formulierungen eingesetzt werden.

Das Spiel kann in Runden von vielleicht 30 Minuten gespielt werden. Es ist sinnvoll, diese über die Woche zu verteilen.

Leitfragen und Briefmuster

Um zu interessanten Figuren zu kommen, können zur Entwicklung der Figuren und zur Unterstützung Leitfragen eingesetzt werden (vgl. Material E: Leitfragen zur Figur). Dazu eignet sich besonders gut die Form des Interviews, in dem die entsprechenden Fragen an die Figur gestellt werden. Die Antworten werden dann in einem Steckbrief zur Personenbeschreibung festgehalten (vgl. Material B: Mein Steckbrief).

Die Leitfragen können auch während des eigentlichen Spiels eingesetzt werden, um wieder neue Impulse in den Briefverkehr zu bringen. Beispielsweise können nach etwa drei Runden die Fragen zu den Figuren wieder beigegeben werden, um den eigenen Steckbrief zu erweitern: Vielleicht hat die eine Figur Neues erlebt, eine andere ist umgezogen, hat eine zusätzliche Fähigkeit erworben. Die Fragen helfen, sich die Figur genauer vorzustellen, an die man schreibt.

Die Leitfragen können vorgängig im DaZ-Unterricht spezifisch bearbeitet werden, indem beispielsweise je zu dritt Interviewspiele durchgeführt werden: Zwei SuS stellen Fragen, ein S antwortet aus der Sicht der entsprechenden Figur. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Es ist hilfreich, die Anzahl Leitfragen entsprechend dem Leistungsstand der SuS auszuwählen und diese dann je auf Kärtchen zu kopieren. Sie sollen den Dreiergruppen beim gegenseitigen Interview zur Verfügung stehen.

DaZ-SuS und diejenigen, die noch wenig Erfahrung mit Briefeschreiben haben, benötigen Muster von Briefen und von sprachlichen Mitteln, die sie dann beim Schreiben einsetzen können (vgl. Material F: Briefmuster). Die Briefmuster helfen, zielgerichtet und leserorientiert Briefe zu verfassen. Sie sind auf ein bestimmtes Schreibziel ausgerichtet, z. B.: Ich möchte dich einladen. Sie bieten das entsprechende Textmuster mit den sprachlichen Mitteln an. Die Muster können ebenfalls vorgängig im DaZ-Unterricht nochmals aufgegriffen werden, indem zu zweit ein Brief nach diesem Muster geschrieben wird oder ein Brief mithilfe dieses Musters analysiert wird (Finde ich im Brief die entsprechenden Teile?). Die Briefmuster können ebenfalls vergrössert kopiert und aufgelegt werden, damit sie bei Bedarf von den SuS geholt werden können.

Durchführung

Bei der Durchführung des Schreibspiels ist es zentral, der Vorbereitungsphase mit der Entwicklung der Figur genügend Raum zu geben. Sie dient als Ideenfindungsphase des Schreibens. Nur wenn die SuS wirklich in ihre Figuren eintauchen, funktioniert das Briefspiel als Rollenspiel. Die Lehrperson hat als Vorbereitung die Leitfragen einzeln vergrößert und an die Tafel gehängt (vgl. Material E: Leitfragen). Sie hat die Figurenkarten ausgeschnitten und so vorbereitet, dass die SuS ihre Rolle ziehen können (vgl. Material D: Figurenkarte). Es sollen Schreibgruppen von 6–8 SuS gebildet werden, innerhalb dieser Gruppen darf eine Figur nicht zweimal vorkommen.

Vorbereitungsrunde

Die Vorbereitungsrunde wird gemeinsam gestartet. Die Lehrperson knüpft an den Vorerfahrungen der SuS mit Briefen oder Postkarten an. Die SuS erzählen sich, wann sie schon einen Brief erhalten oder geschrieben haben. Vielleicht schreiben die SuS auch elektronisch Mails oder SMS. Sie richtet dabei den Blick vor allem darauf, welche Reaktionen ein Brief auslöst.

Dann führt sie das Briefspiel ein. Die ganze Klasse taucht in ein Fantasieland ein, in dem spezielle Figuren leben, z. B. Frau Riesenrot. Die Lehrperson gibt ein Beispiel, wie mithilfe der Leitfragen eine Figur befragt werden kann. Dabei kann sie folgendermaßen vorgehen:

«Heute Morgen hat mich jemand angerufen. Es war eine ganz spezielle Person. Sie möchte unsere Klasse kennen lernen. Sie ist jedoch sehr scheu und getraut sich nicht vorbeizukommen. Sie hat gesagt, ich solle sie anrufen, wenn ihr dabei seid. Wenn ich sie jetzt anrufe: Was möchtet ihr von ihr wissen? Welche Fragen könnten wir ihr stellen?»

Die Lehrperson sammelt Fragen und schreibt sie auf Zettel. Dann ordnet sie die Fragen der SuS den Leitfragen an der Tafel zu.

«So, jetzt haben wir genug Fragen. Jetzt rufe ich an.
– Oh, es ist jemand am Apparat! Sie sagt gar nichts!
– Ja, guten Tag, hier ist die Klasse XY. Sind Sie Frau Riesenrot? – Ja, ich bin Frau Riesenrot.
– Guten Morgen, Frau Riesenrot. Das ist aber schön, dass ich Sie erreiche. Unsere Klasse möchte Sie gern kennenlernen. Dürfen wir Ihnen einige

Fragen stellen? – Ja? Wunderbar, herzlichen Dank. Zuerst einmal interessiert uns sehr: Wie sehen Sie denn aus? – Also wie ich aussehe? Ich habe ganz rote Haare bis auf den Boden. Und wenn ich renne, fliegen sie hinter mir her im Wind, wie eine rote Fahne ...

– Was wollen wir Frau Riesenrot denn als nächstes für eine Frage stellen?»

Die SuS stellen nun ihre Fragen, die Lehrperson unterstützt die SuS, wenn nötig, die genaue Formulierung zu finden. Dadurch prägen sich die einzelnen Formulierungen ein. Die Lehrperson entwickelt so auf die Fragen der SuS die Figur der Frau Riesenrot. Gemeinsam werden nach dem Telefongespräch die Antworten von Frau Riesenrot gesammelt. Dabei kann die Figur der Frau Riesenrot auch an die Tafel gemalt werden, um die Ideen der Kinder festzuhalten (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Tafelbild mit Frau Riesenrot

Nach diesem Muster werden auch die eigenen Figuren entwickelt. Dazu ziehen die SuS je eine Figurenkarte. Die SuS bilden anschliessend Dreiergruppen, in denen sie sich nun gegenseitig mithilfe der Leitfragen befragen (vgl. Anhang A: Sich eine Figur ausdenken). Zwei S stellen Fragen aus der Liste, ein S antwortet aus der Sicht der Figur. Anschliessend tauschen sie ihre Rollen, bis alle Figuren befragt und ausgestaltet sind.

In einem nächsten Schritt zeichnen alle ihre Figur auf ein Zeichenpapier. Sie stellen ein Namensschild ihrer Figur her. Schnellere Kinder beschreiben in einem Steckbrief ihre Figur möglichst genau (vgl. Material B: Steckbrief), andere beschriften ihre Zeichnung. Mit den SuS, die fertig sind, können laufend Schreibgruppen von 6–8 Mitgliedern gebildet werden.

Schreibrunde

Nach Ideenfindung beginnt nun das eigentliche Briefspiel (vgl. Material C: Briefspiel). Jeweils drei oder vier Pulte bilden Schreibinseln und sind einander zugedreht. Je Insel gibt es einen Briefkasten (z. B. eine Schachtel). Alle Namensschilder müssen gut lesbar aufgestellt sein. Für jede Runde soll eine klare Zeitlimite gesetzt werden (z. B. 30 Minuten). Zuerst stellen sich die SuS einander in ihren Rollen vor. Dann beginnt die erste Runde des Schreibens. Die Lehrperson sollte am Anfang immer wieder betonen, dass die SuS aus ihren Rollen heraus schreiben. Die Lehrperson unterstützt und würdigt die entstehenden Briefe. Schnelle SuS schreiben bereits einen zweiten Brief, entweder als Antwort auf einen erhaltenen Brief oder um mit einer weiteren Figur Kontakt aufzunehmen.

Briefmuster

Wenn die SuS wenig Erfahrung mit dem Schreiben von Briefen haben und typische Briefmuster noch nicht kennen, kann nach dieser ersten Schreibrunde gemeinsam das typische Briefmuster besprochen werden (vgl. Material F: Briefmuster). Dabei soll Wert auf das Grundmuster eines Briefs gelegt werden. Das Muster hängt gross an der Wand (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Brief als Muster an der Pin-Wand

Gemeinsam wird das Muster besprochen, indem im Sinne eines Modellierens ein gemeinsamer Brief bspw. an Frau Riesenrot formuliert wird.

«Wir schreiben nun einen Brief nach diesem Muster eines Briefs. Schaut es euch genau an. Zuoberst in die rechte Ecke schreibt man immer Ort und Datum, also wo und wann ich den Brief schreibe. Dann weiss die Person, die den Brief bekommt,

woher der Brief kommt und wann er geschrieben wurde. Das machen wir nun gleich in unserem Brief an Frau Riesenrot.

Dann kommt die Anrede, also an wen man schreiben möchte. Meistens setzt man: *Liebe Frau Riesenrot*. Welche Anreden kennt ihr zudem? *Hallo!* Ja, dies könnte man auch schreiben. Aber wir kennen Frau Riesenrot nicht so gut, dann ist *Liebe Frau Riesenrot* besser.

Jetzt kommt der eigentliche Brief. Was wollen wir Frau Riesenrot schreiben? Ja, am besten sagen wir zuerst, wer wir sind. *Wir sind die Klasse, die heute Morgen mit Ihnen telefoniert hat*. Dann schreiben wir auf, was wir möchten. *Wir möchten Sie näher kennen lernen*. Wir könnten sie doch noch etwas fragen, was wir am Telefon vergessen hatten. Aber vielleicht beginnen wir den Brief lieber mit der Frage, wie es ihr geht. Dann schreibt sie sicher zurück. Also: *Wie geht es Ihnen? Wir haben uns sehr über das Telefongespräch gefreut. Deshalb schreiben wir Ihnen nun einen Brief* Was könnten wir zudem noch schreiben?

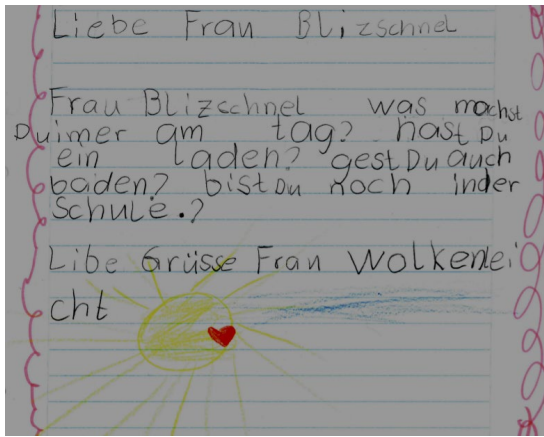
Und wie beenden wir den Brief? (...) »

Die auf diese Art modellierten Briefmuster können an die Wand gehängt oder gut sichtbar aufgelegt werden. Da es dabei um Textsortenwissen geht, ist es wichtig, diese Einführung auf das Vorwissen der SuS abzustimmen. Dabei können auch die wichtigsten sprachlichen Muster, die typischen Formulierungen, die der Absicht des Briefeschreibens entsprechen (vgl. Material F: Briefmuster), vertieft werden.

Abb. 3: Brief einer Drittklässlerin nach Muster

Mit DaZ-SuS können diese Briefmuster, wie oben erwähnt, in Kleingruppen vor- oder nachbesprochen werden.

In weiteren Schreibrunden können die SuS dann die Muster bei ihrem eigenen Schreiben anwenden. Das Beispiel der Schülerin einer dritten Klasse zeigt deutlich, wie das Briefmuster übernommen wird. Das Grundmuster von Briefen ist deutlich erkennbar,



einzelne Aspekte davon werden besonders betont (hier: Fragen stellen) und angereichert, bspw. mit Illustrationen (vgl. Abb. 3).

Vorleserunde

Das Schreibspiel kann ohne formalen Abschluss beendet werden. Gerade auf der Unterstufe kann es jedoch sehr reizvoll sein, wenn ein Briefwechsel in seiner ganzen Länge der Klasse in einer Vorleserunde präsentiert wird. Dabei kann ein einzelner Brief oder der gesamte Briefwechsel gewürdigt werden. In der Reflexion werden dann besonders leserorientierte Textstellen und angemessen eingesetzte sprachliche Muster besonders hervorgehoben und gewürdigt.

Das Vorlesen vor der Klasse kann dabei in einem spezifischen Ritual stattfinden (z. B. im Kreis, Kerzenlicht, mit einem Eröffnungsritual). Die SuS sollen sich genügend Zeit nehmen, das Vorlesen zu üben. Vorlesen kann auch gut zu zweit in einer Vorrunde trainiert werden. In Ausnahmefällen kann auch die Lehrperson das Vorlesen einzelner Texte übernehmen, damit diese gut zur Geltung kommen.

7 Differenzierung

Da die SuS gerade auf dieser Stufe noch sehr unterschiedlich viel Zeit brauchen, um ihre Briefe zu verfassen, können unterschiedlich viele Briefe geschrieben werden.

Die Aufgabe kann auch in Bezug auf die qualitativen Ansprüche differenziert werden. Es ist wichtig, die Textsorteninformationen dem Vorwissen der SuS anzupassen. Für Kinder mit noch wenig Erfahrung

im Briefschreiben können die Informationen auch aufs Wesentliche reduziert werden: Z. B. ein Brief besteht aus drei Teilen: Anrede, Hauptteil und Gruss mit Unterschrift.

Wichtig sind auch Zeichnungen. Ganz am Anfang können diese Zeichnung mit einzelnen Wörtern oder einem Satz bereits als Brief abgeschickt werden. Auf dieser Schreibentwicklungsstufe ist das Hauptziel des Briefspiels, dass jemand anders den Brief liest und darauf antwortet, so dass die kommunikative Funktion des Briefschreibens erfahrbar wird.

Für einzelne Kinder, die noch ganz am Anfang ihres Schriftspracherwerbs stehen, kann auch die Lehrperson (oder ein Kind, das schon flüssig schreiben kann), den Text zum Bild aufschreiben, indem das Kind diktiert, was es schreiben will.

Eine weitere Differenzierung betrifft die Fragekarten zur Entwicklung der Figuren, die unterschiedlich eingesetzt und genutzt werden können. Hier kann die Lehrperson auch unterstützen, indem sie selbst ähnliche Fragen an das Kind stellt. Die Anzahl Fragen soll spezifisch auf den Stand der SuS angepasst werden. Der kooperative Einsatz der Fragen ist eine Möglichkeit, die Figuren dialogisch zu entwickeln und auszugestalten.

8 Literatur

Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz. Libelle.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Liebe Frau Riesenrot: ein Briefspiel. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Eine Figur ausdenken

1. Zieh eine Figurenkarte.
2. Versetz dich in die Figur, die du gezogen hast. Stell dir ganz genau vor, wer die Figur ist und wie sie aussieht.

Variante 1

Arbeitet nun zu dritt. Stellt einander Fragen zu eurer Figur. Geht dabei so vor:

3. Lest die Fragen zu den Figuren gemeinsam durch. Die Fragen helfen euch, eure Figuren ganz genau vorzustellen.
4. Zwei von euch wählen nun einzelne Fragen aus. Stellt sie der andern Figur. Sie soll sie aus der Sicht der Figur beantworten.
5. Wechselt euch danach ab, bis alle Figuren interviewt worden sind.

Arbeite wieder allein.

6. Zeichne deine Figur.
7. Gestalte dein Namensschild. Auf die Vorderseite schreibst du gross den Namen deiner Figur.
8. Nimm den Steckbrief und beschreib deine Figur.

Variante 2

SuS, die schon selbstständig arbeiten können, erarbeiten ihre Figur allein mithilfe der Leitfragen.

Material B: Mein Steckbrief

Die Musterfragen helfen dir, den Steckbrief auszufüllen.

Wie heiße ich?

Wer bin ich?

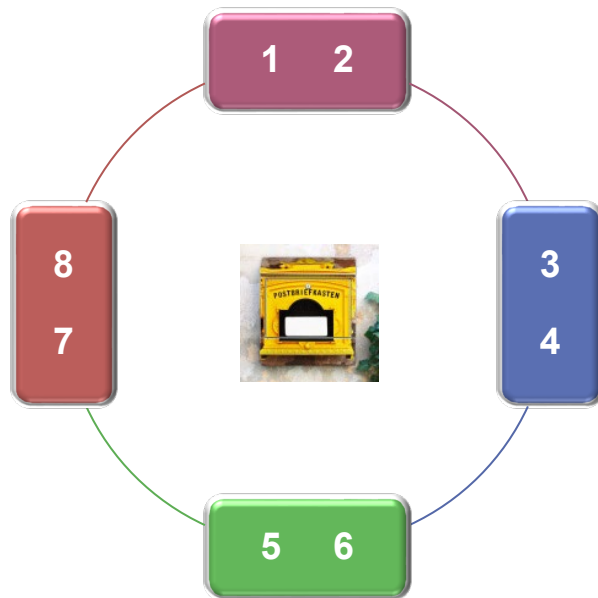
Wie sehe ich aus?

Was kann ich besonders gut?

Wo lebe ich?

Material C: Anleitung Briefspiel

Arbeitet in eurer Schreibgruppe. Setzt euch in einen Kreis.



1. Stell dein Namensschild vor dich hin. Versetz dich in deine Figur.
Stellt euch einander als eure Figur vor: „Ich bin ...“.
2. Schreib nun einen Brief an eine Figur in eurer Schreibgruppe.
Überleg dir zuerst:
 - An wen will ich schreiben? Wer ist die Figur?
Was interessiert mich an ihr? Was ist an ihr speziell?
 - Warum schreibe ich? Was möchte ich von der andern Figur wissen?
 - Was möchte ich der andern Figur sagen?
3. Wähl ein passendes Briefmuster, das zu deinem Schreibziel passt.
Die Briefmuster helfen dir, den Brief zu schreiben.
4. Wenn du deinen Brief fertig geschrieben hast, falte ihn.
Schreib den Namen der Figur, an die du geschrieben hast, auf deinen Brief und wirf ihn in den Briefkasten.
5. Hast du schon einen Brief erhalten?
Nein? Dann schreib schnell einen weiteren Brief an jemand anders, damit du einen Brief erhältst.
6. Wenn du einen Brief erhalten hast, lies ihn und schreib einen Antwortbrief.

Material D: Figurenkarten

Beispiele von Namen, die die Imagination und Ideenfindung anregen.

Frau Riesenrot	Herr Fuchsschlau
Frau Supergenial	Herr Unglaublichgross
Frau Zwitscherfröhlich	Herr Bärenstark
Frau Wolkenleicht	Herr Blitzschnell
Frau Superhirn	Herr Nachtschwarz
Frau Durchdenwind	Herr Unsichtbar
Frau Ohneangst	Herr Kugelrund
Frau Feigensüss	Herr Hüpfball
Frau Vollautomatisch	Herr Bienenfleiss
Frau Drachenherz	Herr Katerkralle

Material E: Leitfragen zur Figur

Die Fragen einzeln vergrössert auf Karten ausdrucken. Es sollen gerade in der ersten Klasse nicht alle Fragen verwendet werden, es können aber auch eigene Fragen zusätzlich gesetzt werden.

Es ist hilfreich, die verschiedenen Typen von Fragen (Wer? Was? Wo?) auf unterschiedlich farbigen Karten zu kopieren.

Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden.

Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Figur aus. Jemand zieht eine Karte und stellt die Frage, das andere Kind beantwortet die Frage in Bezug auf die ausgedachte Figur.

Leitfragen zur Figur

Wer ist die **Figur**?

- Wer oder was bist du? (Ein Mensch? Ein Roboter?
Ein Tier? Ein fremdes Wesen?)
- Wie siehst du aus? (Grösse, Kopf, Beine, Arme, Haare, Brille, ...)
- Welche Kleider/ Schuhe trägst du? Warum?
- Hast du einen Beruf? Hast du eine Spezialaufgabe?
- Was denkst du?
- Was fühlst du?
- Was machst du am Morgen früh? In der Nacht, wenn du
nicht einschlafen kannst?
- Welches ist dein Lieblingstier? Lieblingsgetränk? Lieblings...?
- Was ist dein grösster Wunsch?

Was kann die **Figur**?

- Was kannst du besonders gut?
- Was kannst du überhaupt nicht?
- Welche besonderen Fähigkeiten oder Gaben hast du?
- Was möchtest du unbedingt einmal können?

Wo lebt die **Figur**?

- In welchem Land lebst du?
- Wie sieht es dort aus?
- Wie sieht dein Haus genau aus?
(Wohnung, Höhle, Berg, Burg, ...)
- Wohin möchtest du einmal gerne gehen?

Material F: Briefmuster

Briefmuster einzeln vergrößert ausdrucken. Es sollen gerade in der ersten Klasse nicht alle Punkte verwendet werden, es können aber auch eigene Aspekte des Briefschreibens zusätzlich gesetzt werden.

Mit diesen Musterbriefen soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht bearbeitet werden. Es ist auch wichtig, vor allem die sprachlichen Muster immer wieder zu verwenden. Dafür eignet sich ein Schreiben zu zweit: Beide S schreiben sich nach einem Muster einen Brief und beantworten diesen.

Willst du mein Brieffreund / meine Brieffreundin werden?

Ich möchte dich einladen

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... Lieber Herr ... Hallo (Vorname)
<i>Text (Briefanfang)</i> <i>Zuerst sagst du, wer du bist</i>	– Ich heisse ... – Ich möchte mich dir gern vorstellen.
<i>Dann sagst du, was du möchtest</i>	– Willst du meine Brieffreundin (mein Brieffreund) werden? – Ich würde mich sehr freuen, wenn du mir einen Brief schreibst. – Ich habe einen Vorschlag: Wir könnten uns Briefe schreiben. – Kommst du mich einmal besuchen?
<i>Dann schliesst du den Brief ab</i> <i>(Briefende)</i>	– Ich würde mich sehr freuen, dich kennen zu lernen. – Es wäre schön, wenn du mir etwas von dir erzählen würdest. – Ich freue mich auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte einen Brief beantworten

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... Lieber Herr ... Hallo (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Zuerst bedankst du dich für den Brief</i>	– Ich habe mich sehr über deinen Brief gefreut. Ganz herzlichen Dank. – Super, dass du mir einen Brief geschrieben hast. Das ist megacool. Danke. – Ich freue mich immer, einen Brief zu erhalten. Herzlichen Dank.
<i>Dann beantwortest du die Frage</i>	– Du hast mich gefragt, ob / wie etc. ... – Klar beantworte ich deine Frage. (Antwort schreiben) – Du fragst: (Frage wiederholen). Dies ist einfach zu beantworten. (Antwort schreiben)
<i>Dann stellst du selber eine Frage</i> <i>(Briefende)</i>	– Ich habe auch eine Frage: (Frage stellen). – Kannst du mir sagen, wie ...? (eigene Frage stellen). – In deinem Brief sagst du, dass Ich habe nicht ganz verstanden, wie du das meinst. – Ich freue mich sehr auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte etwas von dir erfahren

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... Lieber Herr ... Hallo (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Zuerst überlegst du dir, was du bereits über die andere Figur weisst</i>	– Ich habe erfahren, dass du besonders gut ... kannst. – Was hast du dabei alles erlebt? – Ich habe gehört, dass du in ... wohnst. Ich weiss gar nicht, wie es dort aussieht. – Du schreibst, dass du gerne Mein Hobby ist ebenfalls
<i>Dann stellst du selber eine Frage</i> <i>(Briefende)</i>	– Was machst du den ganzen Tag? – Könntest du mir nicht etwas erzählen, das du erlebt hast? – Jetzt interessiert mich sehr, wo du wohnst. Wie sieht es bei dir aus? – Welches sind deine Hobbies? – Ich freue mich sehr auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grösse Einen ganz lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte dir etwas erzählen

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... Lieber Herr ... Hallo (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Einleitung</i>	– Wie geht es dir? – Ich habe gerade an dich gedacht. Deshalb schreib ich dir einen Brief. – Ich habe etwas Megacooles erlebt, das ich dir unbedingt erzählen muss. – Weisst du, was ich gestern gesehen habe? Das wird dich sicher interessieren.
<i>Dann erzählst, was du erlebt hast: Erzähl es wie in einem Film.</i>	– Gestern, als ich von der Schule nach Hause ging, sah ich plötzlich ... – So etwas hast du sicher noch nie erlebt. Gestern auf dem Nachhauseweg ... – Warst du schon einmal in ...? Gestern gingen wir dorthin. Da ist mir ...
<i>Dann betonst du etwas Besonderes</i> <i>(Briefende)</i>	– Am besten gefallen hat mir ... – Und weisst du, was das Beste war? – Besonders lustig war dabei, dass ... – Absolut genial war dabei, dass ...
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen ganz lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Sie-Form (Höfliche Formen)

	Mögliche sprachliche Formen
<i>Ort, Datum</i>	Luzern, 25. Juli 20XX (aktuelles Datum)
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... / Lieber Herr ... Sehr geehrte Frau ... / Sehr geehrter Herr ...
<i>Zuerst sagst du, wer du bist (Briefanfang)</i>	– Darf ich mich Ihnen vorstellen? Ich bin ... – Ich heisse Frau ... und ... – Wie geht es Ihnen? – Ich möchte gerne von Ihnen wissen, ... – Ich schreibe Ihnen diesen Brief, weil ich Sie etwas fragen (bitten, ...) möchte. – Ich wollte Ihnen schon immer einmal schreiben, um zu erfahren, was Sie ... – Sie haben in Ihrem letzten Brief geschrieben, dass ... – Ich habe in Ihrem Brief etwas nicht genau verstanden. Sie schreiben, dass ... Wie haben Sie das gemeint?
<i>Dann schliesst du den Brief ab (Briefende)</i>	– Ich würde mich sehr freuen, Sie kennen zu lernen. – Ich danke Ihnen jetzt schon für Ihre Antwort. – Ich freue mich sehr auf Ihre Antwort.
<i>Gruss</i>	Herzliche Grüsse Mit besten Grüsse Mit freundlichen Grüssen
<i>Unterschrift</i>	Dein Name



Schreibparcours: Aufträge schreiben

Werner Senn

1 Textmuster

Anleitungen schreiben

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Anleitungstexten zu erleben. Die SuS erfahren, dass Anleitungen genau und klar formuliert sein müssen, damit sie leicht verstanden werden.

- Die SuS schreiben Aufträge und erleben in der Klasse die Wirkung ihres Schreibens, indem sie ihre selbst geschriebenen Aufträge von andern ausführen lassen.
- Die SuS schreiben im Rahmen des Schreibparcours mindestens einen Auftrag, der eine Aufgabe genau anleitet und den Weg zum nächsten Auftrag genau beschreibt.
- Die SuS führen ihre Aufträge gegenseitig aus und testen so, wie klar ein Auftrag abgefasst ist.
- Die SuS setzen örtliche Zeigewörter korrekt zur genauen Beschreibung der Orte bzw. des Wegs ein.
- Die SuS setzen Muster zum Schreiben von Anleitungen in ihren Aufträgen angemessen ein.
- Die SuS reflektieren die Wirkung ihres Auftrags und verbessern Unklarheiten.

3 Stufe

2.–3. Klasse

4 Anleitungen schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013), an dem die SuS Texte in für sie echten Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Der Schreibparcours ist ein Schreibspiel, in dem die SuS einander adressatenorientiert Aufträge formulieren. Die SuS schreiben für ihre Kolleginnen und Kollegen (der eigenen Klasse oder

einer anderen Klasse), so dass diese sie ausführen können. Die Aufträge müssen also spezifisch auf die Lesenden ausgerichtet sein, damit sie verstanden werden. Indem die andern den Auftrag ausführen, erleben die SuS direkt die Wirkung ihres Textes. Besonders auf der Unterstufe ist dies zentral. Die SuS erfahren dadurch die kommunikative Funktion ihres Schreibens. Dies stellt einen wesentlichen Schritt in die Welt der Schrift dar. Schreibspiele wie der Schreibparcours unterstützen diese Erfahrung.

5 Aufgabe

Das Lernarrangement **Schreibparcours** besteht in diesem Schreibparcours darin, dass die SuS Auftragskarten verfassen, die in der Abfolge einen Parcours ergeben. Eine Auftragskarte besteht grundsätzlich aus drei Teilen (vgl. Material C: Leere Auftragskarte mit Aufgabe)

1. Die SuS verfassen eine spezielle Aufgabe (z. B. ein Rätsel), die ihre Kollegen und Kolleginnen ausführen sollen.
2. Sie fordern auf, das Resultat der gestellten Aufgabe auf dem Auftragspass festzuhalten.
3. Sie leiten genau an, wohin die Kollegen und Kolleginnen anschliessend gehen sollen, um zur nächsten Auftragskarte zu kommen.

Der Anfang des Parcours mit den ersten drei Aufträgen ist bereits von der Lehrperson ausgesteckt und wird gemeinsam mit der Klasse ausgeführt. So erhalten die SuS Muster, wie sie ihre Auftragskarten schreiben sollen.

Dabei können einzelne SuS in ihrer Schreibgruppe unterschiedlich viele Aufträge schreiben und diese auch unterschiedlich komplex gestalten. Die Aufgaben und Rätsel müssen jedoch spezifisch für ihre Kollegen und Kolleginnen geschrieben werden, d. h. sie müssen für diese lösbar sein. SuS mit wenig Schreibfahrung können auch zu zweit eine Auftragskarte formulieren.

Der Schreibparcours

Folgende grundsätzlichen Punkte sind für die Organisation des Parcours wichtig:

- Der Schreibparcours wird in Dreier- oder Vierergruppen absolviert (vgl. Material A: Schreibauftrag «Auftragskarten schreiben»).
- Jede Gruppe gestaltet einen eigenen Parcours, der an die drei ersten Aufträge anschliesst. Sie formulieren eigene Aufträge durch das Schulzimmer (evtl. durch das Schulhaus).
- Die Aufgaben auf den Auftragskarten müssen so formuliert sein, dass sie die SuS ihrer Klasse verstehen (evtl. die SuS einer Partnerklasse).

Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Schreibauftrag «Auftragskarten schreiben»
- B: Auftragskarten: Anfang des Parcours zur Musterbildung (Aufträge 0–3)
- C: Leere Auftragskarte mit Aufgabe
- D: Leere Auftragskarte ohne Aufgabe
- E: Auftragspass
- F: Sprachliche Mittel, um sich räumlich zu orientieren (örtliche Zeigewörter)

Unterstützung durch örtliche Zeigewörter

Örtliche Zeigewörter oder entsprechende Formulierungen sind für die örtliche Orientierung in der Beschreibung des weiteren Wegs zentral. Für viele SuS, insbesondere für SuS mit anderssprachigem Hintergrund, stellt dies eine grosse Herausforderung dar. Deshalb werden entsprechende Begriffe und Formulierungen für die Orientierung im Raum spezifisch auf das Schulzimmer angeboten (vgl. Material F: Sprachliche Mittel, um sich räumlich zu orientieren). Das Angebot kann reduziert oder entsprechend den eigenen Bedürfnissen ergänzt werden. Sie sollen als Vorentlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden. Die Aufgabe verwendet und festigt zudem den Wortschatz mit Begriffen rund um das Klassenzimmer (bspw. das Schulhaus).

6 Durchführung

Gemeinsamer Start: Aufträge lesen

Die Lehrperson hat die ersten drei Aufträge im Schulzimmer aufgehängt. Gemeinsam absolvieren

die SuS unter Anleitung der Lehrperson diese ersten drei Aufträge. Dabei besprechen sie in der Klasse auch, wie die Aufträge aufgebaut sind (vgl. Material A: Schritt 2 im Auftrag).

Die Lehrperson weist darauf hin, dass die Aufgaben wie die Ortsangaben genau sein müssen, damit sie ausgeführt werden können. Die bestehenden Aufträge können dabei als Muster dienen.

«Schaut mal: Ich habe den Anfang eines Schreibparcours ausgesteckt. Hier mit diesem Auftrag beginnt er. Er ist der Ausgangspunkt. Auf ihm steht, wo der nächste Auftrag hängt. Lest doch mal und geht zum nächsten Auftrag!»

Die Klasse liest den Auftrag und begibt sich zum nächsten Ort.

Um zu demonstrieren, wie wichtig genaue Beschreibungen sind, kann die Lehrperson auch von einem Negativbeispiel ausgehen: Der Auftrag 1 wird so abgeändert, dass unter Punkt 1 die Ortsangabe ungenau ist: «An der Tür klebt ein Rätsel.» Da das Rätsel auf der Aussenseite der Tür hängt, wird es schwierig zu finden sein.

Die Lehrperson zeigt, wo das Bild hängt. Gemeinsam kann nun nach Formulierungen gesucht werden, wie man den Auftrag präzisieren kann, damit klar wird, um welches Bild es sich handelt.

«Wenn nur steht: ‚An der Tür‘ ist dies zu ungenau. Dann finden wir das Rätsel nicht. Es befindet sich ja draussen. Wie kann man dies formulieren? – ‚Draussen an der Tür‘ – Nein, das geht nicht, da meint man, die Tür sein draussen, also: ‚Auf der Aussenseite der Türe‘ – Aber jetzt möchte ich als Leserin noch wissen, wo genau auf der Aussenseite. Also: ‚Auf der Aussenseite oben rechts klebt das Rätsel‘»

Gruppenarbeit: Aufträge schreiben

Dann arbeiten die SuS in Gruppen (vgl. Material A: Schreibauftrag) und schreiben Auftragskarten (vgl. Abb. 1).

Muster: Leere Auftragskarte mit Aufgabe ebrar



Auftrag 2		
1)	zähle wieviele Stühle es sind im Das Zimmer und im Vorraum. Mach so viele Striche. Mache die Striche so: 	Was tun? eine Frage stellen eine Aufgabe formulieren

Abb. 1: Genauer Auftrag von Ebrar für die andern SuS

Die Lehrperson kann Gruppen, die noch mehr Unterstützung benötigen, noch weiter anleiten. Gerade das Formulieren von genauen Ortsbezeichnungen ist schwierig (vgl. Abb. 2).

3)	Geh  Zum Lehrerpult. Schau dafür auf den Boden. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin? Genau beschreiben: Wo ist der nächste Auftrag? Wie man dorthin kommt?
----	---	---

Abb. 2: Wegbeschreibung von Giovanni

Um sich genau ausdrücken zu können, sind viele SuS auf zusätzliche sprachliche Mittel angewiesen. Dafür können die Formulierungen der örtlichen Zeigewörter im Material F eingesetzt werden. Die Lehrperson kann dann auch darauf hinweisen, dass einfache Bezeichnungen wie **unten** oder **oben** präzisiert werden können mit **unten links** oder **ganz rechts** (vgl. Abb. 3). DaZ-SuS sollten diese unbedingt im Voraus mehrfach geübt haben (vgl. Auftrag zu Material F).

Auftrag 3		
1)	Nimm dir zwei Bücher auf deine Hand. Mach bis 20 Schritte und hänge dann auf 1 Bein. Wenn ein Buch herunterfällt, musst du aufhören. Schreibe die Zahl von den Schritten auf den Auftragspass.	Was tun? eine Frage stellen eine Aufgabe formulieren
2)	Schreib die Antwort auf deinen Auftragspass zum Auftrag 3.....	Wo festhalten?
3)	Geh zum Lehrerpult schau unten links. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin? Genau beschreiben: Wo ist der nächste Auftrag? Wie man dorthin kommt?

Abb. 3 Auftragskarte mit komplexer Aufgabe und genauer Wegbeschreibung

Jede Gruppe bereitet nun einen Parcours vor, der an den bestehenden Aufträgen anschliesst. Dabei sollen alle mindestens einen Auftrag schreiben. Beim ersten Einsatz des Schreibparcours kann es sinnvoll sein, zuerst die Aufträge ohne Aufgabe einzusetzen (vgl. Material D: Schreibkarten ohne Aufgabe). Werden Aufträge mit Aufgaben eingesetzt, ist es wichtig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Wegbeschreibungen erst unter Punkt 3 kommen, da die Aufgabe zuerst gelöst werden soll. In einer Erprobungsklasse haben mehrere SuS öfters gleich mit der Wegbeschreibung zur nächsten Auftragskarte begonnen.

Parcours: Aufträge ausführen

Jede Gruppe erhält eine Partnergruppe zugewiesen, die ihren Schreibparcours absolvieren darf und die die gestellten Aufgaben löst. Die andern SuS der Klasse inkl. der Gruppe, die die Schreibkarten verfasst hat, beobachten die Gruppe bei der Ausführung der Aufträge. Sie notieren sich:

- Welche Aufträge werden schnell und reibungslos absolviert?
- Wo treten Schwierigkeiten auf? Welche?

Anschliessend findet eine Feedbackrunde statt, in der die Aufträge besprochen werden: Die Gruppe,

die die Aufträge ausgeführt hat, gibt der Schreibergruppe eine Rückmeldung, was ihnen aufgefallen ist. Die Klasse gibt ebenfalls Rückmeldungen auf der Basis ihrer Beobachtungen. Die Schreibergruppe vergleicht die Rückmeldungen mit ihren eigenen Beobachtungen. In der Erprobung zeigte sich, dass die Aufträge zwar genau formuliert waren, aber ungenau gelesen wurden. Anschliessend werden die Rollen gewechselt und die Aufträge der andern Gruppe ausgeführt und besprochen.

Im Peer-Feedback im Klassenverband ist es zentral, dass nicht zu schnell auf Details geachtet wird, sondern zuerst der Auftrag als Ganzes gewürdigt wird. Die gemeinsame Suche nach genaueren Formulierungen und Verbesserungsvorschlägen kann auf diese Weise gut gesteuert werden. Dazu kann wieder die Liste der sprachlichen Mittel zur räumlichen Orientierung verwendet werden. Auch hier ist es wichtig, dass die Lehrperson den SuS immer wieder die Seite der Leser/-innen sichtbar macht, um auf Probleme der Verständlichkeit hinzuweisen.

Differenzierung

Die Anzahl der Aufträge kann individuell variieren. So können schnellere Schreiber/-innen mehrere Aufträge, die zudem unterschiedlich komplex sind, schreiben, während andere weniger Aufträge schreiben. Eine wesentliche Vereinfachung ist, die Aufträge ohne die eigentlichen Aufgaben einzusetzen (vgl. Variante 2 mit den Auftragskarten ohne Aufgaben).

Um die Auftragskarten anspruchsvoller zu machen, können die Aufgaben der einzelnen Aufträge ausgebaut (vgl. Variante 3) werden. Der Fantasie für Aufgaben, Rätsel oder Fragen sind keine Grenzen gesetzt, solange sie auf die Lesenden ausgerichtet sind und von diesen überhaupt gelöst werden können. Es

können auch aufwendigere Aufgaben ausgedacht werden, z. B. Rätsel, Quizaufgaben, Gedichte etc., zu denen dann Aufgaben gestellt werden: z. B. ein Gedicht oder einen Spruch auswendig lernen und zum Abschluss vortragen.

Für einzelne Kinder, die noch ganz am Anfang ihres Schriftspracherwerbs stehen, kann auch die Lehrperson (oder ein Kind, das schon flüssiger schreiben kann), den Text aufschreiben, indem das Kind diktiert, was es schreiben will.

Der Schwierigkeitsgrad für das Formulieren der Wegbeschreibung als zweiter Teil des Auftrags hängt von der Beschaffenheit des Wegs ab. Geht es dabei um eindeutige, kurze und klar bestimmbare Wege (z. B.: Geh zur Tür), ist die Formulierung einfach. Komplex wird die Aufgabe, wenn der Weg genau beschrieben werden muss, weil es mehrere Möglichkeiten gibt (z. B.: in der Ecke des Fensters oben links auf der vorderen Zimmerseite) oder wenn es sich um einen längeren Weg handelt.

Literatur

Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz. Libelle.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Schreibparcours: Aufträge schreiben. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Schreibauftrag «Auftragskarten schreiben»

Arbeitet in Dreiergruppen.

1. Schaut euch die Auftragskarten 1–3 nochmals genau an. Wählt je eine Karte aus. Lest sie den andern vor.
2. Besprecht miteinander: Wie ist eine Auftragskarte aufgebaut? Aus welchen Teilen besteht sie?
3. Lest nochmals die verschiedenen Rätsel, Fragen und Aufgaben. Sammelt nun gemeinsam eigene Ideen für Aufgaben, Rätsel oder Fragen, die ihr euren Kolleginnen und Kollegen stellen könnt.
4. Schaut euch im Schulzimmer um. Wo könnt ihr Auftragskarten aufhängen? Beschreibt euch gegenseitig den Ort ganz genau. Ihr könnt dazu die Ausdrücke im Material F für die Beschreibung des Orts und des Wegs nutzen.
5. Ordnet eure Ideen den gewählten Orten zu. Legt eine Reihenfolge fest. Auf jeder Auftragskarte muss stehen, wohin man zur nächsten Karte gehen muss.
6. Verteilt die Ideen und Orte unter euch. Jeder von euch muss mindestens einen Ort und eine Idee auf eine Auftragskarte aufschreiben.

Variante 1

Arbeite allein weiter.

7. Entwirf nun deine eigene Auftragskarte. Richte dich dabei nach dem vorgegebenen Muster der leeren Auftragskarte.
8. Tauscht eure Aufträge in der Gruppe aus. Lest die Aufträge eines Kollegen, einer Kollegin genau durch. Testet den Auftrag, ob er klar genug formuliert ist. Beobachtet genau, wo Schwierigkeiten bei der Ausführung auftauchen. Gebt einander Rückmeldungen.
9. Überarbeitet eventuell eure eigenen Aufträge aufgrund der Feedbacks.

Variante 2 (Kooperatives Verfahren)

Verfasst eure Auftragskarten zu zweit. Dann müsst ihr Sechsergruppen bilden mit drei Tandems.

Variante 3

Ihr könnt auch Auftragskarten ohne Aufgaben verwenden (vgl. Material D: Leere Auftragskarten ohne Aufgabe). Dann besteht die Auftragskarte aus den Weg- und Ortsbeschreibungen.

Material B: Auftragskarten

	Auftrag 0 (Ausgangspunkt)	
1)	Geh zur Tür. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin?

	Auftrag 1	
1)	Öffne die Tür. Auf der Aussenseite der Tür klebt oben rechts ein Rätsel. → Löse das Rätsel. Schliess die Tür wieder.	Was tun? Frage Rätsel Aufgabe
2)	Schreib die Lösung auf deinen Auftragspass zum Auftrag 1.	Wo festhalten?
3)	Geh zum gegenüberliegenden Fenster, das ganz links ist. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin?

Rätsel

Ich habe eine harte Schale, einen weichen Kern,
wer mich knackt, der isst mich gern.

(eine Nuss)

	Auftrag 2	
1)	Auf dem Fensterrahmen kleben unten rechts drei Formen. → Zeichne die Formen ab. → Wie heisst die mittlere Form?	Was tun? Frage Rätsel Aufgabe
2)	Schreib die Antwort auf deinen Auftragspass zum Auftrag 2.	Wo festhalten?
3)	Geh zum Schrank, in dem das Schreibpapier liegt. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin?



	Auftrag 3	
1)	Öffne die linke Schranktür. Auf der Innenseite der Tür stehen drei Wörter. → Schreib die Wörter ab. → Wähl eines der Wörter aus. Denk dir fünf zusätzliche Wörter aus, die dir zu diesem Wort einfallen. Schliess die Tür wieder.	Was tun? Frage Rätsel Aufgabe
2)	Schreib die Antwort auf deinen Auftragspass zum Auftrag 3.	Wo festhalten?
3)	Geh zum Pult der Lehrperson. Schau dir die Rückseite des Stuhls genau an. Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin?

REGEN**SONNE****WIND**

Material C: Leere Auftragskarte mit Aufgabe

	Auftrag	
1)		Was tun? eine Frage stellen ein Rätsel stellen eine Aufgabe formulieren
2)	Schreib die Antwort auf deinen Auftragspass zum Auftrag	Wo festhalten?
3)	Geh Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin? Genau beschreiben: Wo ist der nächste Auftrag? Wie kommt man dorthin?

Material D: Leere Auftragskarte ohne Aufgabe

	Auftrag	
1)	Geh Dort hat es den nächsten Auftrag.	Wohin? Genau beschreiben: Wo ist der nächste Auftrag? Wie kommt man dorthin?

Material E: Auftragspass

	Auftragspass	Name:
	Auftrag 1	
	Auftrag 2	
	Auftrag 3	
	Auftrag 4	
	Auftrag 5	
	Auftrag 6	

Material F: Sprachliche Mittel, um sich räumlich zu orientieren

Es ist hilfreich, die folgenden Begriffe und Formulierungen auf einzelne Kärtchen zu kopieren. Mit diesen Karten kann vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dazu eignet sich beispielsweise folgende Übungsform:

1. Arbeitet zu zweit. Nehmt Kärtchen mit den örtlichen Zeigewörtern.
2. Mischt die Kärtchen. Legt alle Kärtchen auf einen Stapel.
3. Zieht abwechselungsweise eine Karte. Erklärt eurer Kollegin oder eurem Kollegen die Bedeutung des örtlichen Zeigeworts. Macht dabei eine Geste zum Begriff oder zeigt auf den Ort oder in die Richtung, die der Begriff meint. Formuliert jeweils einen Satz mit dem Begriff oder dem Ausdruck.
(z. B. «ganz oben»: Das Schreibpapier liegt *ganz oben* im Schrank.)

oben ↑ – unten ↓

links ← – rechts →

vorne ↙ – hinten ↘

neben

gegenüberliegend

vor – hinter

unter – über

zwischen

die vordere Seite ↙

die hintere Seite ↘

die obere ↑ linke Ecke des Fensters

die untere ↓ rechte Ecke des Fensters

unten links

oben rechts auf der Wandtafel

an der Wand

auf dem Boden

neben der Tür

vor dem Pult

hinter dem Stuhl

unter dem Tisch

über dem Fenster

ganz links an der gegenüberliegenden Wand

in der Ecke neben der Türe

in der Ecke des Fensters

ganz oben im Schrank

rechts von mir

im Zimmer vorne befindet sich

ganz hinten im Schrank versteckt



Hut auf: Eine Faltanleitung schreiben

Werner Senn

1 Textmuster

Anleitungen schreiben

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Anleitungstexten zu erleben. Die SuS erfahren, dass Anleitungen genau und klar formuliert sein müssen, damit sie leicht verstanden werden.

- Die SuS schreiben eine Anleitung, um einen Papierhut zu falten.
- Die SuS überprüfen die Abfolge und die Vollständigkeit ihre Texte, indem andere SuS einen Papierhut nach ihrer Anleitung falten. Sie beobachten dabei deren Vorgehen.
- Die SuS erhalten Rückmeldungen von der Feedback-Gruppe, wo Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Schreib- und Feedback-Gruppe suchen gemeinsam nach genauen Formulierungen.

3 Stufe

2.–3. Klasse

4 Anleitungen schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Anleitungen können leicht in einen solchen Zusammenhang eingebettet werden, indem sie für andere SuS geschrieben werden, die sie lesen und ausführen. Die Schreiberinnen und Schreiber können dabei die Ausführung ihrer Anleitung beobachten. So erleben sie direkt die Wirkung ihres Texts, was besonders auf der Unterstufe zentral ist. Die SuS erfahren dadurch die kommunikative Funktion ihres Schreibens. Dies stellt einen wesentlichen Schritt in die Welt der Schrift dar.

Werden die Produkte, die dabei entstehen, also die Papierhüte, im anschliessenden Unterricht in einem sinnvollen Handlungskontext verwendet, erhält das Schreiben der Anleitung zudem auch einen konkreten Sinn.

5 Aufgabe

Die SuS verfassen in dieser Schreibaufgabe mit Unterstützung von Bildern und Stichwörtern, welche die einzelnen Schritte des Faltens strukturieren, die Faltanleitung eines Papierhuts. Die Anleitung wird dabei in Zweierteams geschrieben, damit die einzelnen Faltschritte laufend besprochen werden können (vgl. Material C: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierhut»). Es ist ganz wichtig, dass die SuS sich beim Schreiben immer wieder vor Augen führen, dass sie für ihre Kolleginnen und Kollegen schreiben. Diese sollen die Anleitung verstehen und anschliessend ausführen können. Diese kommunikative Ausrichtung wird auch dadurch unterstützt, dass die SuS in einem kooperativen Vorgehen zu zweit arbeiten.

Die Aufgabe besteht grundsätzlich aus drei Teilen:

- a) Zur Vorbereitung **ordnen** die SuS Bilder der einzelnen Faltschritte in der richtigen Abfolge. Diese Vorbereitung dient auch dazu, dass die SuS eine genaue Vorstellung der einzelnen Faltschritte haben und einen Papierhut falten können.
- Sie ordnen zudem Textbausteine den einzelnen Faltschritten zu, um einen stichwortartigen Aufbau des Texts zu erhalten.
- b) Sie **schreiben** anschliessend zu zweit eine Faltanleitung für ihre Kolleginnen und Kollegen, indem sie die einzelnen Schritte nun in eigenen Worten formulieren.
- c) Sie **überprüfen** ihre Anleitung auf Vollständigkeit und Abfolge der Schritte, indem sie diese von andern SuS ausführen lassen und diese dabei beobachten. Sie besprechen Verbesserungsvorschläge.

Die SuS können je nach ihren sprachlichen Voraussetzungen die angebotenen sprachlichen Mittel für

das Formulieren ihrer eigenen Faltanleitung nutzen (vgl. Material E: Formulierungen zum Schreiben einer Faltanleitung).

Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Bilder zur Faltanleitung
- B: Stichwörter zu den Faltschritten
- C: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierhut»
- D: Faltanleitung für einen Papierhut (Musterlösung)
- E: Formulierungen zum Schreiben einer Faltanleitung

Unterstützung durch Bilder, Textbausteine und Formulierungen

Die angebotenen Bilder (vgl. Material A: Bilder) und Stichwörter mit Textbausteinen (vgl. Material B: Stichwörter) strukturieren das Falten in einzelne Faltschritte. Diese Struktur hilft den SuS, sich eine Vorstellung von der Abfolge des Faltvorgangs und damit vom Aufbau der Faltanleitung zu machen. Das Ordnen der Bilder bzw. das anschließende Zuordnen der Stichwörter ist demzufolge ein wichtiger Planungsschritt des Schreibens einer Anleitung. Als zusätzliches Material werden für das Formulieren sprachliche Mittel (vgl. Material E: Formulierungen) angeboten, mit denen konkrete Anweisungen formuliert werden können. Das Angebot kann reduziert oder weiter ergänzt werden, wenn andere Objekte gefaltet werden sollen. Zudem können in einer Faltanleitung die Verben auch in andern Formen verwendet werden, z. B. «Du musst einen Rand nach oben falten» anstelle der Befehlsform. Textbausteine wie Formulierungen können als Vorentlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden. Die Aufgabe verwendet und festigt vor allem den Wortschatz mit Begriffen von Faltanleitungen.

6 Durchführung

Zu Beginn der zweiten Klasse kann es sinnvoll sein, wenn die verwendeten Materialien von A4 auf A3 vergrößert den Kindern abgegeben werden. Pro zwei SuS soll von den Materialien A und B je eine Kopie gemacht werden. Bei SuS, die schon Umgang

mit Faltanleitungen haben, kann eventuell auf einzelne Teile dieser Materialien verzichtet werden.

a) Faltanleitung vorbereiten

Die Lehrperson hat als Vorbereitung selbst einen Papierhut gefaltet und angemalt. Sie setzt sich den Hut auf und fragt die SuS, ob sie wissen, wie man einen solchen Hut faltet. Gemeinsam mit den Kindern, die es wissen, wird nun aus einem Blatt Papier (aus einem A3-Papier oder aus einem Zeitungsblatt) ein Papierhut gefaltet. Die Lehrperson benennt beim Falten mit den entsprechenden Begriffen und Formulierungen die einzelnen Faltvorgänge. Die SuS erhalten dadurch einen Überblick über den ganzen Faltvorgang und erfahren bereits ein erstes Mal, wie die einzelnen Begriffe zum Falten verwendet werden.

«Leg das Blatt vor dich hin. Schau, dass die Kürzere Seite unten ist. Das nennt man **Hochformat**, weil das Blatt dann wie ein hohes Haus vor dir liegt.»
[...]

«So, jetzt habt ihr gesehen, wie man einen Papierhut faltet. Wir machen nächste Woche einen Wettbewerb: Wer stellt den schönsten Hut her? Ihr müsst euren Hut ganz exakt falten. Anschliessend könnt ihr eure Hüte so anmalen, wie es euch gefällt.»

«Damit ihr auch nächste Woche noch wisst, wie man einen solchen Papierhut faltet, müsst ihr aufschreiben, wie man das macht. Ihr schreibt deshalb jetzt eine Faltanleitung.»

Die SuS bereiten sich nun zu zweit vor, eine Faltanleitung für einen Papierhut zu schreiben (vgl. Material C: Schreibauftrag). Die Vorbereitung dient vor allem dazu, dass sich die SuS mit Hilfe der Faltbilder nochmals die Abfolge der einzelnen Faltschritte vor Augen führen und sich diese Schritte wie in einem Film vor dem inneren Auge ablaufen lassen. Sie arbeiten zu zweit und besprechen die Faltschritte. Dabei verwenden sie bereits ein erstes Mal die zentralen Begriffe, die eine Faltanleitung braucht. Mit DaZ-SuS oder denjenigen, die selber wenig Falterfahrung haben, können diese Begriffe und Formulierungen im Voraus bereits bearbeitet werden. Dazu eignet sich die Spielform, wie sie zur Bearbeitung der Begriffe angeleitet ist (vgl. Material E: Formulierungen). Die Formulierungen können als wei-

tere vorbereitende Übung auch den Stichwörtern der einzelnen Faltschritte zugeordnet werden (vgl. Material B: Stichwörter).

Zur Überprüfung der richtigen Reihenfolge falten die Zweiertteams mit einem Blatt Papier (oder mit einer Zeitungsseite) nach den Bildern einen Papierhut. Auch dies dient dazu, sich eine genaue Vorstellung vom Faltablauf zu machen. Dann kleben sie die Bilder untereinander auf ein leeres Blatt Papier (z. B. A3 oder Vorder- und Rückseite eines A4-Blatts). Die Lehrperson kann vor der eigentlichen Schreibphase einen kurzen Input im Sinn eines kognitiven Modellierens einschalten, um den SuS bewusst zu machen, dass genaues Formulieren beim Schreiben einer Anleitung zentral ist.

«Was schreib ich nun zum ersten Bild. Ich beginne, wie es hier steht, mit ‚Nimm ein ...‘ – ja was nimm ich? Natürlich ein Blatt Papier. Also ich schreibe: Nimm ein Blatt Papier. Dies ist eine Anweisung, damit die Leserin dann weiss, was sie zu tun hat. – Reicht dies? Nein, man muss noch wissen, wie man das Papier hinlegt. Ich leg es vor mich hin. Leg ich es so oder so hin? Das ist wichtig, weil ich es sonst falsch falte. Ich muss es mit der kurzen Seite zu mir hinlegen. Wisst ihr noch, wie man das nennt? Ja richtig: ‚Hochformat‘, weil es dann wie ein Hochhaus vor mir steht, nicht quer vor mir liegt, im Querformat. Also in der Anleitung schreib ich: Leg es im Hochformat vor dich hin.»

Dann arbeiten die SuS wieder in ihrer Zweiergruppe (vgl. Anhang C: Schreibauftrag). Um den Text zu planen, verwenden sie nun die Stichwörter zu den Faltschritten, die einzelne Textbausteine der Faltanleitung anbieten (vgl. Material B: Stichwörter). Sie lesen sie sich gegenseitig vor und schneiden diese aus. Sie legen sie zu den passenden Bildern hin, kontrollieren mit der Musterlösung (vgl. Material D) und kleben sie an der richtigen Stelle auf.

b) Faltanleitung schreiben

Dann beginnen sie mit dem eigentlichen Schreiben der Faltanleitung (vgl. Abb. 1), indem sie sich abwechseln. Die SuS formulieren zuerst mündlich, bevor sie es aufschreiben. So kann das Partnerkind mithören und evtl. auch mitformulieren, wenn Schwierigkeiten auftauchen.

Für die Lehrperson bietet sich so zudem die Möglichkeit, die SuS beim Formulieren zu beobachten. Sie weist dabei vor allem bei DaZ-SuS auf die sprachlichen Mittel hin (vgl. Material E: Formulierungen)

und bietet auch selbst entsprechende Formulierungen an, wenn die SuS diese benötigen.

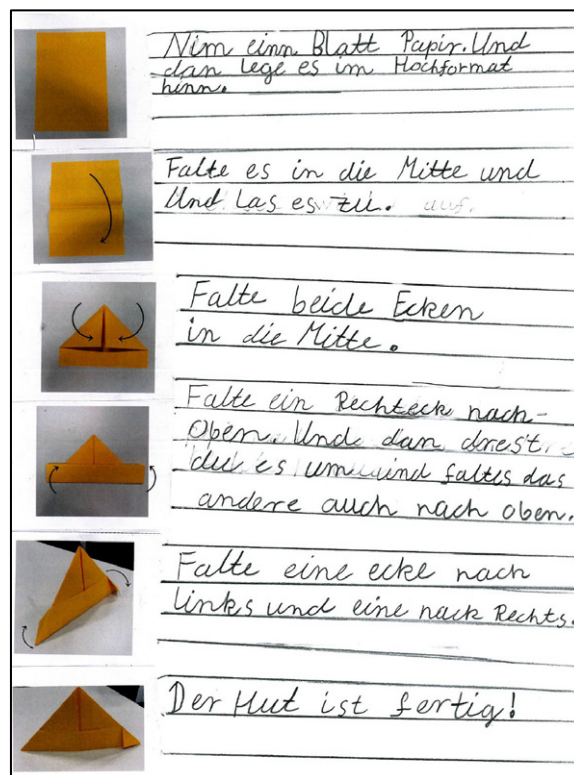


Abb. 1: Eine Faltanleitung nach Muster (G1).

Wenn etwas zu wenig klar ist, kann die Lehrperson auch die Rolle einer Lesenden einnehmen, z. B. beim dritten Schritt:

«Also, wenn ich hier lese: ‚Falte die Ecke‘ dann weiss ich nicht, wie ich falten soll. Welche Ecken? Wie muss ich sie genau falten? Ah, die beiden oberen Ecken muss ich falten, und zur Mitte: Dann muss man also formulieren: ‚Falte die beiden oberen Ecken zur Mitte‘.»

Die eine Gruppe (vgl. Abb. 2: G2) formuliert den anspruchsvollen vierten Schritt der Anleitung, indem sie sich zwar an die vorgegebenen Textbausteine hält, benutzt aber andere Richtungswörter (oben/hinten).

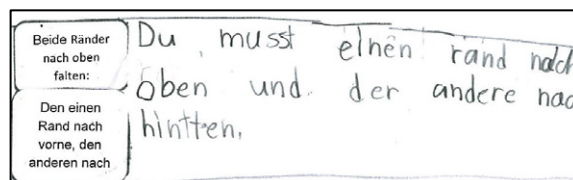


Abb. 2: Der anspruchsvolle vierte Faltschritt (G2).

Die erste Gruppe (vgl. Abb. 1: G1) formuliert diesen Schritt detailliert in drei Teilschritten: 1. nach oben falten, 2. drehen, 3. wieder nach oben falten. Sie

ergänzt damit die beiden vorgegebenen Faltungen mit dem Zwischenschritt des Drehens. Zudem verwendet sie eine eigene Bezeichnung für den Teil des Blatts, der nach oben gefaltet wird, nämlich passend «Rechteck». Die Lösungen beider Gruppen zeigen eine grosse Eigenleistung.

Eine weitere Gruppe (vgl. Abb. 3: G3) gestaltet eine übersichtliche Faltanleitung und setzt dazu das Mittel der Nummerierung zur Strukturierung ein. Zudem trennt sie die einzelnen Schritte durch Striche voneinander ab. Sie nutzt zu den Bildern zusätzlich die Bausteine der Stichwörter. Sie hält sich in Bezug auf die Schritte an die Bausteine, zeigt jedoch viel Eigenleistung beim Formulieren: Beim Schritt 2 dreht sie das Blatt um 90 Grad. Sie muss es deshalb wieder zurückdrehen für den nächsten Schritt. Sie deutet diese zweite Drehung damit an, dass sie originell formuliert: «Die Öffnung muss vor den Bauch schauen.» Die offene Seite des gefalteten Blatts kommt so nach unten zu liegen.



Abb. 3: Eine klar strukturierte Faltanleitung (G3).

c) Faltanleitung überprüfen

Zur Überprüfung wird am besten eine andere Klasse im Schulhaus gebeten, Feedbacks zu geben. Dazu bildet die Partnerklasse ebenfalls Zweiertteams, die auf die einzelnen Anleitungen Rückmeldungen geben. Wenn keine andere Klasse eingeladen werden kann, können sich auch jeweils zwei Gruppen in der eigenen Klasse gegenseitig ein Feedback geben,

indem sie ihre Anleitungen austauschen. Dies hat allerdings den Nachteil, dass die Feedbackgruppe die Faltschritte bereits sehr gut kennt und dann eventuell nicht mehr genau liest. Die Feedback-Gruppen lesen die Anleitung vor, diskutieren, wie sie diese verstehen und falten dann nach der Anleitung einen Papierflieger.

Die Gruppe, welche die Anleitung verfasst hat, beobachtet ihre Feedback-Gruppe beim Lesen und Falten. Die Schreibergruppe darf kein Wort sagen. Erst wenn die Feedbackgruppe den Hut fertig gefaltet hat, findet eine Austauschrunde statt, in der die Anleitung besprochen wird. Dazu können die Feedbackfragen hilfreich sein (vgl. Material C: Schreibauftrag). Gemeinsam wird nach genaueren Formulierungen gesucht oder wie Unklarheiten beseitigt werden können.

Wenn die Feedback-Klasse noch wenig Übung im Peer-Feedback hat, lohnt es sich, zuerst die Anleitung einer Gruppe im Klassenverband zu besprechen und mit den angebotenen Fragen gemeinsam Feedbacks zu formulieren. Hier ist es zentral, dass nicht zu schnell auf Details eingegangen wird, sondern zuerst die Anleitung als Ganzes gewürdigt wird, bevor sie dann Schritt für Schritt untersucht wird. Dabei dient immer das konkrete Falten als Nagelprobe, ob die Anleitung genau genug ist. Auch hier ist es wichtig, dass die Lehrperson den SuS immer wieder die Seite der Leser/-innen sichtbar macht, um auf Probleme der Verständlichkeit hinzuweisen.

Differenzierung

Das Schreiben der Faltanleitung eines Papierhuts kann differenziert werden, indem das Unterstützungsmaterial der Bilder, Textbausteine und Formulierungen individualisiert eingesetzt wird (vgl. Material A, B und E). Auch können die Textbausteine der Stichwörter (Material B) einzeln angeboten werden, bspw. nur für die ersten beiden Bilder, für die restlichen Schritte der Planung sollen dann ohne diese Unterstützung stattfinden.

Die Faltanleitung kann auch allein geschrieben werden, wenn einzelne SuS bereits Erfahrung mit dem Schreiben von Faltanleitungen haben. Erst die Überprüfung geschieht dann in Zweiergruppen.

Die Schwierigkeit hängt zudem stark vom Faltobjekt ab. Wird ein komplizierter und längerer Faltvorgang gewählt, wird auch das Schreiben der Anleitung

schwieriger. Aus dem Papierhut beispielsweise kann auch ein Papierschiff hergestellt werden, das eine längere und kompliziertere Faltung verlangt und demzufolge auch eine längere und komplexere Anleitung braucht.

SuS, die bereits viel Erfahrung mit Anleitungen haben, können jedoch auch selber ein eigenes Objekt falten und dann dazu eine Anleitung schreiben.

Literatur

Bambach, Heide (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz. Libelle.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 35–61.

Zitiervorschlag

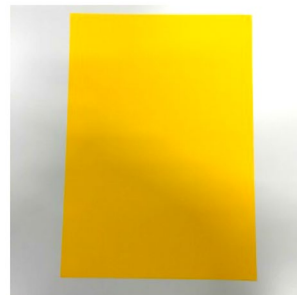
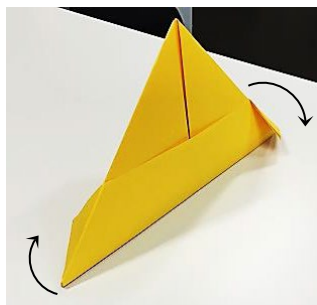
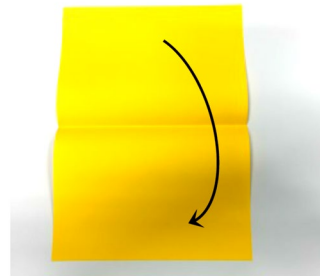
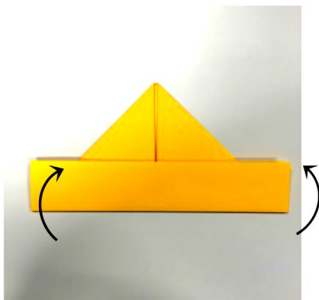
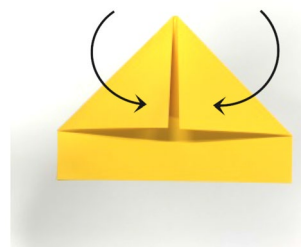
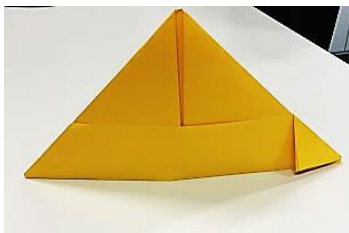
Senn, Werner (2023): Hut auf: Eine Faltanleitung schreiben. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Bilder zur Faltanleitung

Arbeitet zu zweit:

1. Schaut euch die 6 Bilder der Faltanleitung genau an. Die Reihenfolge ist durcheinander geraten.
2. Schneidet die einzelnen Bilder aus.
3. Legt sie in der richtigen Reihenfolge vor euch hin.
4. Besprecht miteinander, was ihr in den einzelnen Schritten alles machen müsst. Ihr könnt dazu die Stichwörter von Material B nutzen.



Material B: Stichwörter zu den Faltschritten

1. Schaut euch die Stichwörter zu den einzelnen Schritten der Faltanleitung genau an. Die Reihenfolge ist durcheinander geraten.
2. Scheidet die einzelnen Stichwörter aus.
3. Legt sie in der richtigen Reihenfolge vor euch hin. Besprecht miteinander, was man in den einzelnen Schritten alles machen muss. Ihr könnt dazu zusätzlich die Formulierungen von Material E nutzen.
4. Legt die Stichwörter neben die passenden Bilder.
5. Wenn ihr sicher seid, dass Reihenfolge und Zuordnung stimmen, klebt die Stichwörter neben das Bild auf das Blatt.

In der Mitte nach unten falten	Den einen Rand nach vorne, den anderen nach hinten
Ein Blatt Papier...	Beide Ränder nach oben falten:
Hut aufsetzen!	Auf der einen Seite die Ecken nach vorn falten, ...
Beide oberen Ecken zur Mitte falten	Ecken gut andrücken
... auf der anderen Seite die Ecken nach hinten falten	Im Hochformat vor sich hinlegen

Material C: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierhut»

Es ist hilfreich, diese Anleitung zu vergrössern, in drei Teile zu schneiden und jeden Teil einzeln abzugeben.

a) Vorbereitung

Wisst ihr, wie man einen Papierhut aus einem Blatt Papier faltet?

Schreibt zu zweit eine Faltanleitung für Schülerinnen und Schüler einer andern Klasse, damit diese wissen, wie man einen Papierhut faltet.

Arbeitet zu zweit. Nehmt die Bilder der Faltanleitung (Material A: Bilder zur Faltanleitung).

1. Schaut euch die 6 Bilder der Faltanleitung genau an. Die Reihenfolge ist durcheinander geraten.
2. Scheidet die einzelnen Bilder aus.
3. Legt sie untereinander in der richtigen Reihenfolge vor euch hin. Besprecht miteinander, was man in den einzelnen Schritten alles machen muss.
4. Überprüft die Reihenfolge: Nehmt dazu ein Blatt Papier und faltet den Hut nach den Bildern. Stimmt die Reihenfolge?
5. Wenn die Reihenfolge stimmt, nummeriert die Bilder.
6. Nehmt ein grosses Blatt Papier (A3). Klebt die Bilder ganz links untereinander in der richtigen Reihenfolge auf.

b) Faltanleitung schreiben

1. Lest einander die Stichwörter zu den einzelnen Faltschritten vor (Material B: Stichwörter zu den Faltschritten). Die Reihenfolge ist durcheinander geraten. Einzelne Schritte können aus mehreren Stichwörtern bestehen.
2. Schneidet sie aus und legt sie neben die passenden Bilder.
3. Klebt die Stichwörter neben das Bild auf das Blatt.
4. Schreibt nun zu jedem Schritt einen oder mehrere eigene Sätze. Eure Anleitung muss möglichst klar sein. Die Schülerinnen und Schüler der andern Klasse sollen genau wissen, wie sie den Papierhut falten müssen. Beginnt eure Anleitung mit: „Nimm ein ...“.
5. Wechselt einander beim Schreiben nach jedem Schreibrschritt ab. Wenn ihr zusätzliche Unterstützung braucht, könnt ihr die Formulierungen zu den einzelnen Schritten verwenden (Material E: Nützliche Formulierungen zum Schreiben einer Faltanleitung).
6. Nummeriert die einzelnen Schritte: 1., 2. ...

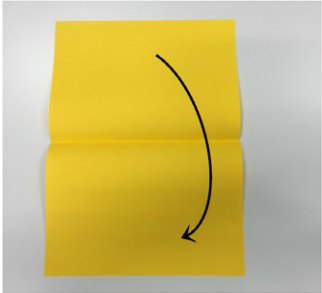
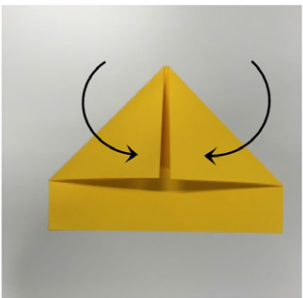
c) Faltanleitung überprüfen

Geht in eine andere Klasse. Eine Zweiergruppe dieser Klasse soll eure Faltanleitung ausführen und überprüfen.

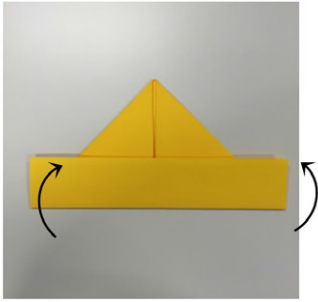
1. Das Zweierteam liest eure Anleitung genau durch.
2. Jemand der Gruppe liest dann den ersten Schritt laut vor, die Partnerin oder der Partner nimmt ein Blatt Papier und faltet den Papierhut genau nach der Anleitung. Das Team bespricht miteinander, wie sie die Anleitung verstehen. Nach jedem Schritt wechseln sie ab.
3. Ihr beobachtet genau, wie sie den Hut falten. Achtung: Sagt kein Wort!
4. Besprecht anschliessend eure Beobachtungen mit den folgenden Fragen:
 - Welche Schritte der Anleitung waren klar und verständlich?
 - Wo sind Probleme aufgetreten?
 - Ist die Anleitung vollständig?
 - Stimmt die Abfolge der Faltschritte?
 - Wie könnte man die ungenaue Stelle klarer formulieren? Sucht gemeinsam nach besseren Formulierungen.

Material D: Faltanleitung für einen Papierhut (Musterlösung)

1. Schreibt nun zu jedem Schritt einen oder mehrere eigene Sätze. Schreibt auf, was ein anderes Kind alles tun muss, um einen Papierhut zu falten. Beginnt eure Anleitung mit: „Nimm ein ...“.
2. Wechselt einander beim Schreiben ab. Wenn ihr zusätzliche Unterstützung braucht, könnt ihr die Formulierungen zu den einzelnen Schritten verwenden (Material E: Nützliche Formulierungen).
3. Nummeriert die einzelnen Schritte: 1., 2. ...

1 	Ein Blatt Papier... Im Hochformat vor sich hinlegen	1. Nimm ein Blatt Papier.
2 	In der Mitte nach unten falten	
3 	Beide oberen Ecken zur Mitte falten	

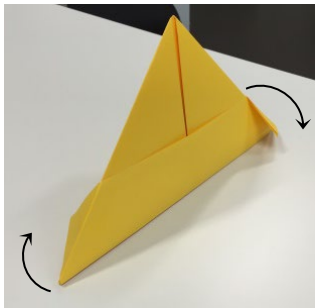
4



**Beide Ränder nach
oben
falten:**

**Den einen Rand nach
vorne, den anderen
nach hinten**

5

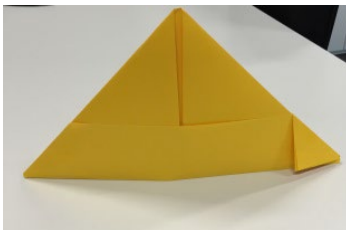


**Auf der einen Seite
die Ecken nach vorn
falten, ...**

**auf der anderen Seite
die Ecken nach hinten
falten**

**Ecken
gut andrücken**

6



Hut aufsetzen!

Material E: Nützliche Formulierungen für eine Faltanleitung

Es ist hilfreich, die unten stehenden Formulierungen zu vergrössern. Mit ihnen soll vorentlastend oder zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden. Dazu eignet sich beispielsweise folgende Spielform:

1. Arbeitet zu zweit. Ihr müsst alle Kärtchen ausschneiden. Zudem benötigen beide ein Blatt Papier.
2. Breitet alle Kärtchen vor euch aus. Sie müssen mit der beschriebenen Seite nach unten liegen.
3. Jemand von euch beginnt:
 - Decke drei Kärtchen auf.
 - Formuliere mit jedem der Kärtchen eine sinnvolle Anweisung. Du kannst auch Kärtchen miteinander verbinden.
 - Deine Partnerin / Dein Partner führt deine Anweisungen mit dem Blatt Papier aus.

Wenn du zu jedem der drei Kärtchen eine sinnvolle Anweisung gegeben hast, erhältst du drei Punkte, zu zwei Kärtchen zwei, zu einer Karte einen Punkt. Die Anweisungen werden anschliessend von beiden aufgeschrieben. Leg die Karten wieder an den Ort zurück. Jetzt tauscht ihr die Rollen und deine Partnerin / dein Partner deckt drei Kärtchen auf.

Nimm! (nehmen)	das Blatt Papier	in der Mitte
Leg ... hin! (hinlegen)	die Ecke – beide Ecken	zur Mitte (falten)
Falte! (falten)	die beiden oberen Ecken	vor dich hin
Setz ... auf! (aufsetzen)	der Rand – die Ränder	nach hinten
Drück ... zusammen! (zusammendrücken)	beide Ränder	nach vorne
Der Hut ist fertig.	den vorderen Rand	nach oben
Dreh das Blatt	den hinteren Rand	ganz genau
müssen sich berühren	im Hochformat	auf der einen Seite
	die Mitte des Blatts	auf der anderen Seite
		von unten nach oben falten



Wem schreibe ich? Ein Briefspiel

Werner Senn

1 Textmuster

Briefe schreiben (SMS oder Mails)

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Texten, hier im Speziellen von Briefen, zu erleben. Die SuS erfahren, dass der Brief, den sie an eine andere Person schreiben, eine spezifische Reaktion auslöst. Sie können diese Antwort mit ihrem eigenen Brief beeinflussen.

- Die SuS erleben das Briefeschreiben in der Klasse als kommunikativ sinnvolle Handlung, in der sie verschiedene Sprachhandlungen ausführen.
- Die SuS versetzen sich in eine ausgedachte Figur und schreiben aus deren Perspektive. Sie bilden in dieser Ideenfindungsphase genaue Vorstellungen von der eigenen Figur und von der Person, an die sie schreiben.
- Die SuS verwenden Briefmuster, die sie situations- und adressatengerecht einsetzen.

3 Stufe

4.–6. Klasse

4 Briefe schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Zentral dabei ist, dass Lesen und Schreiben in eine Schreib-Lese-Kultur in der Klasse eingebettet ist (vgl. Feilke 2014, 30). Sie schreiben Texte, die andere Personen lesen und auf die sie wiederum schriftliche Antworten bekommen. Diese kommunikative Erfahrung stellt einen wesentlichen Schritt im Schreiben als soziale Praxis dar. Schreibspiele wie dieses Briefspiel ermöglichen diese Erfahrung auf vielfältige Weise.

Das Briefspiel «Wem schreibe ich?» ist in den Grundsätzen ein Rollenspiel. Die SuS versetzen sich

in eine imaginierte Figur, gestalten diese in einem Ideenfindungsprozess aus und schreiben aus dieser Rolle heraus einen Brief an eine andere Figur. Die SuS können individuell unterschiedlich viele Briefe schreiben und selbst wählen, an wen sie schreiben.

5 Aufgabe

Das Briefspiel «Wem schreibe ich?» ist ein Schreibspiel, in dem die SuS in erster Linie viel schreiben, und zwar adressatenorientiert schreiben – und natürlich viele Briefe lesen. Es ist nicht darauf ausgerichtet, dass formal korrekte Briefe entstehen. Die Briefe müssen deshalb auch nicht während des Spiels überarbeitet oder verbessert werden. Falls sie inhaltlich oder formal nicht verständlich genug abgefasst sind, müssen diese Unklarheiten in einem Antwortbrief geklärt werden.

Die eigentliche Schreibaufgabe besteht aus zwei Teilen. Im vorbereitenden **ersten Teil**, es handelt sich dabei um die Ideenfindungsphase beim Schreiben, ziehen die SuS eine Figurenkarte (vgl. Material D: Figurenkarten). Sie versetzen sich in diese fiktive Figur und denken sich deren Eigenschaften ganz genau aus (vgl. Material A: Sich eine Figur ausdenken). Diese Ideenfindung wird auf kooperative Art durchgeführt, in Form eines gegenseitigen Interviews. Sie verfassen anschliessend einen Steckbrief über ihre Figur und stellen sich in ihrer Schreibgruppe den anderen mithilfe dieses Steckbriefs vor (vgl. Material B: Mein Steckbrief). Der Steckbrief hilft auch, wenn sich das Briefspiel über längere Zeit erstreckt, die Figur immer vor Augen zu haben. Im **zweiten Teil** wird das eigentliche Briefspiel gespielt. Die SuS schreiben einander in ihren Rollen gegenseitig Briefe (vgl. Material C: Schreibauftrag zum Briefspiel). Sie überlegen sich zuerst genau, wem sie schreiben, warum sie schreiben und was sie sagen wollen. Jeder Brief erfordert eine Antwort, so dass laufend neue Briefe geschrieben werden. Das Briefspiel kann isoliert als Schreibspiel eingesetzt werden. Es kann aber auch als spielerische Vorbereitung für den Transfer auf einen authentischen Briefwechsel dienen, beispielsweise einen Briefwechsel zwischen Klassen, einen Brief an die

Eltern etc. Diese Briefe, die dann den Weg zu einer aussenstehenden Leserschaft finden, müssen dann inhaltlich und formal überarbeitet werden.

Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

A: Sich eine Figur ausdenken

B: Mein Steckbrief

C: Anleitung Briefspiel

D: Figurenkarten

E: Leitfragen zur Figur

F: Briefmuster

6 Briefspiel

Das Hauptziel des Erzählspiels richtet sich auf das adressatenorientierte, kommunikative Schreiben und den Einsatz von Briefmustern aus. Deshalb ist es zentral, dass sich die SuS vollständig in ihre Figur hineinversetzen und aus dieser Rolle heraus schreiben und handeln. Dies bedingt eine intensive Vorbereitungsrunde zur Ideenfindung, in der die SuS ihre Figuren entwickeln und den andern vorstellen. So entsteht im Rahmen dieses Spiel eine echte kommunikative Schreibsituation. Das Spiel findet am besten in Schreibgruppen zwischen 6 und 8 Personen statt.

Regeln

Folgende Regeln gelten während des Briefspiels:

- Die SuS versetzen sich in ihre Rolle und bleiben in dieser Rolle, solange das Spiel andauert. Sie schreiben aus dieser Rolle an andere fiktive Figuren.
- Jeder Brief muss beantwortet werden.
- Die geschriebenen Briefe werden gefaltet, mit dem Namen des Empfängers / der Empfängerin angeschrieben und in den Briefkasten in der Mitte des Tisches geworfen. Ein Briefträger, eine Briefträgerin leert in regelmässigen Abständen den Briefkasten und verteilt die Briefe.
- Die Briefe werden nicht überarbeitet. Treten Unklarheiten auf, soll im Antwortbrief nachgefragt werden, um die Unklarheit zu bereinigen.

Die SuS sollen viel schreiben, die erhaltenen Briefe sind gerade für schreibschwächere SuS immer auch ein Muster, an dem sie sich orientieren können. Zudem sollen sie auch die Briefmuster mit den entsprechenden sprachlichen Formulierungen verwenden.

den. Dazu werden in vorbereitenden oder ergänzenden Unterrichtssequenzen einzelne ausgewählte Briefmuster besprochen.

Eine Spielrunde kann ca. 30–45 Minuten dauern. Es ist sinnvoll, die einzelnen Sequenzen über die Woche zu verteilen.

Leitfragen

Um zu interessanten Figuren zu kommen, können zur Entwicklung der Figuren Leitfragen eingesetzt werden (vgl. Material E: Leitfragen zur Figur). Dazu eignet sich besonders gut die Form des Interviews, in dem die entsprechenden Fragen an die Figur gestellt werden. Die Antworten werden dann in einem Steckbrief zur Personenbeschreibung festgehalten (vgl. Material B: Mein Steckbrief).

Die Leitfragen können auch während des eigentlichen Spiels nochmals eingesetzt werden, um wieder neue Impulse in den Briefverkehr zu bringen. Beispielsweise können die Fragen zu den Figuren dazu beigezogen werden, um in einem Briefwechsel Fragen an die andere Figur einzusetzen, um diese vertiefter kennen zu lernen.

Die Leitfragen können vorgängig im DaZ-Unterricht spezifisch bearbeitet werden, indem beispielsweise je zu dritt Interviewspiele durchgeführt werden: Zwei SuS stellen Fragen, ein S antwortet aus Sicht der entsprechenden Figur. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Es ist hilfreich, die Anzahl Leitfragen entsprechend dem Leistungsstand der SuS auszuwählen und diese dann je auf einzelne Karten zu kopieren. Sie sollen den Dreiergruppen beim gegenseitigen Interview zur Verfügung stehen.

Briefmuster

DaZ-SuS und diejenigen, die noch wenig Erfahrung mit Briefeschreiben haben, benötigen Muster von Briefen und von sprachlichen Mitteln, die sie beim Schreiben einsetzen können (vgl. Material F: Briefmuster). Die Briefmuster bieten sprachliche Stützen, zielgerichtet und leserorientiert Briefe zu verfassen. Sie sind auf ein bestimmtes Schreibziel ausgerichtet, z. B.: Ich möchte dich etwas fragen. Sie bieten das entsprechende Textmuster mit den sprachlichen Mitteln an. Einzelne Muster können vorgängig oder begleitend in der Klasse besprochen werden. Für SuS mit DaZ-Hintergrund ist es sinnvoll, wenn sie wie die Leitfragen vorgängig im DaZ-Unterricht auf-

gegriffen werden, bspw. indem zu zweit ein Brief nach diesem Muster geschrieben wird oder ein Brief mithilfe dieses Musters analysiert wird: Finde ich im Brief die entsprechenden sprachlichen Mittel? Die Briefmuster können ebenfalls vergrössert kopiert und aufgehängt werden, damit sie bei Bedarf von den SuS genutzt werden können.

Durchführung

Bei der Durchführung des Schreibspiels ist es zentral, in der Vorbereitungsphase der Entwicklung der Figuren genügend Raum zu geben. Nur wenn die SuS wirklich in ihre Figuren eintauchen, funktioniert das Briefspiel als Rollenspiel. Die Lehrperson hat als Vorbereitung die Leitfragen vergrössert und einzeln an die Tafel gehängt (vgl. Material E: Leitfragen). Sie hat die Figurenkarten ausgeschnitten und so vorbereitet, dass die SuS eine Rolle ziehen können (vgl. Material D: Figurenkarte). Die Figurenkarten bestehen aus einem Fantasienamen und einem realen Beruf. Dadurch werden für die Ideenfindung zwei unterschiedliche Welten präsentiert, die sich gegenseitig befruchten. Die SuS sind frei, wie sie reale und fiktive Elemente in ihrer Figur kombinieren. Für das Schreibspiel haben sich Schreibgruppen von 6–8 SuS bewährt, innerhalb dieser Gruppen darf dieselbe Figur nicht zweimal vorkommen.

Vorbereitungsrunde

Die Vorbereitungsrunde wird gemeinsam gestartet. Die Lehrperson knüpft an den Vorerfahrungen der SuS mit Briefen oder elektronischen Medien an. Die SuS erzählen sich, wann sie schon einen Brief erhalten oder geschrieben haben. Die Lehrperson fragt in diesem Austausch immer nach, welche Reaktionen der Brief ausgelöst hat, ob sie darauf geantwortet hätten etc. Vielleicht schreiben die SuS auch elektronische Mails oder SMS. Auch bei diesen Medien liegt der Fokus auf den Fragen: Mit welchem Ziel wurde geschrieben? Was wollte man mitteilen oder erreichen? Welche Wirkung oder Reaktion hat das Mail erzielt?

Dann führt sie das Briefspiel ein. Dazu hat sie die Leitfragen an die Tafel gehängt. Die Lehrperson spielt in dieser Phase selbst mit und zieht vor der Klasse eine Figurenkarte, z. B. diejenige von Herrn Fuchsschlau, dem Astronauten. Die Lehrperson lässt sich als diese Figur von der Klasse interviewen. Die

SuS erhalten dadurch ein Beispiel, wie die Leitfragen im Interview eingesetzt werden. Dabei kann sie folgendermassen vorgehen:

«Wir spielen jetzt ein Rollenspiel. Ich bin Herr Fuchsschlau. Ich bin ein Astronaut und besitze eine Rakete. Ihr könnt nun ein Interview mit mir durchführen. Was möchtet ihr von mir wissen? Besprecht zu zweit, welche Fragen ihr mir stellen wollt. Ihr könnt aus den Fragen an der Tafel auswählen oder eigene Fragen stellen.»

Die Lehrperson beantwortet die Fragen aus der Sicht der Figur. Wenn Fragen nicht klar genug sind, unterstützt die Lehrperson die SuS, indem sie genauere Formulierungen anbietet.

Anschliessend werden die eigenen Figuren entwickelt (vgl. Anhang A: Sich eine Figur ausdenken), indem sich die SuS nun gegenseitig interviewen. Dazu ziehen sie je eine Figurenkarte. Sie versetzen sie in diese Figur, indem sie sich mithilfe der angebotenen Fragenliste ihre Figur entwickeln (vgl. Material D: Leitfragen). Die SuS bilden anschliessend für das Interview Dreiergruppen. Zwei S stellen die Interviewfragen, ein S antwortet aus der Sicht seiner Figur. Anschliessend tauschen sie die Rollen, bis alle drei Figuren befragt und ausgestaltet sind.

Im nächsten Schritt verfassen die SuS einen Steckbrief ihrer Figur (vgl. Material B: Steckbrief), in dem sie die zentralen Merkmale ihrer Figur, die sich aus dem Interview ergeben haben, festhalten. Je nachdem, wie weit die Figur schon entwickelt ist, kann differenzierend auch direkt ein Namensschild der Figur hergestellt werden, auf das sie den Namen schreiben und die Figur zeichnen. Mit den SuS, die fertig sind, können nun laufend Schreibgruppen gebildet werden, die mit dem Schreibspiel beginnen.

Schreibrunden

Das eigentliche Briefspiel findet meist in mehreren Runden statt (vgl. Material C: Briefspiel). Jeweils drei oder vier Pulte bilden Schreibinseln und sind einander zugedreht. Je Insel gibt es einen Briefkasten (z. B. eine Schachtel). Alle Namensschilder müssen gut lesbar aufgestellt sein. Für jede Runde soll eine Zeitlimite gesetzt werden (z. B. 30 oder 45 Minuten).

In der ersten Runde stellen sich die SuS einander in ihren Rollen vor. Dann beginnt das Schreiben des ersten Briefs.

Die Lehrperson sollte am Anfang immer wieder betonen, dass die SuS aus ihren Rollen heraus schreiben. Schnellere SuS schreiben bereits einen zweiten Brief, entweder als Antwort auf einen erhaltenen Brief oder um mit einer weiteren Figur Kontakt aufzunehmen.

Vermitteln der Briefmuster

Wenn die SuS wenig Erfahrung mit dem Schreiben von Briefen haben und typische Briefmuster noch zu wenig kennen, kann vor oder nach dieser ersten Schreibrunde gemeinsam das typische Briefmuster besprochen werden (vgl. Material F: Briefmuster). Wenn die Besprechung des Textmusters nach der ersten Schreibrunde erfolgt, hat dies den Vorteil, dass man bereits aufgrund der ersten Briefen vom Vorwissen der SuS ausgehen kann und so diese Erfahrung mit in die Besprechung einbeziehen kann. Dabei soll Wert auf das Grundmuster eines Briefs gelegt werden. Das Muster hängt gross an der Wand (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Formale Aspekte des Briefs an der Pin-Wand

Gemeinsam wird das Muster besprochen, indem im Sinne eines Modellierens ein gemeinsamer Brief bspw. von Herrn Fuchsschlau an Frau Supergenial formuliert wird.

«Wir schreiben nun gemeinsam einen Brief nach diesem Muster. Schaut es euch genau an. Zuerst in die rechte Ecke schreibt man Ort und Datum, also wo und wann ich den Brief schreibe. Dann weiss die Person, die den Brief bekommt, woher der Brief kommt und wann er geschrieben wurde.

Dann kommt die Anrede, also man wendet sich direkt an die Person, der man schreiben möchte.

Das machen wir nun gleich in unserem Brief an Frau Supergenial, den ich als Herr Fuchsschlau schreibe.

Meistens beginnt ein Brief mit: *Liebe Frau Supergenial*. Welche Anreden könnte ich sonst setzen? *Hallo!* Das klingt etwas sehr salopp. Ich kenne Frau Supergenial ja noch gar nicht. Zudem kann ich dann gar nicht den Namen setzen. – *Sehr geehrte Frau Supergenial*. Das ist es besser, das könnte ich auch schreiben. Dies ist aber sehr distanziert, wie in einem Geschäftsbrief. Wenn ich Frau Supergenial aber persönlich kennen lernen möchte, schreib ich wohl besser die persönlichere Form: *Liebe Frau Supergenial*.

Jetzt kommt der eigentliche Brief. Also: Was will ich Frau Supergenial überhaupt sagen? Ja, ich möchte ihr etwas von mir erzählen, z. B. von meinem Beruf als Astronaut. Ah, jetzt seh ich, dass Frau Supergenial auch Fussballerin ist. Das ist aber spannend. Die möchte ich unbedingt kennen lernen. Dann schreib ich ihr, dass ich Astronaut bin und eine eigene Rakete besitze. Dann kann ich sie fragen, in welchem Klub sie spielt und wo sie schon überall gespielt hat.

Wie beginne ich nun aber den Brief? Hm – vielleicht sag ich ihr zuerst, wer ich bin. *Ich heisse Fuchsschlau, Frido Fuchsschlau, und bin Astronaut*. Ist dies ein guter Anfang? Ich weiss nicht recht. Soll ich wirklich gleich mit mir den Brief anfangen? Vielleicht sag ich zuerst, dass ich erfahren habe, dass sie Fussballerin ist, bevor ich mich vorstelle. Ich schreibe also: *Ich habe erfahren, dass Sie Fussballerin sind. Ich selbst bin Astronaut und heisse Fuchsschlau, Frido Fuchsschlau, und bin ein grosser Fussballfan. Wenn Sie möchten, könnten wir uns einmal kennen lernen. Dann weiss Frau Supergenial auch gleich, weshalb ich schreibe (...).*»

Die Briefmuster können an eine Stellwand gehängt werden. Die wichtigsten sprachlichen Muster wie typische Formulierungen der Musterbriefe können mit DaZ-SuS in Kleingruppen vor- oder nachbesprochen werden. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die Verwendung von Du- und Sie-Formen.

SuS orientieren sich in ihren Briefen an diesen Mustern, wie der Brief von der Figur F. Mach zeigt (vgl. Abb. 2: Wollen wir Brieffreunde sein?). Das Beispiel zeigt, wie Formen übernommen werden, wie diese aber auch auf die konkreten Interessen zugeschnitten werden. So kommt bspw. die Interessebekundung am Mondflug als der wichtigste Teil des Briefs an den Anfang. Ebenfalls zeigt sich in diesem Brief bereits die Sensibilität dafür, dass der Wechsel zum

freundschaftlichen Du einer Brieffreundschaft explizit gemacht werden sollte. Im Sinne einer Musterübernahme wird der Brief ebenfalls mit der Bitte abgeschlossen, eine Antwort zu schreiben. Aber auch hier werden eigene passende Formulierungen verwendet.

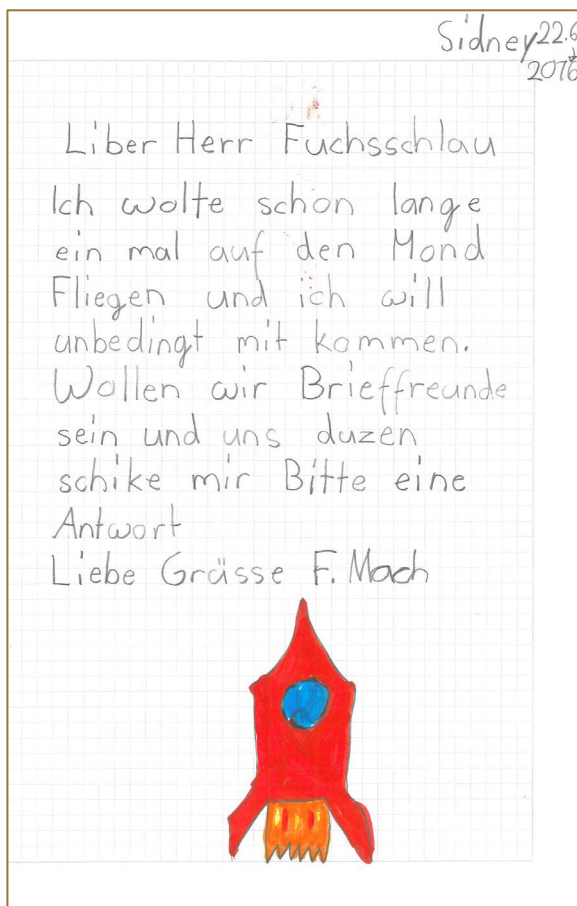


Abb. 2: Wollen wir Brieffreunde sein?

Im folgenden Beispiel zeigt sich auch, dass die SuS die Leitfragen im Sinne des Interviews auch dafür einsetzen, um Informationen über den Briefpartner zu bekommen (vgl. Abb. 3: Leitfragen im Brief). Wie lebendig der Briefwechsel werden kann, zeigt die Reaktion des Angesprochenen, in der er sich darüber beschwert, dass Gerüchte über ihn die die Welt gesetzt werden (vgl. Abb. 4: Eine dringende Bitte).

Vorleserunde

Einzelne Schreibrunden können ohne formalen Abschluss beendet werden. Es kann jedoch auch sehr reizvoll sein, wenn ein Briefwechsel, der aus mehreren Briefen besteht, in seiner ganzen Länge der Klasse in einer Vorleserunde präsentiert wird.

Dabei können in der Reflexion leserorientierte Textstellen und angemessen eingesetzte sprachliche Muster besonders hervorgehoben und gewürdigt. Die SuS sollen sich bei Bedarf auch genügend Zeit nehmen, das Vorlesen zu üben, indem sie sich zu zweit ihre Briefe gegenseitig vorlesen.

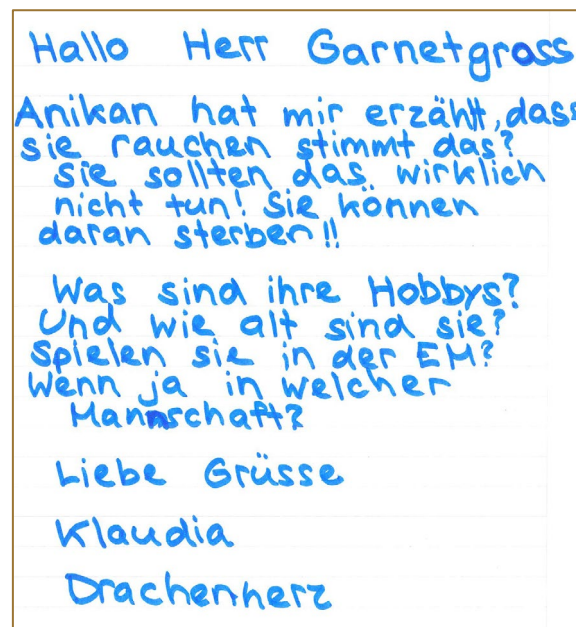


Abb. 3: Leitfragen im Brief

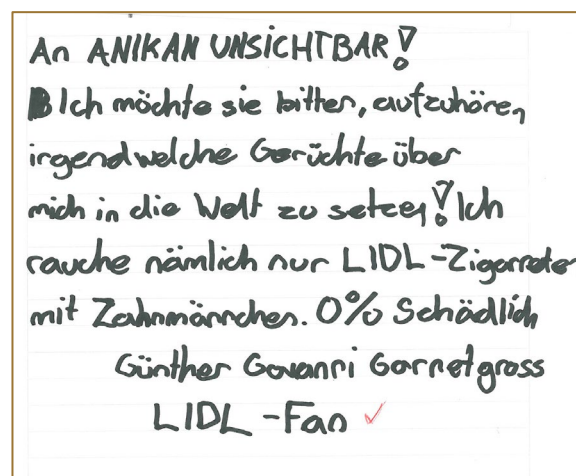


Abb. 4: Eine dringende Bitte!

7 Differenzierung

Da die SuS unterschiedlich viel Zeit brauchen, um ihre Briefe zu verfassen, können in den einzelnen Schreibrunden unterschiedlich viele Briefe geschrieben werden.

Die Aufgabe kann auch in Bezug auf die qualitativen Ansprüche differenziert werden. Es ist wichtig, die Textsorteninformationen dem Vorwissen der SuS anzupassen. Für SuS mit noch wenig Erfahrung im Briefschreiben können die Informationen über einzelne Briefmuster aufgeteilt werden und in mehreren Sequenzen besprochen werden. Dabei können auch formale Aspekte des Briefs wie Anrede, Grußformel, Datum etc. von den sprachlichen gesondert betrachtet werden (vgl. Abb. 1: Formale Aspekte des Briefs).

Eine weitere Differenzierung betrifft die Fragekarten zur Entwicklung der Figuren, die unterschiedlich eingesetzt und genutzt werden können. Hier kann die Lehrperson auch unterstützen, indem sie selbst ähnliche Fragen an die SuS stellt. Die Anzahl Fragen soll spezifisch auf den Stand der SuS angepasst werden. Der kooperative Einsatz der Fragen in einem Interview ist eine Möglichkeit, die Figuren dialogisch zu entwickeln und auszugestalten.

Auch der Steckbrief zur Figurenentwicklung kann differenzierend eingesetzt werden, um die Figurenentwicklung zu unterstützen oder um die wesentlichen Ideen zur Figur festzuhalten. Wird das Briefspiel nur kurz gespielt, ist der Einsatz des Steckbriefs nicht nötig.

Die wichtigste Form der Differenzierung betrifft jedoch das Feedback der Lehrperson, also wie sie die einzelnen SuS unterstützt, was sie in welcher Reihenfolge mit den SuS bespricht. Hier ist es wichtig, dass eine klare Priorisierung stattfindet: Kommu-

nikative und inhaltliche Aspekte kommen vor formalen Rückmeldungen. Eine Konzentration auf wenige Punkte, die sich ganz konkret auf den Text beziehen, ist dabei wirkungsvoller als ein vollständiges Rundum-Feedback. In den Vorleserunden können positive Aspekte der Briefe hervorgehoben werden (z. B. die elaborierte Formulierung: «Ich möchte Sie bitten, aufzuhören, irgendwelche Gerüchte über mich in die Welt zu setzen!») und die Reflexion darüber, mit welchen sprachlichen Mitteln man sich schriftlich wehren kann.

8 Literatur

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 11–34.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Wem schreibe ich? Ein Briefspiel. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Sich eine Figur ausdenken (Schreibideen finden)

1. Figur imaginieren

1. Zieh eine Figurenkarte (vgl. Material D).
2. Versetz dich in die Figur, die du gezogen hast. Stell dir ganz genau vor, wer die Figur ist und wie sie aussieht. Du kannst dazu die Leitfragen verwenden (vgl. Material E).

2. Interview, um kooperativ Figuren zu entwickeln

Arbeitet nun zu dritt. Führt Interviews mit euren Figuren durch, indem ihr einander Fragen zu eurer Figur stellt. Geht dabei so vor:

3. Lest die Leitfragen zu den Figuren gemeinsam durch (vgl. Material E). Die Fragen helfen euch, eure Figuren genau vorzustellen.
4. Zwei von euch interviewen nun die Figur eures Kollegen, eurer Kollegin. Sie befragen die Figur mithilfe der Leitfragen. Die Kollegin, der Kollege beantwortet die Fragen aus der Sicht der Figur.
5. Wechselt euch danach ab, bis alle drei Figuren interviewt worden sind.

3. Steckbrief und Namensschild (Ideen festhalten)

Arbeite wieder allein.

6. Überleg dir nochmals: Welches sind die wesentlichen Merkmale deiner Figur, die sich aus dem Interview ergeben haben? Nimm die Vorlage zum Steckbrief (vgl. Material B) und beschreib deine Figur.
7. Gestalte dein Namensschild. Schreibe gross den Namen deiner Figur und zeichne deine Figur dazu.

Material B: Mein Steckbrief

Dieser Steckbrief hilft dir, deine Figur genau auszugestalten und deine Ideen festzuhalten, damit du dich später wieder daran erinnerst. Die Leitfragen bieten dabei Unterstützung (vgl. Material E).

Wie heiße ich?

Wer bin ich? Welchen Beruf übe ich aus?

Wie sehe ich aus?

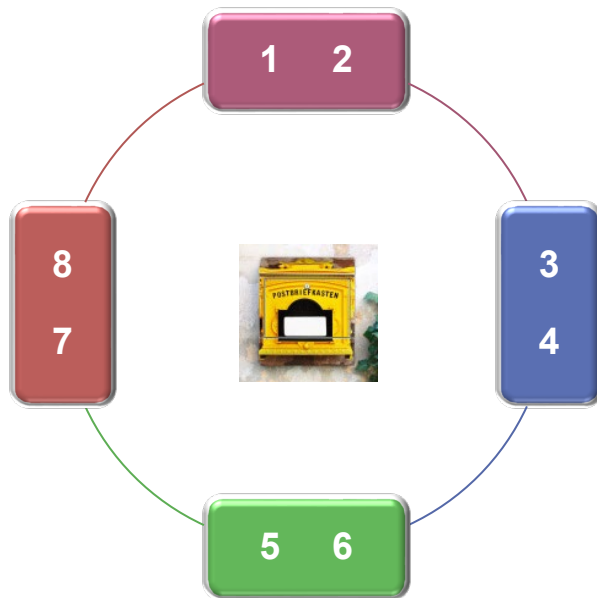
Wo lebe ich?

Was kann ich in meinem Beruf besonders gut?

Was mache ich in der Freizeit?

Material C: Anleitung Briefspiel

Arbeitet in eurer Schreibgruppe. Setzt euch in einen Kreis.



1. Stell dein Namensschild vor dich hin. Versetz dich in deine Figur.
Stellt euch einander als Figur mithilfe eures Steckbriefs vor: „Ich heiße Ich bin ...“ (vgl. Material B).
2. Schreib nun einen Brief an eine Figur in eurer Schreibgruppe.
Überleg dir zuerst:
 - An welche Figur will ich schreiben?
Was interessiert mich an ihr? Was möchte ich von ihr wissen?
 - Was möchte ich mit dem Brief erreichen? Welches Schreibziel verfolge ich?
(z. B. Was möchte ich der andern Figur sagen? Was möchte ich von der andern Figur wissen?)
3. Wähl ein passendes Briefmuster, das zu deinem Schreibziel passt (vgl. Material F).
Das passende Briefmuster hilft dir, den Brief zu schreiben.
4. Wenn du deinen Brief fertig geschrieben hast, falte ihn.
Schreib den Namen der Figur, an die du geschrieben hast, auf deinen Brief und wirf ihn in den Briefkasten.
5. Hast du schon einen Brief erhalten?
Nein? Dann schreib schnell einen weiteren Brief an jemand anders, damit du einen Brief erhältst.
6. Wenn du einen Brief erhalten hast, lies ihn und schreib eine Antwort darauf.

Material D: Figurenkarten

Beispiele von Figuren, die durch Fantasienamen und Wunschberufe die Imagination und Ideenfindung anregen.

Frau Riesenrot Astronautin	Herr Fuchsschlau Astronaut
Frau Supergenial Fussballerin	Herr Unglaublichgross Fussballer
Frau Zwitscherfröhlich Filmstar	Herr Bärenstark Filmstar
Frau Wolkenleicht Rennfahrerin	Herr Unsichtbar Rennfahrer
Frau Feigensüss Tennisspielerin	Herr Blitzschnell Tennisspieler
Frau Durchdenwind Pilotin	Herr Nachtschwarz Pilot
Frau Ohneangst Lokomotivführerin	Herr Vollautomatisch Lokomotivführer
Frau Superhirn Rapperin	Herr Kugelschwer Rapper
Frau Feigensüss Tierärztin	Herr Katerkralle Tierarzt
Frau Drachenherz Polizistin	Herr Bienenfleiss Polizist
Frau Kitzeklein Professorin	Herr Stahlhart Professor

Frau Furchtlos Lastwagenfahrerin	Herr Vollkool Lastwagenfahrer
Frau Superstark Pflanzensammlerin	Herr Rosenzart Pflanzensammler
Frau Bittersüss Raubtierpflegerin	Herr Pfeilschnell Raubtierpfleger
Frau Ganzgenau Stewardess	Herr Immerdurst Steward
Frau Tausendfuss Hochspringerin	Herr Bleischwer Hochspringer

Material E: Leitfragen zur Figur

Die Fragen einzeln vergrössert auf Karten ausdrucken. Es müssen nicht alle Fragen verwendet werden, es können auch zusätzlich eigene Fragen gesetzt werden.

Es ist hilfreich, die verschiedenen Typen von Fragen (Wer? Was? Wo?) auf unterschiedlich farbigen Karten zu kopieren.

Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden.

Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Figur aus. Jemand zieht eine Karte und stellt die Frage, das andere Kind beantwortet die Frage in Bezug auf die ausgedachte Figur.

Leitfragen zur Figur

Wer ist die **Figur**?

- Wer bist du?
- Wie siehst du aus? (Grösse, Kopf, Beine, Arme, Haare, Brille, ...)
- Welche Kleider/ Schuhe trägst du? Warum?
- Welchen Beruf übst du aus? Was ist typisch für diesen Beruf?
- Was liebst du an deinem Beruf? Hast du eine Spezialaufgabe?
- Was denkst du?
- Was fühlst du?
- Was machst du am Morgen, wenn du aufstehst? In der Nacht, wenn du nicht einschlafen kannst?
- Welches ist dein Lieblingstier? Lieblingsgetränk? Lieblings...?
- Was ist dein grösster Wunsch?

Was kann die **Figur**?

- Was kannst du besonders gut?
- Was kannst du überhaupt nicht?
- Welche besonderen Fähigkeiten oder Gaben hast du?
- Was möchtest du unbedingt einmal können?

Wo lebt die **Figur**?

- In welchem Land lebst du?
- Wie sieht es dort aus?
- Wie sieht dein Haus genau aus?
(Wohnung, Höhle, Berg, Burg, ...)
- Wohin möchtest du einmal gerne gehen?

Material F: Briefmuster

Briefmuster einzeln vergrößert ausdrucken. Es sollen gerade in der ersten Klasse nicht alle Punkte verwendet werden, es können aber auch eigene Aspekte des Briefschreibens zusätzlich gesetzt werden.

Mit diesen Musterbriefen soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht bearbeitet werden. Es ist auch wichtig, vor allem die sprachlichen Muster immer wieder zu verwenden. Dafür eignet sich ein Schreiben zu zweit: Beide S schreiben sich nach einem Muster einen Brief und beantworten diesen.

Ich möchte Sie gern kennen lernen: Sie-Formen (höfliche Formen)

	Mögliche sprachliche Formen
<i>Ort, Datum</i>	Luzern, 25. Juli 20XX (aktuelles Datum)
<i>Anrede</i>	Liebe Frau ... / Lieber Herr ... (Namen) Sehr geehrte Frau ... / Sehr geehrter Herr ... (Namen)
<i>Zuerst sagst du, wer du bist (Briefanfang)</i>	– Darf ich mich Ihnen vorstellen? Ich bin ... – Ich heisse Frau ... und ... – Wie geht es Ihnen ? – Ich möchte gerne von Ihnen wissen, ... – Ich schreibe Ihnen diesen Brief, weil ich Sie etwas fragen (bitten, ...) möchte. – Ich wollte Ihnen schon immer einmal schreiben, um zu erfahren, was Sie ... – Sie haben in Ihrem letzten Brief geschrieben, dass ... – Ich habe in Ihrem Brief etwas nicht genau verstanden. Sie schreiben, dass ... Wie haben Sie das gemeint?
<i>Dann schliesst du den Brief ab (Briefende)</i>	– Ich würde mich sehr freuen, Sie kennen zu lernen. – Ich danke Ihnen jetzt schon für Ihre Antwort. – Ich freue mich sehr auf Ihre Antwort.
<i>Gruss</i>	Herzliche Grüsse Mit besten Grüsse Mit freundlichen Grüssen
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Willst du mein Brieffreund / meine Brieffreundin werden?

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe ... (Vorname) Lieber ... (Vorname) Hallo ... (Vorname)
<i>Text (Briefanfang)</i> <i>Zuerst sagst du, wer du bist</i>	– Ich heisse ... – Ich möchte mich dir gern vorstellen.
<i>Dann sagst du, was du möchtest</i>	– Willst du meine Brieffreundin (mein Brieffreund) werden? – Ich würde mich sehr freuen, wenn du mir einen Brief schreibst. – Ich habe einen Vorschlag: Wir könnten uns Briefe schreiben. – Kommst du mich einmal besuchen?
<i>Dann schliesst du den Brief ab</i> <i>(Briefende)</i>	– Ich würde mich sehr freuen, dich kennen zu lernen. – Es wäre schön, wenn du mir etwas von dir erzählen würdest. – Ich freue mich auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte einen Brief beantworten

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe ... (Vorname) Lieber ... (Vorname) Hallo ... (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Zuerst bedankst du dich für den Brief</i>	– Ich habe mich sehr über deinen Brief gefreut. Ganz herzlichen Dank. – Super, dass du mir einen Brief geschrieben hast. Das ist megacool. Danke. – Ich freue mich immer, einen Brief zu erhalten. Herzlichen Dank.
<i>Dann beantwortest du die Frage</i>	– Du hast mich gefragt, ob / wie etc. ... – Klar beantworte ich deine Frage. (Antwort schreiben) – Du fragst: (Frage wiederholen). Dies ist einfach zu beantworten. (Antwort schreiben)
<i>Dann stellst du selber eine Frage</i> <i>(Briefende)</i>	– Ich habe auch eine Frage: (Frage stellen). – Kannst du mir sagen, wie ...? (eigene Frage stellen). – In deinem Brief sagst du, dass Ich habe nicht ganz verstanden, wie du das meinst. – Ich freue mich sehr auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte etwas von dir erfahren

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe ... (Vorname) Lieber ... (Vorname) Hallo ... (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Zuerst überlegst du dir, was du bereits über die andere Figur weisst</i>	– Ich habe erfahren, dass du besonders gut ... kannst. – Was hast du dabei alles erlebt? – Ich habe gehört, dass du in ... wohnst. Ich weiss gar nicht, wie es dort aussieht. – Du schreibst, dass du gerne Mein Hobby ist ebenfalls
<i>Dann stellst du selber eine Frage</i> <i>(Briefende)</i>	– Was machst du den ganzen Tag? – Könntest du mir nicht etwas erzählen, das du erlebt hast? – Jetzt interessiert mich sehr, wo du wohnst. Wie sieht es bei dir aus? – Welches sind deine Hobbies? – Ich freue mich sehr auf deine Antwort.
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen ganz lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name

Ich möchte dir etwas erzählen

	Mögliche sprachliche Muster
<i>Ort, Datum</i>	Zürich, aktuelles Datum
<i>Anrede</i>	Liebe ... (Vorname) Lieber ... (Vorname) Hallo ... (Vorname)
<i>(Briefanfang)</i> <i>Einleitung</i>	– Wie geht es dir? – Ich habe gerade an dich gedacht. Deshalb schreib ich dir einen Brief. – Ich habe etwas Megacooles erlebt, das ich dir unbedingt erzählen muss. – Weisst du, was ich gestern gesehen habe? Das wird dich sicher interessieren.
<i>Dann erzählst, was du erlebt hast: Erzähl es wie in einem Film.</i>	– Gestern, als ich von der Schule nach Hause ging, sah ich plötzlich ... – So etwas hast du sicher noch nie erlebt. Gestern auf dem Nachhauseweg ... – Warst du schon einmal in ...? Gestern gingen wir dorthin. Da ist mir ...
<i>Dann betonst du etwas Besonderes</i> <i>(Briefende)</i>	– Am besten gefallen hat mir ... – Und weisst du, was das Beste war? – Besonders lustig war dabei, dass ... – Absolut genial war dabei, dass ...
<i>Gruss</i>	Liebe Grüsse Einen ganz lieben Gruss aus ... sendet dir Bis bald!
<i>Unterschrift</i>	Dein Name



Mit Faltgeschichten Figuren erfinden

Werner Senn

1 Textmuster

Erzählen (fiktional)

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, über das gemeinsame Erfinden von Figuren mithilfe von Faltgeschichten und Geschichtenmustern spannende Geschichten zu schreiben.

- Die SuS begegnen dem Genre *Erzählen* in Form von literaler Geselligkeit. Sie erfinden gemeinsam Geschichten und lesen sie einander vor.
- Die SuS entwickeln gemeinsam mithilfe von Faltgeschichten und Leitfragen Figuren, die sie anschliessend für das Erfinden von Geschichten verwenden.
- Die SuS übernehmen das Geschichtenmuster einer Kriminalgeschichte für ihre eigene Geschichte, schreiben diese auf und lesen sie einander vor.

3 Stufe

4.–6. Klasse

4 Aufgabe

Die Schreibaufgabe besteht aus drei Teilen (vgl. Material A: Schreibauftrag).

- a) Im ersten Teil entwickeln die SuS in Gruppen mithilfe von Falt-Geschichten reihum Figuren. So entstehen bizarre Figuren, die die Fantasie anregen.
- b) Im zweiten Teil setzen sich je zwei SuS zusammen und erfinden zu zweit eine Geschichte, in der sich ihre beiden Figuren begegnen. Sie verwenden dazu das Muster einer typischen Geschichte (vgl. Material C: Geschichtenmuster). Der typische Geschichtenaufbau und die passenden sprachlichen Muster sind darauf ausgerichtet, dass die SuS eine klare Zielvorstellung ihrer Geschichte aufbauen.
- c) Im dritten Teil schreiben die SuS individuell aufgrund dieser Vorarbeit die Geschichte auf. Sie können sich dabei eng an die gemeinsam erfundene Geschichte anlehnen oder frei davon abweichen.

Die entstandenen Geschichten werden in einer Schreibkonferenz miteinander besprochen, um Feedbacks einzuholen und die Texte entsprechend zu überarbeiten.

Geschichtenmuster

Mit den Figuren der Faltgeschichte sollen nach dem Muster einer typischen Geschichte eigene Geschichten erfunden werden. Der typische Aufbau einer spannenden Geschichte, hier am Beispiel einer Kinder-Kriminalgeschichte, kann folgendermassen zusammengefasst werden (vgl. Material C: Geschichtenmuster): Eine Geschichte beginnt normalerweise mit einer Ausgangssituation, in der die Figuren eingeführt werden. Dann geschieht ein erzählwürdiges Ereignis, das zu einer Schwierigkeit und einem Problem führt. In einem Krimi ist dies der Fall, der im Verlauf der Geschichte gelöst werden muss und zum Schluss der Geschichte führt. Für SuS mit DaZ-Hintergrund ist es wichtig, vorgängig im DaZ-Unterricht dieses Muster kennen zu lernen und vor allem mit den sprachlichen Mitteln zu arbeiten. der Aufbau dieses Geschichtenmusters geschieht hier mit der Geschichte von Emir und Fiona aus dem Lehrmittel Pipapo 1 (vgl. Textbuch, S. 52–58).

Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

A: Schreibauftrag – Mit Faltgeschichten Figuren erfinden

B: Faltgeschichte – Figurenbeschreibung

C: Geschichtenmuster

D: Leitfragen zu Figur, Handlung und Ort

5 Durchführung

Als Vorbereitung hat die Lehrperson das Geschichtenmuster (vgl. Material C) und einzelne Bilder aus dem Textbuch vergrössert kopiert. Die Vorlage wird in Einzelteile zerschnitten, so dass Fragen und sprachliche Mittel separiert sind. Passende Bilder sind auf S. 52 Bild 1 (Einleitung), Bild 2 oder 3 (Erlebnis); auf S. 53 Bild 2 (Problem/Kriminalfall); auf S. 57 Bild unten in der Mitte (Lösung); auf S. 58 unterstes Bild (Schluss). Sie kopiert das Muster zudem mehrmals unvergrös-

sert, zerschneidet die Teile wiederum und füllt die einzelnen Teile in Couverts ab.

Dann erzählt die Lehrperson der Klasse im Halbkreis vor der Tafel die Kriminalgeschichte von Emir und Fiona (vgl. Pipapo 1, Textbuch, S. 52–58). Dazu hat sie die Bilder der Geschichte ungeordnet auf den Boden gelegt.

«Helft ihr mir, die Bilder wieder zu ordnen, damit ich sie in der richtigen Reihenfolge an die Tafel hängen kann?»

Gemeinsam werden die Bilder in die richtige Reihenfolge gelegt und dann aufgehängt. Oberhalb und unterhalb der Bilder muss noch Platz bleiben, um die Fragen (oberhalb der Bilder) bzw. die sprachlichen Muster (unterhalb der Bilder) aufzuhängen.

Die LP legt nun die einzelnen sprachlichen Muster ungeordnet auf den Boden (vgl. Material C: Geschichtenmuster). Als Spielform ordnet die Klasse die Geschichteanteile den entsprechenden Bildern zu. Nach der Zuordnung eines sprachlichen Musters stellt die Lehrperson dann jeweils die Kontrollfrage: «Woran erkennt ihr dies?» und weist auf die jeweiligen gelb markierten sprachlichen Muster wie «plötzlich», «ver zweifelt», «auf einmal» hin, die typisch für eine bestimmte Stelle der Geschichte sind. Sie hängt die sprachlichen Muster jeweils unterhalb der Bilder auf. Um die Wirkung von sprachlichen Mittel den SuS nachvollziehbar zu machen, kann die Lehrperson die Methode des kognitiven Modellierens einsetzen, bspw. zum Teil 2 des Geschichtenaufbaus: Erlebnis.

Wie schreibe ich nun die Geschichte weiter? Emir geht nach Hause. Er wohnt im Parterre. Er sieht, dass eine Schranktür im Hauseingang offen steht. Was passiert nun? *Er blickt in den Schrank hinein und findet dort eine Tasche. Er ist neugierig, öffnet sie und durchsucht sie und findet eine Blechschachtel.* Wenn ich dies nur so aufreibe, dann wirkt dies ziemlich langweilig. Wie kann ich es spannender formulieren? Z.B. nach dem ersten Satz: *Er blickt in den Schrank hinein. Seltsam, da liegt eine Tasche, die er vorher noch nie im Schrank gesehen hatte.* Wenn ich es so formuliere, wird das Ungewöhnliche auf einmal erkennbar und die Geschichte wird spannend. *Er kann seine Neugierde nicht unterdrücken. Er öffnet die Tasche langsam und durchsucht sie vorsichtig. Da bemerkt er ganz unten eine Blechschachtel.* So wird auch der zweite Satz spannender, weil nun gesagt wird, was Emir fühlt, wenn er die Tasche durchsucht, und dass er trotz der Neugierde langsam und vorsichtig vorgeht. (...)

Zum Abschluss werden auch die Fragen über die passenden Bilder gehängt. Der Aufbau der Geschichte sollte in der folgenden Phase des Unterrichts für alle sichtbar aufgehängt bleiben.

Je nachdem, wie gut die SuS das Muster bereits anwenden können, kann folgende Vertiefungsarbeit daran angeschlossen werden. Gerade für DaZ-SuS kann dies eine weitere Vertiefungsarbeit sein. Die SuS arbeiten zu zweit. Sie nehmen je ein Couvert mit den Geschichteanteilen, legen und kleben die Bilder in der richtigen Reihenfolge untereinander auf ein Blatt Papier. Sie legen die Fragen vor sich hin und ebenfalls die einzelnen Textteile. Nun beginnt ein Kind, sucht die erste Frage und liest sie vor. Das andere Kind sucht die entsprechenden Textteile, die es ebenfalls vorliest. Wenn sie zusammenpassen, legen und kleben sie diese neben das entsprechende Bild. Als Kontrolle vor dem Kleben können die SuS ein unzerschnittenes Muster nehmen oder dasjenige an der Tafel nutzen. Zum Abschluss lesen sie noch abwechselungsweise die gesamte Geschichte vor.

Mit SuS, die einen erhöhten Bedarf an sprachlicher Unterstützung benötigen, können im DaZ-Unterricht vorgängig die sprachlichen Muster der Geschichte als Vorentlastung bearbeitet werden, analog zur oben beschriebenen Partnerarbeit.

Als zusätzliche Vertiefung kann auch die Geschichtenstruktur aus Hoppla 3 (Kapitel 5, Arbeitsheft S. 8/9) auf dieselbe Art bearbeitet werden.

Teil A: Reihumspiel Faltgeschichte

Um die Figuren für die Geschichten zu entwickeln, wird ein Reihumspiel eingesetzt. Es werden Schreibgruppen von 4–6 SuS gebildet. Sie setzen sich im Kreis um zwei oder drei zusammengeschobene Pulte. Mithilfe des Faltblatts der Faltgeschichte (vgl. Material B: Faltgeschichte) und der entsprechenden Anleitung (vgl. Material A: Schreibauftrag) werden nun reihum Geschichten entwickelt. Für SuS, die mit der langen Anleitung des Schreibauftrags Mühe bekunden, kann diese in drei Teile geschnitten und jeweils nur der entsprechende Teil abgegeben werden.

Wenn beim Beantworten der einzelnen Fragen auf dem Faltblatt die Ideen ausgehen, können dazu die Leitfragen zu den Figuren, zur Handlung oder zum Ort verwendet werden (vgl. Material D: Leitfragen). Werden diese Fragen vergrößert auf ein festes Papier kopiert und an einer bestimmten Stelle aufgelegt,

können sie bei der Arbeit individuell jeweils beigezogen werden.

Da durch das Umfalten die bereits geschriebenen Teile der Figurenbeschreibung nicht sichtbar sind, kann jede Frage immer wieder völlig von neu beantwortet werden, ohne Rücksicht auf bereits vorhandene Teile. Diese (ungewohnte) Freiheit ermöglicht ein lustvolles und kreatives Figurenerfinden, das natürlich skurrile, merkwürdige und teilweise widersprüchliche Gestalten ergibt (vgl. Abb. 1: Skurrile Gestalten).

Fragen	Geschichtenbausteine
1. Wer ist die Figur?	Er ist ein kleiner pummiger Mann, der jung ist.
2. Wie heisst die Figur?	Es heisst Spangestrim Butalkopf.
3. Wie sieht die Figur aus?	Die Figur hat kurze grüne Haare. Die Figur hat viele grüne Muskeln. Die Figur ist 299,999999m gross. Die Figur hat rote Augen.
4. Wie fühlt sich die Figur? Was denkt sie? Warum?	Sie denkt sehr positiv.
5. Die Figur trägt ein spezielles Kleidungsstück. Welches?	Er trägt ein Anzug mit einem Cap? Und Feuer Schuhe.
6. Die Figur hat einen Plan: Was will sie machen?	Einen Hund ermorden.

Abb. 1: Skurrile Gestalten

Die Spannung auf die Auflösung, welche Figuren dabei entstanden sind, ist eine weitere Triebfeder für dieses Erzählspiel. Die Eigenschaften, die auf den ersten Blick kaum zusammenpassen, regen wiederum die Fantasie an, ungewöhnliche Geschichten zu schreiben.

In der abgebildeten Faltgeschichte beispielsweise ist die Figur klein und pummelig, aber 299 cm gross. Der eigentliche Katalysator der Geschichte ist jedoch die Aussage, dass die Figur plant, einen Hund zu ermorden. Dies führt zu einer psychologisch spannenden Geschichte, in der erzählt wird, wie es dazu kommt, dass ein Mann einen Hund tötet und was dann anschliessend alles geschieht.

Die Ansprüche können gesenkt werden, wenn anstelle einer Faltgeschichte nur reihum (ohne falten) die Figur entwickelt wird. Dann können jeweils das bereits geschriebene gelesen werden und es ergibt kohärentere Figuren (vgl. Abb. 2: Zwergenkönig).

In den Erprobungsklassen wurden zudem die Figuren gezeichnet, um eine möglichst klare Vorstellung zu entwickeln.

Teil B: Erzählrunde

Nach dieser Phase der Figurenentwicklung setzen sich immer zwei SuS aus unterschiedlichen Ideenfindungsgruppen zu einer Erzählrunde zusammen. In dieser Phase geht es darum, mithilfe der entstandenen Figuren kooperativ Geschichten zu erfinden. In diesen Geschichten sollen sich die beiden Figuren begegnen und gemeinsam etwas Spannendes erleben. Als Vorlage für eine spannende Geschichte dient ihnen zudem das erarbeitete Geschichtenmuster.

Fragen	Geschichtenbausteine
1. Wer ist die Figur?	Die Figur ist ein R. He
2. Wie heisst die Figur?	Fredos Peter Heier Er ist ein Zwerg
3. Wie sieht die Figur aus?	Schulterlanges Haar, braune Augen, 1,20m
4. Wie fühlt sich die Figur? Was denkt sie? Warum?	Sie fühlt sich super weil sie gerade eine ökologische Zigarre geraucht hat.
5. Die Figur trägt ein spezielles Kleidungsstück. Welches?	Er trägt eine, eine Robe aus Myrtil Es ist das einzige was sie von ihrem Vater hoch hat.
6. Die Figur hat einen Plan: Was will sie machen?	Er will Zwärge König werden

Abb. 2: Zwergenkönig

Mithilfe der Anleitung erfinden die Tandems nun kooperativ Geschichten (vgl. Material A). Dabei müssen nicht unbedingt alle Eigenschaften aus den Faltgeschichten verwendet werden. Wenn ein Merkmal überhaupt nicht in die Geschichte passt, kann es verändert oder weggelassen werden.

In dieser mündlichen Fabulierphase können einzelne Zweiertteams einander auch mehrere Geschichten erzählen, die unterschiedlich lang und unterschiedlich komplex sein werden.

Teil C: Die Geschichte aufschreiben

Nach diesen zwei kooperativen Ideenfindungsphasen schreiben nun die SuS ihre Geschichten einzeln auf. Sie können dabei ihre gemeinsame Geschichte aufschreiben, oder diese Geschichte als Basis für eine weitere, eigene Geschichte verwenden. Auch in diesem Stadium können nochmals die Leitfragen zum Einsatz kommen (vgl. Material D: Leitfragen), um im Verlauf des Schreibprozesses eine Figur, die Handlung oder den Ort der Erzählung weiter zu konkretisieren und auszu-differenzieren. Die Lehrperson kann in dieser Schreibphase den Schreibenden auch immer wieder individuell Unterstützung anbieten, indem sie an einer bestimmten Stelle der Geschichte die entsprechenden Fragen stellt, um diese weiter auszudifferenzieren (vgl. Abb. 3: Die Geschichte vom Hundemörder).

Wenn ihr am Anfang eurer Geschichte schreibt: *Der kleine pummelige Mann hasste Hunde und hatte nichts zu essen.* Wie kommt es dazu, dass er Hunde hasste? Wurde er einmal gebissen? Ihr wollt doch, dass man als Leser versteht, weshalb der Mann den Hund tötet. Es ist deshalb wichtig zu erzählen, woher der Mann diese Hassgefühle hat.

HUNDEMÖRDER

Eines Tages, in einer grossen Kleinstadt, zog ein kleiner pummeliger Mann namens Sponstrim Butalkopf in eine Hütte. Neben der Hütte wohnte eine Frau namens Güntella mit ihrem Hund. Der kleine pummelige Mann hasste Hunde und hatte nichts zu essen. Er war sehr arm, er konnte sich nichts leisten. Da kam Güntella und begrüßte ihn mit einem Kuchen. Er freute sich sehr über den Kuchen. Er bedankte sich bei Güntella. Er ass genussvoll den Kuchen und hatte Heisshunger auf noch mehr Essen.

Er schlief ein und träumte, dass er eine Villa hat und er der reichste Mensch auf der Welt wäre. Er machte sich auf dem Sofa bequem, sah fern und ass einen Tripple-Cheeseburger mit extra viel Käse aus McDonalds. Doch plötzlich bellte ein Hund, er schaute in seinen Burger und sah einen Hundekopf im Burger. Erschrocken wachte er von seinem Traum auf und dachte sich: „Oh, zum Glück war es nur ein Traum.“

Abb. 3: Die Geschichte vom Hundemörder

Bei der Geschichte mit dem Zwergenkönig Fredo wird deutlich, dass das Filmepos «Herr der Ringe» hier seinen Einfluss geltend macht (vgl. Abb. 4: Heldenepos «Die Eroberung»). Auch Filme können musterbildend wirken und die Erzähllust anregen.

Die Eroberung

Es war einmal ein König namens Rudolf der Zweite, Sohn von Fikod dem Ersten. Er herrschte über alle Menschen von Troja. Eines Tages wurde eine Grenzstadt namens Atlantis brutal von den Riesen überrannt, ausgeraubt und zerstört. Nur wenige Menschen überlebten. Als der König davon erfuhr, war er ausser Rand und Band. In seiner Raserei fasste er den Entschluss das Riesenreich einzunehmen, alle Riesen und ihren dummen Herrscher auszulöschen. Noch dazu würde er dann viel Geld und Gold von den Riesen bekommen, von dem er so oft träumte. Da seine Armee aber zu klein war, um das Riesenreich einzunehmen, entschloss er sich dazu, die Zwerge um Hilfe zu bitten. Die Zwerge waren ein Krieger- und Schmiedevolk. Ausserdem waren sie auch schon des Öfteren ihrer Juwelen beraubt worden. Sofort schickte Rudolf der Zweite einen Boten an Fredo, einen grossen Feldherrn, nach Moria, um ihn zu fragen, ob er helfen würde. Eine Woche später kam die Antwort von Fredo. Er schrieb, dass er sehr gerne an diesen Feldzug teilnehmen würde. Nach einem Monat der Kriegsvorbereitungen einten sich die beiden Armeen in einer Grenzstadt der Menschen, nämlich Elesmera. Fredo erhoffte sich von diesem Feldzug, König zu werden.

Abb. 4: Heldenepos «Die Eroberung»

Die Lehrperson kann anhand solcher Beispiele den Aufbau einer spannenden Geschichte verdeutlichen, wie in solchen Filmen Spannung und Entspannung wirken: nach einem spannungsgeladenen Ereignis kommt die auflösende Entspannung, bevor das nächste Ereignis die Spannung wieder erhöht. In der Geschichte vom Zwergenkönig Fredo und dem Menschenkönig Rudolf vereinigen sich nun die beiden Armeen, um vereint gegen die Riesen zu kämpfen.

Schreibkonferenzen

Wenn einzelne Geschichten soweit fertig sind, dass sie andern präsentiert werden können, veranstalten die SuS eine Schreibkonferenz. Schreibkonferenzen finden am besten in Gruppen zwischen 2 und 5 SuS statt. In den Gruppen werden die Texte einzeln besprochen. Die SuS lesen einander ihre Texte vor und besprechen sie dann anschliessend Satz für Satz. Fallen Textstellen auf, die nicht passen oder unverständlich sind, suchen sie gemeinsam nach Verbesserungsvorschlägen. Die Schreibenden notieren sich diejenigen vorgeschlagenen Formulierungen, die ihnen gefallen.

Geschichtenbuch

Im Sinne einer literalen Praxis können die so entstandenen Geschichten in einem gemeinsamen Klassengeschichtenbuch gesammelt werden. Das Buch kann bspw. in der Klassenbibliothek stehen, wo die SuS es in der Pause oder in einer freien Lesezeit allein oder zu zweit lesen können.

5 Differenzierung

Die Schreibaufgaben kann dadurch komplexer und anspruchsvoller gestaltet werden, dass sich im Teil B nicht zwei Figuren, sondern drei oder vier Figuren

begegnen. Dann ergeben sich grössere Erzählrunden und die Integrationsleistung der SuS erhöht sich. Die Aufgabe kann vereinfacht werden, wenn Merkmale, die überhaupt nicht zur Geschichte passen, verändert oder weglassen werden können. Wenn nicht umgefaltet wird, sind wie oben erwähnt die Figuren weniger widersprüchlich. Grundsätzlich handelt es sich um eine Aufgabe, die in sich selbst einen grossen Differenzierungsspielraum enthält, das sich die SuS in den Erzählrunden unterschiedlich viele und unterschiedlich komplexe Geschichten erzählen werden. Dies geschieht dann auch beim schriftlichen Verfassen der Geschichte: Die weniger anspruchsvolle Variante wird sich eng an die erzählte Geschichte halten, die anspruchsvollere wird diese mündliche Geschichte verfeinern, so dass daraus eine komplexere Geschichte entsteht.

Literatur

- Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 11–34.

Zitiervorschlag

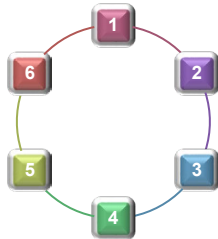
- Senn, Werner (2023): Mit Faltgeschichten Figuren erfinden. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Schreibauftrag – Mit Faltgeschichten Figuren erfinden

Schneidet die drei Teile des Auftrags auseinander. Löst sie dann einzeln nacheinander.

a) Figuren entwickeln



Setzt euch in Gruppen von 4 – 6 Personen zusammen. Nehmt je ein Blatt für eine Faltgeschichte (vgl. Material B), um eure Figuren zu entwickeln. Ihr könnt zur Beantwortung eurer Fragen zusätzlich die Leitfragen nutzen (vgl. Material D). Wenn euch die Ideen bei der Beantwortung einer Fragen ausgehen, geben sie euch weitere Hinweise.

1. Beantworte die erste Frage. Schreib deine Antwort als Geschichtenbaustein in das entsprechende Feld. Wenn dir zur Frage nichts mehr einfällt, falte das Blatt so um, dass deine Antwort nicht mehr sichtbar ist. Frage 2 muss jetzt zuoberst sein. Reiche das Blatt nach links weiter.
2. Du hast nun ein gefaltetes Blatt erhalten. Beantworte nun auf diesem Blatt die oberste Frage. Falte anschliessend das Blatt wiederum so, dass deine Antwort nicht mehr sichtbar ist. Reiche das Blatt weiter nach links.
3. Beantworte auf diese Art alle Fragen, die zu dir kommen. Du darfst bei der Beantwortung der Fragen deiner Fantasie freien Lauf lassen.
4. Wenn alle Fragen auf den Blättern beantwortet sind, hol dir dein eigenes Blatt. Lies deine Figurenbeschreibung den andern vor.

b) Erzählrunde: Zwei Figuren begegnen sich

Setzt euch zu zweit zusammen und entwickelt gemeinsam eine Geschichte. In dieser Geschichte begegnen sich eure zwei Figuren.

1. Lest einander nochmals eure Figurenbeschreibungen vor. Besprecht eure Figuren. Stellt euch gegenseitig Fragen zur Figur. Ihr könnt dazu die Leitfragen nutzen (vgl. Material D).
2. Schaut euch das Muster einer typischen Geschichte an (vgl. Material C). Besprecht miteinander, wie eine Geschichte aufgebaut ist.
3. Eure beiden Figuren begegnen sich und erleben miteinander eine spannende Geschichte. Was könnten die beiden erleben? Erfindet gemeinsam mündlich eine Geschichte, indem ihr die Eigenschaften der Figuren aus der Faltgeschichte verwendet und euch am Geschichtenmuster orientiert.

c) Die Geschichte aufschreiben und in Schreibkonferenzen besprechen

Arbeitet alleine weiter.

1. Schreib nun die Geschichte nach dem Geschichtenmuster auf. Du kannst die Ideen eurer gemeinsamen Geschichte übernehmen, diese aber auch verändern.
2. Lies deine Geschichten in einer Schreibkonferenz den andern vor. Hol dir Rückmeldungen auf deine Geschichte ein und überarbeite sie entsprechend.

Material B: Faltgeschichte – Figurenbeschreibung

Am besten das Blatt auf A3 vergrößert kopieren, damit genügend Platz zum Schreiben vorhanden ist.

Beantworte jeweils die oberste Frage. Geh dabei so vor, wie im Schreibauftrag beschrieben (vgl. Material A).

	Fragen	Geschichtenbausteine
1.	Wer ist die Figur?	
Hier falten →	2. Wie heisst die Figur?	
Hier falten →	3. Wie sieht die Figur aus?	
Hier falten →	4. Wie fühlt sich die Figur? Was denkt sie? Warum?	
Hier falten →	5. Die Figur trägt ein spezielles Kleidungsstück. Welches?	
Hier falten →	6. Die Figur hat einen Plan: Was will sie machen?	

Material C: Geschichtenmuster

Gelb markiert sind zusätzliche Formulierungen, die für eine Kriminalgeschichte typisch sind.

Teil	Fragen	Sprachliche Muster
1. Einleitung	Wie beginnt die Geschichte? Wer? Wo? Wann?	Die Schule ist aus. Schnell räumt Emir seine Sachen zusammen. Er ist froh. Heute Nachmittag hat er frei (...) Fiona fragt ihn, was er heute Nachmittag macht. Sie vereinbaren, sich am Nachmittag bei Emir zu treffen.
2. Erlebnis	Was geschieht dann?	Emir geht nach Hause. Er wohnt im Parterre. Er sieht, dass eine Schranktür im Hauseingang offen steht. (...) <i>Seltsam, ...</i> <i>Da bemerkt er ...</i>
3. Problem/ Kriminalfall	Welches Problem stellt sich?	Fiona läutet an der Tür. Sie entdecken einen Schatz in der Blechschachtel. Wem gehören wohl das Gold, die Uhr und der Schmuck? <i>Kurz darauf entdeckte er ...</i> <i>Auf einmal tauchten ...</i> <i>Im gleichen Moment erschien ...</i> <i>Verzweifelt ...</i> <i>Plötzlich ...</i> <i>Völlig überraschend ...</i>

4. Lösung	Wie wird das Problem gelöst?	Die beiden entdecken, dass der Schmuck geraubt wurde. Sie verfolgen die Spur. <i>Obwohl er ganz angestrengt nachdachte, ...</i> <i>Völlig überraschend geschah ...</i> <i>Während er nachdachte, ...</i> <i>Nachdem er kurz nachgedacht hatte, ...</i>
5. Schluss	Wie endet die Geschichte?	<i>Nachdem sie ...</i> <i>Bald darauf ...</i> <i>Am nächsten Tag ...</i> <i>Am Ende ...</i>

Kommentar:

Die Geschichte beginnt mit einer Einleitung, in der Figuren, Handlungsort und evtl. erzählte Zeit kurz eingeführt werden (Teil 1: Einleitung). Dann geschieht ein unerwartetes Ereignis (Teil 2: Erlebnis) und eine Schwierigkeit taucht auf (Teil 3: Problem), die dann überwunden wird (Teil 4: Lösung). Zudem braucht eine Geschichte einen Schluss (Teil 5), der die Handlung oder die verschiedenen Handlungsfäden abschliesst. Ein spannendes Ereignis, das sich zu erzählen lohnt (Teile 2–4), bildet den Kern der Geschichte.

(Geschichte aus Pipapo 1, Textbuch, S. 52–58)

Material D: Leitfragen

Fragen können einzeln vergrößert auf Karten ausgedruckt werden. Es müssen nicht alle Fragen verwendet werden. Eigene konkretere Fragen können auch die bestehenden ersetzen.

Es ist hilfreich, Fragen zu den Figuren, zur Handlung und zum Ort auf Karten mit unterschiedlichen Farben zu kopieren. Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Figur aus. Jemand zieht eine Karte und stellt die Frage. Das andere Kind beantwortet die Frage in Bezug auf seine Figur.

Leitfragen zur Figur

Wer? (Welche **Figuren** kommen in der Geschichte vor?)

- Wer ist die Figur?
- Wie sieht die Figur genau aus?
- Welche Schuhe trägt sie? Welche Kleider? Warum?
- Was denkt die Figur? Welche Pläne hat sie? Wohin möchte sie?
- Wie fühlt sie sich? Warum?
- Was kann die Figur besonders gut?
- Wem begegnet die Figur? Wie sehen diese Figuren aus?

Leitfragen zur Handlung

Was? (Welche **Handlungen** geschehen in der Geschichte? Was passiert?)

- Wie beginnt die Geschichte?
- Was geschieht dann? Was erlebt die Figur?
- Plötzlich geschieht etwas völlig Unerwartetes, was?
- Ein Problem stellt sich. Welches? Welche Schwierigkeit taucht auf?
- Wie löst die Figur das Problem? Wie überwindet sie die Schwierigkeiten?
- Wie endet die Geschichte?

Leitfragen zum Ort

Wo? (An welchen **Orten** geschieht die Geschichte?)

- Wo befindet sich die Figur?
- Wie sieht es dort aus?
- Wie sieht das Haus (das Gebäude, der Berg, etc.) genau aus?
- Was ist ganz besonders an diesem Ort
(der höchste Vulkan, eine dunkle Höhle)?
- Wohin geht die Figur?



Wegbeschreibung: Findet ihr den Weg?

Werner Senn

1 Textmuster

Anleitungen schreiben

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Wegbeschreibungen zu erleben. Eine Wegbeschreibung führt die Lesenden dabei Schritt für Schritt zum Ziel. Sie muss ihnen dazu alle relevanten Informationen vermitteln (vgl. Bachmann 2014, 271). Die SuS erfahren beim Schreiben von Anleitungs- und Beschreibungstexten, dass diese genau und klar formuliert sein müssen. Zudem ist es hilfreich, wenn die relevanten Informationen in logischer Abfolge vermittelt werden, damit sie Schritt für Schritt erfolgreich ausgeführt werden können.

- Die SuS beschreiben einen Weg auf einem Stadtplan, so dass andere diesen Weg einzeichnen können und das Ziel finden.
- Die SuS beschreiben einen Weg und verwenden dabei die entsprechenden Orts- und Richtungsangaben präzise.
- Die SuS bieten in ihren Anleitungstexten alle nötigen Informationen in der richtigen Abfolge, um ans Ziel zu kommen.
- Die SuS lesen eine Wegbeschreibung einer anderen Gruppe und geben Rückmeldungen, wo Schwierigkeiten aufgetaucht sind.
- Die SuS reflektieren die Genauigkeit ihrer Wegbeschreibungen und verbessern Unklarheiten.

3 Stufe

4.–6. Klasse

4 Wegbeschreibungen schreiben als soziale Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Dehn 2013), an dem die SuS Texte in für sie echten Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Zentral dabei ist, dass Lesen und

Schreiben in eine Schreib-Lese-Kultur in der Klasse eingebettet ist (vgl. Feilke 2014, 30). Das Verfassen von Wegbeschreibungen bedeutet demzufolge, dass diese Anleitungen auch von andern gelesen und ausgeführt werden. In der Ausführung zeigen sich die Qualitäten der Texte, ob die nötigen Informationen vollständig und richtig geordnet sind und die einzelnen Schritte sprachlich präzise formuliert sind. Wegbeschreibungen verfassen bedeutet in einem solchen Zusammenhang, dass die Anleitung für jemand anders nachvollziehbar aus einer bestimmten Perspektive bzw. in einem bestimmten Wahrnehmungsraum erfolgt. Die Beschreibung dient dann dieser Person, sich im beschriebenen Raum zu orientieren (vgl. Ossner 2014, 255). Deshalb sind Orts- und Richtungsangaben für eine Wegbeschreibung wesentlich (vgl. Material D). Sie ermöglichen diese Orientierung. Die Beschreibung von Malin: «1. Start: Schulhaus 2. Dann gehe über den Zebra-Streifen zur Kirche» gibt wenig Hinweise auf die eingenommene Perspektive bzw. den Wahrnehmungsraum, aus dem der Weg beschrieben wird. Im Gegensatz dazu wird in der Wegbeschreibung von Munira eine klare Situation geschaffen («zum ersten Mal») und eine Absicht mitgeteilt («Ihr wollt euch erst mal umsehen»), so dass klar wird, für wen und in welcher Situation die Wegbeschreibung gilt: Munira schreibt: «1. Es sind Frühlingsferien, ihr seid zum ersten Mal im Hotel von Zürich. 2. Ihr wollt euch erst mal umsehen, darum geht ihr über den Fussgängerstreifen und ab in den Freizeitpark.» Das Beschreiben eines Wegs ist in dieser Aufgabe in ein Rätsel eingebunden: Findet die Partnergruppe heraus, wohin der Weg führt? Es ist deshalb wichtig, die Wegbeschreibungen adressatenorientiert zu formulieren, spezifisch auf die andere Gruppe ausgerichtet. Indem sie diese dann beim Lesen der Wegbeschreibung beobachten, erleben sie direkt die Wirkung ihres Textes. Insofern ermöglichen Anleitungstexte wesentliche Erfahrungen im Schreiben als soziale Praxis.

5 Aufgabe

Die Aufgabe «Wegbeschreibung: Findet ihr den Weg?» ist als Ratespiel ausgelegt. Sie besteht aus drei Teilen (vgl. Material C: Schreibauftrag)

- Im ersten Teil verfassen die SuS zu zweit nach einem Muster eine Wegbeschreibung, damit eine Partnergruppe den Weg im Plan einzeichnen kann.
- Die SuS tauschen im zweiten Teil ihre Wegbeschreibung mit einer Partnergruppe aus. Sie beobachten diese beim Lesen oder Ausführen der Wegbeschreibung. Dann tauschen sie die Rollen und lesen die Wegbeschreibung der Partnergruppe und zeichnen deren Weg in den Plan.
- Im dritten Teil tauschen die SuS ihre Beobachtungen aus und geben einander Feedbacks. Sie überarbeiten gemeinsam ihre Wegbeschreibungen.

Die Aufgabe enthält bereits eine Wegbeschreibung (vgl. Material A und B). So erhalten die SuS ein Muster, wie sie ihre Wegbeschreibung formulieren können. Die darin enthaltenen Ortsangaben und Richtungswörter helfen beim Verfassen der Wegbeschreibung. Der einführende Leseauftrag richtet die Aufmerksamkeit der SuS auf diese Formulierungen. Dabei können die SuS unterschiedlich anspruchsvolle Wege beschreiben. Die Beschreibung muss spezifisch für ihre Kollegen und Kolleginnen geschrieben werden, d. h. sie muss für diese lösbar sein. Die Beschreibungen können in Bezug auf die Länge wie Schwierigkeit variieren.

Die Wegbeschreibung wird dabei vorzugsweise in Zweiertteams geschrieben, damit die einzelnen Schritte laufend besprochen werden können. Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Stadtplan
- B: Wegbeschreibung (Muster)
- C: Schreibauftrag «Wegbeschreibung schreiben»
- D: Orts- und Richtungsangaben

Unterstützung durch Formulierungsmuster

Orts- und Richtungsangaben sind für die örtliche Orientierung in einer Wegbeschreibung zentral. Für viele SuS, insbesondere für SuS mit anderssprachigem Hintergrund, stellt dies eine grosse Herausforderung dar. Deshalb werden entsprechende Begriffe

und Formulierungen für die Orientierung im Raum spezifisch für Wegbeschreibungen angeboten (vgl. Material D: Orts- und Richtungsangaben). Das Angebot kann entsprechend den eigenen Bedürfnissen reduziert oder ergänzt werden. Sie sollen als Vor-entlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden. Die Aufgabe verwendet und festigt zudem den Wortschatz, der dazu verwendet wird, um sich in einer Stadt zu bewegen (bspw. mit Begriffen wie das Postgebäude, die Hauptstrasse, entlang gehen).

6 Durchführung

Wegbeschreibung lesen

Der gemeinsame Start dieser Aufgabe ist das Lesen der angebotenen Wegbeschreibung (vgl. Material A: Stadtplan und Material B: Wegbeschreibung). Diese kann als Muster für die eigenen Wegbeschreibungen dienen. Sie ist in zwei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgelegt, führt aber zum gleichen Ziel. Die beiden Versionen können so differenzierend eingesetzt werden.

Den Anfang der Beschreibung wird gemeinsam in der Klasse gelesen. Dabei soll vor allem darauf Wert gelegt werden, dass der Sinn und Zweck dieser Art Wegbeschreibung geklärt wird: Sie dient den Lesenden dazu, den Weg ans Ziel zu finden. Dabei werden sie auf einer Karte Schritt für Schritt ans Ziel geführt. Die Lehrperson fragt die SuS, welche Erfahrungen sie mit Wegbeschreibungen bereits haben.

Seid ihr schon einmal in der Situation gewesen, dass ihr in einer fremden Stadt nach dem Weg fragen musstet?

Habt ihr euer Ziel mithilfe der Wegbeschreibung gefunden?

Oder habt ihr selbst schon andern Leuten Auskunft erteilt, wie diese an ihr Ziel kommen?

Der Austausch führt dazu, erste Qualitätsmerkmale von hilfreichen Wegbeschreibungen zu finden. Folgende Punkte könnten dabei genannt werden:

- Man muss den Weg gut kennen, um ihn beschreiben zu können.
- Man muss den Weg im Geist selber abschreiten, dann kann man ihn Schritt für Schritt beschreiben.

- Man muss sich in die Situation der Suchenden (der Lesenden) versetzen können und aus deren Perspektive.
- Man muss wissen, ob sie schon etwas vom Ort kennen (wie ortskundig sind sie?) und auf deren Vorwissen aufbauen.
- Der Ausgangspunkt muss klar sein. Er muss für die Suchenden (Lesenden) und die Beschreibenden der gleiche sein (z. B. auf einem Stadtplan gemeinsam feststellen: «Wir sind genau hier.»)
- Der weitere Weg muss Schritt für Schritt angegeben werden.
- Die einzelnen Schritte müssen überschaubar sein (bis zur nächsten Richtungsänderung, bis zum nächsten Orientierungspunkt).
- Die einzelnen Schritte müssen in der richtigen Abfolge sein (Nummerierung, zeitliche Abfolge).
- Die Orts- und Richtungsangaben müssen präzise formuliert sein.
- Es braucht zur Orientierung immer wieder Kontrollpunkte (v.a. an unübersichtlichen Orten).

Die Lehrperson leitet über zur konkreten Wegbeschreibung und projiziert den vorgegebenen Stadtplan (vgl. Material A). Sie weist nochmals auf das Ziel dieser Wegbeschreibung hin: Die SuS sollen wie in einem Ratespiel herauszufinden, wohin der Weg führt.

Um zu demonstrieren, wie wichtig genaue Beschreibungen sind, kann die Lehrperson auch von einem Beispiel ausgehen, das zu wenig genau ist. Sie liest den ersten Schritt vor und gemeinsam wird der Ausgangspunkt der Wegbeschreibung bestimmt und eingezeichnet. Dann schreibt sie an die Tafel: «Vom Schulhaus gehst du zur Kirche.» Sie fragt: Ist dies genau genug? Um aufzuzeigen, wie man vorgeht, um eine Aussage zu präzisieren, kann die Methode des kognitiven Modellierens eingesetzt werden.

Wenn ihr die Wegbeschreibung erhaltet «Vom Schulhaus geht ihr zur Kirche» und die Gegend nicht kennt, dann wisst ihr zwar, wohin ihr gehen müsst. Ihr kennt jedoch nicht den Weg, wie ihr dorthin kommt. Wahrscheinlich geht ihr aus dem Hauptaussgang und müsst dann um die ganze Stadtmauer herumlaufen. Es gibt jedoch einen viel kürzeren Weg. Wenn ich euch diesen Weg ganz genau beschreibe, findet ihr ihn auch. Aber was muss ich dann sagen, damit ihr den Weg einfach findet? Zuerst einmal, dass das Schulhaus zwei Ausgänge hat, einen Richtung Hauptstrasse, den andern auf den Pausenplatz. Und ich muss euch

sagen, wo sich dieser zweite Ausgang befindet. „Ihr verlasst das Schulhaus nicht durch den Hauptaussgang, sondern durch den andern Ausgang auf der andern Seite des Gebäudes Richtung Pausenplatz.“ Jetzt stelle ich mir vor, ich stehe in diesem Ausgang und schaue auf den Schulplatz hinaus. Was muss ich dann sagen, damit ihr den Weg findet? Wie sieht der Platz genau aus? Wo befindet sich der Durchgang zur Kirche? «Dann überquert ihr diesen Platz. Auf der gegenüberliegenden Seite, in der linken Ecke, befindet sich ein Durchgang zum Kirchplatz. Wenn ihr durch diesen Durchgang geht, befindet ihr euch auf dem Kirchplatz direkt vor dem Eingang der Kirche.» Wenn ich den Weg so beschreibe, wisst ihr Schritt für Schritt, welchen Weg ihr einschlagen müsst.»

Die ersten drei Schritte werden anschliessend gemeinsam gelesen und bearbeitet. Die SuS markieren Orientierungspunkte und Orts- und Richtungsangaben mit der entsprechenden Farbe und zeichnen den Weg ein, indem sie mit Bleistift Pfeile und die entsprechenden Nummern setzen.

Die SuS bearbeiten nun zu zweit die andern Schritte der Wegbeschreibung auf dieselbe Art und zeichnen den Weg auf dem Plan ein. Die Zweierteams können ihre Lösung mit dem Lösungsvorschlag vergleichen. Sie sollen dabei möglichst genau beschreiben, an welchen Stellen der Wegbeschreibung sie Schwierigkeiten hatten. Diese werden anschliessend im Klassenverband ausgetauscht und besprochen. Dabei wird nochmals auf die oben genannten Qualitätskriterien von Wegbeschreibungen hingewiesen.

a) Selber eine Wegbeschreibung verfassen

In den Zweierteams werden nun nach diesem Muster eigene Wegbeschreibungen verfasst, damit eine Partnergruppe herausfinden kann, wo das Ziel des Wegs liegt (vgl. Material C: Schreibauftrag). Die drei Teile des Auftrags werden am besten jeder für sich ausgeführt, weshalb sie am besten auseinander geschnitten und den SuS jeder Teilauftrag einzeln abgegeben werden.

Bei der Herstellung der Wegbeschreibung ist es zentral, dass die SuS zu Beginn genaue Vorstellungen von ihrem Weg entwickeln. Deshalb werden sie angeleitet, zuerst diesen Weg im Stadtplan einzzeichnen. Wichtig ist dabei, dass sie nie das Hauptziel ausser Acht lassen, nämlich dass eine Partnergruppe den Weg in ihrem Plan einzeichnen soll, um

das Ziel des Wegs herauszufinden. Diese beiden Aspekte sind zentral für die Bildung einer hilfreichen Zielvorstellung. In den Zweiergruppen können sie die beiden Rollen auch je abwechselungsweise einnehmen: ein S formuliert einen Schritt, die andere S kontrolliert auf dem Plan, ob die Beschreibung genau genug ist.

Ebenfalls wichtig ist, dass der Ausgangspunkt des Wegs klar beschrieben wird. Pina hat dies in ihrer Wegbeschreibung gut gelöst (vgl. Abb. 1).

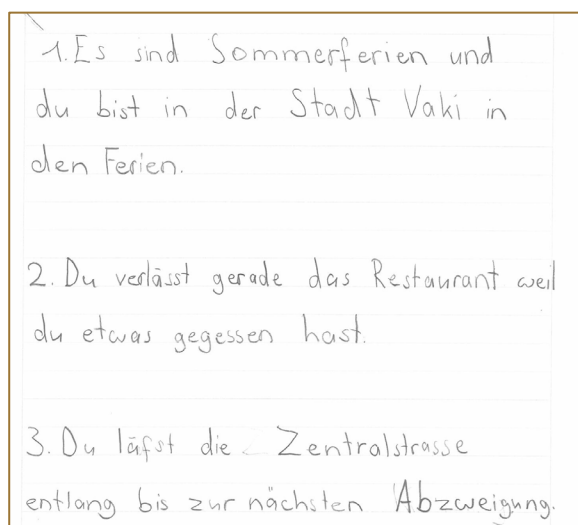


Abb. 1: Pinas Wegbeschreibung

Beim Abfassen der Beschreibung dürfen keine Richtungsänderungen vergessen gehen. Eine gute Etapierung in einzelne Schritte und das regelmässige Nennen von Orientierungspunkten erhöhen die Verständlichkeit und Klarheit der Beschreibung, wie dies Hannah in ihrer Beschreibung macht (vgl. Abb. 2).

Für die genauen Formulierungen können die angebotenen Formulierungen von Material D verwendet werden. Es ist insbesondere für SuS mit DaZ-Hintergrund wichtig, dass diese Orts- und Richtungsangaben vorgängig zur Vorentlastung im DaZ-Unterricht besprochen werden. Das Angebot kann dabei situativ erweitert oder reduziert werden. Ein Vorschlag einer Übungsform ist auf dem Arbeitsblatt (vgl. Material D: Orts- und Richtungsangaben). Wenn die Zweiergruppe ihre Wegbeschreibung fertig gestellt hat, soll sie diese selbst ein erstes Mal überprüfen, ob keine Richtungsänderung vergessen ging und ob die Reihenfolge stimmt.

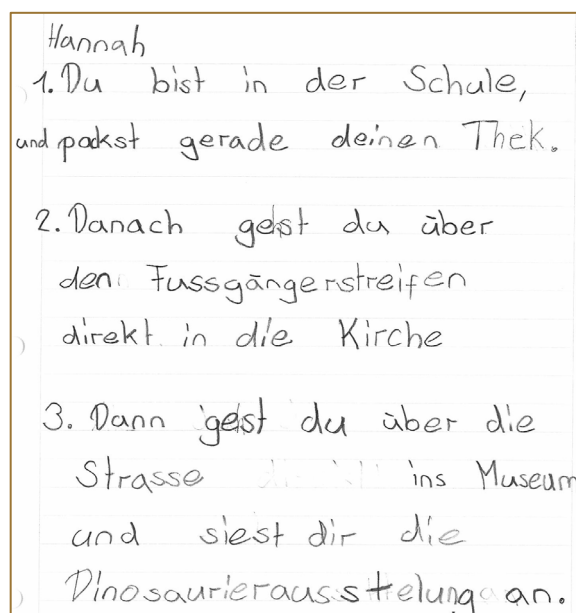


Abb. 2: Hannahs Wegbeschreibung

b) Austausch

Für die Überprüfung arbeiten zwei Zweiergruppen zusammen. Sie tauschen ihre Wegbeschreibungen aus. Die jeweilige Partnergruppe liest nun die Wegbeschreibung, zeichnet den Weg in ihren Plan und versucht herauszufinden, wohin der Weg führt. Dabei beobachtet die Schreibergruppe jeweils, wie die andere ihre Beschreibung laut vorlesen, diskutieren, wie sie diese verstehen, und dann den Weg einzeichnen. Sie achten sich dabei auf folgende Punkte:

- Welche Schritte können sie leicht einzeichnen?
- Wo treten Schwierigkeiten auf oder gar Fehler?
- Waren die einzelnen Schritte genau formuliert? Wurden die Orts- und Richtungsangaben korrekt verwendet?

Sie überlegen sich, weshalb die Partnergruppe einzelne Schritte leicht ausführen konnten und weshalb sie bei anderen Schwierigkeiten hatten.

c) Feedback geben und überarbeiten

Anschliessend findet eine gemeinsame Feedbackrunde statt, in der die Ausführung und die Wegbeschreibungen besprochen werden: Die Gruppe, die die Wegbeschreibung ausgeführt hat, gibt der Schreibergruppe eine Rückmeldung, was ihnen

aufgefallen ist. Die Schreibergruppe vergleicht die Rückmeldungen mit ihren eigenen Beobachtungen. In der Erprobung zeigte sich manchmal, dass die Aufträge zwar genau formuliert waren, aber ungenau gelesen wurden. Anschliessend werden die Rollen gewechselt und die Wegbeschreibungen der andern Gruppe besprochen. Gemeinsam werden auch Verbesserungsvorschläge gesucht und besprochen. Diejenigen, die sich eignen, werden zur Überarbeitung der Wegbeschreibung genutzt. Im Klassenverband können einzelne Wegbeschreibungen nochmals als Ganzes gewürdigt werden. Die Fokussierung auf einzelne Formulierungen kann auf diese Weise gut gesteuert werden. Dazu kann die Liste der Orts- und Richtungsangaben verfeinert und auf bestimmte Kontexte zugeschnitten werden. Auch hier ist es wichtig, dass die Lehrperson den SuS immer wieder die Seite der Leser/-innen sichtbar macht, um auf den Perspektivenwechsel hinzuweisen und die daraus entstehenden Probleme der Verständlichkeit zu besprechen.

Differenzierung

Die Schreibaufgabe ist von sich aus differenzierend, da die SuS jeweils selbst bestimmen können, wie komplex ihre Wegbeschreibung ausfallen wird. SuS mit einem guten Sprachgefühl können in ihre Wegbeschreibung zusätzlich Aufgaben einbauen (wie z. B. einen Brief beim Postgebäude einwerfen), die den Komplexitätsgrad der Wegbeschreibung erhöhen (vgl. die beiden angebotenen Wegbeschreibungen). Evtl. können solchen SuS auch solche Aufgaben vorgegeben werden. Über die Länge und Komplexität des Wegs kann also die Schwierigkeit der Schreibaufgabe zu einem grossen Teil gesteuert werden.

Der Einsatz von Unterstützungsmassnahmen bzw. den Formulierungshilfen (vgl. Material D) kann ebenfalls differenzierend eingesetzt werden. Mit SuS, die noch wenig Erfahrung mit Wegbeschreibungen haben, kann es hilfreich sein, in einer Kleingruppe einen einfachen Weg einzuzichnen und dann gemeinsam unter Anleitung mithilfe von kognitivem Modellieren die entsprechende Wegbeschreibung zu verfassen. Dabei ist es wichtig, dass bei auftretenden Problemen laut darüber nachgedacht wird, wie man diese Probleme lösen kann.

Diejenigen Gruppen oder einzelne SuS, die von dieser Aufgabe gepackt werden, können auch einen eigenen Stadtplan und eine dazu passende Wegbeschreibung formulieren, wie dies Munira machte (vgl. Abb. 3).



Abb. 1: Eigener Stadtplan von Munira

Literatur

- Bachmann, Thomas (2014): Schriftliches Instruieren. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 270–286.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.

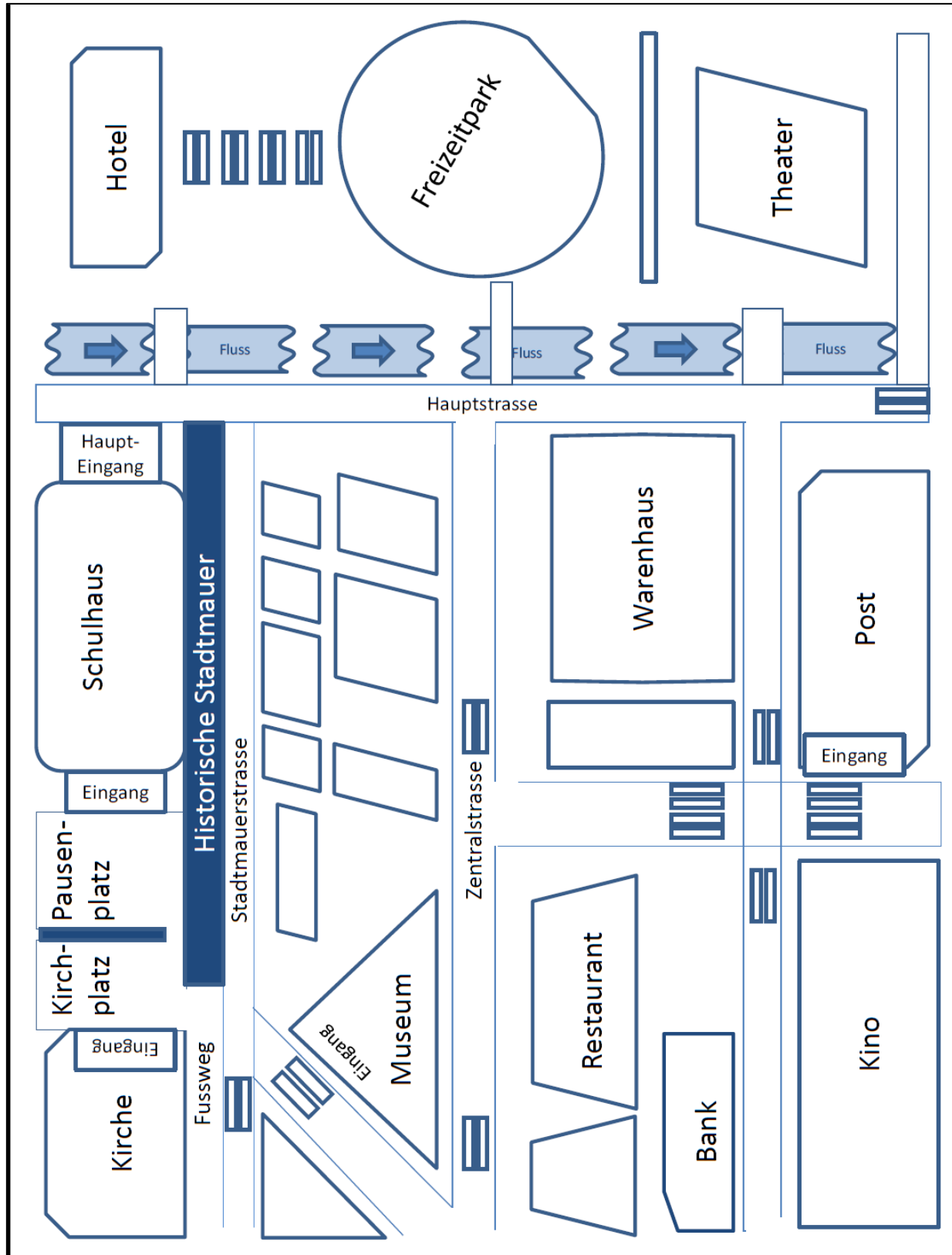
Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): Wegbeschreibung: Findet ihr den Weg?. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.



Anhang

Material A: Stadtplan



Material B: Wegbeschreibung 1 (Muster) – Wohin führt der Weg?

- Lies die unten stehende Wegbeschreibung.
- Unterstreiche in der Wegbeschreibung alle Ortsangaben und Richtungswörter.
- Markiere alle Orientierungspunkte, welche in der Wegbeschreibung zur Kontrolle stehen, gelb.
- Zeichne mit Bleistift den Weg im Plan genau ein (vgl. Material A: Stadtplan). Zeichne den Ausgangspunkt und das Ziel des Wegs ein. Setze zu jedem Schritt die entsprechende Nummer.

Wegbeschreibung 1

(1) Der Unterricht ist zu Ende. Nach dem Läuten der Schulglocke verlässt du das Schulhaus nicht durch den Hauptausgang, sondern durch den andern Ausgang auf der andern Seite des Gebäudes Richtung Pausenplatz.

(2) Dann überquerst du diesen Platz. Auf der gegenüberliegenden Seite, in der linken Ecke, befindet sich ein Durchgang zum Kirchplatz.

(3) Wenn du durch diesen Durchgang gehst, befindest du dich auf dem Kirchplatz direkt vor dem Eingang der Kirche.

(4) Nachdem du den Kirchplatz überquert hast, kommst du zur Ecke der Kirche beim Fussweg.

(5) Beim nächsten Fussgängerstreifen überquerst du die Stadtmauerstrasse vor der Kirche (6) und gleich anschliessend auch den zweiten Fussgängerstreifen zum Eingang des Museums.

(7) Du läufst nach rechts die Strasse entlang zur Zentralstrasse bis du zur Ecke des Museums.

(8) Du biegst in die Zentralstrasse und gehst die Strasse hinunter, bis du die Hauptstrasse erreichst.

(9) Dort biegst du rechts in die Hauptstrasse bis zur nächsten Kreuzung. So, nun bist du fast am Ziel.

(10) Jetzt nur noch auf die andere Seite der Hauptstrasse zum Fluss und über die Brücke. Schon hast du dein Ziel erreicht.

Wo befindest du dich?

Wegbeschreibung 2 (Muster) – Wohin führt der Weg?

- Lies die unten stehende Wegbeschreibung.
- Unterstreiche in der Wegbeschreibung alle Ortsangaben und Richtungswörter.
- Markiere alle Orientierungspunkte, welche in der Wegbeschreibung zur Kontrolle stehen, gelb.
- Zeichne mit Bleistift den Weg im Plan genau ein (vgl. Material A: Stadtplan). Zeichne den Ausgangspunkt und das Ziel des Wegs ein. Setze zu jedem Schritt die entsprechende Nummer.

Wegbeschreibung 2

(1) Der Unterricht ist zu Ende. Nach dem Läuten der Schulglocke verlässt du das Schulhaus nicht durch den Hauptausgang, sondern durch den andern Ausgang auf der andern Seite des Gebäudes Richtung Pausenplatz.

(2) Dann überquerst du diesen Platz. Auf der gegenüberliegenden Seite, in der linken Ecke, befindet sich ein Durchgang zum Kirchplatz.

(3) Wenn du durch diesen Durchgang gehst, befindest du dich auf dem Kirchplatz direkt vor dem Eingang der Kirche.

(4) Nachdem du den Kirchplatz überquert hast, kommst du zur Ecke der Kirche beim Fussweg.

(5) Beim nächsten Fussgängerstreifen überquerst du die Stadtmauerstrasse vor der Kirche (6) und gleich anschliessend auch den zweiten Fussgängerstreifen zum Eingang des Museums.

(7) Nun läufst du nach rechts die Strasse entlang zur Zentralstrasse, (8) die du dort auf dem Fussgängerstreifen überquerst. Ein Restaurant befindet sich auf der andern Seite dieser Strasse.

(9) Du gehst am Restaurant vorbei (10) und biegst nachher rechts ab. Dort kommst du an eine grosse Kreuzung.

(11) Um zum Postgebäude zu kommen, überquerst du zwei Fussgängerstreifen. Dort musst du einen Brief in den Briefkasten beim Eingang einwerfen.

(12) Du gehst zurück zur Kreuzung und (13) biegst rechts in die Strasse.

(13) Du läufst entlang des Postgebäudes, bis du die Hauptstrasse erreichst. So, nun bist du fast am Ziel.

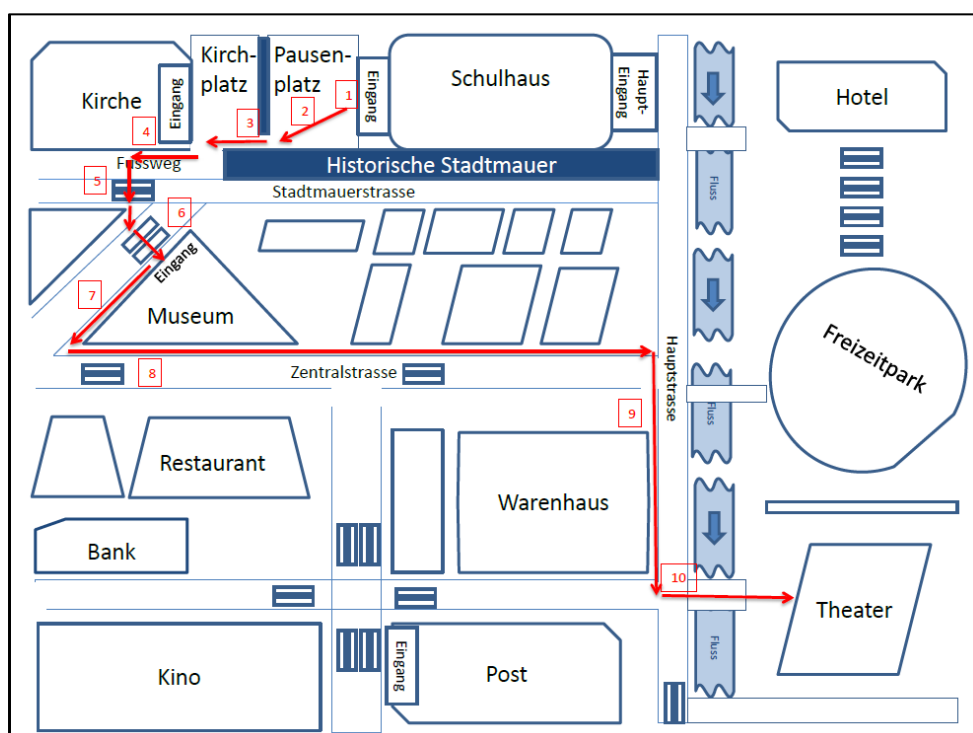
(14) Jetzt nur noch über die Brücke und schon hast du dein Ziel erreicht.
Wo befindest du dich?

Wegbeschreibung 1 (Lösung)

- Lies die unten stehende Wegbeschreibung.
- Unterstreiche in der Wegbeschreibung alle Ortsangaben und Richtungswörter.
- Markiere alle Orientierungspunkte, die, gelb.
- Zeichne mit Bleistift den Weg im Plan genau ein (vgl. Material A: Stadtplan). Zeichne den Ausgangspunkt und das Ziel des Wegs ein. Setze zu jedem Schritt die entsprechende Nummer.

Wegbeschreibung 1

- (1) Der Unterricht ist zu Ende. Nach dem Läuten der Schulklocke verlässt du das Schulhaus nicht durch den Hauptaussgang, sondern durch den andern Ausgang auf der andern Seite des Gebäudes Richtung Pausenplatz.
 - (2) Dann überquerst du diesen Platz. Auf der gegenüberliegenden Seite, in der linken Ecke, befindet sich ein Durchgang zum Kirchplatz.
 - (3) Wenn du durch diesen Durchgang gehst, befindest du dich auf dem Kirchplatz direkt vor dem Eingang der Kirche.
 - (4) Nachdem du den Kirchplatz am Rand überquert hast, kommst du zur Ecke der Kirche beim Fussweg.
 - (5) Beim nächsten Fussgängerstreifen überquerst du die Stadtmauerstrasse vor der Kirche (6) und gleich anschließend auch den zweiten Fussgängerstreifen zum Eingang des Museums.
 - (7) Du läufst nach rechts die Strasse entlang zur Zentralstrasse bis zur Ecke des Museums.
 - (8) Du biegst in die Zentralstrasse und gehst die Strasse hinunter, bis du die Hauptstrasse erreichst.
 - (9) Dort biegst du rechts in die Hauptstrasse bis zur nächsten Kreuzung. So, nun bist du fast am Ziel.
 - (10) Jetzt nur noch auf die andere Seite der Hauptstrasse zum Fluss und über die Brücke. Schon hast du dein Ziel erreicht.
- Wo befindest du dich? (Theater)

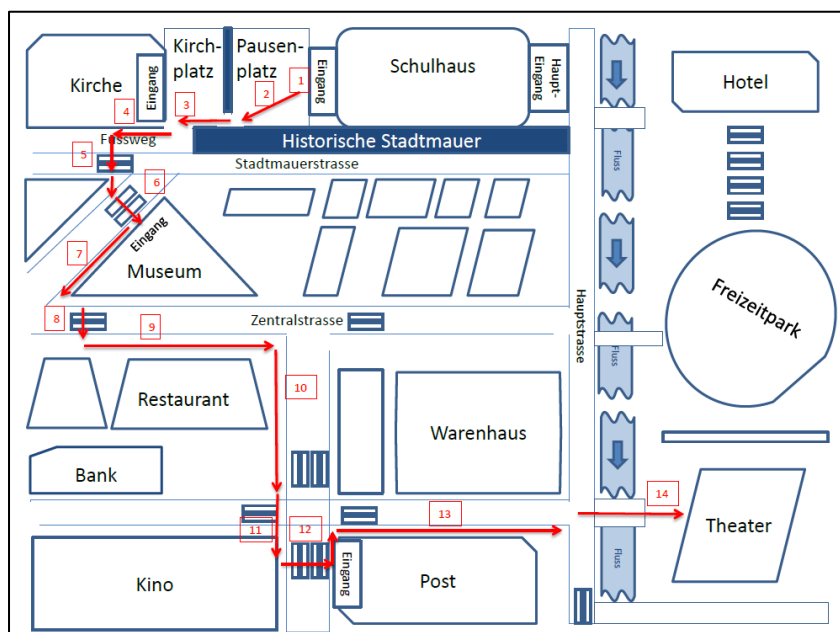


Wegbeschreibung 2 (Lösung)

- Lies die unten stehende Wegbeschreibung.
- Unterstreiche in der Wegbeschreibung alle Ortsangaben und Richtungswörter.
- Markiere alle Orientierungspunkte, die, gelb.
- Zeichne mit Bleistift den Weg im Plan genau ein (vgl. Material A: Stadtplan). Zeichne den Ausgangspunkt und das Ziel des Wegs ein. Setze zu jedem Schritt die entsprechende Nummer.

Wegbeschreibung 2

- (1) Der Unterricht ist zu Ende. Nach dem Läuten der Schulglocke verlässt du das Schulhaus nicht durch den Hauptausgang, sondern durch den andern Ausgang auf der andern Seite des Gebäudes Richtung Pausenplatz.
- (2) Dann überquerst du diesen Platz. Auf der gegenüberliegenden Seite, in der linken Ecke, befindet sich ein Durchgang zum Kirchplatz.
- (3) Wenn du durch diesen Durchgang gehst, befindest du dich auf dem Kirchplatz direkt vor dem Eingang der Kirche.
- (4) Nachdem du den Kirchplatz am Rand überquert hast, kommst du zur Ecke der Kirche beim Fussweg.
- (5) Beim nächsten Fussgängerstreifen überquerst du die Stadtmauerstrasse vor der Kirche (6) und gleich anschließend auch den zweiten Fussgängerstreifen zum Eingang des Museums.
- (7) Du läufst nach rechts die Strasse entlang zur Zentralstrasse, (8) die du dort auf dem Fussgängerstreifen überquerst. Ein Restaurant befindet sich auf der andern Seite dieser Strasse.
- (9) Du gehst am Restaurant vorbei (10) und biegst du nach rechts ab. Jetzt kommst du an eine grosse Kreuzung.
- (11) Um zum Postgebäude zu kommen, überquerst du zwei Fussgängerstreifen. Dort musst du einen Brief in den Briefkasten beim Eingang einwerfen.
- (12) Du gehst zurück zur Kreuzung und (13) biegst rechts in die Strasse.
- (14) Du läufst entlang des Postgebäudes, bis du die Hauptstrasse erreichst. So, du bist fast am Ziel angekommen.
- (15) Jetzt nur noch über die Brücke und schon hast du dein Ziel erreicht.
Wo befindest du dich? (Theater)



Material C: Schreibauftrag «Wegbeschreibung schreiben»

Schneidet die drei Teile des Auftrags auseinander. Löst sie dann einzeln nacheinander.

a) Weg beschreiben

Arbeitet zu zweit.

1. Schreibt eine eigene Wegbeschreibung nach dem vorgegebenen Muster. Ziel der Aufgabe ist, dass eine andere Gruppe euren Weg im Plan einzeichnen kann. Sie soll herausfinden, wohin der Weg führt.
2. Wählt auf der Karte einen Anfangspunkt und einen Zielpunkt. Dazwischen könnt ihr einzelne Aufgaben einbauen, die gelöst werden müssen (z. B. auf der Post einen Brief einwerfen).
3. Zeichnet auf eurer Karte den Weg mit einer andern Farbe ein.
4. Beschreibt nun nach dem vorgegebenen Muster euren Weg ganz genau, so dass jemand anders den Weg einzeichnen kann und das Ziel des Wegs findet.
 - Beschreibt jede Richtungsänderung. Passt auf, dass ihr keine vergesst.
 - Von Richtungsänderung zur nächsten Richtungsänderung ergeben sich die einzelnen Schritte. Ihr könnt für die genauen Formulierungen die angebotenen Orts- und Richtungswörter verwenden (vgl. Material D: Orts- und Richtungsangaben).
 - Nummeriert sie in der Reihenfolge, in der man den Weg abgeht.
 - Gebt zur Orientierung immer wieder **Kontrollpunkte**, damit die Lesenden wissen, wo sie sich befinden.
5. Wenn ihr fertig seid: Überprüft, ob der Weg vollständig, genau und in der richtigen Reihenfolge beschrieben ist und zum Ziel führt.

b) Austausch: Gegenseitiges Lesen und Überprüfen

1. Tauscht anschliessend eure Wegbeschreibung mit einer andern Partnergruppe aus. Finden eure Kolleginnen und Kollegen heraus, welches das Ziel eures Wegs ist? Sie sollen den Weg im Plan genau einzeichnen.
2. Beobachtet sie, wie sie eure Wegbeschreibung laut lesen und den Weg einzeichnen.
 - Welche Schritte können sie leicht einzeichnen?
 - Wo treten Schwierigkeiten auf oder gar Fehler?
 - Woran könnte dies liegen?
3. Tauscht die Rollen und lest die Wegbeschreibung der Partnergruppe laut vor. Zeichnet den Weg mit einer andern Farbe in eurem Plan ein.

c) Feedback geben und überarbeiten

1. Besprecht eure beiden Wegbeschreibungen zu viert. Besprecht miteinander, wo Schwierigkeiten beim Einzeichnen aufgetreten sind. Sind alle nötigen Informationen vorhanden? Ist die Abfolge in der Reihenfolge, in der der Weg abgegangen wird? Welche Stellen der Wegbeschreibung sind genau, welche ungenau?
2. Tauscht eure Beobachtungen aus.
3. Gebt einander aufgrund Leseerfahrungen Rückmeldungen.
4. Sucht gemeinsam Verbesserungsvorschläge und verbessert eure Wegbeschreibungen.

Material D: Orts- und Richtungsangaben

Es ist hilfreich, die folgenden Begriffe und Formulierungen auf einzelne Kärtchen zu kopieren. Mit diesen Karten kann vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dazu eignet sich beispielsweise folgende Übungsform:

1. Arbeitet zu zweit. Nehmt Kärtchen mit den örtlichen Zeigewörtern.
2. Mischt die Kärtchen. Legt alle Kärtchen auf einen Stapel.
3. Zieht abwechselungsweise eine Karte. Erklärt eurer Kollegin oder eurem Kollegen die Bedeutung des örtlichen Zeigeworts. Macht dabei eine Geste zum Begriff oder zeigt auf den Ort oder in die Richtung, die der Begriff meint. Formuliert jeweils einen Satz mit dem Begriff oder dem Ausdruck.
(z. B. «ganz oben»: Das Schreibpapier liegt *ganz oben* im Schrank.)

Orts- und Richtungsangaben

oben  – unten 

vorwärts gehen

links  – rechts 

nach links/rechts abbiegen

vorne  – hinten 

links/rechts abbiegen

neben

halb links/rechts abbiegen

gegenüberliegend

dort biegt du ab

auf der gegenüberliegenden Seite

überqueren

vor – hinter

in Richtung Pausenplatz gehen

über – unter

den Platz in Richtung ... verlassen

zwischen – dazwischen

Richtung Museum laufen

unten links – oben rechts

am Restaurant vorbei

beim Eingang

die Strasse entlang gehen

ein wenig weiter vorne (hinten)

entlang des Postgebäudes

zurückgehen – vorwärtsgehen

geradeaus gehen

hier – dort

ein paar Schritte weiter steht ein Gebäude

du erreichst dann die Hauptstrasse



Der beste Flieger: eine Faltanleitung schreiben

Werner Senn

1 Textmuster

Anleitungen schreiben

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, die kommunikative Wirkung von Anleitungstexten zu erleben. Eine Anleitung führt die Lesenden dabei Schritt für Schritt zum Handlungsziel, hier das Falten eines Papierfliegers, sie muss ihnen dazu alle relevanten Informationen vermitteln (vgl. Bachmann 2014, 271). Die SuS erfahren beim Schreiben von Anleitungstexten, dass gute Anleitungen genau und klar formuliert sind, alle relevanten Informationen enthalten und in der logischen Abfolge gegliedert sind. Gute Anleitungen erleichtern es, die Handlung erfolgreich auszuführen.

- Die SuS schreiben eine Anleitung, um einen Papierflieger zu falten.
- Die SuS überprüfen die Abfolge und die Vollständigkeit ihrer Texte, indem andere SuS einen Papierflieger nach ihrer Anleitung falten. Sie beobachten dabei deren Vorgehen.
- Die SuS erhalten Rückmeldungen von der Feedback-Gruppe, wo Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Schreib- und Feedback-Gruppe suchen bei Problemen gemeinsam nach genaueren Formulierungen.

3 Stufe

4.–6. Klasse

4 Anleitungen schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Feilke 2014; Bachmann 2014), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Anleitungen können leicht in einen solchen Zusammenhang eingebettet werden, indem sie für andere SuS geschrieben werden, die sie anschliessend lesen und

ausführen. Die Schreiberinnen und Schreiber können dabei die Ausführung ihrer Anleitung beobachten. So erleben sie direkt die Wirkung ihres Texts. Die SuS erfahren dadurch die kommunikative Funktion ihres Schreibens.

Die Papierflieger, die als Produkte der Anleitungen entstehen, können anschliessend bei einem Wettbewerb im Weitfliegen getestet werden. So wird das Schreiben in einen konkreten, sinnvollen Handlungskontext eingebettet.

5 Aufgabe

Die SuS verfassen in dieser Schreibaufgabe mit Unterstützung von Bildern, welche die einzelnen Schritte des Faltens strukturieren, die Faltanleitung eines Papierfliegers. Die Anleitung wird dabei vorzugsweise in Zweierteams geschrieben, damit die einzelnen Faltschritte laufend besprochen werden können (vgl. Material B: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierflieger»). Es ist ganz wichtig, dass die SuS sich beim Schreiben immer wieder vor Augen führen, dass sie für ihre Kolleginnen und Kollegen schreiben. Diese sollen die Anleitung verstehen und anschliessend ausführen können. Diese kommunikative Ausrichtung wird auch dadurch unterstützt, dass die SuS in einem kooperativen Vorgehen zu zweit arbeiten.

Die Aufgabe besteht grundsätzlich aus drei Teilen:

- a) Zur Vorbereitung **ordnen** die SuS Bilder der einzelnen Faltschritte in der richtigen Abfolge. Diese Vorbereitung dient auch dazu, dass die SuS eine genaue Vorstellung der einzelnen Faltschritte haben und so einen Papierflieger falten können. Sie frischen dadurch zudem ihren Wortschatz zu Faltanleitungen auf. Sie ordnen zudem Textbausteine den einzelnen Faltschritten zu, um einen stichwortartigen Aufbau des Texts zu erhalten.
- b) Sie **schreiben** anschliessend zu zweit eine Faltanleitung für ihre Kolleginnen und Kollegen, indem sie die einzelnen Schritte in ihrem Anleitungstext formulieren.

- c) Sie **überprüfen** ihre Faltanleitung auf Vollständigkeit und Abfolge der Schritte, indem sie die Anleitung von andern SuS ausführen lassen und diese dabei beobachten. Sie besprechen anschließend gemeinsam Verbesserungsvorschläge.

Die SuS können je nach ihren sprachlichen Voraussetzungen die angebotenen sprachlichen Mittel für das Formulieren ihrer eigenen Faltanleitung nutzen (vgl. Material D: Nützliche Formulierungen für deine Faltanleitung).

Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Bilder zur Faltanleitung
- B: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierflieger»
- C: Nützliche Formulierungen für deine Faltanleitung
- D: Musterlösung der Faltanleitung (Papierflieger)

Unterstützung durch Bilder, Textbausteine und Formulierungen

Die angebotenen Bilder (vgl. Material A: Bilder) strukturieren das Falten in einzelne Faltschritte. Die zusätzlichen Formulierungen mit Faltbegriffen für die einzelnen Faltschritte unterstützen die SuS dabei, den Vorgang sprachlich auszudrücken (vgl. Material C: Formulierungen). Struktur und Formulierungen helfen den SuS also, sich eine Vorstellung von der Abfolge des Faltvorgangs und damit vom Aufbau der Faltanleitung zu machen. Das Ordnen der Bilder bzw. das Zuordnen der Formulierungen beim Memory-Spiel (vgl. Material C) kann demzufolge als Unterstützungsmaterial zum Planen des Schreibens verwendet werden. Es dient den Schreibenden, sich eine klarere Vorstellung der Schreibziele zu bilden, nämlich wie eine Faltanleitung aufgebaut ist wie einzelne Schritte formuliert werden. Das Angebot an Formulierungen kann reduziert oder ergänzt werden. Zudem können in einer Faltanleitung die Verben auch in andern Formen verwendet werden, z. B. «Du musst einen Rand nach oben falten» anstelle der Befehlsform «Falte einen Rand nach oben». Textbausteine wie Formulierungen können als Vorentlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden.

6 Durchführung

Die SuS sollen zu zweit arbeiten, damit sie sich während des Schreibens austauschen und über die besten Formulierungen sprechen können. Bei SuS, die schon Umgang mit Faltanleitungen haben, kann eventuell auf einzelne Teile dieser Materialien verzichtet werden. Eventuell kann der vorbereitende Schritt verkürzt werden, indem nach der gemeinsamen Einführung bereits mit dem Schreiben der Faltanleitung begonnen wird.

a) Faltanleitung vorbereiten

Die Lehrperson hat als Vorbereitung selbst einen Papierflieger gefaltet. Sie demonstriert, wie der Flieger fliegt, und fragt die SuS, ob sie wissen, wie man einen solchen Flieger faltet. Gemeinsam mit den Kindern, die es wissen, wird nun aus einem Blatt Papier ein Flieger gefaltet. Die Lehrperson spricht dabei laufend mit und benennt bei den einzelnen Faltschritten die Faltvorgänge mit den entsprechenden Begriffen und Formulierungen. Die SuS erhalten dadurch einen ersten Überblick über den gesamten Faltvorgang. Sie erfahren dabei, wie die einzelnen Begriffe in Zusammenhang mit der Handlung verwendet werden.

«Also, wir legen das Blatt im **Hochformat** vor uns hin. Ihr wisst, was Hochformat bedeutet? – Genau, die kürzere Seite unten. Wenn ich dies in einer Faltanleitung aufschreibe, heisst es: Leg das Blatt im Hochformat vor dich hin.»
[...]

«So, jetzt habt ihr gesehen, wie man einen Papierflieger faltet. Wir schreiben nun eine Faltanleitung für die SuS unserer Nachbarklasse. Sie sollen wissen, wie man unseren Papierflieger faltet, damit sie selber solche Flieger falten können. Anschliessend machen wir dann einen Wettbewerb, welcher Flieger am weitesten fliegt.»

Die SuS bearbeiten nach dieser Einführung zu zweit den vorbereitenden Teil der Faltanleitung (vgl. Material B: Schreibauftrag). Diese Vorbereitung dient vor allem dazu, dass sich die SuS nochmals ganz genau die einzelnen Faltschritte und deren Abfolge vor Augen führen. Sie besprechen mithilfe der Bilder die Faltschritte und legen in der richtigen Reihenfolge vor sich hin. Dabei verwenden sie bereits ein erstes Mal selbstständig die wesentlichen Faltbegriffe.

Mit DaZ-SuS oder denjenigen, die selber wenig Falterfahrung haben, können diese Begriffe und Formulierungen im DaZ-Unterricht im Voraus bereits bearbeitet werden (vgl. Material D: Formulierungen).

Dazu eignet sich das Memory-Spiel, wie es zur Bearbeitung der Begriffe angeleitet wird.

Nachdem die Tandems ihre Bilder geordnet haben, überprüfen sie ihre Reihenfolge. Sie falten mit einem Blatt Papier nach den Bildern einen Papierflieger. Auch dies dient dazu, sich eine genaue Vorstellung vom Faltablauf zu machen. Dann kleben sie die Bilder untereinander auf ein leeres Blatt Papier. Die Lehrperson kann vor der eigentlichen Schreibphase einen kurzen Input im Sinn eines kognitiven Modellierens einschalten, um den SuS bewusst zu machen, dass genaues Formulieren beim Schreiben einer Anleitung zentral ist.

«Was schreib ich nun zum ersten Bild. Ich beginne mit ‚Nimm ein Blatt Papier‘. Dies ist eine Anweisung, damit die Leserin weiss, was sie zu tun hat. – Reicht dies? Nein, man muss noch wissen, wie man das Papier vor sich hinlegt. Ich leg es vor mich hin. Leg ich es so oder so hin? Das ist wichtig, weil ich es sonst falsch falte. Ich muss es im Hochformat mit der kurzen Seite zu mir hinlegen, nicht im Querformat. Also in der Anleitung schreib ich: ‚Leg es im Hochformat vor dich hin‘. Nun beginnt das Falten. Welches ist der erste Schritt? – Genau. In der Mitte falten. Also heisst es: ‚Falte das Blatt in der Mitte‘. Ist dies genau genug? Beim Schreiben einer Anleitung muss ich immer überprüfen, ob ich genug genau formuliert habe. Nein, so ist es noch ungenau: Ich weiss ja noch nicht, ob ich der Länge nach oder der Breite nach falten muss. Also: ‚Falte das Blatt in der Mitte der Länge nach‘. Jetzt weiss ich, dass ich Blatt entlang der langen Seite falten muss.»

b) Faltanleitung schreiben

Dann arbeiten die SuS wieder in ihrer Zweiergruppe und beginnen nun mit dem zweiten Teil der Faltanleitung (vgl. Anhang B: Schreibauftrag). Dabei wechseln sie sich beim Schreiben nach jedem Faltschritt ab. Sie formulieren zuerst mündlich, bevor sie es aufschreiben. So kann der Partner oder die Partnerin mithören und evtl. auch mitformulieren, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Diejenigen SuS, die noch weitere Unterstützung benötigen, können als Formulierungshilfe die Liste der Formulierungen zu den Faltschritten verwenden (vgl. Material D: Formulierungen).

Für die Lehrperson bietet sich durch das kooperative Schreiben zudem die Möglichkeit, die SuS beim Formulieren zu beobachten, da diese laut formulieren. Wie folgendes Beispiel zeigt, kämpfen SuS oft auch mit der Klarheit ihrer Darstellung, und setzen unterschiedliche Mittel zur Strukturierung ein. Hier versucht ein Tandem einerseits mit Nummerierung eine Reihenfolge zu markieren (auch wenn wegen des nachträglich hingesetzten «Nimm ein Blatt Papier» diese Nummerierung durcheinandergerät), andererseits werden die einzelnen Schritte umkreist, um sie klarer voneinander abzugrenzen (vgl. Abb. 1).

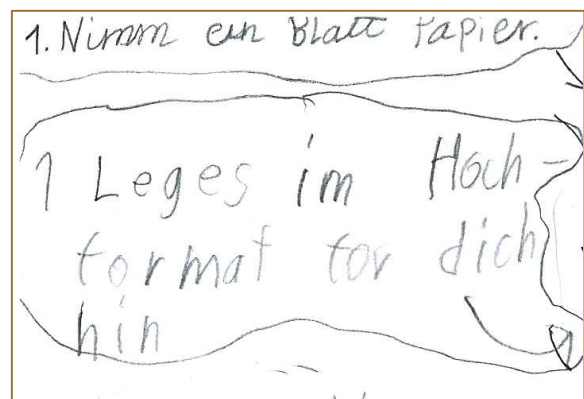


Abb. 1: Strukturierungshilfen für grössere Klarheit

Sie kann bei gezielter Beobachtung vor allem DaZ-SuS entsprechende Formulierungen anbieten, falls diese sie benötigen, oder mit ihnen die Liste der Formulierungen nach passenden Begriffen absuchen. Wenn die SuS zu wenig klar formulieren, kann die Lehrperson die Rolle einer Lesenden einnehmen, wie z. B. beim vierten Faltschritt (vgl. Abb. 2):

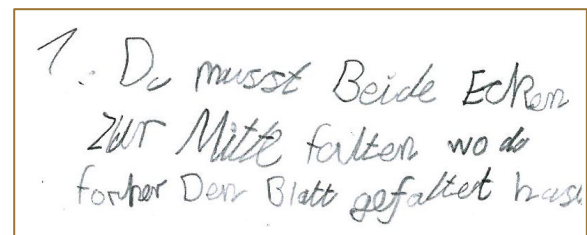


Abb. 2: Formulierung eines Faltschritts

«Also, wenn ich hier lese: ‚Du musst beide Ecken zur Mitte falten, wo du vorher das Blatt gefaltet hast‘, dann weiss ich als Leserin nun, dass ich die beiden Ecken zur Mitte falten muss. Was habe ich vorher gefaltet? Ah ja, das war diese Faltlinie in der Mitte. Ich weiss jetzt also, dass ich zu dieser Linie falten muss. Ich muss mir aber viel selbst überlegen, weil dies nicht so klar formuliert ist. Kennt ihr den Be-

griff für diese Linie? *Mittellinie*. Es ist die Linie in der Mitte des Blatts, die ich vorhin gefaltet habe. Es wird klarer, wenn ihr diesen Begriff verwendet. Zudem weiss ich nicht genau, welche Ecken ich falten soll. Deshalb ist es klarer, wenn ihr schreibt: *„Falte die beiden oberen Ecken“* ... und wohin soll ich sie falten?, genau, *„zur Mittellinie“*. Oder wenn man noch genauer sein will, ganz ähnlich wie ihr es formuliert habt: *„zur vorhin gefalteten Mittellinie“*.»

c) Faltanleitung überprüfen

Die Faltanleitungen werden gemäss dem dritten Teil des Auftrags überprüft (vgl. Material B: Schreibauftrag). Zur dieser Überprüfung wird am besten eine andere Klasse im Schulhaus gebeten, Feedbacks zu geben. Dazu bildet auch die Partnerklasse Zweierteams, die auf die einzelnen Anleitungen Rückmeldungen geben. Wenn keine andere Klasse eingeladen werden kann, können sich auch jeweils zwei Gruppen in der eigenen Klasse gegenseitig ein Feedback geben, indem sie ihre Anleitungen untereinander austauschen. Dies hat allerdings den Nachteil, dass die Feedbackgruppe die Faltschritte bereits kennt und dann eventuell nicht mehr genau liest. Die Feedback-Gruppen lesen die Anleitung vor, diskutieren, wie sie diese verstehen, und falten dann nach der Anleitung einen Papierflieger. Die Schreiber-Gruppe, welche die Anleitung verfasst hat, beobachtet ihre Feedback-Gruppe beim Lesen und Falten. Die Beobachterinnen und Beobachter dürfen beim Beobachten kein Wort sagen. Erst wenn die Feedbackgruppe den Papierflieger fertig gefaltet hat, findet eine Austauschrunde statt, in der die Anleitung besprochen wird. Dazu können die Feedbackfragen hilfreich sein (vgl. Material B: Schreibauftrag – Faltanleitung überprüfen). Gemeinsam wird nach genaueren Formulierungen gesucht oder diskutiert, wie Unklarheiten beseitigt werden können.

Wenn die Feedback-Klasse noch wenig Übung im Peer-Feedback hat, lohnt es sich, zuerst die Anleitung einer Gruppe im Klassenverband zu besprechen und mit den angebotenen Fragen gemeinsam Feedbacks zu formulieren. Hier ist es zentral, dass nicht zu schnell auf Details eingegangen wird, sondern zuerst die Anleitung als Ganzes gewürdigt wird, bevor sie dann Schritt für Schritt untersucht wird. Dabei dient immer das konkrete Falten als Nagelprobe, ob die Anleitung genau genug ist. Auch hier ist es wichtig, dass die Lehrpersonen den SuS immer

wieder die Seite der Leser/-innen sichtbar machen, um auf den wichtigen Perspektivenwechsel und die damit verbundenen Probleme der Verständlichkeit hinzuweisen.

Differenzierung

Das Schreiben der Faltanleitung eines Papierfliegers kann differenziert werden, indem das Unterstützungsmaterial der Bilder und Formulierungen individualisiert eingesetzt wird (vgl. Material A und C). Insbesondere der erste Teil der Vorbereitung auf das Schreiben, die dem Kennenlernen des Faltoobjekts und der Bildung des Schreibziels dient, kann je nach Voraussetzung unterschiedlich intensiv gestaltet werden.

Die Faltanleitung kann auch allein geschrieben werden, wenn einzelne SuS bereits Erfahrung mit dem Schreiben von Faltanleitungen haben. Erst die Überprüfung geschieht dann in Zweiergruppen. Die Schwierigkeit hängt zudem stark vom Faltoobjekt ab. Wird ein komplizierter Papierflieger gewählt, wird auch das Schreiben der Anleitung schwieriger und komplexer. Einfachere Faltoobjekte wie z. B. ein Papierhut erleichtern die Aufgabe stark (vgl. Lernarrangements für die Primarschule Klasse 1-3: [EPA und die W-Fragen](#)). SuS, die bereits viel Erfahrung mit Anleitungen haben, können auch eigene Papierflieger oder andere Objekte falten und dann dazu eine Anleitung schreiben. Im Internet gibt es dazu viele Anregungen.

Literatur

- Bachmann, Thomas (2014): Schriftliches Instruieren. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 270–286.
- Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 35–61.

Zitiervorschlag

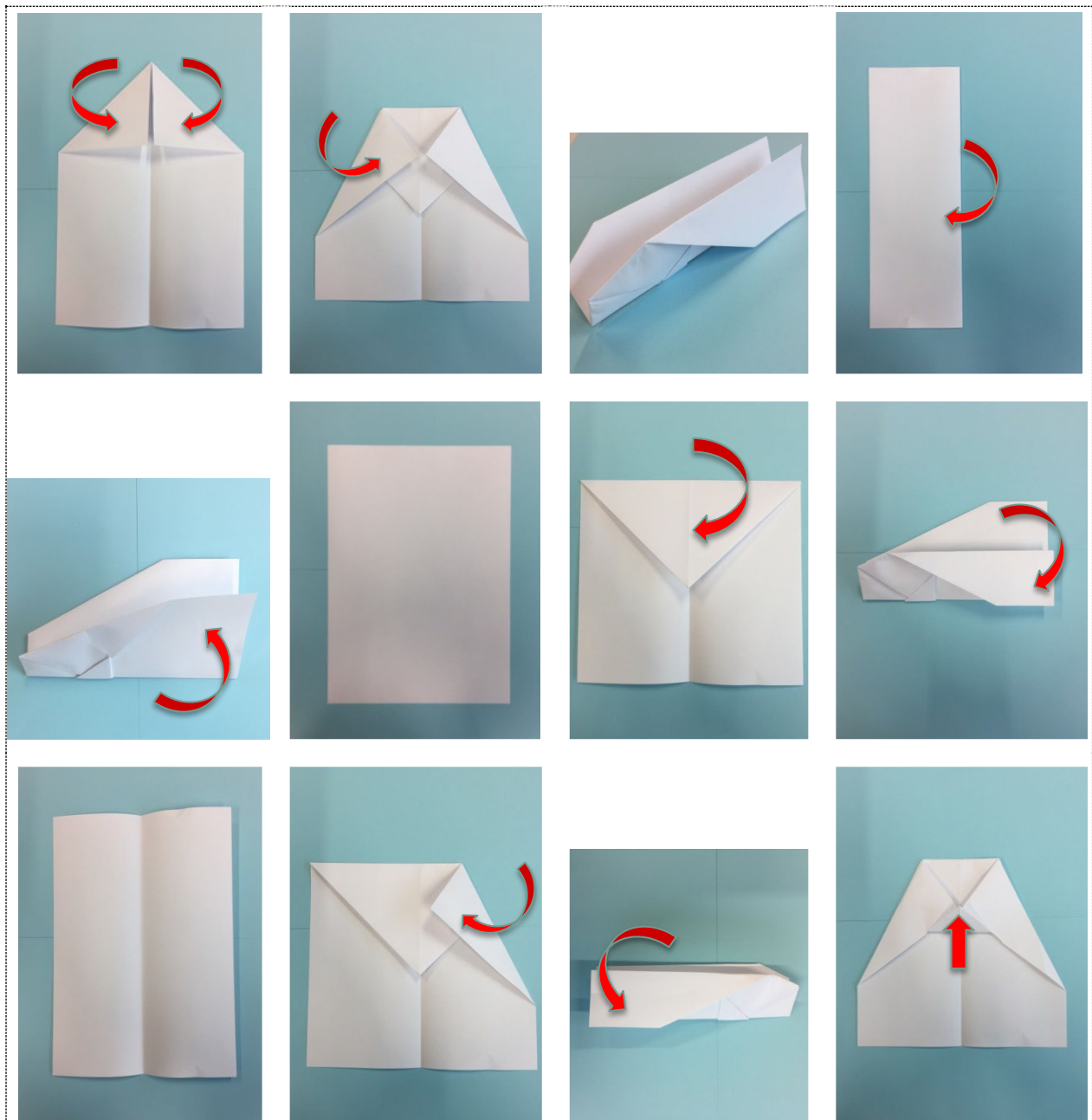
- Senn, Werner (2023): Der beste Flieger: eine Faltanleitung schreiben. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Bilder zur Faltanleitung eines Papierfliegers

Arbeitet zu zweit:

1. Schaut euch die Bilder der Faltanleitung genau an. Die Reihenfolge ist durcheinander geraten.
2. Schneidet die einzelnen Bilder aus.
3. Legt sie in der richtigen Reihenfolge vor euch hin.
4. Besprecht miteinander, was ihr in den einzelnen Schritten alles machen müsst. Ihr könnt dazu die Formulierungen nutzen (vgl. Material C).



Material B: Schreibauftrag «Faltanleitung für einen Papierflieger»

Auf A3 vergrössern.

Schneidet die drei Teile dieser Anleitung auseinander und nehmt einzeln abzugeben.

a) Faltanleitung vorbereiten

Arbeitet zu zweit.

Wisst ihr, wie man einen Papierflieger aus einem Blatt Papier faltet?

Schreibt eine Faltanleitung für Schülerinnen und Schüler einer andern Klasse, damit diese wissen, wie ihr euren Papierflieger faltet.

Nehmt die Bilder der Faltanleitung (Material A: Bilder zur Faltanleitung).

1. Schaut euch die Bilder der Faltanleitung genau an. Die Reihenfolge ist durcheinander geraten.
2. Scheidet die einzelnen Bilder aus.
3. Legt sie untereinander in der richtigen Reihenfolge vor euch hin. Besprecht miteinander, was man in den einzelnen Schritten alles machen muss.
4. Überprüft die Reihenfolge: Nehmt dazu ein Blatt Papier und faltet den Flieger nach den Bildern. Stimmt die Reihenfolge? Ihr könnt zur Kontrolle auch die Lösung auf Material D verwenden.
5. Wenn die Reihenfolge stimmt, nummeriert die Bilder.
6. Nehmt 3 Blätter. Klebt die 12 Bilder auf der linken Seite untereinander in der richtigen Reihenfolge auf die Blätter.

b) Faltanleitung schreiben

1. Formuliert nun zu jedem Schritt einen oder mehrere eigene Sätze. Eure Anleitung muss möglichst klar sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen genau wissen, wie sie den Papierflieger falten müssen. Beginnt eure Anleitung mit: «Nimm ein Blatt Papier.»
2. Schreibt genau auf, was sie bei den einzelnen Faltschritten alles machen müssen.
3. Schreibt bei komplizierteren Faltschritten auch Kontrollpunkte auf, damit die andern wissen, wie das Blatt nach der Faltung aussieht.
4. Wechselt einander beim Schreiben nach jedem Schreibrschritt ab. Wenn ihr zusätzliche Unterstützung braucht, könnt ihr die Formulierungen zu den einzelnen Schritten verwenden (Material C: Nützliche Formulierungen zum Schreiben einer Faltanleitung).
5. Nummeriert die einzelnen Schritte: 1., 2. ...

c) Faltanleitung überprüfen

Geht in eine andere Klasse. Eine Zweiergruppe dieser Klasse soll eure Faltanleitung ausführen und überprüfen.

1. Das Zweierteam der andern Klasse liest eure Anleitung genau durch.
2. Jemand der Gruppe liest dann den ersten Schritt laut vor, die Partnerin oder der Partner nimmt ein Blatt Papier und faltet den entsprechenden Faltschritt des Papierfliegers genau nach der Anleitung. Die beiden besprechen miteinander, wie sie die Anleitung verstehen. Nach jedem Schritt wechseln sie einander ab.
3. Ihr beobachtet genau, wie die andern den Flieger falten. Aber Achtung: Sagt kein Wort!
4. Besprecht anschliessend eure Beobachtungen mit den folgenden Fragen:
 - Welche Schritte der Anleitung waren klar und verständlich?
 - Wo sind Probleme aufgetreten?
 - Ist die Anleitung vollständig?
 - Stimmt die Abfolge der Faltschritte?
 - Wie könnte man die ungenaue Stelle klarer formulieren? Sucht gemeinsam nach besseren Formulierungen.

Material C: Nützliche Formulierungen für deine Falthanleitung

Es ist hilfreich, die unten stehenden Formulierungen auf A3 zu vergrössern. Mit ihnen soll vorentlastend oder zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden. Dazu eignet sich beispielsweise folgende Spielform:

1. Arbeitet zu zweit. Ihr müsst alle Kärtchen mit den Faltschritten und den Faltbildern ausschneiden.
2. Breitet alle Kärtchen zugedeckt vor euch aus. Ihr könnt die Bilder und die Faltschritte getrennt hinlegen, ihr könnt sie aber auch mischen. Dann wird es schwieriger.
3. Jemand von euch beginnt:
 - Decke ein Kärtchen auf.
 - Such das passende Kärtchen dazu, entweder Bild oder Text. Du darfst drei Kärtchen aufdecken.
 - Wenn du es gefunden hast, formulier einen oder zwei passende Sätze zum Faltschritt. Wenn du das passende Kärtchen (oder die passenden Kärtchen) nicht gefunden hast, leg alleS Kärtchen wieder zurück.
 - Jetzt tauscht ihr die Rollen und deine Partnerin / dein Partner deckt Kärtchen auf.

Faltschritte

Ein Blatt Papier im Hochformat vor sich hinlegen	Das entstandene Dreieck oben bei seinen unteren Ecken nach unten falten	Das ganze Blatt wenden und entlang der Mittellinie falten
	Dadurch entsteht ein Rechteck.	Dadurch liegen die beiden Flügel exakt aufeinander.
Blatt in der Mitte der Länge nach falten	Die Ecke oben rechts mit der Spitze zur Mittellinie falten	Den einen Flügel nach unten falten
	Dadurch berührt die Spitze die Mittellinie.	Dadurch liegt die Ecke des Flügels auf der unteren Kante.
Das Blatt wieder öffnen	Die andere Ecke oben links mit der Spitze zur Mittellinie falten	Das Flugzeug drehen. Den andern Flügel auf dieselbe Art nach unten falten.

	Dadurch berühren sich die beiden Spitzen auf der Mittellinie.	Dadurch liegt die Ecke des andern Flügels ebenfalls auf der unteren Kante.
Beide oberen Ecken zur Mittellinie falten	Die Ecke des nach unten gefalteten Dreiecks nach oben falten	Der Flieger ist bereit zum Start!
Dadurch bildet sich oben eine Spitze.	Dadurch liegt die Spitze über den beiden andern Spitzen.	

1. Arbeitet zu zweit. Ihr müsst alle Kärtchen mit den Faltformulierungen ausschneiden. Zudem benötigen beide ein Blatt Papier.
2. Breitet alle Kärtchen vor euch aus. Sie müssen mit der beschriebenen Seite nach unten liegen.
3. Jemand von euch beginnt:
 - Decke drei Kärtchen auf.
 - Formuliere mit den drei Kärtchen eine sinnvolle Anweisung. Du kannst auch Kärtchen miteinander verbinden.
 - Deine Partnerin / Dein Partner führt deine Anweisungen mit dem Blatt Papier aus.

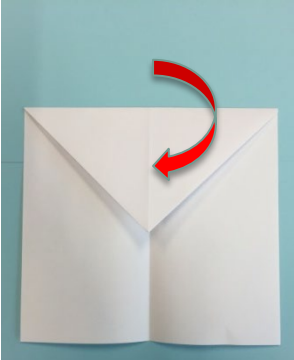
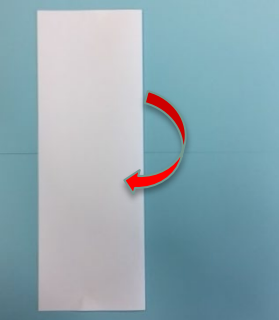
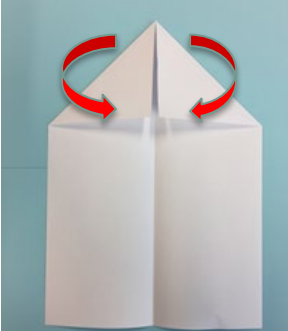
Wenn du mit drei Kärtchen eine sinnvolle Anweisung gegeben hast, erhältst du drei Punkte, mit zwei Kärtchen zwei, mit einer Karte einen Punkt. Die Anweisungen werden anschliessend von beiden aufgeschrieben. Jetzt tauscht ihr die Rollen und deine Partnerin / dein Partner deckt drei Kärtchen auf.

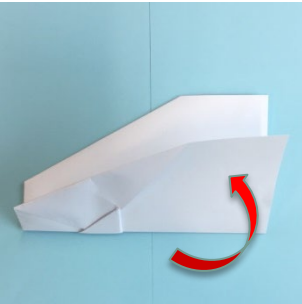
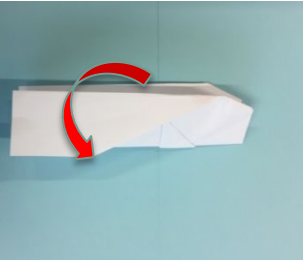
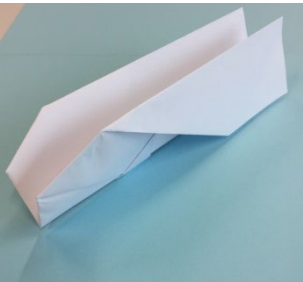
Faltformulierungen

Nimm! (nehmen)	das Blatt Papier	in der Mitte
Leg ... hin! (hinlegen)	die Ecke – beide Ecken	zur Mittellinie (falten)
Falte! Falt! (falten)	beide oberen Ecken	vor dich hin
Das Blatt wieder öffnen	auf der unteren Kante	nach hinten
Der Flieger ist bereit zum Start	der Rand – die Ränder	nach vorne
Dreh das Blatt	beide Ränder	nach oben
müssen sich berühren	den vorderen Rand	ganz genau
auf dieselbe Art (falten)	den hinteren Rand	auf der einen Seite
in der Mitte der Länge nach falten	im Hochformat	auf der anderen Seite
in der Mitte der Breite nach falten	die Mitte des Blatts	von unten nach oben falten
Dadurch ergibt sich ...	die Spitze	liegen exakt aufeinander

Material D: Musterlösung der Falthanleitung (Papierflieger)

Musterabfolge der einzelnen Faltschritte und Zuordnung der Formulierungen zu den Bildern (vgl. Memory-Spiel Material C).

1 	Ein Blatt Papier im Hochformat vor sich hinlegen	5 	Das entstandene Dreieck oben bei seinen unteren Ecken nach unten falten Dadurch entsteht ein Rechteck.
2 	Blatt der Länge nach in der Mitte falten	6 	Die Ecke oben rechts mit der Spitze zur Mittellinie falten Dadurch berührt die Spitze die Mittellinie.
3 	Das Blatt wieder öffnen	7 	Die andere Ecke oben links mit der Spitze zur Mittellinie falten Dadurch berühren sich die beiden Spitzen auf der Mittellinie.
4 	Beide oberen Ecken zur Mittellinie falten Dadurch bildet sich oben eine Spitze.	8 	Die Ecke des nach unten gefalteten Dreiecks nach oben falten Dadurch liegt die Spitze über den beiden andern Spitzen.

9 	Das ganze Blatt wenden und entlang der Mittellinie falten Dadurch liegen die beiden Flügel exakt aufeinander.	11 	Das Flugzeug drehen. Den andern Flügel auf dieselbe Art nach unten falten. Dadurch liegt die Ecke des andern Flügels ebenfalls auf der unteren Kante.
10 	Den einen Flügel nach unten falten Dadurch liegt die Ecke des Flügels auf der unteren Kante.	12 	Der Flieger ist bereit zum Start!



All diese Geschichten: ein Wandzeitungsprojekt

Werner Senn

1 Textmuster

Berichten

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, in der Klasse eine Wandzeitung verfassen. Die Artikel dieser Wandzeitung sollen dabei nicht Zeitungsberichte mit aktuellen Nachrichten sein, sondern die wichtigsten Angaben für die Berichte werden in Gruppen mithilfe eines Reihum-Verfahrens und W-Fragen erfunden.

- Die SuS erfinden in Gruppen mithilfe von W-Fragen die wichtigsten Angaben eines Ereignisses.
- Die SuS schreiben mithilfe der Angaben zu den W-Fragen einen Zeitungsbericht für eine Wandzeitung.
- Die SuS verwenden in ihrem Zeitungsbericht eine sachliche Sprache.
- Die SuS geben einander in einer Redaktionskonferenz förderliche Rückmeldungen, wählen aus diesen Feedbacks passende Verbesserungsvorschläge aus und überarbeiten ihre Berichte.

3 Stufe

4.–6. Klasse

4 Berichte schreiben als kommunikative Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Bachmann 2014), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Zentral dabei ist, dass Lesen und Schreiben in eine Schreib-Lese-Kultur in der Klasse eingebettet ist (vgl. Feilke 2014a, 30). Das Schreiben von Berichten kann leicht in einen solchen Zusammenhang eingebettet werden, indem die Berichte für andere SuS oder andere Personen im Schulhaus geschrieben werden, die sie anschliessend lesen. Eine Wandzeitung ist dafür ein typisches Beispiel. Sie ist eine geeignete Präsentationsform, wenn Texte innerhalb der Klasse (oder

innerhalb des Schulhauses) veröffentlicht werden sollen. Die Schülertexte werden in dieser Form immer wieder gelesen und die Schreibenden erhalten darauf Rückmeldungen. Wichtig ist auch, dass die Entwürfe der Berichte in einer Redaktionskonferenz besprochen werden, wo die Schreibenden ebenfalls Feedbacks und Verbesserungsvorschläge erhalten. Dies geschieht in Anlehnung an das Vorgehen in Zeitungsredaktionen. So erleben sie direkt die Wirkung ihrer Texte. Die SuS erfahren dadurch die kommunikative Funktion ihres Schreibens.

Berichte, im Speziellen Zeitungsberichte, dienen dabei dazu, andere in Kenntnis zu setzen über einen Vorgang oder ein Geschehen mit Bezug zu einem allgemeinen Stand der Dinge (vgl. Feilke 2014b, 233). Dabei herrscht typischerweise eine Sachlichkeit und Distanziertheit zu dem vor, über das berichtet wird. In einem Zeitungsbericht wird über ein relevantes, aktuelles Ereignis möglichst informativ berichtet, er ist deshalb faktenorientiert. Die Fakten zu einem Ereignis können mit W-Fragen erfasst werden.

5 Aufgabe

Die SuS verfassen in dieser Schreibaufgabe mit Unterstützung von W-Fragen Zeitungsberichte über zuvor in einem kooperativen Reihum-Verfahren erfundene Ereignisse (vgl. Material A: Schreibauftrag «Mit W-Fragen einen Bericht schreiben»). Die Schreibaufgabe baut dadurch eine Spannung auf zu «realen» Zeitungsberichten, die auf exklusiven, authentischen Nachrichten basieren, da in ihr über einen kooperativen Imaginationsprozess die Fakten erfunden werden. Diese Spannung enthält gerade für SuS der 5. und 6. Klasse, die bereits Erfahrungen mit «echten» Nachrichten haben (z. B. Fernsehen, Internet etc.), ein grosses Motivationspotential. Es ist zudem wichtig, dass die SuS sich beim Schreiben immer wieder vor Augen führen, dass sie einen Bericht für eine Wandzeitung schreiben, die ihre Kolleginnen und Kollegen der Klasse lesen werden. Die Aufgabe besteht grundsätzlich aus drei Teilen:

- a) Die SuS erfinden mithilfe von W-Fragen die wesentlichen Angaben zu einem Ereignis. Diese Ideen-

findung geschieht in einem kooperativen Verfahren, indem die SuS ihre Blätter reihum in ihrer Gruppe herumreichen.

- b) Sie schreiben anschliessend aufgrund der Angaben zu ihrem Ereignis einen Zeitungsbericht für eine Wandzeitung in ihrer Klasse.
- c) In einer Redaktionskonferenz werden die einzelnen Berichte vorgelesen. Die SuS erhalten Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu ihren Texten. Sie überprüfen ihre Berichte und überarbeiten sie aufgrund der Vorschläge. Die überarbeiteten Texte werden in einer Wandzeitung der ganzen Klasse präsentiert.

Die SuS können je nach ihren sprachlichen Voraussetzungen die angebotenen sprachlichen Mittel für das Formulieren von Zeitungsberichten nutzen (vgl. Material D: Formulierungen zum Schreiben einer Faltnleitung).

Sind die technischen Voraussetzungen in der Klasse vorhanden, ist es ratsam, Teil b) der Schreibaufgabe am Computer auszuführen, da dadurch insbesondere in Bezug auf das Layout mit den entsprechenden Schriften und mit dem Einfügen von Bildern viele Möglichkeiten vorhanden sind.

Folgendes **Material** steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Mit W-Fragen einen Bericht schreiben
- B: Das W-Fragen-Reihumspiel
- C: Leitfragen zum Schreiben von Berichten
- D: Nützliche Formulierungen zum Schreiben von Berichten.

Unterstützung durch W-Fragen und Leitfragen

Die angebotenen W-Fragen (vgl. Material B: Das W-Fragen-Reihumspiel) dienen dazu, die verschiedenen Fakten eines Ereignisses systematisch zu erfassen. Die sechs hier angebotenen W-Fragen betreffen die wesentlichen Punkte eines solchen Ereignisses, nämlich das eigentliche Geschehen (was?), die Personen (wer?), den Ort (wo?), die Zeit (wann?) und die entsprechenden Umstände des Ereignisses (wie und warum?).

In dieser Schreibaufgabe werden diese Fakten nicht wie in einem wirklichen Zeitungsbericht mit dem Anspruch an einen echten Zeitungsbericht von Authentizität und Aktualität in der realen Welt recherchiert. Die Recherche wird auf eine spielerische Ebene gehoben

und in einem Reihumspiel in einer Gruppe kooperativ erfunden.

Um die Schreibideen zu einem Ereignis, die sich aus dem Reihumspiel ergeben haben, auszugestalten und mit weiteren Ideen anzureichern, können anschliessend oder schon im Reihumspiel die Leitfragen zu den W-Fragen benutzt werden (vgl. Material C: Leitfragen). Die Anzahl der Fragen kann je nach Situation erweitert oder reduziert werden.

Die angebotenen Formulierungen zum Berichteschreiben stellen sprachliche Mittel zur Verfügung, die wesentliche Aspekte umfassen wie Quellenangabe, Beschreibung des Tathergangs, die Darstellung der Untersuchungsergebnisse etc. Diese sind zentral, um über ein Ereignis mit Bezug auf die Faktenlage berichten zu können. Die Anzahl der Formulierungen kann ebenfalls erhöht oder reduziert werden. Sie sollen auch in diesem spielerischen Kontext eingesetzt werden, um eine «Als-ob-Wirkung» zu erreichen. Die einzelnen Formulierungen können mit SuS, die noch wenig Schreib Erfahrung mit Berichten haben, oder mit DaZ-SuS als Vorentlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden. Am besten werden sie portioniert eingesetzt. Auf den einzelnen Materialien sind Hinweise, wie damit zur Vorentlastung gearbeitet werden kann.

6 Durchführung

Die Lehrperson führt dieses Wandzeitungsprojekt damit ein, dass sie darauf hinweist, dass spezielle Ereignisse im Vordergrund stehen, nämlich Ereignisse, die in einem Reihumspiel erfunden werden. Sie streicht damit den spielerischen Charakter des Reihum-Spiels und die Fiktionalität der entstehenden Geschichten heraus. Zudem betont sie, dass die Texte wie echte Zeitungsnachrichten verfasst werden müssen. Jeder Bericht muss so wirken, als ob er echt wäre. Bei SuS, die schon Umgang mit Zeitungen und Nachrichten haben, kann diese Spannung sehr motivierend wirken. Um die oben beschriebenen wesentlichen Merkmale eines Zeitungsberichts den SuS zu illustrieren, eignen sich Artikel aus Schülerzeitschriften wie beispielsweise SPICK. An einem solchen Artikel können die oben beschriebenen einzelnen Aspekte eines Berichts veranschaulicht werden. Die Lehrperson gibt dann einen Überblick über die gesamte Schreibaufgabe (vgl. Material A: Mit W-Fragen einen Bericht schreiben) und stellt die drei Teilaufgaben kurz vor. Die drei Teile der

Schreibaufgabe werden am besten zerschnitten und den SuS einzeln abgegeben.

a) Ein Ereignis erfinden

Die Lehrperson kopiert vorgängig das Arbeitsblatt der W-Fragen, am besten vergrößert auf A3 (vgl. Material B: W-Fragen-Reihum-Spiel). Anschliessend führt sie das Vorgehen des Reihum-Spiels ein, falls es noch nicht bekannt ist. Sie betont, dass die einzelnen Antworten zusammenpassen müssen, also dass sich alle Fakten auf das beschriebene Ereignis der Was-Frage beziehen müssen. Die SuS können, wenn sie wollen, in Stichworten schreiben. Die Antwort muss jedoch klar und verständlich sein. Die Reihenfolge der Beantwortung der Fragen kann offengelassen werden, so können die SuS wählen, welche Fragen sie beantworten wollen. Auf dem Arbeitsblatt selbst sind zur Erinnerung die wesentlichen Punkte des Spiels dargestellt, eine genauere Anleitung wird im ersten Teil der Schreibaufgabe des Materials A gegeben, an die sich die SuS halten können.

Es werden Gruppen zwischen 4–8 SuS gebildet, die mit dem Spiel beginnen und reihum kooperativ Ideen für ihre Berichte sammeln. Dieser Einstieg ermöglicht den SuS, Realität und Fiktion in einer Geschichte zusammenzuführen (vgl. Abb. 1).

Was? Was ist passiert? Was ist das Hauptereignis? Der Räuber wurde geschnappt	Wer? Welche Personen sind am Geschehen beteiligt? Die Polizei
Wo? Wo ist etwas geschehen? An welchem Ort ist es passiert? im Wald	Wann? Zu welchem Zeitpunkt ist es passiert? In welcher Zeit? In der Adventszeit
Wie? Wie ist es geschehen? Welches sind die näheren Umstände, die zum Ereignis geführt haben? Der Räuber war Berauscht und ist in das Polizeigebäude gerannt	Warum? Warum ist es geschehen? Welche Gründe führten zum Ereignis? weil der Räuber Geld gefunden hat und Bier gekauft hat

Abb. 1: W-Fragen im Reihumspiel

Sind in einer Schreibgruppe alle Felder der einzelnen Blätter ausgefüllt, liest diejenige Person, die das letzte Feld ausgefüllt hat, das Ereignis den andern vor. Es ist immer sehr spannend zu erfahren, welche Antworten in diesem Reihumspiel zusammengekommen sind und das Ereignis bestimmen.

b) Mithilfe der W-Kärtchen einen Zeitungsbericht schreiben

Für das eigentliche Schreiben der Geschichte arbeiten die SuS allein weiter. Es muss grundsätzlich geklärt sein, welche Möglichkeiten die SuS für das Schreiben und die Gestaltung der Wandzeitung zur Verfügung haben. Können sie beispielsweise auf dem Computer ihre Text verfassen? Sollen die Berichte mit Fotos oder Zeichnungen illustriert werden? Können sie Bilder vom Internet verwenden? Etc. Die Lehrperson weist nochmals darauf hin, dass die SuS mit den Informationen auf den W-Fragenkarten nun einen Zeitungsbericht schreiben sollen für ihre gemeinsame Klassen-Wandzeitung.

Die Anleitung in Schritt b) des Schreibauftrags leitet das detaillierte Schritt-für-Schritt-Vorgehen an (vgl. Anhang A: Schreibauftrag). Sie schneiden die sechs W-Fragen-Karten aus und legen sie vor sich hin. Sie können die einzelnen Kärtchen hin- und herschieben, um auszuprobieren, welche Reihenfolge am besten ist. Nach dieser Planungsphase beginnen die SuS mit dem Entwerfen des Berichts. Für die Ausgestaltung der einzelnen Schreibideen auf den Kärtchen können sie die Leitfragen beziehen, die zu jeder W-Frage Detailfragen darstellen (vgl. Material C: Leitfragen). Diese Fragen können mehrfach kopiert aufgelegt werden. Aus den Angaben zu einer Räubergeschichte ist unten stehender Bericht entstanden (vgl. Abb. 2).

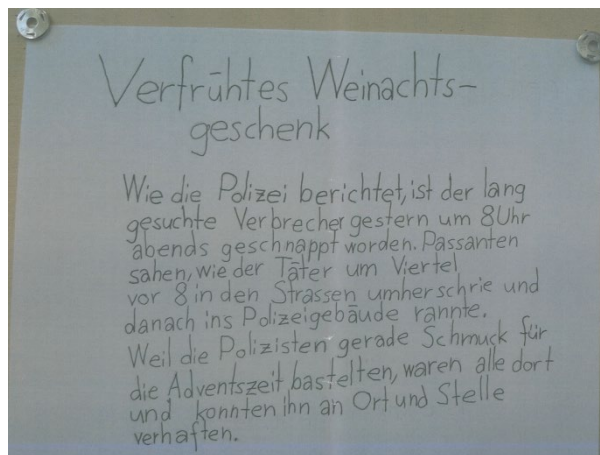


Abb. 2: Von der Räubergeschichte zum Weihnachtsgeschenk

Die Lehrperson kann in dieser Schreibphase den Schreibenden auch immer wieder individuell Unterstützung anbieten, indem sie an einer bestimmten Stelle des Texts die entsprechenden Fragen selbst stellt, um diese weiter ausdifferenzieren.

Diejenigen SuS, die noch weitere Unterstützung benötigen, können als Hilfe die konkreten Vorschläge zum Formulieren beim Schreiben der Berichte verwenden (vgl. Material D: Formulierungen). Die Formulierungen können immer dann beigezogen werden, wenn beim Schreiben eine bestimmte Aufgabe erledigt werden muss. Für viele SuS sind die vorgegebenen Formulierungen eine Hilfe beim Verfassen ihres Textes (vgl. Abb. 3).

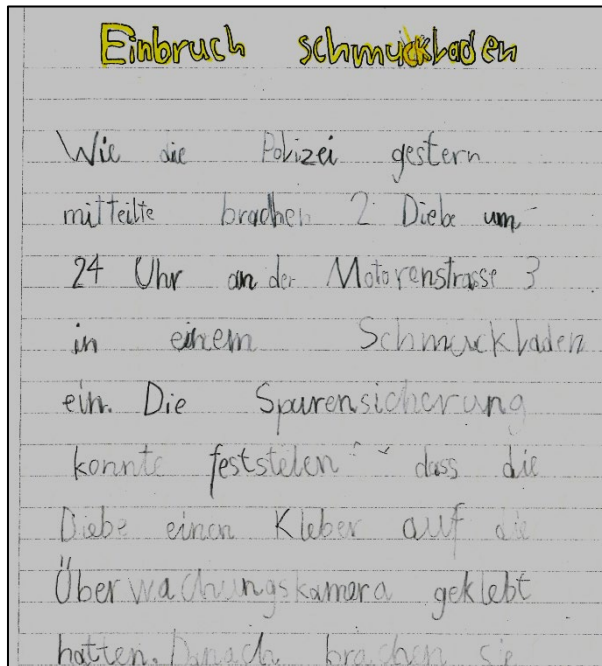


Abb. 3: Formulierungen eines Berichts

Für die Lehrperson bietet sich so zudem die Möglichkeit, die SuS beim Formulieren zu beobachten. Sie weist dabei vor allem bei DaZ-SuS auf die sprachlichen Mittel hin (vgl. Material E: Formulierungen) und bietet auch selbst entsprechende Formulierungen an, wenn die SuS diese beim Bewältigen der Aufgabe benötigen. Zentral bei dieser Art erklärenden Modellierung ist, dass den SuS aufgezeigt wird, welche Wirkung dadurch erreicht wird und weshalb solche Formulierungen typisch für einen Bericht sind.

«In deinem Zeitungsbericht wird nicht klar, woher diese Information stammt. Das ist ganz wichtig in einem Bericht. Dann glaubt man, was man liest. Wer beobachtete in deiner Geschichte den Einbruch? Gab es einen Augenzeugen, der es beobachtet hat? Wenn ja, muss man das im Bericht schreiben. Du könntest beispielsweise diese Formulierung brauchen: ‚Augenzeugen berichteten, dass um Mitternacht eine Person mit einer Taschenlampe vor dem Haus stand.‘»

Durch solche Wendungen werden auch Fantasiegeschichten zu einem Bericht und erlangen einen spezifischen Reiz (vgl. Abb. 4).

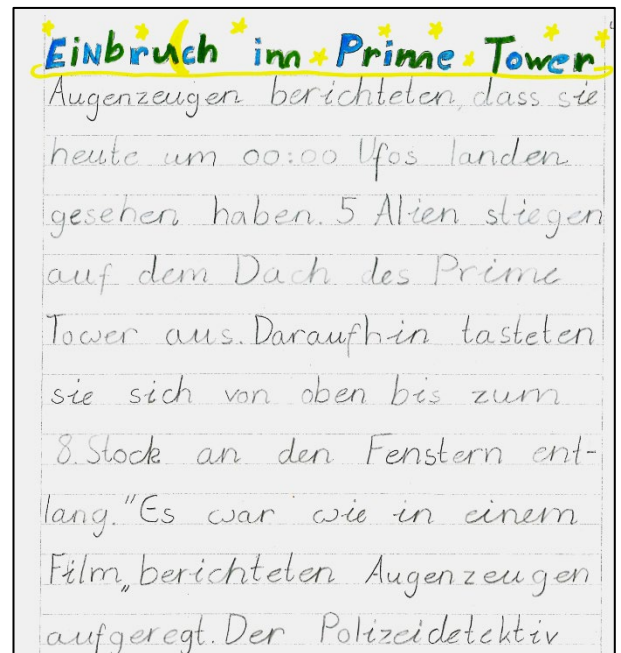


Abb. 4: UFO-Landung

Sind die Berichte in einem Entwurf fertig gestellt, können Illustrationen hergestellt werden oder passende Fotos aus dem Internet gesucht werden. Sobald drei oder vier SuS bereit sind, können sie auch bereits zum nächsten Schritt übergehen und eine Redaktionskonferenz veranstalten.

c) Faltanleitung überprüfen

Zur Überprüfung wird Text wird eine Redaktionskonferenz einberufen. Diese findet nach dem Vorgehen einer Schreibkonferenz statt, am besten in Gruppen von 3–4 SuS. Das Vorgehen, zuerst den gesamten Text vorzulesen und anschliessend Satz für Satz, hat sie sehr bewährt. Zuerst kann der Bericht als Ganzes besprochen werden, anschliessend die Details auf der Satzebene. Die angebotenen Feedback-Fragen im Teil c) können dazu auf die wesentlichen Punkte hinweisen (vgl. Material A).

Wenn die Feedback-Klasse noch wenig Übung im Peer-Feedback hat, lohnt es sich, zuerst einen Zeitungsbericht im Klassenverband zu besprechen und mit den angebotenen Fragen gemeinsam Feedbacks zu formulieren. Hier ist es zentral, dass nicht zu schnell auf Details eingegangen wird, sondern zuerst der Zeitungsbericht als Ganzes gewürdigt wird, bevor sie dann Schritt

für Schritt untersucht wird, wie dies auch bei der Schreibkonferenz vorgeschlagen wird. Auch hier ist es

Wandzeitung

Sobald einzelne Texte in der Redaktionskonferenz be-



wichtig, dass die Lehrperson den SuS immer wieder die Seite der Leser/-innen sichtbar macht, um beispielsweise zu fragen, ob der Text klar und verständlich aufgebaut oder formuliert ist. Die Erprobungen zeigen, dass diese Arbeit am Text oft viel Anstrengung benötigt.

sprochen, können sie für die Wandzeitung überarbeitet und entsprechend gestaltet werden. Entsprechend den Möglichkeiten in der Klasse sollte Wert darauf gelegt werden, dass die Berichte lesefreundlich gestaltet werden, beispielsweise mit grossem Titel und Zwischentiteln, die das Lesen erleichtern. Illustrationen oder Fotos sind wie in allen Zeitungen sehr wichtig. In den Erprobungsklassen wurden die Wandzeitungen im Schulhaus im Treppenhaus an Stellwänden ausgestellt.

Abb. 5: Wandzeitung im Treppenhaus

Falls der Computer eingesetzt wird, ergibt sich bei diesem Schreibprojekt die Möglichkeit, dass die SuS ihre entsprechenden überfachlichen Medien-Kompetenzen einsetzen können. Ein am Computer gestalteter Zeitungsbericht erzeugt einen professionellen Eindruck.

Differenzierung

Die einfachste Form der Differenzierung besteht darin, dass schnellere Schreiberinnen und Schreiber mehrere Texte verfassen können. Die Schreibaufgabe kann vereinfacht werden, indem bei den sechs W-Fragen die beiden anspruchsvollsten Fragen (wie? und warum?) nur in denjenigen Gruppen eingesetzt werden, die be-

reits Erfahrung mit Zeitungsberichten haben. Diese Reduktion ergibt eine Konzentration auf das eigentliche Geschehen, die Personen, den Ort und die Zeit, die das Ereignis bestimmen.

Das Reihum-Spiel kann, wenn es das erste Mal eingesetzt wird, mehrmals in Gruppen gespielt werden, um mehrere Ereignisse zu erhalten.

Das Schreiben von Zeitungsberichten kann weiter differenziert werden, indem das Unterstützungsmaterial der Leitfragen und Formulierungen individualisiert eingesetzt wird (vgl. Material C und D). Die Anzahl der Fragen bzw. der Formulierungen kann dem Stand der SuS angepasst werden. Wenn man sich auf die vier

Haupt-W-Fragen konzentriert, können bei den Formulierungen ebenfalls die beiden letzten Kategorien weggelassen werden (Qualität der Aussagen, Bezug auf Folgen).

Einzelne Zeitungsverlage bieten auch Muster von Zeitungsberichten und weitere Unterlagen an, die bei Bedarf individualisiert eingesetzt werden können

Literatur

Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 35–61.

Feilke, Helmuth (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas &

Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 11–34.

Feilke, Helmuth (2014b): Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 233–251.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): *All diese Geschichten: ein Wandzeitungsprojekt*. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

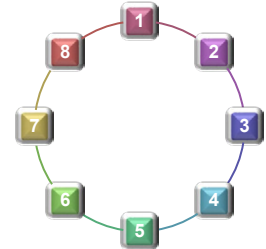
Anhang

Material A: Mit W-Fragen einen Bericht schreiben

Auf A3 vergrößern, die einzelnen Teile dieser Anleitung auseinanderschneiden und einzeln abgeben.

a) Ein Ereignis erfinden

Setzt euch in Gruppen von 4–8 Personen zusammen. Nehmt je ein Blatt mit dem W-Fragen-Reihenspiel (vgl. Material B), um ein Ereignis oder einen Tathergang zu entwickeln. Beantwortet die W-Fragen in Form des Reihumspiels. Beantwortet die entsprechenden Fragen so ausführlich, bis euch nichts mehr einfällt.



1. Beantworte die erste W-Frage: Was? Schreib deine Antwort in das entsprechende Feld. Beschreib das Ereignis genau. Wenn dir zum Geschehen nichts mehr einfällt, reiche das Blatt weiter nach links.
2. Lies zuerst, was auf dem neuen Blatt zur Was-Frage steht. Beantworte nun die zweite W-Frage: Wer? Deine Antwort muss zur ersten Frage passen. Wenn dir zur Person nichts mehr einfällt, reiche das Blatt weiter nach links.
3. Beantworte auf diese Art auch die weiteren Fragen auf den verschiedenen Blättern, die zu dir kommen.
4. Wenn alle Fragen auf den Blättern beantwortet sind, lest einander die Angaben zu den verschiedenen Ereignissen vor. Eventuell könnt ihr jetzt noch etwas ergänzen, wenn ihr eine passende Idee habt.

b) Mithilfe der W-Kärtchen einen Zeitungsbericht schreiben

Schreib nun aufgrund der Angaben auf den W-Karten zu deinem Ereignis einen Zeitungsbericht. Beschreib das Ereignis so, als ob es wirklich geschehen wäre. Du musst alle Informationen der Karten verwenden. Dein Bericht wird Teil einer Klassen-Wandzeitung, damit ihn die ganze Klasse lesen kann.

1. Lies die Angaben auf den W-Karten nochmals für dich. Stell dir genau vor, was geschehen ist. Du kannst dazu die Leitfragen nutzen (vgl. Material C).
2. Schreib nun deinen Zeitungsbericht. Du musst über das, was sich ereignet hat, ganz sachlich berichten. Dazu musst du die Informationen der W-Karten verwenden. Zum genauen Formulieren können dir die Formulierungsvorschläge helfen (vgl. Material D).
3. Such im Internet passende Bilder, die du verwenden darfst. Illustriere damit deinen Bericht.

c) Redaktionskonferenz: Rückmeldungen einholen und den Bericht überarbeiten

1. Setzt euch in Dreier- oder Vierergruppen zu einer Redaktionskonferenz zusammen. Lest einander der Reihe nach eure Berichte vor und besprecht die Texte. Gebt einander Rückmeldungen mit möglichst konkreten Verbesserungsvorschlägen. Folgende Fragen können euch dabei helfen:
 - Sind alle Informationen auf den W-Karten verwendet worden?
 - Ist der Bericht klar und verständlich aufgebaut?
 - Ist der Bericht in einer sachlichen Sprache verfasst? Sind die angebotenen Formulierungsvorschläge passend verwendet worden?
2. Überleg dir, welche der Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der andern du für deine Überarbeitung verwenden kannst.
3. Überarbeite deinen Text und verfasse den Bericht so, dass du ihn als Teil der Wandzeitung der Klasse präsentieren kannst.

Material B: W-Fragen-Reihenspiel

Diese W-Fragen auf A3 kopieren, damit genügend Platz zum Schreiben vorhanden ist.

Beantworte die erste W-Frage: **Was?** Schreib deine Antwort in das entsprechende Feld. Reich dein Blatt nun nach links weiter. Beantworte auf dem neuen Blatt nun die zweite Frage: **Wer?** Reich das Blatt wieder nach links weiter. Beantworte auf diese Weise alle weiteren Fragen, bis die sechs W-Fragen auf allen Blättern beantwortet sind. Wenn du zu einer Frage gerade keine Antwort weisst, kannst du die Leitfragen verwenden, um weitere Ideen zu dieser Frage zu bekommen (vgl. Material C: Leitfragen).

Was?

Was ist passiert? Was ist das Hauptereignis?

Wer?

Welche Personen sind am Geschehen beteiligt?

Wo?

Wo ist etwas geschehen? An welchem Ort ist es passiert?

Wann?

Zu welchem Zeitpunkt ist es passiert? In welcher Zeit?

Wie?

Wie ist es geschehen? Welches sind die näheren Umstände, die zum Ereignis geführt haben?

Warum?

Warum ist es geschehen? Welche Gründe führten zum Ereignis?

Material C: Leitfragen zum Schreiben von Berichten

Die Fragen können einzeln vergrößert auf Karten ausgedruckt werden. Es ist hilfreich, die verschiedenen Typen von Fragen auf Karten mit unterschiedlichen Farben zu kopieren.

Mit diesen Fragekarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide denken sich eine Person, einen Ort und ein Ereignis, das an diesem Ort geschieht, aus. Nun interviewen sich die beiden gegenseitig, indem sie jeweils Fragekarten ziehen und die entsprechende Frage dem Partner, der Partnerin stellen. Dieser/Diese beantwortet die Frage in Bezug auf das ausgedachte Geschehen.

Leitfragen zum Ereignis

Was? (*Was passiert genau? Welches Ereignis?*)

- Was geschieht genau?
- Was geschah vorgängig? Was geschieht anschliessend?
- Wer ist alles daran beteiligt?
- Hat jemand das Ereignis direkt beobachtet? Was hat die Person genau gesehen?
- Gibt es sonst noch jemand, der etwas beobachtet hat? Was hat diese Person gesehen?
- Wie endet das Geschehen? Welche Folgen hat es? Für wen?

Leitfragen zu den Personen

Wer? (Welche **Personen** sind am Geschehen beteiligt?)

- Wer ist die Hauptperson?
- Wie sieht sie genau aus? Gibt es etwas Spezielles an der Person?
- Welche Schuhe trägt sie? Welche Kleider? Warum?
- Was denkt die Person? Welche Pläne und Absichten hat sie?
- Wie fühlt sie sich? Warum?
- Was kann die Person besonders gut?
- Wem begegnet die Person? Wie sehen diese anderen aus?

Leitfragen zum Ort

Wo? (An welchem **Ort** geschieht das Ereignis?)

- Wo ereignet sich das Geschehen?
- Wie sieht es dort genau aus?
- Was ist ganz speziell an diesem Ort?
- Welchen Einfluss hat der Ort auf das Geschehen?

Leitfragen zur Zeit

Wann? (In welcher **Zeit** geschieht das Ereignis?)

- Wann geschah es? Weit in der Vergangenheit, in der Gegenwart, in der Zukunft?
- Wann genau ereignet sich das Geschehen? (Jahr, Monat, Woche, Tag)
- War es bereits dunkel?
- Dauerte die Handlung lange? Oder sehr kurz? Was bedeutet dies für die Menschen?
- Welchen Einfluss hat der Zeitpunkt auf das Geschehen?

Leitfragen zu den Umständen

Wie? Warum? (Was sind die näheren **Umstände**, die zum Ereignis führten?)

- Wie ist es genau geschehen? Wie verlief das Geschehen?
- Wann genau ereignet sich das Geschehen? (Jahr, Monat, Woche, Tag)
- Welche Geschehnisse geschahen vorher? In welcher Verbindung stehen sie zum Ereignis?
- Welche Geschehnisse geschahen nachher? In welcher Verbindung stehen sie zum Ereignis?
- Warum ist das Ereignis geschehen? Welche Gründe führten zum Ereignis?
- Welche Folgen hatte das Ereignis?

Material D: Formulierungen zum Schreiben von Berichten

Die Formulierungen können einzeln vergrößert auf Kärtchen ausgedruckt werden. Am besten steht auf der Vorderseite der Kärtchen der generelle Begriff (z. B. Angabe der Quelle) und auf der Rückseite die einzelnen Formulierungen. Mit diesen Formulierungskarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Ratespiel zu zweit: Beide legen gemeinsam eine oder mehrere Personen und einen Ort fest, Sie denken sich je ein Ereignis aus, das an diesem Ort mit den festgelegten Personen geschieht. Nun ziehen sie abwechselungsweise eine Karte und verwenden die angebotene Formulierung, um über ihr ausgedachtes Geschehen zu berichten.

Vorderseite	Rückseite
Angabe der Quelle	Wie die Polizei mitteilte, ... Augenzeugen berichteten, dass ... Laut Mitteilung der Staatsanwaltschaft ... Für die verletzte Person besteht laut Polizeibericht ...
Beschreibung des Tathergangs	Der Tathergang war folgendermassen: ... Nachdem die Täterin geflohen war, konnte sich das Opfer ... Beim Opfer handelte es sich um ...
Darstellung der Untersuchungsergebnisse	Die genaue Abklärung ergab, dass ... Es zeigte sich, dass ... Die Spurensicherung konnte nichts feststellen. Die Untersuchung ergab, dass ... Die genaue Analyse der Bremsspuren ergab, dass ... Bereits bei der ersten Untersuchung des Unfallortes zeigte sich, dass Der Staatsanwalt befragte viele Zeugen.
Qualität der Aussagen	Die Aussagen der Zeugen widersprachen sich in Bezug auf ... Unklar bleibt das Tatmotiv. Die Expertin zweifelt daran, dass ...
Bezug auf Folgen	Daraus schloss die Polizei, dass der Täter ...

	Dies hatte zur Folge, dass ...
--	--------------------------------



Einen Gegenstand beschreiben

Werner Senn

1 Textmuster

Beschreiben

2 Ziele

Ziel dieses Lernarrangements ist, einen Gegenstand so genau zu beschreiben, dass eine Kollegin oder ein Kollege der Klasse den Gegenstand in seinen wesentlichen Eigenschaften nachzeichnen kann. Die SuS können dabei einen Gegenstand aus einem Wimmelbild aussuchen. Für diese Aufgabe wurde das Wimmelbild des DaZ-Schlüsselbunds ausgewählt. Dadurch wird der Wortschatz, der zur Beschreibung verwendet wird, eingegrenzt. Anstelle eines Gegenstands kann auch eine Person ausgewählt werden.

- Die SuS lesen eine Beschreibung eines Gegenstands aus dem Stadt-Wimmelbild und zeichnen ihn.
- Die SuS vergleichen zu zweit die entstandenen Zeichnungen und besprechen miteinander, wo Schwierigkeiten beim Zeichnen aufgetaucht sind und inwiefern diese mit der Genauigkeit der Beschreibung zusammenhängen.
- Die SuS verfassen nach diesem Muster eine eigene Beschreibung eines Gegenstands aus dem Wimmelbild, damit eine Klassenkollegin oder ein Kollege ihn zeichnen kann. Die Beschreibung soll dazu genügend genau sein, aber nicht zu detailbehaftet, um die Verständlichkeit zu gefährden.
- Die SuS beobachten die Klassenkollegin oder den Kollegen beim Lesen und Zeichnen. Sie besprechen anschliessend ihre Beschreibungen und überarbeiten diese, falls sich ein Verbesserungsbedarf ergibt.

3 Stufe

5.–6. Klasse

4 Beschreiben als soziale Praxis

Die Klasse ist der Ort einer literalen sozialen Praxis (vgl. z. B. Bachmann 2014), an dem die SuS Texte in für sie nachvollziehbaren Kommunikationszusammenhängen verfassen können. Zentral dabei ist, dass Lesen und

Schreiben in eine Schreib-Lese-Kultur in der Klasse eingebettet ist (vgl. Feilke 2014, 30). Beschreibungen verfassen bedeutet in einem solchen Zusammenhang, dass das Beschreiben für jemand anders nachvollziehbar aus einer bestimmten Perspektive bzw. in einem bestimmten Wahrnehmungsraum erfolgt. In einer Beschreibung kann prinzipiell nicht alles beschrieben werden. Es braucht also immer eine Auswahl der Teile bzw. Merkmale des Gegenstands, die beschrieben werden. Zudem spielt es eine Rolle, wie detailliert etwas beschrieben wird. Auswahl und Detaillierungsgrad sind von der Funktion der Schreibaufgabe abhängig. Es spielt beispielsweise eine Rolle, ob ich etwas beschreibe, um den Gegenstand schnell auf einem Bild zu erkennen oder ob er aufgrund der Beschreibung gezeichnet werden soll.

Eine Beschreibung dient generell dazu, dass eine Person den beschriebenen Gegenstand erkennt und sich im beschriebenen Raum orientieren kann (vgl. Ossner 2014, 255). Deshalb sind Orts- und Grössenangaben für eine Beschreibung wesentlich (vgl. Material D). Sie ermöglichen diese Raumorientierung.

5 Aufgabe

Die SuS verfassen in dieser Schreibaufgabe eine Beschreibung eines Gegenstands, so dass ihn jemand aus der Klasse zeichnen kann (vgl. Material A: Schreibauftrag «Beschreiben eines Gegenstands»). Die Aufgabe verwendet das Wimmelbild des DaZ-Schlüsselbunds, weil dazu bereits sehr viel Unterstützungsmaterial existiert (auch als A1-Poster zu beziehen beim Schulamt der Stadt Zürich oder dem Departement Schule und Sport Winterthur).

Die Aufgabe besteht aus drei Teilen:

- a) Sie lesen im ersten Teil eine Musterbeschreibung, um den Aufbau und die wesentlichen sprachlichen Formulierungen einer Beschreibung kennen zu lernen (vgl. Material B: Musterbeschreibung). Sie zeichnen anhand dieser Beschreibung den Gegenstand und vergleichen ihre Zeichnung mit derjenigen einer Partnerin oder eines Partners. Sie erhalten dadurch einen Überblick über die gesamte Aufgabe und erkennen, welche Teile der Beschreibung für das Zeichnen hilfreich waren.

- b) Im zweiten Teil verfassen die SuS nach diesem Muster eine eigene Beschreibung eines ausgewählten Gegenstands aus dem Wimmelbild, damit jemand aus der Klasse anhand dieser Beschreibung dann den Gegenstand zeichnen kann.
- c) Die Beschreibungen werden jemandem der Klasse vorgelesen. Diese Person zeichnet aufgrund der Beschreibung den Gegenstand. Die Schreibenden beobachten dabei, wie die Zeichnenden die Beschreibung verstehen. Anschliessen tauschen sie die Erfahrungen aus und besprechen die Beschreibung. Gemeinsam suchen sie bei Problemstellen nach Verbesserungsvorschlägen. Sie tauschen anschliessend die Rollen.

Die Aufgabe, etwas so genau zu beschreiben, dass jemand anders es zeichnen kann, ist eine prototypische Aufgabe. Durch das Zeichnen können die Schreibenden beobachten, wie nützlich ihrer Beschreibung ist bzw. welche Probleme in der Beschreibung stecken. Im rückblickenden Gespräch erhalten sie zudem Rückmeldungen auf ihre Beschreibung. So erleben sie direkt die Wirkung ihrer Texte und die kommunikative Funktion ihres Schreibens. Insofern ermöglicht diese Schreibaufgabe zum Beschreiben wesentliche Erfahrungen im Schreiben als soziale Praxis.

Folgendes Material steht im Anhang zur Verfügung:

- A: Schreibauftrag «Beschreiben eines Gegenstands»
- B: Musterbeschreibung und Detailbild
- C: Vorlage einer Gegenstandsbeschreibung
- D: Nützliche Formulierungen zum Beschreiben
- E: Musterbild «Das Sportflugzeug»

Unterstützung durch Muster und Formulierungen

Die angebotene Musterbeschreibung (vgl. Material B) und die Vorlage zu einer Gegenstandsbeschreibung (vgl. Material C) bieten den SuS die Möglichkeit, sich eine Vorstellung davon aufzubauen, wie eine typische Beschreibung aufgebaut ist, die das Ziel verfolgt, das der Gegenstand gezeichnet werden kann. Eine Beschreibung ist nicht nur vom Ziel der Beschreibung abhängig, sondern auch stark vom Gegenstand selbst, der beschrieben wird. Deshalb können diese Muster nicht als starre Schemen verwendet werden, sondern dienen in erster Linie dazu, Erfahrungen mit dem schriftlichen Beschreiben sammeln zu können. Die angebotenen Formulierungen zum Beschreiben sind in zwei Typen unterteilt (vgl. Material D). Die erste

Gruppe von Wörtern sind Orts- und Grössenangaben, die wie oben erwähnt grundsätzlich in jeder Beschreibung zur räumlichen Orientierung wichtig sind. Die zweite Gruppe von Formulierungen ist gegenstandsspezifisch. Für die Beschreibung eines Gegenstands braucht es zwingend eine gewisse Kenntnis des Gegenstands und wie deren Merkmale und Teile bezeichnet werden. Dafür wird in dieser Aufgabe beispielhaft das Detailbild des Sportflugzeugs eingesetzt (vgl. Material E). Dieses Angebot muss jedoch jeweils dem Gegenstand angepasst werden, wenn ein anderer Gegenstand aus dem Wimmelbild gewählt wird. Gerade für SuS mit DaZ-Hintergrund sollen diese Materialien als Vorentlastung im DaZ-Unterricht vorgängig eingesetzt werden. Es kann dementsprechend reduziert oder ergänzt werden.

6 Durchführung

Die SuS sollen in dieser Schreibaufgabe den ersten und dritten Teil zu zweit bearbeiten, damit sie miteinander über ihre Erfahrungen sprechen können. Zudem ist dies auch gleich die kommunikative Einbettung des Schreibauftrags: Die hergestellte Beschreibung soll überprüft werden, indem der Partner oder die Partnerin den beschriebene Gegenstand zeichnet. Das eigentliche Verfassen einer Beschreibung geschieht dann in Einzelarbeit. Die Lehrperson hat als Vorbereitung den Schreibauftrag (vgl. Material A), die Musterbeschreibung (vgl. Material B) und die Vorlage einer Gegenstandsbeschreibung (vgl. Material C) für alle SuS kopiert. Das Poster des Wimmelbilds ist an der Wand aufgehängt.

a) Musterbeschreibung lesen

Damit die SuS eine Vorstellung davon aufbauen können, wie man eine Beschreibung eines Gegenstands verfasst, erhalten sie zuerst ein Muster.

Zuerst soll das Ziel der gesamten Schreibaufgabe in der Klasse gemeinsam geklärt werden: Die SuS verfassen eine Beschreibung eines Gegenstands, die so genau ist, das jemand anders den Gegenstand zeichnen kann. Dann wird der Aufbau der Beschreibung besprochen. Gemeinsam wird der erste Teil des Textes gelesen. Die Lehrperson demonstriert mit der Methode des kognitiven Modellierens, wie sie den Text versteht und was sie daraus herausnimmt, um den Gegenstand zeichnen zu können.

Ah, es handelt sich also um ein Flugzeug. Und ich soll das Flugzeug zeichnen. Hoffentlich kann ich gut genug zeichnen, damit man es dann wiedererkennt. Wie sehen schon wieder solche Sportflugzeuge aus? Ah hier steht noch, dass es sich um eine Propellermaschine handelt, also um ein Flugzeug mit Propeller. Es gibt Flugzeuge, die haben zwei, drei oder noch mehr Propeller. Dieses Flugzeug ist einmotorig. Es hat also nur einen Motor, wie dies viele Sportflugzeuge haben. Dann hat es also auch nur einen Propeller. Der ist dann meistens an der Spitze. So, jetzt habe ich eine erste Vorstellung davon, wie das Flugzeug aussieht. Jetzt bin ich gespannt, wie die Details vom Flugzeug aussehen (...)

Sie bespricht auf diese Art ebenfalls den zweiten Teil des Textes, wobei hier die Perspektive im Vordergrund steht, aus der das Flugzeug betrachtet wird. Diese ist gerade für das Nachzeichnen von zentraler Bedeutung, weil ein Flugzeug völlig anders aussieht, je nach Blickwinkel es betrachtet wird.

Dann weist die Lehrperson auf die weiteren Teile der Beschreibung hin, die in der hinteren Spalte beschrieben sind. Sie erklärt zudem die Bedeutung der gelb markierten und der unterstrichenen Wörter (vgl. Material D). Mit DaZ-SuS oder denjenigen, die die einzelnen Teile eines Flugzeugs nicht kennen, sollen diese Begriffe und Formulierungen im Voraus bereits bearbeitet werden. Dazu eignet sich die Ratespielform, die zur Bearbeitung der Begriffe vorgeschlagen wird. Die SuS lesen anschliessend die Beschreibung zu zweit entsprechend der Anleitung a) des Schreibauftrags und bearbeiten die Fragen (vgl. Material B). Die drei Teile des Schreibauftrags sollten sinnvollerweise für die Bearbeitung einzeln abgegeben werden. Sie zeichnen den Gegenstand aufgrund der Beschreibung und tauschen ihre Erfahrungen mit einer Partnergruppe aus. Dieser Austausch sollte vor allem dazu führen, die Unterschiede, die in den Zeichnungen sichtbar werden, zu besprechen und – falls möglich – auf die Beschreibung zurückzuführen. Dahinter kann ein unterschiedliches Verständnis des Gelesenen stecken, aber auch die Tatsache, dass nicht alles gleich detailliert beschrieben wird. Der Vergleich mit dem Ausgangsbild auf dem

Wimmelbild kann diesen zweiten Aspekt aufdecken. Er sollte in einer gemeinsamen zusammenfassenden Besprechung in der Klasse nochmals betont werden.

b) Einen ausgewählten Gegenstand beschreiben

Im zweiten Teil des Auftrags arbeiten die SuS allein und schreiben mithilfe der Anleitung im Schreibauftrag die Beschreibung eines eigenen Gegenstands (vgl. Anhang A). Mithilfe der Vorlage in Material C und den entsprechenden Hinweisen der Anleitung erhalten die SuS ein Muster, wie eine Beschreibung aufgebaut sein kann, um den Gegenstand anschliessend zeichnen zu können.

Dazu wählen sie aus dem Wimmelbild des DaZ-Schlüsselbunds einen Gegenstand aus, den sie beschreiben wollen. Fehlt den SuS der entsprechende Wortschatz zum Beschreiben des Gegenstands, bietet der Schlüsselbund Vorlagen für Wortschatzkarten, mithilfe derer auf einfache Weise die wichtigsten Begriffe zusammengestellt werden können. Diejenigen SuS, die noch Unterstützung benötigen in Bezug auf Begriffe zur räumlichen Orientierungen, verwenden als Hilfen die konkreten Formulierungsvorschläge der Orts- und Grössenangaben (vgl. Material D). Formulierungshilfen und ein Muster bietet ebenfalls die gelesene Musterbeschreibung. Deshalb ist es gerade für noch wenig geübte SuS hilfreich, zuerst nochmals die Beschreibung des Flugzeugs lesen.

Die Lehrperson kann die SuS beim Formulieren der Beschreibung beobachten und ihr entsprechende Unterstützung bieten. Sie weist dabei vor allem bei DaZ-SuS auf die sprachlichen Mittel hin (vgl. Material E) und bietet auch selbst entsprechende Formulierungen an, wenn die SuS diese benötigen. Wie schwierig der Auftrag für einzelne SuS sein kann und wie sie um Wörter ringen, zeigt auch die folgende Beschreibung eines Baggers (vgl. Abb. 1).

Überblick Worum handelt es sich?	Bagger, ein gelbes Baustellengerät mit Panzerketten als Räder.
Blickwinkel Von wo aus betrachtet man den Gegenstand?	man sieht es leicht von oben rechts nach links
Beschreibung Welche Teile des Gegenstands sollen gezeichnet werden?	der Bagger ist gelb die Räder sind schwarz es hat eine grosse Schaufel, das Gerüst das die Schaufel trägt ist lang und auch gelb das Cockpit ist klein die Windschutzscheibe ist schwarz.
Wie sehen diese aus?	
Welche Grösse haben sie und wo befinden sie sich?	
Abschluss	ich habe ich es so gut wie möglich beschrieben.

Abb. 1: Beschreibung eines Baggers

Der Überblick über den Bagger ist grundsätzlich informativ. Der Schreiber kennt die Begriffe «Bagger» und «Räder», verwendet jedoch den Begriff «Panzerkette» (gemeint ist die Raupe) nicht korrekt und kennt den Begriff für den Arm des Baggers nicht, weshalb er kreativ «Baustellengerät» setzt. Im Text verwendet er dann einen weiteren Begriff dafür, nämlich «Gerüst». Dies zeigt, wie wichtig der Sachwortschatz für die Beschreibung eines Gegenstands ist. Wenn zudem die Reihenfolge in der Beschreibung unklar ist, wird dies für die Aufgabe, den Gegenstand zu zeichnen, problematisch. Die Lehrperson kann in solchen Fällen die Rolle einer Lesenden einnehmen, die den Gegenstand zeichnen will.

«Also, was denkst du: In welcher Reihenfolge soll ich den Gegenstand zeichnen? Du beginnst in deiner Beschreibung mit den Farben, was mir für den Überblick sehr viel hilft. Wie ist es jedoch bei der genauen Beschreibung? Die Farben selbst kann ich erst einsetzen, wenn ich den entsprechenden Teil des Baggers bereits vorgezeichnet habe. Was meinst du, womit soll ich beim Zeichnen beginnen? Bei den Rädern mit der Raupe?»

Eine gelungene Beschreibung ist diejenige des Spielgeräts auf dem Spielplatz. Bei dieser Beschreibung ist es leicht, sich eine recht genaue Vorstellung vom Gegenstand zu bilden und ihn zu zeichnen (vgl. Abb. 2).

Überblick Worum handelt es sich?	Der Gegenstand, den du zeichnen sollst, ist ein kleines Klettergerüst auf dem Spielplatz
Blickwinkel Von wo aus betrachtet man den Gegenstand?	Du schaust es von vorne und leicht von rechts an
Beschreibung Welche Teile des Gegenstands sollen gezeichnet werden?	Das Klettergerüst besteht aus zwei Häusern, dazwischen liegt eine Brücke. Sie sieht ein bisschen aus wie eine kleine Hängebrücke. Die Brücke und die Häuser sind Braun. Die Dächer der Häuser sind rot und ein bisschen wie Dreiecke. Die Brücke hat ein schwarzes Geländer. Aus dem linken Haus kommt eine gelbe Rutschbahn. Sie ist aber nicht gerade, sondern hat eine Kurve. Um auf das rechte Haus hinaufzukommen muss man über eine braune Treppe klettern.
Wie sehen diese aus?	
Welche Grösse haben sie und wo befinden sie sich?	
Abschluss	Viel Spass beim Zeichnen

Abb. 2: Beschreibung eines Klettergerüsts

c) Gegenstand des andern zeichnen

Sobald die ersten mit ihrer Beschreibung fertig sind, können immer zwei und zwei SuS ihre Beschreibungen einander vorlesen. Die Partnerin oder der Partner zeichnet nach der Beschreibung den Gegenstand. Während des Vorlesens dürfen keine zusätzlichen oder korrigierenden Hinweise gegeben werden. Die Schreibenden sollen die Zeichnenden genau beobachten, wo Schwierigkeiten beim Umsetzen auftauchen. Im Nachhinein können diese Erfahrungen miteinander besprochen werden. Die Feedbackfragen in Teil c) der Schreibanleitung weisen auf wichtige Punkte der Beschreibung hin. Gemeinsam wird nach genaueren Formulierungen gesucht oder diskutiert, wie Unklarheiten beseitigt werden können. Dann werden die Rollen getauscht und der Partner oder die Partner liest seine Beschreibung vor.

Differenzierung

Das Verfassen einer Gegenstandsbeschreibung ist primär abhängig vom Gegenstand, der beschrieben wird. Insofern kann differenziert werden, indem die Gegenstände, die beschrieben werden, eingegrenzt werden oder indem die SuS einen Gegenstand beschreiben, den sie gut kennen und über den sie ein grosses Wissen verfügen. Damit das Zeichenspiel funktioniert, muss darauf geachtet werden, dass diejenigen, die zeichnen, den Gegenstand noch nicht kennen, der beschrieben wird. Eine einfache Vorübung ist deshalb, die Klasse in zwei Gruppen aufzuteilen und jeder

Klassenhälfte das Foto eines dem Niveau der Klasse abgepassten Gegenstands zu geben. Der Austausch funktioniert dann gleich wie oben beschrieben. Zudem kann auch der Anspruch einer Beschreibung reduziert werden, indem man sich vor allem auf den Kern der Beschreibung konzentriert, also die beiden einleitenden Teile und den Schlussteil weglässt. Dies funktioniert vor allem bei alltäglichen Gegenständen, die eine gebräuchliche und typische Ansicht haben (z. B. Haus, da wird meist die Frontansicht gezeichnet). Das Unterstützungsmaterial der Formulierungen kann ebenfalls individualisiert eingesetzt werden, beispielsweise indem die Anzahl an Formulierungsvorschlägen reduziert oder erhöht wird. Die Gegenstandsbeschreibung kann auch zu zweit geschrieben werden, um im gemeinsamen Gespräch nach Lösungen zu suchen. So kann z. B. in Bezug auf den Wortschatz von einer grösseren gemeinsamen Erfahrungsbasis ausgegangen werden.

Literatur

Wimmelbild «DaZ-Schlüsselbund» (2013). Zu beziehen beim Schulamt der Stadt Zürich oder dem Departement Schule und Sport Winterthur. [<https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/>]

volksschule/publikationen_broschueren/daz-schlüsselbund.html]

- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart. Fillibach bei Klett, S. 35–61.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.

Zitiervorschlag

Senn, Werner (2023): *Einen Gegenstand beschreiben*. Luzern, Zürich: Pädagogische Hochschule Luzern, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Anhang

Material A: Schreibauftrag «Beschreiben eines Gegenstands»

a) Musterbeschreibung lesen

Arbeitet zu zweit:

1. Lest gemeinsam laut die Musterbeschreibung des Gegenstands durch, damit ihr diesen zeichnen könnt (vgl. Material B).

Wenn ihr viele der gelb markierten und unterstrichenen Formulierungen nicht kennt, arbeitet zuerst mit dem Material D.

- **Lest** dann nochmals abwechselungsweise Satz für Satz der Beschreibung vor.
- **Besprecht** miteinander, wie ihr den Satz verstanden habt
- **Zeichnet** dann nach und nach den Gegenstand.

2. Vergleicht eure Zeichnung mit derjenigen einer andern Gruppe.

- Was habt ihr gleich gezeichnet?

- Welche Unterschiede stellt ihr fest?

- Besprecht miteinander, wie diese Unterschiede entstanden sein könnten.

3. Vergleicht eure Zeichnung mit dem Wimmelbild auf dem Poster.

- Welche Teile des Flugzeugs wurden genau und detailliert beschrieben?

- Welche Teile des Flugzeugs wurden weniger genau beschrieben?

- Wo hättet ihr für das Zeichnen gern eine genauere Beschreibung gehabt?

b) Einen ausgewählten Gegenstand beschreiben

Arbeite alleine weiter. Such auf dem Wimmelbild einen Gegenstand, den du auf die gleiche Weise beschreiben möchtest.

1. Lies nochmals die Musterbeschreibung durch (vgl. Material B).
2. Beschreib nun deinen Gegenstand nach dem folgenden Muster (vgl. Material C).

Überblick Gib zuerst einen Überblick vom Gegenstand.	Worum handelt es sich? Wie gross ist es? Welche auffallenden Merkmale hat es?
Blickwinkel Beschreibe den Blickwinkel (z. B. von oben).	Von wo aus betrachtet man den Gegenstand? Welche Teile sieht man? Welche Teile sieht man deshalb nicht?
Beschreibung Beschreib nun deinen Gegenstand. Beginn mit dem Teil, den man zuerst zeichnen soll.	Welche Teile des Gegenstands sollen gezeichnet werden? In welcher Reihenfolge sollen sie gezeichnet werden? Wie sehen die Teile aus? Wie gross sind sie? Wo befinden sie sich?
Abschluss Schliess deine Beschreibung ab.	Wie sage ich, dass die Beschreibung fertig ist? Jetzt weiss der Zeichner oder die Zeichnerin, dass sie mit Zeichnen anfangen kann.

c) Den Gegenstand des andern zeichnen

Arbeitet wieder zu zweit.

Lies deine Beschreibung zuerst ganz vor. Lies sie dann nochmals Schritt für Schritt vor.

Gib keine zusätzlichen Informationen oder Hinweise während des Vorlesens.

1. Dein Partner oder deine Partnerin zeichnet nach deiner Beschreibung den Gegenstand.
2. Beobachte genau, wie er oder sie deine Beschreibung umsetzt und den Gegenstand zeichnet.
3. Besprecht anschliessend eure Beschreibung nach folgenden Fragen:
 - Wo sind Schwierigkeiten beim Zeichnen aufgetaucht?
 - Fehlten Informationen fürs Zeichnen?
 - Stimmt die Reihenfolge für das Zeichnen?
 - Ist die Beschreibung verständlich verfasst?

Wenn Probleme aufgetreten sind, sucht gemeinsam nach Verbesserungsvorschlägen.

Ihr könnt die angebotenen Formulierungsvorschläge verwenden (vgl. Material D).

4. Wechselt die Rollen und geht gleich vor bei der Beschreibung des Kollegen, der Kollegin.

Material B: Musterbeschreibung

Lies die folgende Beschreibung eines Gegenstands genau durch, damit du ihn zeichnen kannst.

- **Gelb markiert** sind diejenigen Formulierungen, die einzelne Teile des Gegenstands beschreiben.
- **Unterstrichen** sind diejenigen Formulierungen, die angeben, wo sich die Teile befinden und welche Grösse sie haben.

Beschreibung eines Gegenstands

Der Gegenstand, den du zeichnen sollst, ist ein kleines gelbes Sportflugzeug , eine einmotorige Propellermaschine .	Überblick Worum handelt es sich?
Das Flugzeug fliegt <u>von links nach rechts</u> . Man betrachtet es <u>von der Seite</u> und leicht <u>von oben</u> , sodass man auch den <u>hinteren Flügel</u> sieht.	Blickwinkel Von wo aus betrachtet man den Gegenstand?
Der langgezogene Rumpf ist wie das <u>gesamte</u> Flugzeug gelb . Ein breites, rotes Band verläuft <u>längs in der Mitte von vorn nach hinten</u> . Am Ende des Flugzeugs befinden sich die <u>hinteren Flügel</u> und das Seitenleitwerk . <u>Vorne an der Spitze</u> dreht sich der Propeller des Flugzeugs so schnell, dass er wie eine Scheibe aussieht. Die Pilotenkabine ist ganz klein und rund . Sie hat <u>nur</u> einen Sitz für den Piloten . Sie befindet sich auf der <u>Oberseite</u> des Rumpfes <u>über</u> dem Flügel. Sie ist aus Glas und man sieht den Pilot <u>darin</u> sitzen. Die Flügel des Flugzeugs sind <u>unterhalb</u> der roten Linie befestigt. Ihre <u>vordere Kante</u> befindet sich dabei <u>unterhalb der Mitte</u> der Pilotenkabine. Die Spitzen der Flügel haben ebenfalls einen roten Streifen. Das Flugzeug hat drei kleine Räder, die auch im Flug ausgefahren sind. Man sieht jedoch nur das Vorderrad an der <u>Spitze</u> und das <u>rechte Hinterrad</u> <u>unterhalb</u> des Flügels. Die Räder sind auf der <u>Oberseite bis zur Hälfte</u> mit einem gelben Schutzblech abgedeckt.	Beschreibung Welche Teile des Gegenstands sollen gezeichnet werden? Wie sehen diese aus? Welche Grösse haben sie und wo befinden sie sich?
So, jetzt hoffe ich, dass du mit dieser Beschreibung das rote Propellerflugzeug zeichnen kannst.	Abschluss Wie zeige ich, dass die Beschreibung fertig ist?

Detailbild «Das Sportflugzeug»

Arbeitet zu zweit. Vergleicht eure Zeichnung mit dem Detailbild «Das Sportflugzeug» und besprecht folgende Fragen:

- Welche Teile des Flugzeugs wurden genau und detailliert beschrieben, welche weniger?
- Wo hättet ihr für das Zeichnen gern eine genauere Beschreibung gehabt?



Bildnachweis: Ausschnitt aus Wimmelbild «DaZ-Schlüsselbund» (2013).

Zu beziehen beim Schulamt der Stadt Zürich oder dem Departement Schule und Sport Winterthur.

[https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/daz-schluesselbund.html]

Material C: Vorlage einer Gegenstandsbeschreibung

Beschreibe deinen ausgewählten Gegenstand so, dass ihn eine Kollegin oder ein Kollege zeichnen kann. Geh dabei nach der Anleitung auf Material A vor. Du kannst auch eine Person auswählen.

Beschreibung eines Gegenstands

Überblick Worum handelt es sich?	
Blickwinkel Von wo aus betrachtet man den Gegenstand?	
Beschreibung Welche Teile des Gegenstands sollen gezeichnet werden? Wie sehen diese aus? Welche Grösse haben sie und wo befinden sie sich?	
Abschluss Schliess deine Beschreibung ab.	

Material D: Nützliche Formulierungen zum Beschreiben

a) Orts- und Grössenangaben

Die Orts- und Grössenangaben und die Formulierungen zum Beschreiben des Gegenstands können einzeln vergrössert auf grüne und gelbe Karten ausgedruckt werden. Mit diesen Formulierungskarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden. Dafür eignet sich ein dialogisches Spiel zu zweit: Die SuS haben ein Bild eines Gegenstands (hier Flugzeug, vgl. Material E).

- Zieh eine gelbe Karte. Such den entsprechenden Teil des abgebildeten Gegenstands und beschreib ihn für deine Kollegin / deinen Kollegen, damit sie / er ihn auf dem Bild findet. Verwende dazu auch die passenden Orts- und Grössenangaben auf den grünen Karten.
- Deine Kollegin / Dein Kollege sucht den entsprechenden Teil des Gegenstands und zeigt auf ihn. Wie viele Angaben musst du machen, bis sie oder er den Gegenstand findet? Anschliessend tauscht ihr die Rollen.

[auf grüne Karten drucken]

Ortsangaben, Grössenangaben

vorne – hinten

von links nach rechts

von der Seite

von oben – von unten

von vorn – von hinten

von vorn nach hinten

den hinteren – den vorderen

ausserhalb

längs

die gesamte Länge

darin

unterhalb der Mitte

im vorderen Drittel

an der Spitze

auf der Höhe

insgesamt etwa gleich

unterhalb – oberhalb

die Oberseite – die Unterseite

die Vorderseite – die Hinterseite

bis zur Hälfte

Material D: Formulierungen zum Beschreiben

b) Formulierungen zum Beschreiben des Gegenstands

Die Orts- und Grössenangaben und die Formulierungen zum Beschreiben des Gegenstands können einzeln vergrössert auf grüne und gelbe Karten ausgedruckt werden. Mit diesen Formulierungskarten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht gearbeitet werden.

[auf gelbe Karten drucken]

Formulierungen, die einzelne Teile des Gegenstands beschreiben

das Flugzeug

das kleine Sportflugzeug

die einmotorige Propellermaschine

der Propeller

die Spitze des Flugzeugs, der Flügel

der Flügel – die Flügel (pl.)

der langgezogene Rumpf

das Seitenleitwerk

die Mittellinie

die Pilotenkabine

der Pilot

aus Glas (das Glas)

die rote Linie

der rote Streifen

das rote Band

das Rad – die Räder (pl.)

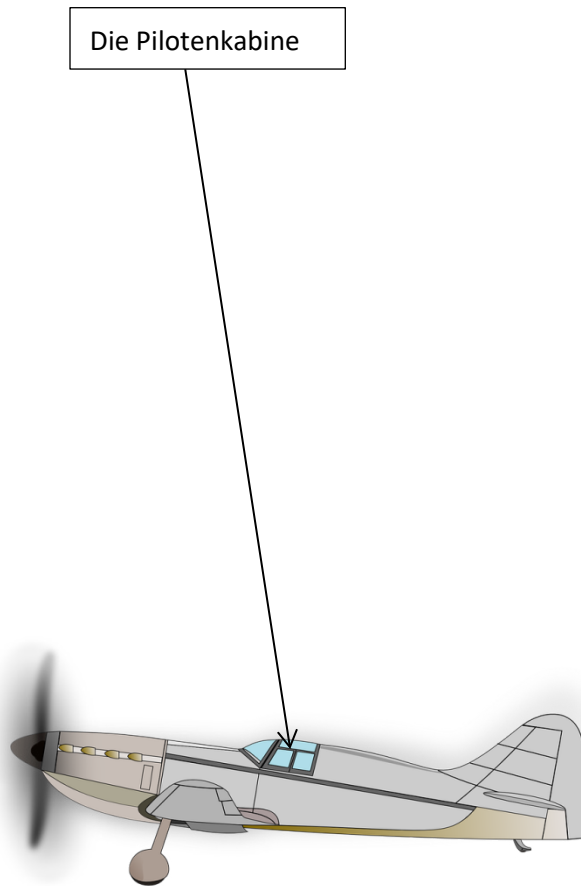
das ausgefahrene Vorderrad / Hinterrad

das Schutzblech

Material E: Musterbild «Das Sportflugzeug»

Bezeichne die einzelnen Teile des Flugzeugs, indem du die gelben Begriffe dazu verwendest. Schreibe den Begriff aufs Blatt und zeichne einen Pfeil zum entsprechenden Teil des abgebildeten Gegenstands ein.

(Bildnachweis: <https://pixabay.com/de/prop-verkehrsflugzeug-flugzeug-161058/>)





Schreiben nach Drehbuch

Thomas Bachmann & Afra Sturm

Schreiben nach Drehbuch ist ein Lernarrangement, die Schreiben als soziale Praxis fokussiert: Schreiben als soziale Praxis bedeutet immer auch Begegnung und Umgang mit verschiedenen Formen des Schreibens in sozialer Interaktion. Im Laufe der Schreibpraxis haben sich verschiedene Formen herausgebildet und neue kommen hinzu (alltägliche Ereignisse auf Facebook anderen mitteilen, Online-Leserbriefe etc.).

Das Lernarrangement **Schreiben nach Drehbuch** » verfolgt zwei Hauptziele:

- Die SuS begegnen einem Genre, und zwar dem Erzählen, in der Form der literalen Geselligkeit: Schreiben, Lesen, Vortragen, Zuhören, über die Texte sprechen (Anschlusskommunikation) sind prototypische Elemente für diese Form.
- Die SuS begreifen sich als «Schreib-Community»: Sie sind AutorInnen und Publikum zugleich. Damit beurteilen sie auch Texte, nehmen Kommentare und Tipps entgegen.
- Die SuS spielen und experimentieren mit Sprache und Mustern.

1 Aufgabe und Durchführung

Die Aufgabe besteht darin, einen fiktiven Dialog zwischen zwei Gegenständen an einem für sie möglicherweise eher untypischen Ort zu schreiben.¹ Die SuS ziehen dazu aus einer vorgegebenen Auswahl an Gegenständen und Orten ihre Kärtchen.

Der fiktive Dialog lebt davon, dass die Gegenstände Merkmale haben, die nicht recht zum Ort passen (z.B. Axt und Lippenstift im Kühlschrank). Im Text sollen Gegenstände und Ort jedoch nicht genannt sein: Das sollen die ZuhörerInnen in der Vorleserunde erraten.

¹ Die Aufgabe basiert auf einer Idee von Kaspar Spinner, die von Thomas Bachmann im Rahmen des CAS Literalität aufgegriffen und zu dieser Schreibaufgabe weiterentwickelt wurde.

Der **Auftrag** an die SuS findet sich im Anhang.

Zur Vorbereitung empfiehlt es sich, das **Material** – vgl. dazu den Anhang – in Form von Wörtern aufzubereiten und in zwei Couverts abzufüllen (eines für Gegenstände und eines für Orte). Werden die Gegenstandskärtchen auf rotes Papier und die Ortskärtchen auf gelbes Papier kopiert, können sie nach Gebrauch einfacher in die passenden Couverts versorgt werden.

Die SuS sollten sich von Anfang an eine Vorstellung bilden können, worin die Aufgabe genau besteht, insbesondere auch, was ein fiktionaler Text ist und was es bedeutet, einfach drauflos zu fabulieren. Fiktionale Dialoge können sehr unterschiedlich gestaltet sein: Wie die beiden Beispieltex te im Anhang zeigen, nutzen die SuS dazu durchaus ihr Textmusterwissen. Denkbar wäre deshalb auch, dass zu Beginn in der Klasse kurz diskutiert wird, wie fiktionale Dialoge umgesetzt werden können. Dabei können Beispieltex te wie die beiden im Anhang eingesetzt werden.

Ein bewährtes Verfahren ist es, wenn die Lehrperson die Aufgabe modelliert: Dazu schreibt sie einen eigenen Textanfang für die SuS gut sichtbar auf (OHP oder Beamer) und beginnt davon ausgehend einen fiktiven Dialog zu entwickeln. Dabei ist wichtig, dass sie ihre Überlegungen verbalisiert, ihr Vorgehen kommentiert.

Das **Modellieren** kann bspw. so erfolgen:

Meine Hauptfiguren sind eine Axt und ein Lippenstift. Sie begegnen sich im Kühlschrank. Ich überlege mir jetzt zuerst, was dieser Ort für die beiden Gegenstände bedeutet. Das ist für beide ein ungewöhnlicher Ort. Der Lippenstift könnte ja aus Versehen im Kühlschrank gelandet sein, aber die Axt wohl kaum, die ist ja schwer und braucht viel Platz. Da muss sich jemand wirklich die Mühe gemacht haben, sie in den Kühlschrank zu versorgen. Ich entscheide mich deshalb, dass die Axt bewusst in den Kühlschrank gelegt wurde. Jetzt frage ich mich, weshalb jemand das bewusst tun könnte. Hmm, vielleicht ist ja Blut an der Axt, und die Axt ist im Kühlschrank, damit man auch später noch untersuchen kann, von wem das Blut stammt. – Gut. Wenn ich weiss, wie die Gegenstände dahin

kamen, kann ich mir besser überlegen, was Axt und Lippenstift miteinander reden könnten. Der Lippenstift wird sich sicherlich sehr wundern, was die Axt da macht, vielleicht auch, wie die Axt aussieht. Ich könnte also so anfangen [schreibt (und spricht dabei) am OHP oder über Beamer: L: Dich hab ich hier ja noch nie gesehen.] Ich kürze die Gegenstände mal mit dem Anfangsbuchstaben ab, denn ich darf sie ja nicht nennen. [Schreibt und spricht weiter: – A: Ich bin ja auch das erste Mal hier. Aber sag mal: Das ist auch nicht ein Ort, an dem ich dich erwarten würde. – L: Na ja, meine Besitzerin ist etwas zerstreut. Und da passiert es ihr eben oft, dass sie mich hier reinlegt. Übrigens siehst du nicht gerade besonders gut aus: Du hast ziemlich grosse rote Flecken. Ist das ein Ausschlag? – A: ...]

Es muss nicht der gesamte Textproduktionsprozess vorgeführt werden: Es genügt, dass die SuS eine Idee erhalten, wie man das Untypische an der Situation für den Dialog nutzen kann und wie sich dies im Text manifestiert. Die im Anhang angebotenen **Leitfragen** für die SuS setzen an dieser Stelle an.

Denkbar ist, dass diese Aufgabe und damit insbesondere das Modellieren mit einer Planungsstrategie wie PIRSCH+ verknüpft wird: Es handelt sich dabei um eine textsortenübergreifende Strategie, die je nach Aufgabe, je nach Textsorte angepasst werden kann (vgl. die Mustersettings zum Verfassen von argumentativen Texten oder zum Verfassen einer Anleitung).

Grundsätzlich kann dieses Lernarrangement so eingesetzt werden, dass die Texte nicht überarbeitet werden, um das gesellige Fabulieren so stärker ins Zentrum rücken zu können. Es ist denkbar, dass die SuS zwei bis drei Mal Wörterkärtchen ziehen und 2–3 verschiedene fiktive Dialoge verfassen. Für die Vorleserunde wählen sie dann ihren besten Text aus.

Handelt es sich um «schreibstarke» SuS, kann die Schreibzeit auf 30 oder auch nur 20 Minuten beschränkt werden, um etwas Dynamik in das gesellige Fabulieren zu bringen. Bei schwächeren SuS kann ein solcher Zeitdruck jedoch eher hinderlich sein.

Die Vorleserunde kann zudem auch nur in Gruppen durchgeführt werden. Um das Rätselraten für das Publikum etwas zu erleichtern, kann eine Liste mit den Gegenständen und Orten abgegeben werden.

Damit die Qualität der Dialoge in der **Vorleserunde** besser zur Geltung kommt, sollen die SuS ihren Text zuvor kurz einüben (vgl. dazu das Material im Anhang). Gerade für SuS, die einen Text nicht auf Anhieb flüssig und sinngemäss vorlesen können, ist eine Übungsphase wichtig, damit ihr Text für das Publikum auch eine Wirkung entfalten kann. Hierzu können Lehrpersonen ebenfalls als Modell fungieren, indem sie einen fiktiven Dialog vorlesen und dabei erläutern, worauf sie achten. In Bezug auf das Beispiel mit Axt und Lippenstift im Kühlschrankschrank wäre denkbar, dass die Axt mit eher tiefer Stimme und behäbig vortragen wird, während der Lippenstift eine etwas höhere Stimme erhält und das Sprechtempo eher lebhaft ist. Weitere Spielarten könnten ebenfalls thematisiert und auch mit den SuS gemeinsam entwickelt werden, so etwa, wie die Kälte im Kühlschrankschrank stimmlich nachgeahmt werden kann.

Schreiben nach Drehbuch kann im Unterricht gut «isoliert» angeboten werden und braucht – wenn sie als «Schreibinsel» zur Abwechslung gedacht ist –, keine weitere thematische, inhaltliche oder formale Einbettung. Ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil der Aufgabe ist jedoch, dass die Texte bzw. Dialoge der SuS ein Publikum bekommen.

Denkbar ist, dass diese Aufgabe mit einer inhaltlichen Überarbeitung verknüpft wird. So könnte eine Redaktionssitzung durchgeführt werden, wie sie in Bezug auf das Verfassen eines argumentativen Textes vorgeschlagen wird (vgl. Strategie_Smash_Material_Sek).

Werden die Texte nur vorgelesen, ist von einer sprachformalen Korrektur (Rechtschreibung und Grammatik) abzusehen: Die Texte sollen in erster Linie durch das Vorlesen an Attraktivität gewinnen.

2 Schwierigkeitsgrad – Differenzieren

Das Anforderungsniveau dieser Aufgabe wurde bei der Erprobung als einfach bis mittel eingeschätzt. Insbesondere schwächeren SuS kommt die Aufgabe entgegen, da sie ein Grundgerüst vorgibt und Dialoge ein ihnen vertrautes narratives Muster darstellen.

Dennoch können SuS mit Schreibschwierigkeiten mehr Unterstützung als andere benötigen, indem

sie die ersten «Züge» des Dialogs gemeinsam mit der Lehrperson entwickeln oder indem sie einen oder zwei Dialoge als Muster erhalten. Wird diesen SuS ein Muster an die Hand gegeben, ist es wichtig, dass der Mustertext besprochen wird (wie ist der Dialog aufgebaut, wie wird das Besondere der Situation im Dialog zur Sprache gebracht usw.). Dass SuS in solche Fällen ein Muster zunächst «kopieren» bzw. stark nachahmen, ist durchaus erwünscht: Es ist aber wichtig, dass sie mehr als einen fiktiven Dialog schreiben, um sich mit der Zeit vom Muster lösen zu können.

Für stärkere SuS kann die Anforderung erhöht werden, indem man ihnen als Textform die Erzählung vorschlägt. Diese ist auf syntaktischer Ebene tendenziell anspruchsvoller als die dialogische Rede und Gegenrede.

3 Kooperativ arbeiten

Die Aufgabe eröffnet einige Gelegenheiten für gezielte Kooperationen und damit weitere Formen sozialen Handelns:

- Anstelle der vorgegebenen Leitfragen können die SuS in Gruppen eigene Leitfragen sammeln.
- Die SuS entwickeln und verfassen in Gruppen einen fiktiven Dialog.
- Die SuS üben ihre Texte im Tandem vorzulesen. Dazu geben sie sich kriterienorientiert Rückmeldung (vgl. dazu den Auftrag mit Kriterien im Anhang).

4 Beispieltex-te

Im Anhang sind zwei Beispieltex-te aufgeführt, die die Bandbreite illustrieren können. Die beiden Tex-te werden im Folgenden kurz kommentiert.

Text 2 wurde vom Schüler am Computer geschrieben (2. Sek. B), während Text 1 handschriftlich verfasst wurde (2. Sek. B/C). Die Schülerin gestaltete dabei den Dialog als SMS-Dialog und nutzte damit ihr Textmusterwissen. Dies zeigt, dass für die Umsetzung eines fiktiven Dialogs unterschiedliche Textmuster herangezogen werden können.

Bei beiden Beispielen handelt es sich um Erstfassungen, die sprachformal nicht überarbeitet wurden. Da die Tex-te ihr Publikum in den Vorleserunden finden und damit die Wirkung der Tex-

te überprüft werden kann, ist die Art des Vorlesens entscheidender. Bei Text 1 würde sich allerdings eine schriftliche Aufbereitung anbieten, da er als genuin schriftlicher Dialog angelegt ist.

Zu Text 1:

- Der SMS-Dialog weist für sein Textmuster typische Merkmale auf. Die einzelnen Beiträge sind kurz; der Dialog lebt vom schnellen Hin und Her zwischen den Gesprächspartnern.
- Die Schülerin zeigt sprachliche Kreativität (vgl. *Grossmutter – Kerzengrossständer*).
- Die einzelnen Gesprächsbeiträge sind grafisch markiert. Dennoch ist nicht immer klar, wer spricht (Kerzenständer oder Kerzengrossständer). Bei einer Überarbeitung könnte dies ein Aspekt sein.
- Titel und Dialog nehmen inhaltlich nicht Bezug aufeinander.

Zu Text 2:

- Auch in diesem Text werden die Gesprächspartner grafisch unterschiedlich markiert (kursiv vs. nicht kursiv).
- In den Dialog sind typische Merkmale der Gegenstände eingebaut (Bsp.: der Schlittschuh vermisst die «linke Hälfte»).
- Es ist immer klar, wer spricht.
- Auch die Besonderheit der Situation, des Ortes wird im Dialog aufgegriffen und auf kohärente Weise eingebaut (Bsp.: die Garage als kein besonders schöner oder aufregender Ort, die beiden Gegenstände «entziehen» sich mit einem Nickerchen der Langeweile).
- Der Text weist einige sprachformale Fehler auf, die beim Vorlesen jedoch mehrheitlich nicht zum Tragen kommen. Ausnahmen sind «aus Hand» und evtl. auch «Solle» und «blasst»: Hier könnte es sich lohnen, die Stellen fürs Vorlesen zu bereinigen.

Beobachtungen bzw. Rückmeldungen dieser Art können den SuS eine wichtige Hilfe sein, wenn sie die Schreibaufgabe wiederholen. Für die Wiederholung ist darauf zu achten, dass der zeitliche Abstand möglichst kurz ist.

Zitiervorschlag:

Bachmann, Thomas; Sturm, Afra (2023): *Schreiben nach Drehbuch*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Zürich, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Schreiben nach Drehbuch

Auftrag

- a) Nimm aus dem Couvert mit dem roten Punkt zwei Kärtchen.
- b) Nimm aus dem Couvert mit dem gelben Punkt ein Kärtchen.

→ *Du hast zwei Gegenstände und einen Ort gezogen. Lege die Kärtchen vor dich hin.*

- c) Schreib ein frei erfundenes Gespräch, welches die beiden Gegenstände an dem von dir gezogenen Ort führen. Beschreibe zuerst, wie sich die beiden Gegenstände an dem Ort begegnen.

Du hast Minuten Zeit.

Wichtig: Nenne weder deine Gegenstände noch deinen Ort im Text. Die anderen sollen das in der Vorleserunde erraten!

Tipp: Die Fragen in der rechten Spalte können dir dabei helfen.

- d) Entscheide dich für einen Titel, der für deinen Text wirkt.

Wichtig: Auch im Titel dürfen deine Gegenstände und dein Ort nicht vorkommen.

Leitfragen für den Dialog

- Welches ist die erste Reaktion der beiden Gegenstände, als sie sich an dem Ort begegnen? Sind sie erstaunt oder ist es ganz normal, dass sie sich dort begegnen?
- Die Gegenstände «kennen» sich nicht und interviewen sich gegenseitig: Was machst du so? Woher kommst du? Was ist deine Aufgabe? Was magst du, was nicht?
- Wie sind sie an diesen Ort gekommen? Was suchen sie hier? Warum sind sie ausgerechnet an diesem Ort?
- Möchten sie an diesem Ort bleiben? Warum (nicht)?
- Worüber sprechen die beiden Gegenstände miteinander?

Material A: Gegenstände

Als Wörterkärtchen ausschneiden und in ein Couvert mit rotem Punkt geben.

Schirm	Kerzenständer
Weinglas	Sackmesser
Laptop	Luftballon
Stuhl	Glühbirne
Hut	Giesskanne
Velopumpe	Kissen
Beil	Gürtel
Lippenstift	Nagelfeile
Kuhglocke	Goldring
Waschlappen	Patrone
Fallschirm	Zahnsperre
Nastuch	Absperrband

Material B: Orte

Als Wörterkärtchen ausschneiden und in ein Couvert mit gelbem Punkt geben.

Kiesgrube	Sprechzimmer
Leuchtturm	Kiosk
Parkgarage	Dachboden
Lift	Treppenhaus
Sauna	Fussballplatz
Kühlschrank	Tram
Hallenbad	Banktresor

Im Tandem vorlesen üben

- 1) Lest zuerst euren Text allein und laut für euch vor. Achtet dabei zunächst darauf, dass ihr den Dialog flüssig ohne störende Stockungen lesen könnt.
- 2) Lest euch eure Texte nun gegenseitig vor: Versucht dabei, den Gegenständen eine unterschiedliche Stimme zu geben und den Dialog stimmlich so zu gestalten, dass es zum Inhalt passt.
 - a) Gebt euch gegenseitig Rückmeldung: Nutzt dazu die beiden Kriterien unten.
 - b) Wenn ein Kriterium nicht erreicht ist, diskutiert zu zweit, wie die Stimme anders eingesetzt werden könnte.
- 3) Übt euren Text nochmals allein für euch. Berücksichtigt dabei eure Diskussion aus Schritt 2).

Kriterien	erreicht	nicht erreicht
Erhalten die beiden Gegenstände stimmlich ein eigenes «Gesicht»?	Die beiden Gegenstände sind klar unterscheidbar. Es ist immer klar, wer spricht.	Die beiden Gegenstände sind nicht immer unterscheidbar.
Werden besondere Stellen im Dialog stimmlich passend gestaltet?	Besondere Stellen im Dialog sind stimmlich so gestaltet, dass sie das Verständnis unterstützen. Die Gestaltung kann stimmlich etwas übertrieben sein.	Die stimmliche Gestaltung ist eher monoton, sie hat oft keinen Bezug zum Inhalt des Dialogs.

Beispieltexte

Ehemalige Freunde

Hi, ~~Bei~~ Herzenständer

Hey ~~Bei~~ Herzenständer

Wollen wir uns in die Sauna treffen?

Wieso denn?

Weil ich dich schon lange nicht gesehen habe

Host du angst?

Ja, kommst du jetzt?

OK, bin in 20min da

Wieso erst ~~off~~ 20min?

Ich bin bei meiner Grossmutter ^{neu} Herzenständer

Darf ich ^{mit ihr} ~~sie~~ reden?

Ja, natürlich

Hallo, Frau Herzensgrossständer

Was geht ab?

Nichts und bei ihnen?

Ich habe neue Bauchschmerzen, und muss jede 5-10 min aufm Klo, leider na.

Alles gute besserung

Danke, das hat ^{ich} ~~man~~ oft.

Ja, ~~das~~ ^{okay} ~~stomach~~

Ok, bis dann

Ich habe eine Frage

Ja was denn?

Wie alt sind sie denn?

Ahm ~~45~~ 45

Aha, ok bye

* Am singen *

Text 1

Allein gelesen

Es war einmal ein (Schlittschuh) und eine (Welopumpe), die im Keller vergessen wurden. Sie sprachen woher sie kamen, und wie sie zu dieser (Parkgarage) kamen.

Schlittschuh - (1)

Welopumpe - (2)

1: Hallo (Welopumpe) weisst du wo ich hier bin?

2: Na klar, wir sind hier in der (Parkgarage). Ich sah dich und deinen Besitzer. Wiese er wohl die linke Hälfte mit nahm, und dich nicht?

1: Nein er liess mich nicht extra hier, da bin ich mir sicher. Wieso sollte er mich hier lassen? Ich wurde aus Hand hergestellt, dazu wurde meine Scharfe Klinge unter meiner Solle aus Palatinum hergestellt.

2: Naja, es kommen immer neuere Modelle und schuhe fürs Eis, mit noch besseren Klingen. Deine andere Hälfte nahm er wohl als Deko mit.

1: Ach las mich in Ruhe, was weiss den ein etwas wo Luft in etwas bläst. Die Luft die du in Reifen blasst ist so hohl wie du!

2: Denkst du mir gefällt unter dem Haus neben all den Velos und Autos, tag für tag stehen zu bleiben bis mich mal mein Besitzer für sein altes Velo braucht? Ich glaube nicht!

1: Nein, es tut mir leid, ich bin einfach nur traurig das er mich hier lies. Wen es dir nichts ausmacht, werde ich jetzt schlafen.

2: Etwas anders können wir wohl nicht machen, na dann gehe ich auch ein Nickerchen machen.

Text 2

Fundortsuche

Thomas Bachmann & Afra Sturm

Fundortsuche ist ein Lernarrangement, die Schreiben als soziale Praxis fokussiert und dabei drei Hauptziele verfolgt:

- Die SuS schreiben für Leser/-innen: Sie müssen die Perspektive wechseln, indem sie sich bspw. fragen, was ihre Leser/-innen wissen, was nicht.
- Die SuS nutzen die Möglichkeiten der Textsorte, indem sie gezielt Text- und Bildinformationen kombinieren.
- Die SuS erproben und diskutieren sprachliche Mittel, die für das Erreichen ihres Schreibziels wichtig sind.

1 Aufgabe

Die Aufgabe besteht darin, eine **Wegbeschreibung für andere** so zu verfassen, dass **die Leser/-innen in der Lage sind, den beschriebenen Ort zu finden**. Dabei legen die SuS auf dem Schulhausareal oder in der nächsten Umgebung ausgehend von einem Startpunkt über mehrere Zwischenstationen einen Weg zu einem Fundort fest, den sie selbst bestimmen. Die Wegbeschreibungen selbst sollen so verfasst werden, dass sie für die Leser/-innen herausfordernd, witzig oder überraschend sind. Die einzelnen Stationen werden mit Bildmaterial illustriert: Das Bild soll von den Lesern und Leserinnen nur herangezogen werden, um zu überprüfen, ob sie den richtigen Ort erreicht haben.

Da die SuS bei Aufgaben dieser Art mit Lesern und Leserinnen interagieren, schreiben sie in der Regel sehr gern solche Texte. Gerade für schwächere SuS sind Schreibaufgaben, die mit einer klaren kommunikativen Absicht verbunden sind, sehr wichtig, damit sie Schreiben als sinnhaftes Tun erfahren können.

Gleichzeitig eignen sich solche Aufgaben auch besonders gut dazu, über geeignete sprachliche Mittel nachzudenken: Die Frage, wie man etwas formulieren muss, damit andere eine Handlung

ausführen können, damit sie allenfalls auch verstehen, weshalb sie etwas Bestimmtes tun sollen, ist dabei alles andere als trivial. Wird dabei dieselbe Aufgabe für unterschiedliche Leser/-innen verfasst, erfahren die SuS des Weiteren, dass es nicht «richtige» oder «falsche» Formulierungen gibt, sondern dass Formulierungen mehr oder weniger angemessen sein können.

2 Durchführung

Folgender grober **Ablauf** hat sich bewährt:

- 1) Die Lehrperson schaltet eine Vorübung ein, um das Aufgabenverständnis bei den SuS zu sichern.
- 2) Sie legt im Vorfeld die Gruppen fest und erstellt einen groben Plan, auf dem sie den einzelnen Gruppen einen Startort zuweist.
- 3) Die Lehrperson bespricht die einzelnen Aufträge Schritt für Schritt im Plenum und klärt mit den SuS, wann was erledigt werden soll.
- 4) Die Gruppen arbeiten ihre Wegbeschreibungen aus.
- 5) Die Wegbeschreibungen werden innerhalb der Klassen zwischen den Gruppen ausgetauscht oder alternativ einer anderen Klasse zur Verfügung gestellt. Es empfiehlt sich, die Fundortsuche über einen gewissen Zeitraum zu verteilen.

Vorübung durchführen

Die Lehrperson überlegt sich im Vorfeld einen kleinen Weg von einem Ort auf dem Schulhausareal zu einem anderen Ort. Sie beschreibt einer Schülerin Schritt für Schritt den Weg, den sie gehen soll, und gibt dabei auch Anweisungen. Dabei führt sie gleich vor, nach welchem Muster die Wegbeschreibung aufgebaut sein soll:

- a) Startpunkt: Wo der Weg beginnt
- b) Anweisungen: Was man tun soll

- c) **Schlussatz:** Was man am Ende des Weges sieht oder tun soll

Dieser Aufbau ist im Hinblick auf die Suchenden zentral: Den Startpunkt benötigen diese, um sich orientieren zu können. Die Anweisungen sollen so sein, dass den Suchenden das Ziel nicht verraten wird, dass sie aber dennoch wissen, was genau sie tun sollen («Geh 10 Schritte geradeaus» u.Ä.). Der Schlussatz schliesslich soll ebenfalls so formuliert sein, dass die Suchenden das Ziel finden können, dass der Satz aber dennoch nicht alles verrät. Das heisst: Um solche Wegbeschreibungen verfassen zu können, muss man sich eine genaue Vorstellung davon machen, was die Suchenden wissen und was nicht.

Welcher Art dieses Wissen sein kann, können zwei Beispiele aus Gruppenarbeiten illustrieren:

Ihr steht vor dem Eingang und schaut zum Teppichladen. Nun geht ihr 10 Schritte nach Westen.

Danach geht ihr wieder nach rechts und seht einen Tisch, an dem Chinesen gerne spielen. Sucht den Ball und spielt eine Runde Rundlauf. Versteckt anschliessend den Ball, wo er war.

Geht an den Ort im Osten, wo viele Leute ab-specken. Nun seid ihr in der Halle mit dem blauen Fussboden. Dort seht ihr den Gegenstand, mit dem Michael Jordan berühmt wurde.

Nun bewegt ihr diesen Gegenstand so weit wie möglich, bis ihr das Couvert findet.

Text 1: Gruppe 1, Wegbeschreibung Station 1

Diese Beschreibung der Station 1 enthält zwei Hinweise, die auf allgemeines Weltwissen anspielen: zum einen die Umschreibung eines Ping-pong-Tisches und zum anderen die Anspielung auf Michael Jordan als Basketballspieler. Das Couvert lässt sich nur finden, wenn man weiss, um welchen Gegenstand es sich handelt.

Andere bauen Hintergrundwissen ein, das stärker auf die jeweilige Schule bezogen ist:

Geht dorthin, wo ihr zwei Mal in der Woche körperlich aktiv seid. Wo findet ihr Behandlung, wenn ihr euch verletzt? Wenn ihr das heraus findet, werdet ihr den Posten 1 finden.

Text 2: Gruppe 2, Wegbeschreibung Startort

Wenn anhand einer Wegbeschreibung vorgeführt wird, wie solche Wegbeschreibungen zu konstruieren sind, sollte explizit darauf hingewiesen werden, welche Art von Wissen vorausgesetzt und wie dies sprachlich formuliert werden kann.

Bei der Erprobung führte eine Lehrperson eine umfassendere Einführung in die Aufgabe durch, indem sie für die SuS einen Foxtrail in Zürich organisierte.

Gruppen und Startorte zuweisen

Der Einstieg in die Gruppenarbeit kann vereinfacht werden, wenn die Lehrperson die Gruppen festlegt und den Gruppen einen je unterschiedlichen Startort zuweist. Als hilfreich hat es sich erwiesen, wenn die Lehrperson für sich einen Gesamtplan erstellt (vgl. Abbildung 1 unten). Die Gruppen selbst sollten allerdings nicht wissen, welche Startorte die anderen Gruppen haben. Die SuS sollten von Anfang an mehrfach und bestimmt darauf hingewiesen werden, dass sie mit anderen SuS oder anderen Gruppen nicht über ihre Wegbeschreibungen sprechen: Es gilt strengste Geheimhaltung!

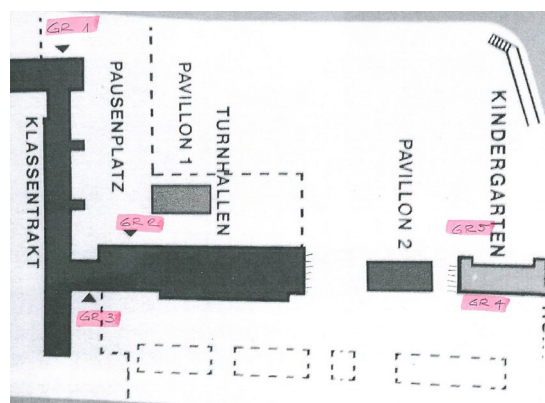


Abbildung 1: Schulhausplan mit Startorten der einzelnen Gruppen

Für die Gruppenarbeit kann im einfachsten Fall so vorgegangen werden, dass so viele Stationen einzubauen sind, wie es Gruppenmitglieder sind. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass jedes Gruppenmitglied mindestens eine Wegbe-

schreibung verfasst. Darüber hinaus ist auch denkbar, dass die SuS im Tandem zwei Wegbeschreibungen verfassen.

Aufträge klären

Die Gruppenarbeit gliedert sich in drei Teilaufträge (vgl. Anhang):

- 1) Den Fundort bestimmen und sich einen Weg vom Start zum Fundort ausdenken, der über mehrere Zwischenstationen führt (inkl. Fotos von allen Stationen erstellen)
- 2) Die Wegbeschreibungen verfassen
- 3) Die Wegbeschreibungen testen und überarbeiten

Zu den Teilaufträgen 1 und 2 ist auch angegeben, welches Material benötigt wird.

Handelt es sich bei einer Station um einen Raum, der sich im Schulhaus befindet, müssen die SuS mit den Personen Kontakt aufnehmen, die an einer solchen «Station» arbeiten (Kochlehrer/-in, Hortleiter/-in, Sportlehrer/-in usw.). Sie müssen allenfalls auch klären, wann die Räume belegt sind, v.a. dann, wenn sie ihre Wegbeschreibungen selbst testen wollen. Die SuS sind mündlich darauf hinzuweisen.

Zu den Zwischenstationen sollen Fotos erstellt werden, die nur ein Detail bzw. nur einen Ausschnitt präsentieren, sei dies ein Fenster, die untere Ansicht eines Brunnens usw. Die Fotos sollen der Lehrperson geschickt werden, damit diese die Fotos ausdrucken kann.



Abbildung 2: Gruppe 4, Bild zu einer Zwischenstation

Zu Teilauftrag 2 findet sich im Anhang ein Zusatzblatt zum Aufbau der Wegbeschreibungen und zu wichtigen Textbausteinen. Darüber hinaus ist ein Beispiel zu einer Wegbeschreibung aufgeführt, das zeigt, wie Hintergrundwissen in die Wegbeschreibungen eingebaut werden kann.

Arbeitsphase in den Gruppen

Denkbar ist, dass ein Teil der Arbeit nach Absprache als Hausaufgabe erledigt wird – etwa das Erstellen der Fotos –, gerade auch im Hinblick darauf, dass die SuS die anderen über ihre Arbeit nicht informieren sollten: ohne Geheimhaltung funktioniert das Setting nicht.

Falls es der Stundenplan erlaubt, kann auch am Stück intensiv daran gearbeitet werden, um zu verhindern, dass sich das Ganze zu sehr in die Länge zieht (je nach Klasse und Lehrperson kann die Durchführung 6–12 Lektionen umfassen, inkl. Vorübung).

Beim Formulieren ihrer Wegbeschreibungen benötigen einzelne Gruppen bzw. SuS stärkere Unterstützung als andere, insbesondere dann, wenn sie den Rahmen der angebotenen Textbausteine und Muster-Beschreibungen erweitern wollen.

Die Fundort-Suche durchführen

Sind die Wegbeschreibungen von den Gruppen überarbeitet und fertiggestellt, kann die Fundort-Suche innerhalb der Klasse erfolgen – die Gruppen tauschen ihre Wegbeschreibungen aus – oder mit einer anderen Klasse.

Zusätzlich kann die Fundort-Suche in der Klasse mit einer Prämierung der witzigsten, cleversten etc. Wegbeschreibung verknüpft werden. Dazu kann eine Auswertung in der Klasse durchgeführt werden, indem die Suchenden kurz begründen, weshalb sie die von ihnen durchgeführte Fundort-Suche für den ersten Preis vorschlagen.

3 Beobachten und formativ beurteilen

Da bei der Fundort-Suche die Wegbeschreibungen von anderen SuS getestet werden, besteht die Rückmeldung an die Autoren und Autorinnen hauptsächlich darin, ob die Suche zu einem Erfolg führte, ob der am Fundort deponierte Gegenstand abgeholt werden kann oder nicht. Eine solche Form von Peer-Feedback wird von den SuS als sehr bedeutsam erlebt. Da die Rückmeldung im Erfolg der Suchenden besteht, ist auf eine sprachformale bzw. orthografische Korrektur zu verzichten.

Wird zusätzlich eine Prämierung durchgeführt, können die Gruppenarbeiten vertiefter diskutiert werden:

- Wurde zu spezielles allgemeines Wissen vorausgesetzt? oder gerade richtig?
- Waren die Stationen so formuliert, dass der Rätsel-Charakter unterstützt wurde?
- Enthielten die Wegbeschreibungen die relevanten Informationen?

Ein paar Beispiele sollen die Bandbreite illustrieren: Gruppe 5 beschreibt einen Weg, der zum Kindergarten führt. Da das Ziel der ersten Beschreibung darin besteht, dass man «vor dem Kindergarten steht», wäre zu fragen, inwiefern es den Vorlauf braucht. Würde diese Gruppe den Zielort nicht direkt benennen, sondern umschreiben – vgl. Text 1 –, dann müsste man diesen Weg eher gehen, um sicher zu sein, dass es der richtige Zielort ist.

Geht aus dem Schulhaus, dann zu den Pavillons am Klettergerüst und biegt dann rechts bei der Raucherecke ab, sodass ihr vor dem Kindergarten steht. Jetzt könnt ihr beginnen mit dem ersten Posten. 

Text 3: Gruppe 5, Wegbeschreibung Startpunkt

Das folgende Beispiel der Gruppe 3 steht exemplarisch für eine Wegbeschreibung, die zu ungenau formuliert ist: Ein deutlicherer Hinweis, wo in der Umgebung die Überraschung zu finden ist, wäre hilfreich. Die Suchenden sind möglicherweise

se durch das «vielleicht» auch nicht sicher, ob sich eine Suche lohnt.

Station 4: Geht zu dem Schulhaus, das zuletzt gebaut wurde und untersucht die Umgebung. Vielleicht findet ihr eine kleine Überraschung. Geniesst sie!

Text 4: Gruppe 3, Wegbeschreibung Station 4

Es finden sich aber auch Versuche, die Attraktivität der Wegbeschreibung zu steigern, indem die Suchenden bspw. angespornt werden, das nahezu Aussichtslose zu versuchen (vgl. Text 5), oder indem gezielt spezielles Wissen, vielleicht sogar «Insider-Wissen» ins Spiel gebracht wird (vgl. Text 6).

Da habt ihr euch ganz schön was vorgenommen, meine Spur verfolgen zu wollen! Mist! Das fängt ja schon gut an! Ich habe die Hinweise für euren ersten Posten verloren... Das tut mir Leid, sorry. Vielleicht fragt ihr die Klassenlehrerin der 2. Sek B, ob sie euch weiter helfen kann.

Text 5: Gruppe 3, Wegbeschreibung Startpunkt

„Sport ist mord“, heisst es, aber wo sind die Lehrer vor dem Sport? Geht dort hin und ihr findet den nächsten Posten.

Text 6: Gruppe 2, Wegbeschreibung Station 1

Bei einer Auswertung in der Klasse ist darauf zu achten, dass die SuS begründen, weshalb sie eine Wegbeschreibung besonders gelungen fanden, weshalb sie allenfalls Mühe hatten oder was ihnen das Verständnis erschwerte bzw. erleichterte.

Zitiervorschlag:

Bachmann, Thomas; Sturm, Afra (2023): *Fundortsuche*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Zürich, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Fundortsuche

Aufgabe und Schreibziel

- Ihr legt einen Pfad zu einem Fundort an.
- Ihr verfasst dazu eine Wegbeschreibung, sodass andere Schüler und Schülerinnen den Fundort mithilfe eurer Wegbeschreibung finden.

Auftrag Teil 1 vorbereiten

Arbeitet in Gruppen:

- Bestimmt, wer von euch Gruppenchefin oder Gruppenchef ist.
- Klärt, wer von euch fotografiert.

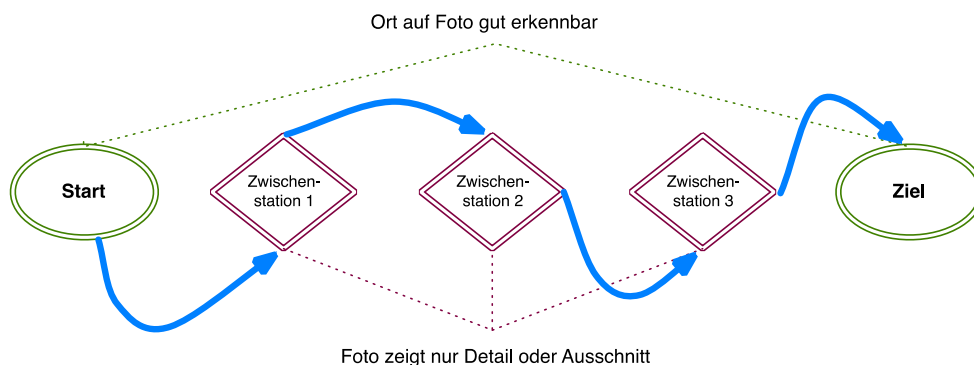
Beschafft euch folgendes Material:

- Kamera
- Schreibstift und Papier für Notizen

Auftrag Teil 1: Den Fundort bestimmen und sich einen Weg ausdenken

Geht wie folgt vor:

- Ihr erhaltet einen Startort zugeteilt, von dem aus die Fundortsuche beginnen soll.
- Sucht euch einen Fundort aus, der sich auf dem Schulareal befindet.
 - Wählt gemeinsam einen Fundort aus, der für andere Schüler und Schülerinnen möglichst schwierig, witzig oder überraschend ist.
 - Überlegt, welchen Gegenstand ihr am Fundort deponieren wollt. Dieser Gegenstand dient am Schluss zur Überprüfung: Wenn die Leser/-innen eurer Wegbeschreibung den Gegenstand gefunden haben, bringen sie ihn euch zurück.
- Denkt euch vom Startort aus einen Weg zu eurem Fundort aus, der mindestens zwei, höchstens vier Zwischenstationen enthalten soll.
 - Probiert in der Gruppe verschiedene Wege aus.
 - Macht euch Notizen zu den verschiedenen Wegen, vor allem zu möglichen Zwischenstationen.
 - Entscheidet euch für den Weg, der das Überraschende oder Witzige eures Fundortes unterstützt.
- Fotografiert nun euren Startort, die Zwischenstationen und den Fundort.
 - Der Startort soll auf dem Foto ohne Probleme erkannt werden.
 - Die Zwischenstationen sollen auf den Fotos aber nicht ohne Weiteres zu erkennen sein: Am besten erreicht ihr das, wenn ihr nur ein Detail der Zwischenstation fotografiert.
 - Macht mehrere Detail-Bilder: Wählt zu jeder Zwischenstation das beste Bild aus.
 - Der Fundort soll auf dem Foto wieder gut erkennbar sein.
- Schickt die Fotos der Lehrperson.



Auftrag Teil 2 vorbereiten

- A5-Papier oder A5-Kärtchen
- Couverts (je zwei Couverts für Startort, jede Zwischenstation und Fundort: ein Couvert für die Wegbeschreibung und ein Couvert für das dazu passende Foto)
- ausgedruckte Fotos
- Gegenstand, den ihr am Fundort deponieren wollt

Auftrag Teil 2: Den Weg beschreiben

Geht wie folgt vor:

- 1) Lest die Vorgaben für die Wegbeschreibung.
- 2) Verfasst gemeinsam zu jeder Station eine Wegbeschreibung. Schaut, dass alle abwechselnd beide Rollen einnehmen können:
 - a) Weg gehen (mit allen Umwegen und Tricks) und Notizen machen für die spätere Wegbeschreibung
 - b) Mithilfe der Notizen die Wegbeschreibung verfassen

Wichtig: Das Bild von der Zwischenstation oder dem Fundort wird den Suchenden erst ausgehändigt, wenn sie den beschriebenen Weg fertig gegangen sind. Das heisst: Die Suchenden sollen nur mithilfe eurer Beschreibungen den Weg gehen und die Stationen finden können.

- 3) Beschriftet die Couverts wie folgt:
 - 1 = vom Start zur ersten Station
 - 2 = von der ersten zur zweiten Station
 - 3 = von der zweiten zur dritten Station
 - ... = von der ... Station zum Fundort

Zu jeder Wegbeschreibung wird das Bild der Station bzw. des Fundortes in ein separates Couvert gesteckt. Beschriftet diese Couverts mit «Hilfscouvert 1», «Hilfscouvert 2» usw.

Beschriftet zudem jedes Couvert mit eurer Gruppe («G1» für Gruppe 1 usw.).

Auftrag Teil 3: Die Wegbeschreibungen testen

Testet eure Wegbeschreibungen und das Bildmaterial, bevor ihr sie der Lehrperson übergebt. Denkt dabei an die Suchenden, die keine Ahnung haben, welchen Weg sie gehen sollen:

- Können sie den Fundort mithilfe eurer Wegbeschreibungen finden? Fehlt eine wichtige Information? Oder könnt ihr auch eine Information streichen, weil sie zu sehr in die Irre führt?
- Sind die Wegbeschreibungen genau und eindeutig?

Überarbeitet eure Wegbeschreibungen bei Bedarf. Verpackt die überarbeiteten Wegbeschreibungen und das Bildmaterial in separate Couverts. Gebt die Couverts der Lehrperson ab.

Wichtig: Der Gegenstand, den ihr am Fundort deponieren wollt, solltet ihr erst unmittelbar vor der Suche am Fundort deponieren.

Wegbeschreibung: Aufbau und Textbausteine

Wegbeschreibung

Jede Wegbeschreibung besteht aus Startpunkt, mehreren Aufforderungen und einem Schlusssatz.

Startpunkt: Wo der Weg beginnt

Du stehst *vor dem Haupteingang / neben der Eingangstür / hinter ...* und schaust *in Richtung Brunnen / zur Turnhalle / zum Brunnen*.

Aufforderungen: Was man nun tun soll

1. Aufforderung: Mach vier Schritte rückwärts und ...
2. Aufforderung: Danach gehst du/suchst du ...
3. Aufforderung: ...

[...]

Schlusssatz: Was man am Ende des Weges sieht oder tun muss ...

Wenn du jetzt geradeaus schaust, entdeckst du etwa 5 Meter von dir weg links oben auf der Pausenbank die erste Station.

Oder:

Wenn du dort bist, schau hinter die Heizung: Du findest das Couvert mit der nächsten Wegbeschreibung.

Ein Beispiel

Ihr steht vor dem Eingang und schaut zum Teppichladen. Nun geht ihr 10 Schritte nach Westen.

Danach geht ihr wieder nach rechts und seht einen Tisch, an dem Chinesen gerne spielen. Sucht den Ball und spielt eine Runde Rundlauf. Versteckt anschliessend den Ball, wo er war.

Geht an den Ort im Osten, wo viele Leute abspecken. Nun seid ihr in der Halle mit dem blauen Fussboden. Dort seht ihr den Gegenstand, mit dem Michael Jordan berühmt wurde.

Nun bewegt ihr diesen Gegenstand so weit wie möglich, bis ihr das Couvert findet.



«Sehr geehrter Herr Fässler»

Afra Sturm

Ziel dieses Lernarrangements ist es, über das Schreiben nachzudenken, dies als soziales Ereignis zu erfahren und dabei eine Sprache aufzubauen, um über das Schreiben nachdenken und diskutieren zu können. Wissen über das Schreiben, über sich als Schreiber/-in hilft, um gute Schreibkompetenzen aufbauen zu können.

Zum Aufbau dieses Dokuments:

- 1 erläutert kurz die wichtigsten Hintergrundinformationen zu dieses Arrangements.
- 2 gibt einen Überblick über das Arrangement.
- 3 erläutert, wie das Arrangement Schritt für Schritt durchgeführt werden kann.
- 4 zeigt anhand ausgewählter SuS-Beispiele auf, welche Beobachtungen und Erfahrungen SuS dabei machen und wie sie dies formulieren.

Der Anhang enthält die dazu passenden Materialien.

Dieses Lernarrangement kann im Rahmen von zwei Lektionen durchgeführt werden.

1 Hintergrund: Was Texte über Schreibkompetenzen verraten und was nicht

Von gelungenen Texten kann – darin ist sich die Schreibdidaktik und -forschung einig – auf zugrunde liegende Schreibkompetenzen geschlossen werden. Schwieriger ist es, wenn es sich um **nicht gelungene Texte** handelt: Solche Texte **können nur bedingt Auskunft darüber geben, über welche Schreibkompetenzen ein Schüler oder eine Schülerin verfügt**. So ist nicht ersichtlich, ob ein nicht gelungener Text darauf zurückzuführen ist, dass der Schüler den Schreibauftrag für sich nicht geklärt hat, einfach nur drauflos geschrieben hat, ob er nicht wusste, wie der zu verfassende Text aufgebaut sein muss, ob ihm der für die Aufgabe nötige Wortschatz nicht geläufig war, ob er allenfalls eine geringe Schreibmotivation aufwies usw.

SuS mit eher geringen Schreibkompetenzen zeigen im Verlauf eines Textproduktionsprozesses u.a. **folgende Merkmale** (Sturm & Weder, 2016):

- Sie zeigen kaum Aktivitäten, welche der Klärung der Aufgabe, des kommunikativen oder inhaltlichen Schreibziels sowie der Planung des Textes dienen. Vielmehr schreiben sie nach Erhalt der Aufgabenstellung gleich drauflos.
- Da sie einfach drauflosschreiben, klären sie Dinge nur, wenn an einer bestimmten Stelle Schwierigkeiten auftauchen. Diese Schwierigkeiten lösen sie lokal, nicht mit Blick auf den ganzen Text (was soll mit dem Text erreicht werden u.Ä.). Entsprechend spielen Aspekte wie Textaufbau oder Adressatenorientierung so gut wie keine Rolle.
- Sie überarbeiten ihren Text kaum, und wenn doch, dann v.a. auf der sprachformalen Ebene sowie auf der Wort- oder Satzebene.
- Sie weisen ein geringes Textsortenwissen auf.
- Sie schätzen den Nutzen von Schreibstrategien als gering ein und verfügen auch nur über ein geringes Strategiewissen und -repertoire.
- Sie schätzen ihre Schreibfähigkeiten oftmals auch nicht realistisch ein.

SuS mit eher geringen Schreibkompetenzen wissen oft auch wenig über sich als Schreiber/-in oder über Schreibprozesse: **Wissen übers Schreiben** hilft, um den eigenen Textproduktionsprozess je nach Aufgabe effizienter und auch zielführender gestalten zu können. Mit diesem Lernarrangement soll solches Wissen aufgebaut werden.

2 Schreibprozesse beobachten

Schreiben findet zuallerst im «Kopf» statt, besteht also zuvorderst aus kognitiven Aktivitäten. Das, was in den Köpfen der Schreibenden abläuft, ist aber nicht ohne Weiteres sichtbar. Eine Möglichkeit, Einblick in die Schreibprozesse von SuS zu erhalten, bieten kooperativ angelegte Schreibarrangements: Diese fordern die Beteiligten heraus, das eine und andere zu verhandeln (soll eine Idee in den Text aufgenommen werden, wie soll sie formuliert werden, sodass die Leser/-innen ange-

messen angesprochen sind usw.). **Dieses Aushandeln gewährt** auf eine sehr natürliche bzw. beiläufige Art und Weise **Einblick in das Denken und Vorgehen der Schreibenden**.

Dieses Lernarrangement baut auf einer solch kooperativen Schreibsituation auf. Zusätzlich ist sie so angelegt, dass SuS selbst andere SuS beim Schreiben beobachten können.¹ Das heisst: Zwei SuS schreiben, zwei weitere SuS beobachten die SuS, die schreiben (dazu erhalten sie Beobachtungsfragen). Um den Schreibprozess nicht zu beeinflussen, ist es wichtig, dass die Beobachter/-innen sich nicht in den Schreibprozess der beiden anderen SuS einmischen und die Schreibenden die Beobachtungsfragen nicht schon im Voraus sehen.

Damit etwas beobachtet werden kann, braucht es einen **Schreibauftrag, der ausreichend komplex ist**: Zum einen soll er für die SuS nicht allzu vertraut sein, zum anderen auch mehrere Schwierigkeiten beinhalten. Dafür eignet sich insbesondere das Verfassen von argumentativen Texten. Auf diese Weise müssen die SuS beim Schreiben mehr miteinander diskutieren und aushandeln. Da also **das Beobachten von Schreibprozessen und das gemeinsame Nachdenken übers Schreiben im Vordergrund** steht, sollen die Texte bzw. Textentwürfe nicht weiter bearbeitet werden.

Folgendes **Material** steht zur Verfügung:

- A1 Gruppenbildung, Regeln für die Gruppen
- A2 Schreibauftrag
- A3 Beobachtungsfragen
- A4 Auswertung in den Gruppen

3 Durchführung

- 1) Die Aufgabe kann für die SuS wie folgt eingeführt werden: Sie sollen sich bspw. kurz vorstellen, wie sie jemandem erklären würden, wie man mit dem Handy eine Tonaufnahme (nur Ton, kein Film) macht. Entscheidend dabei ist, dass sie dies mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht nur zeigen, sondern auch verbal erklären. Das heisst: Um etwas (besser) lernen zu können, muss man wissen, wie es funktioniert. Dazu gehört auch, dass man darüber sprechen kann. In vielen Bereichen ist es denn auch üb-

lich, dass man sich gegenseitig Tipps gibt (wie machst du es, wie mach ich es).

Das, was die SuS also aus anderen Kontexten gut kennen, wird nun mit diesem Lernarrangement auf den Bereich Schreiben angewendet.

- 2) Nun gilt es, die Gruppen zu bilden, per Zufallslos, vorbereitet durch die Lehrperson oder selbstbestimmt durch die SuS. Es werden die beiden Gruppen B = Beobachtende sowie S = Schreibende gebildet. Das Beobachten spielt in diesem Setting eine zentrale Rolle: 4er-Gruppen sind einer 3er-Gruppe vorzuziehen, da auf diese Weise verschiedene und auch differenziertere Beobachtungen möglich sind.
- 3) Die Regeln für die Durchführung der Aufgabe sind für Regelklassen im Aufgabenblatt A1 festgehalten. Es ist den SuS gegenüber zu betonen, dass die Regeln eingehalten werden müssen, damit die Aufgabe funktioniert.
- 4) Die Gruppe S erhält den Schreibauftrag A2 und die Gruppe B erhält für den Beobachtungsauftrag A3a und A3b. Beide Gruppen sollen darauf hingewiesen werden, dass sie einander ihre Aufgabenblätter nicht zeigen. Sie sollen zudem erst beginnen, wenn beide Gruppen ihre Aufgaben gelesen haben.
Hinweis zur Arbeitsweise von Gruppe B: Die SuS dieser Gruppe sollen sich die Fragen nicht aufteilen, sondern unabhängig voneinander ihre Beobachtungen notieren. Arbeitsblatt A3a ist so aufgebaut, dass sich die SuS zuerst einen Überblick über die Beobachtungsfragen verschaffen sollen (mit konkreten Beispielen). Das Arbeitsblatt A3b ist für ihre Notizen während der Beobachtung gedacht und soll sie dabei unterstützen. Die Frage 8 ist jedoch erst während der Auswertung zu beantworten.
- 5) Wenn die S-Gruppen fertig sind, kann allen SuS das Vorgehen für die Auswertung mithilfe des Arbeitsblattes A4 erläutert werden. Die Auswertung erfolgt zunächst in den Gruppen selbst. Wichtig dabei ist, dass nicht nur die Beobachter/-innen erzählen, was sie beobachtet haben, sondern dass auch die Schreibenden selbst berichten, wie es aus ihrer Sicht war. Der Bericht der Schreibenden ist auf dem Arbeitsblatt A3b unter Punkt 8 festzuhalten.

¹ Die Grundidee dieser Aufgabe geht auf Fix (2008) zurück, der sie bei Lehramtsstudierenden einsetzte.

Damit die SuS den Zusammenhang zwischen ihrem Vorgehen beim Lösen der Schreibaufgabe und dem dabei entstehenden Textprodukt sehen können, ist es wichtig, dass der Text hinzugezogen wird, dass sie sich den Text vorlesen. Allerdings wird dieser Zusammenhang erst deutlich, wenn man die verschiedenen Textentwürfe und Beobachtungsnotizen miteinander vergleicht. In einem zweiten Schritt sollen deshalb die Ergebnisse auch in der Klasse diskutiert werden. Dabei ist es hilfreich, wenn von den Texten eine Folie erstellt wird, damit die Diskussion der Beobachtungen stärker mit dem Textprodukt verknüpft werden kann.

Eine weitere Ergänzung kann darin bestehen, die Textentwürfe und dazu passenden Beobachtungsnotizen auszustellen, diese gemeinsam zu sichten und zu vergleichen.

Folgende **Hinweise** können für die Diskussion in der Klasse hilfreich sein:

- Erfolgreiche SchreiberInnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in das Lösen einer Schreibaufgabe mehr Zeit investieren als schwache SchreiberInnen. Das äussert sich u.a. darin, dass sie sich zu Beginn einen Überblick verschaffen: Was muss gemacht werden, was soll der Text bewirken, wie kann das am besten erreicht werden etc.
- Komplexe Aufgaben wie jene, die die Gruppe S bewältigen sollte, verlangen nach einem gezielteren Vorgehen: Nur SchreiberInnen, die Briefe dieser Art schon sehr oft verfasst haben, können auf Textbausteine zurückgreifen und so auch eher einfach drauflos schreiben. Wenn die Aufgabe unvertraut ist, muss man mehr planen bzw. auch gezielt eine Schreibstrategie anwenden, um die Aufgabe in Portionen aufteilen und so besser lösen zu können.
- SuS, die von Anfang an ihre Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung oder Grammatik richten, haben weniger Ressourcen, um sich auf das Inhaltliche zu konzentrieren. Eventuell lohnt es sich, diesen Aspekt anzusprechen, auch wenn die SuS selbst nicht darauf zu sprechen kommen. Möglicherweise ist ihnen das auch nicht aufgefallen.
Wird dieser Aspekt angesprochen, ist darauf hinzuweisen, dass gerade eine Planungsstrate-

gie helfen kann, die Aufmerksamkeit auf das Inhaltliche zu lenken.

Im Anschluss an dieses Lernarrangement kann mit den SuS das argumentative Schreiben mithilfe von Schreibstrategien erarbeitet werden (vgl. Strategie_Smash!_Sek).

4 Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird anhand zweier Beispiele (vgl. A5) ausgeführt, welche Beobachtungen sich SuS notieren, welche Empfehlungen sie formulieren und wie dies didaktisch genutzt werden kann:

Beispiel 1 zeigt durch die Situierung zu Beginn des Briefes, die Entschuldigung und die explizite Signalisierung von Gesprächsbereitschaft («Vorschlag», Kontakt Nummer) eine Adressatenorientierung. Letzteres ist ansatzweise auch in Beispiel 2 vorhanden, jedoch fehlt die Situierung sowie auch eine Entschuldigung. Bei Beispiel 2 fällt zudem auf, dass Anrede und Grussformel nicht einem formellen Brief entsprechen.

Entstanden sind die beiden Textentwürfe gemäss den notierten Beobachtungen wie folgt: Zur Frage, wie sie mit der Schreibaufgabe umgehen, ob sie die Aufgabe diskutieren, halten die B-SuS beider Gruppen fest, dass die S-SuS die Aufgabe durchlesen. Während Gruppe 8 danach diskutiert, *was* sie schreiben sollen, diskutiert Gruppe 2, *wie* sie es schreiben soll.

Ein zentraler Unterschied zeigt sich in Bezug auf die Fragen, ob sie klären, wie ein Brief aufgebaut ist, ob sie zuerst Argumente sammeln oder ob sie einfach drauflos schreiben. Während Gruppe 8 – so die Beobachterin – den Aufbau nicht klärt, sondern nur über den Rabatt redet und vor allem drauflos schreibt, legt Gruppe 2 zuvor einen Aufbau fest:

Zuerst Begrüssung¹, was der Kunde gekauft hat², bemerkung³, entschuldigung⁴, Rabat⁵, Vereinbarung des Rabates/Zufriedenheit⁶

Zitat 1 aus Gruppe 2

Die Auflistung zeigt, dass es sich dabei vor allem um eine Festlegung der wichtigen Inhalte handelt. Zum Sammeln der Argumente notiert die Beobachterin der Gruppe 2:

Jaein, sie besprechen, wie sie die Sätze in einen richtigen Satzaufbau schreiben. Teils sind die Argumente schon in der Aufgabenstellung drin/ fast keine eigenen Argumente.

Zitat 2 aus Gruppe 2

Offenbar lesen dann die S-SuS ihre Notizen mehrmals durch, bevor sie den Text aufschreiben. Als sie ihren Text nochmals durchlesen, fällt ihnen auf, dass sie noch vergessen haben, den Kontakt anzugeben, was sie entsprechend ergänzen. Zur Frage, ob die S-SuS an Herrn Fässler denken, ob sie diskutieren, wie etwas formuliert werden muss, damit es Herr Fässler versteht, schreibt die Beobachterin:

Ja, den sie schreiben am Anfang auf, worum es geht. Am schluss schreiben sie auch den Rabat auf.

Zitat 3 aus Gruppe 2

Gruppe 8 – so die Beobachterin – schreibe nicht «sehr verständlich», d.h. begründe nicht, weshalb sie keine Zeit haben, die Reparatur auszuführen.

Beide Gruppen beantworten in der Auswertungsphase die Frage, ob der Text das erreiche, was er erreichen soll, positiv: dies jedoch nicht mit Rückgriff auf das Schreibziel, Herrn Fässler zu überzeugen, sondern mit der Begründung, den Auftrag gelöst zu haben.

Welche Empfehlungen leiten die SuS auf der Basis ihrer Beobachtungen, ihres Vorgehens ab? Gruppe 8 formuliert eine Empfehlung, die letztlich auf das kommunikative Schreibziel abzielt und damit eine Schwierigkeit aus der Gruppe aufgreift: Das Ausdenken weiterer Argumente ist sinnvoll, wenn der Adressat noch stärker überzeugt werden muss.

Ich würde ihnen sagen das sie nicht nur die Überzeugung die im Auftrag stehen schreiben, sondern selber auch ausdenken.

Zitat 4 aus Gruppe 8

Gruppe 2 empfiehlt zunächst das Vorgehen ihrer eigenen Gruppe: Auftrag genau durchlesen und besprechen, wie man etwas formulieren möchte. Beim Nachdenken generell über das Lernarrangement halten sie jedoch fest:

Der Auftrag war in ordnung & nicht schwierig. Man muss sich gut konzentrieren & überlegen, wie der Satzaufbau ist. *Es war gut, dass sie die Sachen diskutiert haben und alles aufgezählt haben.*

Zitat 5 aus Gruppe 2, Hervorhebung A.S.

Aus didaktischer Perspektive zeigen die beiden Gruppen Folgendes:

- Die SuS, die beobachten und ihre Beobachtungen auch schriftlich festhalten sollen, müssen dies auch sprachlich formulieren können. Im Falle der Gruppe 8 ist nicht immer klar, ob das sprachliche Repertoire der Beobachterin ausreicht (es handelte sich um eine 3er-Gruppe). Das kann bei einer erstmaligen Durchführung auch nicht erwartet werden. Durch das gemeinsame Auswerten in der Gruppe können die Beobachtungen jedoch auch ergänzt bzw. differenziert werden. Oder anders formuliert: Ziel des Lernarrangements ist es denn auch, übers Schreiben sprechen zu lernen.
- Die Gegenüberstellung solcher zwei sehr unterschiedlicher Vorgehensweisen, in Verbindung mit den dabei entstandenen Textprodukten, kann den SuS aufzeigen, dass «gut schreiben können» nicht meint, einen Text schnell unterschreiben können – eine Auffassung, zu der insbesondere schwache SuS neigen. Vielmehr entsteht ein komplexerer Text in mehreren Schritten, was nicht zuletzt auch mehr Zeit benötigt.

In den Auswertungsnotizen aus der Erprobung finden sich verschiedentlich Hinweise darauf, dass die SuS das kooperative Schreiben sowie den Einblick in das Schreiben anderer schätzen:

*D. Meinung zur Schreibaufgabe
Schreiberinnen
Sie fanden es gut, dass sie jemand beobachtet hat und dann die Notizen vorgelesen hat.
Beobachter
Ich fand es war eine neue Sichtweise und sehr lehrreich.*

Zitat 6 aus Gruppe 3

Literatur

Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. StandardWissen Lehramt* (2. Auflage). UTB, Stuttgart.

Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.). (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): «*Sehr geehrter Herr Fässler*». Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Über das Schreiben nachdenken

(A1)

Lernziel

Ihr denkt darüber nach, wie ihr beim Lösen einer Schreibaufgabe vorgeht.

1) Gruppen bilden

- B** Bestimmt 1–2 aus der Gruppe, die **beobachten, wie die anderen beim Schreiben vorgehen**. Diese erhalten Beobachtungsfragen.
- S** Bestimmt 2 aus der Gruppe, die **gemeinsam einen Text verfassen** sollen. Diese erhalten den Schreibauftrag.

2) Regeln

- B** Ihr **beobachtet** die beiden, die schreiben. Das heisst: Ihr mischt euch nicht ein, ihr gebt ihnen auch keine Tipps! Und: Die beiden, die schreiben, dürfen eure Beobachtungsfragen nicht sehen!
- S** Ihr **schreibt gemeinsam** einen Text. Wartet aber, bis die Gruppe B ihre Beobachtungsfragen gelesen haben. Lest erst dann euren Schreibauftrag durch.

Schreibauftrag

(A2)

Stellt euch folgende Situation vor:

Ihr macht eine Schnupperlehre in dem Kleinbetrieb Parkett Müller AG. Herr Fässler, ein Kunde, hat sich beschwert, dass der neu verlegte Parkettboden bei ihm zuhause zwei Kratzer hat. Er findet, dass Parkett Müller AG schuld daran ist. Die Rechnung von CHF 4'500 werde er erst zahlen, wenn die Kratzer beseitigt werden.

Der Chef findet, ihr könnt ihm die Schreibe etwas abnehmen. Er bittet euch deshalb, einen Entwurf des Briefes an Herrn Fässler zu schreiben. Der Entwurf soll so sein, dass er nicht mehr viel ändern müsse. Die Adresse werde er aber ergänzen.

Er erzählt euch, dass der Kunde sehr schwierig ist und er sich nicht sicher ist, ob wirklich sie schuld seien. Dieser Kunde habe nämlich ein Riesenvieh von Hund. In diesem Brief sollt ihr schreiben, dass eine solche Reparatur viel zu aufwendig ist. Ausserdem sind die Kratzer mit der Zeit nicht mehr so auffällig, da sie auch dunkler werden. In diesem Brief sollt ihr den Kunden davon überzeugen, die Kratzer zu akzeptieren und dafür weniger zu zahlen, nämlich 8% Rabatt auf den gesamten Betrag von CHF 4'500.

- Verfasst gemeinsam den Brief an den Kunden.
- Überzeugt den Kunden davon, den angebotenen Rabatt zu akzeptieren.

Achtung:

Bitte beginnt erst, wenn die beiden, die euch beim Schreiben beobachten, bereit sind!

Wichtig: Sie dürfen euch keine Tipps geben!

Beobachtungsauftrag

(A3a)

- a) Haltet das Vorgehen der beiden Schreibenden in Stichworten fest.
Gebt den beiden Schreibenden keine Tipps!
- b) Bevor ihr beginnt: Lest alle Beobachtungsfragen durch.
Zeigt die Beobachtungsfragen den Schreibenden nicht!

Die Schreibenden sollen warten, bis ihr bereit seid. Sobald ihr die Fragen gelesen habt: Gebt den Schreibenden Bescheid, dass sie beginnen können.

Die Beobachtungsfragen

- 1) Wie gehen die beiden mit der Schreibaufgabe um?
Wird die Aufgabe diskutiert? (Bsp.: «Was müssen wir jetzt eigentlich machen?» «Was soll mit dem Brief erreicht werden? ...)
- 2) Klären sie, wie ihr Brief aufgebaut sein soll?
- 3) Sammeln sie zuerst Argumente, die sie verwenden könnten? (mündlich oder auf einem separaten Blatt)
- 4) Oder schreiben die beiden gleich drauflos? (Sie schreiben gleich die Anrede und schreiben ihre erste Idee auf usw.)
- 5) Denken sie an den Kunden, an Herrn Fässler? Überlegen sie sich, welche Argumente für Herrn Fässler überzeugend sein könnten? Streichen oder ergänzen sie Argumente mit Blick auf Herrn Fässler?
- 6) Diskutieren sie, wie sie etwas formulieren müssen, damit Herr Fässler versteht, worum es geht?
- 7) Was machen sie jetzt?

Beobachtungsauftrag

(A3b)

- 1) Wie gehen die beiden mit der Schreibaufgabe um?
Wird die Aufgabe diskutiert?

- 2) Klären sie, wie ein Brief aufgebaut sein soll?

- 3) Sammeln sie zuerst Argumente, die sie verwenden könnten?

- 4) Oder schreiben die beiden gleich drauflos?

- 5) Diskutieren sie, wie sie Herrn Fässler überzeugen können?

6) Diskutieren sie, wie sie etwas formulieren müssen, damit Herr Fässler versteht, worum es geht?

7) Was machen sie jetzt?

8) Was meinen die beiden, die geschrieben haben?

Über das Schreiben nachdenken

(A4)

Lernziel

Ihr denkt darüber nach, wie ihr beim Lösen einer Schreibaufgabe vorgeht.

Auswerten

Besprecht eure Beobachtungen und Erfahrungen in eurer Gruppe. Geht so vor:

- 1) Lest den Text vor, den ihr geschrieben habt, vor.
- 2) Lest dann eine Beobachtungsfrage vor: Die beiden, die beobachtet haben, teilen ihre Beobachtung mit.
Wiederholt dies für jede einzelne Beobachtungsfrage.
- 3) Die beiden, die geschrieben haben, erzählen erst danach, wie sie das gemeinsame Schreiben erlebt haben.
Sie können auch Beobachtungen der anderen beiden kommentieren.
Haltet dies auf dem Beobachtungsblatt unter Punkt 8 schriftlich fest.
- 4) Überlegt gemeinsam: Findet ihr den Text gut? Wird Herr Fässler den Rabatt akzeptieren? Begründet.

- 5) Stellt euch vor, andere Schüler und Schülerinnen müssten einen ähnlichen Text schreiben. Was würdet ihr ihnen empfehlen? Was müssen sie wissen, um einen guten Text schreiben zu können? Haltet eure Überlegungen schriftlich fest:

Beispieltexte

(A5)

Sehr geehrter Herr Fässler

Sie haben bei uns einen Parkettboden gekauft dabei bemerkten sie die zwei hässliche Kratzer.

Wir entschuldigen uns bei ihnen wegen diesen hässlichen Kratzer.

Leider können wir momentan den Kratzer nicht überarbeit, weil unsere Mitarbeiter viel zu tun haben und dass eine solche Reparatur zu aufwendig ist.

Die Firma macht Ihnen einen Vorschlag. Wenn Sie die Kratzer akzeptieren, können sie 5% weniger zahlen von den gesamt Betrag 4'500.–. Bei folgender Nummer können Sie uns erreichen: 044'466 33 38. Wir hoffen, dass Sie mit unserem Vorschlag zufrieden sein können.

Wir wünschen Ihnen noch einen schönen Tag.

Freundliche Grüsse

Parkett Müller AG

Beispiel 1 aus Gruppe 2

Lieber Herr Fässler

Es tut uns leid wegen den zwei Kratzern. Diese Reparatur ist zu aufwendig für die Mitarbeiter und auch keiner hat Zeit. Weil wir für die Kratzer momentan keine Zeit haben, bieten wir für Sie dafür weniger zu zahlen, nämlich 5% Rabatt auf den gesamten Betrag von CHF 4'500.

Liebe Grüsse

Parkett Müller AG

Beispiel 2 aus Gruppe 8

Dichten, was das Zeug hält

Thomas Bachmann & Afra Sturm

«Dichten» ist ein Lernarrangement, die das Verfassen und Vortragen von Gedichten als soziale Praxis fokussiert und dabei drei Hauptziele verfolgt:

- Die SuS spielen mit einer literarischen Gattung nach formalen Vorgaben und erfahren dabei, wie formale Vorgaben entlasten, gleichzeitig aber auch kreativitätsfördernd sein können.
- Die SuS erleben die Wirkungen von sprachlichen Gestaltungselementen.
- Die SuS sind Autoren/Autorinnen und Publikum zugleich.

1 Hintergrund

Gedichte sind literarische «Kleinformen», die mit Blick auf die Leser/-innen Leerstellen eröffnen: Die Lesenden sind denn auch aufgefordert, die Leerstellen zu «füllen» bzw. zu interpretieren. Damit treten Gedichte in einen besonderen Dialog mit den Lesenden.

Verfassen die SuS selbst Gedichte, sollen auch sie mit ihren Lesern und Leserinnen in einen Dialog treten. Der kreativ-gestaltende Umgang mit Gedichten, das Umgestalten eines Gedichts, das sprachliche Spiel mit Vorgaben wie auch das Vortragen von Gedichten kann im schulischen Kontext als direkter Dialog inszeniert werden.

2 Durchführung

Die Aufgabe für die SuS besteht zunächst darin, ein Gedicht nach Vorgaben zu verfassen: Als Vorgabe dient das Gedicht «Urlaubsfahrt» von Hans Adolf Halbey. Zudem sollen ausgewählte Gedichte vor Publikum vorgetragen werden.

Folgender grober **Ablauf** hat sich bewährt (das dazu passende Material findet sich im Anhang):

Teil 1: Ein Gedicht nach Vorlage schreiben

Benötigtes Material:

M1: Auftrag

M2: «Urlaubsfahrt» von Hans Adolf Halbey

- 1) Die SuS lesen das Gedicht «Urlaubsfahrt» von Hans Adolf Halbey. Alternativ kann auch die Lehrperson das Gedicht vorlesen.
- 2) Die SuS versuchen sich die im Gedicht beschriebene Situation genauer vorzustellen. Eventuell haben sie als Kind selbst etwas Ähnliches erlebt.
- 3) Die Lehrperson liest das Gedicht «Urlaubsfahrt» vor: Ziel dabei ist, dass die SuS durch das Vortragen des Gedichts das Zusammenspiel von sprachlicher Gestaltung und Inhalt besser erkennen. Damit die hektische und schweisstreibende Urlaubsfahrt «hörbar» wird, soll das Gedicht mit einer spürbaren Hektik, teilweise fast atemlos vorgetragen werden. Gegen Ende des Gedichts ist das Sprechtempo zu drosseln, die Stimme soll müde klingen. Auf diese Weise sollen die SuS auch ein Muster für das Vorlesen des eigenen Gedichts erhalten.

Damit die SuS Stellen im Gedicht markieren können, die langsamer, lauter etc. gelesen wurden, steht im Anhang eine grosszügiger gestaltete Version zur Verfügung (M2).

- 4) Die SuS ahmen das Gedicht «Urlaubsfahrt» zu einem anderen Thema nach. Dazu können im Klassenverband gemeinsam Themen gesucht werden. Bewährt haben sich Themen wie *Schule, Schulalltag, Tram verpasst, Fussball, Ein ganz normaler Tag, Sporttag, Party, Sommerferien, Mord* etc.

Bevor die SuS ihr Gedicht entwickeln, sollen sie eine Liste mit Ausdrücken erstellen, die für ihr Thema typisch oder wichtig sind. Da das Gedicht, das sie nachahmen sollen, einen möglichen prototypischen Verlauf illustriert,

kann es hilfreich sein, wenn sich die SuS zu ihrem Thema **einen prototypischen Ablauf** vorstellen. Einen solchen Ablauf könnten sie dann auch leichter um ungewöhnliche oder witzige Vorfälle etc. erweitern.

Gleichzeitig sollen sich die SuS auch überlegen, wie ihr Gedicht klingen soll: So können sie besser passende Wörter für ihr Gedicht suchen und auswählen.

Schwächere SuS können unterstützt werden, indem zunächst im Plenum oder in einer kleineren Gruppe ein Gedicht gemäss der Vorgabe verfasst wird. Dabei sollen zum Thema passende Wörter gemeinsam gesucht werden. Mit den SuS ist anschliessend aus dem gesammelten Wortmaterial das Gedicht zu entwickeln.

Zusätzlich können die SuS ein erstes Gedicht kooperativ verfassen und danach einzeln ein weiteres Gedicht schreiben.

Teil 2: Das Gedicht einem Publikum vortragen

Benötigtes Material:

M3: Auftrag

- 5) Die SuS sollen zunächst ihr Gedicht für sich üben und dann in einer Gruppe vortragen.
- 6) Pro Gruppe wird ein Gedicht ausgewählt, das der ganzen Klasse vorgetragen werden soll. Dieses Gedicht wird in der Gruppe nochmals geübt.

Alternativ können ausgewählte Gedichte auch im Schulhaus (in Form einer Wandzeitung, einer Ausstellung etc.) oder in einer Schülerzeitung publiziert werden. Denkbar ist auch, dass die Gedichte vertont und als Hör-CD publiziert, im Rahmen einer grösseren Veranstaltung vorgetragen und inszeniert werden.

Ausbauen

Das Lernarrangement kann mit anderen Vorgaben durchgeführt werden, so bspw. mit der «Schimpfonade» – ein Gedicht, das ebenfalls aus der Feder von Hans Adolf Halbey stammt. Bei

diesem Gedicht kann das Vortragen, das stimmliche Inszenieren stärker in den Vordergrund gerückt werden (vgl. dazu den Beitrag «MiniAh! – Schimpfonade» in Youtube).

3 Beobachten und formativ beurteilen

Indem die SuS sich ihre Gedichte zunächst in der Gruppe vorlesen und sich dabei für eines entscheiden sollen, das später im Plenum vorgetragen werden soll, müssen sie sich überlegen, welches Gedicht im Plenum wohl die beste Wirkung erzielt. In einem zweiten Schritt üben sie das Gedicht nochmals: Dabei prüfen sie selbst, ob das Vorlesen die beabsichtigte Stimmung erzeugt.

Diese Form des «Prüfens» ist zentral (vgl. M5): So ist es schwieriger, das Gedicht «Ferien» des Schülers R. zu lesen, da man nicht recht weiss, wie es klingen soll. Dagegen lassen sich «Schule» der Schülerin D und «Playoffs» des Schülers N. leichter lesend interpretieren. An einzelnen Stellen dürften allerdings Schwierigkeiten auftreten: Solche Stellen könnten entsprechend überarbeitet werden.

Wie die SuS-Beispiele im Anhang zeigen, kann es sinnvoll sein, wenn einzelne SuS von der Lehrperson stärker unterstützt werden: So erstellt Schüler Z zwar eine recht umfangreiche Wortsammlung zu seinem Thema (vgl. M4 im Anhang), kann dies aber nicht so in die Gedicht-Vorlage überführen, dass damit eine «Geschichte» erzählt oder eine bestimmte Stimmung erzeugt wird. Das liegt in erster Linie daran, dass seine Liste nach Wortarten geordnet ist: Daraus lässt sich nur schwer eine Art Geschichte konstruieren.

Anmerkung: Die SuS-Beispiele im Anhang wurden sprachformal korrigiert: Dabei wurde die konsequente Kleinschreibung aus der Vorlage übernommen. Werden die Gedichte veröffentlicht, können sich die SuS beim Korrigieren ebenfalls an die Vorlage halten.

Zitiervorschlag:

Bachmann, Thomas; Sturm, Afra (2023): *Dichten, was das Zeug hält*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Zürich, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Dichten nach Vorgaben

M1

Urlaubsfahrt

Hans Adolf Halbey

koffer koffer kindertragen
flaschen taschen puppenwagen
papa mama koffer kinder
autokarte notlichtblinker

frühgeweckt gefrühstückt raus
winke winke schlüssel haus
autobahnen autoschlange
kinderplappern mama bange

schlange kriechen sonne heiss
stinken staub benzin und schweiss
papa jassen radio: tote

schlafen schimpfen hupen schwitzen
weiterfahren weitersitzen
müde mitten nacht hotel pension

dreissigtausend warten schon

Auftrag

- 1) Lies das Gedicht «Urlaubsfahrt» zuerst für dich halblaut.
- 2) Tauscht euch zu zweit aus: Vielleicht habt ihr als Kind ähnliche Situationen erlebt. Erzählt euch, wie ihr die Situation erlebt habt.
- 3) Die Lehrperson liest euch das Gedicht vor. Achtet auf Folgendes:
 - Wie klingt das Gedicht: traurig, fröhlich ...?
 - Sprechtempo: Liest sie langsam, schnell?
 - Tempowechsel: An welchen Stellen ändert sie das Tempo?
 - Stimme: Wie laut oder leise spricht sie? An welchen Stellen ändert sie die Stimme?
 - Klang der Wörter: Wie klingen sie? (hell, dunkel, traurig, witzig, tragisch ...)
 - Körpersprache: Wohin schaut sie? Steht oder sitzt sie?
 - ...
- 4) Schreib ein eigenes Gedicht zu einem frei gewählten Thema. Versuch dabei, die «Form» des Gedichts «Urlaubsfahrt» möglichst genau zu übernehmen:
 - Wörter pro Zeile
 - Zeilen pro Strophe
 - Rhythmus
 - Aufbau (Anzahl Strophen etc.)

Überlege dabei auch, wie dein Gedicht klingen soll: müde, gestresst, traurig, wütend, voller Energie usw.

Tipp: Erstelle zu deinem Thema eine Liste mit wichtigen und typischen Ausdrücken.

Du kannst deine Liste so ordnen, dass du dir zu deinem Thema einen besonders typischen Ablauf vorstellst. Eine so erstellte Liste kannst du nachträglich noch bearbeiten, indem du ungewöhnliche oder witzige Vorfälle einbaust.

Dichten nach Vorgaben

M2

Urlaubsfahrt

Hans Adolf Halbey

koffer koffer kindertragen
flaschen taschen puppenwagen
papa mama koffer kinder
autokarte notlichtblinker

frühgeweckt gefrühstückt raus
winke winke schlüssel haus
autobahnen autoschlange
kinderplappern mama bange

schlange kriechen sonne heiss
stinken staub benzin und schweiss
papa jassen radio: tote

schlafen schimpfen hupen schwitzen
weiterfahren weitersitzen
müde mitternacht hotel pension

dreissigtausend warten schon

Für ein Publikum vortragen

M3

Auftrag

- 1) Überlege dir, wie du dein Gedicht am besten vortragen kannst, wie dein Gedicht am besten wirkt. Wie soll dein Gedicht klingen? Soll Freude, Stress, Trauer, Wut, Unlust ... hörbar werden? Oder etwas anderes? Soll an einer Stelle Wut, an einer anderen Erleichterung hörbar sein? Notiere deine Überlegungen:

- 2) Du sprichst das Gedicht laut für dich:

Tipp: Mach eine Kopie deines Gedichts und trage dir ein, wo du leise oder lauter sprichst, wo du langsam oder schnell sprichst usw.

Du kannst das Gedicht auch gemeinsam mit einem Kollegen oder einer Kollegin üben.

- 3) Bildet eine Gruppe (4–6 Personen). Alle tragen ihr Gedicht in der Gruppe vor. Nach jedem Vortrag wird applaudiert.
- 4) Wählt ein Gedicht aus eurer Gruppe vor, das im Plenum vorgetragen werden soll.
- 5) Der Autor oder die Autorin des Gedichts trägt das Gedicht nochmals in der Gruppe vor. Gebt Rückmeldung zum Vortragen. Geht dazu so vor:
 - a) Der Autor, die Autorin sagt, wie das Gedicht klingen soll.
 - b) Der Autor, die Autorin trägt das Gedicht vor und die anderen hören zu.
 - c) Überlegt nun gemeinsam:

Wurde das Gedicht so vorgetragen, dass die Stimmung des Gedichts hörbar wurde? Wie kann das Gedicht noch besser vorgetragen werden?

Wie war das Sprechtempo?

Gab es Tempowechsel? ... an den richtigen Stellen?

Wie war die Stimme: laut genug, zu leise ...? Sollten einzelne Stellen lauter oder leiser oder ... gesprochen werden?

Wie war die Körpersprache? (Blickkontakt mit dem Publikum etc.)

Tipp: Ihr könnt das Gedicht auch noch überarbeiten, ein Wort oder auch eine Zeile durch etwas anderes ersetzen.

Wörterliste – ein Beispiel

M4

Verben

rennen
 schießen
 halten
 reden
 pfeifen
 foulern
 rufen
 schreien
 simulieren
 liegen
 springen
 kicken
 ein Bein stellen
 klatschen
 verwarnen
 gewinnen
 verlieren
 zusammen spielen

Nomen

Fussball
 Goalie
 Verteidiger
 Mittelfeldspieler
 Stürmer
 Tor
 Schiedsrichter / Schiri
 Fans
 Fahnen
 Nacken
 Stollen
 Netz
 rote Karte
 gelbe Karte
 Einzelkämpfer
 Feld
 Penalty
 Ball

Adjektive

wütend
 traurig
 stolz
 stark
 laut

Tabelle 1: Wörtersammlung von Schüler Z.

Dichter und Dichterinnen

M5

Schule

Schülerin D.

wecker klingelt ausgeträumt
 schminken essen aufgeräumt
 jacke packen schuhe an
 bin schon wieder mal spät dran.

lehrer tafel schüler sitzen
 kleber schere stifte spitzen
 bücher mäppchen pause raus
 später ist die pause aus.

zahlen rechnen mathe klagen
 nichts kapiert daher fragen
 langeweile blöd da sitzen
 doofe sachen in bücher kritzeln

endlich endlich feierabend
 keine schule hervorragend
 schnell schnell nach hause

jetzt brauch ich eine pause.

[Ohne Titel]

Schüler Z.

Stürmer, rennen, schiessen
 torhüter, haftet, stark
 fans, schreien, laut

verteidiger, verteidigen, schwach
 schiri, pfeift, penalty
 mittelfeldspieler, stehen, kompakt
 klatschen, klatschen, schreien

Ferien

Schüler R.

sonne, strand und meer, ja, das mag ich sehr.

manchmal will ich das meer und nichts mehr

manchmal will ich tee, weil ich nichts mehr krieg

den tee mag ich nicht so gerne wie das meer.

Playoffs

Schüler N.

erster quarter anspiel sprung
 ball greifen ohne verzögerung
 prellen prellen rennen werfen
 keine körbe auszeit nerven

dribbeln lay up foul
 freiwurf für den paul
 rebound holen treffer
 pass versagt herr meffer

dunk in hoher luft
 gegnerscher center: schuft
 schweiss und klatschnass, ein duft

4. quarter verlieren spiel
 3 körbe: das ziel
 paar sekunden pfiff
 team, tränen: sniff!



«So hab ich das auch gemacht!»

Afra Sturm

Dieses Lernarrangement führt aus, **wie bei SuS in Klasse 7–9 Wissen zum Schreiben erfasst werden kann**. Nachdem die SuS selbst einen Brief verfasst haben, erklären sie einem jüngeren Schüler ebenfalls in Briefform, wie er bei einer ähnlichen Aufgabe vorgehen müsste, damit es ein guter Brief wird.

Gleichzeitig wird mit diesem Lernarrangement auch aufgezeigt, wie dieselbe Aufgabe als Lernaufgabe genutzt werden kann, und zwar in Gruppen sowie im Klassenverband.

Dieses Lernarrangement hängt mit der Lernstandsaufgabe zu Schreiben als soziale Praxis zusammen:

Klasse 7: Sozial_Lernstandserfassung_
7. Klasse_Sek
Klasse 8/9: Sozial_Lernstandserfassung_
8._9.Klasse_Sek

Dieses Dokument ist wie folgt aufgebaut:

- A** In **Kapitel 1** wird ausgeführt, was unter schreibbezogenem Wissen verstanden werden kann und weshalb dieses Wissen für den Aufbau von Schreibkompetenz wichtig ist.
- B** In **Kapitel 2** wird erläutert, wie der Brief an einen jüngeren Schüler mit Ratschlägen formativ beurteilt werden kann, welche Kriterien dabei eine zentrale Rolle spielen.
- C** In **Kapitel 3** wird die formative Beurteilung anhand ausgewählter Fallbeispiele durchgeführt. Dabei wird ein vereinfachtes Verfahren vorgeschlagen, bei dem die SuS einer Niveau-Gruppe zugeteilt werden. Die Ergebnisse sind dabei immer auch in Bezug zur Lernstandserfassung in Klasse 7–9 zu setzen. Im Anhang ab S. 9 ist zu den Fallbeispielen deshalb immer auch der Brief aus der Lernstandserfassung aufgeführt.
- D** In **Kapitel 4** schliesslich wird dargelegt, wie die Aufgabe zum Schreibwissen auch als

Lernaufgabe in Gruppen und im Klassenverband eingesetzt werden kann.

1 Hintergrund

«Gut schreiben können» meint einerseits, dass man die notwendigen Prozesse ausführen kann, damit ein guter Text entsteht. Andererseits meint es auch, dass man über schreibbezogenes Wissen verfügt. Solches Wissen beinhaltet Vorstellungen darüber, wie man vorgehen muss, um bestimmte Schreibaufgaben gut lösen zu können, oder auch Vorstellungen darüber, was «gut schreiben können» bedeutet.

Solches Wissen über das Schreiben hängt mit den Schreibkompetenzen zusammen: Es erleichtert das Verstehen von Schreibprozessen und vor allem die Regulation einer Schreibhandlung (Sturm & Weder, 2016, Kap. 4).

Ein Beispiel: Wird *schreiben können* von SuS mit *schön und korrekt schreiben können* gleichgesetzt, ist damit zu rechnen, dass sie beim Verfassen eines Textes selbst auf solche Oberflächenmerkmale konzentriert sind. Das bedeutet i.d.R. auch, dass zentrale Aspekte wie Schreibziel («was will ich mit meinem Text bewirken?») oder Textsorte («welche Merkmale sind typisch für die Textsorte X?») im Textproduktionsprozess dieser SuS nicht oder kaum leitend sind. Fallbeispiel F1 im Anhang, S. 7, illustriert dies (vgl. Genauerer dazu in Teil C).

Verfügen SuS nur über geringes Schreibwissen oder nur über solches, das sich auf Oberflächenmerkmale bezieht, bleiben sie abhängig von der Lehrperson – abhängig davon, dass ihnen gesagt wird, was sie wann tun sollen, um die Schreibaufgabe bewältigen zu können (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988, S. 19). Damit SuS zielführendes Schreibwissen erwerben können, braucht es Lernarrangements, die das Nachdenken über das Vorgehen beim Schreiben anregen und auch aufbauen.

Bezug zum Lehrplan 21

Schreibbezogenes Wissen wird im Lehrplan 21 im Abschnitt D.4 unter «Reflexion» abgehandelt: Bis Mitte 8. Klasse sollen SuS in der Lage sein, «über ihren Schreibprozess und ihre Schreibprodukte nachdenken und deren Qualität einschätzen» zu können (D-EDK, 2014, S. 22). Konkret werden diese Teilkompetenzen wie folgt näher beschrieben:

- a) Die SuS können «ihre Schreibsituation und ihr Vorgehen beim Schreiben reflektieren und mit dem Vorgehen anderer vergleichen.»
- b) Sie können «wirkungsvolle und gelungene Textstellen identifizieren, beschreiben und daraus für ihr Schreiben Konsequenzen benennen.»

Im Lehrplan 21 werden diese Teilfähigkeiten zu den Grundkompetenzen gerechnet.

Geeignete Aufgaben

Das Nachdenken übers Vorgehen beim Schreiben kann nicht losgelöst von einer konkreten Aufgabe erfolgen, wie dies auch der Lehrplan 21 nahelegt. Mit Blick auf geeignete Aufgaben bedeutet dies, dass bei solchem Nachdenken immer auch das intendierte Textprodukt bzw. die Merkmale eines entsprechenden guten Texts eine gewichtige Rolle spielen müssen.

Wenn SuS selbst keine Erfahrung mit dem Lösen eines bestimmten Typs von Schreibaufgabe haben oder eine solche Schreibaufgabe zu weit zurückliegt, können sie auch nicht über ihr Vorgehen oder über die Textqualität nachdenken. Es eignen sich deshalb insbesondere **zweiteilige Aufgaben**: eine eigentliche Schreibaufgabe und eine Nachdenkaufgabe. Damit die SuS aus ihrer Reflexion zudem Konsequenzen für ihr eigenes Vorgehen beim Schreiben ziehen können, müssen die beiden Teilaufgaben aufeinander bezogen sein, sodass die SuS ihren zuerst verfassten Text und ihre Reflexion vergleichen können.

Konkret besteht die hier vorgeschlagene zweiteilige Aufgabe aus folgenden Teilen:

- a) Brief an eine Firma, damit man einen verlorenen Gegenstand wieder zurückerhält (= die Lernstandsaufgabe für Klasse 7 bzw. 8/9).
- b) Brief an einen 5.-Klässler, der nicht weiss, was er machen muss, um analog zu a) einen guten

Brief schreiben zu können (vgl. Anhang, S. 14).

Im folgenden Kapitel 2 wird aufgezeigt, wie die Ratschläge der SuS aus Teilaufgabe b) ausgewertet werden können. Auf dieser Basis werden anschliessend in Kapitel 3 vier Fallbeispiele genauer diskutiert: Dabei werden die Texte aus Teilaufgabe a) hinzugezogen. Im Kapitel 4 wird aufgezeigt, wie die zweiteilige Aufgabe auch im Sinne einer Schreiblernaufgabe genutzt werden kann.

2 Formative Beurteilung

Bei einer formativen Beurteilung stehen folgende **Leitfragen** im Zentrum (Sturm & Weder, 2016, S. 159):

- 1) Wie lautet das (Lern-)Ziel? Wohin soll es gehen?
- 2) Wie kommt man da hin?
- 3) Wohin geht es als Nächstes?

Da die Reflexionsaufgabe Bezug auf die Schreibaufgabe «Vermisst!» aus der Lernstandserfassung zu Schreiben als sozialer Praxis nimmt, können zur formativen Beurteilung zu einem grossen Teil dieselben Kriterien herangezogen werden (vgl. die Übersicht S. 7). Die Kriterien müssen aber auch ergänzt werden: So nennen die SuS in ihren Ratschlägen oft auch andere Aspekte – vor allem sprachformale Aspekte sowie solche auf der Wort- und Satzebene –, fügen Beispiele an und kommentieren oder begründen ihre Tipps. Entsprechend wurden für die formative Beurteilung der Reflexionsaufgabe vier Hauptkriterien zugrundegelegt:

- a) Wort- und Satzebene, Oberflächenmerkmale (v.a. Rechtschreibung und Handschrift)
- b) Textebene (inkl. Prozessebene)
- c) Beispiele
- d) Kommentare, Begründungen

Angemerkt sei, dass nur Prozesshinweise, die auf der Textebene ansetzen, zu b) gerechnet wurden. Denkbar ist, dass SuS auch Prozesshinweise formulieren, die auf der Wort- und Satzebene ansetzen (bei Zweifelsfällen ein Wörterbuch zu Hilfe nehmen u.Ä.). Da zu Letzterem bei der Erprobung nur ein einziger Tipp formuliert wurde, wurde dies in den Kriterien nicht eigens berücksichtigt.

In der Übersicht (S. 7f.) sind zur Illustration zu allen Kriterien prototypische SuS-Beispiele angeführt, die zudem ein weites Antwortspektrum abdecken.

Eine formative Beurteilung der SuS-Ratschläge kann dabei nach folgendem vereinfachtem Schema erfolgen:

- I Es werden nur oder mehrheitlich Ratschläge zu Kriterien a) formuliert. Es werden zudem zu Kriterien b) nur 1–2 Tipps verbalisiert.
- II Es werden Ratschläge zu a) und b) formuliert.
- III Einzelne Ratschläge aus a) und / oder b) werden zusätzlich mit Beispielen unterlegt. Einzelne Ratschläge werden zusätzlich begründet.

Wissen, dass auf Textebene ansetzt, hängt auch mit besseren Schreibkompetenzen zusammen. Gleiches gilt für die Fähigkeit, das Vorgehen begründen und mit Beispielen unterlegen zu können. Ergebnisse aus der Erprobung illustrieren zudem, dass SuS der Gruppe II auch eher Beispiele und Kommentare formulieren (Sturm, Lindauer & Sommer, i.Vorb.). Mit Blick auf Fördermassnahmen bedeutet dies, dass SuS der Niveaugruppe I insbesondere ihr Wissen auf Textebene ausbauen sollten.

3 Fallbeispiele

Im Folgenden werden fünf Fallbeispiele genauer besprochen: Die ersten drei Fallbeispiele illustrieren die drei Niveaus. Fallbeispiel 4 und 5 zeigen darüber hinaus, dass schriftlich durchgeführte Reflexionen wichtige Lernspuren darstellen können, die sich für die Weiterarbeit gewinnbringend nutzen lassen.

Angemerkt sei, dass es sich bei den verwendeten SuS-Namen um Pseudonyme handelt.

Fallbeispiel 1: Niveau I (S. 9)

Sadri* ist ein 7.-Klässler und spricht Deutsch als Zweitsprache. Er formuliert fünf Ratschläge, die alle auf der Wort- und Satzebene ansetzen (ohne Beispiele oder Begründungen). Wie ein Vergleich mit seinem eigenen Brief an das Alpamare zeigt, erfüllt sein Text die Anforderungen ebenfalls nicht: Bei der Beurteilung erhielt sein Text ein A,

das sind mehr als zwei Standardabweichungen unter einem Durchschnittstext.

Zieht man seine Leistungen bei der Schreibflüssigkeitsaufgabe und im normierten Rechtschreibtest R-Fit heran (vgl. dazu die Ausführungen in Basal_Rechtschreibungleistungen_Sek), zeigt sich, dass Sadri im basalen Bereich grössere Schwierigkeiten hat. So verfasst er bei der Flüssigkeitsaufgabe nur 32% korrekt und erkennt kaum Rechtschreibfehler im R-Fit.

Zudem verweisen alle seine Texte auf handschriftliche Unzulänglichkeiten (vgl. auch die Abbildung S. 9): Sadri kann zwar relativ schnell schreiben – in drei Minuten schafft er 64 Silben (der Durchschnittswert der Erprobungsklassen beträgt 78 Silben) –, doch sind die Abstände zwischen den Buchstaben und v.a. Wörtern viel zu gross, seine Handschrift zeigt keine Ansätze zu Verbindungen auf usw.

Insgesamt hat Sadri also Schwierigkeiten im basalen Bereich und konzentriert sich wohl deshalb auf diesen Bereich. **Fokussieren Rückmeldungen** an Sadri bei Aufgaben mit kommunikativer Funktion ebenfalls **den basalen Bereich, verstärkt sich dieser «Teufelskreis»**. Zudem kann Sadri auf diese Weise kein Verständnis von Schreiben als sozialem Handeln aufbauen.

In diesem Sinne bieten sich **zwei Fördermassnahmen** an:

- a) Wie in Kapitel D beschrieben, diskutieren die SuS in Gruppen und anschliessend im Klassenverband, welche Tipps an den 5.-Klässler tatsächlich hilfreich sind. Sadri kann so bereits sein Schreibwissen etwas ausbauen.
- b) Für Sadri ist es wichtig zu erfahren, wie Leser und Leserinnen auf Texte reagieren: Auf diese Weise kann er Schreiben als soziales Handeln besser erfahren und verstehen (vgl. dazu die Hinweise auf geeignete Aufgaben in Sozial_Lernstandserfassung_Auswertung_Sek, S. 6).

Zu überlegen ist auch, ob Sadri im Rahmen von b) seinen Text jemandem diktiert, damit seine Aufmerksamkeit zumindest im Rahmen einer Aufgabe eher auf die Textebene gelenkt wird. Ist Sadri im Tastaturschreiben sicherer als im handschriftlichen Schreiben, kann er seinen Text alternativ auch elektronisch verfassen.

Auch bei solchen Massnahmen ist aber darauf zu achten, dass Sadri nicht einfach drauflosdiktiert, sondern sich zuerst überlegt, was in welcher Reihenfolge in seinem Text vorkommen soll.

Fallbeispiel 2: Niveau II (S. 10)

Arjona* ist eine 7.-Klässlerin und spricht Deutsch als Zweitsprache. Sie formuliert je vier Tipps auf der Wort-/Satzebene und auf der Textebene. Ihr Ratschlag enthält keine Beispiele und keine Kommentare. Es fällt zudem auf, dass ihre Tipps, die sie auf der Textebene formuliert, nicht die relevanten Aspekte erfassen, insbesondere nicht das kommunikative Schreibziel, das sie im Brief an das Alpamare jedoch durchaus zu einem grossen Teil umsetzen kann.

Zudem sind Tipps wie «Benutze viele Adjektive» funktional nur bedingt angemessen bzw. hilfreich. Sie verwendet zwar selbst viele Adjektive – v.a. Farbadjektive –, um ihre Uhr zu beschreiben, nicht immer jedoch passende Ausdrücke (so etwa für die Datumsanzeige). Wichtig für den 5.-Klässler wäre der Tipp, dass ein Gegenstand über Hinweise zur Form, Farbe, Beschaffenheit, Funktionsweise u.Ä. beschrieben werden kann.

Arjonas Brief an das Alpamare wird im Rahmen der Lernstandserfassung mit einem F bewertet und liegt damit zwei Standardabweichungen über einem durchschnittlichen Text in Klasse 7: Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass besser bewertete Texte nicht optimierbar sind. So kann der Brief an das Alpamare auf mehreren Ebenen noch verbessert werden. Der Brief mit Tipps an den 5.-Klässler verweist auf Ähnliches.

Als **Fördermassnahme** für Arjona bietet sich Folgendes an: Gemeinsam mit anderen SuS tauscht sie sich zu den Tipps an den 5.-Klässler aus. Sie soll dabei auch überlegen, welche Tipps hilfreich sind, welche nicht, welche tatsächlich helfen, einen analogen Brief gut zu schreiben bzw. zu überarbeiten. Dazu kann der Übungstext aus dem Anhang beigezogen werden (S. 17), an dem Arjona mit den anderen SuS erproben kann, was das Ausführen bestimmter Tipps bewirken würde (vgl. dazu Kapitel 4).

Fallbeispiel 3: Niveau III (S. 11)

Alenka* ist eine 8.-Klässlerin und spricht Deutsch als Zweitsprache. Sie formuliert insgesamt 11 Tipps: fünf auf der Wort-/Satzebene und sechs auf der Textebene. Zudem enthält ihr Ratschlag zwei Formulierungsbeispiele und fünf Kommentare bzw. Begründungen.

Sie selbst hat das, was sie rät, in ihrem Brief umgesetzt. Ihre Briefe an den 5.-Klässler und an das Verkehrshaus illustrieren darüber hinaus, dass sie die Formulierungen bei der Anrede etc. adressatengerecht anpassen kann.

Ob ihr Tipp, «noch etwas von dir hinzufügen», tatsächlich zielführend ist, könnte im Rahmen der Weiterführung als Lernaufgabe – vgl. Kapitel 4 – diskutiert werden.

Als **Fördermassnahme** kann sie in der Gruppe ebenfalls diskutieren, welches zielführende Tipps sind und welche nicht, v.a. aber auch weshalb. Auch sie kann im Nachgang dazu ihren Brief mit Blick auf das Schreibziel noch etwas optimieren (Bsp.: Sind die Ausführungen zur Tante für die LeserInnen wichtig? Was genau meint sie mit «Melden Sie sich bitte schnell bei mir»? Sollen sie ihr mitteilen, ob die Uhr gefunden wurde? Schriftlich? Oder sollen sie die Uhr gleich direkt an sie schicken? ...).

Fallbeispiel 4: Förderbedarf in Klasse 9

Jens* ist ein 9.-Klässler und spricht Deutsch als Erstsprache. Er formuliert drei Tipps auf Wort-/Satzebene sowie einen Tipp auf Textebene und gibt zwei Beispiele zu Formulierungen.

Vergleicht man seine Tipps mit seinem Brief an das Verkehrshaus, kann man feststellen, dass Jens seine Tipps selbst beachtet hat: Er variiert die Satzanfänge und schreibt, was er möchte. Dennoch ist sein Brief kein besonders guter Brief: So ist die Beschreibung des Etuis nicht immer nachvollziehbar, und seine Bitte, das Etui zurückzuschicken, dürfte durchaus höflicher formuliert werden.

Das Beispiel von Jens illustriert in erster Linie, dass es sich auch bei SuS einer 9. Klasse lohnen kann, Schreibwissen und Schreibfähigkeiten noch auszubauen – analog zu Fallbeispiel 1 oder 2 –, und zwar unabhängig davon, ob Deutsch Erst- oder Zweitsprache ist:

- a) Muss Jens einen komplexeren Brief verfassen – ein Beschwerdebrief bspw. wäre etwas weniger beschreibend, dafür stärker argumentierend zu gestalten –, würden ihm seine Hinweise selbst nicht sehr helfen. Gerade mit Blick darauf, dass berufliches Schreiben zunehmend wichtiger wird, lohnt es sich, dass Jens sein Vorgehen beim Schreiben selbst zielführender steuern kann.
- b) Denkbar ist auch, dass Jens davon überzeugt ist, dass sein Brief den intendierten Zweck erfüllt: Für ihn dürfte es hilfreich sein, wenn er sehen würde, wie jemand aufgrund seiner Beschreibung versuchen würde, sein Etui zeichnerisch darzustellen. Unklar ist etwa, wie man sich ein rundes Viereck vorstellen soll oder was «am Rand oben ist noch so ein Karton» genau meint.

Fallbeispiel 5: Ansätze von Transfer

Céline* ist eine 8.-Klässlerin und spricht Deutsch als Zweitsprache. Ihr Brief an den 5.-Klässler enthält 7 Tipps (3 auf Wort-/Satzebene und 4 auf Textebene), ein Beispiel und vier Kommentare.

In ihrem Brief an den 5.-Klässler greift sie auf die Schreibstrategie «SMASH!» zurück, die sich für argumentative Texte eignet. Im Schreibunterricht hat sie dazu vermutlich argumentative Briefe verfasst (vgl. auch die Schreibaufgaben aus Strategie_Smash!_Sek). Sie überträgt dies nun auf die Aufgabe, einen Brief zu schreiben, um einen verlorenen Gegenstand zurückzubekommen:

S	Situation	Situation
M	Meinung	Meinung
A	Argumente	<i>Anerkennung</i>
SH	Schmetterball	Schmetterball

Ob diese Veränderung bewusst erfolgte, was genau sie mit «Anerkennung» meint, wäre bei ihr nachzufragen.

Lernspuren dieser Art stellen eine gute Gelegenheit dar, um mit den SuS herauszuarbeiten, inwiefern sich «SMASH!» tatsächlich für Schreibsituationen bzw. Schreibaufgaben anderen Typs eignet, inwiefern eine solche Schreibstrategie allenfalls angepasst werden muss. Ein wichtiges Ziel beim Erwerb von Schreibstrategien besteht nicht zuletzt darin, Strategien je nach Aufgabe flexibel anwenden zu können, bei Bedarf auch

eine neue Strategie zu erproben. Zeigen SuS selbst Ansätze, Strategien auf ähnliche Aufgaben zu übertragen, ist dies als ein äusserst positives Anzeichen zu deuten.

Vergleicht man im Übrigen ihre Tipps mit ihrem Brief an das Verkehrshaus, wird deutlich, wie sie selbst nach «SMASH!» vorgegangen ist. Vergleicht man des Weiteren ihren Brief mit jenem aus Fallbeispiel 3, kann vermutet werden, dass Alenka – sie besucht dieselbe Klasse wie Céline – ebenfalls mit «SMASH!» im Hinterkopf ihren Brief geschrieben hat. Möglicherweise bezieht sich Alenkas Tipp, am Schluss noch etwas Persönliches hinzuzufügen, ebenfalls auf «SMASH!».

Briefe und Tipps dieser Art bieten eine gute Grundlage, um über das Vorgehen und die konkrete Auswirkung auf die Textqualität nachdenken zu können. Die Fallbeispiele verdeutlichen auch, dass zwischen Vorgehen und Textqualität ein Zusammenhang besteht.

4 Die Reflexionsaufgabe als Lernaufgabe

Im Anhang S. 14 und 15 sind die Aufträge separat für Klasse 7 und 8 aufgeführt:

Bevor die SuS sich zu ihren Tipps austauschen, ist es wichtig, dass sie sich darüber verständigen, was aus ihrer Sicht ein guter Brief ist. Um die Diskussion zur Textqualität in einer 7. Klasse in gezielter Lenkung zu können, kann ein Musterbrief eingesetzt werden (vgl. Anhang, S. 16): Es handelt sich dabei um einen Text aus der Erprobung mit 7. Klassen, der nur leicht verändert wurde. In einer 8. Klasse kann auf einen solchen Musterbrief verzichtet werden.

Wenn die SuS sich im zweiten Teil der Aufgabe zu ihren Tipps austauschen und dabei diskutieren, welche Tipps tatsächlich nützlich sind und welche nicht, sollen sie die Textqualität im Auge behalten. Um dies zu gewährleisten, sollen sie zwei Tipps auswählen und an einem Übungstext austesten (vgl. S. 17 bzw. S. 18). Sollten sie sich z.B. nicht einig sein, ob der Tipp «Verwende viele Adjektive» hilfreich ist, sollen sie genau diesen Tipp – und nur diesen – am Übungstext ausführen und anschliessend prüfen, ob der Text dadurch deutlich besser geworden ist. Gemeint ist damit, ob mit der Überarbeitung die Chance

steigt, dass man den verlorenen Gegenstand zurückerhält.

Anschliessend an die Präsentation und Diskussion im Plenum überarbeiten die SuS ihren Brief an das Alpamare bzw. Verkehrshaus.

Literatur

D-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

Englert, C.S., Raphael, T.E., Fear, K.L. & Anderson, L.M. (1988). Students' Metacognitive Knowledge about How to Write Informational Texts. *Learning Disability Quarterly*, 11 (1), 18–46.

Sturm, A., Lindauer, N. & Sommer, T. (i.Vorb.): *Schreibleistungen in Klasse 7–9 erfassen*.

Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.). (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): «*So hab ich das auch gemacht!*». Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Kriterien

Hinweise: Sämtliche Zitate wurden orthografisch und grammatisch bereinigt. Einzelne Zitate fokussieren mehrere Aspekte. Soll ein bestimmter Aspekt hervorgehoben werden, wird dies mit Kursivierung angezeigt.

Wort- und Satzebene, Oberflächenmerkmale

Beispiele	Aspekt
«Schreibe ganze Sätze.» – «Schreibe möglichst viele Sätze.» – «Mach nicht zu lange Sätze.» «Mach keine Stichwörter, sondern ganze Sätze.» «Du musst beachten, dass du am Anfang des Satzes nicht immer das gleiche Wort wie bei anderen Satzanfängen schreibst.»	Satzebene all-gemein
«Benutze viele Adjektive.» «Schreibe in der Höflichkeitsform (Sie, Ihre usw.).» «Vielleicht solltest du auch nicht so Jugendwörter benutzen, sondern eher ein bisschen «gebildete» Wörter.»	Wortebene (Formulierungen)
«Mach keine Rechtschreibfehler.» – «Achte bitte auf die Satzzeichen.» «Mach bei den Briefen nicht zu wenig Kommas.»	Rechtschreibung
«Achte auf eine schöne Schrift.» «Schreibe leserlich.»	Handschrift
«Du fängst an mit «Sehr geehrte Damen und Herren.»» «Als Erstes musst du oben rechts die Adresse des Ortes hinschreiben und danach unter dem links deinen Ort hinschreiben.»	Formales in Bezug auf den Brief
«Achte auf Fehler, damit du einen guten Eindruck machst.» «Am Schluss, wenn du fertig bist, schön verzieren.»	Diverses

Textebene (inkl. Prozessebene)

Beispiele	Aspekt
«Du musst sagen, <u>wo</u> du es verloren hast / <u>wo</u> du es liegen gelassen hast / <u>wann</u> du es vergessen hast / <u>wie</u> es aussieht / <u>was</u> willst du tun und was bedeutet das für dich.» «Erkläre, warum du den Brief schreiben musst.» «Bitte Sie, es dir zu schicken.» « <i>Du musst deine Anforderung genau sagen</i> , also nicht «Ich will, dass Sie es mir per Post schicken und zwar schnell!», sondern freundlich, aber bestimmt.» «Auch sehr wichtig sind die Argumente, die du bringen musst, damit du es auf jeden Fall wieder bekommst.»	kommunikatives Schreibziel
«Du musst sagen, <u>wo</u> du es verloren hast / <u>wo</u> du es liegen gelassen hast / <u>wann</u> du es vergessen hast / <u>wie</u> es aussieht / <u>was</u> willst du tun und was bedeutet das für dich.» «Danach beschreibst du die Uhr, welche Marke, Farbe usw.» «Du musst auch sehr gut auf die Details der Uhr achten, wie z.B. was für eine Farbe hat die Uhr, wie gross ist sie, hat es etwas Bestimmtes drauf ...»	inhaltliches Schreibziel
«Du musst sagen, <u>wo</u> du es verloren hast / <u>wo</u> du es liegen gelassen hast / <u>wann</u> du es vergessen hast / <u>wie</u> es aussieht / <u>was</u> willst du tun und was bedeutet das für dich.»	Situierung
«Du solltest sehr höflich schreiben, wenn du an einer unbekannten oder nicht wirklich vertrauten Person schreiben willst.»	sprachliches Schreibziel

«Du musst deine Anforderung genau sagen, also nicht «Ich will, dass Sie es mir per Post schicken und zwar schnell!», sondern <i>freundlich, aber bestimmt</i> .»	
«Schreibe keine anderen Sachen, die gerade nicht zum Thema passen.» «Als Erstes kommt eine Anrede, Dann kommt die Einführung und jetzt der Hauptteil. Am Schluss kommen Grüsse oder so und dann die Adresse.» «Wenn du die Struktur eines Briefes nicht kennst, schau im Internet nach, wegen der Adresse etc.»	Struktur
«Gefühlen freien Lauf lassen. Herzblut soll im Text sein.»	Diverses
«Beschreibe deine Uhr und <i>gib dann deinen Brief jemandem, und er kann schauen, ob er es wüsste</i> .» «Mach dir zuerst Stichwörter, weil es dann einfacher ist, einen Brief zu schreiben.» «Lass dich nicht von anderen bei Schreiben ablenken oder beeinflussen.»	Prozess

Beispiele

Beispiele	Aspekt
«Du musst deine Anforderung genau sagen, also nicht «Ich will, dass Sie es mir per Post schicken und zwar schnell!», sondern <i>freundlich, aber bestimmt</i> .»	kommunikatives Schreibziel
«Beschreibe möglichst genau, wie dein Gegenstand aussieht und was alles dazu gehört. Also damit meine ich z.B. bei einem Etui Stifte, Massstab und andere Dinge.» «Zum Beispiel: «Mein Rucksack ist schwarz und hat ein Mathebuch, Französischbuch und ein Etui drin.»»	inhaltliches Schreibziel
«Du musst immer am Schluss «Liebe Grüsse», «Freundliche Grüssen», «Herzliche Grüsse» schreiben.» «Du musst ganz nett und freundlich schreiben, z.B. «Hallo liebe ...» oder «Hallo liebes ...-Team» oder «Hoffentlich können Sie mir helfen» oder «vielen herzlichen Dank für alles». «Danach brauchst du eine gute Anrede, z.B. «Sehr geehrte Damen und Herren».»	Formulierungen

Kommentare, Begründungen

Beispiele	Aspekt
«Du musst das sehr freundlich beschreiben und alles, was geht, schreiben, <i>dann bekommst du die Uhr zurück</i> .» «Ich würde dir an erster Stelle empfehlen, dass du den Brief respektvoll und freundlich schreibst, <i>sonst suchen sie vielleicht gar nicht danach</i> .»	kommunikatives Schreibziel
«Ich hab versucht, jedes Detail zu sagen, <i>damit sie die Uhr erkennen können</i> .»	inhaltliches Schreibziel
«Du solltest sehr höflich schreiben, <i>wenn du an einer unbekannten oder nicht wirklich vertrauten Person schreiben willst</i> .» «Um möglichst <i>freundlich zu sein</i> , solltest du den Brief mit «Sehr geehrte Damen und Herren» beginnen, <i>weil du ja nicht weisst, wer den Brief lesen wird</i> .»	Formulierung
«Achte auf Fehler, <i>damit du einen guten Eindruck machst</i> .» «Achte nicht so auf die Rechtschreibung, <i>aber er/sie müsste noch verstehen, was du meinst</i> .»	Rechtschreibung
«Ich glaube an dich, du packst das.»	Motivation

F1 Niveau I

Ratschlag

Schreibe Sätze.
 Achte auf Nomen, Verben, Adjektive.
 Achte auf «.».
 Achte auf «,».
 Schreibe sinnvolle Sätze.

Eigener Brief

Sie ist grün und in der Mitte schwarz und ist umrandet mit Blau. Bei 12 Uhr bis 12:15 ist es gelb. Sie ist silbrig und schwarz und in der Mitte sind es 3 Symbole. Und rechts kann man es einstellen.

Hinweis: Beide Texte wurden orthografisch bereinigt.

Schreibflüssigkeit – Handschrift

Es war der 1
 Schultag in der
 7. Klasse ich
 habe mich sehr
 gut verhalten
 ich wollte im
~~Was~~ Erklären wie
 die Matheaufgabe

F2 Niveau II

Ratschlag

Achte darauf, dass es leserlich ist.

Schreibe die Nomen gross und die Verben klein.
Wiederhole nichts, was du schon geschrieben hast.

Benutze viele Adjektive.

Schreib es freundlich und keine Schimpfwörter drauf.

Schreibe nicht zu lange Sätze.

Erkläre genau, wie die Uhr aussieht.

Schreibe keine anderen Sachen, die gerade nicht zum Thema passen.

Eigener Brief

Liebes Alpacare.

Ich [REDACTED] habe leider meine wertvolle Uhr bei der Garderobe vergessen. ~~Ka~~ Wenn es möglich ist, könnten sie bitte meine Uhr zurückschicken. Meine Uhr hat ~~ein~~ ^{Olivgrünes} eine Dunkelgrüne Band. Es ist eine Swatch Uhr. Der Rand ist silber in Matt und ein bisschen Schwarz. Es hat 4 Zeiger. 2 sind ganz hell-braun und die anderen 2 sind silber. Es hat einen ganz kleinen zeiger wo steht welches Datum wir haben.

Innen sieht man 3 Kreise.

~~an~~ Bei den 2er ersten 15 sek ~~hat~~ sind die striche ^{gelb} gelb und rot, die anderen sind ^{blau} Blau und rot.

Liebe Grüsse [REDACTED]

Adresse: [Eigene Adresse] [REDACTED]

F3 Niveau III

Ratschlag

Lieber Mirko

Am Anfang schreibst du immer „Sehr geehrte Damen und Herren“ Du musst immer in der höflichen Form schreiben, weil sie älter als du sind. Danach schreibst du auf, was dein Problem ist und was du möchtest. Dann fragst du ob sie es dir schicken oder du es persönlich abholst. Noch

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

brauchst, zurück haben möchtest und wieso es so dringend ist, weil die meisten Leute es einfach liegen lassen und nicht mehr abholen kommen. Wenn du das gemacht hast, kannst du noch etwas von dir hinzufügen. Sie werden sicher deine Fehler verstehen. Schreibe noch am Schluss „freundliche Grüsse (dein Name) und unten dran deine Unterschrift.“
Liebe Grüsse

Unterschrift

Brief

Schulleitung OSA
Schulstrasse 5
Postfach 615
8910 Affoltern am Albis

Verkehrshaus der Schweiz
Abteilung Fundbüro
Lidostrasse 5
6000 Luzern

Sehr geehrte Damen und Herren
Als ich letztes mit der Klasse im Verkehrshaus war, habe ich mein Etui bei Ihnen vergessen. Mein Etui ist von aussen schwarz und von innen giftgrün. Im Etui habe ich drei Stabilostifte, einen Kugelschreiber, Druckbleistift, Massstab, Zirkel, Radiergummi und einen Leuchstift. Ich hoffe sie können es mir per Post oder ich persönlich es bei Ihnen abholen könnte. Wieso ich es so dringend brauche? Weil es ein Geschenk von meiner Tante war die vor kurzem nach Amerika zieht und ich sie nicht so oft sehen werde.

Name

Unterschrift

F4 Förderbedarf in Klasse 9

Ratschlag

Lieber Mirko

Du musst beachten, dass du am Anfang des Satzes nicht immer das gleiche Wort wie bei anderen Satzanfängen schreibst. Schreibe nicht immer «und». Schreibe am Anfang des Briefes «Liebe/r». Du solltest auch noch schreiben, was du willst.

LG [Unterschrift]

Brief

[Adresse Verkehrshaus]

Liebes Verkehrshaus

Ich habe bei Ihnen mein Etui verloren. Die Aussenfarbe ist schwarz, die Innenfarbe ist türkis. Ich hab etwa 8 Stifte im Etui gelassen. Es sieht aus wie ein rundes Viereck. Es hat an der Seite oben einen schwarzen Reissverschluss und drinnen ist noch ein durchsichtiger Massstab. Am Rand oben ist noch so ein Karton. An beiden Seiten kann man Stifte hin tun. Wenn Sies gefunden haben, schicken Sie es bitte an die Adresse:

[Adresse]

Hinweis: Beide Texte wurden orthografisch bereinigt.

F5 Ansätze von Transfer

Ratschlag

Ich würde es mit deinen Eltern schreiben oder mit deiner Lehrperson, und wenn nicht, dann würde ich mit dem Wörterbuch oder es am Schluss korrigieren. Ich gebe dir trotzdem noch einen Tipp. 1. Benutze nicht immer das gleiche Verb. 2. Wenn du die Personen, die dort arbeiten, nicht kennst, dann schreibe sie mit «Sehr geehrte Damen und Herren» an. 3. Erkläre zuerst deine Situation. 4. Dann musst du noch deine Meinung hinzufügen, weil deine Meinung ist wichtig. 5. Dann machst du noch eine Anerkennung. 6. Am Schluss bringst du noch einen Schmetterball = ein Schlusssatz, den sie überzeugen wird.

SMASH

Brief

[eigene Adresse] [Adresse Verkehrshaus]

Sehr geehrte Damen und Herren

Ich war am 7.11.16 mit der Klasse im Verkehrshaus der Schweiz. ~~Dort habe ich mein Etui vergessen~~ Mit der Klasse haben wir vor allem den Teil zum Strassenverkehr angeschaut. Bei der Rückreise habe ich bemerkt, dass ich mein neues Etui im Verkehrshaus vergessen habe. Dieses Etui habe ich sogar zum Geburtstag bekommen, und es ist mein Traumetui, den ich schon seit Jahren wollte. Es wäre lieb, wenn Sie mir mein Etui wieder zurückgeben würden. Mein Etui sieht so aus: Die Farbe meines Etui ist schwarz und der Reissverschluss auch. Wenn man mein Etui aufmacht, gibt es nicht viele Stifte zu sehen. Beim Deckel vom Etui hat es einen Kugelschreiber und einen schwarzen Stabilo und genau unten ~~beindet sich~~ befinden sich ein Radiergummi, einen Zirkel, ein gelber Leuchtstift und ein durchsichtiger Massstab. Ich glaube, so habe ich mein Etui genug beschrieben.

Besten Dank und freundliche Grüsse

[Unterschrift]

Hinweis: Beide Texte wurden orthografisch bereinigt.

«Wie hast du das gemacht?»

(Klasse 7)

Was ihr braucht:

- a) Euren Brief zum verlorenen Gegenstand
- b) Euren Brief an Mirko mit euren Tipps
- c) Siljas Brief als Mustertext
- d) Dijanas Brief als Übungstext

Arbeitet in Gruppen und verteilt dabei folgende Rollen:

- Protokollführer/-in: hält wichtige Ergebnisse der Gruppe schriftlich fest.
- Präsentator/-in: präsentiert das Gruppenergebnis im Plenum (Zeit: ca. 3 Minuten).

Vorgehen

- 1) Lest einander eure Briefe zum verlorenen Gegenstand vor.
- 2) Diskutiert dabei Folgendes:
 - a) Was an euren Briefen ist gelungen?
 - b) Was an euren Briefen ist nicht gelungen?

Begründet dies jeweils und zeigt dazu Beispiele aus euren Briefen.
- 3) Haltet das Ergebnis für die Präsentation im Plenum schriftlich fest.
- 4) Lest einander eure Tipps an Mirko vor.
- 5) Diskutiert dabei Folgendes:
 - a) Welche Tipps sind wirklich hilfreich?
 - b) Welche Tipps sind eher nicht nützlich oder auch nicht so wichtig?

Testet eure Tipps a) am Übungstext aus:

 - c) Wählt einen Tipp aus und prüft, ob der Übungstext dadurch deutlich besser wird.
 - d) Wählt einen zweiten Tipp aus und prüft, ob der Übungstext dadurch deutlich besser wird.

«Deutlich besser» meint: Steigt die Chance, dass man den verlorenen Gegenstand zurückerhält?
- 6) Haltet das Ergebnis für die Präsentation im Plenum schriftlich fest.

«Wie hast du das gemacht?»

(Klasse 8)

Was ihr braucht:

- a) Euren Brief zum verlorenen Gegenstand
- b) Euren Brief an Mirko mit euren Tipps
- c) Yanis' Brief als Übungstext

Arbeitet in Gruppen und verteilt dabei folgende Rollen:

- Protokollführer/-in: hält wichtige Ergebnisse der Gruppe schriftlich fest.
- Präsentator/-in: präsentiert das Gruppenergebnis im Plenum (Zeit: ca. 3 Minuten).

Vorgehen

- 1) Lest einander eure Briefe zum verlorenen Gegenstand vor.
- 2) Diskutiert dabei Folgendes:
 - a) Was an euren Briefen ist gelungen?
 - b) Was an euren Briefen ist nicht gelungen?
 Begründet dies jeweils und zeigt dazu Beispiele aus euren Briefen.
- 3) Haltet das Ergebnis für die Präsentation im Plenum schriftlich fest.
- 4) Lest einander eure Tipps an Mirko vor.
- 5) Diskutiert dabei Folgendes:
 - a) Welche Tipps sind wirklich hilfreich?
 - b) Welche Tipps sind eher nicht nützlich oder auch nicht so wichtig?
 Testet eure Tipps a) am Übungstext aus:
 - c) Wählt einen Tipp aus und prüft, ob der Übungstext dadurch deutlich besser wird.
 - d) Wählt einen zweiten Tipp aus und prüft, ob der Übungstext dadurch deutlich besser wird.
 «Deutlich besser» meint: Steigt die Chance, dass man den verlorenen Gegenstand zurückerhält?
- 6) Haltet das Ergebnis für die Präsentation im Plenum schriftlich fest.

Siljas Brief als Mustertext

(Klasse 7)

Alpamare
Abteilung Fundbüro
Gwattstrasse 12
8808 Pfäffikon

Liebes Fundbüro (Alpamare)

Ich habe meine Uhr in der Garderobe vergessen oder verloren. Ich hatte schon angerufen, aber die Frau am Telefon hatte gesagt, ich muss einen Brief schreiben, in dem ich es Ihnen sagen müsste und beschreiben, wie sie aussieht. Da ist mein Brief.

Sie hat ein grünes Band, grüne Knöpfe, und die Form ist rund. Sie hat eine rote Umrandung. Es hat in der Uhr drei Kreise, und die haben jeweils einen Zeiger. Es hat zwei Kreise oben, die man nicht gut sieht, und jeweils einen Zeiger. Unten hat es einen Kreis, der weiss ist. Die ersten Ziffern 12–4 sind gelb und der Rest ist blau. Um Gelb und Blau ist noch die rote Umrandung. Ich wäre froh, wenn Sie mir meine Uhr schicken könnten. Meine Adresse: [...]

Vielen Dank.

Freundliche Grüsse
[NAME]

Ein Übungstext: Dijanas Brief

(Klasse 7)

Alpamare
Abteilung Fundbüro
Gwattstrasse 12
8808 Pfäffikon

Guten Tag, meine Uhr beschreibung: Meine Uhr hat ein grünes Band und ist vom Umriss grau. Innendran ist sie Schwarz, doch es kommt am Rand eine Rote schicht, danach noch eine Blaue. Jedoch ist sie auch noch rechts obendran Gelb. Auf der rechten seite hat meine Uhr noch 3 knöpfe, wo man die Uhrzeit noch ändern kann. Die Stunden und Minuten zeiger sind ebenfalls grau. Bei den Stunden sind die Striche rot.

Ein Übungstext: Yanis' Brief

(Klasse 8)

Liebes Verkehrshaus Luzern

Ich vermiss mein Etui ich habe vor 10 minuten bei ihnen angerufen und sie haben mir gesagt ich soll ein Brief schreiben. Ich war mit meiner Klasse im Verkehrshaus unterwegs und bei der Rückreise wollte ich mein Etui aus der Tasche nehmen, aber da merkte ich das etwas nicht stimmt ich durchsuchte meine Tasche und ich habe sie immer noch nicht gefunden ich fragte meine Freunde habt ihr mein Etui alle sagten nein. Ich dachte mir so hmm ... „komisch“ Meine Lehrerin sagte mir wenn du zuhause bist, rufst du an.

Folgendes: Mein Etui sieht von draussen schwarz aus, innen grün und es hat einen Massstab, Radiergummi, Stifte.

Ich wäre mega dankbar wenn sie mein Etui finden.

Meine Adresse lautet: [...]

Ich wünsch ihnen ein schönen tag. Liebe Grösse

[NAME]

Anhang

Metakognitives Wissen erfassen – Manual

Nachdem die SuS selbst einen Brief verfasst haben – vgl. dazu die Lernstandsaufgabe für Klasse 7 bzw. Klasse 8/9 –, sollen die SuS direkt anschliessend den nächsten Auftrag erledigen. Folgende Anweisungen können gegeben werden:

Als Nächstes sollt ihr jemandem erklären, was man machen muss, um einen guten Brief schreiben zu können. Ihr habt dazu 10 Minuten Zeit.

Sobald ich euch die Aufgabe erklärt habe, könnt ihr anfangen.

Gut, jetzt zur Aufgabe [→ Aufgabenblatt verteilen oder als Folie auflegen]

Aufgabe vorlesen. [→ Schreibblätter verteilen]

Keine weiteren Fragen beantworten.

Aufgabe

Stell dir folgende Situation vor:

Mirko, ein Schüler aus einer 5. Klasse, muss einen ähnlichen Brief schreiben. Mirko möchte von dir Folgendes wissen: «Was muss ich tun, damit es ein guter Brief wird?»

Schreib Mirko einen Brief:

Schreib im Brief, was du ihm raten würdest.

Manual Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis» (7. Klasse) durchführen

Vorbereitung

- Kopien für alle SuS
Achtung: Farbdruck für erste Seite notwendig! (Falls die grüne Farbe des Armbands nicht klar erkennbar ist, muss dies einfach bei der Auswertung berücksichtigt werden.)
- Aufgabe für SuS vorbereiten, die allenfalls früher fertig sind
- Zeitbedarf: Insgesamt 45' Min. (inkl. Anweisungen)

Anweisung Teil 1

Als Erstes sollt ihr einen Brief schreiben, so gut ihr es könnt. Ihr habt dazu auch genug Zeit, nämlich 30 Minuten.

Sobald ich euch die Aufgabe erklärt habe, könnt ihr anfangen. Wenn ihr wollt, könnt ihr zuerst auch ein paar Stichwörter aufschreiben, bevor ihr mit dem Brief beginnt. Wenn ihr Stichwörter aufschreibt, beginnt dann bitte den Brief auf einer neuen Seite.

Wenn ihr mehr Blätter zum Schreiben braucht, meldet euch bitte.

Gut, jetzt zur Aufgabe. → **Aufgabenblatt verteilen** und **Aufgabe vorlesen**.

Ergänzen: Ihr seht auf dem Aufgabenblatt ein Skateboard und Handschule abgebildet. Das habt ihr liegen lassen und das wollt ihr zurückhaben. → **Schreibblätter verteilen**

Keine weiteren Fragen beantworten, sondern allenfalls nochmals sagen: Schreibt den Brief einfach so gut, wie ihr es könnt. Du entscheidest selbst, wie dein Brief aussehen soll, was du in deinem Brief schreibst.

Nach 30 Minuten Schreibzeit: Bitte Stift weglegen! [Erfahrungsgemäss sind die meisten SuS nach ca. 15–20 Min. mit ihrem Text fertig.]

[Alle Blätter einsammeln, auch Aufgabenblatt]

Anweisung Teil 2

Als Nächstes sollt ihr Mirko, einem 5.-Klässler, erklären, was man machen muss, um einen guten Brief zu einer ähnlichen Aufgabe schreiben zu können. Mirko hat also auch etwas verloren. Ihr habt dazu 10 Minuten Zeit.

Sobald ich euch die Aufgabe erklärt habe, könnt ihr anfangen.

Gut, jetzt zur Aufgabe → **Aufgabenblatt verteilen** und **Aufgabe vorlesen**.

Keine weiteren Fragen beantworten.

Nach 10 Minuten Schreibzeit: Bitte Stift weglegen!

[Alle Blätter einsammeln, auch Aufgabenblatt]



Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis» (7. Klasse) Kommentar & Auswertung

Afra Sturm, Nadja Lindauer, Tim Sommer

Vorgehen

Für die Beurteilung bildet der rote D-Text den Ausgangspunkt. Das heisst: **Jeder SuS-Text wird zunächst mit Blick auf den durchschnittlichen D-Text eingeschätzt.**

- Ist der zu beurteilende Text hinsichtlich Textqualität sehr ähnlich, erhält er wie der D-Text ein «D».
- Ist er von höherer Textqualität, wird mithilfe des E- und F-Textes die genauere Textqualität eingeschätzt.
- Ist er von geringerer Textqualität, wird mithilfe des C- und B-Textes die genauere Textqualität eingeschätzt.

Insgesamt können die Texte den Niveaus B, C, D, E und F zugewiesen werden. Des Weiteren kann ein Text auch ein A oder G erhalten, falls er deutlich unter einem B-Text bzw. über einem F-Text liegt. (*Anmerkung:* Das Spektrum könnte auch feiner differenziert werden, indem ein zu beurteilender Text, der bspw. eher zwischen D und E anzusiedeln ist, die Beurteilung DE erhält.)

Vorbereitung: Es empfiehlt sich, dass eine Lehrperson nicht die Texte aus der eigenen Klasse, sondern aus einer Partnerklasse beurteilt. Um Verzerrungen zu vermeiden, sollten die Namen der SuS nicht ersichtlich sein (SuS-Texte dazu kopieren und die Namen schwärzen).

Kriterien im Überblick

Inhalt
1) kommunikatives Schreibziel – bitte nach Zürich schicken (damit man dort die Sachen abholen kann) – eigene Adresse (fingiert) – bitte nachschauen, ob die Skateboard-Sachen noch irgendwo sind 2) Adressatenorientierung (Situierung) – Bezug zu vorangegangenen Telefon mit Trainer – Situation schildern: Trainingslager (mit Ort und [fingiertem] Datum) – Spezifizierung: evtl. in Halle vergessen, oder in Zimmer Nr. X (geteilt mit ...) 3) zentrale Inhalte – zwei Gegenstände: Skateboard und Handschuhe – Skateboard: rot-schwarz gestreift, goldige Plakette in der Mitte – Handschuhe: schwarz, Oberseite mit grauem Skelett, Innenfläche Hand: grosser weisser Kreis etwas weniger wichtig: – Handschuhe: Schriftzug am Rand; Skateboard: weisse Räder
Struktur
4) Aufbau Brief (Adresse, Anrede, Grussformel, Datum) 5) Layout: Absatz nach Anrede etc. 6) logische Abfolge (z.B.: Beschreibung des Gegenstands in einem Absatz bzw. in einem Guss)
Sprache
7) adressatengerechte Formulierungen (z.B. Art der Anrede): formell vs. salopp 8) passender Wortschatz (Achtung: nicht mit Grammatik verwechseln: wenn «ovalig» statt «oval» oder «sie ist Silber» statt «sie ist silbrig», dann wird dies zu Wortschatz gerechnet)
Korrektheit → in einem zweiten Schritt!
– Handschrift – Rechtschreibung: stufenbezogen – Grammatik: Fallformen, Zeitformen, Kongruenz, Präposition, Wortstellung Nebensatz u.Ä.

Ankertexte und Beschreibungen

B-Text

Die Uhr hat einen Metal Rahmen, das Band ist
Schwartz, oben rechts ist die Uhr grün,
die Marke ist swatch, das das nicht grün ist ist blau
an der rechten seite hat es drei Knöpfe.

Stärken

Inhalt

- 1) –
- 2) –
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Armband, Marke, Knöpfe).

Struktur

- 4) –
- 5) –
- 6) Die Sätze sind für sich genommen verständlich.

Sprache

- 7) –
- 8) Es sind einzelne passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «Metal Rahmen»).
- 9) –

Schwächen

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vorhanden.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Farben der Minutenanzeige).

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist nicht vorhanden.
- 5) Es ist keine sichtbare Gliederung vorhanden.
- 6) Der Text besteht ausschliesslich aus einer Beschreibung.

Sprache

- 7) –
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend, so dass z.B. der zentrale Inhalt der Farben der Minutenanzeige nicht verständlich ist.
- 9) Die Sprache ist nicht abwechslungsreich. Es werden z.B. ausschliesslich die Verben «haben» und «sein» verwendet.

C-Text

Entschuldigung Ich habe meinen Uhr vergessen.
 Meine Uhr hat ein schwarzes Armband
 einen silbrigen Rahmen, innen ist es schwarz
 die Sekunden anzeiger von 0-15 sind gelb und
 die Sekunden anzeiger von 15-60 sind
 blau und die Marke ist Swatch
 Alpamare
 Abteilung Fundbüro
 Gwattstrasse 12
 8808 Pfäfers

Stärken

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ansatzweise ausgeführt («Entschuldigung. Ich habe meine Uhr vergessen.»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke).

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist ansatzweise vorhanden (Adresse).
- 5) –
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Mit «Entschuldigung» erfolgt eine implizite Ansprache.
- 8) Es sind einzelne passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «armband», «silbrigen Rahmen»).
- 9) –

Schwächen

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vollständig vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- 4) Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Anrede, Grussformel).
- 5) Eine sichtbare Gliederung ist nicht vorhanden. Die Adresse des Empfängers folgt zudem erst nach dem Fliesstext.
- 6) –

Sprache

- 7) –
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (Sekunden- statt Minutenanzeige etc.).
- 9) Die Sprache ist nicht abwechslungsreich. Es werden z.B. ausschliesslich die Verben «haben» und «sein» verwendet.

D-Text

Liebes Alpamare, ich war heute Nachmittag mit meinen Freunden im Alpamare. Als ich dann meine Haare geföhnt habe und mich angezogen habe sind wir nachhause. Plötzlich fragte meine Freundin nach der Uhrzeit, da hab merkte ich das ich sie liegen gelasse habe. Es ist eine Swatch Uhr. Das Band ist Olivgrün. Von 12-3 ist es gelb, also diese Striche sind gelb. Der Rest rundum ist blau. Die Striche von den Zahlen sind rot. Ausserdem ist es silberig. Sie hat noch drei kleine Kreise in der Uhr. Sie ist ziemlich gross. Sie war sehr teuer.

Alpamare
Abteilung Fundbüro
Gwatthstrasse 12
8805 Pfäfers

Stärken

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt («das ich sie liegen gelasse habe») und eine Zeitangabe («heute Nachmittag») gemacht.
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke) und ein weniger wichtiger Inhalt (Zusatzfunktionen) zur Beschreibung der Uhr vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist teilweise vorhanden (Adresse, Anrede).
- 5) –
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) –
- 8) Es sind teilweise passende Ausdrücke vorhanden (z.B. Kompositum «Swatch Uhr»).
- 9) Die Sprache ist teilweise abwechslungsreich: Es hat Nebensatzkonstruktionen. Die Sätze beginnen nicht immer mit Subjekt.

Schwächen

Inhalt

- 1) Das komm. Schreibziel ist nicht vorhanden.
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- 4) Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Grussformel).
- 5) Eine sichtbare Gliederung ist nicht vorhanden. Die Adresse des Empfängers folgt zudem erst nach dem Fliesstext.
- 6) –

Sprache

- 7) Die Anrede ist nicht passend.
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. «Striche», «kleine Kreise in der Uhr», «silberig»).
- 9) Gegen Ende des Textes wird die Beschreibung sprachlich monoton. So beginnen die Sätze z.B. immer mit «Sie».

E-Text

Guten tag mein ist [REDACTED]
 ich habe gestern meine swatch
 verloren. Sie hat ein Schwarzes Band
 ein Sangestralertes Alu Schassi und
 Schwarze details. Das Zivernblatt
 ist grand 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 Grelb
 von 12 bis 15 uhr. Die Uhr hat
 3 knöpfe rechts die sind schwarz.
 Bitte schicken sie es Nachhause.

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist vorhanden («Bitte schicken sie es Nachhause.»).
- 2) Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und eine Zeitangabe gemacht («ich habe gestern meine swatch verloren»).
- 3) Die zentralen Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke, Knöpfe) und weniger wichtige Inhalte (Zeiger, Zusatzfunktionen) sind vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist teilweise vorhanden (Anrede).
- 5) Eine sichtbare Gliederung ist ansatzweise vorhanden. Vor der Bitte am Ende des Fliesstextes scheint es einen Absatz zu haben.
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Die Anrede und der Einstieg in den Fliesstext («mein [Name] ist ...») sind angemessen.
- 8) Es sind häufig passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «Zivernblatt», «sangestralertes», «Schwarze Deteils»).
- 9) –

Schwächen

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel könnte expliziter vorhanden sein (z.B. eigene Adresse).
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- 3) –

Struktur

- 4) Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (z.B. Adresse, Grussformel).
- 5) Weitere Absätze wären sinnvoll (z.B. nach Anrede).
- 6) –

Sprache

- 7) –
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. «Schassi», «rund herum ist es Rot»).
- 9) Die Sprache ist wenig abwechslungsreich: Die Sätze beginnen z.B. überwiegend mit dem Subjekt.

F-Text

Liebes Alpacare.

Ich [REDACTED] habe leider meine wertvolle Uhr bei der Garderobe vergessen. ~~Ka~~ Wenn es möglich ist, könnten sie bitte meine Uhr zurückschicken.

Meine Uhr hat ~~ein~~ ~~die~~ ~~F~~ eine ^{Olivgrünes} Dunkelgrüne Band. Es ist eine Swatch Uhr. Der Rand ist silber in Matt und ein bisschen Schwarz. Es hat 4 ½ Zeiger. 2 sind ganz hell-braun und die anderen 2 sind silber. Es hat einen ganz kleinen zeiger wo steht welches Datum wir haben.

Innen sieht man 3 Kreise.

~~un~~ Bei den ~~zwei~~ ersten 15 sek ~~hat~~ sind die ~~striche~~ ^{gelb} gelb und ~~rot~~ ^{blau} blau, die anderen sind ~~blau~~ ^{blau} blau und ~~rot~~ ^{rot} rot.

Liebe Grüsse [REDACTED]

Adresse: [Eigene Adresse]

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist zu einem grossen Teil erfüllt (z.B. «Wenn es möglich ist, könnten sie bitte meine Uhr zurückschicken», eigene Adresse).
- 2) Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und der Verlustort spezifiziert («... habe leider meine wertvolle Uhr bei der Garderobe vergessen»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke) und weniger wichtige Inhalte (Zeiger, Zusatzfunktionen, Datumsanzeige) vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist mehrheitlich vorhanden (Anrede, Grussformel, eigene Adresse).
- 5) Eine sichtbare Gliederung ist ansatzweise vorhanden (Absatz nach Anrede und Grussformel).
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

Schwächen

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist ausbaubar: Es fehlt z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- 4) Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Empfängeradresse).
- 5) Im Fliesstext sind nicht nachvollziehbare Absätze vorhanden (z.B. nach dem Datum).
- 6) –

Sprache

- 7) Anrede und Grussformel sind nicht passend.
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. «bei der Garderobe», «wo steht», Umschreibung der Datumsanzeige).
- 9) Teilweise sind monotone Stellen vorhanden (z.B. Satzanfang mit «Es hat ...»).

- 7) Die Sprache ist teilweise adressatengerecht (z.B. «Könnten sie bitte ...»).
- 8) Es sind teilweise passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «Garderobe», «Matt», «Swatch Uhr»).
- 9) Die Sprache ist teilweise abwechslungsreich (z.B. «Wenn es möglich ist, könnten sie bitte ...», «Innen sieht man ...»).

Vermisst!

Stell dir folgende Situation vor:

Du warst mit deiner Klasse im Alpamare (das ist ein Wasserpark in Pfäffikon). Bei der Rückreise hast du gemerkt, dass du deine Uhr im Alpamare verloren hast.

Du rufst sofort im Alpamare an. Man sagt dir, dass du einen Brief schreiben sollst: Die Besucher vergessen viel im Alpamare, und deshalb sei es oft schwierig, zu wissen, welcher Gegenstand es sei.

Du notierst dir die Adresse:

Alpamare
Abteilung Fundbüro
Gwattstrasse 12
8808 Pfäffikon

Schreibe nun den Brief:

- Schreib den Brief so, dass dir das Alpamare deine Uhr ganz bestimmt zurückschicken kann.
- Beschreib deine Uhr so genau wie nötig.



(Deine Uhr)

[illegible]

[illegible]

[illegible]



Vermisst!

Stell dir folgende Situation vor:

Du hast letztes Wochenende an einem Skateboard-Training teilgenommen, das von SKATE PARK in St. Gallen durchgeführt wurde. Es war ein riesiges Trainingslager mit sehr vielen Jugendlichen. Die Abreise war sehr hektisch, und so hast du erst im Zug gemerkt, dass du dein Skateboard und deine Handschuhe vergessen hast.

Du rufst sofort den Trainer an: Er sagt dir, dass ganz viele Sachen liegen geblieben sind. Deshalb sollst du der Firma SKATE PARK schreiben. Sie könnten die Sachen allenfalls nach Zürich zu ihrer Partnerfirma SKILLS PARK schicken, wo du sie abholen könntest.

Du notierst dir die Adresse:

SKATE PARK
Lilienstrasse 1
9000 St. Gallen

Schreibe nun den Brief:

- Schreib den Brief so, dass SKATE PARK dein Skateboard und die Handschuhe nach Zürich zu SKILLS PARK schicken kann.
- Beschreib deine Sachen so genau wie nötig (vgl. Bilder unten).



[illegible]

[illegible]

Vermisst!

(Teil 2)

Stell dir folgende Situation vor:

Mirko, ein Schüler aus einer 5. Klasse, muss einen ähnlichen Brief schreiben. Mirko möchte von dir Folgendes wissen: «Was muss ich tun, damit es ein guter Brief wird?»

Schreib Mirko einen Brief:

Schreib im Brief, was du ihm raten würdest.

[illegible]

[illegible]

D-Text

Liebes Alpenrose, ich war heute Nachmittag mit meinen Freunden im Alpenrose. Als ich dann meine Kasse geführt habe und mich angesprochen habe sind wir nachhause flüchtlich fragte meine Freundin nach der Uhrzeit, dah meinte ich das ich sie liegen gelasse habe. Es ist eine Swatch Uhr. Das Band ist Olivgrün. Von 12-3 ist es gelb, also diese Striche sind gelb. Der Rest rundum ist blau. Die Striche von den Zahlen sind rot. Ansonsten ist es silberig. Sie hat noch drei kleine Kreise in der Uhr. Sie ist ziemlich gross. Sie war sehr teuer.

Alpenrose
Abteilung Fundbüro
Gwattstrasse 12
8805 Pfäfers

C-Text

Entschuldigung. Ich habe meinen Uhr vergessen. Meine Uhr hat ein schwarzes Band. Einen silbrigen Rahmen, innen ist es schwarz. Die Sekunden anzeiger von 0-15 sind gelb und die Marke ist Swatch.

Alpenrose
Abteilung Fundbüro
Gwattstrasse 12
8805 Pfäfers

B-Text

Die Uhr hat einen Metal Rahmen, das Band ist schwarz. oben rechts ist die Uhr grün. Die Marke ist Swatch, das nicht grün ist ist blau an der rechten Seite hat es drei kleine Pfeile.

E-Text

Guten Tag, mein ist ich habe gestern meine Swatch verloren. Sie hat ein schwarzes Band ein Saugstarkes Aluminium und schwarze Details. Das Ziffernblatt ist gelb grundsätzlich Schwarz, die zeigt auch Aluminium mit weissen Streifen darauf. Es hat noch drei andere Zifferblätter. Am Ziffernblatt rund herum ist es Rot innerhalb davon blau und ein bisschen Gelb von 12 bis 15 Uhr. Die Uhr hat 3 Knöpfe rechts die sind schwarz. Bitte schicken sie es nachhause.

F-Text

Liebes Alpenrose, ich habe leider meine wertvolle Uhr bei der Garderobe vergessen. Kann wenn es möglich ist, könnten sie bitte meine Uhr zurückschicken. Meine Uhr hat eine Uhr eine Olivgrüne Band. Es ist eine Swatch Uhr. Die Rund ist silber in Metall und ein bisschen Schwarz. Es hat 4 Zeiger. 2 sind ganz hellbraun und die anderen 2 sind silber. Es hat einen ganz kleinen Zeiger was steht welches Datum wir haben. Innen sieht man 3 Kreise. Bei den Zeit ersten 15 sind blau die anderen 15 sind rot. Bitte schicken sie es nachhause.

Liebe Grüsse
[Eigene Adresse]
Adresse: [Eigene Adresse]

B

C

D

E

F

Stärken
Inhalt

- –
- –
- Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Uhr vorhanden (Armband, Marke, Knöpfe).

Struktur

- –
- Die Sätze sind für sich genommen verständlich.

Sprache

- –
- Es sind einzelne passende Ausdrücke vorhanden (z.B. "Metal Rahmen").

Schwächen
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- Der formale Aufbau ist nicht vorhanden.
- Es ist keine sichtbare Gliederung vorhanden.
- Der Text besteht ausschliesslich aus einer Beschreibung.

Sprache

- –
- Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend, so dass z.B. der zentrale Inhalt der Farben der Minutenanzeige nicht verständlich ist.

Stärken
Inhalt

- –
- Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ansatzweise ausgeführt ("Entschuldigung. Ich habe meine Uhr vergessen.").
- Es sind einige zentrale Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke).

Struktur

- Der formale Aufbau ist ansatzweise vorhanden (Adresse).
- –
- Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- Mit "Entschuldigung" erfolgt eine implizite Ansprache.
- Es sind einzelne passende Ausdrücke vorhanden (z.B. "armband", "silbrigen Rahmen").

Schwächen
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Anrede, Grussformel).
- Eine sichtbare Gliederung ist nicht vorhanden. Die Adresse des Empfängers folgt zudem erst nach dem Fliesstext.

Sprache

- –
- –
- Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (Sekunden- statt Minutenanzeige etc.).

Stärken
Inhalt

- –
- Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt ("das ich sie liegen gelasse habe") und eine Zeitangabe ("heute Nachmittag") gemacht.
- Es sind einige zentrale Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke, Knöpfe) und ein weniger wichtiger Inhalt (Zusatzfunktionen) zur Beschreibung der Uhr vorhanden.

Struktur

- Der formale Aufbau ist teilweise vorhanden (Adresse, Anrede).
- –
- Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- –
- Es sind teilweise passende Ausdrücke vorhanden (z.B. Kompositum "Swatch Uhr").

Schwächen
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Grussformel).
- Eine sichtbare Gliederung ist nicht vorhanden. Die Adresse des Empfängers folgt zudem erst nach dem Fliesstext.

Sprache

- Die Anrede ist nicht passend.
- Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. "Striche", "kleine Kreise in der Uhr", "silbrig").

Stärken
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel ist vorhanden ("Bitte schicken sie es nachhause").
- Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und eine Zeitangabe gemacht ("ich habe gestern meine Swatch verloren").
- Die zentralen Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke, Knöpfe) und weniger wichtige Inhalte (Zeiger, Zusatzfunktionen) zur Beschreibung der Uhr sind vorhanden.

Struktur

- Der formale Aufbau ist teilweise vorhanden (Anrede).
- Eine sichtbare Gliederung ist ansatzweise vorhanden. Vor der Bitte am Ende des Fliesstextes scheint es einen Absatz zu haben.
- Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- Die Anrede und der Einstieg in den Fliesstext ("mein [Name] ist ...") sind angemessen.
- Es sind häufig passende Ausdrücke vorhanden (z.B. "Ziffernblatt", "sagestrahleres", "Schwarze Details").

Schwächen
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel könnte expliziter vorhanden sein (z.B. eigene Adresse).
- Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden. Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- –

Struktur

- Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (z.B. Adresse, Grussformel).
- Weitere Absätze wären sinnvoll (z.B. nach Anrede).
- –

Sprache

- –
- Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. "Schassi", "rund herum ist es Rot").

Stärken
Inhalt

- Das kommunikative Schreibziel ist zu einem grossen Teil erfüllt (z.B. "Wenn es möglich ist, könnten sie bitte meine Uhr zurückschicken", eigene Adresse).
- Die Adressatenorientierung ist teilweise vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und der Verlustort spezifiziert ("... meine wertvolle Uhr bei der Garderobe vergessen").
- Es sind einige zentrale Inhalte (Farben der Minutenanzeige, Armband, Marke) und weniger wichtige Inhalte (Zeiger, Zusatzfunktionen, Datumsanzeige) vorhanden.

Struktur

- Der formale Aufbau ist mehrheitlich vorhanden (Anrede, Grussformel, eigene Adresse).
- Eine sichtbare Gliederung ist ansatzweise vorhanden (Absatz nach Anrede und Grussformel).
- Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- Die Sprache ist teilweise adressatengerecht (z.B. "Könnten sie bitte ...").
- Es sind teilweise passende Ausdrücke vorhanden (z.B. "Garderobe", "Matt", "Swatch Uhr").

Schwächen
Inhalt

- –
- Die Adressatenorientierung ist ausbaubar: Es fehlt z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch.
- Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung der Uhr vorhanden (Knöpfe).

Struktur

- Wesentliche Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Empfängeradresse).
- Im Fliesstext sind nicht nachvollziehbare Ansätze vorhanden (z.B. nach dem Datum).
- –

Sprache

- Anrede und Grussformel sind nicht passend.
- Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. "bei der Garderobe", "wo steht", Umschreibung der Datumsanzeige).



Manual Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis» (8./9. Klasse) durchführen

Vorbereitung

- Kopien für alle SuS
Achtung: Farbdruck für erste Seite notwendig! (Falls die grüne Farbe des Armbands nicht klar erkennbar ist, muss dies einfach bei der Auswertung berücksichtigt werden.)
- Aufgabe für SuS vorbereiten, die allenfalls früher fertig sind
- Zeitbedarf: Insgesamt 45' Min. (inkl. Anweisungen)

Anweisung Teil 1

Als Erstes sollt ihr einen Brief schreiben, so gut ihr es könnt. Ihr habt dazu auch genug Zeit, nämlich 30 Minuten.

Sobald ich euch die Aufgabe erklärt habe, könnt ihr anfangen. Wenn ihr wollt, könnt ihr zuerst auch ein paar Stichwörter aufschreiben, bevor ihr mit dem Brief beginnt. Wenn ihr Stichwörter aufschreibt, beginnt dann bitte den Brief auf einer neuen Seite.

Wenn ihr mehr Blätter zum Schreiben braucht, meldet euch bitte.

Gut, jetzt zur Aufgabe. → **Aufgabenblatt verteilen** und **Aufgabe vorlesen**.

Ergänzen: Ihr seht auf dem Aufgabenblatt eine Uhr abgebildet. Das ist die Uhr, die ihr verloren habt. Beschreibt also in eurem Brief diese Uhr. [→ **Schreibblätter verteilen**]

Keine weiteren Fragen beantworten, sondern allenfalls nochmals sagen: Schreibt den Brief einfach so gut, wie ihr es könnt. Du entscheidest selbst, wie dein Brief aussehen soll, was du in deinem Brief schreibst.

Nach 30 Minuten Schreibzeit: Bitte Stift weglegen! [Erfahrungsgemäss sind die meisten SuS nach ca. 15–20 Min. mit ihrem Text fertig.]

[Alle Blätter einsammeln, auch Aufgabenblatt]

Anweisung Teil 2

Als Nächstes sollt ihr Mirko, einem 5.-Klässler, erklären, was man machen muss, um einen guten Brief schreiben zu können. Ihr habt dazu 10 Minuten Zeit.

Sobald ich euch die Aufgabe Vorgelesen habe, könnt ihr anfangen.

Gut, jetzt zur Aufgabe [→ **Aufgabenblatt verteilen** und **Aufgabe vorlesen**.]

→ **Bitte Name zuerst aufschreiben!**

Keine weiteren Fragen beantworten.

Nach 10 Minuten Schreibzeit: Bitte Stift weglegen!

[Alle Blätter einsammeln, auch Aufgabenblatt]

Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis» (8./9. Klasse)

Kommentar & Auswertung

Afra Sturm, Nadjia Lindauer, Tim Sommer

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund.....	S. 1
2	Lernziel und Kriterien.....	S. 2
3	Mit Ankertexten formativ beurteilen.....	S. 4
4	Fördermassnahmen ableiten.....	S. 5
5	Die Kriterien im Überblick.....	S. 9
6	Ankertexte und Beschreibungen.....	S. 10

1 Hintergrund

Für den Förderbereich «Schreiben als soziale Praxis» wurde eine Aufgabe zur Lernstandserfassung entwickelt, die die kommunikative Funktion ins Zentrum einer formativen Beurteilung stellt. Diese Lernstandserfassung kann mit Schülern und Schülerinnen (= SuS) einer 8. Klasse durchgeführt werden (vgl. dazu das separate Testheft mit Hinweisen zur Durchführung), bei Bedarf auch mit einer 9. Klasse. Für Klasse 7 steht eine analoge Aufgabe zur Verfügung: Die Auswertung berücksichtigt dort entsprechend den Lernstand von SuS in Klasse 7.

Dieser Kommentar führt aus, wie die Texte der SuS formativ beurteilt werden können. Bei einer formativen Beurteilung stehen folgende Leitfragen im Zentrum (Sturm/Weder 2016: 159):

- 1) Wie lautet das (Lern-)Ziel? Wohin soll es gehen?
- 2) Wie kommt man da hin?
- 3) Wohin geht es als Nächstes?

In Kapitel 2 werden Lernziel, Lernstandsaufgabe sowie die darauf bezogenen Kriterien erläutert. Daran anschliessend wird in Kapitel 3–4 ausgeführt, wie mithilfe von so genannten Ankertexten formativ beurteilt werden kann und welche Fördermassnahmen aus den Ergebnissen ableitbar sind. Da der Schwerpunkt auf «Schreiben als soziale Praxis» liegt, werden sprachformale Aspekte nur bei sprachformal auffälligen Texten formativ beurteilt (dies wird im Lernarrangement Basal_Rechtschreibleistungen_Sek für die Klassen 7–9 genauer ausgeführt). Kapitel 5 und 6 enthalten Kriterien und Ankertexte im Überblick.

Kapitel 2, 3 und 5 sind mehrheitlich identisch mit den Ausführungen zur Lernstandserfassung in Klasse 7. Hingegen unterscheiden sich Kapitel 4 und 6, da auf Basis der Erprobung in Klasse 8 und 9 andere Ankertexte als Orientierung ausgewählt wurden.

Das Manual zur Durchführung der Lernstandserfassung sowie das eigentliche Testheft sind als separate Dokumente verfügbar (Sozial_Lernstandserfassungen_8._9.Klasse_Sek sowie-Testheft A und B).

Hinweis: Die Lernstandserfassung enthält eine zweite Teilaufgabe – einem 5.-Klässler erklären, wie man einen guten ähnlichen Brief schreibt –, die im Lernarrangement erläutert wird (Sozial_So habe ich das auch gemacht_Sek).

2 Lernziel und Kriterien

Ein wichtiges Lernziel im Bereich Schreiben besteht darin, dass die SuS Texte so verfassen können, dass sie mit ihren Texten etwas ganz Bestimmtes erreichen können. Angesprochen sind gemäss Lehrplan 21 damit zwei zentrale Elemente (vgl. D-EDK 2014: 17):

a) **Vielfältige Textmuster kennen**

Erzählung, Geschäftsbrief, argumentativer Sachtext, Lernjournal usw.

b) **Ein bestimmtes Textmuster mit Blick auf ein Schreibziel nutzen können**

Es kann sich dabei um ein kommunikatives, inhaltliches oder auch sprachliches Schreibziel handeln:

- *kommunikatives Schreibziel:* bei den Lesern und Leserinnen etwas Bestimmtes bewirken wollen (bspw. die LeserInnen *informieren*, sie von etwas *überzeugen* etc.)
- *inhaltliches Schreibziel:* einen bestimmten Inhalt mitteilen wollen
- *sprachliches Schreibziel:* den Inhalt sprachlich passend und das kommunikative Schreibziel sprachlich angemessen für die LeserInnen umsetzen

Die Aufgabe der Lernstandserfassung für Klasse 8 ist so formuliert, dass in Verbindung mit der Textsorte «formeller Brief» in erster Linie das kommunikative und inhaltliche Schreibziel fokussiert werden (vgl. Kasten 1 unten sowie separates Testheft). Wenn das kommunikative und inhaltliche Schreibziel nicht bzw. nur ansatzweise umgesetzt werden, kann das sprachliche Schreibziel nur bedingt erreicht werden.

Stell dir folgende Situation vor:

Du warst mit deiner Klasse im Verkehrshaus Luzern. Ihr habt vor allem den Teil zum Strassenverkehr angeschaut. Bei der Rückreise hast du gemerkt, dass du dein neues Etui im Verkehrshaus verloren hast.

Du rufst sofort im Verkehrshaus an. Man sagt dir, dass du einen Brief schreiben sollst: Die Besucher vergessen viel im Verkehrshaus, und deshalb sei es oft schwierig, zu wissen, welcher Gegenstand es sei.

Du notierst dir die Adresse:

Verkehrshaus der Schweiz
Abteilung Fundbüro
Lidostrasse 5
6006 Luzern

Schreibe nun den Brief:

- a) Schreib den Brief so, dass dir das Verkehrshaus dein Etui ganz bestimmt zurückschicken kann.
- b) Beschreib dein Etui so genau wie nötig.

Kasten 1: Aufgabe Lernstandserfassung in Klasse 7

Die Aufgabe der formativen Lernstandserfassung für Klasse 8 stellt damit folgende Frage ins Zentrum:

Inwiefern kann mit dem Brief das Ziel erreicht werden, dass der Schreiber / die Schreiberin des Briefes den vermissten Gegenstand zurückerhält?

Auf dieser Basis wurden die drei Hauptkriterien Inhalt, Struktur und Sprache für die formative Beurteilung angesetzt:

a) Hauptkriterium Inhalt

Ein guter Brief ist ein Brief, der seine Wirkung erzielt. Damit er seine Wirkung erzielt, muss das kommunikative Schreibziel expliziert (= Kriterium 1), die Situation erläutert (= Kriterium 2) und der Gegenstand so genau wie nötig beschrieben werden (= Kriterium 3). «So genau wie nötig» meint, dass nicht jedes Detail ausgeführt werden muss, sondern der Gegenstand muss nur so weit beschrieben werden, dass er für den Leser bzw. die Leserin des Briefes identifizierbar ist. Innerhalb dieser Kriterien wurde zudem eine Gewichtung vorgenommen: Ein Text, der nur den Gegenstand beschreibt, erreicht sein Ziel nicht. Entsprechend ist dieses Kriterium im Vergleich zu den Kriterien 1) und 2) etwas weniger zentral.

b) Hauptkriterium Struktur

Zusätzlich zu den inhaltlichen Kriterien spielen strukturelle Aspekte eine wichtige Rolle, gerade mit Blick auf die damit verbundene Textsorte. Konkret handelt es sich dabei um den für formelle Briefe typischen Aufbau (= Kriterium 4), die formelle Gestaltung eines Briefes (= Kriterium 5) – dazu zählt auch das Strukturieren des Lauftextes in sinnvolle Absätze – sowie die logische Abfolge (= Kriterium 6).

c) Hauptkriterium Sprache

Sprachliche Angemessenheit kann in Bezug auf die Textsorte bzw. die Leser/-innen (= Kriterium 7) sowie in Bezug auf den Inhalt (= Kriterium 8) bestimmt werden. Beispiele sind die Formulierung der Anrede («Liebe ...» vs. «Sehr geehrte ...») sowie Formulierungen, um den Gegenstand genauer zu beschreiben («zweiter Deckel» vs. «Innenklappe» u.a.).

d) Nebenkriterium Korrektheit

Oberflächenmerkmale wie lesbare Handschrift, korrekte Rechtschreibung sowie Grammatik werden bei der Beurteilung zunächst zurückgestellt (= Korrektheit). Sie werden erst in einem zweiten Schritt herangezogen, und zwar nur bei jenen Texten, die hinsichtlich Handschrift, Rechtschreibung oder Grammatik auffällig sind. Dies wird im Lernarrangement Basal_Rechtschreibleistungen_Sek genauer ausgeführt.

Farblich ist die Gewichtung zwischen Haupt- und Nebenkriterien markiert, indem die sprachformalen Kriterien gelb und die relevanten Kriterien 1)–8) blau hinterlegt sind.

Eine *Anmerkung* zur Beschreibung der Inhaltskriterien 1)–3): Diese Beschreibungen sind *aufgabenbezogen* formuliert – etwas weniger ausgeprägt gilt dies auch für die Kriterien 4)–8) –, sie können aber ohne weiteres angepasst werden, wenn im Rahmen einer anderen Situation ein anderer Gegenstand verloren wurde und auf dieser Basis ein analoger Brief zu schreiben wäre. So ist insbesondere die Lernstandserfassung für Klasse 7 analog aufgebaut: Entsprechend wurden hier dieselben Kriterien herangezogen, teilweise mit leicht anderen Beschreibungen.

3 Mit Ankertexten formativ beurteilen

Diese Lernstandserfassung wurde mit drei 8. Klassen und zwei 9. Klassen erprobt, insgesamt mit 95 SuS. Die dabei entstandenen Texte wurden auf Basis der erläuterten Kriterien ausgewertet (vgl. Kap. 2 und 6): Daraus wurden insgesamt **fünf Ankertexte** ausgewählt, **die jeweils bestimmte Schreibfähigkeiten repräsentieren** (vgl. Abbildung 1 mit drei Ankertexten). Der D-Ankertext – in Abbildung 1 rot umrandet – bildet dabei den durchschnittlichen Ausgangstext: «Durchschnittlich» meint, dass dieser Ankertext hinsichtlich der festgelegten Kriterien sowohl Stärken als auch Schwächen aufweist, er also insgesamt von durchschnittlicher Qualität ist.¹

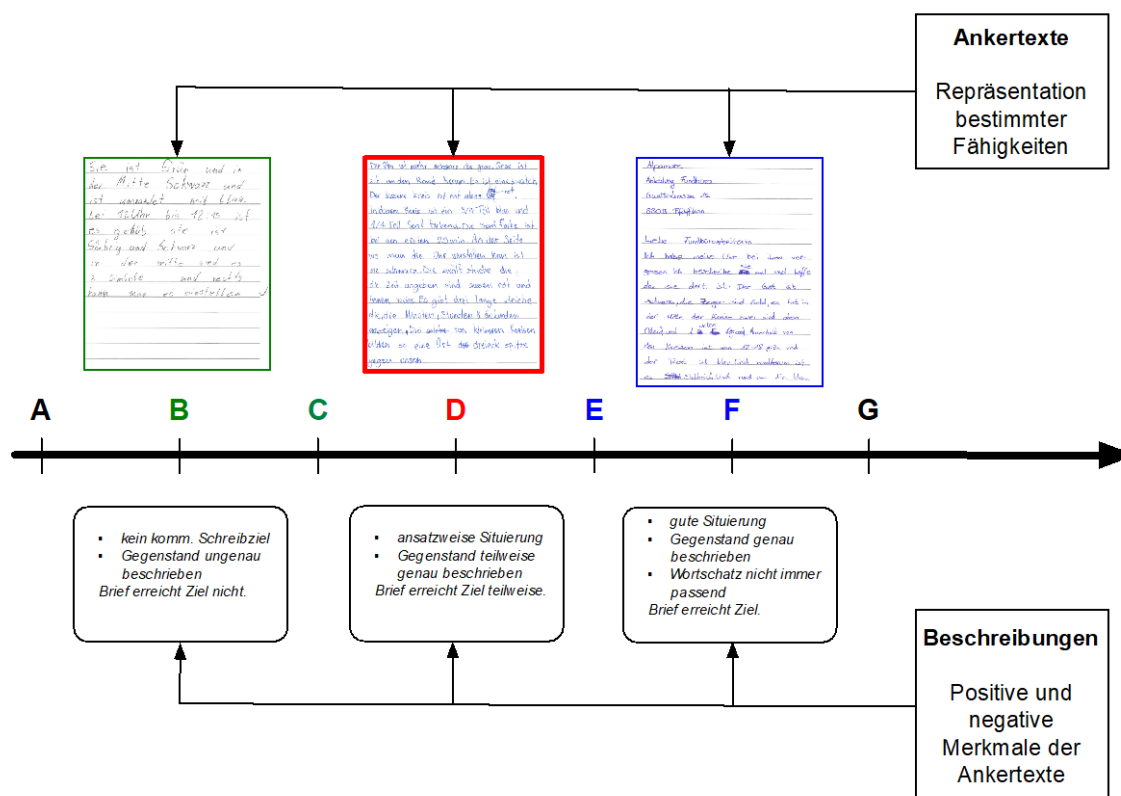


Abbildung 1: Ankertexte

Die weiteren vier Ankertexte wurden jeweils mit Bezug zum D-Text ausgewählt: So wurde je ein Ankertext ausgewählt, der ungefähr eine Standardabweichung unter bzw. über dem D-Text liegt (der C- bzw. E-Text). Des Weiteren wurde je ein Ankertext ausgewählt, der zwei Standardabweichungen unter bzw. über dem Durchschnittstext liegt (der B- und F-Text, in Abbildung 1 grün bzw. blau umrandet). Wie Abbildung 1 illustriert, markieren der B- und F-Text keine Endpunkte: Es sind SuS-Texte denkbar, die sowohl eine geringere Textqualität als der B-Text wie auch eine höhere Textqualität als der F-Text aufweisen. Ein Text könnte bspw. als A-Text beurteilt werden, wenn es sich um eine Art Textbruchstück handelt, das nicht zusammenhängende einzelne Sätze enthält.

In Kapitel 6 sind die Ankertexte B–F aufgeführt. Zudem werden zu jedem Ankertext Stärken und Schwächen in Bezug auf die Kriterien 1–8 genauer beschrieben. Damit sollen die zu beurteilenden SuS-Texte leichter mit den Ankertexten B–F vergleichbar sein. (*Anmerkung:* Es

¹ Dieses Verfahren kann als fokussiertes holistisches Beurteilen bezeichnet werden: Es basiert auf Arbeiten von Nadja Lindauer und Tim Sommer, die es aufbauend auf Feenstra (2014) adaptiert haben.

wurde darauf verzichtet, zu den Ankertexten anzugeben, ob die SuS Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, ob es sich um Mädchen oder Jungen handelt, um die Beurteilung nicht unnötig zu beeinflussen.)

Für die Beurteilung bildet der rote D-Text den Ausgangspunkt. Das heisst: **Jeder SuS-Text wird zunächst mit Blick auf den durchschnittlichen D-Text eingeschätzt.**

- Ist der zu beurteilende Text hinsichtlich Textqualität sehr ähnlich, erhält er wie der D-Text ein «D».
- Ist er von höherer Textqualität, wird mithilfe des E- und F-Textes die genauere Textqualität eingeschätzt.
- Ist er von geringerer Textqualität, wird mithilfe des C- und B-Textes die genauere Textqualität eingeschätzt.

Insgesamt können die Texte den Niveaus B, C, D, E und F zugewiesen werden. Des Weiteren kann ein Text auch ein A oder G erhalten, falls er deutlich unter einem B-Text bzw. über einem F-Text liegt. (*Anmerkung:* Das Spektrum könnte auch feiner differenziert werden, indem ein zu beurteilender Text, der bspw. eher zwischen D und E anzusiedeln ist, die Beurteilung DE erhält.)

Damit der Abgleich mit den Ankertexten leichter möglich ist, steht ein separates Plakat mit allen fünf Ankertexten zur Verfügung, das als A3 ausgedruckt werden kann, sodass alle Ankertexte mit Beschreibungen auf einen Blick einsehbar sind.

4 Fördermassnahmen ableiten

Wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde, wird insbesondere das kommunikative Schreibziel sowie die Adressatenorientierung in dieser Lernstandserfassung hoch gewichtet. Diese Gewichtung bildet auch den Ausgangspunkt für die Frage, wie das Lernziel, mit einem formellen Brief eine bestimmte Wirkung zu erzielen, bei allen SuS erreicht werden kann.

Betrachtet man die fünf Ankertexte nebeneinander, dann ist zunächst festzuhalten, dass Texte, die mit einem E und vor allem F bewertet wurden, ihre intendierte Wirkung weitgehend erreichen. Während F-Texte kaum mehr Schwächen aufweisen, zeigen E-Texte in erster Linie sprachlichen Überarbeitungsbedarf an. Analog zu Klasse 7 verweisen B- und C-Texte hauptsächlich auf einen Förderbedarf bezogen auf das kommunikative Schreibziel und die Adressatenorientierung. Entsprechend seiner Funktion ist der D-Text zwischen den beiden Gruppen anzusiedeln, zeigt er doch bezogen auf fast alle Kriterien Stärken und Schwächen.

Im Grossen und Ganzen können damit analog zu Klasse 7 schwerpunktmässig dieselben Fördermassnahmen angesetzt werden (vgl. Abbildung 2, S. 5, und Abbildung 3, S. 7):

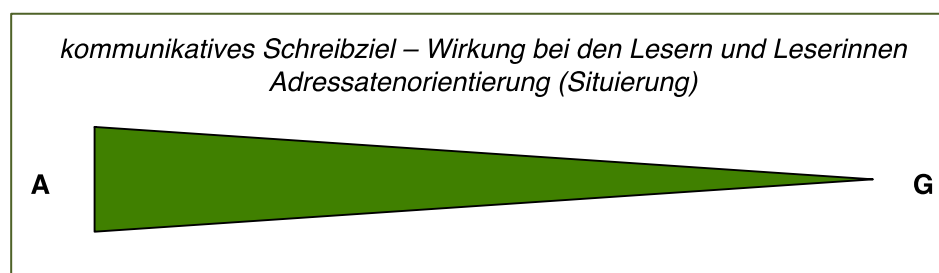


Abbildung 2: Förderschwerpunkt kommunikatives Schreibziel und Adressatenorientierung

Da es gerade für schwächere SuS mitunter schwer nachvollziehbar ist, wie LeserInnen auf Texte reagieren, eignen sich vor allem Schreibernarrangements, die die LeserInnen so in die Schreibernaufgabe integrieren, dass die Reaktionen der LeserInnen für die Schreibenden beobachtbar sind. Das in Kasten 2 vorgeschlagene Lernarrangement aus der Anleitungsaufgabe kann mit anderen Aufgaben variiert werden, bspw. indem Lieblingskochrezepte verfasst werden, die andere SuS nachkochen sollen (oder Spielanleitungen, physikalische Experimente usw.). Wichtig ist, dass die Grundanlage beibehalten wird: Die Schreibenden beobachten ganz direkt, wie die LeserInnen mit ihren Texten zurechtkommen.

Da SuS mit geringeren Schreibkompetenzen oftmals über weniger Schreibwissen verfügen, das für ihr Vorgehen beim Schreiben leitend wäre, eignet sich auch die zweite Aufgabe aus Kasten 2: Wichtig dabei ist, nicht nur die Leistung der SuS einzuschätzen, sondern die Aufgabe auch als Lernaufgabe einzusetzen, und zwar so, dass sie ihre Ratschläge, wie man am besten vorgeht, um einen guten Brief schreiben zu können, austesten und dabei überprüfen, ob der Übungstext an Textqualität gewinnt oder sogar verliert.

► **Strategie_fuer Leser_innen schreiben_Sek**

Die SuS verfassen eine Anleitung und beobachten andere SuS, die mithilfe ihres Textes die Anleitung durchzuführen versuchen. Mit anderen Worten: Die Schreibenden «testen» ihre Texte sehr direkt.

► **Sozial_So habe ich das auch gemacht_Sek**

Die SuS sollen einem 5.-Klässler Tipps geben, wie er einen guten Brief schreiben kann. Sie diskutieren ihre Tipps in Gruppen und testen sie u.a. an einem Übungstext aus.

► **Strategie_Smash!_Sek**

Die SuS sollen Leser/-innen von etwas überzeugen (Beschwerdebrieff an die SBB, für einen Ferienort in einer Jugendzeitschrift werben u.Ä.)

Kasten 2: Schreibernarrangements zur Förderung des kommunikativen Schreibziels

Das dritte Lernarrangement **SMASH!** geht über die Lernstandserfassung aus: Hier lernen die SuS, wie sie in verschiedenen Texten andere von etwas überzeugen können. Das heisst, dass das kommunikative Schreibziel eine wichtige Rolle spielt, aber auch die Frage, wie Texte argumentativ überzeugend aufgebaut werden können. Da das Argumentieren oftmals als schwieriger empfunden wird und argumentative Texte für SuS auch schwieriger zu beurteilen sind, da die SuS zudem verstehen müssen, was Argumentieren meint, ist mit Blick auf schwächere SuS der Einstieg über die ersten beiden Aufgaben zu empfehlen.

Bei der Erprobung hat sich gezeigt, dass zumindest eine 8. Klasse bereits mit **SMASH!** vertraut war. Das widerspiegelt sich nicht zuletzt in den Ratschlägen, die die SuS für den 5.-Klässler formuliert haben (vgl. das Lernarrangement Sozial_So hab ich das auch gemacht_Sek). In einem solchen Fall kann auch mit schwächeren SuS ohne den «Umweg» über die Anleitungsaufgabe nochmals **SMASH!** aufgegriffen werden: Zum einen kann – wie im Lernarrangement **So hab ich das auch gemacht** vorgeschlagen – herausgearbeitet werden, inwiefern sich «SMASH!» auch für Schreibaufgaben anderen Typs eignet, inwiefern **SMASH!** allenfalls angepasst werden müsste. Zum anderen kann die Redaktionssitzung aus **SMASH!** mit den Briefen an das Verkehrshaus oder anderen Texten durchgeführt werden, um auf eine andere Art und Weise die Reaktion von Lesenden testen zu können.

Für SuS, die die kommunikative Funktion noch nicht im Blick haben, ist ein Förderschwerpunkt zur sprachlichen Angemessenheit noch wenig zielführend, da die sprachliche Angemessenheit auch davon abhängt, an wen sich der Text richtet und welches Ziel mit ihm verfolgt wird. SuS, die in ihren Texten das kommunikative Schreibziel weitgehend umgesetzt haben und auch eine Adressatenorientierung erkennen lassen – das betrifft E- und vor allem F-Texte –, können verstärkt an der sprachlichen Angemessenheit arbeiten. Abbildung 3 ist entsprechend nicht so zu lesen, dass schwächere SuS hier keinen Förderbedarf hätten, sondern dass dieser Förderschwerpunkt noch zu früh ist.

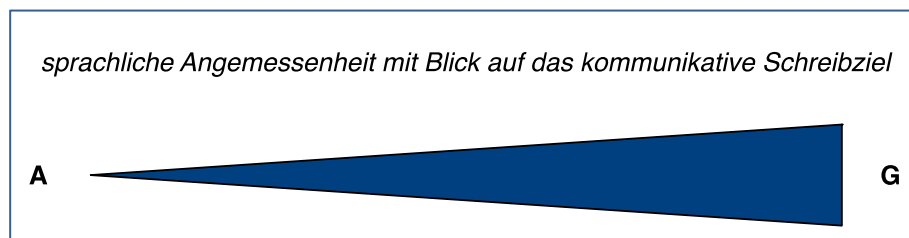


Abbildung 3: Förderschwerpunkt sprachliche Angemessenheit

Das schliesst nicht aus, dass Schreiblernarrangements mit der ganzen Klasse eingesetzt werden, die auch die sprachlichen Mittel fokussieren, wie die Aufgabe «Fundortsuche», die sich auch zur Förderung des kommunikativen und inhaltlichen Schreibziels eignet (vgl. Kasten 3, S. 8). Mit anderen Worten: Solche Aufgaben eignen sich auch zur Differenzierung. Des Weiteren können auch die Lernarrangements **Drehbuch** oder **Dichten** eingesetzt werden, die stärker mit einer grundsätzlichen Wortschatzarbeit verknüpft werden können. Das argumentative Schreiblernarrangement, das mehrere Schreibaufgaben anbietet, eignet sich ebenfalls, um in einem weiteren Schritt zu erarbeiten, wie argumentative Texte sprachlich gestaltet werden können (vgl. auch im Dokument mit den zugehörenden Materialien die entsprechenden Textbausteine).

Der Lehrplan 21 sieht vor, dass die SuS Mitte 8. Klasse Formulierungsmuster kennen, die für verschiedene Textsorten typisch sind (D-EDK 2014: 17), so etwa in Bezug auf einen formellen Brief vs. einen privaten Brief. Dies kann mit den SuS erarbeitet werden, indem der Brief an das Verkehrsamt mit dem Brief an den 5.-Klässler verglichen werden, so etwa bezogen auf die Anrede oder die Grussformel. Da in der Regel zu Beginn der 8. Klasse die berufliche Orientierung u.a. mittels Motivationsschreiben erarbeitet und das Verfassen von Bewerbungsunterlagen vermittelt und geübt wird, kann die sprachliche Angemessenheit bei formellen Briefen auch damit verknüpft werden. Dabei ist es von Vorteil, wenn die SuS zuvor erfahren haben, dass man unterschiedliche kommunikative Ziele verfolgen kann. Ausserdem ist es hilfreich, wenn sie vielfältige Erfahrungen mit der Wirkung ihrer Texte erworben haben.

► **Sozial_Fundortsuche_Sek**

Diese Schreiblernaufgabe sieht auch vor, dass die SuS sprachliche Mittel erproben und diskutieren, inwiefern sie für das Erreichen ihres Schreibziels wichtig sind.

► **Soziale_Drehbuch_Sek**

Die SuS spielen und experimentieren mit Sprache und Mustern.

➤ **Sozial_Dichten_Sek**

Die SuS erleben die Wirkungen von sprachlichen Gestaltungselementen.

➤ **Strategie_Smash!_Sek**

Die SuS erproben sprachliche Mittel, um argumentative Texte besser aufbauen und formulieren zu können.

➤ **Sozial_Das hab ich auch so gemacht_Sek**

Die SuS sollen einem 5.-Klässler Tipps geben, wie er einen guten Brief schreiben kann. Ihre Ratschläge testen sie u.a. an einem Übungstext aus.

Kasten 3: Schreiblernarrangements zur Förderung der sprachlichen Angemessenheit

Literatur

D-EDK (Hrsg.) (2014): *Lehrplan 21 – Deutsch*. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 freigegebene Vorlage. Luzern: D-EDK. [www.lehrplan.ch; 17.11.2014].

Feenstra, Hiske (2014): *Assessing writing ability in primary education. On the evaluation of text quality and text complexity*. Twente: Universiteit Twente. (= Dissertation).

Lindauer, Nadja und Sommer, Tim (i.Vorb.): *Fokussiertes holistisches Beurteilen von Texten*. Manuskript.

Sturm, Afra und Weder, Mirjam (Hrsg.) (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.

Zitiervorschlag:

Sturm, Afra; Lindauer, Nadja; Sommer, Tim (2023): *Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis»*. Klasse 8–9. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

5 Kriterien im Überblick

Inhalt
1) kommunikatives Schreibziel – bitte nachhause schicken – eigene Adresse (fingiert) – bitte nachschauen, ob das Etui noch irgendwo liegt – Porto oder Geld mitschicken 2) Adressatenorientierung (Situierung) – Bezug zu vorangegangenem Telefon – Situation: vorher im Verkehrshaus gewesen – Spezifizierung: in der Halle Strassenverkehr (oder anderer erfundener Ort) 3) zentrale Inhalte – Farben des Etuis: aussen schwarz, innen beige (auch grün o.Ä. akzeptieren) – schwenkbarer Teil des Etuis mit mehreren Stiften – Insgesamt mehrere Stifte: 3 Fineliner (Stabilos), 1 Bleistift, 1 Füllli, 1 Kugelschreiber – weitere Utensilien: 1 Zirkel, 1 Leuchstift gelb/grün, 1 Lineal, 1 Radiergummi etwas weniger wichtig: – Farben der Fineliner (blau, grün, schwarz) – Etui aus Stoff – Länge des Lineals (vermutlich 15 cm)
Struktur
4) Aufbau Brief (Adresse, Anrede, Grussformel, Datum) 5) Layout: Absatz nach Anrede etc. 6) logische Abfolge (z.B.: Beschreibung des Gegenstands in einem Absatz bzw. in einem Guss)
Sprache
7) adressatengerechte Formulierungen (z.B. Art der Anrede): formell vs. salopp 8) passender Wortschatz (Achtung: nicht mit Grammatik verwechseln: Fälle wie «Mein Etui sieht <i>aussenran</i> schwarz aus» werden zu Wortschatz gerechnet)
Korrektheit → in einem zweiten Schritt!
– Handschrift – Rechtschreibung: stufenbezogen – Grammatik: Fallformen, Zeitformen, Kongruenz, Präposition, Wortstellung Nebensatz u.Ä.

6 Ankertexte und Beschreibungen

B-Text

Verkaufshaus der Schweiz
 Abteilung Fundbüro Lidostrasse 5
 6006 Luzern
 Mein Etui ist gross leicht ist von
 aussen schwarz und von innen
 grün und ist noch sehr schön
 und es steht etwas auf dem
 Deckel. Ich hätte gerne das
 sie es an die Lindereggstrasse 75
 in Offenbach bringen. Ich dank
 ihnen herzlich

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist teilweise vorhanden.
- 2) –
- 3) Es ist ein zentraler Inhalt erwähnt (Farbe des Etuis).

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist ansatzweise vorhanden (Adresse).
- 5) –
- 6) Der Text hat weitgehend eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Der Text ist teilweise adressatengerecht formuliert («Ich dank ihnen herzlich»).
- 8) –

Schwächen

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist nicht ziel führend (das Etui soll gebracht werden).
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vorhanden.
- 3) Es sind fast keine zentralen Inhalte vorhanden (Inhalt des Etuis, schwenkbarer Einsatz etc.). Einzelne Inhalte sind zudem sachlich falsch («noch sehr Lehr»).

Struktur

- 4) Mehrere Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Datum, Anrede, Grussformel).
- 5) Sichtbare Gliederung im Textteil ist nicht vorhanden (z.B. nach Etui-Beschreibung).
- 6) Der Text ist nicht auf Anhieb nachvollziehbar, da keine Situierung erfolgt und die Inhalte für die Leser/-in nicht hilfreich sind.

Sprache

- 7) Einzelne Formulierungen wirken nicht adressatengerecht («Ich hätte gerne das sie es ... bringen.»)
- 8) Einzelne Beschreibungen könnten passender oder genauer sein («ist gross leicht», «es steht etwas auf dem Deckel»).

C-Text

Verkehrshaus der Schweiz
 Abteilung Fundbüro
 Lidostasse 5
 6006 Luzern
~~Freundliche~~ Sehr Gerten Damen und Herren. Ich war mit meiner Klasse im Verkehrshaus Luzern. Bei der Rückreise habe ich gemerkt, dass ich mein neuen Etui im Verkehrshaus verloren habe. Mein Etui sieht ausserahn schwarz aus und drinen dunkelgrün. ~~es ist noch ein~~ Ich habe drei Stabils rein schwarz, Blau und grün, zwei Kugelschreiber ein Fäli, ein Masstab, ein Zirkel,

und noch ein Leuchtstift.
 dass war meine erkerung für mein Etui. ~~ich habe~~
 Freundliche Grüsse [REDACTED]

Stärken

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist ansatzweise vorhanden («Ich war mit meiner Klasse im Verkehrshaus Luzern.»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farbe des Etuis, verschiedene Stifte u.a.) und ein weniger wichtiger Inhalt (Farben der Fineliner) vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist weitgehend vorhanden (Adresse, Anrede, Grussformel).
- 5) Ansatzweise sind sinnvolle Absätze vorhanden (vor der Grussformel).
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Die Formulierungen sind adressatengerecht.
- 8) Es sind einzelne passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «Bei der Rückreise», «Leuchtstift»).

Schwächen

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist nicht vorhanden.
- 2) Die Adressatenorientierung ist nicht vollumfänglich vorhanden: Es fehlen z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch oder der genaue Verlustort.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung des Etuis vorhanden (schwenkbarer Einsatz).

Struktur

- 4) Einzelne Elemente des formalen Aufbaus fehlen (Absender, Datum).
- 5) Eine sichtbare Gliederung ist zu einem grossen Teil nicht vorhanden (z.B. nach der Anrede).
- 6) –

Sprache

- 7) –
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend («Mein Etui sieht ausserahn schwarz aus und drinen dunkelgrün», «Ich habe drei Stabils rein schwarz»).

D-Text

[Eigene Adresse]

Verkehrsbüro der Schweiz
Abteilung Fundbüro
Lidostrasse 5
6000 Luzern

Luzern, 28.10.13

~~Sehr~~ Sehr geehrte Damen/Herren

Letzte Woche habe ich mein Etui bei Ihnen verloren.
Zu letzt habe ich mein Etui auf der gelben Bank neben
dem grassen ~~brannen~~ Tisch gesehen, dann mussten wir uns
beeilen das wir noch genug Zeit für den Rest haben.
Mein Etui ist aussenrum ganz Schwarz.
Innen ist er grünlich mit schwarzen Details. schwarz
Ich hatte einen durchsichtigen Masstab drin, einen Rot-Blauen
Radiergummi, einen gelben Leuchstift, ~~zwei~~ Kugelschreiber,
~~zwei~~ Stabilos, der eine ~~ist~~ war Blau, der andere Grün und noch
Neben den Stabilos waren zwei andere Kugelschreiber.
Ich hoffe sie finden mein Etui so schnell wie möglich.

~~Liebe~~ Liebe Grüsse

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist ansatzweise vorhanden («Ich hoffe sie finden mein Etui so schnell wie möglich»).
- 2) Die Adressatenorientierung ist stellenweise vorhanden («Letzte Woche habe ich mein Etui bei Ihnen verloren», «Zu letzt habe ich mein Etui ... gesehen»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farbe des Etuis, verschiedene Stifte u.a.) und ein weniger wichtiger Inhalt (Farben der Fineliner) vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist vollständig vorhanden.
- 5) Die Absätze sind mehrheitlich sinnvoll.
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Die Formulierungen sind weitgehend adressatengerecht.
- 8) Es werden zu einem grossen Teil passende Ausdrücke verwendet (z.B. Leuchstift u.a.).

Schwächen

Inhalt

- 1) Das komm. Schreibziel ist ausbaubar (Bsp: Bitte, das Etui nachhause zu schicken).
- 2) Die Adressatenorientierung ist ausbaubar (Bsp.: genauerer Fundort [Halle Strassenverkehr]) bzw. die vorhandene Situierung ist nicht nachvollziehbar.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung des Etuis vorhanden (schwenkbarer Einsatz).

Struktur

- 4) –
- 5) Einzelne Absätze wirken nicht sinnvoll (bei der Beschreibung des Etuis).
- 6) –

Sprache

- 7) Die Grussformel ist nicht passend.
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. «... dann mussten wir uns beeilen *das* wir ...», «Mein Etui ist aussenrum ganz Schwarz»).

E-Text

[Adresse der Schule] Verkehrshaus der Schweiz
Abteilung Fundbüro
Lidostrasse 5
6006 Luzern

Sehr geehrte Damen und Herren,
Am Mittwoch um 13:00 war ich mit meiner Klasse als besuch bei euch und wir schauten den Teil zum Strassenverkehr an. Bei der Rückreise habe ich gemerkt, dass mein Etui fehlt. Mir kam in den Sinn, dass ich es liegen gelassen habe im Raum des Strassenverkehrs. Mein Etui ist aussenrum Schwarz und innen ist es gelblich-grün. Es beinhaltet einen Lineal, einen Gumm,

einen Leuchstift, einen Zirkel, drei Kugelschreiber und drei Stabilos mit der Farbe Schwarz, blau und Grün.
Falls sie mein Etui gefunden haben, bitte ich sie, mein Etui ins Schulhaus [Redacted] zu schicken.
freundliche Grüsse [Redacted]

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist vorhanden («... bitte ich sie, mein Etui ins Schulhaus ... zu schicken»).
- 2) Die Adressatenorientierung ist weitgehend vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und eine Zeitangabe gemacht («... wir schauten den Teil zum Strassenverkehr an»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farbe des Etuis, verschiedene Stifte u.a.) und ein weniger wichtiger Inhalt (Farben der Fineliner) vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist weitgehend vorhanden.
- 5) Eine Gliederung ist vorhanden.
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Die Formulierungen sind teilweise adressatengerecht («Sehr geehrte Damen und Herren»).
- 8) Es sind häufig passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «Er beinhaltet ...», «Bei der Rückreise ...»).

Schwächen

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist ausbaubar (ein Dank zum Voraus).
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung des Etuis vorhanden (schwenkbarer Einsatz).

Struktur

- 4) Es fehlt lediglich das Datum.
- 5) Weitere Absätze wären sinnvoll (z.B. nach der Situierung).
- 6) –

Sprache

- 7) Die Formulierungen sind stellenweise nicht adressatengerecht (Bsp.: «... mit meiner Klasse als besuch bei euch»).
- 8) Der Wortschatz ist stellenweise nicht passend (z.B. «als besuch», «Mein Etui ist aussenrum Schwarz»).

F-Text

Sehr geehrte Damen und Herren.

Ich war mit meiner Klasse diesen Donnerstag im Verkehrshaus Luzern. Bei der Rückreise habe ich dann plötzlich gemerkt das mein Etui fehlt. Beim Mittagessen haben ich es zuletzt gesehen, danach gingen wir nur noch in die Strassenverkehrs-Abteilung, dass müsste heissen dass ^{ich} es sich in diesem Gebiet verloren habe. Mein Etui ist aussen Schwarz und innen Oliven-grün, es befindet sich ein Gummi, Massstab, Gelber Stift, Blauer Kugelschreiber, Roter Füller und drei Stabilo Stifte darin. Ich würde es schätzen wenn sie mir das Etui

unter der unten angegebenen Adresse zurück schicken.

freundliche grüsse Max Mustermann

Musterstrasse 1a

Musterdorf 0123

Zürich CH

Stärken

Inhalt

- 1) Das kommunikative Schreibziel ist vorhanden.
- 2) Die Adressatenorientierung ist weitgehend vorhanden: Die Situation wird ausgeführt und eine Zeitangabe gemacht («Beim Mittagessen habe ich es zuletzt gesehen, danach ...»).
- 3) Es sind einige zentrale Inhalte (Farbe des Etuis, verschiedene Stifte u.a.) vorhanden.

Struktur

- 4) Der formale Aufbau ist mehrheitlich vorhanden.
- 5) Eine Gliederung ist vorhanden.
- 6) Der Text hat eine logische Abfolge.

Sprache

- 7) Die Sprache ist adressatengerecht (z.B. Anrede und Grussformel).
- 8) Es sind passende Ausdrücke vorhanden (z.B. «... dass müsste heissen», «Ich würde es schätzen wenn ...»).

Schwächen

Inhalt

- 1) –
- 2) Die Adressatenorientierung ist ausbaubar: Es fehlt z.B. eine Bezugnahme auf das Telefongespräch.
- 3) Es sind nicht alle zentralen Inhalte zur Beschreibung des Etuis vorhanden (schwenkbarer Einsatz).

Struktur

- 4) Es fehlt lediglich das Datum.
- 5) Weitere Absätze wären sinnvoll (z.B. nach der Situierung).
- 6) –

Sprache

- 7) –
- 8) –



Vermisst!

Stell dir folgende Situation vor:

Du warst mit deiner Klasse im Verkehrshaus Luzern. Ihr habt vor allem den Teil zum Strassenverkehr angeschaut. Bei der Rückreise hast du gemerkt, dass du dein neues Etui im Verkehrshaus verloren hast.

Du rufst sofort im Verkehrshaus an. Man sagt dir, dass du einen Brief schreiben sollst: Die Besucher vergessen viel im Verkehrshaus, und deshalb sei es oft schwierig, zu wissen, welcher Gegenstand es sei.

Du notierst dir die Adresse:

Verkehrshaus der Schweiz
Abteilung Fundbüro
Lidostrasse 5
6006 Luzern

Schreibe nun den Brief:

- a) Schreib den Brief so, dass dir das Verkehrshaus dein Etui ganz bestimmt zurückschicken kann.
- b) Beschreib dein Etui so genau wie nötig.



(Dein Etui)

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Vermisst!

(Teil 2)

Stell dir folgende Situation vor:

Mirko, ein Schüler aus einer 5. Klasse, muss einen ähnlichen Brief schreiben. Mirko möchte von dir Folgendes wissen: «Was muss ich tun, damit es ein guter Brief wird?»

Schreib Mirko einen Brief:

Schreib im Brief, was du ihm raten würdest.

[illegible]

[illegible]



Vermisst!

Stell dir folgende Situation vor:

Du warst das letzte Wochenende in einem Trainingslager in Chur und hast Landhockey gespielt. Es war ein grosses Lager mit über 100 Teilnehmenden. Die Abreise war sehr chaotisch. Du merkst erst zuhause, dass ein Teil deiner Hockey-Sachen fehlt (Schienbeinschoner und Hockey-Schläger). Es sind ausgerechnet die Sachen, die du von jemandem ausgeliehen hast.

Du rufst deinen Trainer an. Er sagt dir, dass nach einem solch grossen Lager immer viel liegen bleibt. Das Beste ist, wenn du einen Brief an die Organisatoren schreibst. Vielleicht kannst du deine Sachen dann in Zürich abholen.

Du notierst dir die Adresse:

Landhockey Verband Schweiz
Wiesenweg 11
8003 Zürich

Schreibe nun den Brief:

- a) Schreib den Brief so, dass dir der Landhockey Verband Schweiz deine Hockey-Sachen nach Zürich bringt.
- b) Beschreib deine Hockey-Sachen so genau wie nötig.



[illegible]

[illegible]

Vermisst!

(Teil 2)

Stell dir folgende Situation vor:

Mirko, ein Schüler aus einer 5. Klasse, hat in einem anderen Lager etwas verloren und muss ebenfalls einen Brief schreiben. Mirko möchte von dir Folgendes wissen: «Was muss ich tun, damit es ein guter Brief wird?»

Schreib Mirko einen Brief:

Schreib im Brief, was du ihm raten würdest.

[illegible]

[illegible]