Workshop A1, Raum B102 Ursula Rickli / Gerd Kruse, PH FHNW

Sprachkompetenzen im Schuleingangsbereich beobachten und fördern

Im diagnostischen Denken hat sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen – im Schlagzeilenstil formuliert: Weg von einer selektionsorientierten Psychodiagnostik und eher hin zu einer entwicklungsorientierten Förderdiagnostik, der es darum geht, auf der Grundlage von genauen Lernbeobachtungen und Entwicklungsdiagnosen passende Förderangebote für ganze Klassen, Lerngruppen und /oder für einzelne Schülerinnen und Schüler bereitzustellen und ihr Lernen zu begleiten. Entsprechend ist festzustellen: Der Ruf nach vertieften förderdiagnostischen Kompetenzen im Lehrberuf wird immer lauter, und dies gilt auch und gerade für den Schuleingangsbereich von Kindergarten und Unterstufe, auch und gerade für den Bereich unterrichtssprachlicher Kompetenzen.

Im Atelier wollen wir Übersicht schaffen und Grundorientierungen im förderdiagnostischen Feld ermöglichen. Konkret sollen – wie ausgeschrieben – neuere Entwicklungen speziell in der Sprachförderdiagnostik im Schuleingangsbereich verdeutlicht und verschiedene Ansätze und Verfahren in der Beobachtung und Förderung von frühen Sprachkompetenzen vorgestellt und auch kritisch beleuchtet werden.

Wir wollen mit dem Teilthema „Diagnose“ einsteigen und werden ausgehen von der kontrovers diskutierten Frage: „ExpertInnenurteil / Beobachtung oder [und?] Screening / Test“. Hier gilt es zunächst, grundlegend die Vor- und Nachteile verschiedener Zugriffe herauszuarbeiten und dann auf weitere Ausdifferenzierungen (geleitetes Urteil mit Beobachtungsbogen vs. situatives ExpertInnenurteil / informeller vs. standardisierter Test usw.) einzugehen. In diesem Rahmen werden jeweils ausgewählte Beobachtungs- und Testinstrumente für die Zielstufe des Schuleingangsbereichs konkret auch vorgestellt und bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit und Praxistauglichkeit eingeschätzt und bewertet (zum Beispiel: Können sie von grundausgebildeten Lehrkräften im Schulalltag mit tragbarem Aufwand tatsächlich auch eingesetzt und ausgewertet werden?). Je nach den Bedürfnissen und Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen Akzente in einem weiten Feld von Möglichkeiten gesetzt werden: Im Vorschulbereich zum Beispiel geht es um Beobachtungs- und Testinstrumente aus dem Spektrum „auditive Wahrnehmung“ –- „Sprachbewusstheit“ – „Literalitätserfahrung“ (also z. B. um „Pepino“, „Bielefelder Screening“, „Marburger Screening“, „Müsteraner Screening“, „Olli“, „Fitnessprobe“, „ARS“, „Dani“ usw.); im Bereich der Unterstufe um Beobachtungs- und Testverfahren aus den Domänen der Lese- und Rechtschreibkompetenzen (also z. B. um „Hamburger Schreibprobe“, „Wörterrätsel“, „Hamburger Leseprobe“, „Stolperwörter Lesetest“, „Elfe“ usw.)

Im zweiten Teil des Ateliers wird der Sprachförderbereich näher beleuchtet. Auch hier geht es zunächst wieder um eine (kontrovers diskutierte!) grundsätzliche Ausgangs- und Ansatzfrage, der man sich stellen muss, nämlich: „Sprachförderung mittels breiter Literalitätserfahrung (zum Beispiel mit „Sprachförderung konkret“ von Herbert Günther) oder [und?] Sprachentwicklung mit gezielten Trainingsprogrammen (zum Beispiel zur Förderung der Lautbewusstheit – „Würzburger Training“ u. a.)? Wir werden erneut um Grundorientierung bemüht sein und stellen in diesem Rahmen verschiedene Förderinstrumente wie Trainingsprogramme im Sprachbereich vor. Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang dann auch gefragt werden, in welchen sprachlichen Kompetenzfeldern Kinder des Eingangsbereichs eigentlich gefördert werden sollten / müssten? (Und aus dieser Perspektive: Für welche Kompetenzfelder bieten Trainingsprogramme wie Förderinstrumente eigentlich Materialien an?)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben im letzten Teil der Veranstaltung dann Gelegenheit, in der Materialauslage zum Sprachbeobachtungs- und Sprachförderfeld im Schuleingangsbereich nach ihren persönlichen Bedürfnissen zu stöbern und gegebenenfalls individuelle Entdeckungen zu machen.

Workshop A2 / B2, Raum B106

Sandra Baumann, PH FHNW
Kathrin Siebenhaar,
Gabi Bühler,
Maria Schwendimann,
Lehrmittelautorinnen

Die Buchstabenreise – Das Lehrmittel zum Schrifterwerb

Das im Auftrag des Verlags Klett und Balmer entwickelte Lehrmittel für den Anfangsunterricht Lesen und Schreiben entspricht den Anforderungen der aktuellen Didaktik. Zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs werden den Kindern neben strukturierten Zugängen zur phonologischen Bewusstheit, zur Graphomotorik und zu den Lesestrategien in Lernumgebungen Differenzierungsmöglichkeiten angeboten.

Die Leitideen der „Buchstabenreise“:

Aufbau von Schriftsprach-kompetenzen	Die Kinder bekommen in der „Buchstabenreise“ immer wieder die Möglichkeit, sich mündlich zu äussern und bewusst zuzuhören. Sie lesen Zeichen verschiedener Art, vor allem Schriftzeichen. Die Kinder werden dazu angeregt, Schrift für Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte zu verwenden. Zudem stellen sich während der Auseinandersetzung mit dem lautlichen und dem schriftlichen Aspekt von Sprache auch Fragen im Bereich der Sprachbewusstheit.
Umgang mit Heterogenität	Da sich die Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsstand in Bezug auf die Schriftsprachkompetenzen befinden, bietet die „Buchstabenreise“ Aufgaben zum Umgang mit Schrift auf verschiedenen Anspruchsniveaus an.

Didaktische Offenheit wo möglich, Struktur wo nötig	Die „Buchstabenreise“ leitet im „Sprachtraining“ an zum Üben bestimmter Teilkompetenzen des Schriftspracherwerbs wie phonologische Bewusstheit, Graphomotorik, Lesestrategien. Die Lernumgebungen im „Sprachatelier“ fördern die selbständige Auseinandersetzung mit Sprache in vielfältigem Zusammenhang (z.B. Bibliothek, Buchprojekt, Sprachlabor).
Beurteilungsinstrumente zur Begleitung des Sprachlernprozesses	Zur Beurteilung der Teilkompetenzen des Schriftspracherwerbs wird das Instrument „Schrifterwerb: Kompetenzen einschätzen“ verwendet. Für die Dokumentation der Lese- und Schreibentwicklung wird die Lernstandsbestimmung „Das kann ich schon!“ eingesetzt.

Verlag: Klett und Balmer, Zug
Erscheinungsdatum: Oktober 2007
Projektleitung: Sandra Baumann Schenker, PH der FHNW, IFE / Zentrum Lesen
Projektteam: Gabi Bühler, Maria Schwendimann, Kathrin Siebenhaar, Heiner Simonsen

Workshop A3, Raum B107 Afra Sturm, PH FHNW

Fehlerdifferenzierendes Korrigieren von Texten

Wie korrigiert man Kindertexte, so dass es den Kindern etwas nützt? Welches Gewicht soll die Rechtschreibung erhalten? Was zählt als Fehler? Soll die Rechtschreibung separat benotet werden? Soll man alle Fehler im Text markieren oder eine Auswahl treffen?

Solchen und ähnlichen Fragen geht das Atelier nach: Es wird insbesondere das Konzept des fehlerdifferenzierenden Korrigierens vorgestellt, mit dem sich Kindertexte übersichtlich und lernerorientiert korrigieren lassen. Anhand verschiedener Kindertexte kann das fehlerdifferenzierende Korrigieren erprobt und diskutiert werden.

Hintergrund bildet dabei folgender Ansatz von LINDAUER/SCHMELLENTIN (2007: 11 f.):

«Rechtschreibung wird von vielen als etwas Unregelmässiges, etwas mit vielen Ausnahmen erfahren. Dabei bilden eine grosse Anzahl von zum Teil einfachen, zum Teil aber auch sehr komplexen Regeln den Kern der deutschen Rechtschreibung. Uns ist es ein grosses Anliegen, dass die Schüler und Schülerinnen im Rechtschreibunterricht vor allem die Erfahrung machen, dass Rechtschreibung regulär und damit auch lernbar ist. Dafür ist es nötig, dass man sich in der Volksschule auf wichtige Rechtschreibregeln konzentriert, weniger die Ausnahmen betont und dafür das Reguläre hervorhebt: Nur zu einer Regel kann es überhaupt Ausnahmen geben!

Dies gilt nicht nur für die Vermittlung von Rechtschreibregeln, sondern auch für das Korrekturverhalten: Korrekturen sollen vor allem das Regelverständnis verstärken.»

Literatur:

Die Sprachstarken (2007): *Deutsch für die Primarschule 4. Klasse*. Zug: Klett und Balmer.

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia; Sturm, Afra (2007): Sind Fehler gleich Fehler? – Differenzierende Rechtschreibkorrektur. Erscheint in: Unterricht konkret 5.

Lindauer, Thomas; Sturm, Afra und Schmellentin, Claudia (2006): *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht.* Bern: Generalsekretariat EDK.

Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2006): *Richtig üben.* In: Unterricht konkret 1, S. 4–6.

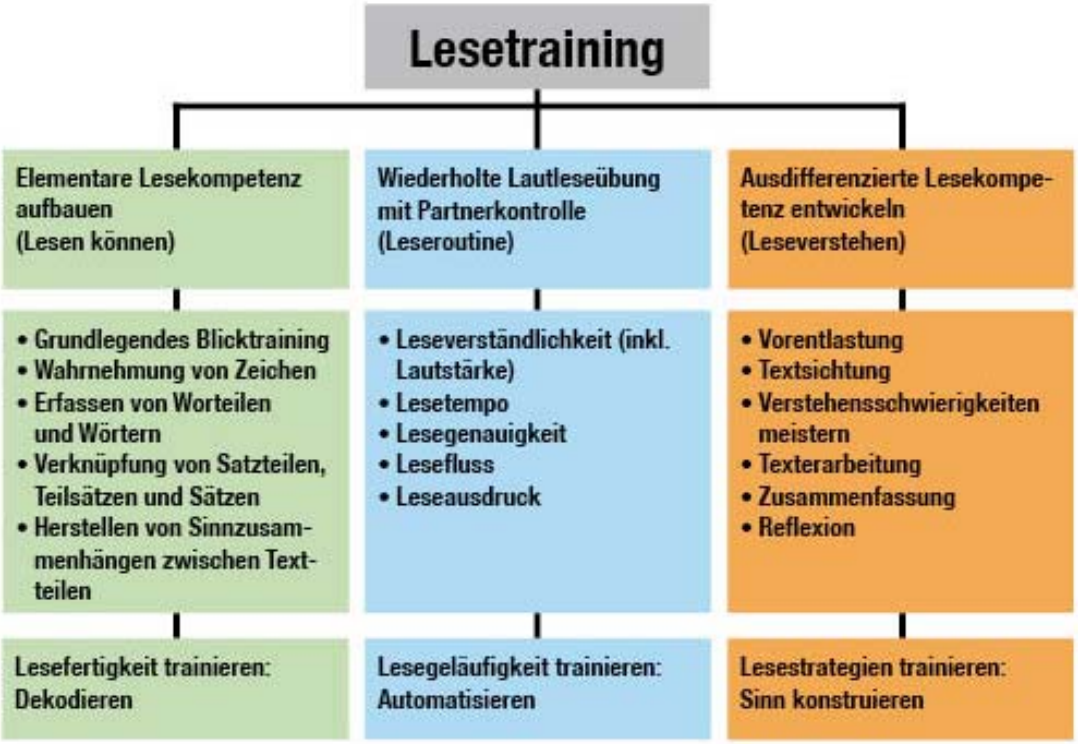
Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2007): *Die wichtigen Rechtschreibregeln.* Zürich: Orell Füssli.

Schweizer Schülerduden (2006): *Rechtschreibung*. Bearbeitet von Afra Sturm. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Workshop A4 / C3, Raum B109 Petra Hagendorf ,PH FHNW

Lesen. Das Training – Abwechslungsreiche und spielerische Formen, differenzierende Inhalte und Schwerpunkte

Vielen Schülerinnen und Schülern fehlen auch nach einem abgeschlossenen Leselehrgang die Voraussetzungen, um Texte Sinn entnehmend zu lesen und verstehen zu können.
Beim Lesen sollten viele Prozesse automatisiert ablaufen, so zum Beispiel das Dekodieren von Wörtern und Sätzen oder die Verknüpfung von Satzteilen und Satzfolgen. Diese Automatisierung ist die Voraussetzung für flüssiges und genaues Lesen, welches ermöglicht, die Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang zu lenken und den Leseprozess bewusst zu steuern.
Das Atelier stellt ein Lesetraining vor, das systematisch und umfassend alle Teilprozesse des Lesens abdeckt, die nötig sind, um verstehend und mit Genuss lesen zu können. Es soll gezeigt werden, wie die verschiedenen Teilkompetenzen des Lesens mit unterschiedlichen Übungen gezielt auf- und ausgebaut werden können. Lesekompetenz soll in den drei Trainingsfeldern *Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien* entwickelt werden. Im Überblick:



Lesefertigkeiten trainieren:
Mit dem Lesefertigkeitstraining soll die Wahrnehmung auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene gezielt verbessert werden. Gezielte individualisierende Übungen zum genauen und raschen Erkennen von (Schrift-)Zeichen, Wortteilen und Wörtern, zur Verknüpfung von Satzteilen und Sätzen und zur Herstellung von Sinnzusammenhängen auf der (Teil-)Textebene sollen zur Automatisierung von einfachen Lesevorgängen beitragen, sodass die Lesenden grössere Verarbeitungskapazität für komplexe Verstehensprozesse erhalten.

Lesegeläufigkeit trainieren:
Das Lesegeläufigkeitstraining ist partnerorientiert. Durch wiederholte und protokollierte Lautlese-Übungen soll Leseroutine entwickelt und die Fähigkeiten in den Bereichen Verständlichkeit, Tempo, Genauigkeit, Flüssigkeit und Ausdruck geschult werden.
Kurze literarische Texte und Sachtexte werden mehrmals laut vorgelesen und anhand bestimmter, vorausgehend vereinbarter Beobachtungskriterien analysiert und protokolliert. Die Rückmeldungen werden schriftlich festgehalten und in gemeinsamen Gesprächen diskutiert. Der Vorlesende schätzt seine eigene Leseleistung ein und notiert sich Zielvorgaben für weitere Lesevorgänge. Diese so entstandenen Leseprotokolle ermöglichen den Einblick in die eigene Leseentwicklung.

Lesestrategien trainieren:
Im Strategietraining sollen die Leserinnen und Leser lernen, den Leseprozess bewusst zu steuern. Erst eine gewisse Arbeitsroutine beim Umgang mit Texten ermöglicht ein aufgaben- und zielbezogenes Lesen. Es sollen Werkzeuge eingeübt werden, die das Erkennen von Textsorte und -struktur, das Aktivieren von Vorwissen, den Umgang mit Verständnisproblemen, das Entnehmen und Festhalten von zentralen Inhalten und die kritische Beurteilung eines Textes ermöglichen.

Das im Atelier vorgestellte Lesetraining ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entstanden und wurde von 50 Lehrerinnen und Lehrern der Primarschule und der Sekundarschule I in ihren Klassen erprobt. Informationen zum Projekt sind unter www.zentrumlesen.ch/projekte zu finden.

Workshop A5, Raum B105

Hansjakob Schneider, PH FHNW

Können sie lesen? – Lesekompetenzen erkennen und messen

Lesekompetenz ist nach PISA ein wichtiges Schlagwort in der Bildungsdiskussion.
Aber was ist denn das überhaupt: Lesekompetenz?
In den PISA-Studien wird damit ein Konstrukt bezeichnet, das grundsätzlich aus drei Komponenten besteht:
1. Informationen in Texten auffinden
2. Interpretieren von Texten vor dem Hintergrund der Texte selbst
3. Reflektieren und Bewerten von Texten vor dem Hintergrund des eigenen Wissens und der eigenen Haltungen

Diese Art von Kompetenzbegriff und die Dynamik, die durch die PISA-Studie entstanden ist, haben für den schulischen Leseunterricht auch Schattenseiten: Die Versuchung liegt nahe, den Leseunterricht auf diese kognitiven Komponenten des Lesens zu reduzieren. Damit fallen aber emotionale, motivationale und kommunikative Dimensionen weg, die für die Leseentwicklung von grosser Wichtigkeit sind, denn das Lesen sollte im Idealfall eigenen Zielsetzungen entspringen (Motivationen), Leseinhalte können durchaus unsere Gefühle berühren (Emotionen) und zum Thema von Gesprächen mit anderen Menschen werden (Anschlusskommunikation). Es ist für eine stabile Lesepraxis unabdingbar, dass wir uns klar machen, mit welchen Zielen wir Texte lesen und welchen Gewinn wir uns von der Lektüre versprechen. Viele Texte verlieren einen wichtigen Teil ihrer Ausstrahlung, wenn ihr emotionales Potenzial nicht wahrgenommen wird. Und schliesslich gehört es in unserer Schriftkultur zum Alltag, dass wir Texte zur Grundlage von Gesprächen machen.
Die Lesedidaktik hat nachdrücklich darauf hingewiesen, dass besonders in der schulischen Lesesozialisation diese Elemente nicht vernachlässigt werden dürfen.
Wie man die kognitiven Aspekte des Leseverstehens testen und beurteilen kann, haben die PISA-Tests gezeigt. Wenn nun Motivationen, Emotionen und Anschlusskommunikation den Status von Kompetenzen erhalten, so stellt sich die Frage, ob sie nicht ebenfalls getestet werden können und sollen.

Im Atelier werden verschiedene Lesetests vorgestellt und es wird überprüft, welche Dimensionen des Leseverstehens sie erfassen.

Workshop B1, Raum B102

Trix Bürki, PH FHNW

Niemand zu klein, Sprachkünstler zu sein: Sprachförderung im Schuleingangsbereich

Sprachförderung möglichst früh

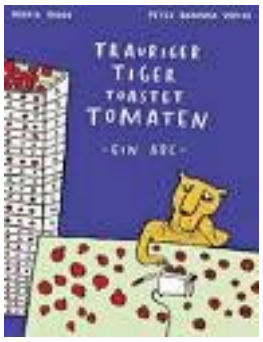
Spätestens seit der PISA-Studie wissen wir: Sprachförderung muss möglichst früh einsetzen, umfassend sein und mehr als nur kognitive Zugänge beinhalten. Damit Kinder eine positive Haltung zu Sprache entwickeln können, müssen sie dieser in emotional bedeutungsvollen Situationen begegnen: auf dem Schoss einer Bezugsperson einer Geschichte lauschen, geheimnisvolle Schriftsymbole enträtseln und in den eigenen kommunikativen Aktivitäten ernst genommen und verstanden werden.

Lustvolle Begegnung mit Bilderbüchern

Bilderbücher mit Geschichten, Sprachspielen und Versen sind geeignete Mittel, um lustvolle Begegnungen mit Sprache und Schriftlichkeit zu inszenieren. Für das Lesenlernen sind regelmässige erlebnisreiche Begegnungen mit Bilderbüchern zentral. Die englische Forscherin Marian Whitehead meint in diesem Zusammenhang: „Je stärker die emotionale Grundlage (der Beziehung zu Büchern und Sprache, T.B.), desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lesekompetenzeigenschaften wie Einfühlungsvermögen oder auch die Fähigkeit zu interpretieren ausgebildet werden."

Nebst sprachlichen und literarischen Förderaspekten wird durch Bilderbücher auch die psychische und soziale Entwicklung angeregt.

Wie lassen sich Bilderbücher im individualisierenden Unterricht in der sensiblen Phase vor und nach dem Schuleintritt einsetzen?



Sprachliche Förderung in der Erst- und Zweitsprache durch Bücherkisten im offenen Atelier

Eine bewährte Methode zur lustvollen Sprachförderung sind Kisten mit Büchern zu einem (fächerübergreifenden) Themenbereich und Materialien, die zu Aktivitäten anregen. Diese werden in der offenen Ateliersituation im Klassenverband, in Kleingruppen und individuell eingesetzt. So kann die Lehrperson den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen der Kinder gerecht werden.

Mögliche Lernaktivitäten

Breit gefächerte Aktivitäten rund um die Bücherkisten beinhalten Gespräche über Geschichten und Figuren und die Bezugnahme zu eigenen Erlebnissen. Die Begegnung mit elaborierter Sprache wird durch Vorlesen ermöglicht, aber auch durch das Entziffern von Buchstaben, Zeichen und Symbolen. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und der Wortschatz können durch Weiterspinnen von gehörten oder Entwickeln von eigenen Geschichten und in Rollenspielen gefördert werden. In Sprachspielen und Reimen oder im Erproben erster „Schreib- und Kritzelversuche" kann phonologische Bewusstheit entwickelt werden.

Form und Inhalt einer Bücherkiste

Die Form der Bücherkiste entspricht ihrem Inhalt: Zum Thema „Schiffe/Piraten" wird ein alter Seemannskoffer aus dem Brockenhaus verwendet. Er kann mit vielerlei Zetteln in unterschiedlichen Sprachen und geheimnisvollen Schatzplänen beklebt werden. Eine Bücherschachtel zum Thema „Sonne, Mond und Sterne" ist sternförmig und glitzernd, während ein „Kunstkoffer" farben- und formenreich daher kommt.

Die in der Bücherkiste vorhandenen Bücher stammen aus unterschiedlichen Genres (Sachbücher, phantastische und realistische Geschichten, Lieder, Verse, Sprachspielereien) und bedienen sich divergierender und differenzierter Bildsprachen. Sie sind in den verschiedenen Erstsprachen der Kinder verfasst (!) und ermöglichen so auch das Vergleichen von Schriftzeichen und Sprachen.

Bücherkisten eignen sich selbstverständlich auch sehr gut dazu, längerfristige Lese- und Schreibprojekte zu initiieren und zu begleiten.

Geeignete Bücher für Bücherkisten:

Thema „Tiere":

Anger-Schmidt, Gerda/Habinger, Renate: Muss man Miezen siezen? Residenz Verlag 2006

Kilaka, John: Frische Fische. Atlantis Pro Juventute 2001

Budde, Nadia: Trauriger Tiger toastet Tomaten. Ein ABC. Peter Hammer Verlag 2006

Scholz, Barbara: Es fährt ein Boot nach Schangrila. Thienemann 2006.

Thema Kunst/Farben/Formen :

Kamm, Katja : Das runde Rot. Bajazzo Verlag 2003

Le Syux, Alain/Solotareff, Grégoire : Das kleine Museum (mehrsprachig). Moritz Verlag 2006

Mc Guire Richard: Le livre fou avec les trous. Seuil jeunesse 2000.

Ausleih- und Bezugsmöglichkeiten von zwei- und mehrsprachigen Bilderbüchern:

Ausleihe:

Interkulturelle Bibliotheken: www.interbiblio.ch

Bibliomedia Schweiz: www.bibliomedia.ch

Kauf/Bestellung:

Mantra-Verlag London: www.mantralingua.com

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beim Lesen unterstützen

Verstehen heisst Informationen in Zusammenhänge einordnen. Dadurch entsteht Sinn. Aufträge können Schülerinnen und Schülern helfen, sich in einem Lesetext zu orientieren und ihn schrittweise immer besser zu verstehen. Gute Aufträge, die wiederholt eingesetzt werden, unterstützen ausserdem das Entwickeln von Routinen bezüglich verschiedener möglicher Vorgehensweisen beim Lesen. Lernende entdecken Lesestrategien, die sie selbständig und schliesslich «automatisch» einsetzen.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Fragen, die das Leseverstehen testen, und Aufträgen, die das Lesen begleiten. Fragen, die das Leseverstehen testen, tragen nicht dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Lesestrategien entwickeln. Solche Fragen testen ganz einfach, ob ein Kind Strategien bereits von sich aus einsetzt und dadurch den Inhalt eines Textes erschliessen kann.

Mögliche Kontrollfragen zur Überprüfung der Qualität von Aufträgen zu Lesetexten

a. Den Text vorentlasten

- Regt der Auftrag dazu an, Erwartungen an den Text aufzubauen?
- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf grafische Elemente im Text?
- Hilft der Auftrag, den Text einer bestimmten Textsorte zuzuordnen?
- Regt der Auftrag zur Auseinandersetzung mit für das Verstehen des Inhalts wesentlichen Wörtern (Schlüsselwörter) an?

b. Den Text verstehen

- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf den Hauptgedanken des Textes?
- Hilft der Auftrag, den thematischen Leitfaden im Text zu finden (globales Verstehen)?
- Hilft der Auftrag, Informationen in Zusammenhänge einzuordnen?
- Hilft der Auftrag, den Aufbau bzw. die Sinneinheiten des Textes zu erkennen?
- Hilft der Auftrag, bestimmte Informationen im Text zu finden (gezieltes bzw. selektives Verstehen)?
- Hilft der Auftrag, wichtige Details zu erkennen (detailliertes Verstehen)?
- Leitet der Auftrag dazu an, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschliessen?

c. Den Text interpretieren

- Hilft der Auftrag, die verschiedenen Bedeutungsaspekte des Textes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, die Intention des Textes bzw. eines Abschnittes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, Lücken (verborgene Sinnzusammenhänge / das, was man zwischen den Zeilen lesen muss) im Text zu erkennen und evtl. zu schliessen?

Lesen in der Zweitsprache Deutsch: Wie mit unbekannten Wörtern umgehen?

Eine gute Anleitung, wie mit unbekannten Wörtern in einem Lesetext umgegangen werden soll, trägt entscheidend dazu bei, dass der Inhalt auch ohne mühsamen Wörterbucheinsatz erschlossen werden kann.

Zwei grundlegende Gedanken geben Orientierung zum Umgang mit unbekannten Wörtern:

- Damit der Inhalt eines Textes erschlossen werden kann, müssen nicht alle Wörter verstanden werden.
- Es gibt Wörter, die unbedingt verstanden werden müssen, damit der Inhalt erschlossen werden kann. Diese Wörter nennen wir Schlüsselwörter.

Der Auftrag, beim ersten Durchlesen des Textes unbekannte Wörter zu markieren, führt nicht dazu, den Textinhalt besser zu verstehen. Vielfach verhindert dieses Vorgehen das Textverständnis, denn die lesende Person konzentriert sich auf das Unbekannte. Textverständnis baut sich auf, wenn sich die lesende Person auf das Bekannte konzentriert. Mit Hilfe von verstandenen Elementen können Verstehensstrategien in Bezug auf den Textinhalt aktiviert werden. Durch das Besprechen von vielen neuen Wörtern wird dieses Ziel nicht erreicht. Wesentlich ist hingegen die Auseinandersetzung mit wenigen Schlüsselwörtern. Bei der Vorbereitung muss sich die Lehrperson also überlegen, welche Wörter Schlüsselwörter sind, und sie muss Aufträge erteilen, mit denen diese Begriffe geklärt werden können.

Aufträge, bei denen es darum geht, alle unbekannten Wörter zu klären, sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen: Wenn es darum geht, eine Anleitung, eine Mathematikaufgabe oder eine Schlüsselstelle in einer Erzählung genau zu verstehen, kann es sinnvoll sein, sich mit allen unbekannten Wörtern auseinander zu setzen. In der Regel handelt es sich hier aber um kurze Texte oder um einzelne Abschnitte aus einem Text.

Workshop B4, Raum B109

Gabi Lötscher,
Stefan Nänny,
LehrmittelautorInnen

"Die Sprachstarken" – Das neue Lehrmittel im Schulalltag

Michael Ende

In der Auseinandersetzung mit einem Autor, wie zum Beispiel Michael Ende, setzen sich Schülerinnen und Schüler in erster Linie mit dem Lesen und Schreiben auseinander. Beim Lesen wird beabsichtigt, Strategien zu vermitteln. Wir unterscheiden vier typische Strategieschritte:

1. Dem Text begegnen.
2. Den Text bearbeiten.
3. Die Informationen des Textes verarbeiten.
4. Die Qualität der Verarbeitung bzw. der Information überprüfen.

Diese einzelnen Leseschritte stellen keine in sich einheitlichen Lesestrategien dar, sondern fassen verschiedene Fertigkeiten und Vorgehensweisen so zusammen, dass sie jeweils einem Ziel zuzuordnen sind. In der Einheit Michael Ende ist der Fokus der Lesestrategie vor allem auf den Leseschritt „Den Text bearbeiten“ gerichtet.

Häufig beginnt eine Bearbeitung des Textes mit dem Auftrag: «Überblick die Seite». Daran schliessen sich die folgenden drei Fragetypen zum Textverständnis an, die auch für die Schülerinnen und Schüler im Arbeitsheft sichtbar gemacht sind:

zum Nachschauen

Hier werden Informationen erfragt, die direkt aus dem Text herausgelesen werden können. Schülerinnen und Schüler müssen dafür den Text wahrscheinlich mehrmals und genau lesen.

zum Verstehen

Diese Fragen verlangen Verstehensprozesse beim Lesen wie Zusammenhänge erkennen und erklären, Darstellung der Information in einer anderen Form aufzeigen (z. B. Lebensdaten auf einem Zeitstrahl) erschliessen etc.

zum Nachdenken

Hier werfen die Fragen Themen auf, die über den Text hinausreichen. Informationen aus dem Text müssen mit eigenen Überlegungen und Einschätzungen verknüpft werden. Oft sind es auch ganz grundsätzliche Lebensfragen, die man sich auch in einem anderen Zusammenhang stellen könnte, die reflektiert werden.

Schreiben ist ein ebenso komplexer Vorgang wie das Lesen. Der Schreibprozess wird in drei Schritte gegliedert:

1. Text vorbereiten, Ideen finden
2. Text entwerfen, formulieren
3. Text überarbeiten.

Mit Aussagen von Michael Ende zum Schreibprozess wird das Schreiben vorbereitet. Im Anschluss daran denken die Schülerinnen und Schüler darüber nach, was sie selber zum Schreiben von fantastischen Geschichten benötigen und zeichnen dazu einen Weg auf. Über einen Impuls im Arbeitsheft (weitere sind auf den Arbeitsblättern der CD-Rom im Lehrerkommentar) wird eine Geschichte entworfen. Die inhaltliche Überarbeitung dazu wird mit der Textlupe gemacht. Ein Korrekturprogramm für die formale Bearbeitung des Geschriebenen steht auf den Arbeitsblättern zur Verfügung.

Wörter

Wenn Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichsten schulischen und ausserschulischen Situationen Sprache gebrauchen, nutzen sie – in den allermeisten Fällen völlig unbewusst – vielseitiges sprachliches Können. Aufgabe des Sprachunterrichts ist es auch, diese impliziten sprachlichen Fähigkeiten bewusst zu machen. Das Lehrmittel «Die Sprachstarken» zeigt Wege auf, wie Schülerinnen und Schüler sich auf die Sprachphänomene «Wörter» und «Sätze» einlassen können. In beiden Bereichen werden sowohl grammatische als auch orthographische Aspekte thematisiert.

Das Kapitel «Wörter» gliedert sich in drei Teilbereiche:

Wörter ordnen – Wörter bilden – Wörter richtig schreiben. Für die 4. Klasse ergeben sich folgende Themen:

Wörter ordnen:	Die drei Haupt-Wortarten Im Wörterbuch nachschlagen
Wörter bilden:	Wortfamilien Präsens-Präteritum-Perfekt
Wörter richtig schreiben:	Die ck-Regel und die tz-Regel Schwierige Wörter richtig schreiben

Damit neu gelerntes Grammatik- und Rechtschreibwissen leicht wieder auffindbar ist, sind im Nachschlagteil die wichtigsten Regeln und Definitionen aufgeführt. Die Einträge aus den Vorjahren sind übernommen und mit den neuen ergänzt.

Das Kapitel «Grammatik und Rechtschreiben zum Nachschlagen» ist auch eine sehr hilfreiche Grundlage für Unterrichtsplanung. Es gliedert sich in folgende Teile:

- Wortgrammatik
- Satzgrammatik
- Rechtschreiben (inkl. Satzzeichen)

Workshop B5 / C5, Raum B105

Claudia Schmellentin, PH FHNW

Fehlerdifferenzierendes Korrigieren von Texten

Wie korrigiert man Schülertexte, so dass es den Schüler und Schülerinnen etwas nützt? Welches Gewicht soll die Rechtschreibung erhalten? Was zählt als Fehler? Soll die Rechtschreibung separat benotet werden? Soll man alle Fehler im Text markieren oder eine Auswahl treffen?

Solchen und ähnlichen Fragen geht das Atelier nach: Es wird insbesondere das Konzept des fehlerdifferenzierenden Korrigierens vorgestellt, mit dem sich Schülertexte übersichtlich und lernerorientiert korrigieren lassen. Anhand verschiedener Schülertexte kann das fehlerdifferenzierende Korrigieren erprobt und diskutiert werden.

Hintergrund bildet dabei folgender Ansatz von LINDAUER/SCHMELLENTIN (2007: 1):

«Rechtschreibung wird von vielen als etwas Unregelmässiges, etwas mit vielen Ausnahmen erfahren. Dabei bilden eine grosse Anzahl von zum Teil einfachen, zum Teil aber auch sehr komplexen Regeln den Kern der deutschen Rechtschreibung. Uns ist es ein grosses Anliegen, dass die Schüler und Schülerinnen im Rechtschreibunterricht vor allem die Erfahrung machen, dass Rechtschreibung regulär und damit auch lernbar ist. Dafür ist es nötig, dass man sich in der Volksschule auf wichtige Rechtschreibregeln konzentriert, weniger die Ausnahmen betont und dafür das Reguläre hervorhebt: Nur zu einer Regel kann es überhaupt Ausnahmen geben! Dies gilt nicht nur für die Vermittlung von Rechtschreibregeln, sondern auch für das Korrekturverhalten: Korrekturen sollen vor allem das Regelverständnis verstärken.»

Literatur:

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia; Sturm, Afra (2007): Sind Fehler gleich Fehler? – Differenzierende Rechtschreibkorrektur. Erscheint in: Unterricht konkret, 5.

Lindauer, Thomas; Sturm, Afra und Schmellentin, Claudia (2006): *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht.* Bern: Generalsekretariat EDK.

Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2006): *Richtig üben.* In: Unterricht konkret 1, S. 4–6.

Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2007): *Die wichtigen Rechtschreibregeln.* Zürich: Orell Füssli.

Schweizer Schülerduden (2006): *Rechtschreibung*. Bearbeitet von Afra Sturm. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag + ilz.

Workshop B6, Raum B110 Gerd Kruse, PH FHNW

Das Lesen trainieren: Lesefertigkeiten ausbilden – Lesegeläufigkeit fördern – Lesestrategien entwickeln

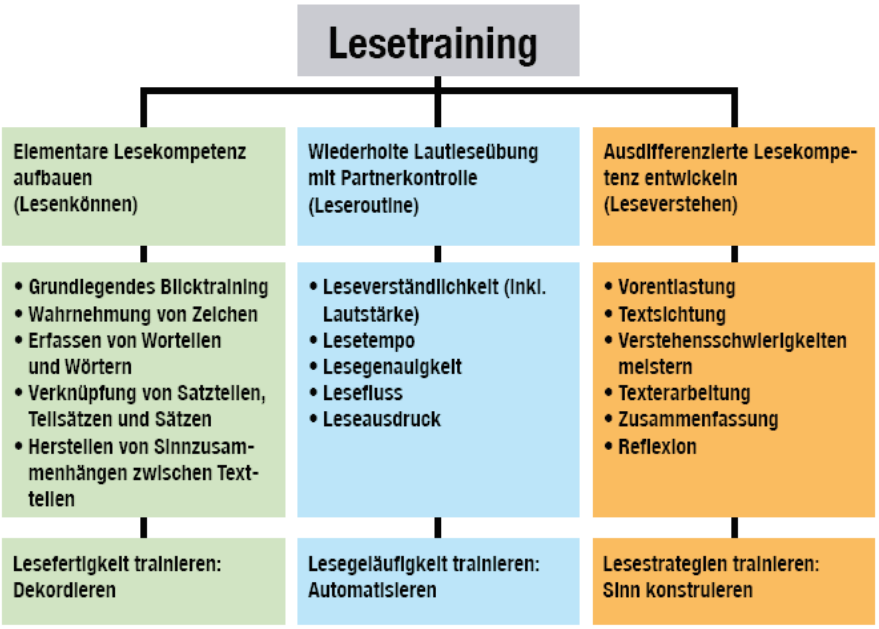
PISA als Ausgangspunkt

Nach den im Lesebereich enttäuschenden PISA-Ergebnissen 2000/2003 ist der Ruf nach einem neuen Lesetraining insbesondere im sog. weiterführenden Lesen gerade auch auf der Sekundarstufe I unüberhörbar geworden. Die Kernforderung lautet: Wir müssen auf Lesetraining als wichtigen Aspekt der Leseförderung auf allen Schulstufen in Zukunft mehr Wert legen. Vielen Schülerinnen und Schülern fehlen oft die Voraussetzungen, um genau, schnell und Sinn verstehend lesen zu können.

Felder des Lesetrainings

In einem umfassenden Lesetraining müssen verschiedene Teilfertigkeiten des Lesens mit unterschiedlichen Übungen auf- und ausgebaut werden. Dabei sind zwei Übungsfelder schon länger bekannt: das Training in den Bereichen der Lesefertigkeit und der Lesestrategien. Die Basiskompetenzen des Lesens, insbesondere das schnelle und genaue Dekodieren, werden im Lesefertigkeitstraining entwickelt. Im Lesestrategietraining dagegen werden Wege und Werkzeuge der Textbegegnung eingeübt und ausdifferenziert, die vor allem bei der Sinnkonstruktion eingesetzt werden müssen. Weniger stark verankert in der Lesedidaktik – zumindest im deutschsprachigen Raum – ist das dritte Trainingsfeld, die Übung im Bereich der Lesegeläufigkeit („fluency“), bei der es in erster Linie um die Automatisierung des Lesens bzw. um Routinebildung beim Lesen geht.

Die Trainingsfelder im Überblick:



► Lesefertigkeiten trainieren: Übungsziel ist es, die Wahrnehmung auf den verschiedenen Hierarchieebenen eines Textes zu verbessern. Für das konkrete Trainingsarrangement bedeutet dies: Im Spiel sind Übungen zur Festigung der genauen Wahrnehmung von Schriftzeichen und zur raschen ‚Auf Sicht'-Erkennung von häufigen Wörtern, Wortbausteinen und Signalgruppen. Darüber hinaus muss es Übungen geben, mit denen die semantisch-syntaktische Integration auf der Satzebene und die Erschliessung des Satzthemas trainiert und das Herstellen von Sinnzusammenhängen in Texten oder zwischen Textteilen geschult werden können.

► Lesegeläufigkeit trainieren: Unter Lesegeläufigkeit versteht man die Fähigkeit, einen Text flüssig und Sinn erfassend/gestaltend (vor-)lesen zu können. Geläufigkeit ist deshalb so wichtig, weil nur bei passender Geschwindigkeit des Lesevorgangs der Zusammenhang eines Satzes oder einer Sequenz im Kurzzeitgedächtnis gespeichert bleibt und so gedanklich überhaupt gefasst und verarbeitet werden kann. Nur bei gut trainierten und automatisierten Leseprozessen steht genügend Verarbeitungskapazität für weitergehende Verstehensprozesse im Bereich der Sinnkonstruktion zur Verfügung. Im engeren Sinne geht es beim Training der Lesegeläufigkeit darum, durch mehrfach wiederholte (und am besten in Lesepartnerschaften auch kontrollierte oder protokollierte) Lautlese-Übungen Leseroutine zu entwickeln und die eigenen Fähigkeiten in den Bereichen Verständlichkeit – Tempo – Genauigkeit – Flüssigkeit – Ausdruck zu verbessern.

► Lesestrategien trainieren: Die gute Leserin und der gute Leser verfügen über „Arbeitsroutinen" beim Umgang mit Texten, die es ihnen ermöglichen, aufgaben- und zielbezogen zu lesen und ein angemessenes Textverständnis aufzubauen. Im Strategietraining werden solche Routinen bewusst gemacht und systematisch eingeübt. Kompetente Leserinnen und Leser unterscheiden sich in dieser so genannt metakognitiven Haltung von weniger kompetenten Lesenden, die eher zufallsgesteuert und sozusagen auf gut Glück an das Erschliessen von Inhalten gehen und bei Verstehensschwierigkeiten dann häufig schnell aufgeben. Im Lesestrategietraining lernen Schülerinnen und Schüler, dass es darauf ankommt, geplant und systematisch und nicht willkürlich und zufällig mit Texten umzugehen und auf Verstehensschwierigkeiten sachgerecht zu reagieren. Das Lernziel heisst: Strategiekompetenz erwerben und Strategiebewusstheit entwickeln!

Lesen geht alle an

Nachhaltigen Erfolg wird ein Lesetraining nur haben, wenn möglichst viele Fächer einbezogen und aufgebaute Lesekompetenzen im Transfer auch ausgebaut und vertieft werden können. Angesichts der Tatsache, dass Texte in allen Schulfächern heute noch immer die wichtigste Arbeitsgrundlage bilden, darf man sagen: Die Förderung von Lesekompetenz liegt im Interesse der Schule und gehört zum Aufgabenbereich aller Fächer. Die bislang übliche Beschränkung des Lesetrainings auf den unteren Primarschulbereich und die gängige Delegierung dieses Trainings an das Fach Deutsch war und ist nicht die Lösung, sondern war und ist selber der Kern unseres Leseproblems.

Lesen geht tatsächlich alle an!

Workshop B7, Raum B103 Thomas Sommer, PH FHNW

Romanhelden und Trickfilmstars – Anregungen und Modelle für den Medienverbund

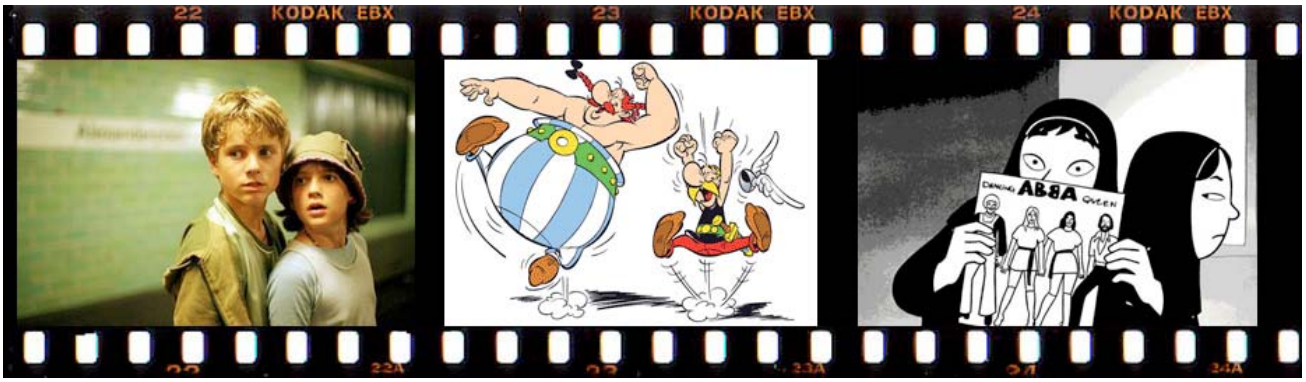
Von *Philipp der Maus* über Klaus Schädelins *Eugen* bis zu *Harry Potter* finden Figuren aus Büchern – einst wie heute – ihren Widerhall in anderen Medien. Umgekehrt finden Figuren aus Spielen, TV-Serien und Filmen aber auch eine neue Repräsentation zwischen Buchdeckeln oder zumindest zwischen Magazin-Seiten.

Sind solche «Wiederverwertungen» in anderen Medien bei den einzelnen Figuren heutzutage bloss geschickt inszenierte Teile der Merchandisingkampagne, werden für andere Figuren aufwändige, neue Kunstwerke geschaffen.

Das kann allerdings dauern: Die Simpsons sind beispielsweise in den USA schon seit 1989 und kurze Zeit später auch in deutschsprachigen Fernsehsendern präsent. Die Trickfilmstars haben es aber erst jetzt auf die Kinoleinwand geschafft und werden damit bestimmt auch zu neuen (erwachsenen) Freunden kommen.

Der primäre Medienverbund[1], anfänglich definiert als die Beziehung des Fernsehens zum Buch, zum Film und zum Tonträger, hat mittlerweile eine vielgestaltige Fortsetzung gefunden. Grundsätzlich kann heute jede Beziehung eines Mediums zu einem andern als Medienverbund betrachtet werden. In Verbindung mit neuen Medien bieten sich so diverse Konstellationen an, die eine breite Basis bilden für interessante Unterrichtsarrangements auf allen Stufen.

Im ersten Teil des Ateliers wollen wir uns fragen, was denn einen Medienverbund ausmacht und was wir tun können, um Medien sinnvoll zu verbinden. Dazu erhalten Sie einen Einblick in verschiedene Unterrichtsmodelle und -materialien.



[1] Faulstich, Werner (Hrsg.); Grundwissen Medien. UTB, Stuttgart, 2004

Das Lesen von Texten und Büchern gehört in der Schule zum Alltag und als Umkehrung dazu genauso das Schreiben. Dazu können wir auf vorbereitete Materialien, eine grosse Auswahl von Lehrmitteln und eine breite Erfahrung zurückgreifen. Das «Lesen» von Bildern und Filmen und ganz generell von anderen Medien ist uns vielleicht weniger vertraut. Wenn wir Medien in der Schule verwenden, illustrieren und ergänzen sie vielleicht «bloss» den zu behandelnden Unterrichtsgegenstand. Doch wie gelingt es uns, die den jeweiligen Medien eigene «Sprache» mit unserem «herkömmlichen» Sprachunterricht zu verbinden?

Im zweiten Teil des Ateliers versuchen wir an einem konkreten Beispiel selber über Bilder ins Erzählen und zum Schreiben zu kommen. In kleinen Gruppen wollen wir ausloten, mit welchen aufbauenden Übungen wir ein solches Arrangement in einer ganzen Klasse platzieren können, und uns generell darüber austauschen, wie wir mit unseren Schülerinnen und Schülern vom rein reproduzierenden «Lesen» in verschiedenen Medien zu einem produktiven Erzählen und Schreiben kommen können.

Workshop C1, Raum B102

Mathilde Gyger, PH FHNW
Nadia Montefiori, Universität Fribourg

„pass uff di schneeball geht abe“
Code-mixing – Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch

Der Workshop widmet sich anhand von konkreten Anschauungsbeispielen der dialektal-hochdeutschen Mischsprache von Kindern mit Migrationshintergrund und stellt ein neues Nationalfonds-Projekt zum Thema vor.

Aufbau des Workshops:

1. Was versteht man unter Sprachmischung, Code-mixing, hybridem Code?
2. Vorstellung des Projekts
3. Arbeit an praktischen Beispielen:
   Code-Mixing wahrnehmen; den direkten und indirekten Einfluss des Dialekts auf die Standardsprache erkennen

Zum Nationalfonds-Projekt:

Sei es in schulpolitischen oder in alltäglichen Diskussionen: Die Ansicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Deutschschweiz eingeschult werden, wegen des Nebeneinanders von Dialekt und Standardsprache „nicht richtig“ Deutsch können und einen lernersprachlichen Dialekt-Standard-Mischcode entwickeln, ist sehr verbreitet. Bisher wurde jedoch das Charakteristische dieser Lernersprachen in der Deutschschweizer Sprachsituation nicht umfassend untersucht. Ein neues Projekt des Schweizerischen Nationalfonds möchte diese Lücke füllen.

Neben der sprachwissenschaftlichen Empirie sieht das Projekt Umsetzungsarbeit auf dem Gebiet von Sprachstandsbeobachtung und Kompetenzeinschätzung vor, denn im aktuellen sprachdidaktischen Diskurs gelten die Bearbeitung dieser Thematik und die damit einhergehende spezifische Professionalisierung der Lehrpersonen mit als eine der dringlichsten Aufgaben von Fachdidaktik und Fachwissenschaft.

Anschauungsbeispiele zu Code-mixing:

a) Auszug aus einer mündlichen Nacherzählung eines Zeichentrickfilms

Was sagt die Versuchsleiterin?	Was sagt das Kind?
	++ Der kleine Eisbär badet bi dä See. Er springt und denn schwümmt er. + Er schwümmt, schwümmt und badet. Schwümmt er und jetzt ist er, dann kommt der grosse Schiff…
Kannst du etwas deutlicher sprechen, etwas lauter?	Dann kommt der, dann kommt der grosse Schiff xx. Lars goht in de, in dem Wasser isch taucht. ++ Denn seit er, komm kleiner Fisch. Denn taucht er immerno + dann kommt der Herde mega vill Fische.
Hab ich nicht verstanden, sagst du das nochmal?	Dann kommt de mega vill, dann komme mega vill ä Herde Fische. Mega vill, ä Schwarm vo Fische.
Ah ja.	Denn fange mmh, die Männer die Fische + und Lars sagt: „Au a!“ + Denn het er Fische, isch er bi die Fische, aber nit unter Wasser. Denn goht er dört bi die Leiter. Denn kunnt sonä Ma. + Es kunnt ä Ma, + der versteckt sich, dass är nit ihn gseht. + Dann luegt er sich um, ob der wiedr kommt, dann sieht er sone Kapsel. +

Legende:

+ Pause

xx unverständliches Sprechen

b) Einzelbeispiele aus schriftlichen Nacherzählungen und Aufsätzen

1. „Die Elter bringen ene Geschänk.“

2. „Wir wohnen in ein hoches Haus.“

3. „Dann der ist deheim gegangen.“

Workshop C4, Raum B106 Nora Knechtel, PH FHNW

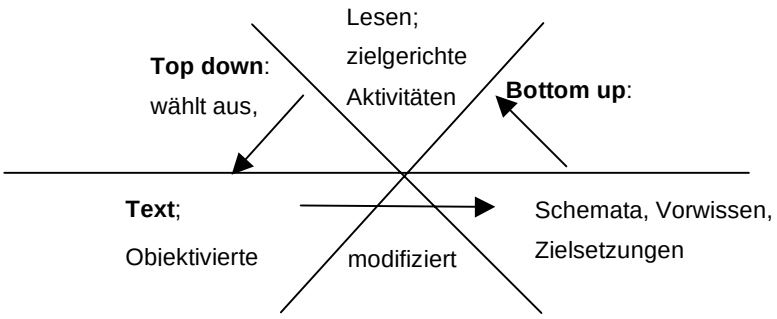
Guten Leseaufgaben auf der Spur

1. Grundlagen: Lesen und Textverstehen

Leseaufgaben sollen Textverstehen fördern oder überprüfen. Lesen ist ein aktiver Prozess, bei welchem der Leser Sinn konstruiert. Das Zusammenspiel von Text und LeserIn ist dabei zentral für die Verstehensleistung.

a. Was ist Lesen? Lesen als Text-Leser-Interaktionsprozess

Der Leser/die Leserin tritt mit einem (jeweils individuellen) Vor-, Welt- bzw. Sprachwissen an einen Text heran. Um einen Text zu verstehen, muss dessen Inhalt aktiv mit diesem Vorwissen verknüpft werden. Textverstehen ist demnach ein (vom Leser/der Leserin gesteuerter) Konstruktionsprozess.



Durch diese Konstruktion entsteht der mentale Text (das Textverständnis des Lesers). Dieser ist nicht mit dem materiellen Text (auf dem Papier) gleichzusetzen.

b. Welche Prozesse/Teilfähigkeiten sind an der Sinnkonstruktion beteiligt?

Nach der Komplexität der Ebenen im Leseprozess unterscheidet man:

- hierarchieniedrige Leseprozesse
  - Buchstaben- und Worterkennung
  - Syntaktische/semantische Analyse von Wortfolgen (lokale Kohärenz)
- hierarchie höhere Leseprozesse
  - Kohärenzbildung über Satzgrenzen hinweg
  - Herstellung globaler Kohärenz
  - Bildung einer Makrostruktur

Als weitere Teilleistungen des Leseverstehens werden *Motivation und emotionale Beteiligung* sowie *Reflexion und Anschlusskommunikation* genannt.

Demnach lässt sich "Lesekompetenz" in einzelne Teilkompetenzen zerlegen, die im Unterricht überprüfbar bzw. erlernbar sind.

2. Leseaufgaben im Unterricht

a. Die Aufgabenschwierigkeit

… wird bestimmt von der Textverständlichkeit (inhaltlich, sprachlich) und der Verständlichkeit der Arbeitsaufträge/Fragen. Für das Verstehen literarischer Texte sind zum Teil andere Lesekompetenzbereiche wichtig als für das Verstehen von Sachtexten.

b. Worauf zielt eine Leseaufgabe ab?

Mit welchen Aufgaben lassen sich die Fähigkeiten, die den beschriebenen Prozessen zugrunde liegen, lehren oder überprüfen?

<table>
<tr><th>Lernen / Üben</th><th colspan="2">Leisten / Testen</th></tr>
<tr><td>- Schüler erfährt Neues oder übt</td><td colspan="2">- Schüler demonstriert, was er kann</td></tr>
<tr><td>- "aus Fehlern lernt man"</td><td colspan="2">- Fehler werden vermieden (Misserfolgsvermeidung)</td></tr>
<tr><td>- Lehrer fördert und unterstützt</td><td colspan="2">- Lehrer beurteilt</td></tr>
<tr><td colspan="3">Folgerungen für die Leseaufgaben: Aufgabentypen</td></tr>
<tr><td>Lern- bzw. Trainingsaufgaben: zum Aufbau von Fertigkeiten/Kompetenzen im Bereich von (z.B.)
- Dekodierfähigkeit
- Lesestrategiewissen</td><td colspan="2">Prüfungs- bzw. Testaufgaben: zur Überprüfung des erreichten Niveaus der Fertigkeiten/Kompetenzen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aufgabenformate</td></tr>
<tr><td>(eher) offene Aufgaben (auch: handlungs- und produktionsorientierte Verfahren)</td><td>halboffene Aufgaben</td><td>geschlossene Aufgaben (Multiple-Choice, Lückentexte, Richtig-falsch-Aufgaben)</td></tr>
</table>

3. Literatur (Auswahl)

- Pädagogik. *Lesen und lesen lassen*. 6/2007
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Handbuch Lesen. Hrsg. von Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön. München. S. 145-223.
- Deutsch Unterricht: *Mit Sachtexten umgehen*. 4/2007
- Lindauer, Thomas; Schneider, Hansjakob (2007): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz–Leseleistung–Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Velber. S. 109 – 123.

Workshop C6, Raum B110 Frederic Härvelid, PH FHNW

Chatten, bloggen, mailen und diskutieren

Lektüre- und Schreibprozesse von Jugendlichen im Netz

1. Wie nutzen Kinder und Jugendliche das Internet? Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien 2006[i]

69 % der 12-19jährigen Jugendlichen bewegen sich mehrmals wöchentlich im Internet. 19% der Jugendlichen bezeichnen zudem das Internet als das Medium, auf das sie am wenigsten verzichten können.
Von den jugendlichen Internetnutzenden kommunizieren 80% mindestens alle 14 Tage und 50% mehrmals in der Woche über E-Mail. 58% chatten mehrmals pro Woche über einen Instant Messenger (wie z.B. MSN) mit Freundinnen und Freunden, 53% mindestens einmal im Monat in einem Chatroom. 16% nutzen mehrmals in der Woche Diskussionsforen, 8% verfolgen oder schreiben Blogs.
Etwa ein Drittel der Jugendlichen nutzt das Internet mehrmals wöchentlich als Recherchemedium für Schule, Beruf oder Freizeit.
Bei den 6-13jährigen Kindern haben Aktivitäten im Internet eine weniger grosse Bedeutung. 58% nutzen zumindest unregelmässig das Internet. Während bei Jugendlichen vor allem die Kommunikation im Vordergrund steht, ist es für Kinder am häufigsten ein Instrument der Informationssuche für Schule oder Freizeit. Ein Drittel aller internetnutzenden Kinder empfängt und verschickt regelmässig E-Mails, ein Fünftel (vor allem ältere Kinder) chattet mindestens einmal in der Woche.

2. Welche besonderen Bedingungen hat die Kommunikation im Internet?

Virtualität: Bei vielen Inhalten, die im Netz übermittelt werden, kann man nicht sicher sein, ob sie wahr, falsch oder erfunden sind. Im Prinzip kann jede und jeder im Internet beliebige Informationen veröffentlichen, ohne Angaben zu Wahrheitsgehalt oder Fiktionalität machen zu müssen. Durch die Anonymität des Mediums und die fehlenden Möglichkeiten zur Kontrolle können Nutzende auch Identitäten fingieren. In einem Chatroom oder einem Webforum kann man sich zum Beispiel ohne weiteres als eine andere (reale oder erfundene) Person ausgeben.

Multimedialität: Texte auf Webseiten (manchmal auch in Mails, Foren oder Chats) sind oft sehr eng mit Bildern, Grafiken, Videos oder Tondateien verknüpft. Ein Nachrichtentext kann zum Beispiel durch Fotos und Videos von Augenzeugen ergänzt sein oder auf ein als Tondatei aufgezeichnetes Interview mit einem Experten verweisen.

Hypertext und Entlinearisierung: Hypertexte enthalten Links, die per Mausklick von einem Stichwort aus zu weiteren Informationen über das betreffende Thema führen. Lesende müssen somit nicht zwingend von Anfang bis Ende linear dem Text folgen, sondern können bei der Lektüre immer wieder entscheiden, ob und welchen Links sie in welcher Reihenfolge folgen wollen. So stellen sie sich beim Lesen im Netz ihre eigenen Lesepfade, ihren eigenen individuellen Gesamttext zusammen.
Beschleunigung: Die Vernetzung von Computern hat eine starke Beschleunigung der schriftlichen Kommunikation (im Vergleich etwa zu Briefen) ermöglicht. E-Mails lassen sich im Minutentakt hin- und herschicken, in einem Chat kann sich die Geschwindigkeit, mit der Äusserungen ausgetauscht werden, der eines Gesprächs annähern.

3. Was sind spezielle Merkmale des Sprachgebrauchs im Netz?

Der Sprachgebrauch in Mails, Chats und Foren zeichnet sich (häufig, allerdings nicht generell) durch Elemente aus, die an gesprochene Sprache erinnern. In der Fachdiskussion spricht man in diesem Zusammenhang von "konzeptioneller Mündlichkeit". Solche Parallelen sind folgende Phänomene:

- auf der Ebene der Kommunikationsbedingungen
  - Die Texte werden oft sehr spontan und schnell formuliert und vor dem Versenden nicht überarbeitet.
  - Die Texte sind häufig relativ kurz und erinnern manchmal eher an Gesprächsäusserungen als an das, was wir intuitiv unter einem Text verstehen.
- auf der Ebene der sprachlichen Merkmale

- Der Satzbau ist häufig kurz und einfach.
- Durch Smileys wie :-) oder „Comicwörter“ (*stöhn*, *lach*) werden Mimik, Gestik, Laute und nichtsprachliche Handlungen imitiert.
- Laute oder Silben werden getilgt („hab“, „nen“).
- Wörter werden verschmolzen („machste“, „war’s“).
- Ganze Wörter oder Sätze werden grossgeschrieben („NEIN!“), Buchstaben oder Satzzeichen werden wiederholt („Biiiiiitte“, „Das ist so!!!!“), um stimmliche Eigenschaften wie Dehnung, Emphase oder erhobene Lautstärke zu simulieren.

Viele der einzelnen mündlichkeitsnahen Phänomene kommen auch ausserhalb des Internets vor und sie tauchen nicht nur in der Schriftlichkeit Jugendlicher auf: Auch schon vor über hundert Jahren haben sich manche Menschen (auch Erwachsene) privat Texte geschrieben mit Merkmalen, die an gesprochene Sprache erinnern.

3. Warum weichen Schreibende im Internet teilweise vom "korrekten" Sprachgebrauch ab?

Manche Abweichungen (z. B. spontanes Formulieren, das Stehenlassen von Fehlern usw.) werden durch die Schnelligkeit und Flüchtigkeit des Mediums oder den informellen Charakter der Kommunikationssituation begünstigt. (Mehr oder weniger bewusstes) Ziel eines an der Mündlichkeit orientierten Schreibstils kann es aber auch sein, dem Austausch über das Internet eine persönliche Note zu geben und eine gewisse Nähe zu den anderen Nutzenden herzustellen: Jugendliche nutzen Internetdienste häufig zum Kontakt mit Freundinnen und Freunden oder sie tauschen sich in Chatrooms oder Foren regelmässig mit Personen aus, die sie aufgrund früherer Begegnungen im Internet (zumindest virtuell) gut kennen. Sie drücken diese Verbundenheit auch durch ihre Sprache aus.

4. Welche Kompetenzen fordert das Lesen und Schreiben im Netz?

Das Internet und andere neue Medien haben dazu geführt, dass Menschen in ihrem Alltag tendenziell (wieder) mehr schreiben und lesen müssen. Neue Lese- und Schreibanlässe sind hinzugekommen, mündliche Abläufe haben sich teilweise ins Schriftliche verlagert (z. B. E-Mail statt Telefon) Die Rolle, die neue Medien in der Schule, im Beruf und in der Freizeit spielen, steigert auch für Jugendliche die Bedeutung des Lesens und Schreibens und macht Lesekompetenz in noch stärkerem Mass zu einer Schlüsselfähigkeit.

Nutzende müssen, wenn sie z. B. eine Webseite betrachten, aber nicht nur den Text verstehen, sondern daneben auch Informationen aus den Bildern, aus Videos und Tondateien entnehmen und diese mit der schriftlichen Information verknüpfen.

Lesende von Hypertexten müssen weiter die Texte und Textbausteine, die sie durch das Anklicken von Links in selbst bestimmter Auswahl und Reihenfolge aufnehmen, geistig zusammenbringen und zu einem individuellen Ganzen kombinieren.

Bei der Recherche im Netz müssen Nutzende angemessen mit der unendlichen Menge angebotener Information umgehen können. Sie müssen effizient suchen und auswählen: Sich z. B. durch die Vielzahl von Resultaten einer Suchmaschine durchzuklicken, verschiedene Webseiten zu überfliegen und die wichtigen Informationen schnell zu fokussieren und herauszufiltern, stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit zum selektiven Lesen.

Gefordert sind dabei auch analytisch-kritische Kompetenzen: Nicht jede Autorin oder jeder Autor einer Webseite ist unbedingt Expertin oder Experte auf dem betreffenden Gebiet, nicht jede Information zuverlässig. Informationssuchende müssen daher Strategien entwickeln, um vertrauenswürdige von nicht vertrauenswürdigen Webseiten unterscheiden zu können.

---

[i] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2007): KIM 2006. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS.
Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2006): JIM 2006. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS.
Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf

Workshop C7, Raum B103

Afra Sturm, PH FHNW

Wie hochdeutsch muss die Schriftsprache sein?

«ROMULUS Das Morgenessen.
PYRAMUS Das Frühstück.
ROMULUS Das Morgenessen. Was in meinem Hause klassisches Latein ist, bestimme ich.»
(Dürrenmatt, Romulus der Grosse)

Sollen die Schüler und Schülerinnen in ihren Texten *Abendessen* statt *Nachtessen, nackt* statt *blutt* schreiben? Darf man in einem Text Mundart-Ausdrücke verwenden? Gibt es so etwas wie schweizerisches Hochdeutsch?

Damit Fragen dieser Art beantwortet werden können, müssen vorgängig Begriffe wie «Hochdeutsch», «Standarddeutsch», «Schriftsprache», «Helvetismus», «Varietät» u.a. geklärt werden.

Ausgangspunkt bildet die heutige Einsicht, dass das «Hochdeutsche» in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz als gleichwertige Varietäten anzusehen sind. Man spricht deshalb vom Deutschen als einer plurizentrischen Sprache mit drei Vollzentren. Nach AMMON ET AL. (2004) spielen dabei Nachschlagewerke bzw. Wörterbücher eine wichtige Rolle: Die wichtigsten Wörterbücher sollen deshalb kurz vorgestellt werden.

Auf dieser Grundlage werden im Workshop die Besonderheiten des schweizerischen Hochdeutsch aufgezeigt. Dabei wird auch auf die im Vergleich zu Deutschland und Österreich spezielle Sprachsituation der Schweiz eingegangen und das Modell von KOCH/ÖSTERREICHER vorgestellt.

Die Lehrpläne halten fest, dass das Standarddeutsch bzw. Hochdeutsche Lehrgegenstand und Unterrichtssprache ist, ohne dass sie in der Regel betonen, dass Schweizer Standarddeutsch bzw. Schweizer Hochdeutsch gemeint ist. BAIGGER/SUTTER (2006) betonen allerdings, dass die schweizerische Standardvarietät Grundlage ist. Anhand einzelner Schülertexte kann anschliessend erprobt und diskutiert werden, was dies konkret bedeutet.

Literatur

Ammon, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: de Gruyter.

Baigger, Katja und Sutter, Patrizia (2006): *Grenzfälle des Standards. Zur Abgrenzung standardsprachlicher von nichtstandardsprachlichen Helvetismen.* In: Christa Dürscheid und Martin Businger (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch.* Tübingen: Gunter Narr. S. 49–80.

Bickel, Hans und Schläpfer, Robert (Hrsg.) (2000): Die viersprachige Schweiz. 2., neu bearbeitete Auflage. Aarau: Sauerländer.

Bucher, Delf (2005): *Für ein selbstbewusstes Schweizer Hochdeutsch.* In: Bildung Schweiz 1, S. 8–9.

Dürscheid, Christa und Businger, Martin (Hrsg.) (2006): Schweizer Standarddeutsch. Tübingen: Gunter Narr.

Hägi, Sara und Scharloth, Joachim (2005): *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses.* In: Linguistik online 24, 3, S. 1–25. [www.linguistik-online.de/24_05/haegiScharloth.html; 22.7.07]

Rash, Felicity (2002): Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung. Bern u.a.: Lang.

Schweizer Schülerduden (2006): *Rechtschreibung*. Bearbeitet von Afra Sturm. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag + ilz.

Internetadressen

de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite > Schweizer Hochdeutsch

de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite > Helvetismen

www.blogwiese.ch → Blog eines Deutschen, der in der Schweiz lebt

www.zueri-berlin.blogspot.com → Blog einer Schweizerin, die in Berlin lebt

www.dialekt.ch → Tonbeispiele verschiedener Schweizer Dialekte

dialects.from.ch → Dialekte lokalisieren