

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Studienjahr: 2016/2018
Masterarbeit

Schülerorientierte Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz

Konzept für Schülerinnen und Schüler mit
speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben

Eingereicht von: Stefanie Lehner

Begleitung: Anuschka Meier

Datum der Abgabe: 24.06.2018

Abstract

Die Schreibkompetenz ist nicht nur ein wichtiger Bestandteil im Deutschunterricht, sondern auch elementar für die spätere berufliche Ausbildung und den Alltag eines jeden Kindes. Doch immer wieder haben Schülerinnen und Schüler – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – gerade mit der Schreibkompetenz Probleme in der Schule. Speziell Kinder mit Migrationshintergrund weisen zudem häufig noch einen kleinen Wortschatz auf und haben Probleme mit der deutschen Syntax.

Diese Masterarbeit geht der Frage nach, wie Viertklässler mit besonderem Förderbedarf im Bereich Schreiben gefördert werden können. Abgestützt auf den theoretischen Grundlagen in den Bereichen Schreibkompetenz, Schreibförderung und Deutsch als Zweitsprache wurde ein Konzept zur Förderung der Schreibkompetenz entwickelt. Dabei lag der Fokus auf dem Vermitteln von Schreibstrategien, einem Wortschatztraining und der Auseinandersetzung mit der deutschen Syntax durch das Schreiben mehrerer Bildergeschichten. Als Unterrichtsform wurde die Methode der direkten Instruktion angewendet. Das Konzept wurde in drei vierten Klassen durchgeführt und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, einem normierten Wortschatztest und einem eigens dafür entwickelten Textbeurteilungsraster evaluiert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

Abkürzungsverzeichnis	3
1 Einleitung	4
2 Ausgangslage	6
2.1 <i>Begründung der Themenwahl</i>	6
2.2 <i>Fallbeispiele</i>	7
2.3 <i>Fragestellung</i>	9
3 Theoretische Grundlagen	10
3.1 <i>Schreibkompetenz</i>	10
3.2 <i>Schreibentwicklung</i>	10
3.2.1 <i>Teilprozesse des Schreibens in der Primarstufe</i>	12
3.2.2 <i>Unterschiede zwischen schwachem und starkem Schreiber</i>	13
3.3 <i>Schreibprozess</i>	14
3.3.1 <i>Schreibprozess vs. Schreibkompetenz</i>	14
3.3.2 <i>Schreibprozessmodell von Hayes & Flower im Überblick</i>	15
3.3.3 <i>Schreibprozessmodell nach Philipp</i>	16
3.4 <i>Schreibfunktionen</i>	18
3.5 <i>Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht</i>	18
3.5.1 <i>Spracherwerb</i>	18
3.5.2 <i>Sprachliche Kompetenzen für den Schreibunterricht</i>	19
3.6 <i>Förderung der Schreibkompetenz</i>	22
3.6.1 <i>Schreibförderansätze</i>	22
3.6.2 <i>Vermittlung von Strategien</i>	23
3.6.3 <i>Förderung der Selbstregulation</i>	24
3.6.4 <i>Scaffolding als Förderansatz</i>	25
4 Methodisches Vorgehen	27
4.1 <i>Qualitative Forschung</i>	27
4.2 <i>Erhebungsmethoden</i>	28
4.2.1 <i>Datenerhebung durch Feldbeobachtungen</i>	28
4.2.2 <i>Datenerhebung durch Textanalysen</i>	29
4.2.3 <i>Datenerhebung durch normierten Wortschatztest</i>	31
4.3 <i>Triangulation</i>	31
4.4 <i>Datenaufbereitung und Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse</i>	32

5	Konzeptplanung	34
5.1	<i>Zielformulierung</i>	34
5.2	<i>Entwicklung des Schreibkonzepts</i>	34
5.3	<i>Prototyp des Schreibkonzepts</i>	36
5.3.1	Kriterien für die Herstellung des Konzepts	36
5.3.2	Lernziele für das Schreibkonzept	36
5.3.3	Unterrichtsform der direkten Instruktion	37
5.3.4	Förderung im Bereich Wortschatz	38
5.3.5	Förderung im Bereich Syntax	39
5.3.6	Förderung der Schreibstrategien	39
5.3.7	Textbeurteilungsraster für die Beurteilung der Bildergeschichten	40
6	Durchführung	42
6.1	<i>Ablauf der Durchführung</i>	42
6.2	<i>Dokumentation des Durchführung</i>	44
6.2.1	Phase 1	44
6.2.2	Phase 2	46
6.2.3	Phase 3	48
7	Evaluation	51
7.1	<i>Darstellung der Ergebnisse aus den Beobachtungen</i>	51
7.1.1	Bereich Wortschatz	51
7.1.2	Kategoriensystem Bereich Syntax	54
7.1.3	Kategoriensystem Bereich Schreibstrategie	56
7.2	<i>Darstellung der Ergebnisse aus dem Wortschatztest</i>	59
7.3	<i>Darstellung der Ergebnisse aus der Textanalyse</i>	61
7.4	<i>Interpretation der Ergebnisse mit Hilfe der Triangulation</i>	62
7.5	<i>Beantwortung der Fragestellung</i>	63
8	Diskussion und Fazit	66
8.1	<i>Kritische Reflexion des Konzepts</i>	66
8.2	<i>Schlussfolgerungen und weiterführende Forschungsideen</i>	67
9	Danksagung	68
10	Abbildungsverzeichnis	69
11	Tabellenverzeichnis	70
12	Literaturverzeichnis	71

Abkürzungsverzeichnis

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
IF	Integrative Förderung
IQ	Intelligenzquotient
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule
Kap.	Kapitel
KG	Kindergarten
KLP	Klassenlehrperson
MST	Mittelstufe
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
SHP	Schulische Heilpädagogin
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SSG	Schulisches Standortgespräch
SuS	Schülerinnen und Schüler
UST	Unterstufe

1 Einleitung

Seit nun mehr als zwei Jahren arbeite ich als SHP in der Mittelstufe (MST) an einer Schule mit hohem Migrationshintergrund. Dabei fällt mir und den Klassenlehrpersonen (KLP) immer wieder auf, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) vor allem mit den Grundfertigkeiten in den schulischen Fächern Probleme haben.

Vor allem im Schulfach Deutsch weisen viele SuS in der vierten Klasse extreme Defizite in den Bereichen Lesen und Schreiben auf. Die Lesekompetenz wird an dieser Schule durch das Konzept des Lesetandems jahrgangsübergreifend gefördert. Bei der Förderung der Schreibkompetenz sind allerdings viele KLP an dieser Schule überfordert, da dieser Bereich ihrer Meinung nach unübersichtlich und sehr komplex ist. Wegen dieser Bedeutsamkeit habe ich mich vertieft mit dem Thema auseinandergesetzt und stellte durch Beobachtungen fest, dass tatsächlich viele SuS in der vierten Klasse eine sehr geringe Schreibkompetenz aufweisen. Um diesem Defizit bei vielen SuS möglichst effektiv entgegenzuwirken, habe ich mich für das Entwickeln eines Schreibkonzepts als Thema für die Masterarbeit entschieden.

In der nun zugrunde liegenden Masterarbeit werden die zentralen Überlegungen über den Inhalt und zum Vorgehen des Schreibkonzepts behandelt. Als erstes wird eine grobe Situationsanalyse dargestellt, in der die drei beobachtenden SuS als Fallbeispiele für SuS mit besonderem Förderbedarf in der Schreibkompetenz als Fallbeispiel aufgeführt werden, und die Themenwahl auf Basis wissenschaftlicher Theorie begründet. Anschliessend folgt die Fragestellung zur Masterarbeit, welche dann am Schluss mit Hilfe der erarbeiteten Theorie und des methodischen Vorgehens beantwortet wird. Deswegen nimmt ein grosser Teil der Masterarbeit die theoretischen Grundlagen ein, welche den fachdidaktischen Hintergrund des Schreibkonzepts erläutern sollen.

Dabei umfasst der Begriff „Schreiben“ ein komplexes Gebiet, welches sich aus mehreren Teilen zusammensetzt. Anhand dessen werden bei der Masterarbeit die zentralen Inhalte rund um die Bereiche „Schreiben“ und „Schreibförderung“ erläutert. Dies beinhaltet vor allem das Erläutern und zugleich Unterscheiden der Begriffe „Schreibkompetenz“ und „Schreibprozess“. Auch auf die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wird ein Auge geworfen, da unter anderem mittlerweile in vielen Klassen Kinder mit Migrationshintergrund Deutsch lernen, aber auch weil die drei Fallbeispiele einen mehrsprachigen Hintergrund aufweisen. Unter diesem Aspekt werden deswegen unter anderem die Bereiche Spracherwerb, Wortschatz und Syntax betrachtet. Am Schluss der theoretischen Auseinandersetzung wird das Thema Förderung der Schreibkompetenz erarbeitet. Dafür werden die neusten empirischen Befunde aufgegriffen. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Vermittlung von Schreibstrategien.

Denn laut Sturm (2015) ist eine genaue Auseinandersetzung mit den verschiedenen Schreibstrategien für eine Lehrperson wichtig, um die Schreibprozesse der Schreiber/-innen effektiv fördern zu können.

Das methodische Vorgehen für die Evaluation des Schreibkonzepts und die Konzeptplanung werden anschliessend ausführlich dargestellt und mit der Theorie und der Fragestellung in Verbindung gesetzt. Zudem ist zu dem methodischen Vorgehen zu erwähnen, dass die Daten zur Überprüfung der Validität des Konzepts vor allem aus der Feldbeobachtung bezogen werden und mit Hilfe eines normierten Wortschatztests und einem eigens für das Konzept entwickeltem Textbeurteilungsraster durch das Verfahren der Triangulation überprüft werden.

Im Anschluss wird die Durchführung kurz skizziert und zentrale Ereignisse, welche für die Beantwortung der Fragestellung wichtig sind, werden hervorgehoben. Am Ende folgen die Evaluation mit der Datenauswertung, welche vor allem durch die qualitative Inhaltsanalyse erfolgt, sowie die Interpretationen der Ergebnisse aus der Feldbeobachtung, dem normierten Wortschatztest und dem Textbeurteilungsraster. Abgerundet wird diese Masterarbeit mit einer kritischen Reflexion und einem Ausblick auf das weitere Vorgehen bezüglich des Schreibkonzepts.

2 Ausgangslage

In diesem Kapitel wird nun die Themenwahl in Bezug auf die Fachliteratur und die heilpädagogische Relevanz erläutert. Ausserdem werden die drei SuS bezüglich ihrer Schreibkompetenz als Fallbeispiel beschrieben. Die drei SuS wurden bei der Umsetzung des Konzepts beobachtet und werden deswegen zur Beantwortung der Fragestellung relevant sein. Am Ende dieses Kapitels wird die Fragestellung beschrieben.

2.1 Begründung der Themenwahl

Ich arbeite seit fünf Jahren, davon zwei Jahre als SHP, in einer städtischen Schule mit Migrationshintergrund in der Schweiz. An unserer Primarschule beträgt der Migrantanteil über achtzig Prozent. Gerade deswegen ist bei uns die Sprachförderung ein sehr wichtiger Bestandteil unseres Schulprogrammes. Da mir zum einen häufig aufgefallen ist, dass vor allem im Bereich Schreiben viele Schüler/-innen (SuS) nicht die nötigen Kompetenzen vorweisen können und zum anderen im QUIMS-Programm laut Sturm (2015) die Schreibförderung als neuer Schwerpunkt gesetzt wurde, war für mich schnell klar, dass ich im Bereich Schreibförderung meine Masterarbeit schreiben möchte.

Schreiben ist laut Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) sowohl gegenwartsbedeutend als auch zukunftsbedeutend für die SuS. Genau wie das Lesen ist das Schreiben von Texten ein Teil unserer menschlichen Kommunikation, welche Zeit und Raum überdauern wird. Lüdtker und Stitzinger (2015, S. 48) bezeichnen die Beherrschung der Sprache, zu dem das Schreiben ebenfalls gehört, nicht nur als wichtigen Bestandteil der kulturellen Teilhabe in der Gemeinschaft, sondern sogar als eine wichtige Bedingung des Menschseins. Philipp (2015) greift dies ebenfalls auf und konstatiert, dass das Schreiben auch in unserem Alltag eine zentrale Rolle spielt. Das Schreiben dient dabei unter anderem als Mittel der Kommunikation, zum schriftlichen Übermitteln von Erfahrungen und Wissen sowie zum Aufschreiben von Ideen für später. Auch Becker-Mrotzek & Roth (2017, S. 16f) betonen die Bedeutung des Schreibens, indem sie behaupten, dass das Lesen und das Schreiben einem Jugendlichen helfe, zur Autonomie zu gelangen. Daher ist das Schreiben ein wichtiger Bestandteil des schulischen Alltags und gehört zu den schulischen Grundfertigkeiten im Bereich Sprache (siehe auch Lehrplan 21).

Bei Defiziten im Bereich der Grundfertigkeiten ist laut Niedermann et al. (2010, S. 11f.) eine heilpädagogische Förderung notwendig. Frühestmögliche Förderung bei lernbehinderungsgefährdeten Kindern ist zentral, damit das Defizit nicht noch länger andauert und dadurch grösser wird. Denn dadurch entsteht sonst ein Teufelskreis, der für die SuS folgeschwer sein kann. Durch die ständigen negativen Erfahrungen und Rückmeldungen in Bezug auf

das Schreiben kann sich laut Lüdtké und Stitzinger (2015, S. 45) eine Bedrohung für das sprachliche Selbst entwickeln, das emotionale Folgen für die Schülerin oder den Schüler mit sich trägt. Deswegen ist eine gezielte Sprachförderung laut Becker-Mrotzek & Roth (2017, S. 17f) enorm wichtig. Sprachförderung meint dabei eine gezielte Förderung von Jugendlichen, bei denen Entwicklungsverzögerungen oder markante Schwierigkeiten im Bereich Sprache diagnostiziert wurden. Die Sprachförderung beinhaltet unter anderem Wortschatztraining, Grammatiktraining sowie Lese- und Schreibtraining. Die Sprachförderung sollte durch eine kompetente Lehrperson wenn möglich in einer Kleingruppe durchgeführt werden.

Da das Schreiben schon seit der 2. Klasse laut Lehrplan ein wichtiger Bestandteil im Fach Deutsch ist und die SuS in der 4. Klasse immer noch grosse Defizite bezüglich Satzbau und Textaufbau aufweisen, kann man hier von einer Lernbeeinträchtigung im Bereich Sprache sprechen, die heilpädagogisches Handeln nötig macht.

2.2 Fallbeispiele

Um die Wirkung des Schreibkonzepts zu testen, wurden während der Durchführung drei SuS besonders beobachtet. Die drei SuS¹ sollen dabei exemplarisch die Vielfalt an Beeinträchtigungen in der Schreibkompetenz veranschaulichen. Dabei ist zu beachten, dass der Entwicklungsstand der SuS nur ausschnitthaft, nämlich auf den Bereich Sprache bezogen, beleuchtet wird.

Fallbeispiel 1: José

José geht seinem Alter entsprechend in die vierte Klasse und kommt nach eigener Meinung gerne in die Schule. Seine Familie kommt ursprünglich aus Spanien und lebt schon seit 15 Jahren in der Schweiz. José hat zwei ältere Schwestern, welche auch schon die gleiche Primarschule besucht haben. Seine Mutter kann sehr gut Deutsch sprechen, sein Vater aber nur Spanisch. José spricht zuhause Spanisch und in der Schule Schweizerdeutsch. Mit dem Hochdeutsch hat José laut eigener Einschätzung Probleme. Im Unterricht erzählt José gerne von seinen Erlebnissen oder erfindet gerne Geschichten, kann seine Gedanken aber nicht sinngemäss ausdrücken und scheitert oft am kleinen aktiven Wortschatz. Im Schreiben, besonders im Satzbau und beim aktiven Wortschatz, weist José grosse Lücken auf. José sagt selber, dass er nicht gerne Texte schreibt und es ihn regelrecht frustriert. In der Schule hat José vor allem in den handlungsaktiven Fächern wie Sport, Handarbeit und Werken seine Stärken. José wurde vom Schulpsychologischen Dienst (SPD) abgeklärt, da er verhaltensauffällig ist. Dabei kam heraus, dass er hyperaktiv ist und Konzentrationsprobleme aufweist. Sein Intelligenzquotient ist laut der Abklärung durchschnittlich.

¹ Namen wurden geändert

Fallbeispiel 2: Dounia

Dounia kommt ursprünglich aus dem Libanon und wohnt seit ihrer Geburt mit ihrer Familie in der Schweiz. Sie besucht ebenfalls ihrem Alter entsprechend die vierte Klasse. Dounia ist eine sehr fleissige Schülerin, bekommt aber oft durch schlechte Noten eher negative Rückmeldungen zu ihrem Lernen. Auch im Bereich Schreiben erzielt sie in den Tests kaum die Note „genügend“. Dounia spricht zuhause Arabisch und ging in der UST in den Deutsch als Zweitsprache Unterricht (DaZ). Ihr passiver als auch aktiver Wortschatz ist immer noch lückenhaft. Im Satzbau und der Orthografie hat Dounia dagegen schon grosse Fortschritte gemacht. Auch Dounia hat viele tolle Ideen für Geschichten, kann sie mündlich gut herüberbringen, aber nicht gut aufschreiben. Dounia wurde vom SPD abgeklärt. Dabei kam heraus, dass sie einen tiefen Intelligenzquotienten (IQ) hat. In Mathematik hat sie individuelle Lernziele, im Fach Deutsch bekommt sie Unterstützung von der Heilpädagogin. Trotz den nicht immer positiven Schulerfolgen kommt Dounia gerne in die Schule und versucht stets ihr Bestes zu geben.

Fallbeispiel 3: Zoltan

Zoltan besucht ebenfalls die vierte Klasse und kommt ursprünglich aus Albanien. Er hat einen älteren Bruder, welcher ebenfalls die Primarschule im Ort besucht hat. Seine Eltern sprechen sehr gut Deutsch und sind sehr an den schulischen Leistungen ihres Sohnes interessiert. Zuhause sprechen sie aber hauptsächlich Albanisch.

Zoltan zeigt im schulischen Alltag kaum Auffälligkeiten. In Mathematik und Realien gehört er dem starken Drittel an. Im Fach Deutsch hat Zoltan vor allem im Schreiben Probleme. Das Lesen macht Zoltan keine Probleme und er weist einen grossen passiven wie auch aktiven Wortschatz auf. Auch verbal kann sich Zoltan gut äussern und macht aktiv im Unterricht mit. Allerdings weist er im Vergleich zu seinen sonstigen Leistungen im Bereich Schreiben Defizite auf. Gerade beim Satzbau und der Orthografie offenbart er erhebliche Probleme. Vor allem die Gross- und Kleinschreibung bereiten ihm Mühe. Inhaltlich hat Zoltan gute Ideen, kann sie aber nicht immer schriftlich wiedergeben.

2.3 Fragestellung

Aufgrund der vorher beschriebenen Beobachtungen im schulischen Alltag, den Theorien zur Bedeutung der Schreibkompetenz und den drei beschriebenen Fallbeispielen ergeben sich für diese Masterarbeit folgende Fragestellungen:

Inwiefern gelingt es mit speziellen schülerbasierten Methoden, den Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben anzuregen und zu fördern?

Dabei sollen folgende Unterfragen bei der Beantwortung der Fragestellung helfen und deswegen berücksichtigt werden:

Auf welche Förderbereiche bezüglich des Schreibens sollte bei der Förderung der Schreibkompetenz von SuS mit speziellem Förderbedarf der Fokus gelegt werden?

Welcher Förderansatz in der empirischen Schreibdidaktik ist effektiv für SuS mit speziellem Förderbedarf im Schreiben?

Mit welchen Methoden kann die Effektivität der eingesetzten schülerbasierten Methoden gemessen und validiert werden?

3 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden nun detailliert die fachdidaktischen Grundlagen für die Erstellung des Schreibkonzepts sowie für die Beantwortung der Fragestellung dargelegt. Dabei werden die schon erwähnten Begriffe Schreibkompetenz und Schreibprozess erklärt und deren Unterschiede herausgearbeitet. Zudem wird die Methode des Scaffoldings erläutert und wichtige Schreibstrategien werden herausgearbeitet. Da das Konzept für eine Schule mit Migrationshintergrund entwickelt wurde, wird auch auf den Mehrsprachigkeitsaspekt eingegangen.

3.1 Schreibkompetenz

Um den Begriff „Schreibkompetenz“ zu klären, ist es wichtig, zuerst den Begriff Kompetenz zu entschlüsseln. Kompetenz kommt laut Fix (2008) vom lateinischen Wort *competere* und bedeutet im Deutschen „zu etwas fähig sein“. Laut Weinert (2001, S. 27f) bestehen Kompetenzen aus kognitiven, emotionalen, und sozialen Fähigkeiten. Unter den kognitiven Fähigkeiten versteht man unter anderem die Fertigkeit, Probleme zu lösen. Die emotionalen Fähigkeiten beziehen sich vor allem auf die Motivation, während die sozialen Fähigkeiten sich in der Bereitschaft zeigen, die Fähigkeiten verantwortungsvoll einzusetzen. Bezieht man das Schreiben mit ein, kann sich folgende Definition ergeben:

Schreibkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, in einem Schreibprozess ein Textprodukt, welches autonome oder fremdbestimmte Funktionen (Aufschreiben, Erklären, Anleiten, Diskutieren, ...) erfüllen soll, selbstständig fertigzustellen (vgl. Fix, 2008).

Fix gliedert dabei die Schreibkompetenz nochmals in vier Teilkompetenzen auf. Erstens muss der Schreiber über *Sachkompetenz* verfügen, welche sich auf die inhaltlich-fachlichen Fähigkeiten bezieht und z.B. das Wissen über eine Textsorte oder stilistische Kriterien eines Textes meint. Neben dieser Kompetenz ist vor allem noch die *Methodenkompetenz* wichtig. Sie bezieht sich auf die methodisch-strategischen Fähigkeiten und meint damit unter anderem die Fähigkeit, Wörter nachschlagen zu können, den Text zu strukturieren und den Ablauf zu organisieren. Das Zusammenspiel zwischen der Sach- und der Methodenkompetenz ist für die Schreibdidaktik essentiell. Neben diesen beiden wichtigen Kompetenzen gibt es noch die *Sozialkompetenz*, welche bezüglich der Schreibkompetenz das Antizipieren bzw. Ansprechen des Lesers bedeutet, und die *Personalkompetenz*, welche sich auf den Schreiber selber bezieht. Darunter ist zu verstehen, dass sich die zuschreibende Person selber ihren Fähigkeiten nach einschätzen und sich ein Schreibziel setzen kann.

3.2 Schreibentwicklung

Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist ein langwieriger Prozess, welcher laut Philipp (2016) basierend auf den Befunden der NAEP (National Assessment of Educational Progress) aus den USA nicht auf Basis des Alters eines Schreibnovizen festzulegen ist, sondern vom jeweiligen Entwicklungsstand eines jeden im Bereich Schreiben abhängt. In einer Klas-

se kann es somit zu verschiedenen Leistungsdifferenzen kommen, da nicht alle an derselben Stelle im Entwicklungsprozess der Schreibkompetenz stehen.

Im Verlauf des langjährigen Schreibprozesses sind unterstützende und extrinsische Anregungen enorm wichtig für den Schreibnovizen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2009). Die Übergänge in diesem Prozess sind dabei fließend, von einander abhängig und können sich zum Teil auch parallel entwickeln (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006).

Die wichtigsten Veränderungen der Schreibkompetenz, welche ein Schreibnovize bis zum Experten durchmacht, sind unter anderem eine effizientere Nutzung des Gedächtnisses, die Automatisierung von basalen Schreibfertigkeiten, die Nutzung von Schreibstrategien, eine stabil werdende Eigenmotivation bezüglich des Schreibens sowie zunehmendes und systematisches Wissen bezüglich Textsorten und Allgemeinwissen. Erst wenn der Schreibnovize über diese Komponenten verfügt, entsteht eine gewisse Autonomie beim Schreiben, d.h. der Schreiber kann selbstständiger und somit ohne stetige Begleitung von Lehrpersonen oder Eltern seine Texte formulieren (vgl. Philipp, 2016).

Philipp hat den Erwerb der Schreibkompetenz in einem Modell festgehalten, welches sich in drei Phasen einteilen lässt. Für jede dieser Phasen muss man laut Philipp (2015) ungefähr 10 Jahre Übungszeit einrechnen, damit ein Schreibnovize sich in einer Phase als kompetent bezeichnen kann. Dabei ist zu beachten, dass die Phasen sehr komplex sind und nur grob die Vorgehensweise beim Schreiben erläutern. Ausserdem ist die Entwicklung nicht linear, da ein Schreibnovize vor allem am Anfang recht viel Zuwachs bezüglich der Schreibkompetenz entwickelt, die Lernkurve aber zunehmend abflacht (vgl. Philipp, 2016).

In der ersten Phase, *Wissen erzählen*, geben die Schreibnovizen vor allem ihre Ideen bezüglich des entstehenden Textes wieder und arbeiten weniger adressatenorientiert. Sie überprüfen nicht, ob die Ideen und Informationen Relevanz für den Text haben. Dadurch fällt es dem Leser schwer, die Zusammenhänge herzustellen. Das NAEP bezeichnet laut Philipp diese Phase als die *Basisstufe*, bei der die SuS nur eine partielle Beherrschung der Schreibkompetenz aufweisen.

Bei der zweiten Phase, *Wissen transformieren*, planen die Schreibnovizen den Ablauf ihres Textes. Das NAEP bezeichnet diese Phase als die Stufe *Kompetent*. Schlussfolgernd überlegen die Schreiber, ob ihre Informationen relevant für den Text sind und die Zusammenhänge innerhalb des Textes einen Sinn ergeben. Dabei erfolgt nebst dem Planen auch ein abschliessendes Revidieren des Textes, was zur Folge hat, dass die Texte adressaten- und zielgerichtet sind (vgl. Philipp, 2015). Dieses kognitiv-strategische Vorgehen des Schreibnovizen in dieser Phase kann man auch mit dem sinnvollen Einsetzen von Schreibstrategien nach Sturm & Weder (2016) näher beschreiben. Dabei werden die Schreibstrategien in die

drei Komponenten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien gegliedert, die mit dem Ablauf von Philipp vergleichbar sind. In Kap. 3.6.2 werden diese Schreibstrategien näher beschrieben.

Die letzte Phase, *Wissen herstellen*, vom NAEP auch als *fortgeschritten* bezeichnet, ist ausschliesslich den Experten wie Journalisten, Autoren und Wissenschaftlern zuzuschreiben (vgl. Philipp, 2016).

In diesem Abschnitt der Schreibkompetenz wird die Vorstellung, wie der Leser auf den Text reagieren könnte und wie man gezielte Reaktionen antizipieren kann, miteinbezogen. Dafür muss der Schreiber über viele Schreibstrategien verfügen, mit Wörtern bzw. Formulierungen umgehen können und ein grosses Fachwissen zur Verfügung haben.

Im Folgenden werden nun die drei Phasen der Schreibkompetenzentwicklung in einer Darstellung nochmals prägnant zusammengefasst:

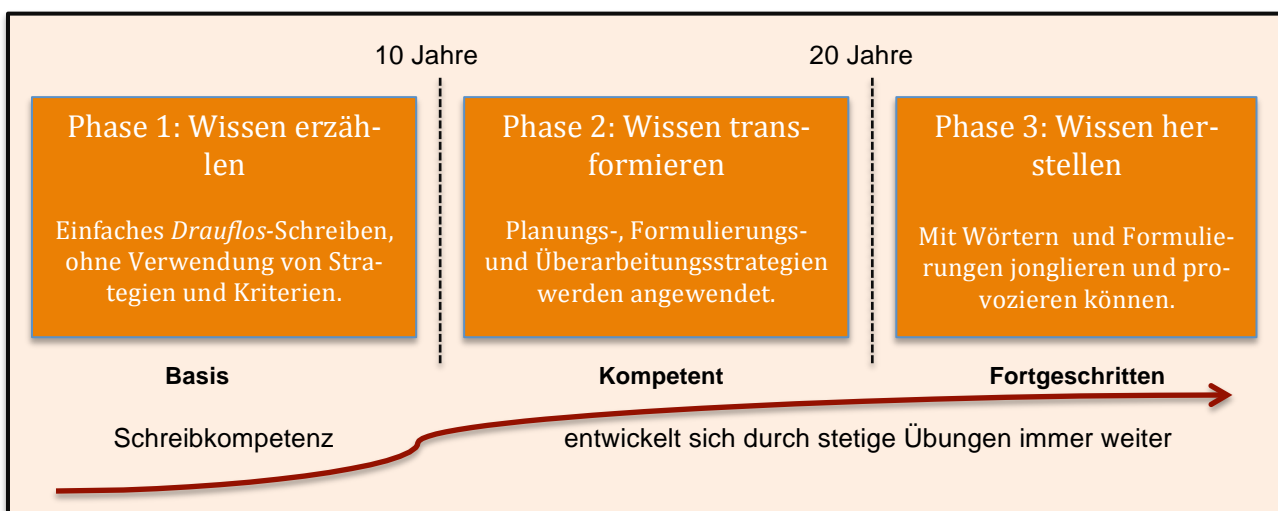


Abbildung 1: Entwicklung der Schreibkompetenz zur Expertise (Anlehnung an Philipp, 2016)

3.2.1 Teilprozesse des Schreibens in der Primarstufe

Aus der aktuellen Forschung lässt sich laut Behrens (2017) herauskristallisieren, dass gerade in der Vorschule und Primarstufe im Vergleich zur Sekundarstufe und der Berufsausbildung gleichzeitig und in enger Interaktion sowohl grundlegende Schreibfertigkeiten als auch Fähigkeiten zur Textproduktion erworben werden. Somit ist die Schreibförderung in der Primarstufe von enormer Bedeutung für die Entwicklung der Schreibkompetenz eines Schreibnovizen. Unter Schreibfertigkeiten sind laut Sturm & Weder (2016) vor allem die basalen Fertigkeiten wie Handschrift, Syntax und Orthografie zu verstehen. Anders als manch einer annimmt, werden diese basalen Schreibfertigkeiten nicht nur in der UST, sondern in der gesamten Schulzeit erlernt. Eine unzureichende Entwicklung der basalen Schreibfertigkeiten hat somit auch wieder Einfluss auf die Fähigkeiten zur Textproduktion, weswegen sie stets von den Lehrpersonen beobachtet und berücksichtigt werden sollte. Gleichzeitig sollte aber auch Wert auf die Fähigkeiten eines Schreibnovizen in Bezug auf seine Textproduktion gelegt werden. Behrens (2017) zählt die Berücksichtigung des Lesers, eine flüssige verbale

als auch schriftliche Produktion der Sprache, die Beherrschung von Schreibkonventionen etc. als die zu erlernenden Fähigkeiten auf. Diese Fähigkeiten sind wiederum auch mit Philipps Merkmalen in seinem Phasenmodell des Erwerbs der Schreibkompetenz in der Phase *Wissen transformieren* zu vergleichen.

Wichtig sei aber laut Behrens noch, dass die SuS im Primarschulalter erst am Anfang dieser entscheidenden Phase stehen und die basalen und komplexen Prozesse des Schreibens noch nicht differenzieren können. Deswegen brauchen sie eine geeignete und kompetente Unterstützung, um die Differenzen zu erlernen.

Dabei sollte eine Lehrperson vor allem durch geeignete Schreibaufgabe und Hilfestellungen die Schreibprozesse der SuS mit Förderbedarf entlasten. Auch sollte eine Lehrperson den personellen und sozialen Hintergrund in die Förderplanung miteinbeziehen.

3.2.2 Unterschiede zwischen schwachem und starkem Schreiber

In den vorherigen Kapiteln wurde die allgemeine Entwicklung der Schreibkompetenz beleuchtet. Um aber die Unterschiede zwischen einem schwachen und einem starken Schreiber herauszukristallisieren, muss man sich laut Philipp (2017) erst bewusst sein, dass es, wie schon mehrfach erwähnt, individuelle Schreibprozesse gibt und dass nicht jeder die gleiche Entwicklung hinsichtlich der Schreibkompetenz vollzieht. Deswegen ist es für eine Lehrperson oder Heilpädagogin bedeutsam, den individuellen Entwicklungsstand zu diagnostizieren und die gezielte Förderung darauf zu adaptieren.

Grundsätzlich zeichnen sich Schüler mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben laut Philipp dadurch aus, dass sie ihre Texte nicht aus eigenem Antrieb planen können und dadurch weniger Inhalt aufzeigen. Auch können sie den geschriebenen Text nicht revidieren, weisen keine Adressatenorientierung auf und haben vor allem Probleme in der Leserlichkeit, in Orthografie und Syntax, im Wortschatz sowie in der Schreibflüssigkeit. Sie verfügen dementsprechend zusammengefasst über keine Schreibstrategien, um eine Schreibaufgabe zu bewältigen bzw. ihren Text zu planen, zu formulieren und anschliessend zu überarbeiten. Somit weisen sie einen erhöhten Förderbedarf auf, welchem durch gezielte und flexible Adaptionen der Schreibförderung entgegenzuwirken ist.

Gute Schreiber eignen sich dagegen immer mehr Strategien und Wissen für das Textschreiben an und können somit schnell, gezielt und effektiv die ihnen gestellten Schreibaufgaben autonom bewerkstelligen. Dabei können die SuS durch verschiedene Vorgehensweisen an ihr Ziel gelangen. Nicht jeder schreibstarke Schüler muss über genügend Planungsmöglichkeiten verfügen, wenn er dafür seinen Text am Ende ausführlich revidieren kann. All diese Merkmale sprechen für die Schreibentwicklungsphase *Wissen transformieren* aus dem Modell von Philipp.

Im Vergleich dazu sind die schreibschwachen SuS oft noch bei der Phase *Wissen erzählen* und beschäftigen sich somit erst aufwendig mit den Oberflächenmerkmalen und gehen ungesteuert und weniger effektiv an die Schreibaufgaben dran, was meistens zu einer Überforderung und somit schnell zu Frust führen kann. Fix (2008) erwähnt zusätzlich, dass vor allem offene Aufgabenstellungen einen schreibschwachen Schüler schnell belasten können, da er sich selber meistens keine geeigneten Schreibziele setzen kann. Wer die Fähigkeit besitzt, sich Schreibziele zu setzen und diese während dem Schreibprozess stets zu revidieren, kann Misserfolge minimieren und verfügt somit über die wichtige Fähigkeit der Selbstregulation (siehe 3.6.3). Im Folgenden werden nochmals die wichtigsten Unterschiede zwischen einem schreibschwachen und schreistarken SuS hervorgehoben.

Tabelle 1: Unterschiede schreibschwache/ -starke SuS

Schreibschacher SuS	Schreibstarker SuS
...verfügen über keine abrufbaren Schreibstrategien.	...können selbstständig Schreibstrategien abrufen und auch anwenden.
... haben oft ihre basalen Schreibfertigkeiten nicht gefestigt und müssen sich deswegen auch auf diese nebenbei konzentrieren.	... müssen sich kaum mehr auf ihre basalen Schreibfertigkeiten (Orthografie, Syntax, etc.) konzentrieren.
... können ihr Vorgehen/ Schreibprozesse nicht richtig kontrollieren, reflektieren und revidieren.	... beherrschen die Selbstregulation und können somit ihre Schreibprozesse optimieren.

3.3 Schreibprozess

Im vorherigen Kapitel wurde ausführlich auf die Schreibkompetenz und deren Entwicklung eingegangen. Zusätzlich ist schon oft der Begriff Schreibprozess gefallen. Nachfolgend wird nun auf die Abgrenzungen sowie auf die Verflechtung der beiden Begriffe eingegangen.

3.3.1 Schreibprozess vs. Schreibkompetenz

Der Begriff Schreibkompetenz wurde schon im vorherigen Kapitel ausführlich dargelegt. Zusammenfassend lässt sich die Schreibkompetenz als die Fähigkeit bezeichnen, selbstständig vielschichtige Texte zu verfassen. Im Vergleich dazu bezieht sich der Schreibprozess auf die *Denkprozesse* und den *Ablauf* während des Schreibens. Laut Philipp (2017) ist die Aktivität Schreiben ein zielgerichteter Denkprozess, der durch stets erweitertes Wissen komplexer und effizienter wird. Um also im Bereich Schreiben kompetent zu werden, muss ein Schreibnovize seine Denkprozesse während des Schreibens zielgerichtet steuern können. Dadurch wird auch klar, dass man die zwei Begriffe nur schwer voneinander trennen kann.

3.3.2 Schreibprozessmodell von Hayes & Flower im Überblick

In der empirischen Schreibforschung gibt es bezüglich der Komponenten in einem Schreibprozess viele Modelle. Eines der übersichtlichsten und meist adaptierten Modelle ist laut Sturm und Weder (2016) das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), welches stets durch empirische Befunde von Hayes selbst revidiert wird.

Allgemein lässt sich festhalten, dass das Modell aus drei Säulen, dem Planen, dem Formulieren und dem Überarbeiten, besteht. Die drei Säulen stellen dabei eine Vereinfachung der Denkprozesse während des Schreibens dar. So kann zum Beispiel laut Sturm und Weder die Planungssäule das Klären des Schreibauftrags als auch schon das Auswählen von passenden Schreibstrategien beinhalten. Daran anknüpfend werden nun die drei Säulen aus dem Modell näher beschrieben.

In der Planungsphase sollten laut Fix (2008) das Vorwissen aktiviert und die gesammelten Informationen geordnet werden. Zeitgleich sollte auch ein Schreibziel gefunden und formuliert werden. In dieser Phase spielt das Langzeitgedächtnis des Schreibers eine grosse Rolle. Passend zur Textsorte muss er sein angeeignetes Wissen passend zu den spezifischen Merkmalen, zu Planungsabläufen und adressatengerechtem Schreiben abrufen. Was für eine Textsorte verwendet werden muss, gibt das Aufgabenumfeld her, was ebenfalls noch Einfluss auf den Schreibprozess hat. Die Aufgabenstellung gibt der zu schreibenden Person Hinweise auf das eigene Vorgehen und den Adressaten. Zudem kann eine Aufgabenstellung auch die Motivation des Schreibers fördern oder hindern.

Wenn der Text geplant wurde, kommt die Formulierungsphase, in der die Ideen, welche im Kopf gesammelt wurden, versprachlicht werden. Passende Wörter und Formulierungen müssen sinngehend und syntaktisch korrekt zusammengefügt werden. Eine Entlastung dieses Prozesses kann das Miteinbeziehen von bisher geschriebenen Texten sein. Gerade in dieser Phase müssen schreibschwache SuS stark begleitet werden, da sie oft nicht über die geeigneten Strategien verfügen.

Die letzte Phase ist die der Überarbeitung. Formulierungen werden in dieser Phase nochmals revidiert oder umgeschrieben.

Sichtbar wird durch die nachfolgende Abbildung, dass der ganze Prozess zusammenhängend ist. Dabei ist allerdings zu erwähnen, dass laut Sturm und Weder (2016) die Teilprozesse nicht als ein Nacheinander zu verstehen sind, sondern dass sie ineinander verlaufen.

In der nachfolgenden Abbildung werden die drei Phasen im Schreibprozessmodell von Hayes und Flower dargestellt.

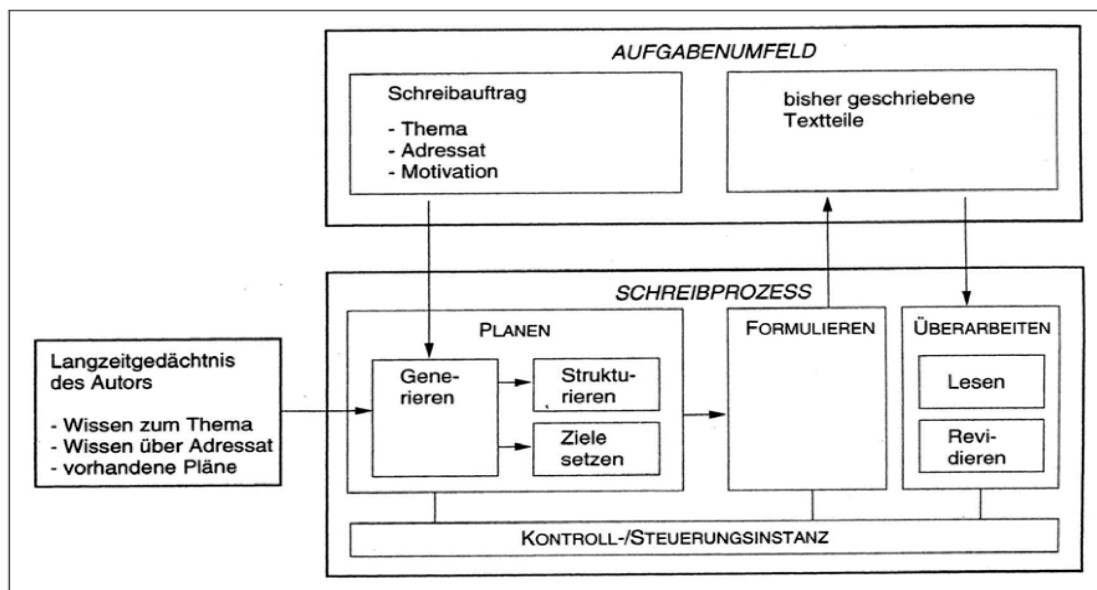


Abbildung 2: Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980, dt. Übersetzung von Molitor-Lübbert, 1996)

3.3.3 Schreibprozessmodell nach Philipp

Philipp (2017, S.21ff) hat sich bei seinem Modell ebenfalls an dem Modell von Hayes & Flower orientiert, aber noch andere Schreibmodelle miteinbezogen. Im Folgenden wird das Modell nun näher betrachtet und am Schluss in einer Abbildung zusammengefasst.

Aus der nachfolgenden Abbildung ist ersichtlich, dass im Bereich *Kontext* der soziale Kontext des Schülers eine wichtigere Rolle spielt als bei Hayes & Flower. Der Schreibauftrag, das Vorwissen und die Schreibumgebung gehören zum physischen Kontext. In Bezug auf die neusten empirischen Befunde, welche in Kap. 3.2.1 erwähnt werden, ist die auf die Suse abgestimmte Schreibaufgabe ein wichtiger Bestandteil bei der Förderung von schreibschwachen SuS und sollte somit nicht ausser Acht gelassen werden.

Zusätzlich zum Bereich Kontext gibt es bei Philipp auch noch den Bereich *Individuum*. Hier spielen die vier Teilbereiche Langzeitgedächtnis, metakognitive und kognitive Prozesse, Arbeitsgedächtnis sowie Motivation eine elementare Rolle. Philipp hat die drei Säulen des Schreibprozesses des Hayes & Flower-Modells in einen Teilbereich, nämlich metakognitive & kognitive Prozesse, zusammengefasst. Zusätzlich erwähnt er aber noch die Selbstregulation als metakognitiven Prozess, die vor allem für das Gelingen und die Kontrolle während des Schreibens zuständig ist. Laut Philipp sind diese kognitiven Prozesse das Kernstück des Modells und alle vier Aspekte, *Planen*, *Verschriften*, *Revidieren* und *Selbstregulation*, greifen ineinander. Beeinflusst wird der Teilbereich *metakognitive & kognitive Prozesse* unter ande-

rem durch das *Arbeitsgedächtnis*. Das Arbeitsgedächtnis hilft dabei beim Planen eines Textes als auch bei der Verschriftlichung und Revidierung eines Textes. Gleichzeitig hat auch das *Langzeitgedächtnis*, durch das z.B. das Vorwissen aktiviert wird, Einfluss auf die Prozesse. Der vierte Teilbereich ist die *Motivation*, welche eine starke Auswirkung auf die Selbstregulation des schreibenden Individuums hat und somit auch Einfluss auf die Bewältigung der Schreibaufgabe.

Somit ist abschliessend zu sagen, dass Philipp in seinem Modell versucht hat, die aktuellen empirischen Forschungsergebnisse in Anlehnung an Hayes & Flower in einem kognitionspsychologischen Setting zu integrieren. Auf dieses Modell wird im Folgenden immer wieder zurückgegriffen und weitere Modelle werden miteinander vernetzt.

Folgende Abbildung zeigt das angepasste Schreibprozessmodell nach Philipp:

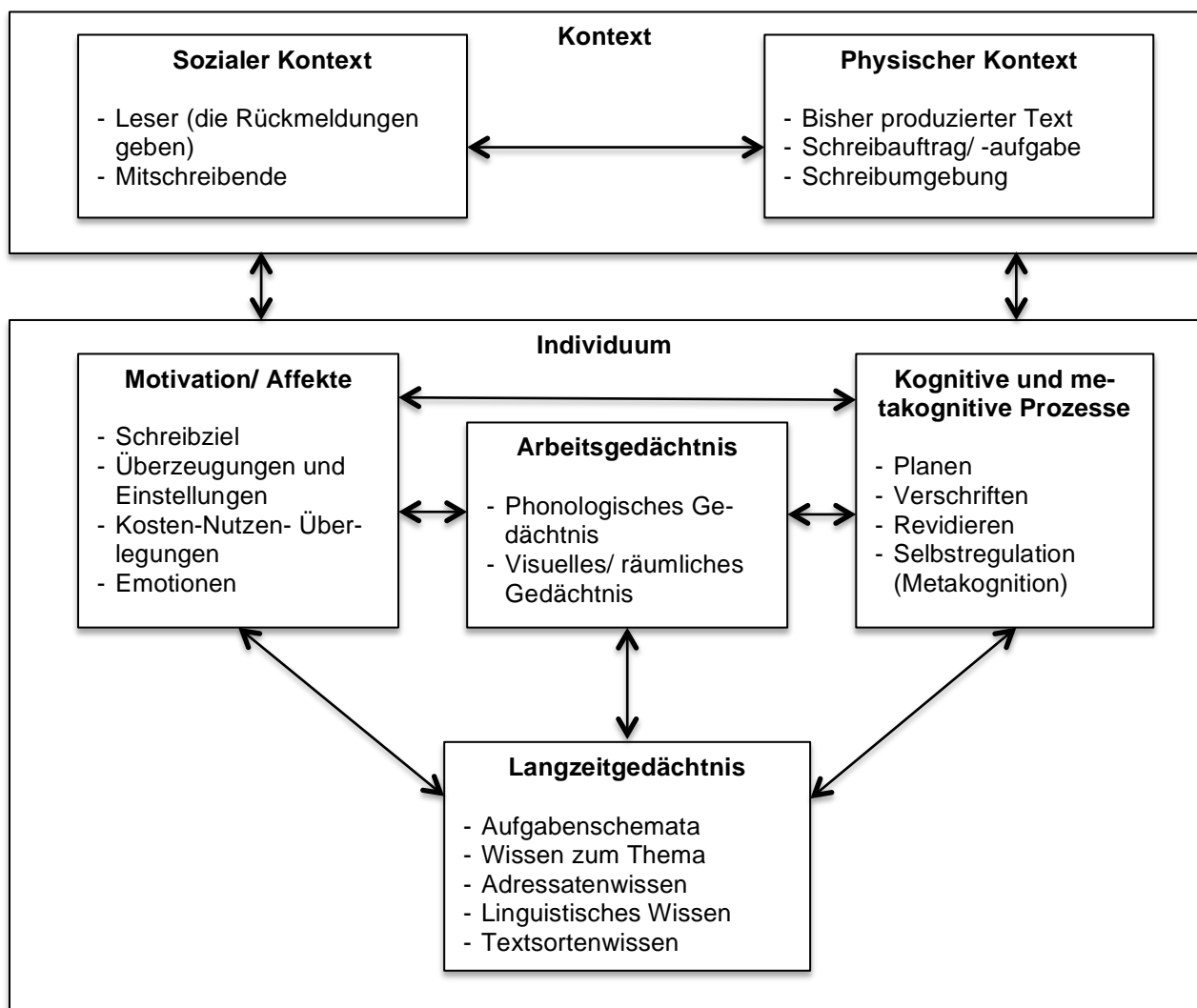


Abbildung 3: Modell der Schreibprozesse und -komponenten von Philipp (2017)

3.4 Schreibfunktionen

Wie im Modell von Philipp ersichtlich ist, spielt die Motivation beim Schreiber eine grosse Rolle. Um die Motivation zu fördern, ist es wichtig, dass die SuS wissen, wofür sie schreiben. Die Schreibfunktionen gehören zum Bereich Schreibsozialisation, welcher unter anderem den sozialen Hintergrund der SuS als auch die sozialen Funktionen des Schreibens miteinbezieht. Laut Sturm & Weder (2016) kann man die verschiedenen sozialen Funktionen des Schreibens in drei Bereiche einordnen.

Der erste Bereich bei den Schreibfunktionen ist der Psychische, bei dem zum Beispiel das Ausdrücken der eigenen Kreativität durch einen Text oder die Verarbeitung von Emotionen im Vordergrund stehen, was man beispielsweise in einem Tagebuch dokumentieren könnte. Ein weiterer Bereich sind die kognitiven Schreibfunktionen. Darunter versteht man die Verschriftlichung von Wissen und Gedanken zum Beispiel durch das Erstellen eines Mindmaps. Der letzte Bereich ist das Schreiben mit sozialer Funktion. Damit ist zum Beispiel das Schreiben als Mitteilung, zur Unterhaltung oder zur Versprachlichung von Verbindlichkeiten wie z.B. Verträgen gemeint.

Ebenfalls zur Schreibsozialisation gehören die Instanzen, welche Einfluss auf den Schreiber oder die Schreiberin haben. Wichtige Instanzen sind laut Philipp (2015) sowohl die Eltern, welche dem Schüler die Wichtigkeit des Schreibens positiv oder negativ vermitteln, als auch die Schule, welche den Schüler in seinem Schreibprozess weiterentwickelt. Dieser Aspekt ist auch als Rahmenbedingung eines schreibenden Individuums zu verstehen und spielt eine essentielle Rolle für die Förderung eines schreibschwachen Individuums. Somit sollte die sozialen Hintergründe bei einer Förderplanung nicht ausser Acht gelassen werden.

3.5 Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Da die drei Fallbeispiele einen Migrationshintergrund haben, sollte der Aspekt der Mehrsprachigkeit nicht aussen vor gelassen werden. Deswegen wird nun der Spracherwerb von SuS mit Migrationshintergrund kurz erläutert und mögliche Probleme mit der deutschen Sprache werden aufgezeigt.

3.5.1 Spracherwerb

Um die sprachlichen Probleme von SuS mit Migrationshintergrund in der Schule besser nachvollziehen zu können, ist es wichtig, den Begriff Sprache hinsichtlich der Institution Schule einzugrenzen.

Leisen (2011) unterscheidet zum Beispiel zwischen Alltagssprache, auch BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) genannt, und der Bildungssprache, auch bekannt als CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

Die zentralen Merkmale der Alltagssprache, welche vor allem die interpersonale Sprachfähigkeit meint, sind unter anderem zirkuläre Argumentationen, Wiederholungen, Gedankensprünge, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler sowie das Benutzen von Füllwörtern. Im Vergleich dazu zeichnet sich die Bildungssprache, welche die kognitiv akademischen Sprachfähigkeiten meint, durch eine lineare Argumentation, wenig Wiederholungen, vollständige und komplexe Sätze, eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie das Fehlen von Füllwörtern und grammatikalischen Fehlern aus. Für den Schulerfolg ist laut Leisen das Beherrschen der Bildungssprache unabdingbar.

Da die SuS vor allem in ihrer ausserschulischen Umgebung mit der Alltagssprache konfrontiert sind, müssen sie sich die Bildungssprache erst aneignen. Dabei vermischen insbesondere die SuS mit Migrationshintergrund unter anderem die Alltags- und Fachsprache, suchen nach Fachbegriffen, verwenden fachliche Sprachstrukturen falsch und haben einen begrenzten Wortschatz. Dadurch kommt es zu Sprachproblemen, welche die Lehrperson durch Methoden-Werkzeuge überwinden kann.

3.5.2 Sprachliche Kompetenzen für den Schreibunterricht

Im Folgenden wird nun zum Verständnis detaillierter auf die zentralen Aspekte der Morphologie, des Wortschatzes und der Syntax der Bildungssprache eingegangen.

Morphologie

Unter Morphologie ist in der Sprachdidaktik die Zusammensetzung und der Aufbau eines Wortes zu verstehen, sprich die Formenlehre. Darunter fallen unter anderem auch die Deklination, Komparation und Konjugation, welche unter dem Begriff Flexion, Beugung von Wörtern, in der deutschen Sprache aufgeführt werden (vgl. Kannengiesser, 2009). Ebenfalls gehören die Kompositionen, die Zusammensetzung von zwei oder mehreren Wortstämmen (z.B. Heizbatterie), und die Nutzung von substantivierten Infinitiven (z.B. das Abkühlen) zu den morphologischen Besonderheiten der Fachsprache. Dieser Bereich bereitet den SuS oft Schwierigkeiten und Verständnisprobleme im Sprachunterricht.

Wortschatz

Laut Wirthner (2012) wird der Begriff Wortschatz üblicherweise damit beschrieben, über wie viele Wörter eine Person produktiv oder rezeptiv verfügt und ob sie diese mit anderen Wörtern vernetzen kann.

Ein mangelhafter Wortschatz schränkt SuS in ihren schulischen Erfolgen massgeblich ein. Vor allem im Bereich Schreiben kommt es dadurch zu grossen Schwierigkeiten und zu Frustration. Um dem entgegen zu wirken, sollte durch gezielte Wortschatzerweiterung bei Zweit-

sprachlern als auch bei Muttersprachlern das mentale Lexikon erweitert werden. Dabei geht es vor allem um die Erkennung neuer Wortfelder, deren Ausbau sowie deren Vernetzung mit dem bereits bestehenden mentalen Lexikon. Man unterscheidet in der Institution Schule drei verschiedene Zugänge für die Wortschatzerweiterung, welche auf unterschiedliche Arten das mentale Lexikon erweitern sollen (vgl. Hochstadt et al., 2013, S. 208-225).

1. Traditionelle Wortschatzarbeit

Bei dieser Art der Wortschatzvermittlung werden die zu lernenden Wörter punktuell und vom Kontext isoliert betrachtet. Die SuS sollen das neue Wort mit passenden Wortfeldern verknüpfen und einer Wortfamilie zuordnen können. Dabei wird nicht mit einem Wörterbuch oder Text gearbeitet (vgl. Hochstadt et al., 2013). Ein Beispiel für dieses Verfahren ist zum Beispiel die Vermittlung von verschiedenen Satzanfängen, welche die SuS zukünftig in ihren Texten einsetzen sollen. Das Problem dabei ist laut Hochstadt et al., dass die SuS zwar eine Liste mit den Satzanfängen abrufen können, aber ihre Bedeutung nicht wirklich verstanden haben. So können sie diese in einem Text oft nicht richtig kontextgebunden einbauen, sondern verwenden sie eher beiläufig.

2. Textorientierte Wortschatzarbeit

Die ins Lesen und Schreiben integrierte Reflexion über ein Wort bezeichnet diese Art von Wortschatzvermittlung. Die gezielte Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen eines Wortes findet in Sprachhandlungen oder bei Textbearbeitungen statt (vgl. Wirthner, 2012). Laut Hochstadt et al. (2013) werden bei dieser Wortschatzerweiterung Wörter, zum Beispiel Schlüsselwörter und für eine Textsorte bedeutsame Wörter, aus dem Text isoliert und durch verschiedene Übungen, wie z.B. Wortlisten erstellen, mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft. Anschliessend sollen die neu gelernten Wörter schriftlich in Texten oder verbal durch Erzählungen angewendet werden. Zu beachten ist bei diesem Verfahren, dass es laut Hochstadt et al. schnell zu einer Überlastung der SuS führen kann, wenn sie nicht über einen differenzierten Wortschatz verfügen oder wenn die Vernetzung zu oberflächlich stattfindet.

3. Lexikonorientierte Wortschatzarbeit

Bei der Lexikonorientierten Wortschatzarbeit geht es um die Arbeit mit dem Lexem (vgl. Hochstadt et al., 2013). Unter Lexem ist ein Element eines Lexikons, also eines Wortspeichers, zu verstehen (vgl. Dürscheid, 2012).

Dabei geht es um die Speicherung eines möglichst grossen rezeptiven und produktiven Wortschatzes. So sollen neu gelernte Lexeme im mentalen Lexikon vernetzt werden und mit Metaphern in Verbindung gesetzt werden können (vgl. Hochstadt et al., 2013). Unter Einbe-

zug des Wörterbuchs soll es zu einer systematischen Auseinandersetzung und Vernetzung kommen (vgl. Wirthner, 2012). Dabei geht es vor allem darum, dass der Schüler die Haupt- und Nebenbedeutungen eines Lexems als auch dessen semantische Merkmale kennt. Die Wortfamilien, Ober- und Unterbegriffe spielen dabei eine grosse Rolle, ebenso wie die richtige kontextgebundene Verwendung in Texten oder verbalen Handlungen. Zu beachten ist allerdings, dass diese Arbeit mit Wortfeldern überwiegend auf erstsprachliche Lerner ausgerichtet ist (vgl. Hochstadt et al., 2013).

4.) Zusammenfassung

Aus diesen drei unterschiedlichen Zugangsweisen der Wortschatzerweiterung lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass alle Zugänge sowohl Vorteile als auch Nachteile für die SuS haben. Laut Hochstadt et al. (2013) ergänzen sich allerdings die verschiedenen Ansätze, da sie sich in vielen Bereichen überschneiden. Grundsätzlich gilt dabei, dass der neu erlernte Wortschatz mit Wortfamilien, Wortfeldern, Ober- und Unterbegriffen als auch semantischen Wortlisten gefestigt werden sollte. Dabei kann man den Wortschatz mit Hilfe von MindMap oder Cluster strukturieren und erweitern. Im Vergleich zu Hochstadt et al. stellt Apeltauer (2012, S. 2f) klar, dass ein neu zu lernendes Wort von SuS mit Migrationshintergrund mehrmals richtig ausgesprochen werden sollte, nachdem es eingeführt wurde. Erst danach sollte das Wort durch gezielte Übungen gefestigt werden. Apeltauer weist darauf hin, dass ein Kind circa 20-30 kontextgebundene Wiederholungen benötigt, um es ins mentale Lexikon einzubetten. Förderlich sei es dabei auch, die Verbindung zur Erstsprache zu knüpfen. Somit kann ein Begriff besser erschlossen und vernetzt werden. Gibt es keine Wortverknüpfung zur Erstsprache, ist das neue Wort oft unverständlich für das Kind und kann nicht richtig angewendet werden. Auch Unterschiede zu naheliegenden Begriffen müssen thematisiert werden. Apeltauer nennt das Beispiel vom *Ritter*. Was ist der Unterschied zwischen einem *Ritter* und einem *Soldat*? Wenn das Kind diesen Unterschied nicht kennt, wird es das Wort nicht richtig einbetten können. Nach diesen Übungen und Bedeutungsklärungen sollte der neue Wortschatz laut Hochstadt et al. (2013) durch produktives Handeln, zum Beispiel durch den Gebrauch des Wortes in schriftlichen als auch verbalen Texten, gefestigt werden.

Syntax

Syntax bezeichnet die Lehre vom Satzbau (vgl. Dürscheid, 2012) und gehört laut Sturm und Weder (2016) zu den basalen Schreibfertigkeiten.

Die Lehre des Satzbaus besagt, dass ein Satz grundsätzlich aus zwei obligatorischen Teilen, dem Subjekt (Satzgegenstand) und dem Prädikat (Satzaussage) besteht. Diese zwei Teile ergeben aber häufig keine vollständigen Sätze. Vollständig wird ein Satz laut Kannengiesser (2009) erst durch die Phrasen, auch Wortgruppen genannt. Phrasen geben im Satz zum

Beispiel Antworten auf das *Wer, Was, Wen, Wem* oder *Wessen* (Nominalphrasen). Weitere wichtige Phrasen in einem Text sind die Verbalphrasen (*Was wird gemacht?*), die Präpositionalphrase (*Womit, Wo, Weswegen, ...*), die Adjektivphrase (*Wie?*) und die Adverbialphrase (*Wann? Unter welchem Umstand?*).

Neben diesem Teil der Syntax sind auch die Satzarten von zentraler Bedeutung. Darunter versteht man die Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze sowie die Satzglieder, welche die Verknüpfung von Haupt- und Nebensätzen darstellen.

Auch das Benutzen von Adjektiven, die zum Beispiel auf *-bar* oder *-reich* enden, Verben mit Vorsilben und substantivierte Infinitive kennzeichnen laut Leisen (2011) die Bildungssprache und machen diese für SuS mit Migrationshintergrund schwierig zu verstehen.

Eine fehlerhafte Satzstellung lässt einen Text auf den ersten Blick schlecht wirken. Durch unvollständige und unkorrekte Sätze kann die kommunikative Funktion eines Textes verloren gehen (vgl. Sturm und Weder, 2016). Eine Automatisierung der deutschen Syntax kann einen Schreibprozess entlasten.

3.6 Förderung der Schreibkompetenz

Resultierend aus den vorhergegangenen Theorien zur Schreibkompetenz, zur Schreibentwicklung und zum Schreibprozess sowie mit Bezug auf den Migrationshintergrund der SuS werden nun passende Förderansätze für das zu entwickelnde Schreibkonzept aus der empirischen Forschung thematisiert. Zum einen werden allgemeine Förderansätze aus der empirischen Forschung kurz aufgezeigt. Anschliessend wird die Scaffolding-Methode erläutert, welche SuS mit Migrationshintergrund beim Schreibprozess entlasten soll. Anknüpfend an diese Methode wird die Vermittlung von Schreibstrategien aufgezeigt. Abschliessend werden noch wichtige Aspekte zur Selbstregulation erläutert, welche dem Schreibnovizen zu einer selbstständigen Lösung einer Schreibaufgabe helfen soll.

3.6.1 Schreibförderansätze

Wichtige Förderbereiche hinsichtlich der Schreibkompetenz sind laut Sturm & Weder (2016, S. 40ff) die basalen Schreibfertigkeiten, die Schreibstrategien und die Selbstregulation. Die *basalen Schreibfertigkeiten*, zu denen auch die Orthografie und die Syntax zählen, gehören zu den hierarchieniedrigen und somit auch automatisierbaren Schreibprozessen. Somit sollten sie wenn möglich stets repetierend im Unterricht eingefügt werden, sodass eine Automatisierung stattfinden kann. Durch eine Automatisierung der basalen Schreibfertigkeiten kann ein Schreibnovize seinen Schreibprozess entlasten, da er sich zum Beispiel nicht mehr auf die Satzstellung konzentrieren muss, sondern sich ganz den hierarchiehohen Prozessen widmen kann. Demzufolge sollte man die hierarchiehohen Prozesse nicht aussen vor lassen, sondern ebenfalls schon früh in der Primarschule zu fördern beginnen.

Sobald die basalen Schreibfertigkeiten einigermaßen verinnerlicht wurden, sollte eine Lehrperson laut Philipp (2017, S. 61ff) die Schreibstrategien vermitteln, die zu den hierarchiehoheren Prozessen gehören und laut aktuellen empirischen Erhebungen zu den wirksamsten Förderansätzen hinsichtlich der Schreibkompetenz zählen. Neben dem Vermitteln der Schreibstrategien ist auch die Vermittlung von selbstregulatorischen Fähigkeiten bei Primarschulkindern wichtig. Beide Ansätze werden nun nachfolgend noch detaillierter beschrieben.

Als effektive Methode hat sich laut Sturm und Weder (2016, S. 83ff) das modellierende Lernen in Bezug auf die Vermittlung von Schreibstrategien herausgestellt. Philipp (2017, S100f) erwähnt ebenfalls das modellierende Lernen. Er bezeichnet dies als Prozessperspektive, als eine Möglichkeit, um eine Entlastung von SuS im Schreibprozess zu erzielen. Allerdings benennt er zusätzlich auch noch das Tandemschreiben, ein kooperatives Schreiben zwischen je einem schreibstarken und einem schreibschwachen Schüler, das effektive Feedback einer Lehrperson und die Methode des Textdiktierens als Fördermöglichkeiten.

3.6.2 Vermittlung von Strategien

Wie gerade erwähnt ist die Vermittlung von Schreibstrategien eine der wirksamsten Methoden der Schreibförderung. Laut Sturm & Weder (2016, S. 65ff) sind Schreibstrategien dafür da, um die kognitiven Prozesse während des Schreibens zu bündeln und zu lenken. Da, wie im Modell von Philipps schon erwähnt wurde, die kognitiven Prozesse im Schreibprozess in Planen, Verschriften und Revidieren gegliedert werden können, kann man die Schreibstrategien von Sturm & Weder auch dementsprechend einteilen:

Planungsstrategien	Schreibziel & Textsorte klären, Vorwissen abrufen, Sammelmethode von Ideen kennen, ...
Formulierungsstrategien	Benutzung von Formulierungshilfen, Kenntnisse über die Textsorte ...
Überarbeitungsstrategien	Text evaluieren, revidieren und korrigieren

Abbildung 4: Kategorisierung der Schreibstrategien

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich die jeweiligen Strategien je nach Textsorte verändern können. Dementsprechend sind laut Sturm & Weder die Strategien genrespezifisch. Besonders anstrengend für den Schreiber bzw. die Schreiberin ist es, neue Strategien zu erwerben. Gerade schreibschwache SuS können zum Teil Strategien zwar benennen, aber nicht wirklich anwenden. Auch für die Lehrperson ist die Vermittlung von Schreibstrategien mit einem hohen Aufwand verbunden. Damit eine Strategie erfolgreich vermittelt werden kann, muss die Lehrperson laut Sturm (2015, S. 13f) die Strategie selbst verstanden und

mindestens einmal durchgeführt haben. Ausserdem ist es hilfreich, sich bei der Vermittlung von Schreibstrategien an einen genauen Plan zu halten. Im Programm SRSD (= self regulated strategy development) von Graham und Harris (2005) gibt es sechs Phasen der Vermittlung, welche Sturm in dieser Abbildung auf Deutsch visualisiert hat.

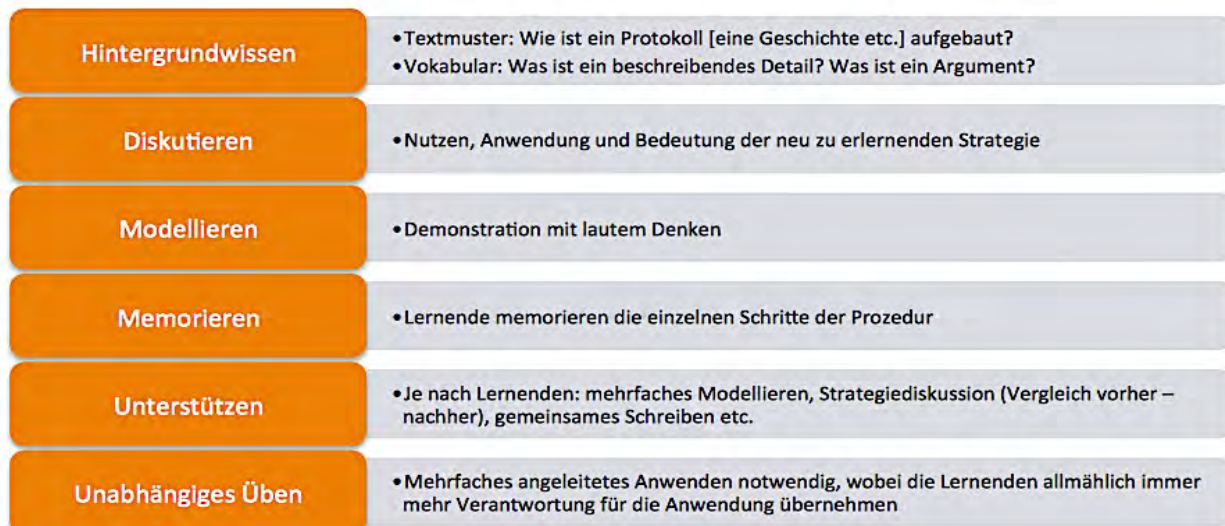


Abbildung 5: Phasen der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien nach Graham & Harris (Sturm, 2015, S. 14)

Gerade die Komponente mit dem Modellieren ist laut Sturm (2015) äusserst wichtig für schreibschwache SuS. Beim Modellieren zeigt die Lehrperson vor und verbalisiert ihr Vorgehen bei der Durchführung der Strategie. So sollen Lösungsansätze aufgezeigt werden und die SuS können sich so aktiv mit der Strategie auseinandersetzen. Dabei sollen alle Schritte deutlich gemacht und jeweils nützliche Hinweise gegeben werden.

Zusätzlich zum Modellieren hilft bei den schreibschwachen SuS laut Sturm (2017) die Lernform des Scaffoldings (Vermittlung und Bereitstellung von Strukturen und Hilfsmitteln) bei der Verfassung von Texten. Starke Schreiber/-innen beherrschen laut Sturm (2015) zum Teil schon viele Schreibstrategien und benötigen kaum mehr Formulierungshilfen. Bei ihnen sollten die vorhandenen Strategien gefestigt und erweitert werden.

3.6.3 Förderung der Selbstregulation

In dem Modell von Philipp (2017) ist ersichtlich, dass die Selbstregulation zu den metakognitiven Prozessen innerhalb des Schreibprozesses gehört. Die Förderung dieser Fähigkeit ist, wie in Kap. 3.6.1 schon erwähnt, laut empirischen Resultaten enorm wichtig. Selbstregulation bezeichnet in Bezug auf das Schreiben laut Philipp (2017, S. 24) die Kontrolle der kognitiven Prozesse, d.h. eigenständig und zielgerichtet den eigenen Schreibprozess zu planen, zu überwachen und zu revidieren.

Philipp (2012, S. 132 ff) greift aufgrund dieser grossen Relevanz in seinen Förderkonzepten die Förderung der Selbstregulation nochmals auf. Um eine Förderung effektiv durchführen zu können, muss eine Lehrperson die verschiedenen Phasen und Komponenten der Selbstre-

gulation kennen. Zu den drei Phasen der Selbstregulation gehört zunächst einmal die *Vorbereitungsphase*. In dieser Phase werden die Schreibaufgabe analysiert und geeignete Strategien geplant. Dieser Schritt ist mit einem hohen Mass an Metakognition verbunden und benötigt bei Schreibnovizen viel Unterstützung. Zudem zählt zu dieser Phase auch die eigene Motivation bezüglich Aufgabenwert, Ergebniserwartung, Zielorientierung und Selbstwirksamkeit. Der Schreiber macht sich also vorab Gedanken, ob die Aufgabe ihm persönlich hinsichtlich Leistungsentwicklung etwas bringt.

In der darauffolgenden Phase, der *Lern-/Leistungsphase*, werden die geplanten Strategien eingesetzt. Dazu gehören zum Beispiel Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien. Die dritte und somit letzte Phase, die *Selbstreflexionsphase*, beinhaltet zwei wichtige Komponenten. Zum einen die Evaluation oder Selbstbeurteilung bezüglich der eigenen Schreibleistung und zum anderen die daraus resultierende Reaktion. Für die Evaluation der eigenen Schreibleistung zählen z.B. Testergebnisse oder Noten mit, wie auch der Vergleich der eigenen Leistung mit der von anderen. Die daraus resultierende Reaktion ist wichtig für das weitere strategische Vorgehen bei einem neuen Schreibauftrag. Wenn die Auswahl der Strategien zu einem guten Ergebnis geführt hat, spielt Zufriedenheit mit und die schreibende Person wird beim nächsten Mal wahrscheinlich wieder so vorgehen. Sollte aber das Ergebnis zu Unzufriedenheit führen, müsste die eigene Strategiewahl beim nächsten Mal angepasst werden. Somit ist dieser Schritt extrem wichtig für das zukünftige Schreiben eines jeden Individuums. Wird dieser Schritt bei Unzufriedenheit allerdings nicht richtig ausgeführt, führt der Prozess schnell zu Frust und Apathie. Deswegen muss auch bei diesem Schritt bei Schreibnovizen eine intensive Begleitung durch die Lehrperson garantiert werden.

3.6.4 Scaffolding als Förderansatz

Der Fachbegriff Scaffolding bedeutet wörtlich übersetzt „Baugerüst“ und ist laut Gibbson in der sprachwissenschaftlichen Literatur im Kontext zum Erwerb einer Zweitsprache als Metapher für ein Unterstützungssystem im Fachunterricht zu verstehen (Kniffka, 2010).

„Responsive scaffolding is therefore temporary help that assists learners to move towards new skills, concepts and levels of understanding, including the development of the academic registers of school.“
(Gibbons, 2010, S. 30)

Kniffka (2010) formuliert Gibbons Ansatz so, dass Scaffolding eine Unterstützungsmethode von Lehrpersonen ist, welche die Lücke schliesst zwischen dem, was ein Schüler mit Migrationshintergrund kann, und dem, was über seinem Kompetenzniveau liegt.

Diese Unterstützungsmethode wird laut Hammond & Gibbons (2005, S. 6ff) in Makro- und Mikro-Scaffolding gegliedert. Das Makro-Scaffolding besteht aus den Bausteinen Bedarfsanalyse, Lernstandanalyse und Unterrichtsplanung.

Kurz zusammengefasst bedeutet Makro-Scaffolding nichts anderes, als dass eine Lehrperson ihren Unterricht auf die sprachlichen Anforderungen für die SuS mit Migrationshintergrund untersucht. So sollte man zum Beispiel beachten, ob man eine neue Textsorte einführt, welche Merkmale diese Textsorte vorweist, welche Stolpersteine vorhanden sein könnten und ob die SuS Fachtermini benötigen. Nach dieser Bedarfsanalyse wird dazu komplementär der Lernstand der SuS geprüft. Es geht dabei darum, zu klären, ob die SuS die geforderten Strukturen aufweisen oder ob sie noch Unterstützung benötigen. Der Lernstand wird dabei meistens durch normierte Tests festgestellt.

Nach diesen zwei Analysen wird der sprachensible Unterricht geplant. Dabei sollte man laut Kniffka zum Beispiel das Vorwissen der SuS miteinbeziehen, geeignetes Zusatzmaterial zur Verfügung stellen, vermittelnde Texte einbauen und viele sprachliche Inputs ermöglichen. Da die SuS mit Migrationshintergrund meistens keine sprachlichen Vorbilder haben, sollte die Lehrperson die Sprache korrekt und verständlich herüberbringen.

Das Mikro-Scaffolding bezeichnet indes nicht die Planung, sondern die Lehrer-Schüler-Interaktion, welche laut Gibbons (2010, S.34f) von zentraler Bedeutung ist. Dabei sollte laut Kniffka (2010) die Lehrperson zum Beispiel langsam reden, damit der Lernende genug Zeit zur kognitiven Verarbeitung hat, und authentische Fragen stellen, damit der Lernende komplexe Antworten geben kann und nicht nur stets einsilbige Antworten wie *Ja* oder *Nein* geben muss. Zudem sollte die Lehrperson modellierendes Lernen ermöglichen. Gerade in Bezug auf die vorher erwähnten Schreibstrategien ist dieser Ansatz für schreibschwache SuS elementar und wird deswegen in Kap. 5.3.3 durch die Unterrichtsform *direkte Instruktion* nochmals genauer beschrieben.

Scaffolding ist laut Hammond & Gibbons (2005) als lernunterstützende Methode sehr effektiv. Beide haben die Methode an einer australischen Schule mit SuS, welche Englisch als Zweitsprache lernen, durchgeführt. Das empirische Ergebnis zeigte auf, dass das Scaffolding effektiv ist, aber es benötigt für die Effektivität sowohl fachlich kompetent ausgebildete Fachlehrpersonen als auch genug Zeit für die Durchführung (Kniffka, 2010). Leisen (2011) listet in Bezug auf das Scaffolding einige Methoden-Werkzeuge auf, welche die Lehrperson darin unterstützen, einen auf der Bedarfsanalyse basierenden, anregenden Unterricht zu gestalten. Wichtige Werkzeuge sind dabei Wortlisten, bei denen die wichtigen Wörter und Fachbegriffe einer Textsorte gesammelt werden, Lernplakate, die Anwendung von Mind-Maps, um Ideen zu sammeln, ein Satzbaukasten, bei dem ein Gerüst aus Satzelementen/Satzanfängen vorgegeben wird, und die Textsorte Bildergeschichte.

Zusammenfassend ist zu diesem Kapitel also zu sagen, dass durch ein modellierendes Verhalten der Lehrperson, geeignete Schreibarrangements, die Vermittlung von gezielten Schreibstrategien und die Verwendung von Scaffolding eine Förderung der Schreibkompetenz als effektiv zu betrachten ist.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Erforschung der Effektivität des Schreibkonzepts, welches basierend auf der in Kap. 3 zusammengetragenen Theorie erarbeitet wurde, werden in der durchgeführten Einzelfallstudie dieser empirischen Arbeit verschiedene instrumentale Zugangsweisen eingesetzt. Um eine wissenschaftliche Überprüfung der Tauglichkeit des Konzepts im Schulalltag vorzunehmen, wurde die Beobachtung als eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt. Zudem wird sowohl ein normierter Wortschatztest als auch eine Textanalyse durchgeführt, um die Wirksamkeit des Konzepts von verschiedenen Sichtpunkten aus zu betrachten und mögliche Diskrepanzen und Kontradiktionen zu vermeiden. Dadurch wird bei dieser Masterarbeit eine *between method* - Triangulation (vgl. Ratz, 2015) eingesetzt.

4.1 Qualitative Forschung

Der wichtigste Bestandteil des Forschungsdesigns dieser Masterarbeit besteht aus der Feldbeobachtung, welche mit Hilfe des Lerntagebuchs der Aktionsforschung dokumentiert wurde. Gerade weil diese Masterarbeit als eine Einzelfallstudie zu betrachten ist und mit drei Fallbeispielen nur eine kleine Stichprobe enthält, eignet sich die qualitative Forschungsstrategie. Mayring (2002, S. 19 ff.) nennt ein paar relevante Grundsätze für die qualitative Forschungsstrategie, welche in Folge dessen auf das Konzept bezogen werden. Der erste Grundsatz ist die Subjektbezogenheit der Forschungsfrage. In dieser Masterarbeit wurde schon in Kap. 1 erwähnt, dass dieses Thema sowohl für die zu forschende Person als auch für das pädagogische Umfeld unentbehrlich ist. Die ausführliche Beschreibung der Ausgangslage, auch Deskription genannt, ist relevant, um die Problematik und die am Schluss folgende Interpretation zu verstehen. Die Ausgangslage bzw. die zu beobachtenden Menschen sollten dabei in einer natürlichen und alltäglichen Umgebung beobachtet werden. Somit sollen anormales Verhalten vermieden und Fehlinterpretationen ausgeschlossen werden. Um die Beobachtungen systematisch zu analysieren, wird das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt.

Wichtig ist dabei, dass die Messungen so gut es geht objektiv, zuverlässig und gültig sein sollten. Um dies zu garantieren, sollten die Forschungsprozesse nachvollziehbar dokumentiert werden. Damit die qualitative Messung valide ist, sollte sie, wie oben schon erwähnt, möglichst nahe am Alltag der SuS durchgeführt werden.

4.2 Erhebungsmethoden

An obige Erkenntnisse anknüpfend wird nun näher auf die drei Datenerhebungsmethoden Feldbeobachtung, Textanalyse und normierter Wortschatz eingegangen.

4.2.1 Datenerhebung durch Feldbeobachtungen

Die Beobachtung erscheint eine geeignete Datenerhebungsmethode zur Dokumentation der Entwicklungen der SuS in ihrem Schreibprozess zu sein, da diese laut Flick (2014) einen direkten Zugang zu Handlungen und Prozessverläufen verspricht. Da die Person, welche die Beobachtungen dokumentiert, persönlich am Geschehen teilnimmt, ist dies eine teilnehmende Beobachtung oder nach Altrichter und Posch (2007) im pädagogischen Umfeld auch Aktionsforschung genannt. Bei der **Aktionsforschung** wird während der Durchführungsphase ein Forschertagebuch geführt, das laut Altrichter und Posch (S. 30 f.) eines der wichtigsten Werkzeuge für die forschende und gleichzeitig teilnehmende Lehrperson ist. Dabei dient das Forschungstagebuch als Gedächtnisprotokoll, als Zielüberprüfung und als Reflexion über den Unterricht und das eigene Handeln der Lehrperson. Aufgrund dessen können die Entwicklungen, aber auch die Irrwege während des Lernens festgehalten werden. Somit eignet sich die Aktionsforschung zur genauen Beobachtung von schulischem Lernen und um die Umsetzung des Konzepts zu überprüfen.

Die Datensammlung besteht dabei aus visuellen Daten (z.B. Fotos) und schriftlichen Daten (Beobachtungen als Niederschriften), welche in einem Forschungstagebuch festgehalten werden. Diese gesammelten Daten sollen den Entwicklungsprozess der drei Fallbeispiele ausführlich in den 15 Wochen dokumentieren. Nach jeder Doppellektion werden die zentralen Ereignisse dokumentiert, um eine genaue Wiedergabe zu garantieren. Damit es allerdings nicht zu einer Informationsüberflutung kommt, sondern präzise und operationale Daten geliefert werden können und somit eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleistet wird, sollte eine strukturierte Beobachtung durchgeführt werden. Dabei wird am Anfang ein Beobachtungsraster entworfen, an das sich der Beobachter während der Durchführung hält (vgl. Diekmann, 2011, S. 569 ff.). Für die qualitative Inhaltsanalyse wurden drei Kategoriensysteme entwickelt, die der Datenanalyse dienen sollen. Während der Beobachtung wird vor allem auf die drei Kategorien Wert gelegt. Dies bedeutet, dass vor allem die Entwicklung der drei Fallbeispiele in Bezug auf die Syntax, den Wortschatz und den Erwerb von Schreibstrategien Wert gelegt wird. So werden zum Beispiel das Verhalten, die motorischen Fähigkeiten und auch die Entwicklung der orthografischen Fähigkeiten aussen vorgelassen, da dies sonst eine zu grosse Streuung bzw. eine Datenüberflutung mit sich bringen würde.

4.2.2 Datenerhebung durch Textanalysen

Um die Entwicklung der Textqualität von den SuS während der Projektphase zu dokumentieren, sollen jeweils zu Beginn und zum Ende hin eine Bildergeschichte analysiert werden. Die Textanalyse soll dabei aus zwei Teilen bestehen. Zum einen werden die Texte nach einem Raster anlehnend an das Zürcher Textanalyseraster bewertet. Zum anderen sollen die Texte nach der Profilanalyse bewertet werden.

Laut Sieber (2008, S. 271ff) ist die Textbewertung dafür da, um die Qualität eines Textes zu analysieren. Eine genaue Definition, was Textqualität ist, gibt es laut Sieber nicht. Allerdings könnte ein Grundschema zur Textqualität aus folgenden Bereichen bestehen: Sprachrichtigkeit, Angemessenheit (Verständlichkeit, Kohärenz), Grundgrößen (Charakteristika eines Textes), Inhaltliche Relevanz und ästhetische (formale) Qualitäten.

Im Rahmen des Zürcher Sprachfähigkeiten-Projektes wurde das Zürcher Textanalyseraster entwickelt. Das Raster umfasst dabei drei Bereiche:

Tabelle 2: Bereiche des Zürcher Textanalyserasters.

1 Grundgrößen
<ul style="list-style-type: none"> - Textlänge (Teilsätze und Ganzsätze) - Charakteristika des Wortschatzes - Charakteristika der Syntax (Satzbau) - Charakteristika der Kohäsionsleistung (Textzusammenhang durch Konjunktionen, Tempus, ...) - Komplexität des Textes
2 Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit
<ul style="list-style-type: none"> - Orthografie - Syntax - Semantik - Interpunktion
3 Angemessenheit
<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes - Aufbau und Gliederung - Thematische Entfaltung - Grad der Implizität/ Explizität - Sprachmittel - Erfüllung von Textmusternormen

Baurmann (2002, S217ff) greift die Idee des Zürcher Textanalyserasters auf und versucht es für die Schule umsetzbar zu machen. Dabei geht er der Frage nach, wie viele Kriterien man bei der Beurteilung berücksichtigen soll. Dabei kommt er auf 15 Punkte, welche man dementsprechend mit der Notenskala in der Schule konform machen kann (15 Punkte geben ein *sehr gut*, 0 Punkte ein *ungenügend*). Welche der zahlreichen Kriterien beim eigenen **Kriterienraster** wichtig sind, kommt auf die Schreibaufgabe an. Baurmann benennt die drei Bereiche des Zürcher Textanalyserasters auch in die vertrauten Hauptkriterien *Inhalt*, *Aufbau* und *Sprache* um. Den Bereich *Inhalt* empfindet Baurmann als den Wichtigsten. Ihm wird auch bei dieser Masterarbeit eine hohe Gewichtung beigemessen (7 Punkte). Da es für Grundschüler noch schwer ist, einen Text richtig zu planen, bekommt der Bereich *Aufbau* (4 Punkte) am wenigsten Punkte. Die restlichen Punkte bekommt der Bereich *Sprache* (5 Punkte). Das Kriterienraster bzw. Textbeurteilungsraster für das Schreibprojekt wird sich sowohl am Zürcher Textkriterienkatalog als auch an der überarbeiteten Version von Baurmann orientieren (siehe Kap. 5.3.7). Mit dem entwickelten Textbeurteilungsraster sollte jede Lehrperson auf die gleiche Bewertung der Schreibleistungen von SuS kommen.

Um den Satzbau im Textbeurteilungsraster richtig bewerten zu können, wird noch die Profilanalyse beim Kriterienraster miteinbezogen. Die **Profilanalyse** dient laut Griesshaber (Hrsg., 2012, S.9ff) der Lehrperson zur genauen Untersuchung der Syntax eines Kindes. Dabei wird bei diesem Verfahren vor allem Wert auf die Stellung des Verbs im Satz gelegt. Der einfachste Satz besteht aus Subjekt, Verb und Objekt. Durch eine Zeitangabe oder einen geläufigen Satzanfang, wie zum Beispiel *plötzlich*, oder durch die Einführung eines Nebensatzes kann sich die Stellung des Verbs verändern und der Satz wird zugleich komplexer. Dies berücksichtigt die Profilanalyse, indem sie den geschriebenen Text in Satzeinheiten gliedert und die Satzeinheiten anhand von wichtigen Merkmalen den jeweiligen Profilstufen zuweist. Nachkommend werden die relevanten Profilstufen für die Primarschule aufgelistet:

Tabelle 3: Analyse der Satzstrukturen nach Griesshaber (2012)

Profilstufe	Beispiele
Stufe 0	Unvollständige Aussagen: <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finite Verb in einfacher Form: <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Trennung des finiten und infiniten Verbteiles: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Einfügung eines Satzanfangs: Subjekt rückt hinter das Verb: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Verbs: <i>..., weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Ein Kind kann dabei verschiedene Profilstufen in seinem Text integrieren. Wichtig ist, dass eine Stufe mindestens dreimal vorkommen muss, damit sie als verstanden anerkannt werden kann. So kann ein Kind zum Beispiel zwei Sätze in der Stufe 4, drei Sätze in der Stufe 3

und sieben Sätze in der Stufe 1 schreiben. Die Stufe 1 wurde am häufigsten benutzt, da das Kind aber schon dreimal Sätze in der Stufe 3 geschrieben hat, geht die Profilanalyse davon aus, dass das Kind das Prinzip mit der Inversion verstanden hat. Die Stufe 4 mit den Nebensätzen wurde allerdings nur zweimal ausgeführt. Deswegen sollte bei diesem Kind nun Wert auf das Schreiben von Nebensätzen gelegt werden.

Dieser Test ist nicht normiert. Allerdings ist er eine gute Methode, um die Syntax der SuS zu entschlüsseln, und dient neben den Beobachtungen als Datenquelle für die Interpretationen zur Entwicklung der Syntax bei den drei Fallbeispielen.

4.2.3 Datenerhebung durch normierten Wortschatztest

Um den vorhandenen Wortschatz jedes Einzelnen in der Gruppe festzustellen, wird der *Manual Basler Sprachtest – Test Deutsch als Zweitsprache Stufe 2* durchgeführt. Dieser Test ist vor allem für SuS mit Migrationshintergrund bis zum 6. Schuljahr einsetzbar. Dabei werden der aktive Wortschatz, der passive Wortschatz und der Satzbau überprüft. Der Test umfasst nur den minimalen Wortschatz bis zur 6. Klasse. Das Manual wurde laut Jost (2007) nach förderdiagnostischen Grundsätzen aufgebaut. Somit eignet es sich aus der heilpädagogischen Sicht für die Ermittlung des Wortschatzes. Allerdings ist zu beachten, dass der Test nur eine Momentaufnahme ist. Die kindliche Sprachaneignung ist ein langjähriger Prozess, dessen Verläufe sich nicht mit einem einmaligen Test aufzeigen lassen. Deswegen kommt vor allem auch den Beobachtungen eine grosse Bedeutung zu, welche bei den Ergebnissen der Tests stets berücksichtigt werden müssen. Es empfiehlt sich auch, einen Test nicht nur einmalig durchzuführen (vgl. Ehlich, 2009, S. 15ff). Der Test wird am Anfang als auch am Ende der Durchführungsphase durchgeführt. Durch die Ersttestung kann die Lehrperson den Lernstand der SuS bezüglich des Wortschatzes testen und das Niveau an die Gruppe anpassen.

4.3 Triangulation

Wie schon erwähnt, werden alle drei Methoden der Datenerhebung für die Auswertung und Klassifizierung des Konzepts notwendig sein. Da durch die teilnehmende Beobachtung stets eine subjektive und situative Sichtweise miteinfließen könnte, hilft eine *between method* - Triangulation als Validierung der Ergebnisse. Dadurch wird eine Gültigkeit der gesammelten Daten angestrebt und Kontradiktionen sowie Diskrepanzen können verhindert werden. Die *between method* - Triangulation kennzeichnet sich vor allem durch das bewusste Einsetzen von qualitativen wie auch quantitativen Methoden. Dabei nutzt sie die jeweiligen Vor- und Nachteile einer Methode. Durch dieses Vorgehen kann die zu forschende Person vielfältigere Erkenntnisse aus verschiedenen Sichtweisen erzielen und dadurch den Forschungsgegenstand holistischer, bzw. ganzheitlich betrachten (vgl. Ratz, 2015, S. 27 ff.). Gerade in der Heilpädagogik und in Bezug auf die Erforschung der Schreibkompetenzentwicklung ist laut

Ratz die Triangulation eine geeignete Methode, um einer komplexen sonderpädagogischen Fragestellung nachzugehen. In dieser Masterarbeit werden Daten sowohl aus qualitativen als auch aus quantitativen Erhebungen in der Triangulation miteinander kombiniert.

Die folgende Abbildung zeigt, wie die Triangulation in der zugrunde liegenden Arbeit aussieht:

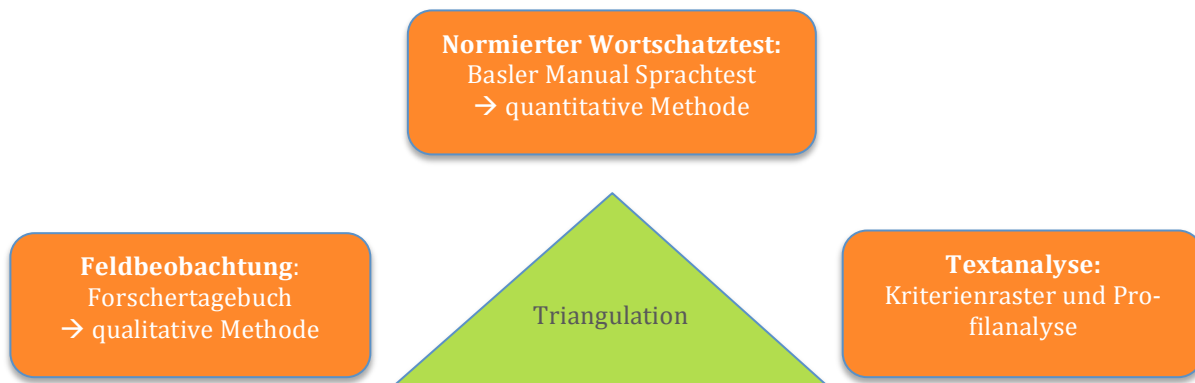


Abbildung 6: Triangulation der vorliegenden Masterarbeit.

4.4 Datenaufbereitung und Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Laut Mayring (2000) ist die qualitative Inhaltsanalyse ein systematisches Verfahren, um Texte zu analysieren und auszuwerten. Dabei müssen die Daten nicht nur aus Texten, sondern können auch aus bildlichem Material bestehen, da der Gegenstand der Inhaltsanalyse die fixierte Kommunikation ist. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Reliabilität zu gewährleisten, steht bei diesem Verfahren das Kategoriensystem im Vordergrund. Durch das Kategorisieren soll die Datenvielfalt auf das Wesentliche reduziert und ein Überblick hergestellt werden.

Ausgehend von der Fragestellung werden dabei zuerst sinnvolle Kategorien mit Hilfe von Oberbegriffen gebildet. Wenn die Kategorien aus der Theorie abgeleitet werden, spricht man von einer deduktiven Kategorienbildung. Bei der induktiven Kategorienbildung bildet man die Kategorien aus den empirischen Daten. Bei beiden Methoden kommt es stets zur Überarbeitung und Anpassung der Kategorien, was auch als Rückkopplungsschleife betitelt wird. In der Masterarbeit sollen sowohl die induktive als auch deduktive Kategorienbildung benutzt werden. Die am Anfang entstandenen Kategorien werden mit Hilfe der gesammelten Daten immer ausführlicher und auf ihre Induktion geprüft. Zur Halbzeit der Durchführungsphase werden die Kategorien zudem durch die Reliabilitätsprüfung auf Validität und Objektivität getestet. Am Schluss der Durchführung findet nochmals eine endgültige Prüfung auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit statt. Erst dann werden alle Daten anhand des entworfenen Kategoriensystems ausgewertet.

Die folgende Abbildung zeigt das Verfahren der Kategorienbildung der vorliegenden Arbeit nach dem Vorgehen von Mayring:

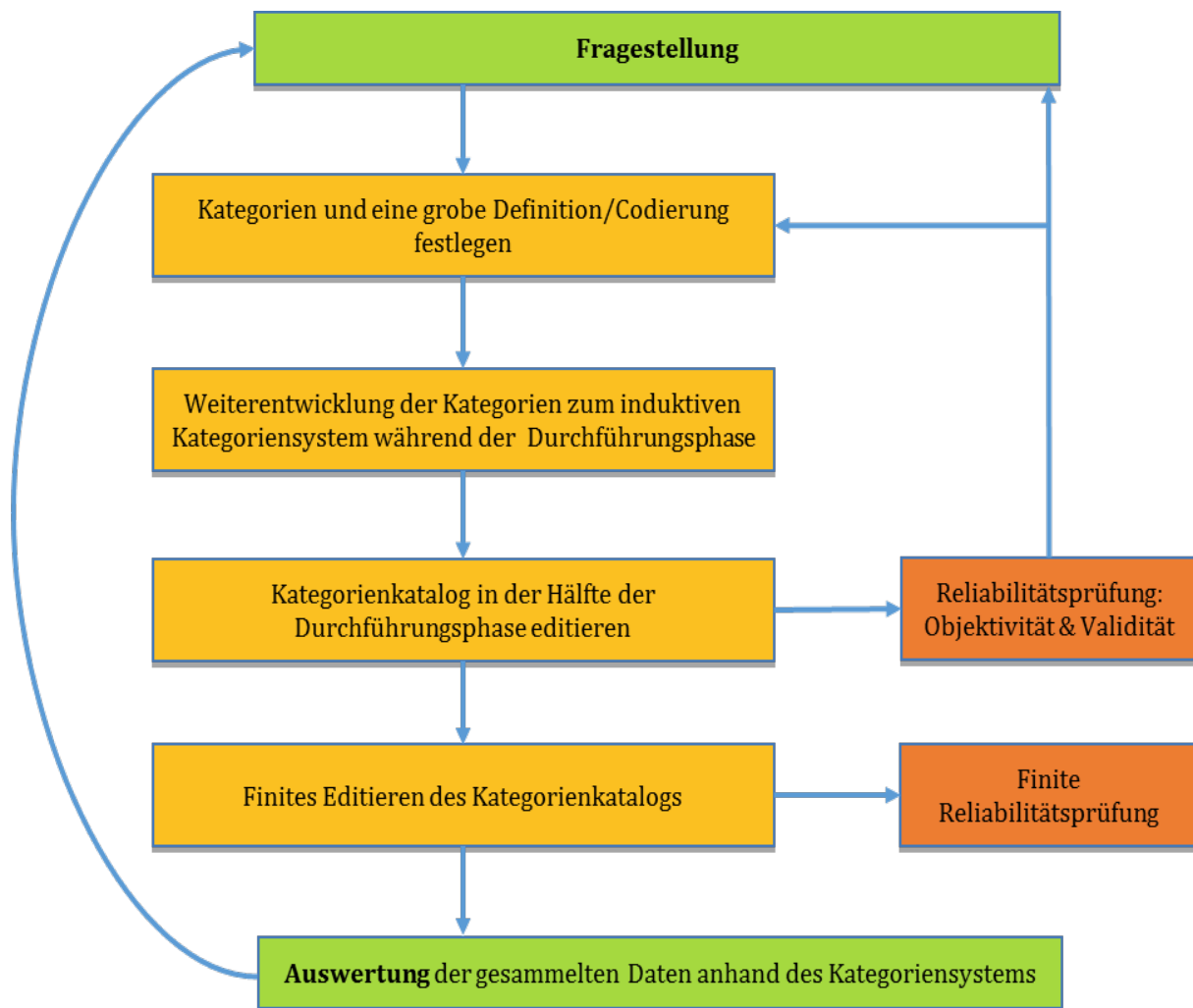


Abbildung 7: Ablaufmodell der Kategorienbildung für das Schreibkonzept nach Mayring

Für das Schreibkonzept wurde zu den Bereichen Syntax, Wortschatz und Schreibstrategien ein Kategoriensystem entworfen. Dies diente auch als Leitfaden für die strukturierte Beobachtung. Somit wurde gewährleistet, dass die Beobachtung gültige Resultate für die Datenanalyse hervorbringt. Die Kategoriensysteme werden nochmals detaillierter in der Evaluation erwähnt (siehe Kap. 7.1).

5 Konzeptplanung

In Anlehnung an die vorhergegangene theoretische Auseinandersetzung zum Thema Schreiben werden nun die Ziele und die Entwicklung für das Konzept aufgezeigt.

5.1 Zielformulierung

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist das Entwickeln eines Schreibkonzeptes für Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben. Dabei soll das Schreibkonzept als ein Leitfaden vor allem für die Arbeit mit SuS mit Migrationshintergrund dienen, da vor allem auch viel Wert auf die Erarbeitung eines grundlegenden Wortschatzes und auf die deutsche Syntax gelegt wird. Doch auch SuS ohne Migrationshintergrund mit Förderbedarf im Bereich Schreiben können von dem Schreibkonzept profitieren. Der zugrunde liegende Leitfaden soll den Lehrpersonen sowie den Schulischen Heilpädagogen dabei helfen, den eigenen Schreibunterricht zu reflektieren, aufgrund dessen weiterzuentwickeln und auf die speziellen Bedürfnisse der SuS einzugehen.

5.2 Entwicklung des Schreibkonzepts

Ganz am Anfang des Projekts wurde durch eine gezielte und effektive Literaturrecherche das Verständnis für die Entwicklung der Schreibkompetenz, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit und der didaktische Hintergrund zur Förderung der Schreibkompetenz erarbeitet.

Aufgrund dessen wurde ein erster Leitfaden zur Förderung von schreibschwachen SuS hergestellt. Anschliessend wurden drei schreibschwache SuS aus einer vierten Klasse von der Heilpädagogin aufgrund des hohen Förderbedarfs als Fallbeispiele ausgesucht. Der Lernstand der SuS wurde mit Hilfe des Wortschatztests und des Textbeurteilungsrasters erfasst. Die ausgewählten drei SuS wurden während der ganzen Durchführung beobachtet und ihr Entwicklungsstand bezüglich ihrer Schreibkompetenz dokumentiert. Die Durchführung fand in einer kleinen homogenen Gruppe statt. Neben den drei Fallbeispielen waren noch fünf andere SuS in der Gruppe mit hohem Förderbedarf im Bereich Schreiben. Kleine Gruppen eignen sich vor allem für die Schreibförderung, da laut Gibbons (2015, S.126ff) individuelle und lernfördernde Rückmeldungen sowie das stetige konstruktive Gespräch zwischen Lernenden und Lehrenden gerade beim Schreibprozess wichtig sind.

Durch Beobachtungen und Nachfragen ist aufgefallen, dass die eher schreibschwachen SuS Probleme haben, eigene Ideen für ihre Geschichten zu finden. Deswegen wurde als Textsorte das Erzählen von Bildergeschichten ausgewählt, da die Bilder den SuS bei der Ideenfindung helfen sollten und der Schreibprozess somit entlastet werden sollte. Während der Durchführungsphase wurden die SuS vor allem in den schon in der Theorie erwähnten Bereichen Wortschatz, Syntax und Schreibstrategien gefördert. Die SuS, welche speziellen Förderbedarf im Schreiben benötigen, haben laut Sturm (2015, S. 13f) kaum geeignete Strategien beim Schreiben, sodass sie durch ein gezieltes modellierendes Verhalten der Lehr-

person gefördert werden müssen. Ausserdem benötigen diese SuS laut Gibbons (2015, S.121ff) noch die Bereitstellung von Unterstützungshilfen beim Schreiben von Sätzen und ganzer Texte, zum Beispiel durch die Lernform des Scaffoldings. Um die Grundkompetenzen in Bezug zum Schreiben bestmöglich zu vermitteln und kleine Vorwissen der schreibschwachen SuS angemessen zu aktivieren, empfiehlt es sich laut Brüning (6/2015), mit der Unterrichtsform der direkten Instruktion zu arbeiten (siehe Kap. 5.3.3).

Im Folgenden wird nun grafisch aufgezeigt, welche Etappen für die Entwicklung des Schreibkonzepts wichtig waren.

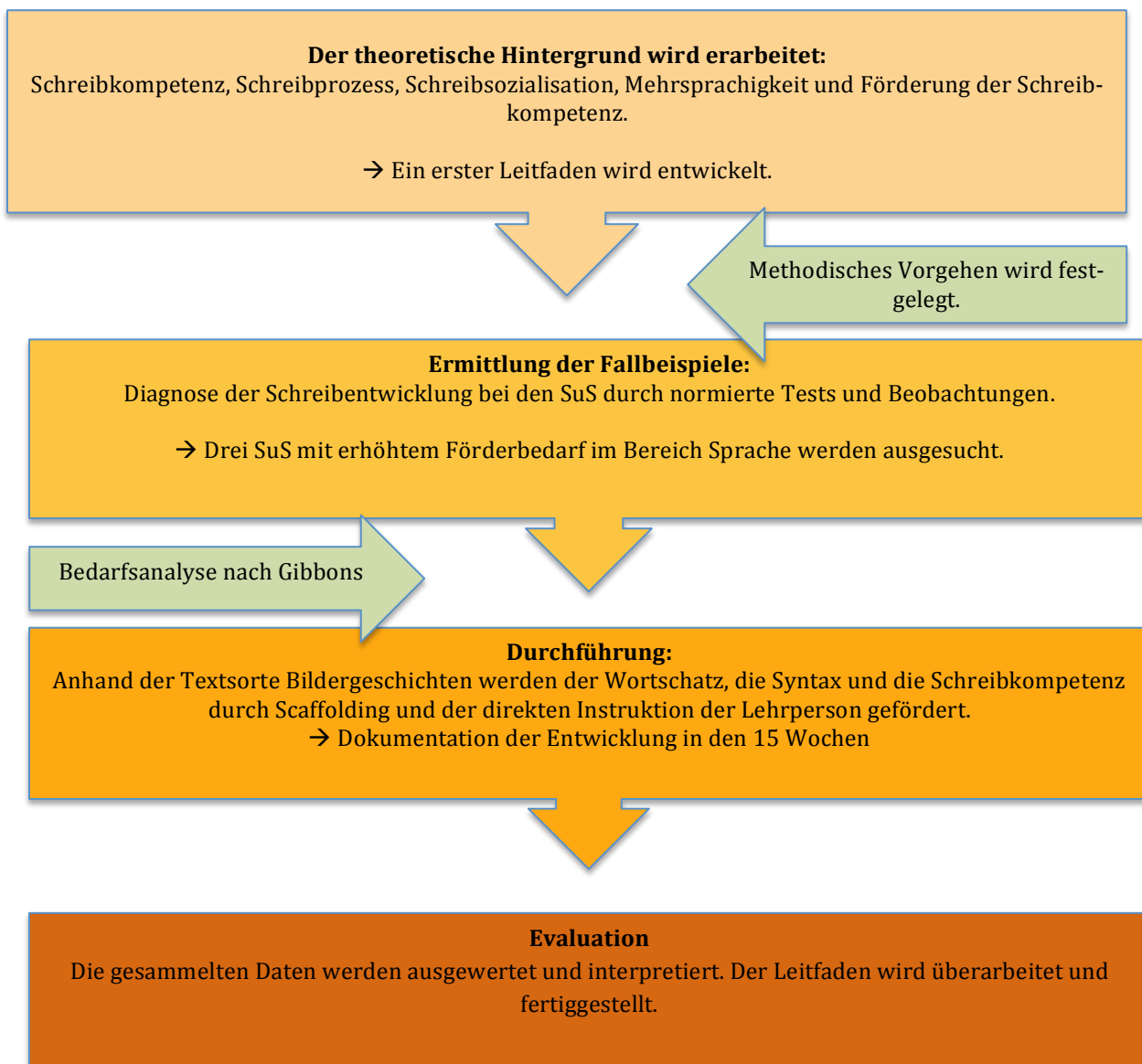


Abbildung 8: Skizze zur Entwicklung des Schreibkonzepts.

5.3 Prototyp des Schreibkonzepts

Im Folgenden wird nun der Aufbau des Schreibkonzepts näher erläutert. Dafür werden zuerst die Kriterien, welche der Herstellung des Konzepts zugrunde liegen, dargelegt. Anschließend werden die Ziele des Konzepts erwähnt und die einzelnen Bestandteile des Konzepts näher erläutert. Eine Zusammenfassung des Schreibkonzepts ist im Anhang hinterlegt.

5.3.1 Kriterien für die Herstellung des Konzepts

Gestützt auf die in Kap. 3 erwähnte Theorie zur Schreibkompetenz haben sich für die Umsetzung des Konzepts folgende Kriterien herauskristallisiert:

- Das Konzept sollte für eine vierte Klasse entwickelt werden. Dafür sollte der Sprachstand der SuS berücksichtigt werden.
- Es soll ein Leitfaden sein, welcher Ideen vermittelt und adaptiv einsetzbar ist. Dies bedeutet, dass das Konzept auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SuS eingehen sollte.
- Die SuS sollen motiviert werden. Dafür sollen sie sich selber ihre Bildergeschichten aussuchen können, mit denen das Schreibtraining durchgeführt wird.
- Das Konzept sollte in einem kleinen Setting durch die Unterrichtsform der direkten Instruktion durchgezogen werden. Dabei tritt die Lehrperson als modellierendes Vorbild auf, bietet durch Scaffoldings Hilfestellungen und gibt fördernde Rückmeldungen.
- Die Schreibstrategievermittlung erfolgt nach dem Prinzip von Sturm & Weder (s. Kap. 3.6.2).
- Die erwähnten Methoden-Werkzeuge von Leisen (2010) werden umgesetzt (s. Kap. 3.6.4).

5.3.2 Lernziele für das Schreibkonzept

Für das Schreibkonzept wurden folgende Lernziele des Lehrplans 21 umgesetzt:

1. Die Schülerinnen und Schüler können ein Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen aufbauen und dieses im Schreibprozess zielführend einsetzen.
2. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge bringen. Sie können in einen Schreibfluss kommen und ihre Formulierungen auf ihr Schreibziel ausrichten.

3. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten.

5.3.3 Unterrichtsform der direkten Instruktion

Wie mehrfach in der theoretischen Auseinandersetzung zum Thema Schreibkompetenz erwähnt wurde, ist bei der Förderung von schreibschwachen SuS ein modellierendes Verhalten der Lehrperson fördernd. Gerade bei der Vermittlung von Schreibstrategien ist laut Sturm (2015) modellierendes Verhalten am effizientesten. Eine geeignete Unterrichtsform, bei der das modellierende Verhalten eine zentrale Rolle spielt, ist laut Brüning (6/2015) die direkte Instruktion.

Die direkte Instruktion verlangt ausreichende Expertise von der Lehrperson und viel Zeit, um effektiv umgesetzt werden zu können. Vor allem am Anfang hat die Lehrperson eine tragende, aber auch komplexe Rolle. Das Vorwissen der SuS wird mit Hilfe von kleinen Wissensinputs aktiviert, wobei jeder Schritt klar dargestellt und erklärt wird. Nach der kurzen Präsentation des neuen Wissens folgt die Vernetzung desselben mittels gezielter Fragen. Durch die Methode des Scaffolding und mit den Methoden-Werkzeugen von Leisen (2010) wird dann das neue Wissen geübt. Nach und nach werden die Hilfestellungen dabei reduziert. Während der Übungsphase gibt die Lehrperson fortwährend fördernde und lösungsorientierte Rückmeldungen. Erst wenn keine Fehler mehr gemacht werden, arbeiten die SuS selbstständig und versuchen ihr neues Wissen selbstgesteuert anzuwenden.

Die Unterrichtsform ist allerdings laut Brüning nicht als Frontalunterricht zu betiteln. Vielmehr kann in der direkten Instruktion auch kooperatives Lernen eingebaut werden, vor allem in der Übungsphase. Laut Brüning bestätigte Hattie in seiner Studie im englischsprachigen Raum die Wirksamkeit der direkten Instruktion. Doch gibt es im deutschsprachigen Raum noch zu wenige wissenschaftlich evaluierte Materialien, um die direkte Instruktion effizient durchführen zu können.

Dieses Verfahren lässt sich nicht nur im Bereich Schreiben einsetzen, sondern auch in anderen schulischen Fächern wie Mathematik und Realien. Diese Unterrichtsmethode ermöglicht auch adaptive Förderprozesse, da bei einer schülerbasierten Förderung das genaue, regelmäßige Beobachten und Dokumentieren der Kompetenzen bzw. Arbeitsprozesse der SuS ebenfalls wichtig ist (vgl. Bruns, 2014, S. 15f). Auch bei der direkten Instruktion muss immer wieder auf die Arbeitsprozesse der SuS geachtet werden, um die Aufgaben den Kompetenzen der SuS anzupassen. Dies geschieht zum Beispiel durch eine hohe oder eine eher geringere Bereitstellung von Scaffolding-Methoden.

Im Folgenden wird nun die Methodik der direkten Instruktion nochmals prägnant aufgezeigt.



Abbildung 9: Phasen der direkten Instruktion nach Brüning.

5.3.4 Förderung im Bereich Wortschatz

Die Förderung der SuS im Bereich Wortschatz stützt sich auf die in Kap. 3.5.2 erwähnten Theorien von Hochstadt et al. (2013) und Apeltauer (2012). Auf Grund dessen werden Wörter vermittelt, welche den SuS beim Schreiben der Bildergeschichten behilflich sein könnten. So sollen sich am Schluss die SuS durch das gezielte Wortschatztraining in ihren Bildergeschichten umfangreicher und kompetenter ausdrücken können.

Es stellte sich bei den geschriebenen Texten der SuS heraus, dass sie immer dieselben Wörter für *gehen* und *sagen* benutzen. Wenn das Wort *gehen* in jedem Satz vorkommt, wird

die Geschichte schnell langweilig und dem Leser wird klar, dass der Autor über einen kleinen Wortschatz verfügt. Deswegen wurden zum Beispiel Wortlisten mit Synonymen zu den Wörtern *gehen* und *sagen* erarbeitet. In Anlehnung an Apeltauer wurden die SuS zuerst durch Klangübungen, wie z.B. durch Nachsprechen, an die neuen Wörter herangeführt. Danach wurden die Wörter mit Bildern und gegeben falls mit Wörtern aus ihrer Erstsprache in Verbindung gebracht. Anschliessend wurden die Wörter pantomimisch dargestellt. Diese Übungen wurden immer wieder kurz in den darauffolgenden Lektionen zur Festigung repetiert. Ein anderer Aufgabentyp war es, dass die SuS eine Geschichte umschreiben mussten. Beispielsweise mussten sie alle *gehen* durch neugelernte Wörter ersetzen. Zum Abschluss wurde verlangt, dass die SuS die neugelernten Wörter selbstständig in ihrer Bildergeschichte einbauen. Ein genauer Überblick über das Wortschatztraining ist im Anhang ersichtlich.

5.3.5 Förderung im Bereich Syntax

Da die Syntax für die SuS sehr komplex und schwierig zu verstehen ist, wurde dieser Bereich durch die direkte Instruktion mit der Scaffolding-Methode erarbeitet. Die SuS offenbarten schon im Vorfeld Schwierigkeiten mit dem Satzbau und den Satzarten. Deswegen wurde der Fokus im Bereich Syntax auf diese zwei Aspekte gelegt. Durch modellierendes Vorzeigen wurde der richtige Satzbau an der Wandtafel erst erarbeitet. Anschliessend wurden Musterübungen vorgezeigt. Die Übungen wurden an das Lehrmittel *Sprachland* angelehnt, da dies das obligatorische Deutsch-Lehrmittel für die Mittelstufe in der Schule ist. Damit wurde bezweckt, dass die SuS den Unterricht auch nach dem Projekt in der Klasse mitverfolgen können. Die Aufgaben wurden so entwickelt, dass mit jedem weiteren Schritt die Anzahl an Hilfestellungen verringert wurde. Dabei wurde allerdings von der Heilpädagogin darauf Wert gelegt, dass jeder auf seinem Stand abgeholt werden konnte. Dies bedeutet, dass je nach Niveau die Hilfestellungen früher oder erst später entzogen wurden.

5.3.6 Förderung der Schreibstrategien

Dieser Bereich ist, wie bei der theoretischen Auseinandersetzung schon beschrieben, recht komplex und erfordert viel Expertise von der Lehrperson (siehe Kap. 3.6.2). Laut Sturm (2015, S. 13f) ist vor allem in diesem Bereich das modellierende Lernen effektiv. Deswegen wurde auch hier die direkte Instruktion als Unterrichtsform gewählt. Die ausgewählten Strategien wurden modellierend eingeführt und zum Verständnis auch noch schriftlich in Teilschritten auf Karteikarten notiert. Um einer Überforderung der SuS entgegenzuwirken, wurde eine Strategie nach der anderen und insgesamt auch nur eine begrenzte Menge der zahlreichen Strategiemöglichkeiten eingeführt. Vor allem wurden jene Schreibstrategien eingeführt, welche den SuS helfen sollten, die einzelnen Punkte des Kriterienrasters für die Textbeurteilung zu erfüllen.

Bei den **Planungsstrategien** wurde Wert auf die Besonderheiten der Textsorten gelegt. Die SuS sollten passend zu den Bildergeschichten eine korrekte Einleitung, einen passenden Hauptteil, in dem alle Geschehnisse auf den Bildern wiedergegeben werden, und einen Schluss schreiben können. Dabei wurde klar kommuniziert, was bei den jeweiligen Textteilen erwartet wird. Mit Hilfe von geeigneten MindMaps und Scaffolding-Methoden wurden die Ideen, Wörter und Phrasen gesammelt und aufgeschrieben. Die dargebotenen Scaffolding-Methoden sollten auch beim Formulieren der Geschichte helfen und hatten somit auch noch die Funktion einer **Formulierungsstrategie**. Auch hier wurde jeder Schritt der Umsetzung von der Lehrperson vorgezeigt. Am Schluss wurde der Text mit Hilfe der **Überarbeitungsstrategien** evaluiert und korrigiert. In Sachen Rechtschreibung wurde der Text jeweils von der Lehrperson korrigiert, da der Fokus nicht auf der Orthografie lag und dies zu einer Überforderung der SuS hätte führen können. In Einzelgesprächen wurde aber der Text der SuS zusammen mit der Lehrperson besprochen und in Bezug auf Satzbau, Satzarten, Gross- und Kleinschreibung (Satzanfang und Nomen) sowie inhaltliche Kohärenz überarbeitet. An dieser Stelle ist zu vermerken, dass speziell bei den Überarbeitungsstrategien die Lehrperson Expertise aufweisen und mit lösungsorientierten Fragen das Gespräch leiten sollte. Ausserdem benötigt dieses Verfahren sehr viel Zeit. In einer Regelklasse wird man mit diesem Verfahren daher rasch an die Grenzen der Machbarkeit stossen. In einer Kleingruppe ist es hingegen gut umsetzbar.

5.3.7 Textbeurteilungsraster für die Beurteilung der Bildergeschichten

Um die Textqualität der Bildergeschichten bewerten zu können, wurde eigens für die Bildergeschichten ein Kriterien- bzw. Textbeurteilungsraster entwickelt, welches alle Bestandteile des Konzepts integriert. So wurde aufgrund der Theorie von Sieber (2008, s. Kap. 4.2.2) ein Raster entwickelt, in dem die Anwendung der Strategien, das Verständnis der Syntax sowie der Gebrauch des passenden Wortschatzes beurteilt werden.

Die Bewertung der einzelnen Kriterien erfolgt in drei Stufen: *Nicht erfüllt* (0), *teilweise erfüllt* (0.5) und *erfüllt* (1). Dieses Raster wurde den SuS am Anfang erklärt und diente als Zielsetzung. Die Rückmeldung zur Textqualität erfolgte immer anhand dieses Rasters. Somit wussten die SuS, was von ihnen erwartet wurde und worauf sie in ihrer Geschichte Wert legen müssen. Auch die zu erlernenden Schreibstrategien orientierten sich an dem Textbeurteilungsraster. So sollte für die SuS der Zusammenhang zwischen den zu lernenden Schreibstrategien und der Beurteilung gezeigt werden.

Die nachfolgende Tabelle zeigt das eingesetzte Textbeurteilungsraster, welches zusammen mit den Klassenlehrpersonen für das Konzept entwickelt wurde.

Tabelle 4: Textbeurteilungsraster zur Beurteilung der Bildergeschichten

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	<i>Es wurde ein passender Titel gesetzt.</i>				
	<i>Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).</i>				
Einleitung	<i>Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).</i>				
Hauptteil	<i>Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).</i>				
Schluss	<i>Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.</i>				
Originalität	<i>Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).</i>				
Textzusammenhang	<i>Die Geschichte hat einen roten Faden.</i>				
Sprache					
Wortschatz	<i>Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.</i>				
Satzanfänge	<i>Es hat verschiedene Satzanfänge.</i>				
Orthografie	<i>Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.</i>				
Grammatik	<i>Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.</i>				
	<i>Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.</i>				
Darstellung					
Textmuster	<i>Das verlangte Textmuster wird verwendet.</i>				
Aufbau	<i>Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).</i>				

Punkte insgesamt: _____ von 14

6 Durchführung

Das folgende Kapitel beschreibt die Durchführung des Projekts. Dabei liegt der Fokus auf den drei Fallbeispielen, welche während der Durchführung beobachtet wurden. Die Beobachtungen und Erkenntnisse wurden im Forschertagebuch von der Heilpädagogin festgehalten. Die Daten aus der Durchführung sind ein zentraler Bestandteil der späteren Evaluation des Konzepts. Zuerst wird in dem Kapitel ein grober Verlauf der Durchführung präsentiert. Im Anschluss werden die einzelnen Phasen mit ihren genauen Zielen, Inhalten und Beobachtungen zu den drei Fallbeispielen im Detail erläutert.

6.1 Ablauf der Durchführung

Ganz am Anfang wurden durch die Methode der Bedarfsanalyse nach Gibbons die sprachlichen Anforderungen des Konzepts an die SuS ermittelt. Dafür wurden mögliche Stolpersteine, die Kriterien der Textsorte Bildergeschichte und der zu erlernende Wortschatz definiert. Der Lernstand wurde mit Hilfe des normierten Wortschatztests DaZ 2 und des Textbeurteilungsrasters durchgeführt. Wie Kniffka (2010) erwähnt, wurde aus diesen zwei Analysen der schülerbasierte Unterrichtsverlauf geplant.

Die darauffolgende Durchführung fand in drei Phasen statt. In jeder Phase wurde eine Bildergeschichte erarbeitet. In den einzelnen Phasen wurden gezielt Strategien, Übungen zur Syntax sowie zum Wortschatz passend zu den Bildergeschichten erarbeitet.

Der Unterricht fand jeweils nachmittags in einer Doppelektion statt. Dabei wurden in jeder Doppelektion zuerst der Wortschatz und dann die Syntax mit Hilfe der direkten Instruktion erarbeitet. Anschliessend wurden die Bildergeschichten mit Hilfe geeigneter Schreibstrategien und Unterstützungsmethoden geschrieben.

Die drei Phasen des Konzepts haben sich über 15 Wochen hingezogen. In der folgenden Tabelle ist der grobe Verlauf des Konzepts dargestellt.

Tabelle 5: Übersicht der Durchführung

Phase	Woche	Syntax	Wortschatz	Strategien
				Bedarfsanalyse des Konzepts nach dem Ansatz von Gibbons
		Profilanalyse	Basler Test DaZ 2	Bewertung der ersten Bildergeschichte mit dem Textbeurteilungsraster
1	1		Wortschatz passend zur Bildergeschichte erarbeiten, klären und festigen.	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung des Konzepts - Kriterienraster für die Beurteilung der Bildergeschichten wird vorgestellt. - Einführung Bildergeschichte: „Herr Jakob“ <p>→ Planungsstrategie: MindMap zum Sammeln von passenden Wörtern zur Ge-</p>

				schichte.
	2	Satzarten: - Aussagesatz - Ausrufesatz - Fragesatz	Arbeit am Wortschatz: Wortfeld „gehen“	Arbeit an der Bildergeschichte mit Formulierungshilfen für den Hauptteil. (Formulierungsstrategie)
	3			
	4			
	5			
2	6	Satzbau: - Satzbau- phrasen erkennen - SVO (Sub- jekt, Verb, Objekt)	Wortschatz passend zur Bildergeschichte erarbeiten, klären und festigen.	Einführung Bildergeschichte: „Papa Moll“ → Planungsstrategie: MindMap zum Sammeln von passenden Wörtern zur Geschichte
	7		Arbeit am Wortschatz: Wortfeld „sagen“	Arbeit an der Bildergeschichte mit Scaffolding (Formulierungsstrategie)
	8			Arbeit an der Bildergeschichte mit Scaffolding. Zeitgleich wurden die schon fertigen Bildergeschichten überarbeitet. → Einführung Schreibstrategie zum „Überarbeiten“
	9			
	Weihnachtsferien			
3	10	Satzbau: - Phrasen um- stellen - mehr Phrasen im Satz integ- rieren	Wortschatz passend zur Bildergeschichte erarbeiten, klären und festigen.	Einführung Bildergeschichte, welche die SuS vor den Weihnachtsferien ausgewählt haben. → Planungsstrategie: MindMap zum Sammeln von passenden Wörtern zur Geschichte.
	11			Arbeit an der Bildergeschichte mit Scaffolding (Formulierungsstrategie)
	12		Wortschatz zu Emoti- onen erarbeiten	Arbeit an der Bildergeschichte mit Scaffolding
	13	Repetition		Arbeit an der Bildergeschichte mit Scaffolding. Zeitgleich wurden die schon fertigen Bildergeschichten überarbeitet. → Einführung Schreibstrategie zum „Überarbeiten“
	14			
	15	Repetition	Abschluss: Würdigung der geschriebenen Texte → Vorleserunde	
		Profilanalyse		Bewertung der finalen Bildergeschichte mit dem Textbeurteilungsraster

6.2 Dokumentation des Durchführung

Im Folgenden werden nun die drei Phasen näher beschrieben. Dabei werden für jede der drei Phasen die genauen Ziele für die SuS formuliert, der Inhalt beleuchtet und die zentralen Beobachtungen zu den drei Fallbeispielen aufgezeigt.

6.2.1 Phase 1

Ziele

Folgende Ziele standen für diese Unterrichtseinheit im Vordergrund:

Tabelle 6: Lernziele Phase 1

	Ziel	Indikatoren
Wortschatz	Die SuS eignen sich den Wortschatz zur Bildergeschichte <i>Herr Jakob</i> an, um ihn in ihrer Geschichte sinnvoll zu integrieren.	Die SuS benutzen den gesammelten Wortschatz und können ihn so einsetzen, dass die Geschichte Sinn ergibt.
	Die SuS erarbeiten sich den Wortschatz zum Wortfeld <i>gehen</i> und können die Wörter anwenden.	Die SuS benutzen im richtigen Zusammenhang die neuen Synonyme für das Wort <i>gehen</i> .
Syntax	Die SuS können die drei Satzarten unterscheiden und richtig anwenden.	Die SuS können die drei Satzarten und ihre Bedeutung benennen. Dabei können sie auch die richtigen Satzzeichen am Satzende setzen.
Schreibstrategien	Die SuS kennen die eingeführten Planungs- / Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien und können sie anwenden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können eine Einleitung mit allen vier Kriterien schreiben. - Die SuS verwenden die Formulierungshilfen richtig und können somit einen zusammenhängenden Text schreiben, bei dem die Abfolge stimmt. - Die SuS können ihren Text auf Gross- und Kleinschreibung prüfen. - Die SuS können ihren Text auf den Inhalt überprüfen. Kommen alle Bildinhalte der Geschichte im Text vor?

Inhalt der Lektionen:

1. Doppellektion:

Der Aufbau des Schreibprojekts wird ausführlich erklärt. Die Ziele werden bekannt gegeben und das Kriterienraster für die Bildergeschichte wird vorgestellt. Es wird erläutert, dass alle Kriterien des Beurteilungsrasters durchgearbeitet werden.

Die Bildergeschichte *Der kleine Herr Jakob und der Bumerang* wird mit Hilfe der vier Bilder eingeführt. Zusammen mit der Lehrperson wird der Wortschatz rund um die Bildergeschichte mit Hilfe eines MindMaps erarbeitet und erste Übungen sorgen für die Festigung des Wortschatzes. Nach der Wortschatzarbeit wird die erste Planungsstrategie eingeführt. Wie wird eine Bildergeschichte aufgebaut? Was muss alles in eine Einleitung? Anhand der Kriterien werden Einleitungen geübt. Am Schluss wird von den SuS eine Einleitung für die Bilderge-

schichte *Der kleine Herr Jakob* entworfen. Die Einführung dieser Strategie erfolgt mittels der direkten Instruktion.

2. Doppellektion:

Der Wortschatz zur Bildergeschichte wird nochmals mit Hilfe eines Tabu-Spiels repetiert. Anschliessend werden die drei Satzarten durch die direkte Instruktion erläutert und es werden erste Musteraufgaben dazu gelöst. Anschliessend lösen die SuS die ersten Aufgaben, welche durch Scaffolding vereinfacht wurden. Beim Schreiben der Bildergeschichte wird mit Hilfe von Formulierungshilfen die Geschichte weitergeführt. Dabei wird der Fokus auf die Beschreibung des ersten Bildes und den Übergang zum zweiten Bild gelegt.

3. Doppellektion:

Mit Hilfe von passenden Bildern werden die Synonyme zum Wortfeld *gehen* eingeführt. Dabei wird die Bedeutung der Synonyme erläutert. Die SuS beschriften ihre Wortliste.

Im Bereich Syntax wird weiterhin an den Satzarten gearbeitet. Je nach Niveau der SuS werden Hilfestellungen (Scaffolding) schon reduziert oder weiterhin angeboten. Bei der Bildergeschichte arbeiten die SuS in ihrer Geschwindigkeit mit Hilfe von Formulierungshilfen weiter. Dabei gibt die Lehrperson individuelle Rückmeldungen und Hilfestellungen.

4. Doppellektion:

Die in der letzten Lektion eingeführten Synonyme zum Wortfeld *gehen* werden durch ein Pantomimespiel repetiert. Ausserdem gibt es ein Übungsblatt, bei dem die SuS das Wort *gehen* in den Sätzen durch passende Synonyme ersetzen müssen. Im Bereich Syntax wird weiterhin auf dem jeweiligen Niveau der SuS an den Satzarten weitergearbeitet. Bei der Bildergeschichte arbeiten die SuS weiterhin mit Formulierungshilfen weiter. Einige SuS sind schon mit ihrer Bildergeschichte fertig. Mit diesen wird die aufgeschriebene Geschichte mit Hilfe der Karteikarten und des modellierenden Verhaltens der Lehrperson überarbeitet.

5. Doppellektion:

Das Wortfeld *gehen* wird durch ein Bewegungsspiel und durch ein Arbeitsblatt vertieft. Die Satzarten sowie die Bildergeschichte werden abgeschlossen. Mit den letzten SuS wird die aufgeschriebene Bildergeschichte mit den Karteikarten und dem modellierenden Verhalten der Lehrperson überarbeitet.

Hausaufgabe: Reinschrift der Bildergeschichte.

Beobachtungen

Die Bilder der Bildergeschichte finden alle SuS lustig. Bei dem Aufzählen der Kriterien für die Einleitung konnte Dounia schon einige aufzählen und ihr Wissen mitteilen. Beim anschlies-

senden Schreiben von verschiedenen Einleitungen mussten die Kinder die vier Kriterien (Wer, wann, wo und was) in ihren Einleitungen mit verschiedenen Farben markieren. So konnten sie stets kontrollieren, ob sie alle vier Kriterien integriert haben. Die SuS haben gerne mit den Farben gearbeitet und konnten schnell einfache Einleitungen schreiben.

Josè findet die Bildergeschichte lustig und arbeitet fleissig mit. Dounia bringt viele Wörter, die zur Bildergeschichte passen, in die Runde mit ein. Zoltan arbeitet ebenfalls ruhig und konzentriert mit. Die Formulierungshilfen werden durch die direkte Instruktion an die SuS gebracht. Viele wollen aber lieber sofort die Geschichte aufschreiben, anstatt erst ihre Ideen mit Hilfe des Scaffoldings zu sammeln. Ausserdem beschreibt Zoltan die Bilder sehr ungenau und vergisst die Hälfte der Geschehnisse auf den Bildern. Auch während den nächsten Lektionen kann er sich nicht mit den Formulierungshilfen anfreunden und braucht viel Hilfe von der Lehrperson. Dounia kann die Bilder dagegen gut beschreiben und versucht kreative Ideen einzubringen. Josè ist am Anfang nicht sehr begeistert von dem Schreibplan, den die SuS erarbeiten müssen. Mit der Zeit wird er aber sicherer damit und kann gut und selbstständig damit arbeiten. Beim Wortschatztraining machen alle SuS begeistert mit und lernen schnell die Synonyme zum Wortfeld *gehen*. Sechs von acht SuS verwenden auch schon die neuen Synonyme selbstständig in ihren Texten. Die Satzarten sind am Anfang vor allem für Zoltan und Josè verwirrend. Vor allem mit den Satzzeichen haben sie Probleme. Einige SuS haben mit der Satzstellung beim Ausrufesatz Schwierigkeiten. Dazu zählen alle drei SuS, die beobachtet wurden. Einige haben auch mit dem Fragesatz Probleme. Den Aussagesatz finden alle SuS einfach.

6.2.2 Phase 2

Ziele

Folgende Ziele standen für diese Unterrichtseinheit im Vordergrund:

Tabelle 7: Lernziele Phase 2

	Ziel	Indikatoren
Wortschatz	Die SuS eignen sich den Wortschatz zur Bildergeschichte <i>Papa Moll</i> an, um ihn in ihrer Geschichte sinnvoll zu integrieren.	Die SuS benutzen den gesammelten Wortschatz und können ihn so einsetzen, dass die Geschichte Sinn ergibt.
	Die SuS erarbeiten sich den Wortschatz zum Wortfeld <i>sagen</i> und können die Wörter anwenden.	Die SuS benutzen im richtigen Zusammenhang die neuen Synonyme für das Wort <i>sagen</i> .
Syntax	Die SuS können die grundlegenden Satzstrukturen anwenden.	Die SuS können einfache Sätze mit der Subjekt-Verb- Objekt (SVO) Regel bilden.
	Die SuS können ihren Satz in die Phrasen einteilen und somit ihre Sätze spannender gestalten.	Die SuS können durch die W-Fragen ihren Satz gliedern und umschreiben.

Schreibstrategien	Die SuS können die bekannten Planungs-/Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien richtig anwenden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können mit der Formulierungshilfe selbstständig eine Einleitung mit allen vier Kriterien schreiben. - Die SuS verwenden selbstständig die Formulierungshilfen und können somit einen zusammenhängenden Text schreiben, bei dem die Abfolge stimmt. - Die SuS kennen die Kriterien für eine gute Erzählung (Textbeurteilungsraster). - Die SuS können ihren Text auf Gross- und Kleinschreibung prüfen. - Die SuS können ihren Text auf den Inhalt überprüfen. Kommen alle Bildinhalte der Geschichte im Text vor?
-------------------	--	---

Inhalt

6. Doppellektion:

Die Bildergeschichte *Papa Moll und der Gleitschirm* wird mit Hilfe der sechs Bilder eingeführt. Zusammen mit der Lehrperson wird der Wortschatz rund um die Bildergeschichte mit Hilfe eines MindMaps erarbeitet und erste Übungen sorgen für die Festigung des Wortschatzes. Der Aufbau einer Bildergeschichte wird nochmals wiederholt. Mit Hilfe der Formulierungshilfen schreiben die SuS selbstständig eine Einleitung. Die SuS, welche noch mehr Unterstützung beim Schreiben einer Einleitung brauchen, werden noch intensiv begleitet. Danach arbeiten die SuS weiter an ihrer Geschichte. Eine Scaffolding-Methode hilft wieder, die Gedanken zu ordnen und alle Bestandteile einer Geschichte zu integrieren.

7. Doppellektion:

Am Anfang wird nochmals kurz der Wortschatz der Bildergeschichte repetiert. Mit Hilfe von passenden Bildern werden danach die Synonyme zum Wortfeld *sagen* eingeführt. Dabei wird die Bedeutung der Synonyme erläutert. Die SuS beschriften ihre Wortliste.

Im Bereich Syntax wird der Satzbau mit Hilfe der direkten Instruktion eingeführt. Die Thematik wird ausführlich erklärt und erste Musteraufgaben werden von der Lehrperson vorgeführt. Anschliessend arbeiten die SuS an ihrer ersten Aufgabe mit vielen Unterstützungsmethoden. Im Anschluss wird wieder an der Bildergeschichte weitergearbeitet. Die Lehrperson begleitet die SuS mit hohem Förderbedarf intensiv.

8. Doppellektion:

Die in der letzten Lektion eingeführten Synonyme zum Wortfeld *sagen* werden durch ein Spiel repetiert. Ausserdem gibt es ein Übungsblatt, bei dem die SuS das Wort *sagen* in den Sätzen durch passende Synonyme ersetzen müssen. Im Bereich Syntax wird weiterhin auf dem jeweiligen Niveau der SuS am Satzbau weitergearbeitet. Einige Bildergeschichten wer-

den schon überarbeitet. Dabei versuchen die SuS am Anfang, die Überarbeitung mit Hilfe der Karteikarten allein zu bewerkstelligen. Nach der selbstständigen Überarbeitung hilft die Lehrperson beim restlichen Überarbeiten.

9. Doppellektion:

Das Wortfeld *sagen* wird durch ein Bewegungsspiel und durch ein Arbeitsblatt vertieft. Beim Satzbau wird weiterhin auf dem jeweiligen Niveau gearbeitet. Je nachdem integriert die Lehrperson in die Übungen noch mehr Scaffolding-Methoden. Die Bildergeschichte wird abgeschlossen. Mit den letzten SuS wird die aufgeschriebene Bildergeschichte mit den Karteikarten und dem modellierenden Verhalten der Lehrperson überarbeitet. Am Schluss durften die SuS zwischen drei Bildergeschichten die nächste aussuchen.

Hausaufgabe: Reinschrift der Bildergeschichte.

Beobachtungen

Was eine gute Einleitung ausmacht, haben alle der neun SuS gut verinnerlicht. Jeder konnte die Kriterien aufzählen. Beim Schreiben der Einleitung hatten allerdings einige entweder ein oder zwei Kriterien vergessen. Daraufhin sollten sie erneut alle vier W-Fragen in unterschiedlichen Farben in ihrer Einleitung unterstreichen. Dies hat den meisten SuS geholfen, mehr Übersicht in ihrer Einleitung zu erhalten. Allerdings merkt man einen grossen Niveauunterschied zwischen den Geschichten. Dounia hat das Schreiben von Bildergeschichten verstanden und versucht die Zusammenhänge zwischen den Bildern gut zu beschreiben. Zoltan gibt sich weniger Mühe und schreibt eher wenig auf. Josè gibt sich ebenfalls viel Mühe und zeigt seine kreative Ader. Das Lob der Lehrperson spornt ihn weiter an und er teilt mit, dass er das Schreiben der Geschichten cool findet.

6.2.3 Phase 3

Ziele

Folgende Ziele standen für diese Unterrichtseinheit im Vordergrund:

Tabelle 8: Lernziele Phase 3

	Ziel	Indikatoren
Wortschatz	Die SuS eignen sich den Wortschatz zur selbstauserwählten Bildergeschichte an.	Die SuS benutzen den gesammelten Wortschatz und können ihn so einsetzen, dass die Geschichte Sinn ergibt.
	Die SuS erarbeiten sich den Wortschatz zu dem Bereich <i>Gefühlen/ Gefühlsregungen</i> .	Die SuS benutzen im richtigen Zusammenhang die neuen Wörter für Gefühle/ Gefühlsregungen.
	Die SuS können die Synonyme zu den Wortfeldern <i>gehen</i> und <i>sagen</i> richtig anwenden.	Die SuS benutzen im richtigen Zusammenhang unterschiedliche Synonyme zu den beiden Wortfeldern.
Syntax	Die SuS können die drei Satzarten unterscheiden und richtig anwenden.	Die SuS können die drei Satzarten und ihre Bedeutung benennen. Dabei können sie auch die richtigen Satzzeichen am Satzende setzen.

	Die SuS können die grundlegenden Satzstrukturen anwenden.	Die SuS können einfache Sätze mit der SVO-Regel bilden.
	Die SuS können ihren Satz in die Phrasen einteilen und somit ihre Sätze spannender gestalten.	Die SuS können durch die W-Fragen ihren Satz gliedern und umschreiben.
Schreibstrategien	Die SuS können die bekannten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien richtig anwenden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können ohne Formulierungshilfe selbstständig eine Einleitung mit allen vier Kriterien schreiben. - Die SuS können ohne / mit wenig Formulierungshilfen einen zusammenhängenden Text schreiben, bei dem die Abfolge stimmt. - Die SuS kennen die Kriterien für eine gute Geschichte und können sie auch umsetzen. - Die SuS können ihren Text auf Gross- und Kleinschreibung prüfen. - Die SuS können ihren Text auf den Inhalt überprüfen. Kommen alle Bildinhalte der Geschichte im Text vor?

Inhalt

10. Doppellektion:

Die Bildergeschichte *Im Zoo* wird mit Hilfe eines grossen Bildes eingeführt. Zusammen mit der Lehrperson wird der Wortschatz rund um die Bildergeschichte mit Hilfe eines MindMaps erarbeitet und erste Übungen sorgen für die Festigung des Wortschatzes. Der Aufbau einer Bildergeschichte wird nochmals wiederholt. Die SuS schreiben diesmal ohne Formulierungshilfen selbstständig eine Einleitung. Die SuS, welche noch mehr Unterstützung beim Schreiben einer Einleitung brauchen, bekommen diese noch. Danach arbeiten die SuS weiter an ihrer Geschichte. Eine Planungs-Methode hilft wieder, die Gedanken zu ordnen und alle Bestandteile einer Geschichte zu integrieren. Formulierungshilfen werden kaum mehr gegeben bzw. nur denen, die sie noch benötigen.

11. Doppellektion:

Mit Hilfe von passenden Bildern werden Wörter zum Thema *Gefühle* eingeführt. Dabei wird die Bedeutung der Synonyme erläutert. Die SuS beschriften ihre Wortliste.

Im Bereich Syntax wird weiterhin am Satzbau gearbeitet. Fortgeschrittene SuS versuchen schon, einfache Sätze durch zusätzliche Phrasen/ Nebensätze zu ergänzen. Die SuS, welche noch Unsicherheiten aufweisen, arbeiten immer noch mit Hilfe von Scaffolding an den eher einfachen Aufgaben. An der Bildergeschichte *im Zoo* wird weiterhin gearbeitet.

12. Doppellektion:

Die Wörter zum Thema *Gefühle* wurden in einem Pantomimenspiel repetiert und dann mit einem Arbeitsblatt nochmals geübt. Die Übungen zum Thema Satzbau werden allmählich abgeschlossen. Der Hauptfokus lag auf dem Schreiben der Geschichte.

13. Doppellektion:

Die Wörter zum Thema *Gefühle* werden ein letztes Mal repetiert. Im Bereich Syntax wurden nochmals die Satzarten repetiert. Und die Bildergeschichten wurden fertig geschrieben oder schon mit Hilfe der Karteikarten überarbeitet.

14. Doppellektion:

Der Hauptfokus lag auf dem Fertigstellen und Überarbeiten der Bildergeschichte. Zudem gab es nochmals Übungen zu den Wortfeldern *gehen* und *sagen* und auch zu den *Gefühlen*. Auch die Satzarten und der Satzbau wurden mit Hilfe von Übungen wiederholt. Dabei durften die SuS selber auswählen, in welchem Bereich sie nochmals Übungen benötigen.

Hausaufgabe: Reinschrift der Bildergeschichte.

15. Doppellektion:

In dieser Doppellektion wurde der Abschluss des Projekts durchgeführt. Zum einen wurden nochmals die Wörter aus dem Wortschatztraining in einem Tabu-Spiel wiederholt sowie die Satzarten und der Aufbau von Sätzen repetiert. Zum anderen wurden alle geschriebenen Geschichten gewürdigt, indem sie ausgelegt wurden. Jeder SuS durfte dann seine Lieblingsgeschichte vorlesen.

Beobachtungen

Die Bildergeschichte haben die SuS selber ausgesucht. Das Schwierige war dabei, dass es ein Wimmelbild zum Thema Zoo war. Die SuS haben sich mit Hilfe des Wimmelbildes eine Geschichte ausgedacht und aufgeschrieben. Dies war im Vergleich zu den anderen Bildergeschichten eher eine Herausforderung. Durch gezielte Hilfestellung der Lehrperson haben aber alle SuS eine Geschichte schreiben können. Eine Aufgabe zu dieser Geschichte war es, die besprochenen Gefühle zu integrieren. Einige, vor allem Dounia, Josè und auch Zoltan, haben dies gut gemeistert. Zoltan hat nun viel besser mitgearbeitet und schien ebenfalls motiviert zu sein. Am Schluss wurden alle Texte in Reinschrift ausgelegt. Einige haben diese noch schön gestaltet. Jeder durfte dann eine Geschichte vorlesen. Zoltan und Dounia wählten ihre Zoogeschichte, Josè seine *Papa Moll*-Geschichte. Alle SuS waren sehr stolz auf ihre Geschichten und bekamen von den anderen SuS Applaus. Im Abschlussgespräch wurde mit Metakognition das vergangene Arbeiten an den Bildergeschichten reflektiert. Dabei kam heraus, dass sich alle SuS positiv zum Schreibprojekt geäußert haben. Zoltan fand vor allem die Zoogeschichte am besten. Dounia fand die kleine Gruppe sehr angenehm und Josè die vielen Hilfestellungen. Er meinte, er wäre dadurch nicht so überfordert gewesen.

7 Evaluation

In diesem Kapitel werden alle Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Tests, der Textanalyse und den Beobachtungen analysiert und überprüft. Anschliessend werden mit Hilfe der Triangulation die Ergebnisse interpretiert und daraus die Fragestellung beantwortet.

7.1 Darstellung der Ergebnisse aus den Beobachtungen

Um die Wirksamkeit dieses Konzepts zu testen, wurde eine teilnehmende Feldbeobachtung in Form der Aktionsforschung durchgeführt. Damit sie systematisch strukturiert stattfinden und wertvolle Daten liefern konnte, wurden drei Kategorien festgelegt, anhand derer der Fokus der Beobachtungen festgelegt wurde. Dabei wurde Wert auf die genaue Dokumentation gelegt. Speziell dafür wurde ein Beobachtungsraster entworfen, das passend zu den drei Kategoriensystemen entwickelt wurde. Somit sollte eine Überflutung an Daten vermieden werden. Die Beobachtung diente vor allem dem Zweck die Schreibprozess der drei Fallbeispiele zu dokumentieren. Denn im Bereich Schreiben ist nicht nur das Produkt, sprich der fertiggestellte Text, von Bedeutung ist, sondern, wie in der Theorie schon mehrfach erwähnt wurde, auch der Schreibprozess. Deswegen beziehen sich die Beobachtungen nur auf die geschriebenen Aufsätze in der Durchführungsphase und nicht auf die anschliessend durchgeführten Tests.

Zu den Kategoriensystemen, welche nach den Theorien von Mayring (2002) entwickelt wurden, ist noch zusätzlich zu erwähnen, dass die SuS autonom versuchen sollten, das neugelernte Wissen in ihren Texten anzuwenden. Die Lehrperson half zwar den SuS beim Umsetzen, aber wenn ein Schüler nur durch das Erinnern und Drängen der Lehrperson das neugewonnene Wissen anwendete, wurde dies bei der Bewertung der Entwicklung negativ berücksichtigt.

Die nachfolgenden Beobachtungen beziehen sich also hauptsächlich auf den geleisteten Schreibprozess der drei SuS während der Projektphase.

7.1.1 Bereich Wortschatz

Ausgehend von der schon erwähnten Literatur zum Thema Schreibkompetenz und Wortschatz (siehe Kap. 3.5.2) sowie der Einbeziehung der Gedanken aus der Konzeptplanung bilden sich für den Bereich Wortschatz folgende Kategorien.

Tabelle 9: Kategoriensystem zum Bereich Wortschatz.

Kategorie	Definition	Indikatoren	Kodierregel
K1: Gut ausgebauter aktiver Wortschatz	Die SuS können sich in ihren Texten differenzierter ausdrücken. Dabei verwenden sie auch Wörter, welche nicht in der Klasse besprochen wurden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS benutzen andere Wörter für <i>sagen</i> und <i>gehen</i>. - Die SuS benutzen passende Gefühls-Adjektive, um das Geschehen besser zu beschreiben. - Die SuS verwenden in jedem Satz ein Adjektiv. 	Beide Aspekte müssen in den Texten der SuS erfüllt sein.
K2: Mittlerer aktiver Wortschatz	Die SuS können sich in ihren Texten schon teilweise differenzierter ausdrücken. Dabei verwenden sie die neu in der Klasse eingeführten Wörter.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS benutzen teilweise schon die Synonyme zu <i>gehen</i> und <i>sagen</i>. - Die SuS können zum Teil schon andere Wörter für <i>gut</i>, <i>schlecht</i> und <i>cool</i> benutzen. - Die SuS bauen schon teilweise Adjektive in ihre Sätze ein. 	Wenn nicht beide Aspekte auf bruchstückhaften oder gut ausgebauten aktiven Wortschatz schliessen lassen.
K3: Bruchstückhafter aktiver Wortschatz	Die SuS benutzen immer wieder denselben begrenzten Wortschatz. Das bedeutet, dass sie die neu in der Klasse gelernten Wörter nicht anwenden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS benutzen stets dieselben Wörter wie <i>sagen</i> und <i>gehen</i> sowie <i>gut</i>, <i>schlecht</i> und <i>cool</i>. - Die SuS benutzen keine Adjektive. 	Wenn beide Aspekte von K1 nicht erfüllt werden und keine Schwankungen vorhanden sind.

Durch intensive Beobachtungen der drei Fallbeispiele schon vor dem Start der Durchführungsphase fiel auf, dass alle drei keinen grossen aktiven Wortschatz haben. Verbal drücken sich alle drei eher einfach aus, d.h. mit immer demselben kleinen Wortschatz. Auch schriftlich ist keine Sublimierung im Vergleich zur verbalen Ausdrucksweise festzustellen. Zwar sind Zoltan und Dounia bei den Beobachtungen etwas stärker gewesen als Josè, aber da auch sie beide keine beschreibenden Adjektive benutzen und auch ihr Wortschatz begrenzt ist, befinden sich nach dem Kategoriensystem alle drei Fallbeispiel am Anfang der Durchführungsphase auf der Stufe K3 *bruchstückhafter aktiver Wortschatz*. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass bei den Beobachtungen vor allem auf den aktiven bzw. produktiven Wortschatz der SuS Wert gelegt wurde, da dieser eindeutiger zu beobachten war als der passive bzw. rezeptive Wortschatz, der vor allem bei den schulischen Tätigkeiten *Leseverständnis* und *Hörverständnis* gebraucht wird (vgl. Hochstadt et al., 2013). Nachfolgend wird nun die Entwicklung im Bereich Wortschatz aller drei Fallbeispiele anhand der gemachten Beobachtungen während der Durchführungsphase näher beschrieben.

Tabelle 10: Zuweisungen der Beobachtungen zu dem Kategoriensystem Wortschatz

Fallbeispiel	Finale Kategorie nach der Durchführungsphase	Beobachtungen während der Durchführungsphase und anschließende Begründung der Kategorie.
Josè	K 2	Josè gab sich viel Mühe während der Projektphase und konnte bezüglich seines aktiven Wortschatzes deutliche Verbesserungen aufweisen. Er war einer der Ersten, welcher den neugelernten Wortschatz zum Thema <i>gehen</i> autonom in seinem Aufsatz mit einbezog. Auch die Synonyme für <i>sehen</i> integrierte er zum Teil in seinen Aufsätzen. Mit dem Wortschatz zum Thema Gefühle tat sich Josè beim Integrieren etwas schwer. Er schaffte es aber, auch diese in seinem Text einzufügen. Allerdings ist ergänzend zu erwähnen, dass Josè in Sachen Orthografie von allen drei am schlechtesten war, vor allem bezüglich der neu gelernten Wörter. Da dies aber kein Indikator im Kategoriensystem war, erreichte Josè am Ende die Stufe K2 <i>Mittlerer aktiver Wortschatz</i> .
Dounia	K2	Dounia machte während den Übungsphasen zum Thema Wortschatz sehr gut mit und brachte immer wieder gute Ideen ein. Auch wenn es um das Sammeln des Wortschatzes für die Bilder geschichten ging, konnte sie gut mitarbeiten. Beim Umsetzen des Wortschatzes in ihren Geschichten hatte sie am Anfang etwas Mühe bzw. vergass dies nach eigener Aussage auch regelmässig. Mit der Zeit konnte aber auch Dounia den neugewonnen Wortschatz teilweise in ihren Geschichten autonom einbauen und ihre Geschichten somit spannender gestalten.
Zoltan	K3	Zoltan hatte am Anfang etwas Mühe mit dem Schreibprojekt. Obwohl ihn die Bildergeschichten gemäss eigener Aussage interessierten und er bei den Wortschatzspielen gerne mitmachte und auch regelmässig gewann, verwendete er den neugewonnen Wortschatz in seinen Texten kaum. Er drückte sich weiterhin stets mit seinem kleinen Wortschatz aus und benutzte kaum Adjektive. Nur wenn die Lehrperson ihn darauf hinwies, fügte er sporadisch welche ein. Da er dies allerdings nicht aus Eigenantrieb während der Durchführungsphase machte, bleibt er auf der Kategorie K3 <i>bruchstückhafter aktiver Wortschatz</i> stehen.

7.1.2 Kategoriensystem Bereich Syntax

Das zweite Kategoriensystem bezieht sich auf die Syntax. Dabei geht es vor allem um die in Kapitel 3.5.1 erwähnten Satzbauphrasen und die richtige Verwendung der drei Satzarten. Dieser Theorienbezug und die Einbeziehung der Gedanken aus der Konzeptplanung bilden für den Bereich Syntax folgende Kategorien.

Tabelle 11: Kategoriensystem zum Bereich Syntax

Kategorie	Definition	Indikatoren	Kodierregel
K1: Gutes Verständnis der deutschen Syntax	Die SuS können sich in ihren Texten sicher und differenziert ausdrücken.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS können gezielt mit den verschiedenen Phrasen und Adjektiven umgehen und verwenden zahlreiche Phrasen, um den Satz komplexer zu gestalten. Die SuS können die Satzglieder richtig ordnen. Die Sätze ergeben inhaltlich Sinn. - Die SuS benutzen Nebensätze. Dabei verbinden sie diese mit bekannten Bindewörtern. - Die drei grundlegenden Satzarten mit den dazugehörigen Satzzeichen werden richtig eingesetzt. 	Alle vier Aspekte müssen in den Texten der SuS erfüllt sein.
K2: Mittleres Verständnis der deutschen Syntax	Die SuS beherrschen die einfachen grundlegenden Satzstrukturen. Neben den Nominalphrasen werden auch andere Phrasen wie die Präpositionalphrase oder die Adjektive verwendet. Nebensätze werden mit bekannten Bindewörtern verbunden.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS probieren neben den Nominalphrasen auch die Präpositionalphrase aus und verwenden vermehrt Adjektive. - Die SuS können die Satzglieder im Satz sinnvoll anordnen. - Die SuS können die Nebensätze mit einfachen Bindewörtern verbinden, machen aber noch stellenweise Fehler. Der Sinn des Satzes ist aber immer klar. - Die drei grundlegenden Satzarten werden fehlerfrei benutzt. 	Wenn mind. 2 Aspekte von K1 erfüllt und nur leichte Schwankungen vorhanden sind.
K3: Bruchstückhaftes Verständnis der deutschen Syntax	Die SuS drücken sich stets in einfachen Sätzen (Fragesatz, Aussagesatz und Aufforderungssatz) aus, machen aber noch stellenweise Fehler.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS benutzen in ihren Sätzen hauptsächlich Nominalphrasen neben dem Verb. Adjektive kommen in den Sätzen kaum vor. - Der Satzbau, vor allem die Anordnung der Satzglieder, ist unsicher. - Es werden kaum Nebensätze ver- 	Wenn alle vier Aspekte von K1 nicht erfüllt werden und keine Schwankungen vorhanden

	Dabei verwenden sie hauptsächlich die Nominalphrasen und benutzen kaum Adjektive. Nebensätze sind kaum vorhanden.	wendet. - Die drei grundlegenden Satzarten weisen häufig Fehler im Aufbau und bei den Satzzeichen auf.	sind.
--	---	---	-------

Wie im Bereich *Wortschatz* wurde auch im Bereich *Syntax* der Lernstand der drei Fallbeispiele noch vor der Startphase im Unterricht beobachtet. Sowohl die Heilpädagogin als auch die Klassenlehrperson stellten dabei fest, dass vor allem in diesem Bereich ein grosser Förderbedarf herrscht. Einen korrekten Satzbau beherrschen alle drei Fallbeispiele nicht. Selbst bei einfachen Sätzen schleichen sich immer wieder Fehler ein, sodass behauptet werden kann, dass die drei SuS die deutsche Syntax nicht wirklich verstanden haben. Vor allem die Anordnung der Satzglieder ist ein grosses Hindernis für die SuS. Nebensätze werden kaum bis gar nicht aufgeschrieben. Der häufigste Satzanfang ist „Und dann“, was die Geschichte wie eine Aufzählung klingen lässt. Dadurch wirkt die Geschichte nicht gerade spannend. Auch die drei Satzarten *Aussagesatz*, *Ausrufesatz* und *Fragesatz* können die drei SuS nicht richtig anwenden. Ausserdem verwechseln sie zum Teil die Satzzeichen. Damit befinden sich alle drei SuS am Anfang der Durchführungsphase auf der Stufe K3 *bruchstückhaftes Verständnis der deutschen Syntax*. Zum linguistischen Hintergrund der drei SuS ist noch zu erwähnen, dass alle einen Migrationshintergrund haben und Deutsch somit nicht ihre Muttersprache ist.

Tabelle 12: Zuweisungen der Beobachtungen zu dem Kategoriensystem Syntax.

Fallbeispiel	Finale Kategorie nach der Durchführungsphase	Beobachtungen während der Durchführungsphase und anschließende Begründung der Kategorie.
Josè	K3	Josè hatte am Anfang und auch noch am Ende Probleme mit der deutschen Satzstellung. Die Lehrperson hat die Vergleiche zur spanischen Sprache miteinbezogen, doch dies half Josè nicht weiter. Die Aufgaben zum Thema <i>Satzbau</i> konnte er zwar gut mit Hilfe der direkten Instruktion lösen, aber in seinen selber geschriebenen Texten konnte er das System nicht mehr anwenden. Die Satzarten hat Josè laut der mündlichen Überprüfung und dem Lösen der Aufgaben verstanden. Allerdings vergass er manchmal das richtige Satzzeichen in seinen Sätzen. Einen Fragesatz oder Ausrufesatz integrierte er auch kaum in seinen eigenen Aufsätzen. Somit bleibt Josè auch am Ende der Durchführungsphase noch auf der Stufe K3 stehen.

Dounia	K2	Dounia konnte die Übungen zum Satzbau und zu den Satzarten von allen am schnellsten lösen. Dabei machte sie auch kaum Fehler und brauchte nur selten Hilfe. Beim Schreiben ihrer Geschichten fiel auf, dass sie immer wieder die Übungsblätter hervorkramte, um dort nochmals nachzuschauen. Sie konnte die Sätze in ihren Aufsätzen leicht verbessern. Durch verbales Nachfragen konnte die Heilpädagogin feststellen, dass sie das Prinzip mit den Satzarten verstanden hat und auch umsetzen kann. Auch baute Dounia schon vereinzelt Nebensätze ein und benutzte vermehrt verschiedene Satzstellungen. Somit hat sie zwei Aspekte von K1 am Ende der Durchführungsphase erreicht und steht damit auf der Stufe K2 <i>mittleres Verständnis der deutschen Syntax</i> .
Zoltan	K2	Die Theorie zu den Satzarten hat Zoltan schnell verstanden und konnte die Übungen auch sicher und schnell lösen. Der Satzbau machte ihm allerdings mehr Mühe. Immer wieder musste er nachfragen, wie das jetzt genau mit der Satzstellung funktioniert und wie er seinen Satz sinnvoll erweitern kann. Nebensätze fügte Zoltan in seinen Geschichten kaum ein. Allerdings beherrscht er die Satzarten sehr gut und konnte am Schluss der Durchführungsphase seine Sätze in den Aufsätzen etwas variieren, in dem er verschiedene Satzanfänge benutzte, somit die Satzstellungen teilweise änderte und die stetige Aufzählung <i>und dann</i> wegliess. Damit erreichte auch er zwei von den vier Aspekten aus K1 und somit Stufe K2 <i>mittleres Verständnis der deutschen Syntax</i> .

7.1.3 Kategoriensystem Bereich Schreibstrategie

Im Folgenden wird nun das Kategoriensystem zum Bereich Schreibstrategien vorgestellt und evaluiert. Für das untenstehende Kategoriensystem wurden die didaktischen Überlegungen von A. Sturm aus dem Kap. 3.6.2 konkretisiert und adaptiert.

Tabelle 13: Kategoriensystem zum Bereich Schreibstrategien

Kategorie	Definition	Indikatoren	Kodierregel
K1: Schreibstrategien werden sinnvoll eingesetzt.	Die SuS können die gelernten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien einsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS benutzen autonom Schreibstrategien, um ihre Ideen sinnvoll zu sammeln und zu ordnen (MindMap oder Tabelle). - Die SuS benutzen die im Unterricht 	Alle drei Aspekte müssen in den Texten der SuS erfüllt sein.

		eingeführten Formulierungshilfen (Scaffolding). - Die SuS benutzen die gelernten Schreibstrategien, um ihren Text auf Fehler in den Bereichen Gross- und Kleinschreibung, Satzzeichen und Wortschatz zu untersuchen.	
K2: Schreibstrategien werden schon teilweise eingesetzt.	Die SuS können teilweise die gelernten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien einsetzen.	- Die SuS benutzen autonom teilweise Schreibstrategien, um ihre Ideen sinnvoll zu sammeln und zu ordnen (MindMap oder Tabelle). - Die SuS benutzen teilweise die im Unterricht eingeführten Formulierungshilfen (Scaffolding). - Die SuS benutzen teilweise die gelernten Schreibstrategien, um ihren Text auf Fehler in den Bereichen Gross- und Kleinschreibung, Satzzeichen und Wortschatz zu untersuchen.	Wenn zwei von den drei Aspekten aus K1 erfüllt sind oder alle drei Aspekte teilweise angewendet werden.
K3: Schreibstrategien werden selten bis gar nicht angewendet.	Die SuS können die gelernten Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien kaum bis gar nicht einsetzen.	- Die SuS benutzen autonom die gelernten Schreibstrategien nur sehr bruchstückhaft oder gar nicht.	Wenn einer bis keiner der drei Aspekte von K1 erfüllt sind und keine Schwankungen vorhanden sind.

Dieses Kategoriensystem zum Bereich Schreibstrategien ist das letzte entworfene Kategoriensystem nach der Theorie von Mayring (2002). Dafür wurde die Theorie von A. Sturm adaptiert und im Unterricht umgesetzt. Die ausgewerteten Beobachtungen beziehen sich darauf, wie die drei SuS die neugelernten Schreibstrategien beim Schreiben ihrer Texte anwenden konnten. Am Anfang bekamen sie bei der Umsetzung noch viel Hilfe und Scaffolding-Methoden zur Seite gestellt. Mit der Zeit wurden diese je nach Lernstand der SuS immer mehr verringert. Die Schreibstrategien wurden auf Karteikarten festgehalten und waren stets zugänglich für die SuS.

Am Anfang der Durchführungsphase hatten die SuS noch keine Schreibstrategien abrufbereit. Sie wussten somit nicht, wie sie eine Geschichte planen können, welche Formulierungshilfen

gen man je nach Textsorte beachten musste und wie man am Schluss den geschriebenen Text überarbeiten kann. Resultierend waren also alle drei SuS auf der Stufe K3 *Schreibstrategien werden selten bis gar nicht angewendet*.

Im Folgenden werden nun die Entwicklungen der drei Fallbeispiele in Bezug auf den Erwerb und das Umsetzen von Schreibstrategien den Kategorien zugewiesen.

Tabelle 14: Zuweisungen der Beobachtungen zum Kategoriensystem Schreibstrategien.

Fallbeispiel	Finale Kategorie nach der Durchführungsphase	Beobachtungen während der Durchführungsphase und anschliessende Begründung der Kategorie.
Josè	K2	Josè hatte am Anfang keine Ahnung, wie eine Geschichte aufgebaut sein muss und dass man sie überarbeiten muss. Vielmehr meinte er, man schreibe einfach drauf los. Das MindMap zum Sammeln von Ideen konnte Josè schnell gut anwenden und die zur Seite gestellten Formulierungshilfen versuchte er teilweise in seinen Texten zu benutzen. Eine Einleitung konnte Josè sehr schnell sicher schreiben. Bei der Überarbeitung hatte er dagegen grosse Mühe. Zusammen mit der Heilpädagogin konnte er zwar die Karteikarten anwenden und fand zum Teil auch selber seine Fehler. Aber autonom schaffte Josè das Anwenden der Strategien nicht. Da er aber bezüglich Schreibstrategien grosse Fortschritte gemacht hatte und ausser der Überarbeitungsstrategie alle Strategien anwenden konnte, wenn auch nicht immer sicher, erreichte er am Ende die Stufe K2 <i>Schreibstrategien werden schon teilweise eingesetzt</i> .
Dounia	K2	Dounia konnte von allen am schnellsten und sichersten passende Einleitungen zu Bildergeschichten schreiben. Allgemein versuchte sie sehr schnell und effektiv die Karteikarten, auf denen die Schreibstrategien erläutert wurden, anzuwenden. Allerdings hatte auch sie bei den Überarbeitungsstrategien grosse Mühe, diese autonom anzuwenden. Deswegen erreichte auch sie nur die Stufe K2 <i>Schreibstrategien werden schon teilweise eingesetzt</i> .
Zoltan	K2	Zoltan hatte von allen drei SuS am längsten mit den Strategien zu kämpfen. Er sah laut eigener Aussage den Sinn dafür nicht. Seiner Meinung nach verschwendet man nur Zeit dafür und muss mehr schreiben. Deswegen half die Heilpädagogin Zoltan am Anfang am meisten mit den Schreibstrategien. Dabei versuchte sie ihm mit Beispielen

		und seinem eigenen Schreibverhalten die Bedeutung der Strategien nochmals zu erläutern. Mit der Zeit gewann auch Zoltan Vertrauen in die Strategien und versuchte sie anzuwenden. Da Zoltan am Ende eine sehr gute Einleitung schreiben konnte, Formulierungshilfen benutzte und von allen drei am besten seinen Text am Schluss überarbeiten konnte, erreichte auch Zoltan die Stufe K2 <i>Schreibstrategien werden schon teilweise eingesetzt</i> .
--	--	---

7.2 Darstellung der Ergebnisse aus dem Wortschatztest

Im Folgenden werden nun die beiden Testerhebungen des normierten Wortschatztests aus dem Basler *Deutsch als Zweitsprache 2* Test miteinander verglichen. Die erste Testung fand vor dem Projektstart Ende September vor den Herbstferien statt. Die zweite Testung fand nach Abschluss des Projekts Anfang März statt.

Nachstehend werden nun die Daten der ersten Testung aufgezeigt, zuerst von den drei Fallbeispielen und dann jene der restlichen Gruppe.

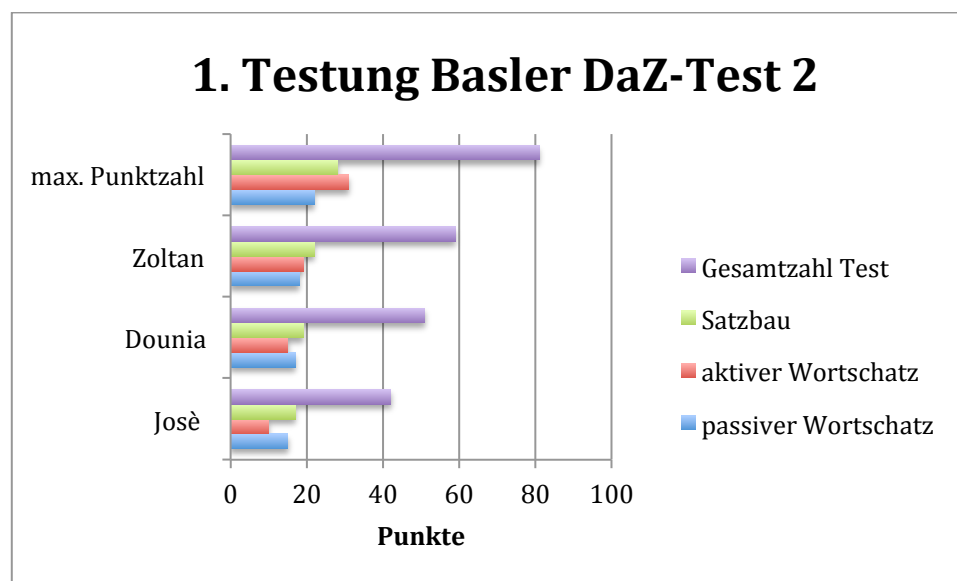


Abbildung 10: Testresultate der drei Fallbeispiele aus der 1. Testung

In der Grafik ist ersichtlich, dass alle drei Fallbeispiele im Bereich Wortschatz, sowohl passiv als auch aktiv, zu Beginn des Projekts grosse Schwächen aufgewiesen haben. Die zu erreichende max. Punktzahl beim aktiven und passiven Wortschatz zusammen ist 51. Josè erreichte nur 25 Punkte, also die Hälfte der zu erreichenden Punkte, da er vor allem im aktiven Wortschatz nur 10 von 31 Punkten erreichen konnte. Somit ist er laut Test auf einem *ungenügenden* Stand im Bereich Wortschatz wie auch im Bereich Satzbau. Dounia und Zoltan waren beide besser und erreichten 32 bzw. 37 Punkte. Somit haben beide laut dem Manual

einen *fraglichen* Wortschatz. Im Bereich Satzbau war ebenfalls Josè mit nur 17 Punkten der Schwächste und Zoltan mit 22 von 28 Punkten erneut der Stärkere. Allgemein liess sich dank dem Test feststellen, dass vor allem im Bereich Wortschatz Wert auf Förderung gelegt werden sollte. Denn wie in den theoretischen Grundlagen in Kap. 3.5.2 kommt es laut Hochstadt et al. (2013) bei mangelndem Wortschatz schnell zu Problemen in der Schreibkompetenz. Gerade der aktive Wortschatz, den die SuS beim Schreiben hauptsächlich anwenden müssen, sollte gefördert werden. Aufgrund dessen wurde während dem Projekt viel Wert auf eine gezielte und effektive Wortschatzarbeit gelegt. Am Ende des Projekts wurde der Test nochmals durchgeführt. Da dies ein halbes Jahr nach der ersten Testung erfolgte, sollte der Wiedererkennungswert gering sein.

Nachfolgend werden nun die erzielten Ergebnisse der beiden Tests miteinander verglichen.

Tabelle 15: Vergleich der Resultate der drei Fallbeispiele.

Fallbeispiel	Testung	Aktiver Wortschatz	Passiver Wortschatz	Satzbau	Gesamtpunktzahl	Anteil vom Maximum	Bewertung der Gesamtleitung
Jose	1. Testung	10	15	17	42	52 %	ungenügend
	2. Testung	16	20	22	58	72%	fraglich
Dounia	1. Testung	15	17	19	51	63%	fraglich
	2. Testung	18	21	24	63	78%	gut
Zoltan	1. Testung	19	18	22	59	73%	fraglich
	2. Testung	20	19	24	63	78%	gut

Aus der Tabelle ist erkennbar, dass alle drei Fallbeispiele während der Durchführungsphase an Wissen dazu gewonnen haben. Dounia hatte während der Durchführungsphase fleissig mitgearbeitet konnte sich um 24 Prozent steigern. Auch Josè hat vor allem im Bereich Wortschatz viel dazu gelernt. Er konnte sich in diesem Bereich um 44 Prozent steigern. Insgesamt hat er laut dem normierten Test bei seinen sprachlichen Leistungen im Bereich Wortschatz und Satzbau eine Steigerung von 45 Prozent erzielt. Zoltan hat im Vergleich zu den anderen beiden keine grosse Steigerung erzielt. Er konnte sich insgesamt um sieben Prozent verbessern. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass Zoltan schon bei der 1. Testung bessere Ergebnisse erzielen konnte als die anderen zwei. Am Schluss ist festzuhalten, dass Dounia und Zoltan die Bewertung *gut* laut dem Basler Manual erreicht haben und Josè sich von *ungenügend* auf *fraglich* verbessern konnte. Die genaue Auswertungstabelle mit der Bewertungsskala vom Basler Manual ist im Anhang ersichtlich.

7.3 Darstellung der Ergebnisse aus der Textanalyse

Für die erste Textanalyse wurde eine Bildergeschichte aus dem Lehrmittel *Diagnostik & Förderung -leicht gemacht* von Griesshaber (Hrsg., 2012) verwendet. Die vier Bilder sollten den SuS als Gerüst für das Geschichtschreiben dienen. Drei Wörter wurden vor dem Schreiben durch die Heilpädagogin eingeführt und erklärt: Glacé, Hundeleine und schlecken. Diese Worte sollten als Hilfe dienen und mussten in dem Aufsatz vorkommen. Bei der vor der Durchführungsphase absolvierten Analyse der ersten Bildergeschichten mit Hilfe des Textbeurteilungsrasters kam heraus, dass die SuS kaum Strategien wie z.B. Überarbeitungsstrategien anwenden, keine richtige Einleitung schreiben können und auch sonst wirkten die Geschichten wie *einfach drauf losgeschrieben*. Josè und Zoltan beginnen zumindest ihre Geschichte mit *Es war einmal*. Danach wirkt auch bei ihnen die Geschichte wie eine Aufzählung von Elementen aus den Bildern der Geschichte. Ein roter Faden ist kaum zu erkennen. Bei der Profilanalyse (siehe Kap. 4.2.2) kam zudem heraus, dass alle mit ihren Satzbaukompetenzen auf Stufe 1 stehen, mit Ausnahme von Zoltan, der Stufe 3 mit Hilfe von Inversionen erreicht hat. Die Stufe 1 steht dabei laut Griesshaber (2012) für sehr einfache Sätze, bei denen das finite Verb in einfachen Äusserungen in den Texten vorkommt. Auch aus der Sicht der deutschen Syntax-Regeln hören sich die Sätze der drei Fallbeispiele sehr einfach und grammatikalisch *unkorrekt* an.

Resultierend aus diesen Ergebnissen wurde während der Durchführungsphase an der Ausdrucksfähigkeit der SuS gearbeitet. Um den Überblick zu behalten und Transparenz zu ermöglichen, wurde während der Phase mit dem Textbeurteilungsraster gearbeitet. Dafür wurde es zuerst ausführlich erklärt und Verknüpfungen mit den Übungen und Karteikarten zu Tage gebracht. Am Ende wurde erneut eine Bildergeschichte ausgewertet. Dabei stellte sich heraus, dass die SuS sich bezüglich der Bereiche *Inhalt*, *Sprache* und *Darstellung* des Textbeurteilungsrasters verbessern konnten. Alle drei SuS haben eine Einleitung verfassen und zum Teil mit verschiedenen Satzanfängen hantieren können. Auch war der rote Faden der Geschichte besser zu erkennen als in der ersten. Vor allem Dounia konnte sich in ihrer Schreibleistung extrem verbessern. Sie hat als Einzige mit den verschiedenen Satzarten gespielt und die Satzschlusszeichen immer richtig gesetzt. Ihr Satzbau weist zwar noch Fehler auf, aber die Geschichte liess sich von allen drei am Besten lesen. Josè war dafür der Einzige, der alle vier Elemente der Einleitung integriert hat. Dounia und Zoltan hatten je ein Element vergessen. Trotzdem war auch bei ihnen eine typische Einleitung erkennbar. Zoltan hat allerdings immer noch das typische Aufzählen von Ereignissen mit dem Bindewort *und* im Text. Allerdings hat er am Schluss versucht seinen Text nochmals zu revidieren und das ein oder andere *und* noch gestrichen. Somit konnten sich alle bezüglich ihrer Schreibleistungen verbessern. Der Fokus für die weitere Förderung der Schreibkompetenz liegt im Bereich

Schreibstrategien auf der Festigung der Strategien durch ständiges Repetieren. Vor allem die Überarbeitungsstrategien müssen noch mehr gefestigt werden. Im Bereich *Syntax* liegt der Fokus immer noch auf dem Satzbau, da in diesem Bereich immer noch Schwierigkeiten vorhanden sind. Ausserdem ist in den Texten aufgefallen, dass dringend an den Präpositionen gearbeitet werden muss. Im Bereich Wortschatz muss ebenfalls noch gearbeitet werden. Die genauen Auswertungen der Bildergeschichten durch das Textbeurteilungsraster und die Profilanalyse sind im Anhang ersichtlich.

7.4 Interpretation der Ergebnisse mit Hilfe der Triangulation

Mit Hilfe der Methodik der Triangulation nach Rafz (2015) kann man gerade im schulischen Umfeld einen Reiz der Daten erzielen und somit unkompliziert und valid die Daten interpretieren. Dabei ermöglicht die Methode vielfältigere Erkenntnisse aus verschiedenen Sichtweisen, wodurch der Forschungsgegenstand ganzheitlich betrachtet werden kann.

Um die Wirksamkeit des *Konzepts für Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf im Bereich Sprache* holistisch zu betrachten und valide Rückschlüsse zu erzielen, werden nun die dargestellten Daten aus dem vorherigen Kapitel miteinander verglichen und überprüft. Vorneweg ist zu sagen, dass bei allen drei Methoden der Datengewinnung eine positive Entwicklung der Schreibkompetenz bei den drei Fallbeispielen beobachtet werden konnte.

Durch Beobachtungen und mit Hilfe des normierten Wortschatztests aus dem Basler Manual fiel auf, dass sich die drei Beispiele in den 15 Wochen im Bereich Wortschatz verbessern konnten. Zum Teil können sie den neu gelernten Wortschatz schon aktiv in ihren Geschichten anwenden. Zumindest passiv ist der Wortschatz jedenfalls abrufbar. Im Bereich der Syntax wurden die Daten ebenfalls durch Beobachtungen und mit Hilfe des Textbeurteilungsrasters bzw. der Profilanalyse erhoben. Auch hier konnte durch beide Methoden eine Verbesserung festgestellt werden. Allerdings herrscht gerade in diesem Bereich noch hoher Förderbedarf. Zwar können die SuS ihr neugelerntes Wissen bezüglich Satzbau in angeleiteten Übungen anwenden, aber noch nicht aktiv und autonom in ihren eigenen Geschichten umsetzen. Schnell fallen sie wieder in ihre alten Schemata zurück und benutzen somit wieder die falschen Satzstellungen. Um in diesem Gebiet sicherer zu werden, braucht es noch viele repetierende Übungen, nicht nur in diesem Schuljahr, sondern noch in der ganzen Mittelstufe. Denn gerade bei SuS mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben ist eine immer wiederkehrende Sensibilisierung für die deutsche Sprache zentral (vgl. Griesshaber, 2012).

Bei der Vermittlung von Schreibstrategien kam bei der Beobachtung heraus, dass vor allem das Verfahren der direkten Instruktion grosse Wirkung zeigte. Das genaue Vormachen der einzelnen Schritte sowie das Vorzeigen des Gebrauchs der Karteikarten kamen bei den SuS

gut an. Der Einsatz der Karteikarten ist bei den SuS in der Praxis auf viel Anklang gestossen. Bei den Überarbeitungsstrategien waren die SuS oft stolz, wenn sie zwei bis drei Karteikarten abarbeiten konnten. Durch das Textbeurteilungsraster kam am Schluss heraus, dass sie vor allem einige Planungs- und Formulierungsstrategien anwenden konnten.

Auch in diesem Bereich ist noch Förderbedarf.

7.5 Beantwortung der Fragestellung

Um die Fragestellung dieser Masterarbeit zu beantworten, werden im Folgenden die Erkenntnisse aus der Theorie, der Durchführung des Schreibkonzepts und der Evaluation mit einbezogen. Zuerst werden dafür die drei Unterfragen beantwortet, mit deren Hilfe am Schluss die Fragestellung beantwortet wird.

1. Unterfrage:

Auf welche Förderbereiche bezüglich des Schreibens sollte bei der Förderung der Schreibkompetenz von SuS mit speziellem Förderbedarf der Fokus gelegt werden?

Wie in Kap. 3.6 anhand der empirischen Forschungen bezüglich der Schreibförderung erörtert wurde, sind laut Sturm & Weder (2016) wichtige Förderbereiche hinsichtlich der Schreibkompetenz die basalen Schreibfertigkeiten sowie die Schreibstrategien und Selbstregulation. Aber auch ein mangelhafter Wortschatz schränkt SuS laut Wirthner (2012) in ihrer Schreibkompetenz massgeblich ein, sodass der Fokus bei SuS mit speziellem Förderbedarf beim Schreiben auch auf diesen Bereich gelegt werden sollte. Deswegen wurden beim Konzept die Bereiche Syntax (basale Schreibfertigkeiten), Wortschatz (Grundkompetenz) und Schreibstrategien (empirisch gesehen wirksamste Methode) gefördert. Durch diese drei Förderschwerpunkte kam es zu keiner Überforderung hinsichtlich der sprachlichen Inputs, aber trotzdem zu einer Verbesserung ihrer Schreibleistungen. Somit haben sich diese drei Förderschwerpunkte als positiv herauskristallisiert. Die Förderung der Selbstregulation, welche laut empirischen Studien neben der Vermittlung von Schreibstrategien ebenfalls hoch wirksam sein soll, wurde bei diesem Projekt ausser Acht gelassen, da die Selbstregulation einem Schreibnovizen dabei helfen soll, mit den angeeigneten Schreibstrategien selber eine Schreibaufgabe lösen zu können. Da aber alle drei Fallbeispiele noch über keine Schreibstrategien verfügten, lag der Fokus bei diesem Konzept nur auf der Aneignung von geeigneten Schreibstrategien. Ein nächster Schritt wäre nach der Automatisierung der angeeigneten Schreibstrategien die Förderung der Selbstregulation.

2. Unterfrage

Welcher Förderansatz in der empirischen Schreibdidaktik ist effektiv für SuS mit speziellem Förderbedarf im Schreiben?

Das modellierende Verhalten bei der Vermittlung von Schreibstrategien kam in der Theorie mehrmals auf und wurde von Sturm und Weder (2016) als sehr effektiv beschrieben. Aber auch Fix (2008) und Philipp (2017) erwähnten immer wieder das modellierende Lernen als eine Möglichkeit der Förderung. Deswegen wurde die direkte Instruktion nach Brüning (6/2015), welche das modellierende Lernen berücksichtigt, als didaktische Unterrichtsform gewählt (s. Kap. 5.3.3). Innerhalb dieser Methode wurde auch das Verfahren des Scaffolding nach Kniffka (2010) eingesetzt und zeigte sich bei den Beobachtungen als sehr effektiv für SuS mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben. Auch das effektive Feedback einer Lehrperson, welches laut Philipp (2017) ebenfalls zu Entlastungen im Schreibprozess führen kann (s. Kap. 3.6.1), kommt bei der direkten Instruktion vor und wurde ebenfalls umgesetzt. Somit erwies sich die direkte Instruktion im Zusammenspiel mit dem Scaffolding-Verfahren und gewinnbringendem Feedback der Lehrperson bezüglich der Schreibentwicklung als effektiv und geeignet.

3. Unterfrage

Mit welchen Methoden kann die Effektivität der eingesetzten schülerbasierten Methoden gemessen und validiert werden?

Nicht nur die Qualität der geschriebenen Endprodukte, sondern auch die Entwicklung des Schreibprozesses der geförderten SuS war ein sehr wichtiger Bestandteil des Schreibkonzepts. Deswegen wurde die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode gewählt, da diese laut Flick (2014) einen direkten Zugang zu Handlungen und Prozessverläufen verspricht. Allerdings war zu beachten, dass durch die teilnehmende Beobachtung stets eine subjektive und situative Sichtweise miteinfließen könnte. Deswegen sollte eine *between method* - Triangulation (s. Kap. 4.2) als Validierung der Ergebnisse dienen und Kontradiktionen sowie Diskrepanzen verhindern. Zur Triangulation wurden auch die Daten des normierten Wortschatztests DaZ2 und ein Textbeurteilungsraster miteinbezogen und am Ende verglichen. Dieses Verfahren der Generierung war effektiv und gewährte viele Erkenntnisse und verschiedene Sichtweisen auf die Effektivität der Methoden.

Fragestellung:

Inwiefern gelingt es mit speziellen schülerbasierten Methoden, den komplexen Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf im Bereich Schreiben anzuregen und zu fördern?

Als schülerbasierte Methoden wurden in dem Konzept das Scaffolding, die direkte Instruktion und ein gezieltes Wortschatz-, Syntax- und Schreibstrategie-Training mit Hilfe des Bildergeschichtenschreibens umgesetzt. Diese angewendeten Methoden dienten als Unterstützung, um die Denkprozesse beim Schreiben anzuregen und zu koordinieren, da der Schreibprozess laut Philipp (2017) viel von den Schreibnovizen abverlangt.

Durch die Beantwortungen der Unterfragen hat sich schon herauskristallisiert, dass durch eine gezielte Auswahl von effektiven Förderschwerpunkte bezüglich der Förderung der Schreibkompetenz abgestützt auf empirischen Untersuchungen eine Überforderung verhindert werden sollte. Gleichzeitig sollen diese ausgewählten Förderschwerpunkte in der Förderung der Schreibkompetenz hoch effektiv sein (s. Kap. 3.6) Ebenfalls sollte durch die direkte Instruktion, welche das modellierende Lernen und die Scaffolding-Methoden beinhaltet, eine Entlastung der SuS in ihrem Schreibprozesses erzielt werden. Durch diese Entlastungen sollte die Motivation aufrechterhalten und eine Anregung gewährleistet werden. Denn wie in Kap. 3.3.2 geschildert, ist die Motivation ein wichtiger Bestandteil beim Fördern des Schreibprozesses. Auch die Bildergeschichten sollten zum einen als Entlastung, zum anderen aber auch als Motivation dienen. Zwei Fallbeispiele, Dounia und Josè, haben tatsächlich hochmotiviert in der Durchführungsphase mitgearbeitet. Zoltan war am Anfang weniger begeistert, konnte sich aber immer mehr mit den Methoden anfreunden. Bei der Evaluation kam heraus, dass durch die gewählten Methoden und Förderschwerpunkte eine Steigerung der Textqualität erreicht werden konnte. Allerdings muss man berücksichtigen, dass das Konzept nur in einer kleinen Gruppe durchgeführt wurde. Die Umsetzung in einer Regelklasse kann sich als schwer herausstellen, da eine intensive Betreuung und stetige lösungsorientierte Rückmeldungen während der Durchführung gewährleistet werden müssen. Unter den Bedingungen, dass die Lehrperson eine kleine Gruppe intensiv betreut, sind diese schülerbasierten Methoden des Konzepts aber effizient.

8 Diskussion und Fazit

Zuerst wird in diesem Kapitel eine kritische Reflexion über das entwickelte Konzept erfolgen, in der auch zentrale Stolpersteine und Erkenntnisse der Masterarbeit aufgezeigt werden. Abgerundet wird dieses letzte Kapitel der Masterarbeit mit den Schlussfolgerungen und einem Ausblick auf das weitere Vorgehen mit diesem Konzept.

8.1 Kritische Reflexion des Konzepts

Für die Entwicklung der Masterarbeit fand ganz am Anfang eine intensive Auseinandersetzung mit der themenspezifischen Theorie zum Thema Schreiben statt. Dadurch kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass der Fokus des Konzepts auf der Vermittlung von drei Themenbereichen, den Schreibstrategien, der Syntax und dem Wortschatz liegen soll. Nach einem groben Entwurf des Konzepts wurde passend zu den drei ausgewählten Themenbereichen nochmals eine vertiefte Theorieauseinandersetzung durchgeführt. Anschliessend wurde vor allem in Bezug auf die Theorie von Sturm, Fix und Philipp das Konzept verbessert und schlussendlich durchgeführt. Diese Vorgehensweise der Literaturrecherche, erst einen allgemeinen Überblick zu ermöglichen und ihn dann eingrenzend zu vertiefen, stellte sich als sehr hilfreich heraus, um die eigene Kompetenz in diesem Gebiet zu erweitern.

Die Entwicklung des Konzepts war sehr zeitaufwändig, da auch stets mit den drei beteiligten KLP Rücksprache getroffen werden musste. Aufgrund der gemeinsamen Diskussionen zum Konzept und mit Einbezug der Theorie wurde dann die direkte Instruktion als Unterrichtsform gewählt. Dafür musste noch passendes Arbeitsmaterial für das Schreibkonzept entwickelt werden, da momentane Lehrmittel im Fach Deutsch diese Vorgehensweise zu wenig berücksichtigen. Das aufbereitete Material entsprach allerdings nicht immer den Ansprüchen der KLP und der SHP, sodass diese immer wieder überarbeitet wurden. Somit wurde am Anfang mehr Material entwickelt als ursprünglich geplant war.

Der geplante Zeitraum während der Durchführung verzögerte sich immer wieder, da schulinterne Anlässe zum Teil die geplanten Stunden ausfallen liessen. Somit musste der geplante Abschluss der Durchführungsphase nach hinten verschoben werden und die Abschlusstests konnten dadurch erst nach den Sportferien durchgeführt werden.

Bezüglich der Rolle der Heilpädagogin während der Durchführung ist anzumerken, dass die Vermittlung des neuen Wissens durch die direkte Instruktion eine Herausforderung für die Lehrperson ist. Diese Unterrichtsform benötigt laut Brüning (6/2015) ausreichend Expertise, um effektiv umgesetzt werden zu können. Um das modellierende Lernen optimal zu unterstützen, muss sich die Lehrperson nicht nur genug Fachwissen aneignen, sondern auch die möglichen Stolpersteine kennen. Dies stellte sich als die grösste Herausforderung heraus.

Die ausgewählten Forschungsmethoden stellten sich als optimal für ein Entwicklungsprojekt heraus. Bei der Durchführungsphase war es sehr hilfreich, mit einem Forschertagebuch zu

arbeiten, da dadurch die Beobachtungen zentraler Ereignisse, Stolpersteine und Erkenntnisse schnell festgehalten werden konnten. Allerdings waren auch die vorher erarbeiteten Kategoriensysteme für die Beobachtungen sehr hilfreich. Somit gab es keine Überflutung von Informationen und Eindrücken, sondern es wurde recht gebündelt. Damit konnten viele Handlungen, Eindrücke und Überlegungen einheitlich und gegliedert erfasst werden. Allerdings ist anzumerken, dass das Forschertagebuch handschriftlich geführt wurde, da sofort nach der Stunde alles dokumentieren werden sollte und nicht immer ein PC in der Nähe war. Das nächste Mal sollte zur Vereinfachung allerdings trotzdem alles digital dokumentieren werden, da die Daten dann einfacher und schneller verwertbar ist.

Das Konzept stellte sich als erfolgreich und durchführbar heraus. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass das Konzept noch am Anfang steht und noch weiterentwickelt werden sollte. Auch ist das Konzept eher als ein Leitfaden zu verstehen. Die Arbeitsblätter kann man zwar sofort umsetzen, allerdings sollte man gerade bei der Schreibförderung das Niveau den SuS anpassen. Somit sollten die Arbeitsblätter je nach Niveau der SuS abgewandelt werden.

8.2 Schlussfolgerungen und weiterführende Forschungsideen

Im Fokus dieser Arbeit stand die Förderung der Schreibkompetenz bei 4. Klässlern. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Theorie zu diesem Thema konnte ich mein fachdidaktisches Wissen erweitern und meine Ansprüche an die SuS hinsichtlich des Schreibprozesses sensibilisieren.

Die darauffolgende Durchführung hat mir geholfen, mein neu erworbenes Wissen anzuwenden, mich zu profilieren und auch als Beraterin gegenüber den drei KLP aufzutreten.

Dadurch konnte ich zudem meine Kompetenz in Sachen Beratung aufbauen und den KLP mit meinem Fachwissen helfen. Die konsequente Arbeit mit dem Forschertagebuch während der Durchführung ermöglichte mir, die Abläufe und Ansätze stets zu reflektieren, mit der Theorie nochmals zu überprüfen und somit nicht nur das Konzept, sondern auch meinen Unterricht zu optimieren. Dadurch konnte ich meine eigenen Entwicklungsprozesse vor allem bei der Durchführung der direkten Instruktion reflektieren und anpassen.

Alle diese Erkenntnisse aus dieser Entwicklungsarbeit kann ich für weitere Projekte im Bereich Schreiben in unserer Schule miteinfließen lassen. Schlussfolgernd ist für mein zukünftiges heilpädagogisches Handeln zu sagen, dass die SuS erst am Anfang des Erlernens von Schreibstrategien sind und noch viele Wiederholungen und zusätzliche Inputs benötigen.

Aber auch die schreibstarken SuS der vierten Klassen haben noch nicht alle Schreibstrategien gefestigt bzw. erlernt. Somit wird mich dieses Thema weiterhin beschäftigen.

Ausserdem möchte ich meine Erkenntnisse aus dem Projekt dem Schulteam vorstellen, so dass auch andere Lehrpersonen von meiner intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Lesen profitieren können. Das Thema Lesen wird mich also auch weiterhin begleiten.

9 Danksagung

Abschliessend möchte ich nun noch allen danken, die mich während der Masterarbeit begleitet, beraten und unterstützt haben. Zuerst möchte ich meinem Ehemann Ralph Lehner danken, der mir während dem ganzen Prozess der Masterarbeit mit Rat und Tat zur Seite stand und mich in Krisen ermutigt hat.

Ein weiterer Dank geht an mein Jahrgangsteam mit den Lehrpersonen Mirjam Glanzmann, Daniel Hauser und Simon Martinelli, die mich während der Schreibphase bestmöglich entlastet haben, mir mit Rat und Tat zur Seite standen und vor allem das Konzept mit mir erprobt und überarbeitet haben.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine drei Fallbeispiele, welche während der Durchführungsphase viele wertvolle Daten geliefert haben und immer ein Lächeln drauf hatten, wenn ich wieder mit einer Kamera kam, um Fotos zu machen.

Zum Schluss möchte ich noch meiner Mentorin Anuschka Meier danken, die mich tatkräftig bei der Umsetzung meines Konzepts unterstützt hat .

10 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Entwicklung der Schreibkompetenz zur Expertise (Anlehnung an Philipp, 2016)</i>	12
<i>Abbildung 2: Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980, dt. Übersetzung von Molitor-Lübbert, 1996)</i>	16
<i>Abbildung 3: Modell der Schreibprozesse und -komponenten von Philipp (2017)</i>	17
<i>Abbildung 4: Kategorisierung der Schreibstrategien</i>	23
<i>Abbildung 5: Phasen der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien nach Graham & Harris (Sturm, 2015, S. 14)</i>	24
<i>Abbildung 6: Triangulation der vorliegenden Masterarbeit.</i>	32
<i>Abbildung 7: Ablaufmodell der Kategorienbildung für das Schreibkonzept nach Mayring.</i>	33
<i>Abbildung 8: Skizze zur Entwicklung des Schreibkonzepts.</i>	35
<i>Abbildung 9: Phasen der direkten Instruktion nach Brüning.</i>	38
<i>Abbildung 10: Testresultate der drei Fallbeispiele aus der 1. Testung</i>	59

11 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Unterschiede schreibschwache/ -starke SuS</i>	<i>14</i>
<i>Tabelle 2: Bereiche des Zürcher Textanalyserasters.</i>	<i>29</i>
<i>Tabelle 3: Analyse der Satzstrukturen nach Griesshaber (2012)</i>	<i>30</i>
<i>Tabelle 4: Textbeurteilungsraster zur Beurteilung der Bildergeschichten</i>	<i>41</i>
<i>Tabelle 5: Übersicht der Durchführung</i>	<i>42</i>
<i>Tabelle 6: Lernziele Phase 1</i>	<i>44</i>
<i>Tabelle 7: Lernziele Phase 2</i>	<i>46</i>
<i>Tabelle 8: Lernziele Phase 3</i>	<i>48</i>
<i>Tabelle 9: Kategoriensystem zum Bereich Wortschatz.</i>	<i>52</i>
<i>Tabelle 10: Zuweisungen der Beobachtungen zu dem Kategoriensystem Wortschatz</i>	<i>53</i>
<i>Tabelle 11: Kategoriensystem zum Bereich Syntax</i>	<i>54</i>
<i>Tabelle 12: Zuweisungen der Beobachtungen zu dem Kategoriensystem Syntax.</i>	<i>55</i>
<i>Tabelle 13: Kategoriensystem zum Bereich Schreibstrategien</i>	<i>56</i>
<i>Tabelle 14: Zuweisungen der Beobachtungen zum Kategoriensystem Schreibstrategien.</i>	<i>58</i>
<i>Tabelle 15: Vergleich der Resultate der drei Fallbeispiele.</i>	<i>60</i>

12 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (4. Überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Apeltauer, E. (2012). *Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen*. Online Plattform für Literalität, Ausgabe 1/2012. Zugriff am 26.08.2017 unter http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_1_Apeltauer.pdf
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). *Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren*. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Baurmann, J. (2002). *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen*. Seelze: Kallmeyersche Verlagbuchhandlung GmbH.
- Becker-Mrotzek, M., Böttcher I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., Böttcher I. (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen. Unterrichtspraktische Anregungen für die Klassen 1 bis 4*. (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe*. In: Becker-Mrotzek, M., Roth, H.-J (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster Waxmann.
- Behrens, U. (2017). *Entwicklung der Schreibkompetenz in der Vorschule und Primarstufe*. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Bekes, P. (2012). *Lernen fördern Deutsch. Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Brüning, L. (6/2015). *Kooperatives Lernen versus Direkter Unterricht*. Oldenbourg: Schulmagazin 5-10.
- Bruns, J. (2014). *Adaptive Förderung in der elementarpädagogischen Praxis*. Münster: Waxmann.
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung* (5. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dürscheid, C. (2012). *Syntax. Grundlagen und Theorien* (6. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Ehlich, K. (2009). *Sprachaneignung – Was man weiss und was man wissen müsste*. In Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 15 – 24). Münster: Waxmann
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben - Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flick, U. (2014). *Sozialforschung. Methode und Anwendungen* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Auflage). Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). *Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners*. In Benholz, C., Kniffka, G., Winters-Ohle, E. (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Mehrsprachigkeit* (Bd. 26). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Griesshaber, W. (Hrsg.). (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Griesshaber, W. (2014) *Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. Online Plattform für Literalität, Ausgabe 3/2014. Zugriff am 14.7.2017 unter http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf
- Hochstadt, C., Krafft, A., Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik* (2. Auflage). Tübingen: A. Francke.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (04/2005). Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect Vol. 20, No. 1* (S. 6-30).
- Jost, A. (2007). *Manual Basler Sprachtests. Einführung* (2. Auflage). Basel: Verlag Plattform Andres Jost.
- Kannengiesser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen*. Leipzig: Urban und Fischer.
- Kniffka, Gabriele (2010). *Scaffolding.pro DaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. 11/2010. Zugriff am 24.08.2017 unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. Hanns Seidel Stiftung, 11/2011. Zugriff am 24.08.2017 unter https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Forum Qualitative Sozialforschung. 1(2)/2000. Zugriff am 13.11.2017 unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess*. In Günther, H., Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband., Berlin, New York: de Gruyter.
- Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C., Zeltner, U. (2010): *Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung* (3. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Lüdtke, U., Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Phillipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Pohl, I., Ulrich, W. (2011). *Wortschatzarbeit: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengerhen GmbH.
- Ratz, C. (2015). *Wie verbinde ich Perspektiven? – Triangulation*. In Koch, K., Ellinger, S. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH.
- Sieber, P. (2008). *Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando*. In: Janich, N. (Hrsg.) *Textlinguistik – 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Steinig, W. & Huneke, H.W. (2004). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2. Auflage ed.). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

- Steinhoff, T. & Marx, N. (2017). *Unterrichtsbezogene Interventionen*. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Sturm, A. (2015). *Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen*. Online Plattform für Literalität, Ausgabe 2/2015. Zugriff am 14.07.2017 unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Sturm.pdf
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung - Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer Sche Verlag.
- Sturm, A. (2017). *Strategiefokussierte Interventionen*. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Sturm, A. (2017). *Texte zu Texten verfassen – vom schulischen Genre zum fachlichen Schreiben*. Online Plattform für Literalität, Ausgabe 2/2017. Zugriff am 14.07.2017 unter http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/603/2017_2_Sturm.pdf
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. Basel.
- Wirthner, M. (2012). *Literalität, lexikalische Kompetenz und Wortschatz*. Online Plattform für Literalität, Ausgabe 1/2012. Zugriff am 26.08.2017 unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Wirthner_Editorial_DE.pdf

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Studienjahr: 2016/2018
Masterarbeit

Schülerorientierte Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz

Anhang

Eingereicht von: Stefanie Lehner

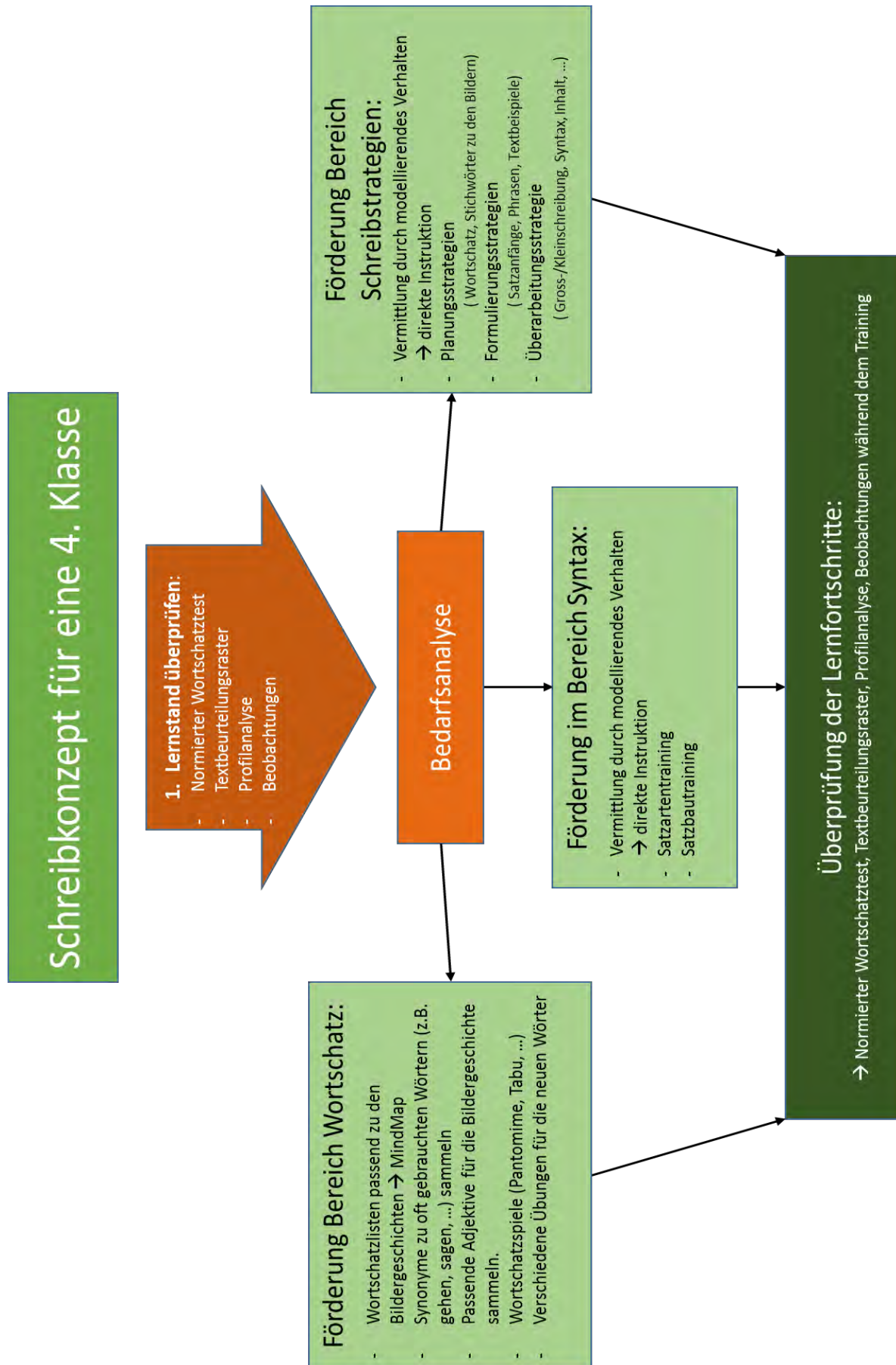
Begleitung: Anuschka Meier

Datum der Abgabe: 24.06.2018

Inhaltsverzeichnis

1.	Schreibkonzept	2
2.	Lernstanderfassung	4
2.1	Textanalyseraster:	4
2.2	Bewertung des Manual Basler Sprachtests Wortschatz 2	5
2.3	Lernstanderfassung der drei Fallbeispiele:	6
2.3.1	Dounia	7
2.3.2	Zoltan	14
2.3.3	Josè	21
3.	Beispiele für Arbeitsblätter Bereich Wortschatz	28
4.	Arbeitsblätter Bereich Syntax	35
4.1	Satzarten	35
4.2	Satzbau	42
4.3	Schülerbeispiele	51
5.	Karteikarten Schreibstrategien	54
5.1	Karteikarten zu den Planungsstrategien	54
5.2	Karteikarten zu den Formulierungsstrategien	55
5.3	Karteikarten zu den Überarbeitungsstrategien	59
6	Unterstützungsmaterialien für die Bildergeschichten	62
7.	Überprüfungen der Lernfortschritte	71
7.1	Josè	71
7.2	Dounia	78
7.3	Zoltan	85
8.	Literaturverzeichnis	92

1. Schreibkonzept



Vorgehensweise der direkten Instruktion nach Brüning:



2. Lernstanderfassung

2.1 Textanalyseraster:

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
			1	0.5	0
Inhalt					
Gesamtidee	<i>Es wurde ein passender Titel gesetzt.</i>				
	<i>Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).</i>				
Einleitung	<i>Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).</i>				
Hauptteil	<i>Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).</i>				
Schluss	<i>Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.</i>				
Originalität	<i>Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).</i>				
Textzusammenhang	<i>Die Geschichte hat einen roten Faden.</i>				
Sprache					
Wortschatz	<i>Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.</i>				
Satzanfänge	<i>Es hat verschiedene Satzanfänge.</i>				
Orthografie	<i>Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.</i>				
Grammatik	<i>Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.</i>				
	<i>Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.</i>				
Darstellung					
Textmuster	<i>Das verlangte Textmuster wird verwendet.</i>				
Aufbau	<i>Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).</i>				

Punkte insgesamt: _____ **von 14**

Profilanalyse

Name: _____

Datum: _____

Titel des Textes: _____

1

Stufe 0	Unvollständige Aussagen : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfacher Form : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Trennung des finiten und infiniten Versteiles: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Einfügung eines Satzanfangs: Subjekt rückt hinter das Verb: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Verbs : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: _____
(mind. 3x vorhanden)

2.2 Bewertung des Manual Basler Sprachtests Wortschatz 2

2

Bewertung	Aktiver Wortschatz	Passiver Wortschatz	Satzbau	Totale Punktzahl
Maximal	31	22	28	81
Gut	31-16	22-19	28-21	81-60
Fraglich	15-13	18-17	20-19	59-51
Ungenügend	12-0	16-0	18-0	50-0

Aktiver Wortschatz: Aufgabe 1, 3 und 7

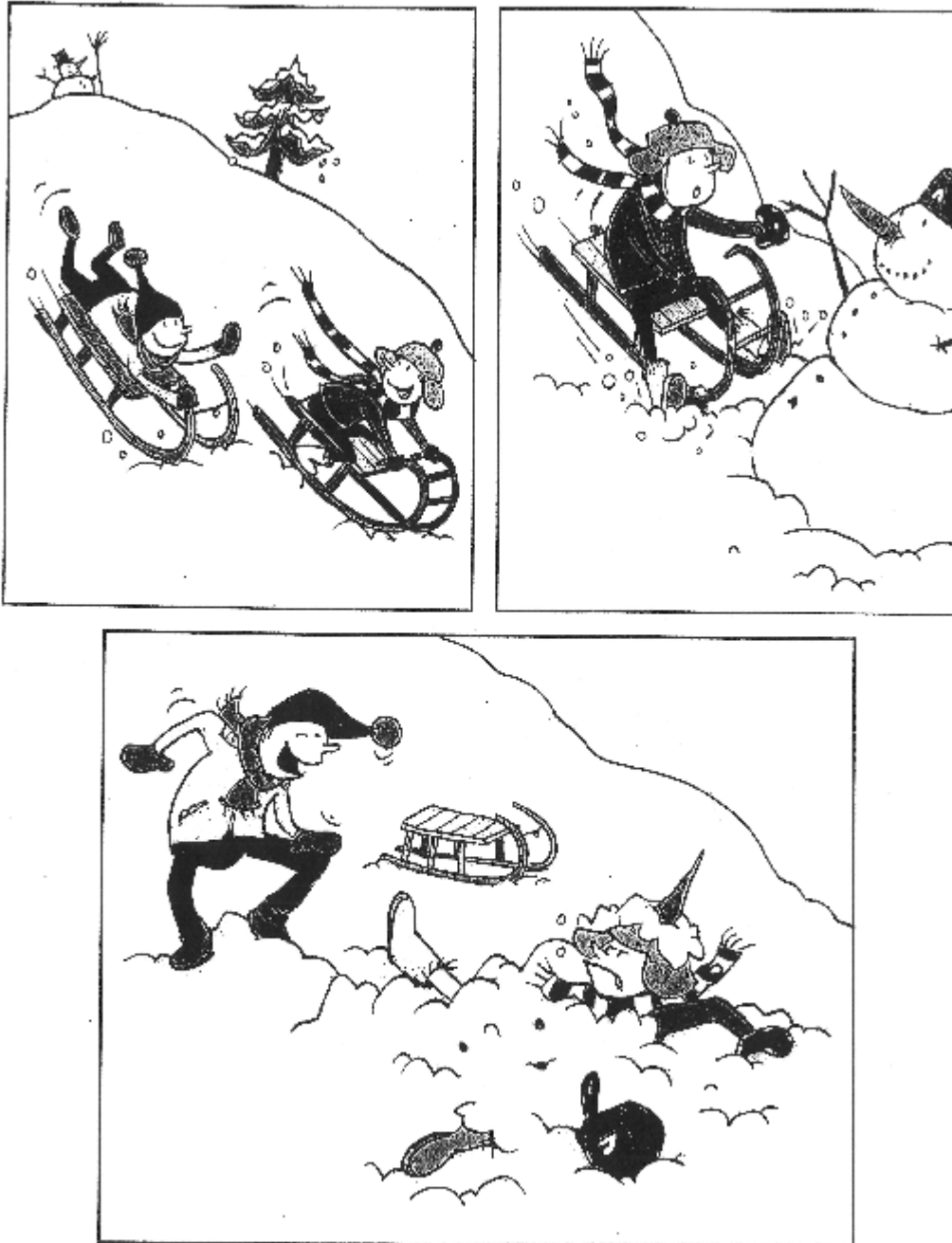
Passiver Wortschatz: Aufgabe 2 und 5

Satzbau: Aufgabe 4, 6 und 8

¹ Siehe Griesshaber (2012)

² Siehe Jost (2007)

2.3 Lernstanderfassung der drei Fallbeispiele:



2.3.1 Dounia

Unfall mit einem Glacé

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.	kreativ	X		
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	• Bezug zu den Bildern • Aufzählung mit (aber)		X	
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	Wer, Was		X	
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).	• Könnte noch ausführlicher sein		X	
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.	Nicht wirklich			X
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).	• Gilt Namen		X	
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.	• Reihenfolge stimmt		X	
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	sehr klein			X
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.				X
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	• schreibt lautgehen • Gross-/ Kleinschreibung			X
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	• Satzbau unsicher • Fallfehler			X
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.			X	X
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.				X
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).				X

Punkte insgesamt: 4 von 14

Profilanalyse

Name: _____

Datum: _____

Titel des Textes: Unfall mit einem Glacé

Stufe 0	Bruchstückhafte Äußerung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äußerungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbteile: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
	8		1	1

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 1
(mind. 3x vorhanden)

Unfall mit einem Glacé
 Max geht mit² seiner Hund
 Bello Glacé kaufen | aber
 Bello wollte¹ auch ein
 Glacé | aber max¹ sagte
 nein | weil⁴ es nicht für
 Hunde ist. Max ist¹ das
 Glacé allein und | Bello
 wartet | bis Max das
 Glacé fertig² gegessen hat.
 Plötzlich hört Bello sein
 bester Freund³ nico. Max
 hatte¹ die hundeleine
 in der hand mit seiner
 Glacé | aber Bello rannte
 schnell zur¹ nico und das
 Glacé fällt¹ runter. Bello und
 nico schlucken¹ das Glacé
 am boden.

Fallfehler

- Aufzählung mit „aber“
- schreibt laul gehen
- Verwechselt „d“ und „b“

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss -

schlecht - gut ✓

niedrig -

krumm -

billig -

arm - reich ✓

schön -

viel - wenig ✓

ein alter Mann - ein junger Mann

ein altes Kleid - ein neues Kleid

ein altes Brot - ein frisches Brot

3

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag Sommer Samstag

Messer

Gabel

Löffel

~~Schüssel~~ ✓

Hügel

Berg

Strasse

~~Tal~~ f

~~Schuh~~

Arm

Bein

Kopf ✓

Morgen

~~Montag~~

Mittag

Abend ✓

Süden

Norden

Osten

~~Sonne~~ ✓

~~April~~

Fasnacht

Weihnachten

Silvester ✓

singen

bohren

schrauben

~~sägen~~ f

gehen

laufen

~~stehen~~

kriechen ✓

blind

~~teise~~

taub

stumm ✓

brav

lieb

~~anständig~~

allein f

7

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - kleidung

Auto, Velo, Bus	- <u>fahrzeuge</u> ✓
Schweiz, Türkei, Italien	- <u>länder</u> ✓
Sofa, Stuhl, Tisch	- <u>möbel</u> ✓
Gurke, Tomate, Kohl	- <u>gemüse</u> ✓
Geige, Klavier, Flöte	- _____
Hammer, Feile, Säge	- <u>werkzeuge</u> ✓
Juni, Oktober, Januar	- <u>monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	- _____
Tante, Bruder, Nefte	- _____
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- _____

6

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er geht (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heiss (heissen) Sonja. In der Schule backen (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärger (ärgern) er sich? Komm, nun freue (freuen) wir uns weider! Ich wollte (wollen) das nicht. Ihr habt (haben) sicher grossen Hunger. Ken wird (werden) schnell müde. Du solltest (sollen) leiser sein. magst (mögen) du noch? Es ist (sein) schon spät.

6

Name: _____

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo - Autobahn
Strasse - Fahrrad

Lärm - Schiff
Mütze - Bus
Car - Geräusch
Boot - Kappe ✓

anfangen - braten
denken - trainieren
kochen - überlegen ✓
üben - beginnen

blöd - gescheit f
bunt - doof ✓
intelligent - unfair f
gemein - farbig ✓

10

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: _____ Sonne

_____ Spital das Mond ✓ die Nummer ✓
die Birne ✓ die Luft ✓ das Loch ✓
das Blut ✓ der Boden ✓ das Gesicht ✓
der Film ✓ die Geschichte ✓ _____ Januar

10

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - kleidung

Auto, Velo, Bus	- <u>fahrzeuge</u> ✓
Schweiz, Türkei, Italien	- <u>länder</u> ✓
Sofa, Stuhl, Tisch	- <u>möbel</u> ✓
Gurke, Tomate, Kohl	- <u>gemüse</u> ✓
Geige, Klavier, Flöte	- _____
Hammer, Feile, Säge	- <u>werkzeuge</u> ✓
Juni, Oktober, Januar	- <u>monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	- _____
Tante, Bruder, Neffe	- _____
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- _____

6

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er geht (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heiss ^f (heissen) Sonja. In der Schule backen ⁿ (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärger ^t (ärgern) er sich? Komm, nun freue ^f (freuen) wir uns weider! Ich wollte ^t (wollen) das nicht. Ihr habt ^t (haben) sicher grossen Hunger. Ken wird ^t (werden) schnell müde. Du solltest ^t (sollen) leiser sein. magst ^t (mögen) du noch? Es ist ^t (sein) schon spät.

6

2.3.2 Zoltan

Der Hund

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.			X	
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	zum Teil nachvollziehbar (Aufzählung)		X	
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	Wann, Was, Wer		X	
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).			X	
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.				X
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).				X
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.			X	
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	kleiner Vortschatz		X	
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.				X
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	viele Fehler			X
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	Satzbau ist unsicher Satzanfänge klein			X
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.				X
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.				X
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).	nicht wirklich strukturiert			X

Punkte insgesamt: 5 von 14

Profilanalyse

Name: _____

Datum: _____

Titel des Textes: Der Hund

Stufe 0	Bruchstückhafte Äußerung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äußerungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbteile: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., weil sie morgen in die Ferien fährt.

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
	6	1	3	

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 3, aber nur wegen „und“, „dann“
(mind. 3x vorhanden)

↳ Benutzung von Satzanfängen

→ Satzbau ist unsicher

Der Hund

Es war ein mal ein Hund. er ging mit seinem ³ Besitzer ¹ gassi und der ¹ Besitzer hatte ein Glacé dabei. Aber der ¹ Hase auch hunger und hatte auch lust auf ein Glacé. Aber der ² Besitzer hatte im an geschrien und hat ¹ gesagt nein. und dann rannte der Hund zu einem anderen Hund. und reist den ¹ Besitzer mit und dabei ³ feldt er das Glacé auf dem Boden und die zwei Hündel schlecken das Glacé vom Boden.

- Aufzählung
- Gross- / Kleinschreibung
- Satzanfänge nicht immer gross
- Satzbau unsicher

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss - sauer ✓
niedrig - hoch ✓
billig - teuer ✓
schön - _____

schlecht - gut ✓
krumm - gerade ✓
arm - reich ✓
viel - wenig ✓

ein alter Mann - ein junge ✓ Mann
ein altes Kleid - ein neues ✓ Kleid
ein altes Brot - ein neues ✓ Brot

9

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag Sommer Samstag

Messer	Gabel	Löffel	Schüssel ✓
Hügel	Berg	Strasse	Tal f
Schuh	Arm	Bein	Kopf ✓
Morgen	Montag	Mittag	Abend ✓
Süden	Norden	Osten	Sonne ✓
April	Fasnacht	Weihnachten	Silvester ✓
singen	bohren	schrauben	sägen ✓
gehen	laufen	stehen	kriechen f
blind	leise	taub	stumm f
brav	lieb	anständig	allein f

6

Name: _____

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - Kleidung

Auto, Velo, Bus	-	_____
Schweiz, Türkei, Italien	-	_____
Sofa, Stuhl, Tisch	-	<u>möbel</u> ✓
Gurke, Tomate, Kohl	-	_____
Geige, Klavier, Flöte	-	<u>instrumente</u> f
Hammer, Feile, Säge	-	_____
Juni, Oktober, Januar	-	<u>Monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	-	_____
Tante, Bruder, Neffe	-	_____
Maler, Lehrerin, Coiffeur	-	_____

2

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er geht (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heisst ✓ (heissen) Sonja. In der Schule backen f (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärgerst f (ärgern) er sich? Komm, nun freuen ✓ (freuen) wir uns wieder! Ich wolle f (wollen) das nicht. Ihr habt ✓ (haben) sicher grossen Hunger. Ken wird ✓ (werden) schnell müde. Du sollst ✓ (sollen) leiser sein. magst ✓ (mögen) du noch? Es ist ✓ (sein) schon spät.

7

Name: _____

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo — Autobahn
Strasse — Fahrrad

Lärm — Schiff
Mütze — Bus
Car — Geräusch
Boot — Kappe ✓

anfangen — braten
denken — trainieren
kochen — überlegen
üben — beginnen ✓

blöd — gescheit
bunt — doof
intelligent — unfair
gemein — farbig ✓

12

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: _____ Sonne

das Spital der Mond die Nummer
die Birne die Luft das Loch
das Blut der Boden das Gesicht
der Film ✓ die Geschichte ✓ der Januar ✓

12

Name: _____

Aufgabe 7

Beantworte die folgenden Fragen mit einem Wort!

Wie heisst das Ding,
aus dem wir Kaffee trinken?

Tasse ✓

Wie sagt man der Zeit
nach dem Mittagessen?

Nachmittag ✓

Wie heisst das Gegenteil
von "vorwärts"?

langsam f

Womit schlägt man
den Nagel ins Holz?

Hammer ✓

Wie sagt man einer Person,
die neben dir sitzt oder wohnt?

nachbar ✓

Wie sagt man dem Vater deiner
Mutter?

grossvater ✓

Was machen die Bienen,
das wir essen können?

honig ✓

Wie sat man dem Teil des
Baumes, der in der Erde steckt?

wurzel ✓

Wo musst du das Kabel
der Lampe einstecken?

steckdose ✓

Wie heisst das Gegenteil von
"zahn"?

_____ 8

Aufgabe 8

Setze die folgenden kurzen Wörter in die passenden Lücken!

Bsp. sich Sie haben _____ heute nicht gewaschen.

sich - mich - uns - dich - euch - sich

Ich habe mich ✓ gestern verspätet.

Ihr macht sich sicher nur lustig darüber.

Sie freuen sich ✓ über das Geschenk.

Kann er dich daran erinnern?

Hast du mich heute gekämmt?

Wir kümmern uns ✓ um den Hund.

3

2.3.3 Josè

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.	kein Titel			X
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	Ablauf ist nicht ganz klar		X	
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	Wann, Wer		X	
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).	Sehr schwammig		X	
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.	/			X
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).				X
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.				X
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	kleiner Wortschatz falsche Artikel GH-Formulierungen			X
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.				X
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	• Konjugation			X
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	• Sätze machen nicht immer Sinn			X
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.				X
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.	Titel fehlt			X
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).			X	

Punkte insgesamt: 2 von 14

Profilanalyse

Name: _____

Datum: _____

Titel des Textes: _____

Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äusserungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbteile: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
	7	1	1	

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 1
(mind. 3x vorhanden)

Es war ein ³mal ein Hund
und ein Kunge. Der Junge ¹schleck
te das Glase das Hund ¹hörte ein an-
dere Hund beken.

Das Hund ¹rente zu das andere Hund
und der Junge ¹schreite ¹one die
Hunde ¹leire get ¹wek und das glase
keit um.

und am ¹schluss ¹schlecken die 2
Hunde und die Kinder ¹lactten.

JAJAJAJA

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss - sauer ✓

niedrig - hoch ✓

billig - teuer

schön - hässlich ✓

schlecht - gut ✓

krumm - gerade

arm - reich

viel - wenig ✓

ein alter Mann - ein jung Mann

ein altes Kleid - ein neues ✓ Kleid

ein altes Brot - ein frisch Brot

6

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag ~~Sonntag~~ Samstag

→ Messer	Gabel	Löffel	Schüssel ✓
Hügel	Berg	Strasse	Tal f
Schuh	Arm	Bein	Kopf ✓
Morgen	Montag	Mittag	Abend ✓
Süden	Norden	Osten	Sonne ✓
April	Fasnacht	Weihnachten	Silvester ✓
singen	bohren	schrauben	sägen ✓
gehen	laufen	stehen	kriechen f
blind	leise	taub	stumm f
brav	lieb	anständig	allein f

6

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - _____

Auto, Velo, Bus	- _____
Schweiz, Türkei, Italien	- _____
Sofa, Stuhl, Tisch	- _____
Gurke, Tomate, Kohl	- _____
Geige, Klavier, Flöte	- <u>musik</u> f
Hammer, Feile, Säge	- _____
Juni, Oktober, Januar	- <u>jahr</u> f
Husten, Grippe, Schnupfen	- <u>krank</u> f
Tante, Bruder, Nefte	- _____
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- _____

0

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er _____ (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heisst ✓ (heissen) Sonja. In der Schule backen f (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärger f (ärgern) er sich? Komm, nun freue f (freuen) wir uns weider! Ich wollten f (wollen) das nicht. Ihr seid f (haben) sicher grossen Hunger. Ken werdet f (werden) schnell müde. Du sellst ✓ (sollen) leiser sein. magst ✓ (mögen) du noch? Es seid f (sein) schon spät.

3

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo - Autobahn
Strasse - Fahrrad

Lärm - Schiff
Mütze - Bus
Car - Geräusch
Boot - Kappe ✓

anfangen - braten ✓
denken - trainieren ✓
kochen - überlegen f
üben - beginnen ✓

blöd - gescheit f
bunt - doof
intelligent - unfair f
gemein - farbig

g

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: die Sonne

das Spital ✓ das Mond ✓ die Nummer ✓
die Birne ✓ die Luft ✓ das Loch ✓
das Blut ✓ den Boden f der Gesicht f
der Film ✓ die Geschichte ✓ den Januar f

g

Aufgabe 7

Beantworte die folgenden Fragen mit einem Wort!

Wie heisst das Ding,
aus dem wir Kaffee trinken?

Tasse ✓

Wie sagt man der Zeit
nach dem Mittagessen?

nachmittag ✓

Wie heisst das Gegenteil
von "vorwärts"?

Langsam f

Womit schlägt man
den Nagel ins Holz?

Axss f

Wie sagt man einer Person,
die neben dir sitzt oder wohnt?

nachbar ✓

Wie sagt man dem Vater deiner
Mutter?

gross Vater ✓

Was machen die Bienen,
das wir essen können?

?

Wie sat man dem Teil des
Baumes, der in der Erde steckt?

Wo musst du das Kabel
der Lampe einstecken?

?

Wie heisst das Gegenteil von
"zahn"?

4

Aufgabe 8

Setze die folgenden kurzen Wörter in die passenden Lücken!

Bsp. sich Sie haben ____ heute nicht gewaschen.

sich - mich - uns - dich - euch - sich

Ich habe mich gestern verspätet. ✓

Ihr macht euch sicher nur lustig darüber. ✓

Sie freuen sich über das Geschenk. ✓

Kann er dich daran erinnern? f

Hast du dich heute gekämmt? ✓

Wir kümmern uns um den Hund. ✓

5

3 Beispiele für Arbeitsblätter im Bereich Wortschatz

Wortschatzliste Zoo

Schreibe so viele Wörter zum Bild auf wie dir einfallen:

Tiere:

Menschen:

Sonstiges

Wörter für gehen

Schreibe die Verben zu den passenden Oberbegriffen:

hüpfen, spazieren, torkeln, rennen, wandern, stolzieren, schreiten, eilen, tänzeln,
marschieren, schlendern, trödeln, joggen, humpeln, schlurfen, fliehen, klettern

Normal gehen:

Langsam gehen:

Schnell gehen:

Auf besondere Weise gehen:

Kästchenwörter

Welches Kästchenwort passt zu welchem Wort? Ordne die Nummer zu:

tän^zeln 1

3 ~~stolzieren~~

w^ond^ern 2

4 krabbeln

s^tolzieren 3

1 tänzeln

kr^ab^beln 4

5 humpeln

h^um^peln 5

7 hüpfen

tr^ödeln 6

2 wandern

h^üp^fen 7

6 trödeln



Buchstabensalat

Markiere die im Buchstabensalat versteckten Wörter!

E	S	M	A	R	S	C	H	I	E	R	E	N
D	L	W	S	C	H	L	E	N	D	E	R	N
I	A	A	O	U	K	L	E	T	T	E	R	N
S	U	N	I	S	H	T	Ä	N	Z	E	L	N
T	F	D	K	P	U	K	Z	M	J	N	H	P
O	E	E	S	A	M	D	C	J	O	X	H	T
L	N	R	P	Z	P	Z	C	B	G	L	M	O
Z	T	N	R	I	E	N	S	V	G	W	Y	R
I	J	B	I	E	L	Q	M	K	E	F	G	K
E	S	Q	N	R	N	R	S	C	N	E	Z	E
R	R	H	G	E	B	H	Ü	P	F	E	N	L
E	B	E	E	N	T	R	Ö	D	E	L	N	N
N	I	B	N	H	K	R	A	B	B	E	L	N

1 humpeln

2 torkeln

3 krabbeln

4 hüpfen

5 wandern

6 marschieren

7 spazieren

8 klettern

9 springen

10 trödeln

11 tänzeln

12 joggen

13 laufen

14 schlendern

15 stolzieren





Wortschlangen



Verbinde die Buchstaben und schreibe die gesuchten Wörter auf:

S P N
Z A E
I E R

Spazieren

S N D
C E R
H L N

schlendern

T N
E R L
D Ö

trödeln

A
Z N N
L T E

Tänzen

G G E
O J N

Joggen

L N E
A U F

Laufen

Ü H N
P F E

Häpfen

E N N
R N E

Rennen

S T O
E R E N
I Z L

Stolzieren

R E
D W N
N A

wandern

K L
B R E
N B A

Krabbeln

S G
I P N
E N R

Springen



Lückentext

Setze die passenden Wörter zum Verb „gehen“ in die Lücken.

- 1.) Am Wochenende gehen wir oft in der Stadt _____.
- 2.) Meine Mutter liebt es durch das Shoppingcenter zu _____.
- 3.) Wir gehen oft in die Berge _____.
- 4.) Thomas hat sich am Bein verletzt und muss jetzt _____.
- 5.) Ich _____ gerne wie eine Prinzessin durch das Zimmer.
- 6.) Wenn ich glücklich bin, _____ ich gerne herum.
- 7.) Mein Papa geht am Samstagmorgen immer _____. Danach ist er ziemlich verschwitzt.
- 8.) Im Sportunterricht _____ ich gerne in der Sporthalle herum.
- 9.) Der Dieb _____ vor der Polizei.
- 10.) Wenn ich mich ganz oft im Kreis drehe, _____ ich danach durch die Gegend.
- 11.) Die Soldaten _____ auf dem Übungsplatz herum.
- 12.) Jana und Luis * _____ immer bei jedem Ausflug. Sie sind deswegen immer die Letzten.
- 13.) Der Vogel fliegt, der Fisch schwimmt und der Mensch _____.
- 14.) Mein kleiner Bruder _____ immer noch auf dem Boden herum.
- 15.) Pietro _____ wie ein Elefant.
- 16.) Lavinia _____ gerne auf Bäume.

marschieren	klettert	renne	schlendern
	flieht	trampelt	joggen
trödeln	krabbelt	springe	spazieren
humpeln	torkele	stolziere	wandern

Text überarbeiten

Suche im Text alle „sagte“ heraus und unterstreiche sie. Überlege dir nun für jedes „sagte“ ein anderes passendes Verb. Schreibe den Text mit den neuen Verben ab.

Paul sagte: „Gehst du mit in die Schlucht?“

„Natürlich gehe ich mit dir!“ , sagte Thomas.

Auf halbem Weg erschrak Paul fürchterlich. „Hilfe, da liegt eine Schlange mitten auf dem Weg!“ , sagte Paul. Sein Freund sagte: „Das ist doch keine Schlange! Schau genau hin, das ist eine Blindschleiche und die gehören zu den Eidechsen.“

„Oh, das wusste ich nicht!“ , sagte Paul und fing an zu lachen.

Thomas erstarrte plötzlich neben ihm.

„Was ist?“ , sagte Paul nervös.

„Dreh dich einmal ganz langsam um. Was siehst du?“ , sagte Thomas ganz leise. Paul drehte sich langsam um und sah auf der Lichtung ein Wildschwein.

„Das ist gefährlich!“ , sagte Thomas. „Lass uns vorsichtig und langsam in Deckung gehen.“

Die beiden Jungen konnten sich im Dickicht in Sicherheit bringen.

„Das war ein spannender Ausflug!“ , sagte Paul am Ende.

Schreibe hier den Text nochmals ab und überlege dir eine passende Überschrift:

Paul fragte: „Gehst du mit in die Schlucht?“

„Natürlich ~~gehe~~ gehe ich mit dir!“ antwortete Thomas mit

Auf halbem Weg erschrak Paul fürchterlich. „Hilfe, da liegt eine Schlange mitten auf dem Weg!“ rief Paul. Sein Freund erwiderte: „Das ist doch keine Schlange! Schau genau hin, das ist eine Blindschleiche und die gehören zu den Eidechsen.“

„Oh, das wusste ich plötzlich neben ihm ich nicht!“ lachte Paul und fing an zu lachen. Thomas erstarrte plötzlich neben ihm.

„Was ist?“ , wollte Paul ^{nervös} wissen. „Dreh dich einmal ganz langsam um.“

4. Arbeitsblätter Bereich Syntax

4.1 Satzarten

Diese Arbeitsblätter wurden durch die direkte Instruktion eingeführt.

Die 3 Satzarten	Name:
------------------------	-------

Ich mag Butter lieber als Margarine	.	Aussagesatz
Gib mir die Butter, bitte	!	Befehlssatz / Ausrufesatz
Warum streichst du so viel Butter aufs Brot	?	Fragesatz

Auftrag 1: Setze die fehlenden Satzzeichen.

Kommst du auch mit		Ein Eichhörnchen klettert auf den Baum	
Das Buch steht im Regal		Bring diesen Brief zur Post	
Zieh deine Jacke an		Was machst du heute Nachmittag	
Warum nicht		Die Sonne scheint	
Das ist ja wirklich unerhört		Lass mich bloss in Ruhe	

Auftrag 2: Forme den Satz in die beiden fehlenden Satzarten um.

Du holst die Post aus dem Briefkasten.	
Holst du	?
Hole	!

Lerne die Wörter auswendig!	
Lernst du	?
Du lernst	.

Gehst du mit dem Hund spazieren?	
Du gehst	
Geh	

Trägst du mir diese schwere Tasche hinauf?	
Du	
Trage	

Auftrag 3: Forme den Satz in die beiden fehlenden Satzarten um.

Du kochst heute Mittag Tomatenspaghetti.

Schlag dieses Wort im Wörterbuch nach!

Läufst du, so schnell du kannst?

Du kommst heute nicht zu spät nach Hause.

Backe einen Apfelkuchen mit mir!

Nimmst du deine Sporttasche mit?

Ist euer Fahrrad verkehrstauglich?

Auftrag 4: Bilde aus den verbalen Wortketten je einen Aussagesatz, einen Fragesatz und einen Befehlssatz.

ein Buch lesen

dem Mitschüler helfen

Kirschen pflücken

eine Melodie summen

eine Geschichte erzählen

barfuss über den Rasen laufen

Auftrag 5

Wähle 6 Themen. Bilde zu jedem Thema einen Aussagesatz, einen Befehlssatz oder einen Ausrufesatz und einen Fragesatz. Die 3 Sätze sollen zusammenpassen. Schreibe die Sätze auf und achte auf die Satzregel.

1. Ein Spiegelei braten

Ich stelle die Bratpfanne auf die Herdplatte. Gib mir bitte die Butter! Magst du auch ein Spiegelei?

Im Reitstall

Ein Spiegelei braten

Einen Zeltplatz suchen

Die Treppe im Wohnblock hochsteigen

Beim Sporttraining

Beim Frühstück

Ins Theater gehen

Ein Fest planen

Wütend werden

Einen Traum haben

3

[illegible]

³ Diese Übung ist aus dem Lehrmittel *Sprachland*, 2010

Auftrag 6

Wähle 6 Wörterportionen. Bilde mit jeder Portion wie in den Beispielen einen Aussagesatz, einen Befehlssatz oder einen Ausrufesatz und einen Fragesatz, in denen die 3 Wörter vorkommen. Die 3 Sätze sollen zusammenpassen. Schreibe die Sätze auf und achte auf die Satzregel.

1. Tim stürzt aus dem Zug. Wo ist mein Rucksack?
Wenn ich den Dieb erwische!
2. Die Familie ist auf dem Berggipfel angekommen.
Gib mir die Flasche! Willst du auch etwas Wasser?

Tim – Rucksack – Dieb

Schulklasse – Museum – Toilette

Familie – Berggipfel – Wasser

See – Boot – Schwimmweste

Skilager – Schlitten – zehn Uhr

Programmheft – Fernsehen – Live-Übertragung

Restaurant – trinken – Pizza

Fahrrad – hupen – Fussgänger

Zahnsperre – Bus – Termin

Wecker – aufstehen – Wetter

Grosseltern – Geburtstagskuchen – Sonntag

4

Auftrag 7: In den Sätzen wurde die Satzregel nicht beachtet. Ausserdem ist in jedem Satz ein

Wort falsch geschrieben. Korrigiere direkt im Text mit Bleistift.

- a wo fersteckte sich das jüngste Kätzchen es war unter das Sofa gekrochen
- b er hat drei gute Freunde eingeladen sie heissen Florian, Luca und Reto
- c zuerst tranken sie zusammen Eistee nachher spilten sie
- d es wahr einmal ein Zwerglein das war sehr alt
- e los, sag uns, wo der Ring ist warum schüttelst du den kopf
- f hilfe, das Monster hat unsere Finken gefresen den Lehrer hat es auch mitgenommen
- g ist das nicht die Katze der Nachbarin sie ist meistens ser scheu
- h die Kerzen für den Geburtstagskuchen sind in der Schublade bringe sie mir bitte
- i wann können endlich essen ich habe solchen Hunger

5

⁵ Diese Übung ist aus dem Lehrmittel *Sprachland*, 2010

Auftrag 8: Im folgenden Text fehlen die Wortabstände, die Satzzeichen und die Grossbuchstaben an den Satzanfängen. Schreibe den Text richtig ab und beachte die Satzregel.

Das geheimnisvolle Schwert

dreiTöchterbekommenvonihremVatereinenAuftragsiesolleneinehervorragendesSchwertbewachen
derVaterbefiehlt: «passtgutaufniemanddarfdiesesSchwertberühren»einesTagesnäherstichet
DiebweitundbreitistkeinederdreiTöchterzusehenderDiebfreutsich: «wunderbarerMomentist
goldrichtig»plötzlichaberertönteineschrilleStimmehinterihm: «bleibstehen,duBösewicht»eine
TochterstürmtherbeiderDiebpacktsieundlässtsie nichtmehrlosdiezweiteTochtereiltebenfalls heran
siewillihreSchwesterbefreienobwohl derVateresstrengstensverbotenhatte,ergreiftsiedasSchwert
ohSchreckdasSchwertzerbrichtintausendStückealleerstarrenvorAngstwaswirdderVaterwohlsagen

6

[illegible]

⁶ Diese Übung ist aus dem Lehrmittel *Sprachland*, 2010

4.2 Satzbau

Diese Arbeitsblätter wurden durch die direkte Instruktion eingeführt.

Der Satzbauplan

W-Fragen

Wer oder was?	Wie?	Wann?
Wen oder was?		Wie oft?
Wem?	Wo?	Wie lange?
Mit wem?	Wohin?	Seit wann?
Womit?	Woher?	Bis wann?
Bei wem?		
Von wem?		Wozu?
Wovon?		Weshalb?

Satzbauplan für Aussagesätze

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle (und zusätzliche Stellen)	letzte Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	Zusatz zum Verb

Die Musikerin	zieht	ihre Jacke	an.
Wer?		was?	

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage

Die Musikerin	erzählt	heute Morgen	von ihrem Konzert.
Wer?		Wann?	Wovon?

Heute Morgen	erzählt	die Musikerin	von ihrem Konzert.
Wann?		Wer?	Wovon?

Von ihrem Konzert	erzählt	heute Morgen	die Musikerin.
Wovon?		Wann?	Wer?

Auftrag 1: Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage

Die Musikerin	erzählt	begeistert	von ihrem Konzert.

Begeistert	erzählt	die Musikerin	von ihrem Konzert

Von ihrem Konzert	erzählt	die Musikerin	begeistert.

Auftrag 2: Schreibe jeden Satz mit einer anderen Reihenfolge der Wörter.
Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage

Der Lastwagen	transportiert	zuverlässig	grosse Steine.

Zuverlässig			

Grosse Steine			

Auftrag 3: Schreibe jeden Satz mit einer anderen Reihenfolge der Wörter.
Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage

Die Fledermaus	verbringt	den Winter	in einer Höhle.

Auftrag 4: Schreibe jeden Satz mit einer anderen Reihenfolge der Wörter.
Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	letzte Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	Zusatz zum Verb

Der Papagei	stammt	vom Archaeopteryx	ab.

Auftrag 5: Bilde mit den vorgegebenen Wörtern korrekte Sätze.
Schreibe jeden Satz (Aussagesatz) mit einer anderen Reihenfolge der Wörter.
Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

der Fussgänger - rasch - überqueren - die Strasse

auffüllen - die Verkäuferin - die Gestelle - jeden Morgen

Auftrag 6: Zeichne zuerst bei jedem Satz zwischen die Satzglieder einen Strich und zeige es dem

Lehrer.
Schreibe anschliessend jeden Satz (als Aussagesatz) mit einer anderen Reihenfolge der Wörter. Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

Gregor vergisst auf dem Pausenhof seinen Rucksack.

Gründlich untersucht die Ärztin den verstauchten Fuss.

Das Training beginnt um sieben Uhr im Sportzentrum.

In der Dunkelheit huscht der Igel über die Strasse.

Annika begleitet Tina bis zum Gartentor.

Sara flickt ihr Velo in der Garage.

Bei Regenwetter wirkt die Schlucht gespenstisch.

Die Jugendlichen wechseln ihre Kleider in der Garderobe.

Auftrag 7: Zeichne zuerst bei jedem Satz zwischen die Satzglieder einen Strich und zeige es dem Lehrer.
 Schreibe anschliessend jeden Satz (als Aussagesatz) mit einer anderen Reihenfolge der Wörter. L lange Wörter darfst du auch abkürzen.
 Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

Erschöpft wärmt Daniel seine Hände am Heizkörper.

Emma bestellt im Restaurant freudestrahlend eine Coupe Dänemark.

Nach dem Regen rauscht der Bach im Tal viel lauter.

Weinend vergräbt Nuria ihr Gesicht in den Händen.

Zu Beginn der Stunde hält sie gut vorbereitet ihren Vortrag.

Die Kinder rennen nach Schulschluss lärmend auf den Pausenhof.

Der Satzbauplan für Aussagesätze

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	letzte Stelle
W-Frage	Verb	W-Fragen	Zusatz zum Verb

Die Fragen der 1. Und 3. Stelle können ausgetauscht werden.

An der ersten Stelle kann nur **eine Frage** beantwortet werden.

4.3 Schülerbeispiele

Die 3 Satzarten	Name:
------------------------	-------

Ich mag Butter lieber als Margarine	.	Aussagesatz
Gib mir die Butter, bitte	!	Befehlssatz / Ausrufesatz
Warum streichst du so viel Butter aufs Brot	?	Fragesatz

Auftrag 1: Setze die fehlenden Satzzeichen.			
Kommst du auch mit	?	Ein Eichhörnchen klettert auf den Baum	.
Das Buch steht im Regal	.	Bring diesen Brief zur Post	!
Zieh deine Jacke an	!	Was machst du heute Nachmittag	?
Warum nicht	?	Die Sonne scheint	.
Das ist ja wirklich unerhört	!	Lass mich bloss in Ruhe	!

Auftrag 2: Forme den Satz in die beiden fehlenden Satzarten um.			
Du holst die <u>Post</u> aus dem Briefkasten.			
Holst du	die Post aus dem Briefkasten	?	
Hole	die Post aus dem Briefkasten	!	

Lerne die Wörter auswendig!			
Lernst du	die Wörter auswendig	?	
Du lernst	die Wörter auswendig	.	

Gehst du mit dem Hund spazieren?			
Du gehst	mit dem Hund spazieren	.	
Geh	mit dem Hund spazieren	!	

Trägst du mir diese schwere <u>Tasche</u> hinauf?			
Du	trägst mir diese schwere Tasche hinauf	.	
Trage	diese schwere Tasche hinauf	!	

Du trinkst einen Schluck Tee.			
Trinke	einen Schluck Tee	!	
Trinkst du	einen Schluck Tee	?	

Namenwörter gross schreiben!

Auftrag 3: Forme den Satz in die beiden fehlenden Satzarten um.

Du kochst heute Mittag Tomatenspaghetti.

Kochst du heute Mittag Tomatenspaghetti?

X Heute kochst du Mittag Tomatenspaghetti!

Schlag dieses Wort im Wörterbuch nach!

Schlägst du dieses Wort im Wörterbuch nach?

X ~~Schlage~~ dieses Wort im Wörterbuch nach.

Läufst du, so schnell du kannst?

Lauf so schnell du kannst!

X Du läufst so schnell du kannst.

Du kommst heute nicht zu spät nach Hause.

✓ Komm heute nicht zu spät nach Hause!
Kommst du heute nicht zu spät nach Hause?

Backe einen Apfelkuchen mit mir!

Du backst einen Apfelkuchen mit mir.

Backst du einen Apfelkuchen mit mir?

Nimmst du deine Sporttasche mit?

Nimm deine Sporttasche mit!

Du nimmst deine Sporttasche mit.

Ist euer Fahrrad verkehrstauglich?

Euer Fahrrad ist verkehrstauglich.

Macht euer Fahrrad verkehrstauglich!

Ihr fahrt alle hinter einander am Strassenrand.

Fahrt ihr alle hintereinander am Strassenrand?

X Alle fahren hinter einander am Strassenrand!

Auftrag 1: Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage
Die Musikerin	erzählt	begeistert	von ihrem Konzert.
wer	Verb	wie	wovon
Begeistert	erzählt	die Musikerin	von ihrem Konzert
wie	Verb	wer	wovon
Von ihrem Konzert	erzählt	die Musikerin	begeistert.
wovon	Verb	wer	wie

Auftrag 2: Schreibe jeden Satz mit einer anderen Reihenfolge der Wörter.
Suche die passenden W-Fragen und schreibe sie in die Tabelle.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
W-Frage	Verb	W-Frage	W-Frage
Der Lastwagen	transportiert	zuverlässig	grosse Steine.
wer/was	verb	wie	wovon
Zuverlässig	Tr	DL	GS
wie	verb	wer/was	wovon
Grosse Steine	Tr	DL	Zu
wovon	verb	wer/was	wie

5 Karteikarten Schreibstrategien

5.1 Karteikarten zu den Planungsstrategien

Wortschatz

Bevor du mit dem Schreiben anfängst, sammelst du erst einmal passende Wörter für deine Geschichte.

- Sammle für jedes Bild mind. 2 **Nomen**, ein passendes **Verb** und ein **Adjektiv**
- Benutze dafür den Schülerduden und den Pfiffikus.

Ideen sammeln

Mach eine Tabelle und schreibe für jedes Bild kurz folgendes auf:

- Was für **Personen/ Tiere** sind auf dem Bild?
- Was **machen** sie?
- Was **fühlen** sie? Wie fühlen sie sich?
- Was **sagen** sie?
- Was **hört** sie?

Aufbau einer Bildergeschichte

In deiner Geschichte müssen folgende Teile vorhanden sein:

- **Einleitung**
- **Hauptteil**
- **Schluss**

→ Mach nach jedem Teil einen Abschnitt!

1

Einleitung

- Wer?
- Wann?
- Wo?
- Was?

→ Die Einleitung beschreibt oft das erste Bild.

→ *Eines Tages spielte ein kleiner Fuchs mit seinem roten Ball im tiefen Wald .*

2

Hauptteil

- Im Hauptteil beschreibst du nun alle weiteren Bilder.
- Beschreibe auch, was zwischen den Bildern passiert (→ Überleitungen)
- Baue einen Höhepunkt ein.

→ Baue die Ideen von der Karte **2** mit ein.
(Was hört, sieht und fühlt die Person?)

3

Schluss

- Wie geht die Geschichte aus?
 - Ist die Person/ Sind die Personen glücklich oder traurig?
 - Was sagt/ denkt die Hauptperson über das Geschehen?

4

Überleitungen:

- Beschreibe was zwischen den Bildern passiert.
- Geht die Person zu einem anderen Ort?
- Macht die Person noch etwas zwischen den Bildern?

5

Höhepunkt:

- Was passiert?
 - Benutze spannende Satzanfänge
Plötzlich..., In diesem Moment...
- Benutze viele Adjektive zu den Gefühlen.
 - Wie fühlt sich die Person?

6

Satzanfänge

- Benutze während dem Schreiben verschiedene Satzanfänge.
 - *Jetzt...*
 - *Sofort...*
 - *Danach...*
 - *Bald darauf...*
- Du kannst auch mit Gefühlen anfangen:
 - *Wütend* ging er....
 - *Dankbar* sagte sie..
 - *Glücklich* ...
 - *Gespannt...*

7

5.3 Karteikarten zu den Überarbeitungsstrategien

Gross- und Kleinschreibung

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

- Hast du alle Satzanfänge grosse geschrieben?
- Hast du alle Nomen gross geschrieben?

z.B. *Fuchs*, *Wald*,...

1

Satzzeichen

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

- Hast du nach jedem Satz ein Satzzeichen?
 - Fragesatz ?
 - Aussagesatz .
 - Ausrufesatz !
- Sind deine Sätze nicht zu lang?

2

Satzanfänge

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

- Hast du nicht immer *Und dann* geschrieben?
- Hast du passende Satzanfänge benutzt?

3

Inhalt

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

- Hast du einen **Titel**?
- Hast du eine **Einleitung**, einen **Hauptteil** und einen **Schluss**?
 - Hast du einen **Absatz** gemacht?
- Hast du zu jedem Bild etwas geschrieben?
- Stimmt die **Reihenfolge** (roter Faden)?

4

Rechtschreibung

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

- Hast du alle Nomen gross, und Adjektive und Verben klein geschrieben?
- Wenn du bei einem Wort dir nicht sicher bist, wie man es schreibt, benutze einen Duden.

5

Satzbau

Überprüfe den Inhalt deiner Geschichte:

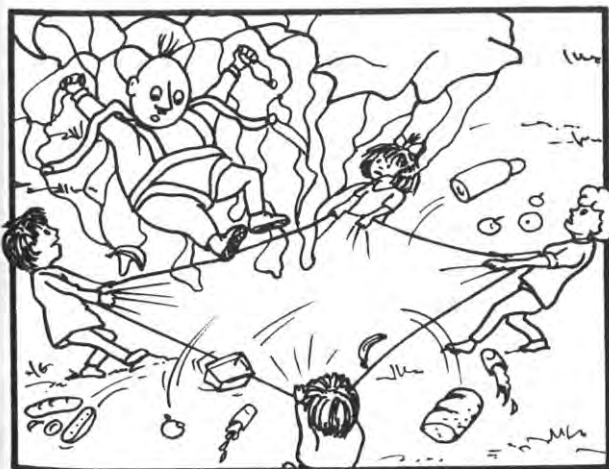
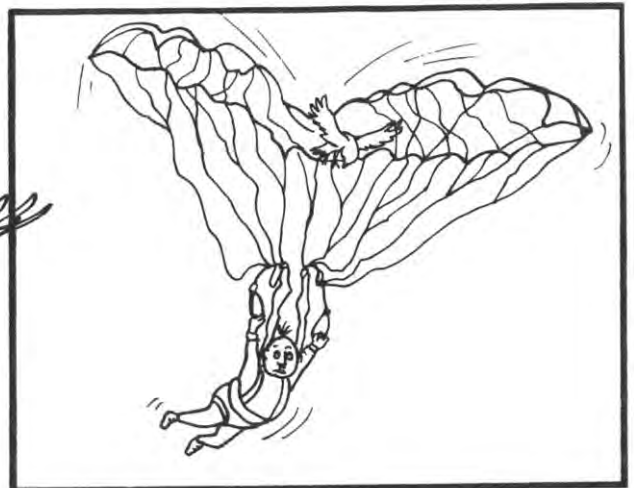
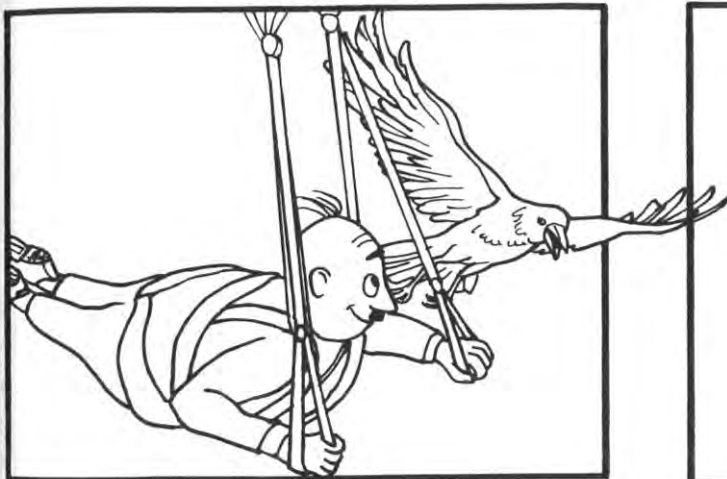
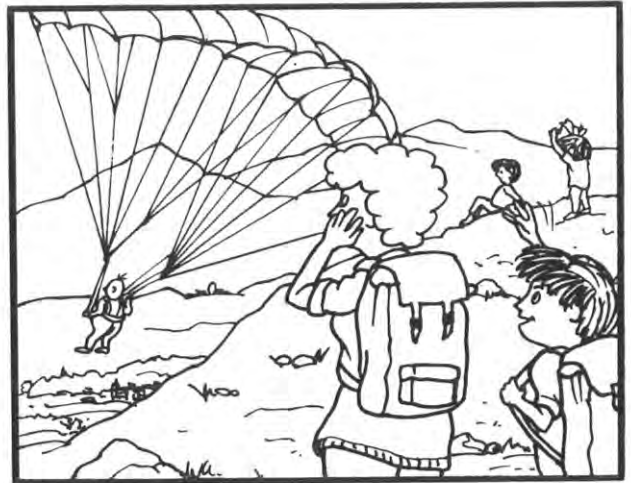
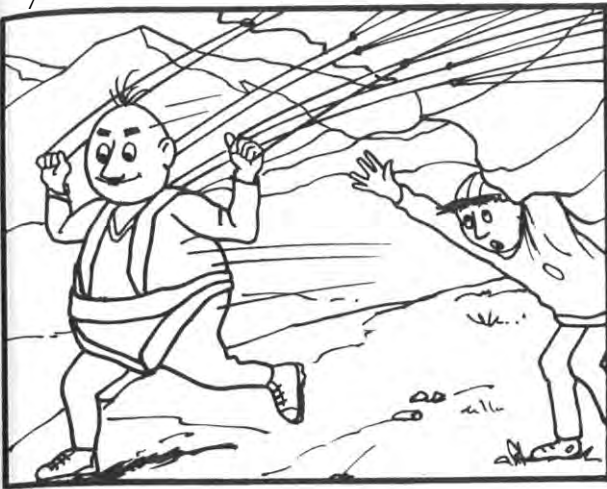
- Stimmt dein Satzbau?
 - Hast du immer ein Verb in deinem Satz?
→ Verb im Hauptsatz an 2. Stelle.
- Hast du Nebensätze eingebaut?

6

6 Unterstützungsmaterialien für die Bildergeschichten

Bildergeschichte: Papa Moll beim Gleitschirmfliegen

7



⁷ Bildergeschichte aus dem Lehrmittel *Texte aufbauen mit Bildergeschichten* (Schubi, 2008)

Methode um Ideen zu sammeln:

- Planungsstrategien anwenden
- Formulierungsstrategie anwenden

Papa Moll beim Gleitschirmfliegen

Einleitung:

Wer: Familie Moll und der Hund
 Wo: Auf dem Berg
 Wann: am Nachmittag um 13:00
 Was? Gleitschirm fliegen

Hauptteil:

1. Bild

Sieh dir das Bild gut an!

Person	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?
Papa Moll	Er rennt mit dem Gleitschirm	Er ist aufgeregt	Juchuh!
Trainer	Er will Papa Moll aufhalten	Er ist geschockt	Stop! Bleib stehen



Was passiert zwischen dem 1. und 2. Bild?

Papa Moll ist abgesprungen.

2. Bild



Person	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?
Julian	an feuern	Er findet es cool	Ja du schafst das!
Mama Moll	Schaut zu	Schreckhaft	Oh, nein!
Papa Moll	Los fliegen	entspannt	Das macht Spaß!

3. Bild

Person /Tier	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?
Papa Moll	Er lenkt den Gleit- Sohlm.	Er ist gl- ücklich.	Hallo Adler
Adler	der Adler fliegt neben Papa Moll.		 kreischen

Was passiert zwischen dem 3. und 4. Bild?

4. Bild

Person /Tier	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?
Papa Moll	Papa Moll stürzt ab.	Er fühlt sich fühlt sich Schrecklich	Oh nein!
Adler	Der Adler macht ein Loch mit sei- ner Schnabel.		

Was passiert zwischen dem 4. und 5. Bild?

5. Bild

Person /Tier	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?
Papa Moll			Achtung
Familie	Die Fam- ilie spannt die Picknick- decken auf.	Sie ^{haben} fühlen sich an- gestrich- elt glücklich, weil	Los Lan- de hier.

6. Bild

Person /Tier	Was macht sie?	Was fühlt sie?	Was sagt sie/ denkt sie?

Schluss:

Überlege dir einen Satzsatz.

→ Geht Papa Moll nochmals Gleitschirmfliegen?

Wortschatz

Sammle Wörter für die einzelnen Bilder und benutze diese für deine Geschichte:

1. Bild Gleitschirm Gurt rennen Felskante abspringen Trainer	2. Bild g Leiten erschrocken, ängstlich
3. Bild adler/Milan Lenken	4. Bild Loch mit dem Schnabel ängstlich/erschrocken abstürzen
5. Bild Picknickdecke werfen Sachen weg Spannen Lunden	6. Bild gesund/Heil glücklich



Beispiel von einem Fallbeispiel für den 1. Entwurf der Bildergeschichte.

Papa Moll geht Gleitschirmfliegen

^{Eines}
Eines Tages geht Papa Moll
mit seiner Familie in den
Bergen Gleitschirmfliegen.

Papa Moll rennt mit dem
Gleitschirm los, ~~und~~ ist aufgeregt
und sagt: „Juchuh!“

Der Trainer will Papa Moll
aufhalten und er ist geschockt.
Der Trainer ruft: „stop bleib
stehen!“

Julian feuert ^Ppapa Moll
an. Er findet es cool wie
^Ppapa Moll entspannt fliegt.
Victoria Moll schaut zu und
sie ist schreckhaft. Sie sagt:
„Oh, nein! sie hat Angst, wen
dass“

er abstürzt.

Papa Moll ^klingt glücklich den
Gleitschirm und er sagt: „Hallo
Adler.“ Der Adler fliegt neben
Papa Moll und kreischt.

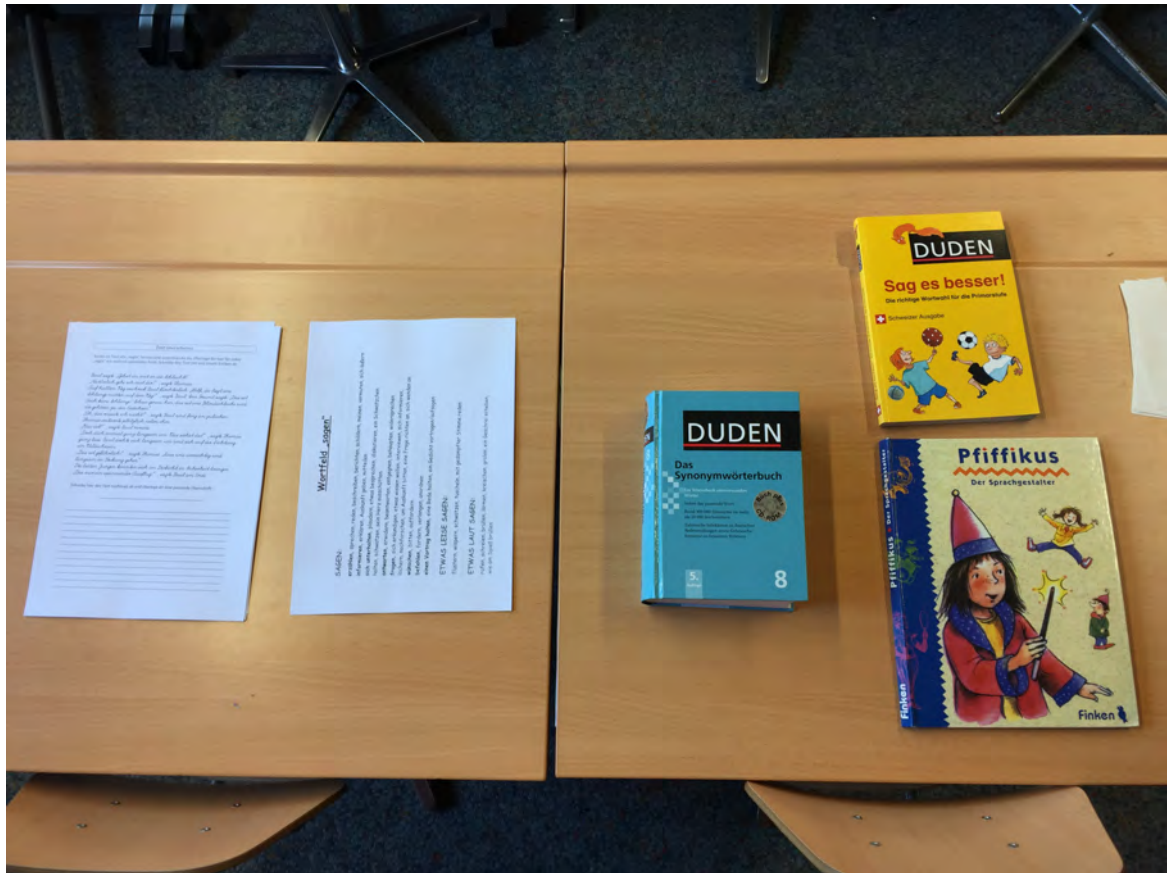
^P Der Adler macht ~~ein~~ ^LLoch
mit seinem Schnabel in den
Gleitschirm. Papa Moll stürzt
ab und er fühlt sich schrecklich
und ruft: „Oh nein!“

Papa Moll sagt: „Achtung die
Familie ⁿⁿspannt die Picknickdecke
auf. Sie haben Angst, weil Papa
Moll abstürzt. Sie sagen: „los
lande hier!“ ^L

Papa Moll ist sicher gelandet
und möchte nie mehr Gleitschirm
fliegen.

Impressionen

Wortschatzarbeit



Wortschatzarbeit



Arbeit mit dem Pfiffikus



Plakat für den Aufbau einer Bildergeschichte

Einleitung

WER

WANN

WAS

WO

·Eines Tages ...
·An einem sonnigen Nachmittag ...

Hauptteil

Steigerung

→ In diesem Moment...
→ Jetzt...

→ Plötzlich...

Schon...
Sofort.

Höhepunkt:

- Was ist zu sehen?
- Was ist zu hören?
- Was fühlen sie?
- Was sagen sie?
- Was denken sie?

- Ängstlich ...
- Aufgeregt ...

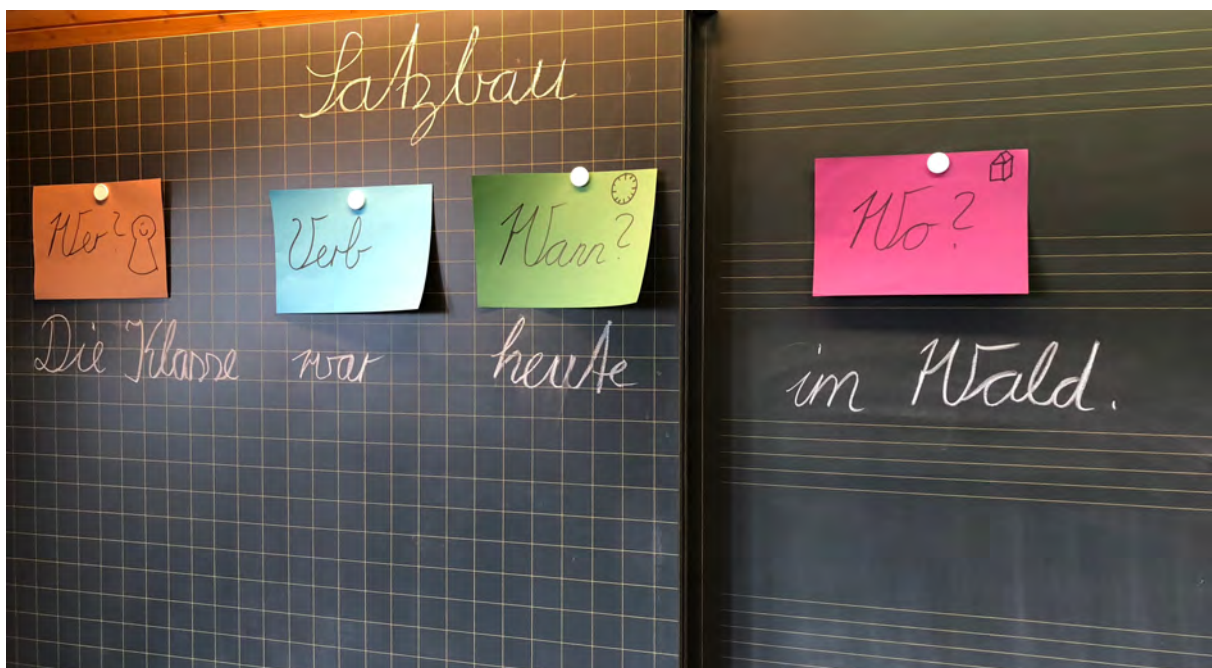
- Begeistert ...
- Wütend ...

- Atemlos ...
- Enttäuscht ...

Formulierungshilfen



Satzbautraining



7. Überprüfungen der Lernfortschritte

7.1 Josè

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss - sauer ✓

niedrig - hoch ✓

billig - teuer ✓

schön - hässlich ✓

schlecht - gut ✓

krumm - grade ✓

arm - reich ✓

viel - wenig ✓

ein alter Mann - ein junger ✓ Mann

ein altes Kleid - ein neues ✓ Kleid

ein altes Brot - ein neues ✓ Brot

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag ~~Sonntag~~ Samstag

Messer

Gabel

Löffel

~~Schüssel~~ ✓

Hügel

Berg

~~Strasse~~ ✓

Tal ✓

Schuh

Arm

Bein

Kopf ✓

Morgen

~~Montag~~ ✓

Mittag

Abend ✓

Süden

Norden

Osten

~~Sonne~~ ✓

April

Fasnacht

Weihnachten

Silvester ✓

singen

bohren

schrauben

sägen ✓

gehen

laufen

~~stehen~~ ✓

kriechen ✓

blind

leise

taub

stumm ✓

brav

lieb

anständig

~~allein~~ ✓

Name: _____

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - _____

Auto, Velo, Bus	- _____
Schweiz, Türkei, Italien	- <u>Länder</u> ✓
Sofa, Stuhl, Tisch	- _____
Gurke, Tomate, Kohl	- _____
Geige, Klavier, Flöte	- <u>Musik</u> f
Hammer, Feile, Säge	- _____
Juni, Oktober, Januar	- <u>Monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	- <u>krank</u> f
Tante, Bruder, Neffe	- <u>Familie</u> ✓
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- _____

3

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er _____ (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heisst ✓ (heissen) Sonja. In der Schule bäcker f (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärgert f (ärgern) er sich? Komm, nun freuen ✓ (freuen) wir uns wieder! Ich wollte f (wollen) das nicht. Ihr habt ✓ (haben) sicher grossen Hunger. Ken wirdet f (werden) schnell müde. Du sollst ✓ (sollen) leiser sein. magst ✓ (mögen) du noch? Es seht f (sein) schon spät.

5

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo - Autobahn
Strasse - Fahrrad

Lärm - Schiff
Mütze - Bus
Car - Geräusch
Boot - Kappe ✓

anfangen - braten
denken - trainieren
kochen - überlegen
üben - beginnen ✓

blöd - gescheit f
bunt - doof
intelligent - unfair f
gemein - farbig

10

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: die Sonne

das Spital ✓

das Mond ✓

die Nummer ✓

die Birne ✓

die Luft ✓

das Loch ✓

das Blut ✓

der Boden

der Gesicht f

der Film ✓

die Geschichte ✓

der Januar ✓

11

Aufgabe 7

Beantworte die folgenden Fragen mit einem Wort!

Wie heisst das Ding,
aus dem wir Kaffee trinken?

Tasse ✓

Wie sagt man der Zeit
nach dem Mittagessen?

1 Uhr f

Wie heisst das Gegenteil
von "vorwärts"?

rückwärts ✓

Womit schlägt man
den Nagel ins Holz?

— f

Wie sagt man einer Person,
die neben dir sitzt oder wohnt?

nachbar ✓

Wie sagt man dem Vater deiner
Mutter?

Eltern f

Was machen die Bienen,
das wir essen können?

honig ✓

Wie sagt man dem Teil des
Baumes, der in der Erde steckt?

Wurzel ✓

Wo musst du das Kabel
der Lampe einstecken?

Steckdose ✓

Wie heisst das Gegenteil von
"zahn"?

— 6

Aufgabe 8

Setze die folgenden kurzen Wörter in die passenden Lücken!

Bsp. sich Sie haben — heute nicht gewaschen.

sich - mich - uns - dich - euch - sich

Ich habe mich ✓ gestern verspätet.

Ihr macht euch ✓ sicher nur lustig darüber.

Sie freuen uns ✓ über das Geschenk.

Kann er sich ✓ daran erinnern?

Hast du dich heute gekämmt?

Wir kümmern sich ✓ um den Hund. 4

Das Rennen

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.	Titel passt	X		
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	• Bezug zum Bild • Thema stimmt	X		
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	alle Teile vorhanden	X		
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).	beschreibt ausführlich		X	
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.	Hat einen Schluss	X		
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).	• Benutzt Namen • schreibt mehr als auf dem Bild zu sehen ist.	X		
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.	Ist erkennbar, aber durch den falschen Satzbau verunsichert		X	
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	Kleiner Wortschatz, benutzt aber die richtigen Wörter		X	
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.	hat versch. Satzanfänge, aber immer dieselben		X	
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	Immer noch viele Fehler			X
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	Immer noch fehlerhaft			X
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.	Satzzeichen fehlen oft. Hat nur Aussagesätze			X
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.	• Textmuster ist erkennbar • Höhepunkt fehlt		X	
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).	• Abschnitte • Aufbau stimmt	X		
Punkte insgesamt: <u>8.5</u> von 14					

Profilanalyse

Name: José

Datum: _____

Titel des Textes: Das Rennen

Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äusserungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbsätze: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
2	7	/	5	2

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 3
(mind. 3x vorhanden)

- Satzbau ist immer noch nicht korrekt.
- Satzzeichen fehlen zum Teil!
- Benutzt versch. Satzanfänge,
- Problem: Präpositionen

1) Das Keren

\Rightarrow Satzbau!

geht
Verb geht

77

7.2 Dounia

Marco und Paul machen Vettrennen

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
			1	0.5	0
Inhalt					
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.	Titel ist zu lang → fast ganzer Satz		X	
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	• Bezug zum Bild	X		
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	Wo fehlt		X	
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).	• Höhepunkt • beschreibt gut, was passiert	X		
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.	• Hat einen Schluss	X		
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).	• Namen • direkte Rede • macht Überleitungen	X		
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.	Roter Faden ist vorhanden	X		
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	gut		X	
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.	Benutzt versch. Satzanfänge	X		
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	hat einige Fehler drin		X	
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	stimmt nicht immer		X	
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.	• versch. Satzarten • Satzzeichen stimmen	X		
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.	erkennbar	X		
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).	Absätze	X		

Punkte insgesamt: 11,5 von 14

Profilanalyse

Name: _____

Datum: _____

Titel des Textes: Marco und Paul machen Vekennen

Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äusserungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbtteile: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
3	11	/	4	2

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 3
(mind. 3x vorhanden)

- Satzbau ist besser, aber es hat noch Fehler drin
- Benutzt Satzzeichen korrekt → versch. Satzarten
- versch. Satzanfänge
- Problem: Präpositionen, Fälle

Marco und Paul machen Wetten^{Rite!} [♥]
Am einen^{Wann} Nachmittag³ gehen
Paul^{Wer} und Marco um 13:00
Schlitten^{Was} fahren. → Wo fehlt

Paul und Marco machen ein
Wetten¹. Paul¹ sagt: Achtung
Kettig los! Marco ist¹ sehr
schnell.

→ Höhepunkt
Plötzlich ist ein³ Schneeman
vor Marco. Marco¹ ruft: Aaaaaaa!
Marco probiert zu bremsen.

Marco ist¹ im Schneeman
rein gerutscht. Paul
lacht Marco¹ aus! aber⁴
Marco ist sehr zornig.
Jetzt ist Marco³ voll mit
Schnee und er hat¹ jetzt
sehr kalt. Paul sagt: Wenn⁴
du hungrig bist! liegt³ eine
Karotte an dein Kopf.
hahaha⁰ sehr lustig.

Marco und Paul gehen
nach Hause und wischen
den Schnee weg¹ von
Marcos Körper.

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss	-	<u>Schön</u> f	schlecht	-	<u>gut</u> ✓
niedrig	-	<u> </u>	krumm	-	<u>grad</u> f
billig	-	<u>teuer</u> ✓	arm	-	<u>reich</u> ✓
schön	-	<u>hässlich</u> ✓	viel	-	<u>wenig</u> ✓

ein alter Mann	-	ein <u>junger</u> Mann
ein altes Kleid	-	ein <u>neues</u> Kleid
ein altes Brot	-	ein <u>frisches</u> Brot

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag Sommer Samstag

Messer	Gabel	Löffel	Schüssel ✓
Hügel	Berg	Strasse	Tal f
Schuh	Arm	Bein	Kopf ✓
Morgen	Montag	Mittag	Abend ✓
Süden	Norden	Osten	Sonne ✓
April	Fasnacht	Weihnachten	Silvester ✓
singen	bohren	schrauben	sägen ✓
gehen	laufen	stehen	kriechen ✓
blind	teise	taub	stumm ✓
brav	lieb	anständig	allein ✓

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - kleidung

Auto, Velo, Bus	- <u>fahrzeuge</u> ✓
Schweiz, Türkei, Italien	- <u>länder</u> ✓
Sofa, Stuhl, Tisch	- <u>möbel</u> ✓
Gurke, Tomate, Kohl	- <u>gemüse</u> ✓
Geige, Klavier, Flöte	- <u>instrumente</u>
Hammer, Feile, Säge	- <u>werkzeuge</u>
Juni, Oktober, Januar	- <u>monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	- <u>krankheit</u> ✓
Tante, Bruder, Nefte	- <u>familie</u>
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- _____

7

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er geht (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heisst (heissen) Sonja. In der Schule backen (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärgert (ärgern) er sich? Komm, nun freue (freuen) wir uns weider! Ich wollte (wollen) das nicht. Ihr habt (haben) sicher grossen Hunger. Ken wird (werden) schnell müde. Du solltest (sollen) leiser sein. magst (mögen) du noch? Es ist (sein) schon spät.

8

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo - - Autobahn
Strasse - - Fahrrad

Lärm - Schiff
Mütze - Bus
Car - Geräusch
Boot - Kappe ✓

anfangen - braten
denken - trainieren
kochen - überlegen ✓
üben - beginnen

blöd - gescheit
bunt - doof
intelligent - unfair ✓
gemein - farbig

12

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: _____ Sonne

das Spital das Mond die Nummer ✓
die Birne die Luft das Loch ✓
das Blut der Boden das Gesicht ✓
der Film ✓ die Geschichte ✓ der Januar ✓ 12

Aufgabe 7

Beantworte die folgenden Fragen mit einem Wort!

Wie heisst das Ding,
aus dem wir Kaffee trinken?

Tasse ✓

Wie sagt man der Zeit
nach dem Mittagessen?

1 Uhr f

Wie heisst das Gegenteil
von "vorwärts"?

rückwärts ✓

Womit schlägt man
den Nagel ins Holz?

— f

Wie sagt man einer Person,
die neben dir sitzt oder wohnt?

nachbar ✓

Wie sagt man dem Vater deiner
Mutter?

Eltern f

Was machen die Bienen,
das wir essen können?

honig ✓

Wie sagt man dem Teil des
Baumes, der in der Erde steckt?

Wurzel ✓

Wo musst du das Kabel
der Lampe einstecken?

Steckdose ✓

Wie heisst das Gegenteil von
"zahn"?

— 6

Aufgabe 8

Setze die folgenden kurzen Wörter in die passenden Lücken!

Bsp. sich Sie haben — heute nicht gewaschen.

sich - mich - uns - dich - euch - sich

Ich habe mich ✓ gestern verspätet.

Ihr macht euch ✓ sicher nur lustig darüber.

Sie freuen uns ✓ über das Geschenk.

Kann er sich ✓ daran erinnern?

Hast du dich heute gekämmt?

Wir kümmern sich ✓ um den Hund. 4

7.3 Zoltan

Aufgabe 1

Suche immer das Gegenteil und schreibe die Wörter hin!

Bsp.: krank - gesund
weich - hart

süss - sauer ✓

schlecht - gut ✓

niedrig - hoch ✓

krumm - gerade ✓

billig - teuer ✓

arm - reich ✓

schön - _____

viel - wenig ✓

ein alter Mann - ein junger ✓ Mann

ein altes Kleid - ein neues ✓ Kleid

ein altes Brot - ein neues ✓ Brot

9

Aufgabe 2

Immer ein Wort passt nicht zu den drei anderen. Streiche es durch!

Bsp.: Montag Freitag Sommer Samstag

Messer

Gabel

Löffel

~~Schüssel~~ ✓

Hügel

Berg

Strasse

Tal f

~~Schuh~~

Arm

Bein

Kopf ✓

Morgen

~~Montag~~

Mittag

Abend ✓

Süden

Norden

Osten

~~Sonne~~ ✓

~~April~~

Fasnacht

Weihnachten

Silvester ✓

~~singen~~

bohren

schrauben

sägen ✓

gehen

laufen

stehen

~~kriechen~~ f

blind

~~leise~~

taub

stumm ✓

brav

~~lieb~~

anständig

allein f

7

Name: _____

Aufgabe 3

Suche immer einen Oberbegriff, der zu den Wörtern passt, und schreibe ihn hin! Bsp.: Hose, Hemd, Rock - Kleidung

Auto, Velo, Bus	- _____
Schweiz, Türkei, Italien	- _____
Sofa, Stuhl, Tisch	- <u>möbel</u> f
Gurke, Tomate, Kohl	- <u>lebensmittel</u> f
Geige, Klavier, Flöte	- <u>instrumente</u> f
Hammer, Feile, Säge	- <u>Werkzeug</u> ✓
Juni, Oktober, Januar	- <u>Monate</u> ✓
Husten, Grippe, Schnupfen	- <u>krank</u> f
Tante, Bruder, Neffe	- <u>familie-mitglieder</u> ✓
Maler, Lehrerin, Coiffeur	- <u>beruf</u> f

3

Aufgabe 4

Setze die Verben in Klammer immer in die passende Person und schreibe sie in die Lücken! Bsp.: Er geht (gehen) ins Kino.

Das Mädchen heisst ✓ (heissen) Sonja. In der Schule backen f (backen) die Kinder Kuchen. Warum ärgerst ✓ (ärgern) er sich? Komm, nun freuen ✓ (freuen) wir uns wieder! Ich wolle f (wollen) das nicht. Ihr habt ✓ (haben) sicher grossen Hunger. Ken wird ✓ (werden) schnell müde. Du solltest ✓ (sollen) leiser sein. magst ✓ (mögen) du noch? Es ist ✓ (sein) schon spät.

8

Name: _____

Aufgabe 5

Verbinde immer Wörter mit einer ähnlichen Bedeutung!

Bsp.: Velo — Autobahn
Strasse — Fahrrad

Lärm — Schiff
Mütze — Bus
Car — Geräusch
Boot — Kappe ✓

anfangen — braten
denken — trainieren
kochen — überlegen
üben — beginnen ✓

blöd — gescheit
bunt — doof
intelligent — unfair
gemein — farbig ✓

12

Aufgabe 6

Schreibe immer den richtigen Artikel (der, die oder das) zu den Nomen!

Bsp.: _____ Sonne

das Spital der Mond die Nummer
die Birne die Luft das Loch
das Blut der Boden das Gesicht
der Film ✓ die Geschichte ✓ der Januar ✓

12

Name: _____

Aufgabe 7

Beantworte die folgenden Fragen mit einem Wort!

Wie heisst das Ding,
aus dem wir Kaffee trinken?

Tasse ✓

Wie sagt man der Zeit
nach dem Mittagessen?

Nachmittag ✓

Wie heisst das Gegenteil
von "vorwärts"?

langsam f

Womit schlägt man
den Nagel ins Holz?

Hammer ✓

Wie sagt man einer Person,
die neben dir sitzt oder wohnt?

nebeneinander ✓

Wie sagt man dem Vater deiner
Mutter?

Grossvater ✓

Was machen die Bienen,
das wir essen können?

honig ✓

Wie sagt man dem Teil des
Baumes, der in der Erde steckt?

Wurzel ✓

Wo musst du das Kabel
der Lampe einstecken?

Steckdose ✓

Wie heisst das Gegenteil von
"zähm"?

_____ 8

Aufgabe 8

Setze die folgenden kurzen Wörter in die passenden Lücken!

Bsp. sich Sie haben _____ heute nicht gewaschen.

sich - mich - uns - dich - euch - sich

Ich habe mich ✓ gestern verspätet.

Ihr macht Sich ✓ sicher nur lustig darüber.

Sie freuen Sich ✓ über das Geschenk.

Kann er sich ✓ daran erinnern?

Hast du mich ✓ heute gekämmt?

Wir kümmern uns ✓ um den Hund.

4

Paul hat Spass

Bereich	Kriterium	Kommentar	Beurteilung		
Inhalt			1	0.5	0
Gesamtidee	Es wurde ein passender Titel gesetzt.	Titel ist nicht aussagekräftig		X	
	Die Gesamtidee der Geschichte ist deutlich erkennbar (Bezug zum Bild, Thema oder Auftrag).	Ideen sind sehr verwirrend		X	
Einleitung	Die Geschichte hat eine Einleitung (wer, was, wann und wo).	Was fehlt		X	
Hauptteil	Es wird beschrieben, was genau passiert (Was ist zu sehen/ hören, was fühlt die Person).	- kein wichtigen Höhepunkt		X	
Schluss	Die Geschichte endet nicht mitten drin, sondern ein Schluss/ Fazit ist erkennbar.	- hat ein Ende,	X		
Originalität	Die Geschichte ist inhaltlich spannend und originell (Namen werden verwendet, passender Wortschatz, es wird das Geschehen zwischen den Bildern erzählt...).	- Namen beschreibt auch, was nicht zu sehen ist	X		
Textzusammenhang	Die Geschichte hat einen roten Faden.	- Nicht ganz klar, ob es wirklich eine Aufzählung ist		X	
Sprache					
Wortschatz	Es werden treffende Begriffe verwendet und der Wortschatz ist angemessen.	kleiner Wortschatz		X	
Satzanfänge	Es hat verschiedene Satzanfänge.	zu viel „und“			X
Orthografie	Die Rechtschreibung entspricht dem Lernstand.	sehr viele Fehler			X
Grammatik	Der Satzbau ist grammatikalisch korrekt.	Satzbau ist immer noch unsicher		X	
	Die Satzarten mit dem dazugehörigen Satzzeichen werden richtig verwendet.	- eher eine Aufzählung - macht zu lange Sätze - hat oft keinen Punkt			X
Darstellung					
Textmuster	Das verlangte Textmuster wird verwendet.	teils erkennbar		X	
Aufbau	Der Text wird strukturiert (Abschnitte,...).	1 Abschnitt		X	

Punkte insgesamt: 6,5 von 14

Paul hat Spass

Profilanalyse

Name: Zollan

Datum: _____

Titel des Textes: Paul hat Spass

Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserung : <i>Danke! Ich auch.</i>
Stufe 1	Finite Verb in einfachen Äusserungen : <i>Benjamin rennt über die Wiese.</i>
Stufe 2	Separation finiter und infiniter Verbteile: <i>Eva hat das Buch gelesen.</i>
Stufe 3	Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum: <i>Morgen liest sie das Buch.</i>
Stufe 4	Nebensätze: Endstellung des Finitums : ..., <i>weil sie morgen in die Ferien fährt.</i>

Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
	9	2	2	4

Ermittelte Stufe/ Gesamtprofil: 4
(mind. 3x vorhanden)

- Satzbau nochmals vertieft
- macht immer noch „und“-Aufzählungen
- hat überarbeitet
- hat viele Nebensätze
- Problem: Präpositionen

Paul Hat Spas

Was fehlt

Eines ^{Wart} Tages gingen ³ Paul mit ^{Ver} seiner Schwester auf einem ^{Vo} Berg ^{Schneisen} und Paul begrüßt.

Paul und seine Schwester haben Spas! ⁴ Niera ⁴ ihre Schwester ⁴ ängstlich in einem Schneemann reinfährt und sich das ⁷ Knie brach.

~~und~~ Paul lacht Niera aus ¹ weil sie ⁴ den Schneemann gebaut haben und weil sie eine ⁴ Karase auf den Kopf hat und weil sie in Schnee mit einem Gesicht und sie hat ² ihren Hanschu verloren hat und das war im ¹ Schilager in Winter. ~~und~~ der Scherren war ² ~~der~~ Kaput die Eltern haben auf dem Berg ein Picknick gemacht und der Schneemann ¹ hat papas Brot an ^{assen} und dann ³ essen die Kinder auf dem Picknick und machten eine ¹ Schneebal Schlacht und die Mutter ¹ ~~go~~ ¹ gab Niera ein Ferband und Paul hat ⁴ engen bekommen weil er Niera ausgelacht hat und ihr nicht geholfen hat

8. Literaturverzeichnis

Griesshaber, W. (Hrsg.). (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Gamm, E. (2008). *Texte aufbauen mit Bildergeschichten*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (2010). *Sprachland*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Jost, A. (2007). *Manual Basler Sprachtests. Deutsch als Zweitsprache 2* (2. Auflage). Basel: Verlag Plattform Andres Jost.