

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
		1. bis 6. Stunde Unterricht		
		Mittagspause		
30 Min. Lesezeit	30 Min. Lernzeit	30 Min. Lesezeit	30 Min. Lernzeit	30 Min. Lesezeit
Nachmittagsunterricht oder Nachmittagskurse				

FörMig-Transfer Hamburg Grundschule - Sek.1

Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe 1

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
Marita Müller-Krätzschmar

**Redaktion
und Layout:** **Karl A. Böttger**

Auflage: 1000

Druck: **Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration,
Hamburg**

Hamburg, Mai 2014

Inhalt

Impressum	2
FörMig-Transfer Hamburg:	4
Auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen	
Der Einsatz von Operatoren	6
Operatoren für den Deutsch- und Mathematikunterricht und Naturwissenschaft 4-6 Entwicklungspartnerschaft Stadtteilschule Wilhelmsburg	
„Wortsuchseln“ und die „Kreuzworträtsel-Experten“	18
Begriffe aus nicht-linearen und linearen Sachtexten erschließen und verstehen Entwicklungspartnerschaft Grundschule Rahlstedter Höhe und Gyula-Trebitsch-Schule	
Texte knacken mit dem „Fingerfächer“	30
Entwicklungspartnerschaft Grundschule Genslerstraße und Stadtteilschule Barmbek	
Vom Lesen zum Schreiben	46
Einem Text seine wesentlichen Informationen entnehmen und in eigenen Worten wiedergeben Entwicklungspartnerschaft Wandsbek: Grundschule Öjendorfer Damm, Grundschule Jenfelder Straße, Max-Schmeling-Stadtteilschule und Gymnasium Marienthal	
Von der Alltagssprache über die Bildungssprache zur Fachsprache	54
Medienkompetenz als Baustein schulübergreifender Kooperation Entwicklungspartnerschaft Grundschule Max-Eichholz-Ring, Grundschule Mendelstraße, Stadtteilschule Lohbrügge und Gymnasium Lohbrügge	
Lesen durch Hören	66
Erwerb und Förderung von Lesekompetenz als Basis für die Aneignung von Bildungssprache Entwicklungspartnerschaft Grundschule Kirchdorf und Nelson-Mandela-Schule	

FörMig-Transfer Hamburg:

Auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Durch den ersten PISA-Schock im Jahr 2000 wurde die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass in Deutschland viel stärker als in anderen vergleichbaren Ländern Bildungserfolg an die soziale Herkunft gekoppelt ist, Kinder und Jugendliche aus ungünstigen sozialen und ökonomischen Familienverhältnissen, insbesondere solche mit sogenanntem Migrationshintergrund bildungsbenachteiligt sind und ein erheblicher Anteil von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I nicht über eine ausreichende Lesekompetenz verfügte, um den Anforderungen in Schule und Beruf gerecht zu werden. Eine Reaktion auf diesen Schock bildete das länderübergreifende, vom Bund geförderte Modellprogramm „*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ (FörMig) (2004 - 2009), an dem sich auch Hamburg beteiligte. Zwei Leitideen wurden von FörMig in die bildungspolitische Diskussion eingebracht und haben Umsetzung in bildungspolitischen Maßnahmen gefunden: Zum einen, dass für Schulerfolg die Beherrschung einer spezifischen Sprachebene wesentlich ist, die des sogenannten bildungssprachlichen Registers, das sich von der auf das Hier und Jetzt bezogenen Alltagskommunikation abhebt und von Merkmalen der Schriftsprache geprägt ist. Schule müsse die Verantwortung dafür übernehmen, dass alle Schülerinnen und Schüler dieses bildungssprachliche Register erwerben können statt dessen Beherrschung vorauszusetzen. Eine Forderung, die in die Hamburger Bildungspläne aller Schulstufen und -formen übernommen worden ist.

Zum anderen hat FörMig das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung als Weg zu dem Ziel des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler geprägt. Durchgängigkeit soll bedeuten, dass der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen als zentrale Aufgabe in allen Abschnitten einer Bildungsbiographie verstanden wird - von der Kita bis zur Berufsausbildung oder dem Studium - und diese Aufgabe sich nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern für alle Fächer besteht. Auch dieser Gedanke hat mit der Forderung, alle in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte hätten dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder die für die Bewältigung der vielfältigen Lernsituationen erforderlichen sprachlichen Mittel erwerben können, Eingang in die Hamburger Bildungspläne gefunden.

Was zunächst als Anforderung an Unterricht sehr plausibel klingt, stellt in der Unterrichtspraxis keine Selbstverständlichkeit dar. Da in der Ausbildung für die Sachfächer bis in die jüngste Zeit Sprachbildung meistens keinen großen Stellenwert hatte, ist das allerdings weniger verwunderlich. Ziel des Hamburger FörMig-Transfer-Vorhabens „Durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen“, dessen Ergebnisse in dieser Broschüre dargestellt werden, war es deshalb, Lehrkräfte verschiedener Fächer dafür zu gewinnen, sich die (bildungs-)sprachlichen Anforderungen, die ihre Fächer stellen, bewusst zu machen und unterrichtspraktische Möglichkeiten zu entwickeln, wie die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der notwendigen sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden können. Das Vorhaben wurde so angelegt, dass nicht nur die Vertreterinnen bzw. Vertreter unterschiedlicher Fachrichtungen - Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Sprache - zusammenarbeiten sollten, sondern Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen am Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen, Stadtteilschule oder Gymnasium. Grundschullehrkräfte sollten sich dessen bewusst werden, auf welche sprachlichen Kompetenzen es in der Sekundarstufe I ankommt, um schon in der Grundschule diese anzubahnen. Lehrkräfte aus den weiterführenden Schulen sollten erfahren, was die Kinder schon in der Grundschule gelernt haben, um auf bereits erworbene Kompetenzen aufbauen zu können statt sie zu ignorieren. Langfristiges Ziel ist es, für die Kinder am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine Kontinuität im Erwerb der sprachlichen Kompetenzen zu sichern.

Entsprechend konnten sich nicht einzelne Schulen für eine Teilnahme an dem Vorhaben bewerben, sondern nur Verbünde von mindestens einer Grundschule und einer weiterführenden Schule. So entstanden sieben regionale Entwicklungspartnerschaften (EP) von zwei bis vier Schulen; in drei Fällen waren alle Schulformen - Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium - vertreten, in den übrigen Fällen eine Grundschule und eine Stadtteilschule.

Den Leitgedanken für die Arbeit dieser Entwicklungspartnerschaften bildete das Konzept „professioneller Lerngemeinschaften“, deren wesentliche Merkmale Rolff (2008)¹⁾ so benannt hat:

1. Die Mitglieder einer professionellen Lerngemeinschaft haben gemeinsame handlungsleitende Ziele.
2. Sie kooperieren miteinander.
3. Sie richten den Fokus auf das Lernen der Kinder (statt auf das Lehren).
4. Sie deprivatisieren ihre Unterrichtspraxis, öffnen also gegenseitig ihren Unterricht.
5. Sie reflektieren ihre Praxis im Dialog untereinander.

Entsprechend wurde den Entwicklungspartnerschaften - abgesehen von dem allgemein gehaltenen Auftrag, Möglichkeiten für einen bildungssprachförderlichen Unterricht zu entwickeln und zu erproben - nicht im Einzelnen vorgegeben, welche konkreten Ziele sie verfolgen sollten. Die Verständigung über eine konkrete Zielsetzung bildete vielmehr die erste Phase des Vorhabens. Diese Verständigung nahm, gemessen an dem beschränkten Projektzeitraum von zweieinhalb Jahren, zum Teil viel Zeit in Anspruch; auf der anderen Seite wurde durch diese Herangehensweise erreicht, dass die Beteiligten den Blick auf den eigenen Unterricht richteten, durch den Austausch in den Entwicklungspartnerschaften und zum Teil gegenseitigen Hospitationen (allen organisatorischen Schwierigkeiten zum Trotz) Unterrichtsanforderungen und -verfahrensweisen der jeweils anderen Fächer und Schulformen kennenlernten und von dem von ihnen konkret wahrgenommenen Unterstützungsbedarf von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen dieses Unterrichts ausgingen.

Entstanden sind auf diese Weise verschiedene Unterrichtskonzepte und -materialien zu mehreren für die sprachliche Bildung in den Fächern bedeutsamen Schwerpunkten:

- Operatoren, von deren richtigem Verständnis die Aufgabenbewältigung abhängt
- Anleitungen zum Verständnis von Sachtexten
- Hilfestellungen für die Textproduktion.

Die in dieser Broschüre dokumentierten Konzepte und Materialien sind in den Klassen der jeweils beteiligten Schulen erprobt und in den Entwicklungspartnerschaften ausgewertet und überarbeitet worden. Zum Teil wurden in den beteiligten Schulen bereits Verabredungen für den Einsatz dieser Konzepte und Materialien auch über den Kreis der direkt an dem FörMig-Vorhaben aktiv Beteiligten hinaus getroffen.

Zu wünschen ist, dass dieses zeitlich begrenzte Vorhaben auf diese Weise nachhaltige Spuren an den beteiligten Schulen und zwischen den Schulen der jeweiligen Entwicklungspartnerschaften hinterlässt und weitere Schulen sich durch diese Beispiele für die Weiterentwicklung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts in den verschiedenen Fächern anregen lassen.

Den Lehrkräften, die mit großem Engagement zu den hier vorgestellten Konzepten und Materialien beigetragen haben, sei hierfür herzlich gedankt.

Andreas Heintze

Amt für Bildung, Ref. B 52-6
Steigerung der Bildungschancen
von Schülerinnen und Schülern

1) Rolff, H.G. (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./ Bos, W./ Manitiuss, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann

Der Einsatz von Operatoren

Operatoren für den Deutsch- und Mathematikunterricht und Naturwissenschaft 4-6

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Konzepts

Unsere Schule - die Stadtteilschule Wilhelmsburg mit einer eigenen Grundschulabteilung - beschäftigt sich vorwiegend mit den Operatoren. Diese werden im täglichen Unterricht ebenso benötigt wie in den Abschlussprüfungen.

In der Unterrichtsarbeit ist uns aufgefallen, dass viele Schülerinnen und Schüler große Probleme mit dem Verstehen der Aufgaben haben. Von daher war es von großer Bedeutung, ein Konzept zu entwickeln, das sowohl uns als auch den Schülerinnen und Schülern das eigenständige Arbeiten ermöglicht und erleichtert.

„Beschreibe, wie man den Flächeninhalt dieser Figur bestimmen kann.

Wir beginnen in der Grundschule damit, eine kleine Zahl an Operatoren einzuführen, auf die dann im Laufe der weiteren Schuljahre aufgebaut werden kann. Die Schülerinnen und Schüler lernen die Arbeit mit und die Deutung der Operatoren so bereits früh kennen und können mit ihnen umgehen. Die Bedeutung bestimmter Operatoren ist so am Ende der vierten Klasse bekannt.

Vergleiche Umfang und Flächeninhalt der drei Figuren.“

Es hängt in jedem Klassenraum ein Plakat (siehe rechts), auf dem die erarbeiteten Operatoren und ihre Symbole sowie ihre Definition zu finden sind. Bis Ende der sechsten Klasse werden diese Operatoren erweitert und die Schüler kennen - unserer Ansicht nach - die wichtigsten Operatoren, die ihnen immer wieder begegnen werden. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler diese Operatoren sowohl rezeptiv als auch produktiv beherrschen.

Manchmal sind nur die Operatoren, die entscheiden, ob eine Aufgabe richtig bearbeitet wurde oder nicht.“

Wie wird das Konzept im Unterricht implementiert?

In der Grundschule werden die Operatoren vor allem im Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) behandelt. Weiterhin wird auch in bestimmten Fächern das Thema Operatoren bearbeitet, indem die Schülerinnen und Schüler immer wieder damit arbeiten und sie auf dem Plakat im Klassenraum und in der Mappe sehen. Dies erfolgt im normalen Fachunterricht (Deutsch, Mathematik).

Ab Klasse 5 gibt es das Fach Besondere Vorhaben (BV), in dem Arbeitstechniken und Methodentraining ein Thema sind. Hier findet der Unterricht mit Operatoren statt. Dazu gibt es ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge und -materialien.

Im Moment verbreitet sich das Konzept über kollegiale Hospitationen, die Kolleginnen und Kollegen sehen es, finden es sinnvoll und wollen es selbst ausprobieren. Geplant ist, die Kolleginnen und Kollegen der 4. und 5. Klassen (die Schüler wechseln in eine neue Klassenzusammensetzung, oft mit neuen Lehrerinnen) zu Fortbildungen einzuladen und ihnen das Konzept vorzustellen sowie die Erfahrungen mit den erarbeiteten Unterrichtsmaterialien zu präsentieren. Auf Seite 8 stellen wir eine Lehrerhandreichung vor.



Operatoren		
begründen		Sage, warum eine Sache so ist.
beobachten		Schaue oder höre genau hin, was passiert.
beschreiben		Sage oder schreibe auf, was du siehst oder was passiert.
durchführen		Mache genau das, was in der Anleitung steht.
markieren		Kennzeichne die wichtigsten Wörter im Text.
skizzieren		Zeichne ein Bild zu der Aufgabe.
vergleichen		Finde Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
zusammenfassen		Gib die wesentlichen Informationen aus einem Text wieder.

Lehrerhandreichung

Im Rahmen der durchgängigen Sprachförderung (FörMig 4-6) werden stufenübergreifend (Grs-Sek1) in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften Operatoren im Unterricht eingesetzt. Die Einführung der Operatoren findet möglichst im DaZ-Unterricht der 4. Klasse und im BV-Unterricht (Besondere Vorhaben) der 5. Klasse statt.

Eine Liste der ausgewählten Operatoren liegt vor. Außerdem gibt es eine gesonderte Tabelle für die Schülerinnen und Schüler, die dauerhaft in der Mappe verbleibt.

Jedem Operator sind eine schülergerechte Definition sowie ein entsprechendes Piktogramm zugeordnet. Die Definitionen und Piktogramme sind fachunabhängig gewählt. So hat z.B. „vergleichen“ für jedes Fach die gleiche Definition und das gleiche Piktogramm. Die Piktogramme sind so ausgesucht, dass sie auch für zeichnerisch eher ungeübte Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler zu skizzieren sind.

Auf den folgenden Seiten finden Sie Unterrichtsmaterialien, die zur Einführung der Operatoren im Unterricht erarbeitet wurden. Dazu gehört ein Vorschlag für eine Verlaufsplanung, wie man die Materialien im Unterricht einsetzen kann.

Die Operatoren sind möglichst kontinuierlich im Unterricht zu verwenden. Dennoch ist eine Vertiefung der ausgewählten Operatoren in den einzelnen Fächern in folgenden Einheiten anzustreben:

Operatoren	Deutsch	Mathe	Naturwissenschaft
begründen	<i>Sage, warum eine Sache so ist.</i> Klasse 4: Sachtexte Klasse 5: Sachtexte, Buchvorstellung Klasse 6: Zeitungsartikel, Fabeln	<i>Sage, warum eine Sache so ist.</i> Klasse 4: Formen/ Flächen (Vierecke) Klasse 5: Körper/ Schachteln Klasse 6: Flächen (-Inhalt)	<i>Sage, warum eine Sache so ist.</i> Klasse 5: Bewegung (Beurteilung und Bewertung von Bewegungsmodellen); Ökosysteme I (Beurteilen der Maßnahmen des Tierschutzes)
beobachten			<i>Schaue oder höre genau hin, was passiert.</i> Klasse 5: Unser Wetter (Beobachten des Wetters); Klasse 6: Töne, Geräusche und Schall (Experimente beobachten)
beschreiben	<i>Erzähle oder schreibe auf, was du siehst oder was passiert.</i> Klasse 4: Personenbeschreibung Klasse 5: Sachtexte, Buchvorstellung Klasse 6: Bildergeschichten	<i>Erzähle oder schreibe genau (auf), was du siehst.</i> Klasse 4: Formen/ Flächen (Vierecke) Klasse 5: Körper/ Schachteln Klasse 6: Flächen (-Inhalt)	<i>Erzähle oder schreibe auf, was du siehst oder was passiert.</i> Klasse 4: Thema Hamburg (Stadtentwicklung beschreiben) Klasse 5: Themen übergreifend → Versuche beschreiben; Bewegung (Bewegungsabläufe) Klasse 6: Themen übergreifend → Versuche beschreiben

Operatoren	Deutsch	Mathe	Naturwissenschaft
durchführen			<i>Mache genau das, was in der Anleitung steht.</i> Jahrgangs- und themenübergreifend bei Versuchen und Experimenten
markieren	<i>Kennzeichne die wichtigsten Wörter im Text.</i> Klasse 4: Sachtexte Klasse 5: Sachtexte Klasse 6: Fabeln		<i>Kennzeichne die wichtigsten Wörter im Text.</i> Jahrgangs- und themenübergreifend markieren von Fachwörtern Klasse 4: Deutschland und Europa (Hauptstädte auf einer Karte markieren)
skizzieren		<i>Zeichne ein Bild zu der Aufgabe.</i> Klasse 4: Formen/Flächen (Vierecke) Klasse 5: Körper/Schachteln Klasse 6: Flächen (-Inhalt)	<i>Zeichne ein Bild zu der Aufgabe.</i> Klasse 4/ 6: Strom (Strom- und Schaltkreise)
vergleichen	<i>Finde Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</i> Klasse 4: Personenbeschreibung Klasse 5: Buchvorstellung Klasse 6: Fabeln	<i>Finde Gemeinsamkeiten und Unterschiede.</i> Klasse 4: Formen/Flächen (Vierecke) Klasse 5: Körper/Schachteln Klasse 6: Flächen (-Inhalt)	
zusammenfassen	<i>Gib die wesentlichen Informationen des Textes wieder!</i> Klasse 4: Sachtexte Klasse 5: Sachtexte Klasse 6: Fabeln		

Kompetenzstufen

Kompetenzstufe	I	II	III
begründen			x
beobachten	x		
beschreiben	x		
durchführen	x		
markieren	x		
skizzieren		x	
vergleichen		x	
zusammenfassen		x	

Übungsformen zur Einführung der Operatoren in der Grundschule

Ein erster Schritt ist es, die Operatoren kennenzulernen, die **Grund- mit Befehlsform** verbinden und die Bedeutung der Piktogramme/Operatoren zu erklären. Geübt wird das Zuordnen von Verben und Befehlsform (mit Wortkarten an der Tafel: *beschreiben - Beschreibe!*); die Schülerinnen und Schüler ordnen Wortkarten an der Tafel.

Die auf den folgenden Seiten vorgestellten Arbeitsblätter, Memories oder Kärtchen werden den Kolleginnen und Kollegen als Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt. Wir behalten für die Zuordnung diese Kennzeichnung bei. (Kopiervorlage = KV)

KV 1a

außerdem:

Skizziere!

Markiere!

Fass zusammen!

Führe durch!

Vergleiche!

Beschreibe!

Begründe!

Beobachte!

KV 1b

außerdem:

skizzieren

markieren

zusammenfassen

durchführen

vergleichen

beschreiben

begründen

beobachten

Zur Einübung der Zuordnung von Grund- mit Befehlsform werden die Arbeitsblätter „Die Zwerge geben Befehle“ (KV 2), „Was sollen die Zwerge tun?“ (KV 3) und „Welche Sprechblase gehört zu welchem Zwerg?“ (KV 4) genutzt.

KV 2

Name: _____ Operatoren: _____ Datum: _____

Die Zwerge geben Befehle
Schreibe in jede Sprechblase den richtigen Befehl!

durchführen beobachten beschreiben
vergleichen zusammenfassen begründen
skizzieren markieren

Name: _____ Operatoren: _____ Datum: _____

Was sollen die Zwerge tun?
Schreibe die Verben für die Arbeitsanweisung auf!

	Ich soll genau hinsehen, was passiert.	Also: <u>beobachten</u>
	Ich soll sagen, was ich gesehen habe.	Also: _____
	Ich soll sagen, warum ich heute traurig bin.	Also: _____
	Ich soll nur das Wichtigste von der Geschichte sagen.	Also: _____
	Ich soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden.	Also: _____
	Ich soll ein Bild zur Aufgabe zeichnen.	Also: _____
	Ich soll die wichtigsten Wörter im Text kennzeichnen.	Also: _____
	Ich soll es genauso machen, wie es in der Anleitung steht.	Also: _____

KV 3

Um Verstöße gegen das Copyright zu vermeiden, sind alle Zwerge auf dieser Seite durch welche aus dem Zwergepool der Redaktion ersetzt worden.

KV 4

Name: _____ Operatoren: _____ Datum: _____

Welche Sprechblase gehört zu welchem Zwerg?
Verbinde jede Sprechblase mit dem richtigen Zwerg! Benutze für jeden Zwerg eine andere Farbe!

Ich soll ein Bild zur Aufgabe zeichnen.

Ich soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden.

Ich soll sagen, warum eine Sache so ist.

Ich soll genau das machen, was in der Anleitung steht.

Ich soll alle Verben kennzeichnen.

Ich soll sagen oder aufschreiben, was ich sehe.

Ich soll die wichtigsten Informationen aus einem Text wiedergeben.

Ich soll genau hinschauen oder anhören, was passiert.

Führe das Experiment durch!

Mache eine Skizze zu der Aufgabe!

Beschreibe das Bild!

Begründe deine Antwort!

Beobachte das Experiment!

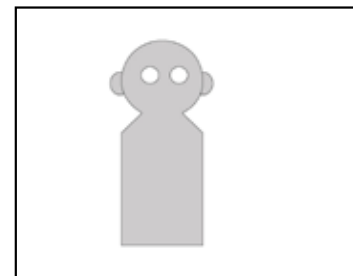
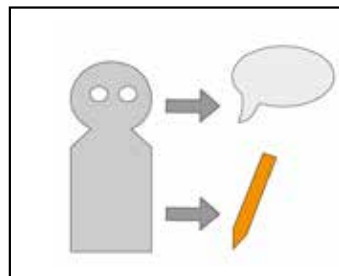
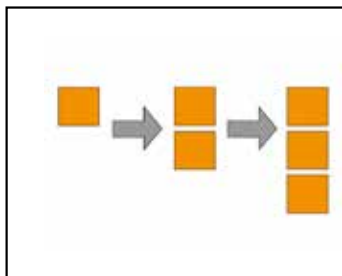
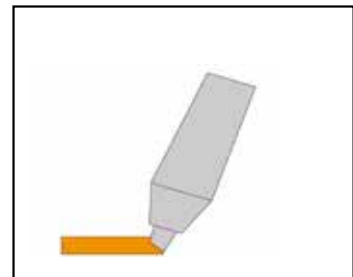
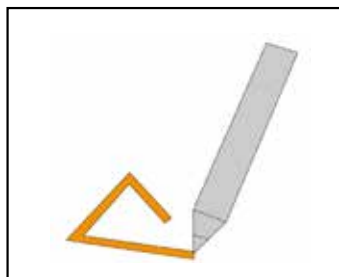
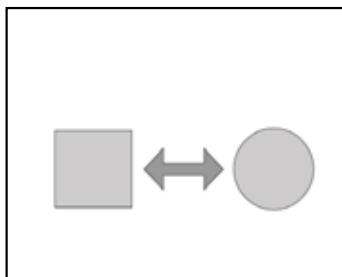
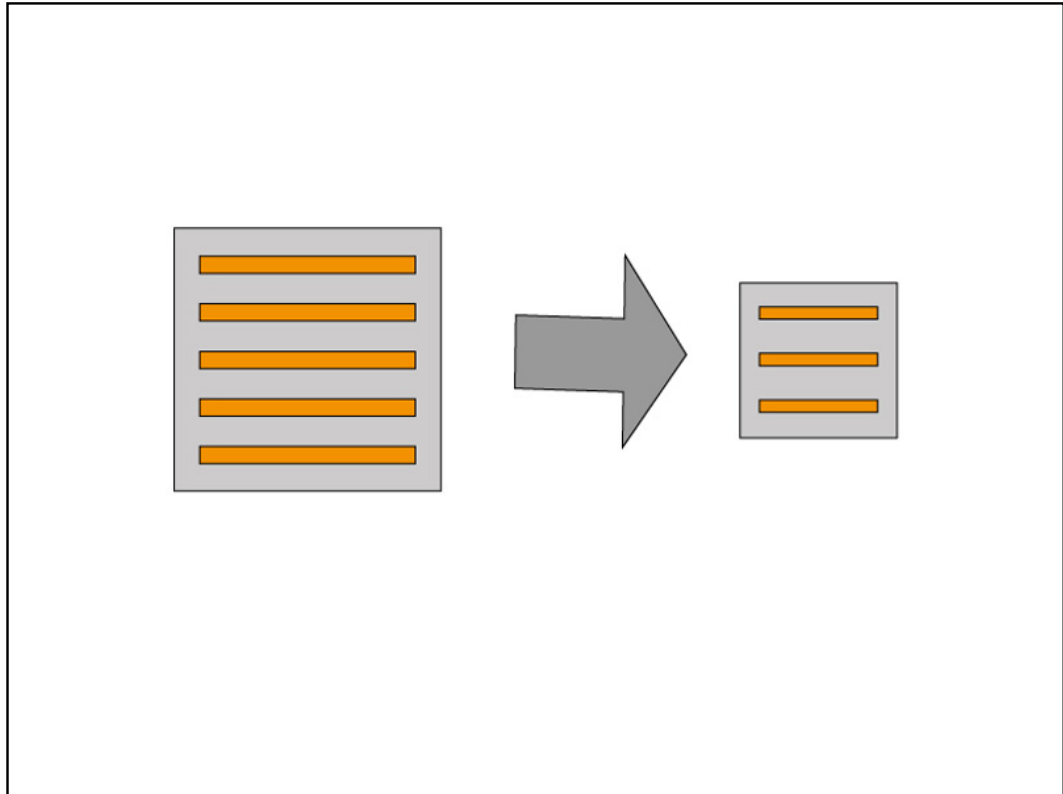
Fasse den Text zusammen!

Vergleiche die beiden Bilder!

Markiere alle Verben im Text!

Nach den Übungen mit Grund- und Befehlsform wird das Zuordnen von Operatoren und Piktogrammen geübt. Die Wortkarten an der Tafel mit den Grund- und Befehlsformen werden mit Piktogrammen ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler ordnen Wortkarten und Piktogramme an der Tafel (KV 1a, KV 1b und KV 1c).

KV 1c







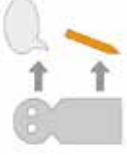



KV 6

Operatoren

Aufgabe:

1. Schneide die Bild- und Wortkärtchen aus!
2. Immer 4 Karten gehören zusammen. Lege sie zusammen!
3. Klebe sie in die Liste in eine Reihe, wie sie zusammengehören! Achte auf die richtige Spalte!



Sage, warum eine Sache so ist!	Schaue oder höre genau hin, was passiert!	Sage oder schreibe auf, was du siehst oder was passiert!	Mache genau das, was in der Anleitung steht!	Kennzeichne die wichtigsten Wörter im Text!	Zeichne ein Bild zu der Aufgabe!	Finde Gemeinsamkeiten und Unterschiede!	Gib die wesentlichen Informationen aus einem Text wieder!
beschreiben	vergleichen	markieren	beobachten	begründen	skizzieren	durchführen	zusammenfassen
Vergleiche!	Skizziere!	Fasse zusammen!	Markiere!	Beschreibe!	Begründe!	Beobachte!	Führe durch!
							

KV 6

Es folgen Übungen zur Festigung der Operatoren. Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt „Operatoren zeichnen“ (KV 7). Ein Memory (KV 8, ohne Abb.) bietet Differenzierungsmöglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler können Befehls- und Grundform ordnen, sie können Befehlsform und Piktogramm ordnen, oder die Schülerinnen und Schüler ordnen alles. Als Hilfsmaterial dient das Plakat (Seite 7).

KV 7
Seite 1

Name: _____	Operatoren	Datum: _____
Aufgabe:		
Zeichne zu dem Operator das passende Bild!		
begründen		
markieren		
beobachten		
skizzieren		

Übungsformen zur Einführung der Operatoren in der weiterführenden Schule Klasse 5

1. Stunde

Lehreraktivität	Schüleraktivität	KV
Karten mit der Befehlsform an die Tafel hängen Impulsfragen: - Wozu braucht man diese? - Wann braucht man sie? - In welchen Fächern kommen sie vor?	Fragen beantworten und erklären	1
Karten mit den Piktogrammen hinzufügen	Zuordnen, besprechen und begründen	2
Tafel schließen		
AB: „Leere Tabelle“ und „Bild- und Wortkarten“ verteilen	AB bearbeiten	3
Tafel öffnen	Tabelle mit dem Tafelbild vergleichen	

2. Stunde

Lehreraktivität	Schüleraktivität	KV
Karten mit der Befehlsform und den Piktogrammen an die Tafel hängen.	Zuordnen (Memory)	1 + 2
Satzkarten mit „Ich soll ...“ an die Tafel hängen.	Den Befehlsformen und Piktogrammen zuordnen (Memory) und begründen	4
Tafel schließen, AB „Ich soll .../Befehlsformen“ verteilen	AB bearbeiten - Tabelle ausfüllen	5
AB „Häschen“ verteilen	AB bearbeiten	6
Tafel öffnen	Ergebnisse vergleichen	

3. Stunde

Lehreraktivität	Schüleraktivität	KV
AB „Was gehört zusammen?“ verteilen	AB bearbeiten	7
Plakat einführen		Plakat
Befehlsformen ungeordnet neben das Plakat an die Tafel hängen	Befehlsformen dem Plakat zuordnen, Ergebnisse vergleichen	1
AB „Basketball“ und „Pharao“ verteilen	AB bearbeiten	8 + 9
	Ergebnisse vergleichen	

Die zur Einführung der Operatoren in der weiterführenden Schule benutzten KV

- KV1** - wie KV 1a in Klasse 4
- KV 2** - wie KV 1c in Klasse 4
- KV 3** - wie KV 6 in Klasse 4
- KV 4** - Kärtchen zum Ausschneiden (ohne Abbildung)

KV 5

Name: _____	Operatoren	Datum: _____
Aufgabe:		
<i>Schreibe die Befehlsformen neben die Arbeitsaufträge!</i>		
Ich soll...	Befehlsform	
Ich soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden.		
Ich soll zu der Aufgabe ein Bild zeichnen.		
Ich soll genau sagen oder aufschreiben, was ich sehe oder was passiert.		
Ich soll sagen, warum eine Sache so ist.		
Ich soll genau das machen, was in der Anleitung steht.		
Ich soll die wichtigsten Wörter kennzeichnen.		
Ich soll die wesentlichen Informationen aus dem Text wiedergeben.		

Umsetzung des Konzepts - ein erstes Fazit

Die Schülerinnen und Schüler können Aufgaben eigenständiger bearbeiten und sind besser auf die Abschlussprüfungen vorbereitet. Sie kennen die Arbeitshinweise, wissen sofort, was sie z.B. bei dem Operator *vergleichen* tun sollen. Der Operator ist für sie ein Signal, das es ihnen ermöglicht, die Aufgabe richtig zu lösen.

Die Evaluationsbögen und Erfahrungen der Kollegen werden ausgewertet, und es wird gegebenenfalls das Material ergänzt oder überarbeitet. Da wir eine Stadteilschule mit angeschlossener Grundschule sind, gibt es gemeinsame Fortbildungen, Konferenzen und generell den Austausch zwischen den Kollegen.

KV 9


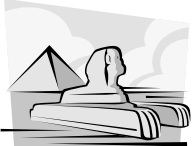

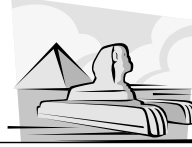

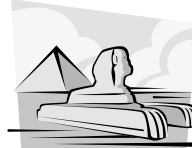

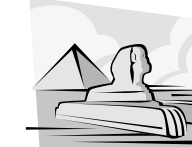


Name: _____ Operatoren Datum: _____

Welche Pyramide passt zu welchem Pharao?

In jeder Pyramide steht ein Verb für eine Arbeitsanweisung. An jedem Pharao steht, was du tun sollst, wenn du diese Arbeitsanweisung liest.

Aufgaben

1. Unterstreiche die Verben für Arbeitsanweisungen (siehe Pyramide 1)!
2. Verbinde jeden Pharao mit der richtigen Pyramide!

 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Ich soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sklaven und Schreibern finden. </div>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Begründe, warum Pharaonen in Pyramiden begraben wurden! </div>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Ich soll die wichtigsten Informationen im Text wiedergeben. </div>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Beschreibe, wie die Felder bewässert wurden! </div>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Ich soll genau aufschreiben, wie etwas ist. </div>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Vergleiche das Leben von Sklaven und Schreibern! </div>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Ich soll sagen, warum Pharaonen in Pyramiden begraben wurden. </div>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Markiere die Aufgaben des Pharao im Text! </div>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Ich soll die wichtigsten Wörter im Text kennzeichnen. </div>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> Fasse den Text über das Leben einer Familie zusammen! </div>

„Wortsuchseln“ und die „Kreuzworträtsel-Experten“

Begriffe aus nicht-linearen und linearen Sachtexten erschließen und verstehen

1. Einleitung

Wie kann der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht sowie für die Lernbereiche Natur und Gesellschaft sinnvoll gestaltet werden? Diese Leitfrage bildete für die Entwicklungspartnerschaft der Grundschule Rahlstedter Höhe und der Gyula-Trebitsch-Schule in Tonndorf einen Schwerpunkt im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex der durchgängigen Sprachbildung. Die während der regelmäßigen Sitzungen diskutierten und im Unterricht erprobten Methoden verfolgten daher in erster Linie das Ziel, Lesetechniken für ein besseres Verständnis von Sachtexten im Übergang von Klasse 4 bis 6 anzubahnen. Dahinter stand stets die Absicht, so praktische wie effektive Möglichkeiten zu erkunden, unsere Schülerinnen und Schüler an jene Bildungssprache heranzuführen, der sie im Kontext ihrer unterschiedlichen Schulfächer begegnen. Zwei dazu als geeignet erachtete Methoden, die „Wortsuchsel“ und die „Kreuzworträtsel-Experten“, sollen hier nun vorgestellt werden.

Grundsätzlich gehen wir bei diesen Methoden von der Prämisse aus, dass die von geübten Leserinnen und Lesern zur Texterschließung verwendeten Lesestrategien bzw. Lesestile für im Lesen ungeübte Schülerinnen und Schüler didaktisierbar sind. Dabei erscheinen uns für die Leseförderung zunächst zwei Lesestile von Bedeutung, um einen Umgang mit Sachtexten einzuüben: Das „scanning“ und das „search-reading“¹⁾. Ersteres bezeichnet einen Lesevorgang, bei dem ein Text nach bestimmten Begriffen oder Wörtern abgesucht wird (Überfliegen, Diagonales Lesen). Letzteres bezeichnet hingegen einen Lesevorgang, bei dem es bereits um das genaue Verstehen eines einzelnen Begriffes geht. Ist also im „scanning“-Modus ein Wort im Text gefunden worden, wird anschließend im „search-reading“-Modus das Textumfeld des gefundenen Begriffes für seine Sinnerschließung herangezogen. Diese Lesestile haben eine hohe Relevanz im Unterrichtsalltag der benannten Jahrgänge, da Schülerinnen und Schüler im Unterricht in der Regel thematisch verorteten Sachtexten begegnen. Es geht also nicht darum, überhaupt zu erfassen, worum es in einem Text geht („skimming“). Vielmehr steht eine Erschließung von Informationen im Mittelpunkt, die der Text zu einem bekannten Thema liefert.

Unterschiedlich sind die beiden Methoden hingegen in Bezug auf ihre Komplexität. Da „Wortsuchseln“ nicht-lineare Texte zugrunde liegen, reicht für ihre Bearbeitung der Lesevorgang des „scanning“ aus. Beim Aufbau der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern leisten sie damit einen Beitrag auf der niedrigsten Stufe (Erwerb von Kenntnissen über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen). Für die Erstellung eines Kreuzworträtsels mit Hilfe eines Sachtextes kommt das „search-reading“ als Lesestil notwendigerweise hinzu, da sich die Schülerinnen und Schüler Begriffe mit Hilfe ihres Textumfeldes erschließen müssen, um Kreuzworträtselfragen zu formulieren. Dabei wird schwächeren Lesern die Texterschließung durch den Umstand erleichtert, dass sie die beiden abverlangten Lesestile nicht gleichzeitig, sondern nacheinander vollziehen müssen (vgl. dazu die Ausführungen unter 2.2.2).

Bevor wir die Methoden im Einzelnen vorstellen, sei an dieser Stelle noch darauf verwiesen, dass sich der aufeinander aufbauende Einsatz der beiden Methoden in einem möglichen Netzwerk durchgängiger Sprachbildung in zwei Punkten begründen lässt: Zum einen in der Thematisierung von fachspezifischen Schlüsselbegriffen, zum anderen in der schrittweisen Heranführung der Kinder an einen weiteren Lesestil²⁾.

1) Die Begriffe gehen zurück auf K.A. Pugh: Silent Reading. An Introduction to its Study and Teaching. London 1978.

2) Vorstellbar ist die sukzessive Erweiterung eines solchen „Lesestil-Curriculums“ um weitere Lesestile, etwa das „receptive reading“ (kursorisches Lesen) und „responsive reading“ (analytisches Lesen), die ebenfalls von Pugh beschrieben werden.

2. Vorgehensweise

2.1 „Wortsuchseln“ im Unterricht

Bei „Wortsuchseln“ handelt es sich um quadratische oder rechteckige Gitternetze, die mit Buchstaben gefüllt sind (vgl. unser Beispiel im Anhang I). Aus diesen Buchstabenfeldern gilt es für die Schülerinnen und Schüler, nicht-linear angeordnete Begriffe durch Markieren zu isolieren. Dabei gehen wir davon aus, dass nicht nur die Bearbeitung, sondern auch die Erstellung der Suchsel durch die Kinder geleistet wird. Wir schlagen vor, ihren Einsatz am Ende einer Unterrichtseinheit vorzusehen. Auf diese Weise dienen sie - beispielsweise im Rahmen einer Lerntheke oder Stationenarbeit eingesetzt - zur Vorbereitung einer Lernerfolgskontrolle.

Für eine gelingende Produktion von Suchseln ist es in einem ersten Schritt notwendig, mit den Kindern gemeinsam die Schlüsselbegriffe des jeweiligen Themas zu klären bzw. festzulegen. Dies kann über das Sichten von Arbeitsblättern und Texten geschehen, die während einer vorangegangenen Unterrichtseinheit bearbeitet bzw. behandelt wurden. Anschließend werden diese Begriffe in Gruppen oder in Partnerarbeit notiert und im Plenum gesammelt und diskutiert. Als zweiter Schritt bietet es sich an, die gesammelten Begriffe in kleinere thematische Gruppen zu ordnen, um so die jeweiligen Wörter für ein Suchsel zu definieren. Der dritte Schritt besteht darin, dass die Kinder nun in Partner- oder Einzelarbeit die Suchsel erstellen. Wenn dies zum ersten Mal geschieht, sollten zunächst die Rätselform „Wortsuchsel“ mit den Kindern geklärt und einige Beispiele bearbeitet werden. Es bietet sich auch an, das erste Suchsel gemeinsam zu erstellen. Schließlich werden die von den Kindern erstellten Rätsel in Gruppen auf Vollständigkeit und Richtigkeit überprüft, ehe sie dann partnerseitig oder von anderen Gruppen bearbeitet werden.

Folgende Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich sowohl für die Produktion als auch für die Bearbeitung der fertigen „Wortsuchsel“:

- Schwierigkeitsgrad der erstellten Rätsel:
 1. Die Begriffe sind nur von links nach rechts geschrieben.
 2. Die Begriffe sind von links nach rechts und von oben nach unten geschrieben.
 3. Die Begriffe sind auch von rechts nach links und von unten nach oben geschrieben
 4. Die Begriffe sind auch diagonal geschrieben (vgl. das Beispiel in Anhang I).
 5. Bewusste Falschschreibungen (z.B. Deutschlant) erfordern besonders genaues Lesen.
- Die Rätsel können in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet werden.
- Anzahl und Schwierigkeit der Begriffe kann variiert werden.

2.2 „Kreuzworträtsel-Experten“

Im Folgenden stellen wir die vier Schritte vor, die es aus unserer Sicht zu berücksichtigen gilt, wenn die Methode der Kreuzworträtsel-Experten zum Einsatz kommen soll. Darüber hinaus geben wir einige Hinweise zu Möglichkeiten der Variation und Differenzierung.

2.2.1 Zur Textauswahl durch die Lehrkraft

Die thematische Auswahl eines Sachtextes hängt natürlich vom festgelegten Inhalt des Unterrichts ab. Im Hinblick auf die Verständlichkeit eines Textes sollte die Lehrkraft aber von ihrer Möglichkeit Gebrauch machen, Texte bewusst auszuwählen. Dabei ist wichtig zu bedenken, dass Textlänge allein kein Kriterium ist, um schwachen Leserinnen und Lesern entgegenzukommen. Bei der Auswahl ist vielmehr zu beachten, dass der Inhalt nicht auf wesentliche Kernaussagen reduziert dargestellt ist, wie dies in Schulbüchern aller Fächer häufig vorkommt. Für Schülerinnen und Schüler, die im Lesen ungeübt sind, bildet der hohe Abstraktionsgrad solcher Texte eine besondere Verständnishürde. Ihnen wird damit die Möglichkeit genommen, aus dem Umfeld eines Schlüsselwortes auf seine Bedeutung zu schließen. Daher sollte der ausgewählte Text anschaulich erläuternde Passagen aufweisen. Ein positives Beispiel für die 5. und 6. Jahrgangsstufe sind die im Lehrerclub der Stiftung Lesen bereitgestellten Texte der Kinderzeitschrift *Geolino*³⁾.

3) vgl.: www.derlehrerclub.de/geolino (12.08.2013).

2.2.2 Zur Auswahl und Vorgabe von Begriffen durch die Lehrkraft

In einem nächsten Schritt muss die Lehrkraft Begriffe auswählen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollen. Auch diese sind möglicherweise thematisch durch den Unterrichtsinhalt vorgegeben. Aus dem vorangegangenen Schritt sollte deutlich geworden sein, dass bei der hier vorgestellten Methode der Schwierigkeitsgrad der von den Kindern abverlangten Aufgabe im Wesentlichen von der Art und Weise abhängt, wie in dem Text die ausgewählten Begriffe - im eigentlichen Sinne des Wortes - kontextualisiert sind.

Es gibt aber noch weitere Möglichkeiten, den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu beeinflussen. Etwa mit der Entscheidung, den Schülerinnen und Schülern die ausgewählten Begriffe in der Reihenfolge ihres Texterscheinens oder aber nichtlinear vorzugeben, oder mit der Steigerung der Anzahl der Begriffe, die bearbeitet werden sollen. Bei einem Text der Länge einer Schulbuchdoppelseite haben sich vier bis sechs Begriffe als eine sinnvolle Anzahl erwiesen (s. auch unsere Anmerkungen zur Variation und Differenzierung der Methode unter 2.2.5). Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass nicht mehr als ein Begriff pro Absatz ausgewählt wird.

2.2.3 Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text und entwickeln Fragen

Nun sind die Schülerinnen und Schüler gefragt (vgl. auch das AB „Ein Kreuzworträtsel erstellen“ im Anhang II): Sie sollen den ausgewählten Sachtext zunächst überfliegen und die vorgegebenen Begriffe markieren („scanning“). In einem zweiten Aufgabenschritt sollen sie im Umfeld des markierten Begriffs weiterlesen und sich seine Bedeutung erschließen („search-reading“). Dies tun sie, indem sie einen Satz formulieren, der den vorgegebenen Begriff umschreibend erfragt.

Beispiel: „Sie besteht aus der Bastschicht und der Borke“. Der von der Lehrkraft vorgegebene und von den Schülerinnen und Schülern im Text markierte Begriff lautet *Baumrinde*, das übergeordnete Thema des Textes heißt *Aufbau des Baumstammes*.

Es erweist sich als angebracht, das Entwickeln von kreuzworträtseltypischen Fragen beim ersten Anwenden dieser Methode mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu erarbeiten. Bei dieser Gelegenheit sollte der Umstand hervorgehoben werden, dass Kreuzworträtsel oft mit Aussagesätzen statt mit Fragesätzen arbeiten, wie auch unser Beispiel zeigt. Offenbar neigen wir dazu, die Umschreibung eines Sachverhalts (Begriffs) in einem Aussagesatz präziser zu vollziehen. Formulieren wir hingegen eine Frage, scheinen wir eher an das Erinnerungsvermögen des Adressaten zu appellieren - „Wie heißt das Äußere eines Baumstammes?“ - und sparen daher eine genauere Umschreibung aus. Womöglich wichtige Begriffsunterklassen wie *Bastschicht* und *Borke* können verlorengehen. Hier soll es aber gerade darum gehen, den vorgegebenen Begriff mit Hilfe des Textes möglichst genau zu umschreiben⁴⁾.

Das Einüben dieser Fragetechnik ist auch deshalb wichtig, weil viele Schülerinnen und Schüler zunächst irritiert sind, wenn sie aus einem Text Fragen entwickeln sollen. Zu Beginn heißt es oft: „Wieso? Das steht doch schon alles im Text!“ Neben der abverlangten Leseleistung besteht in dieser Fragetechnik aber genau jene kognitive Herausforderung, die den Schülerinnen und Schülern den Weg eröffnet, jenen Sachverhalt zu verinnerlichen, den ein Begriff meint. Anders gesagt lässt sich an diesem Punkt die Differenz zwischen dem bloßen Lesen eines Textumfeldes auf der einen und seinem Verstehen auf der anderen Seite festmachen. Und nicht nur das: Liefern die Schülerinnen und Schüler eine zutreffende und präzise Umschreibung eines Begriffes, haben sie ihn gleichzeitig auch definiert.

2.2.4 Kreuzworträtsel entwickeln, lösen und besprechen

Bei einem Text von einer Schulbuchdoppelseite hat es sich als praktikabel erwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zunächst nur Kreuzworträtselfragen entwickeln, nicht aber das gesamte Kreuzworträtsel fertigstellen. Dies kann als Hausaufgabe aufgegeben werden. Als ebenso sinnvoll hat es sich erwiesen, die fertiggestellten Kreuzworträtsel als thematischen Wiedereinstieg in der nächsten Stunde zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dann versuchen, das Kreuzworträtsel eines Partners zu lösen, ohne die Textvorlage zur Hilfe zu

4) Die im Anhang wiedergegebenen „Expertenbeispiele“ machen den qualitativen Unterschied zwischen Frage- und Aussagesätzen deutlich. So sind in „Expertenbeispiel V“ die Fragen durchgehend präzise und relativ unmissverständlich formulierte Aussagesätze. „Expertenbeispiel 1“, Frage 2 zeigt hingegen, wie ungenau Fragesätze sein können.

nehmen. Die Lehrkraft sichert in einem nächsten Schritt die Ergebnisse, indem sie unterschiedliche Kreuzwörtertratsel-Fragen zum selben Begriff sammelt und deren Qualität diskutieren lässt. Dabei darf es nicht darum gehen, welche Schülerinnen und Schüler die Begriffe einfach nur richtig erinnert haben. Aus den oben genannten Gründen sollte die gemeinsame Besprechung der Kreuzwörtertratsel der Qualität der Fragen nachgehen. Für die Kinder lässt sich dies gut an der Frage festmachen, ob eine Kreuzwörtertratsel-Frage auch für Menschen verständlich ist, die den Ausgangstext nicht kennen. Anders formuliert: Gute Fragen reflektieren immer auch das übergeordnete Thema des Ausgangstextes (vgl. dazu die Beispiele unter 2.2.6.2).

2.2.5 Möglichkeiten der Variation und Differenzierung

Es gibt folgende Möglichkeiten zur Variation und Differenzierung der Methode:

- Lesegübte Schülerinnen und Schüler wählen selbst Begriffe aus.
- Sie wählen über die vorgegebenen Begriffe hinaus selbst gewählte Begriffe aus.
- In Anlehnung an die Methode des Gruppenpuzzles: Die Lehrkraft teilt die Schülerinnen und Schüler in zwei oder mehr Gruppen ein und lässt in den Gruppen Kreuzwörtertratsel zu unterschiedlichen, aber themenverwandten Texten entwickeln. Diese müssen dann von den anderen Gruppen mit Hilfe der Lektüregrundlage gelöst werden. Diese Erweiterung sollte nur eingeführt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Methode der Kreuzwörtertratsel-Experten bereits vertraut sind.

2.2.6 Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis

2.2.6.1 „Wortsuchsel“

Das in Anhang I abgebildete „Wortsuchsel“ steht exemplarisch für eine ganze Reihe von Suchselen, die in einer vierten Klasse zum Abschluss der Themen „Europa“ und „Deutschland“ entstanden sind. Tatsächlich sind sie ein eher zufälliges Produkt, da die Schülerinnen und Schüler selbst die Idee hatten, zur Festigung der Schlüsselbegriffe eigene „Wortsuchsel“ zu erstellen. Wie in Punkt 2.1 näher erläutert, wurden zuerst alle relevanten Schlüsselbegriffe gesammelt und gruppiert. Dies stellte kein Problem dar, da die Kinder sich mit den Themen bereits einige Wochen beschäftigt hatten. In Partnerarbeit wurden nun die Rätsel erstellt. Bei diesem Schritt ist es die besondere Aufgabe der Lehrkraft darauf zu achten, dass die Begriffe rechtschriftlich korrekt eingefügt werden. Die Motivation bei der Produktion war enorm hoch.

Die Bearbeitung der Rätsel im Anschluss an die Produktion brachte sowohl einen großen Lernerfolg in Bezug auf die Wiederholung der Schlüsselbegriffe als auch in Bezug auf die Lesetechnik „scanning“. Letzteres ließ sich daran festmachen, dass einige Schülerinnen und Schüler anfänglich große Schwierigkeiten hatten, den „Buchstabensalat“ systematisch nach den gefragten Begriffen abzusuchen. Nach der Bearbeitung einiger „Wortsuchsel“ war jedoch eine starke Verbesserung in der Anwendung der Technik zu beobachten. Ferner konnten wir beobachten, dass die anschließende Übertragung der Methode „scanning“ auf lineare Texte den Kindern weniger Probleme bereitete als gedacht. Da nun die zu suchenden Begriffe nicht mehr in einem „Buchstabensalat“ versteckt waren, sondern auf nur eine mögliche Weise - nämlich von links nach rechts geschrieben - im Text standen, erschien den Kindern das Suchen der Begriffe jetzt leichter zu sein.

2.2.6.2 „Kreuzwörtertratsel-Experten“

Die im Anhang II abgebildete Auswahl von Schüler-Kreuzwörtertratseln ist im 6. Jahrgang im Lernbereich Gesellschaft entstanden und war Bestandteil einer Unterrichtssequenz zum Thema Pest im Mittelalter. Die Beispiele dienen uns als Reflexionsgrundlage für die Ausarbeitung dieser Methode. Als Ausgangstext stand uns die Themendoppelseite „Der Schwarze Tod“ aus dem ursprünglich für Haupt- und Gesamtschulen entwickelten Geschichtsbuch Mitmischen 1 zur Verfügung. Ebenfalls im Anhang geben wir die wichtigsten Darstellungs- und Quellentexte dieser Doppelseite wieder (im Original finden sich noch Bildquellen sowie die von der Schulbuchredaktion erdachten Aufgaben).

Die von der Lehrkraft vorgegebenen vier Begriffe lauteten: *Pest*, *Lebenserwartung*, *Pestbazillus* und *Quacksalber*. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler zwei weitere Begriffe selbst auswählen. Ferner konnten sie zwei oder mehr Begriffe selbst dazuwählen, sofern es die Zeit erlaubte.

Die Beispiele zeigen, dass es besonders wichtig ist, die Qualität der Kreuzworträtselfragen zu diskutieren, da es im Sinne einer - im wahrsten Sinne des Wortes - guten Begriffsbildung nicht nur darum gehen kann, einen Begriff mehr oder weniger zufällig richtig zu erinnern, sondern ihn einer möglichst genauen Umschreibung zuzuordnen. In diesem Sinne ist die metaphorisch arbeitende Frage „Welche Seuche wurde auch der ‚schwarze Tod‘ genannt?“ (Expertenbeispiel I) als besser zu bewerten als die Frage „Was war die schlimmste Krankheit?“ (Expertenbeispiel III), nicht zuletzt, weil sie auch einen Hinweis auf das Thema des Textes gibt. Eine längere Diskussion erforderte die Bestimmung des Begriffs Lebenserwartung und sein Zusammenhang mit der Pest im Mittelalter, wie die unterschiedlichen Fragen deutlich machen: „Wie lange lebte man im Mittelalter?“ (Expertenbeispiel III), „Bis zu 25 Jahren war die ...?“ (Expertenbeispiel II), „Was lag [in] England 1348 bei 25 Jahren, 1376 bei nur noch 17 Jahren?“ (Expertenbeispiel I). An den unterschiedlichen Antworten lässt sich gut herausarbeiten, wie wichtig die präzise Umschreibung des Sachverhaltes ist. Dabei lässt sich im Unterrichtsgespräch eine Präzisierung der Fragen herbeiführen, indem man die Schülerinnen und Schüler zum erneuten Lesen der entsprechenden Textstelle auffordert. Für uns Lehrkräfte zeigen manche Formulierungen auch, wie weit entfernt viele Kinder in der 6. Jahrgangsstufe davon sind, einen Sachverhalt in eigenen Worten wiederzugeben. Daher sollten sie gerade direkt nach Einführung der Methode ermuntert werden, Kreuzworträtselfragen zu formulieren, die sich sprachlich am Ausgangstext orientieren.

Eine Rückversicherung im Text machten auch die unterschiedlichen Fragen zum Begriff Pestbazillus erforderlich. So ist nicht allen Schülerinnen und Schülern auf Anhieb klar gewesen, welche Tiere das Bazillus übertragen: Flöhe oder Ratten (vgl. Expertenbeispiel II und VI). Am Unterschied zwischen den Fragen „Wie hießen Menschen, die anderen Menschen Medizin gaben, obwohl sie davon nichts verstehen?“ (Expertenbeispiel I) und „Ein Scharlatan als Doktor“ (Expertenbeispiel V) lässt sich hingegen verdeutlichen, dass einem Schüler der Begriff *Quacksalber* aus einem anderem Zusammenhang bekannt sein musste.

Schließlich erlaubte die Diskussion der Kreuzworträtselfragen „Wem wurden [!] die Schuld [an] der Pest oft gegeben?“ sowie „Sie sollten [!] Brunnen vergiftet haben“ unter Rückbezug auf die Quelle „Der Jude Josef ha Cohen berichtet“ eine Thematisierung der mittelalterlichen Judenverfolgung sowie die Notwendigkeit eines umsichtigen Sprachgebrauchs (vgl. dazu die Expertenbeispiele II und V sowie die Quelle M2 des im Anhang wiedergegebenen Ausgangstextes).

3. Fazit

3.1 „Wortsuchseln“

Die Erfahrungen, die wir im Einzelnen mit der Erstellung und Bearbeitung der „Wortsuchsel“ machen konnten, lassen noch keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse darüber zu, in wiefern die Methode zur Steigerung der Lesekompetenz von Grundschülerinnen und Grundschulern beitragen kann. Dies wird sich erst über einen längeren Zeitraum und mit umfassenderen Beobachungskriterien zeigen. Bis hierhin können wir jedoch festhalten, dass den Kindern die Methode auch nach dem wiederholtem Einsatz Spaß macht und sie mit Feuereifer Rätsel erstellen und bearbeiten. Zugleich sei darauf hingewiesen, dass die „Wortsuchsel“ aus unserer Sicht die thematische Auseinandersetzung mit dem spezifischen Lerngegenstand einer Unterrichtsreihe nicht ersetzen können.

3.2 „Kreuzworträtsel-Experten“

Unsere Lerngruppe hat auch nach dem wiederholten Einsatz der Methode gerne an den Kreuzworträtseln gearbeitet und sich engagiert an der Diskussion der Qualität der Kreuzworträtselfragen beteiligt. Darin liegt unserer Ansicht nach ein besonderer Wert der Methode, denn auf diese Weise kann ein analytisch geprägter Rückgriff auf den Ausgangstext gelingen, der bei produktionsorientierten Ansätzen oft zu kurz kommt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass über den Einsatz der Methode nicht vergessen werden darf, die Erkenntnisse aus der Lektüre thematisch an das eigentliche Unterrichtsthema rückzukoppeln. So hieß die Unterrichtseinheit in dem hier vorgestellten Beispiel nicht „Wir werden Kreuzworträtsel-Experten“ sondern „Lebensformen im Mittelalter“. Abschließend möchten wir zu bedenken geben, dass eine seriöse Antwort auf die Frage, inwiefern die Methode der Kreuzworträtsel-Experten zur Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler beiträgt, eines umfassenderen Untersuchungsansatzes bedürfte.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es die Methoden „Wortsuchsel“ und „Kreuzworträtsel-Experten“ mit ihrem produktionsorientierten Ansatz vermögen, die Einübung der beiden Lesestile „scanning“ und „serach-reading“ mit einem für Schülerinnen und Schüler hohen Aufforderungscharakter zu verbinden. Auch scheint auf diese Weise eine Festigung von bildungssprachlichen Begriffen zu gelingen. Darüber hinaus lässt sich sogar sagen, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Formulieren von Kreuzworträtselfragen und der Diskussion ihrer Qualität die aktive Produktion von Bildungssprache üben. Und nicht zuletzt nehmen die Kinder als Produzenten ihrer eigenen (Kreuz-)Worträtsel die Rolle von Fragenden ein - eine Rolle, die Schülerinnen und Schülern unserer Meinung nach im schulischen Kontext viel zu selten zugeordnet wird.

Anhang I

Kreuzwortsrätsel
Europa

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

TIPP:

BOSNIEN, SPANIEN,
HOLLAND, DAENEMARK,
TSCHECHISCHEREPUBLIK,
ITALIEN, BELGIEN,
KROATIEN, FRANKREICH,
SCHWEDEN, SCHWEIZ,
LITAUEN, POLEN,
LUXEMBURG,
OESTERREICH, IRLAND.

Lösung

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

Anhang II

Ausgangstext zur Themendoppelseite - zitiert aus „Mitmischen1“*:

„Der schwarze Tod“

Die Pest - eine Strafe Gottes? Damals glaubten es viele. Heute wissen wir es besser.

T1 Die Pest - das große Sterben

Im Jahre 1346 brach im mongolischen Heer, das das genuesische Handelskontor Caffa auf der Halbinsel Krim belagerte, die Pest aus. Schwarze Schwellungen in den Achselhöhlen und in der Leistengegend waren erste Anzeichen bei den Infizierten. Bald bedeckten die Geschwüre den ganzen Körper, was zum qualvollen Tod führte. Die Seuche war ansteckend und niemand wusste, wie sie bekämpft werden konnte. Um die Leichen schnell loszuwerden, schafften die Mongolen diese in die belagerte Stadt Caffa. Unter den Bewohnern brach Panik aus. Viele flohen auf Schiffen nach Sizilien und schleppten hier die Krankheit ein. In Windeseile breitete sich die Pest von hier aus über große Teile Europas, Nordafrikas und des Vorderen Orients aus.

T2 Todesangst und die Folgen

Die Angst ging unter den Menschen in den Städten und Dörfern um, wenn das Glöckchen läutete, und die Toten auf Karren weggebracht wurden, um sie in Massengräbern zu verscharren. Die noch Gesunden, die den möglichen nahenden Tod auf sich zukommen sahen, reagierten unterschiedlich. Erst im Jahre 1353 - sieben Jahre später - hörte das große Sterben allmählich auf.

Die Folgen waren furchtbar: Jeder dritte Bewohner Europas starb an der Pest. Städte wurden entvölkert, ganze Landstriche verödeten. Die durchschnittliche Lebenserwartung der Menschen ging stark zurück: In England lag sie 1348 bei 25 Jahren, 1376 nur noch bei 17 Jahren.

T3 In den Städten „stank es zum Himmel“

Heute wissen wir, dass der Pestbazillus durch Flöhe übertragen wird, die von Ratten auf Menschen überspringen. Die Ursachen für damals auftretende Seuchen und Krankheiten lagen aber auch in den Lebensbedingungen der Stadtbürger. Auf engstem Raum lebten die Menschen zusammen. Aller Unrat wurde auf die Straße geschüttet, auf der auch Schweine, Gänse und Enten fraßen. Eine Kanalisation gab es nicht, die Abwässer flossen auf die Straße oder in den Stadtbach. Viele Brunnen wurden dadurch verunreinigt. Läuse, Wanzen, Flöhe und Ratten nisteten sich in den Häusern ein und übertrugen die Erreger für Krankheiten.

T4 Medizin und Aberglauben

Oft vermischten sich Heilkunst und Aberglauben, wenn es darum ging, Menschen zu heilen. Quacksalber, die nichts von Medizin verstanden, bereicherten sich am Unwissen der Menschen. Da die Ursachen der Krankheiten kaum bekannt waren, hielten viele Menschen Krankheiten und Seuchen für eine Gottesstrafe. Sie suchten nach Sündenböcken, denen sie die Schuld am Ausbruch der Seuche gaben. Das waren Minderheiten, die sich kaum wehren konnten. Nicht selten wurde den jüdischen Mitbürgern die Schuld an der verheerenden Pest gegeben.

M1 Berichte, wie Menschen damals auf die Pest reagierten und wie sie sich schützten:

- Ein Professor an der Prager Universität mahnte, „von der Pest weder zu sprechen noch an sie zu denken, da schon allein die Angst war der Seuche, die Einbildung und das Reden Menschen ohne Zweifel pestkrank machen“.
- Sie zogen auf's Land, feierten Feste in froher Gesellschaft, genossen jeden Tag, jede Stunde, die ihnen noch blieb. Musik, Spiel, gutes Essen, Geselligkeit sollte die Widerstandskräfte stärken.
- Gegen die Pest sollte in Wein getauchtes Brot helfen und Gewürznelken wirken. Auch Süßigkeiten aus Melisse, Ochsenzungenblüten und sehr gutem Zucker sollten gegen die Pest schützen. Ebenso wurde angepriesen, Holundersaft und Wolfsmilchpflanzen in Ziegenmilch zu lösen, und das zu trinken.
- Wer zu Pestzeiten in die Stadt München kommen wollte, wurde auf ein Bärenfell gelegt und hoch in die Luft geschleudert. So wollte man die Pest abschütteln und verhüten, dass sich die furchtbare Krankheit nach München einschleppte.

M2 Der Jude Josef ha Cohen berichtet:

Die Juden hatten sich in Deutschland in der Landschaft Thüringen sehr vermehrt, und da die Bevölkerung des Landes neidisch auf sie war, trachtete sie danach, sie zu töten. Als nun damals [wegen der Pest] viele erkrankten, sprachen sie: Die Juden haben Gift in die Brunnen geworfen, um uns zu töten. Sie erhoben sich gegen die Juden und verbrannten sie.

*[Quelle: Mitmischen 1. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an den Haupt- und Gesamtschulen.
2. Überarbeitete Auflage Stuttgart 2007, S. 234-235.]

AB zu den Kreuzworträtsel-Experten

Ein Kreuzworträtsel erstellen

Berücksichtige folgende Schritte beim Erstellen eines Kreuzworträtsels:

1. Überfliege den Text und suche dabei nach den Begriffen, die an der Tafel stehen. Markiere jeden der Begriffe mit einem Textmarker.
2. Finde heraus, was die Begriffe bedeuten. Lies dafür jeden Absatz durch, in dem ein markierter Begriff vorkommt.
3. Schreibe zu jedem Begriff eine Kreuzworträtselfrage auf. Umschreibe dafür die Begriffe so genau wie möglich, ohne sie zu nennen. Beachte: Kreuzworträtselfragen schreibt man als Aussagesatz und nicht als Fragesatz auf.
4. Zeichne nun ein Kreuzworträtsel für die von dir markierten Begriffe. Denke dran: Ä = AE, Ö = OE, Ü = UE
5. Schreibe am Schluss deine Fragen dazu und kennzeichne sie mit Nummern so, dass jeder weiß, wo er die Antwort hinschreiben muss.

Expertenbeispiel I

Von: [redacted]
Für: [redacted]

LEBENSERWARTUNG
QUACKSALBER

Fragen:

- 1) Welche Säuche wurde auch „der schwarze Tod“ genannt? Pest
- 2) Was lag bei England: 1212 bei 25 Jahren, 1376 bei nur noch bei 17 Jahren? Lebenserwartung
- 3) Was wird von Flöhen übertragen die von Ratten auf Menschen überspringen? Pestbazillus
- 4) Wie hießen die Menschen, die anderen Menschen Quarantänen gaben obwohl sie dafür nichts verstanden? Quarantänen
- 5) Was wurden die Toten umgebracht? Pest
- 6) War die Pest ansteckend? Ja

Expertenbeispiel II

Von: [redacted]
Für: [redacted]

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

- 1) Was war die schlimmste Krankheit im Mittelalter? : Pest
- 2) Ratten übertragen Flühe auf Menschen wo erst sind der? : Pestbakterien
- 3) Wer hat aus der Angst der Leuten Geld gemacht bis hoch bis nicht mehr da war? : Onkelvolker
- 4) Bis zu 25 Jahren war die Lebenserwartung
- 5) Was waren die Leiden der Pest? : Schwellungen
- 6) Woher wurden die Leiden der Pest oft gesehen? : Strafen

Expertenbeispiel III

[redacted]

Hausaufgaben

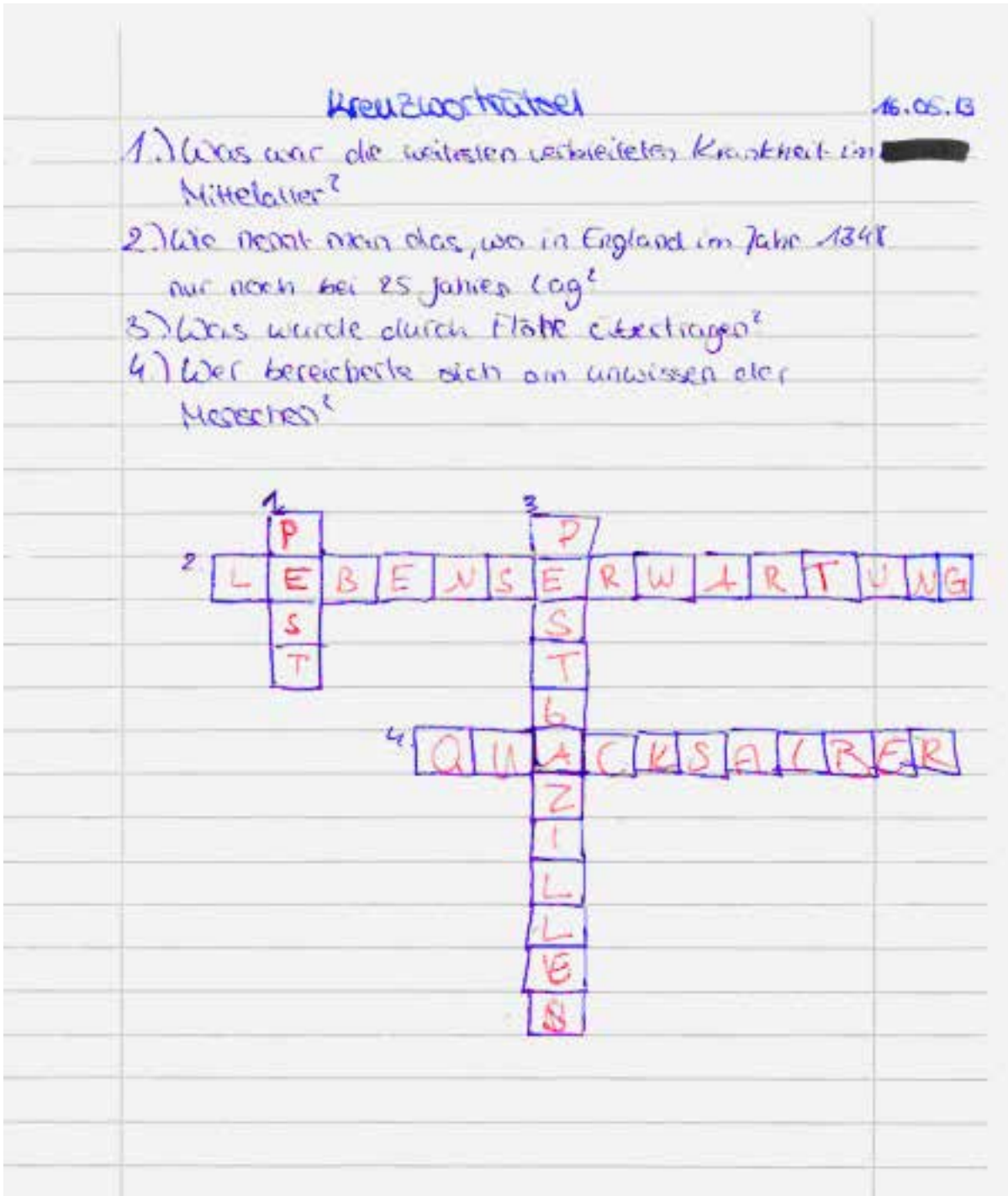
16513

Was war die Schlimmste Krankheit?
Antwort: Pest

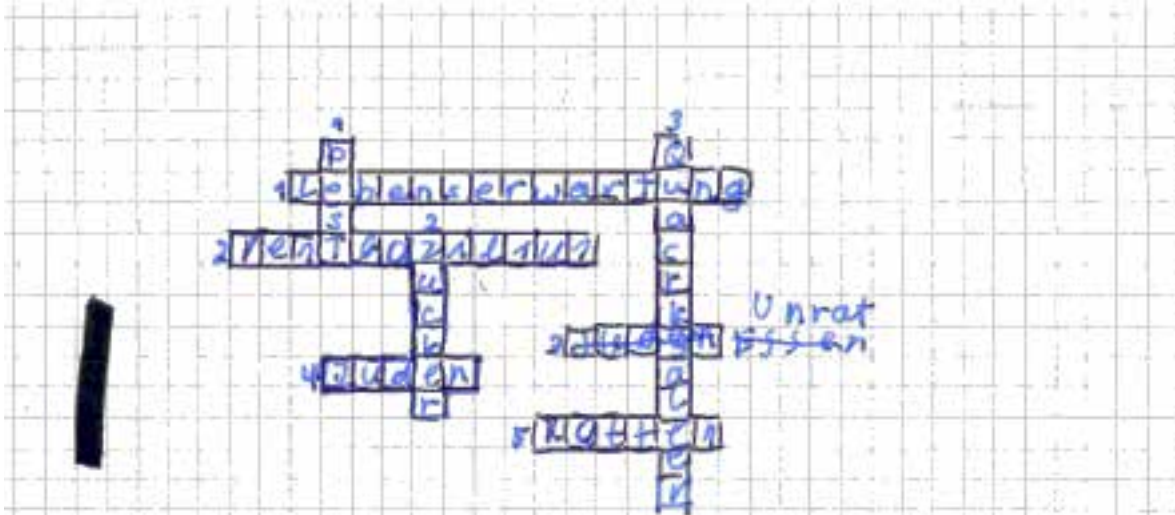
Wie lange lebte man im Mittelalter?
Antwort: 17 Jahre

Wie viele Kirchen gab es im Mittelalter?
Antwort: 1 Kirche

Expertenbeispiel IV



Expertenbeispiel V



Waagerecht

1. Wie alt man werden kann.
2. Auslöser der Pest.
3. ... man warf es einfach auf die Straße
4. Sie sollten Brunnen vergiftet haben
5. Diese Tiere übertragen den Pesterreger

Senkrecht

1. Plage für die Menschen.
2. ... soll gegen die Pest schützen.
3. Ein Scharlatan als Doktor

Texte knacken mit dem „Fingerfächer“

Einleitung

Zu Beginn der Kooperation der Schulen Grundschule Genslerstraße mit Zweigstelle Ballerstaedtweg und der Stadtteilschule Barmbek (Standorte Tieloh und Fraenkelstraße) stand eine Bestandsaufnahme der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an der Nahtstelle des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule.

Festgestellt wurde unter anderem:

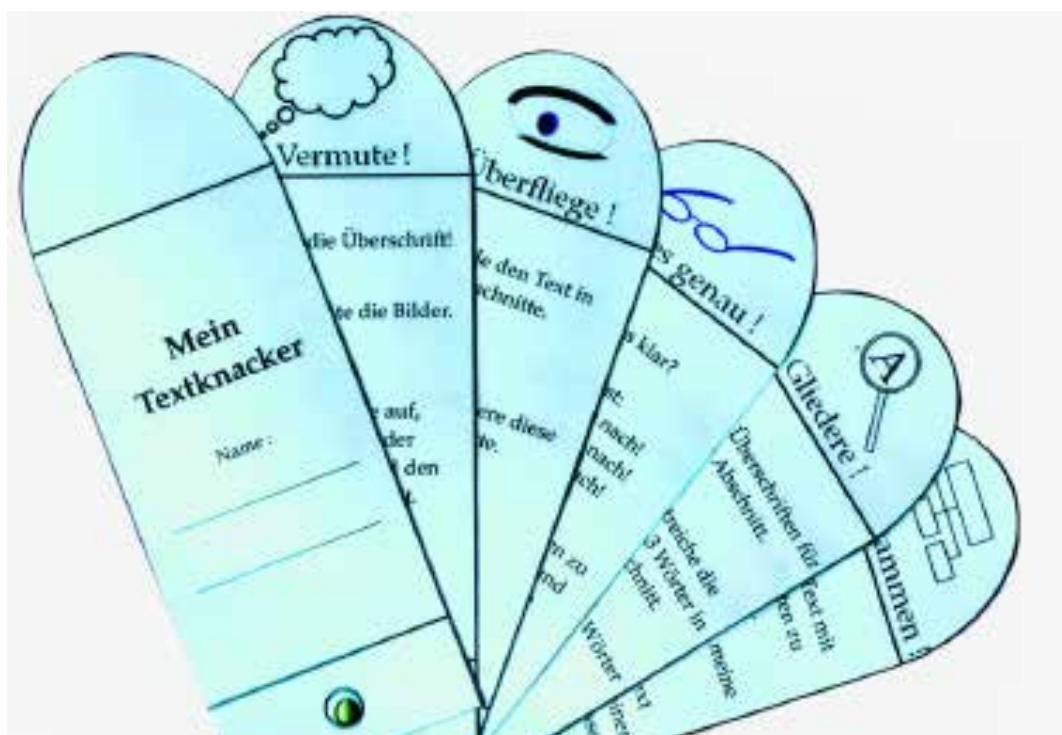
- Die Schülerinnen und Schüler kommen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen aus den Grundschulen in die weiterführenden Schulen.
- die Schülerinnen und Schüler sind unsicher im Umgang mit vielen Methoden im Unterricht der weiterführenden Schulen.
- Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Sinn erfassenden Lesen sind nicht ausreichend entwickelt und müssen konsequent in allen Fächern gefördert werden.

Um die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, wurde verabredet, einen Handlungsablauf zu erarbeiten, mit dem unterschiedliche Sachtexte „geknackt“ werden können. Die am Projekt teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen bildeten sich für einen sprachsensiblen Umgang mit Sachtexten fort.

Daraus entstand die Idee, den Schülerinnen und Schülern ein Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem bereits in der Grundschule grundlegende Techniken im Umgang mit Texten erarbeitet werden: Ein „Fächer“ mit fünf Fingern (Titel „Mein Textknacker“) soll fünf Schritte zum Sinn erfassenden Lesen aufzeigen, den Schülerinnen und Schülern an die Hand gegeben und somit von ihnen ständig zur Unterstützung ihrer Arbeit am Text herangezogen werden können.

Um den unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, wird eine einfache Version des Fächers in der Grundschule Anwendung finden. In der weiterführenden Schule kann dann mit einem umfassenderen Fächer an die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler angeknüpft und aufgebaut werden.

Der Lesefächer der Grundschule



Die Arbeit mit dem Fingerfächer in der Grundschule

Um die Lesefertigkeiten systematisch zu üben und zu erweitern, soll am Ende der Grundschulzeit allen Schülerinnen und Schülern ein Hilfsmittel zur Verfügung stehen, mit dem in allen Fächern Texte selbstständig erschlossen werden können: dem **Fingerfächer**.

Der den Schülerinnen und Schülern im Laufe von Klasse 4 (gegebenenfalls bereits in Klasse 3) zur Verfügung stehende Lesefächer fasst die Erschließung von Texten in fünf Schritten zusammen. Es ist also nicht vorgesehen, die einzelnen methodischen Herangehensweisen am Ende der Grundschulzeit in speziellen Unterrichtseinheiten einzuführen, sondern in diesem letzten Grundschuljahrgang steht der systematische Einsatz dieses Fächers im Vordergrund, während die einzelnen Schritte bereits ab Jahrgang 1 angebahnt und trainiert werden können.

1. Schritt: „Vermute“

Bereits ab Klasse 1 wird mit den ersten Kontakten zur Schrift eingeübt, dass ein erster Zugang zum Inhalt über Überschriften und beigefügte Bilder erfolgt. Schülerinnen und Schüler lernen nach dem Lesen der Textüberschriften und dem Betrachten der Illustrationen oder Fotos Mutmaßungen über den Text anzustellen. In den ersten Jahrgängen erfolgt dieser Zugang mündlich.

Erst gegen Ende der Grundschulzeit werden diese Vermutungen auch schriftlich fixiert, um nach der Texterschließung die ursprüngliche Erwartungshaltung überprüfen zu können.

2. Schritt: „Überfliege“

Umfassendere literarische Texte oder Sachtexte sollen nun in durchnummerierte Sinnabschnitte gegliedert werden.

3. Schritt: „Lies genau!“

Dieser Arbeitsschritt wird ebenfalls bereits in den ersten Grundschuljahren angebahnt. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, Unverständliches nachzuschlagen oder zu erfragen.

Im Jahrgang 3 steht im Rahmen des Deutschunterrichts u.a. der Umgang mit Fragewörtern im Mittelpunkt und ab diesem Zeitpunkt soll für die Erweiterung des Textverständnisses der Einsatz von W-Fragen trainiert werden.

Spätestens ab Jahrgang 4 können diese W-Fragen systematisch im Rahmen des 3. Schrittes „Lies genau!“ als Strategie genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu den einzelnen Abschnitten sinnvolle W-Fragen formulieren und beantworten.

Bei der schrittweisen Erarbeitung des Fingerfächers im Laufe der Projektzeit wurde bereits mehrfach der Einsatz der W-Fragen mit Unterstützung einer W-Fragen-Uhr erprobt. Die sichtbare Präsenz der Fragewörter auf den Arbeitsblättern ermunterte die Schülerinnen und Schüler zu sehr unterschiedlichen Fragestellungen.

4. Schritt: „Gliedere“

Die im Fingerfächer enthaltenen letzten beiden Schritte müssen im Jahrgang 4 im Rahmen des Deutschunterrichts eingeführt und geübt werden.

Das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und Erstellen einer Stichwortliste stellt sehr hohe

Allgemeine Vorbemerkungen für die Arbeit mit dem „Textknacker“

Benötigtes Arbeitsmaterial:

Als Arbeitsmaterial brauchen die Schülerinnen und Schüler lediglich einen gespitzten Bleistift, ein Lineal zum Unterstreichen, ein Radiergummi sowie ein leeres Blatt für Notizen. Der Lesefächer wird den Schülerinnen und Schülern ausgehändigt

Zeilenangaben:

Um sinnvoll mit den Texten arbeiten zu können, ist eine Nummerierung nach Zeilenangaben empfehlenswert.

Sprachliche Stolpersteine:

Es ist notwendig, die Texte bei der Unterrichtsvorbereitung auf „sprachliche Stolpersteine“ zu untersuchen und diese gegebenenfalls von Hürden zu entlasten. Für unsere Unterrichtseinheiten schrieben wir einige Texte neu, da sie uns in der vorgefundenen Form nicht gefielen.

Ansprüche an die Grundschul Kinder und muss fächerübergreifend auch an Texten in weiteren Unterrichtsfächern geübt werden. Um den Schülerinnen und Schülern einen engen Rahmen vorzugeben, sollen sie sich auf 2 bis 3 Stichwörter pro Abschnitt beschränken und daraus eine sinnvolle Stichwortliste für einen späteren Vortrag erstellen.

Im Rahmen des Grundschulunterrichts kann nicht erwartet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler den Umgang mit dem Erkennen und Unterstreichen von Stichwörtern sicher erlernen. An dieser Stelle muss die weiterführende Schule intensiv anknüpfen.

5. Schritt: „Fasse zusammen“

Eine abschließende Überprüfung des Textverständnisses erfolgt über die mündliche Wiedergabe der Inhalte, die zunächst mit der Stichwortliste trainiert wird und anschließend vor einem Partner, einer Gruppe oder der gesamten Klasse vorgetragen wird.

Abgerundet werden diese fünf Schritte durch einen Rückblick auf die anfänglichen Vermutungen und deren Verifizierung.

W-Fragen Uhr

Stelle W-Fragen zu dem Text!

1. Wie entsteht ein Gewitter?
2. Was passiert mit den Regentropfen?
3. Wo sammeln sich die größeren Tropfen?
4. .
5. .

Der „Textknacker“ im Unterricht an der Stadtteilschule

Einführung

In der weiterführenden Stadtteilschule bilden Sachtexte in den Fächern Deutsch, Gesellschaft, Natur und Technik sowie Textaufgaben in Mathematik ein zentrales Medium zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte.

„Textknacker“ in Deutschbüchern widmen sich der Aufgabe, das Umgehen mit Texten zu erlernen. Lehrerinnen und Lehrer¹⁾ und Schulbuchautoren scheinen selbstverständlich davon auszugehen, dass die Fachkompetenz sowie Vermittlung dieses Themengebietes ausschließlich bei den Deutschlehrern liegt. Diese sollen die Basis legen, damit in anderen Fächern der Umgang mit Sachtexten gelingt. Dabei wird übersehen, dass der Deutschunterricht sich einer weiteren Fülle von Themen widmen muss. Nimmt man die Aussage des Hamburger Bildungsplanes, dass jeder Unterricht Sprachunterricht sein muss, ernst, sind alle Lehrkräfte herausgefordert, sich Kompetenzen hinsichtlich der Analyse von Texten anzueignen und Schülerinnen und Schülern ein Instrumentarium zum Verständnis von Texten zu vermitteln.

1) Im Folgenden wird die „männliche Form“ verwendet, auch die weibliche Form ist mitgemeint.

Als ein - gut geeignetes - Instrument entwickelten wir einen auch haptisch zu benutzenden **Fingerfächer**. Anregungen zu der Gliederung unseres Fächers erhielten wir aus Fortbildungsveranstaltungen des FörMig-Projekts. So werden bei der Anwendung des Fächers folgende Lesetechniken geübt:

- überfliegendes Lesen (Finger 2),
- intensives und inhaltssicherndes Lesen (Finger 3),
- selektives sowie strukturierendes Lesen (Finger 4).

Auch eine Fortbildung über die „sprachlichen Stolpersteine in Lehrbüchern“ erweiterte unseren Blickwinkel auf die Sachtexte. Uns wurde bewusst, dass sich einige Sachtexte aus Lehrbüchern gar nicht für die Unterrichtspraxis eignen und jeder eingesetzte Sachtext der vorherigen Analyse des Unterrichtenden bedarf.

Unser Anliegen ist es, unseren Fingerfächer, im Folgenden auch „Textknacker“ genannt, zum ständigen Begleiter unserer Schülerschaft werden zu lassen. Nach einer Einführung der Deutschlehrer in den fünften Klassen möchten wir erreichen, dass dieser Fächer von allen Fachlehrern benutzt wird, um mit ihren Schülerinnen und Schülern Texte zu „knacken“.

Im folgenden praktischen Teil werden die einzelnen Finger des Fächers an unterschiedlichen Unterrichtsbeispielen vorgestellt. Unmittelbar im Anschluss erfolgt die Reflexion jedes „Fingers“.

Wir möchten jedoch betonen, dass wir die Segmente des Fächers nicht isoliert voneinander einsetzen; wir haben jeweils alle Schritte des Fächers an einem Text vollzogen, so dass ein mehrmaliges intensives Lesen der Texte erfolgte.

Finger 1: Vermute!

Ich lese die Überschrift!

Ich betrachte die Bilder und/oder die Tabelle.

Ich lege eine Mind-Map an.

Um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, sollen die Erwartungen an den jeweils vorliegenden Text formuliert werden. Ausgegangen wird von der Überschrift sowie von Bildern und/ oder Graphiken. Hieran schließt sich das Erstellen einer Mind-Map an, die der Visualisierung und Strukturierung der eigenen Gedanken dient.

Aufgabenstellung für den Finger 1: Lege eine Mind-Map zum Thema „Von der Altsteinzeit zur Jungsteinzeit“ an!



Beispiele der Mind-Map eines Schülers zu dem genannten Thema

Reflexion erster Finger

Das Instrument einer Mind-Map war den Kindern eher unbekannt. Die Mind-Map wurde zunächst in einer einfachen Form (ohne weitere Verzweigungen) eingeführt.

Es empfiehlt sich, die Überschrift und evtl. Bilder und Graphiken ohne den Text zu zeigen, um ein Brainstorming anzuregen. Oft fangen die Kinder sofort mit dem Lesen an, sobald der Text vorliegt. Die Möglichkeit, sich zunächst einmal auf diese Weise einem Text zu nähern, wurde in der bisherigen Unterrichtspraxis offenbar wenig geübt oder dieses Verfahren schien den Schülerinnen und Schülern zumindest nicht bewusst zu sein. Es ließ sich aber beobachten, dass der erste Schritt im Laufe der Unterrichtseinheit immer selbstverständlicher übernommen wurde und zunehmend einfacher fiel.

Um den eigenen Lernprozess bei der Erschließung des Textes nachzuvollziehen, stellte sich ein späteres Abgleichen des erfassten Textsinns (beim „Überfliegen“ des Fingers 2) mit der anfänglich erstellten Mind-Map als sehr sinnvoll heraus.

Finger 2: Überfliege!

Ich erkenne Absätze.

Ich lese hervorgehobene Wörter.

Ich lese den Anfang jedes Absatzes.

Ich lese den letzten Satz jedes Absatzes.

Im zweiten Finger wird die Technik des überfliegenden Lesens geübt. Es wurde anfänglich auf eindeutig gegliederte Texte zurückgegriffen, in deren Absätzen wichtige Schlüsselwörter bereits fett hervorgehoben waren.

Nach dem Lesen des ersten sowie des letzten Satzes jedes Absatzes sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Leseerwartungen an den Text anhand ihrer angelegten Mind-Map überprüfen und Übereinstimmungen abhaken.

Aufgabenstellung zum Sachtext „Der Polarfuchs“

*Nimm deinen „Textknacker“ zur Hand!
Heute beschäftigen wir uns mit dem zweiten Finger!*

Aufgabe: Überfliege den Text!

- a) *Lies den Anfang in jedem Absatz!*
- b) *Lies die letzten Sätze jedes Absatzes!*
- c) *Hake in der Mind-Map mit einem farbigen Stift ab, zu welchen Themen du etwas gefunden hast!*
- d) *Nummeriere die Zeilen in 5er-Schritten!*
- e) *Trage im Plenum vor, welche Inhalte möglicherweise im Text behandelt werden!*

Reflexion zweiter Finger

Zum Training überfliegenden Lesens gehört es, den Anfang und das Ende jedes Absatzes zu lesen. Am Ende jedes Absatzes stehen häufig inhaltliche Zusammenfassungen, die einen Rückschluss auf den Inhalt erlauben.

Äußere Gliederungen sowie Hervorhebungen geben Hinweise auf die innere Struktur eines Textes und den gedanklichen Zusammenhalt. Über diese hilfreiche Strategie verfügen Schülerinnen und Schüler häufig nicht - sie sehen die Hilfen häufig nicht, die ihnen viele Texte bieten.

Sie erkennen meistens nicht „automatisch“, wie viele Absätze ein Text hat. Es muss ihnen also erklärt werden, dass ein Absatz gezielt den Fließtext unterbricht.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ebenfalls darauf gestoßen werden, fett oder kursiv gedruckte Wörter zur Kenntnis zu nehmen - sie tun dies unserer Erfahrung nach nicht, weil sie selten geübte Leser sind.

Der Polarfuchs²⁾

Der Polarfuchs gehört zur Familie der Hunde. Er wird auch Eisfuchs, Schneefuchs oder Weißfuchs genannt und lebt in Alaska, in Nordkanada, Russland und Grönland. Sein Vorkommen konzentriert sich auf Gebiete nördlich des Polarkreises.

Extrem kalte Klimabedingungen kennzeichnen den Lebensraum des Polarfuchses. Er hat eine typische fuchsartige Gestalt, ist knapp 60 cm lang und hat zusätzlich noch 35 cm Schwanz. Sein Gewicht beträgt ca. 4 kg und bis zur Schulter misst er etwa 30 cm. Im Winter besitzt diese Fuchsart ein ganz weißes Fell und ist damit der Schneeumgebung angepasst. Im Sommer kommt es zum Fellwechsel und der Polarfuchs wandelt sein Äußeres in Graubraun.

In seinem kargen Lebensraum darf er bei der Ernährung nicht wählerisch sein. Zu seinen Hauptnahrungsmitteln gehören Lemminge, Schneehühner, Schneehasen, Vögel, Fische und Mäuse. Bei Nahrungsmangel folgt der Polarfuchs sogar Eisbären und Polarwölfen, um von den Beuteresten dieser Raubtiere zu leben.

Bemerkenswert an der Lebensweise der Polarfüchse sind ihre unterirdischen Höhlen, die sehr verzweigt angelegt sein können. Bei Gefahr oder zur Aufzucht der Jungen ziehen sie sich in diese Höhlen zurück. Polarfüchse sind tag- und nachtaktiv. Im Sommer besetzen sie ein festes Revier und im Winter unternehmen sie weite Streifzüge auf der Suche nach Nahrung.

Im 19. Jahrhundert ist der Polarfuchs wegen seines beliebten Fells fast ausgerottet worden. Seit 1928, dem Jahr, in dem er unter Naturschutz gestellt wurde, hat sich der Bestand langsam erholt.

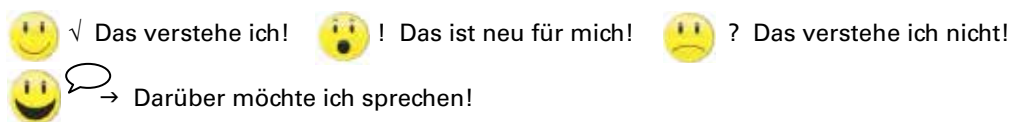
2) s. Cornelsen Deutschbuch 5, Neue Grundaussage, S. 231

Finger 3: Teil 1: Markierungstechnik

Der dritte Finger des „Textknackers“ nimmt einen längeren Zeitraum in Anspruch - aus diesem Grunde teilen wir den Bereich noch einmal in zwei Teile.

Ich wende die Markierungstechnik an. Lies genau!

Folgende Markierungszeichen befinden sich auf der Rückseite des dritten Fingers:



Nach dem ersten überfliegenden Lesen erfolgt das zweite genaue und inhaltssichernde Lesen mithilfe der Markierungstechnik. Die Zeichen für die Markierungstechnik auf dem dritten Finger sind bewusst einfach gewählt und können von den Kindern nach kurzer Zeit problemlos benannt werden. Es wird den Schülerinnen und Schülern erklärt, dass sie sich beim ersten Lesen zunächst auf die bekannten Wörter konzentrieren sollen und dass sich der Text erst nach und nach beim mehrmaligen Lesen erschließen wird.

Der Text soll sehr genau gelesen und die Markierungszeichen angewendet werden. Während und nach der Anwendung der Markierungstechnik können die Schülerinnen und Schüler auch Klärungen unbekannter Wörter vornehmen.

3) s. Wortstark 5 (Basis)
2012, S. 53

Aufgabenstellung zum Sachtext „Esel - lange Ohren, viel dahinter!“³⁾

Lies den Text das zweite Mal. Wende dabei die Markierungstechnik an!

Schlage anschließend unbekannte Wörter nach!

Wenn dein Sitznachbar genauso schnell ist wie du, dann sprich mit ihm über den Text. Vielleicht kann er dir helfen, wenn du Wörter oder Sätze nicht verstehst. Gibt es etwas, was dich überrascht hat, dann sprich darüber! Wenn es Dinge gibt, die ihr nicht klären könnt, sprich diese im anschließenden Klassengespräch an!

Schülerbeispiel
für die Anwendung der
Markierungstechnik

Esel – lange Ohren, viel dahinter!

Esel zählen zu den ältesten Haustieren der Menschen und sind weltweit verbreitet. Hausesel stammen vom Wildesel ab. Ihre Heimat in Nordafrika ist ein karges und raues Land. Daher sind Esel sehr genügsam. Sie kommen mit nur wenig Nahrung wie Disteln und Gras aus und überleben auch ein paar Tage ohne Wasser. ←!

A1

Esel sehen ein bisschen aus wie kleine Pferde – mit zu großem Kopf und zu großen Ohren. Grau und Braun sind die häufigsten Fellfarben. Typische Merkmale sind der „Aalstrich“ – ein dunkler Strich auf dem Rücken – und das „Mehlmaul“, ein weißer Rand ums Maul. Mit ihren langen und beweglichen Ohren können Esel sehr gut hören.!

A2

Reflexion dritter Finger

Teil 1: Markierungstechnik

Die Anwendung der Markierungstechnik ist anspruchsvoller als zunächst von uns vermutet wurde. Anfänglich wurde von den Kindern jede Zeile abgehakt und als verstanden markiert. Vermutlich liegt hier aber auch das Problem vor, dass Satzanfang und -ende von den Fünftklässlern noch nicht erkannt wurden.

Fragezeichen wurden nicht gesetzt, obwohl Wörter bei Nachfragen nicht verstanden worden waren. Die Symbole „Das ist neu für mich“ (!) und „Darüber möchte ich sprechen“ (→) wurden seltener verwendet. Unsere Absicht, mithilfe der Zeichen in den Texten zu arbeiten, wurde noch nicht von allen Kindern verstanden, insbesondere schwächere SuS trauten sich nicht immer an die Markierungstechnik heran. Bei wiederholter Anwendung stellte sich jedoch eine größere Sicherheit ein.

Anfänglich wurde viel Zeit darauf verwendet, unbekannte Wörter im Plenum zu klären. Dies hatte den Vorteil, alle Schülerinnen und Schüler als Experten zu Wort kommen zu lassen. Nicht der Lehrer erklärte die unbekannt Begriffe, sondern die anderen Mitschüler. Zur Klärung des Begriffes wurde immer auch die Zeile mit genannt, so dass alle das Wort schneller finden konnten. Von der Lehrerin erfolgte der Hinweis, dass sich Wörter häufig aus der Satzbedeutung erschließen lassen. Schnelleren Lesern wurde als differenzierende Aufgabe nahegelegt, unbekannte Wörter selber im Wörterbuch nachzuschlagen.

Finger 3, Teil 2: Die W-Fragen

Ich stelle W-Fragen und beantworte diese im ganzen Satz.

Ich beachte die Zeilenangaben.

Die W-Fragen und deren Klärung beansprucht einen großen Raum bei der praktischen Arbeit mit dem „Textknacker“. Folgende Varianten beim Umgang mit den W-Fragen sind denkbar:

Die Lehrerin stellt vorformulierte W-Fragen, die Schüler müssen im vollständigen Satz antworten.

Die Schüler finden selber W-Fragen und beantworten diese.

Textbeispiel mit Aufgabenstellung „Hilfe, eine Spinne!“⁴⁾

4) s. Deutsch. kombi plus 1, Klett, S. 208 f.

Nimm deinen „Textknacker“ zur Hand! Heute beschäftigen wir uns mit den W-Fragen des dritten Fingers!

1. *Beantworte die folgenden Fragen im ganzen Satz! Gib als Beweis die entsprechende Zeilenangabe in Klammern dahinter an.*

- 1) Wovor haben viele Menschen Angst?
- 2) Was webt die Kreuzspinne jeden Morgen neu?
- 3) Wie gefährlich ist das Gift von europäischen Spinnen?
- 4) Warum muss das Männchen am Netz einen Rhythmus zupfen, bevor es sich dem Weibchen nähert?

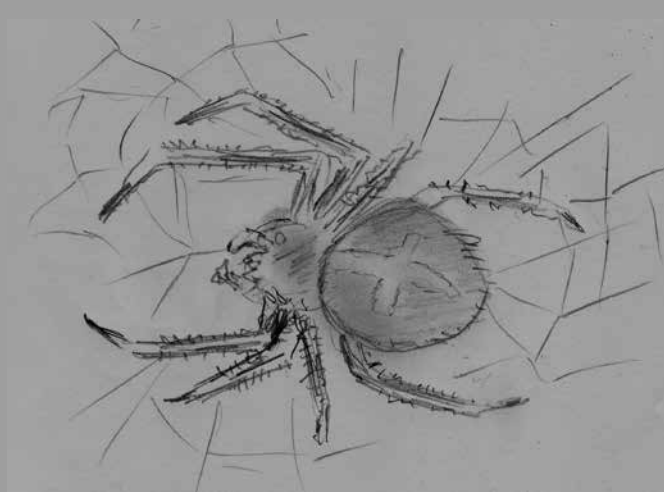
2. *Überlege dir mindestens 3 eigene W-Fragen und schreibe die Antwortsätze mit dazu! Gib auch die Zeilennummer als Beweis mit an!*

Hilfe, eine Spinne!

1 Lest zunächst die Textüberschrift und schaut euch das Bild an. Worum geht es vermutlich in dem Text?

2 Überfliege den Text über die Spinnen: Notiere in Stichworten, welche Informationen ihr in dem Text vermutet.

Arbeitsblatt
in Anlehnung an
Deutsch. kombi plus 1,
Klett, S. 208 f.



Walter Karpf

Eine raffinierte Spinnerin

1. Der Naturjournalist Horst Stern beklagt, dass wir allzuleicht diese Tiere töten und dabei ein allzu geringes Schuldgefühl haben: „Der Abscheu, der nicht wenige **Menschen** angesichts der starrenden Augen und der haarigen, langbeinigen, als Fremdkörper empfundenen Spinnengestalt überkommt, ist stärker. Ihr stoßweises, schnelles Laufen verstärkt die **Spinnenfurcht.**“

2. Unser Abscheu vor Spinnen ist anders nicht zu erklären, denn sie **können uns nichts tun**. Das Gift der in Europa vorkommenden Arten reicht gerade aus, eine **Mücke zu lähmen**.

3. Das **Netz der Garten-Kreuzspinne** ist ein Wunderwerk. Nur durch ein Mikroskop lässt sich erkennen, mdass auf den hauchfeinen **Fäden** winzige **Klebetropfen** angeordnet sind, die eine Beute **festhalten**. Ein **Spinnfaden** ist um rund ein Drittel fester und dehnungsfähiger als ein **Nylonfaden**.

4. **Jeden Morgen webt** die Kreuzspinne in einer halben Stunde ihr **Netz neu**.

...

Reflexion dritter Finger, Teil 2: Die W-Fragen

Es zeigte sich, dass das Beantworten von W-Fragen als einfacher empfunden wurde als das eigene Formulieren von W-Fragen.

Die größte Schwierigkeit bestand jedoch darin, im ganzen Satz zu antworten. Vielen Schülerinnen und Schülern fehlt das grammatikalische Wissen, wann es sich um einen ganzen Satz handelt. Häufig wurde mit einzelnen Wörtern wie „drei bis vier Jahre“ oder mit einem Nebensatz geantwortet.

Um das genaue Nachlesen zu fördern, sollten die Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Klammern immer auch die Zeile, in der die Antwort zu finden ist, angeben.

Das eigene Formulieren von W-Fragen führte bei einigen Schülerinnen und Schülern dazu, dass sie sich Fragen losgelöst vom Text ausdachten. Erst als man nach den Stellen im Text (Zeile) fragte, verstanden sie, worum es ging. Auch war zu beobachten, dass es ihnen nicht immer leicht fiel, W-Fragen zu stellen. Hier empfiehlt es sich, den Satzanfang einer W-Frage vorzugeben und diesen die Schülerinnen und Schüler selbstständig weiter ausformulieren zu lassen.

Den meisten Schülerinnen und Schüler machte das Stellen von W-Fragen jedoch große Freude, insbesondere beim anschließenden „Klassenquiz“, bei dem einer seine Frage vorstellte und die anderen darauf (im ganzen Satz) antworten mussten.

Eine weitere Idee wäre, nicht selber die eigenen W-Fragen schriftlich zu beantworten, sondern die Schülerinnen und Schüler im Anschluss ihre Hefte tauschen zu lassen und die W-Fragen des Sitznachbarn zu beantworten.

Beim Klassenquiz zeigte sich, dass viele Schülerinnen und Schüler den Text gut durchdrungen hatten. Dies wurde ihnen auch gespiegelt, um den Sinn des dritten Schrittes deutlich werden zu lassen.

Finger 4: Gliedere!

Probier's mal mit Gemütlichkeit ⁵⁾

In ihrer Heimat, den Regenwäldern Mittel- und Südamerikas, hangeln sich Faultiere in Zeitlupe durch die Baumkronen - viele schaffen nicht mal 40 Meter täglich. Die Einzelgänger schlafen im Schnitt 15 Stunden am Tag, sie atmen langsam, ihr Herz schlägt gemächlich und sogar ihre Verdauung lässt sich Zeit: Faultiere „müssen“ nur etwa einmal pro Woche. Dann lassen sie dicht über dem Boden riesige Haufen fallen, bevor sie wieder hoch in die Bäume klettern, ganz langsam natürlich. Ihre Langsamkeit ist ihr Überlebenstrick. Gerade weil die Schnarchnasen stundenlang reglos im Geäst baumeln, werden sie von vielen Feinden, etwa Greifvögeln oder Raubkatzen, einfach übersehen. Außerdem sparen die Faultiere beim Herumhängen viel Energie: Das ist auch nötig, denn die Blätter, die sie fressen, enthalten nur wenige Nährstoffe. Selbst zur Fellpflege sind Faultiere zu faul - und sogar das hat einen großen Vorteil: In den Haaren können winzige Algen wuchern, die dem Pelz

...

Ich unterstreiche die Schlüsselwörter.

Ich finde Sinnabschnitte.

Ich finde Zwischenüberschriften.

Im Segment 4 geht es nach den vielen Vorarbeiten um die innere Gliederung des Textes. Wendet man alle Schritte, wie von uns erprobt, der Reihe nach an, wird der Text ein drittes Mal strukturierend gelesen, das heißt, es wird versucht, die Schlüsselwörter, die eine Zusammenfassung von Inhalten darstellen, zu finden. Der Schülerschaft wird erklärt, dass Schlüsselwörter häufig (aber nicht immer) aus Nomen bestehen. Sie „schließen dem Leser den Kern des Textes auf“. Auf Nomen ist besonders zu achten, was durch die Großschreibung der deutschen Rechtschreibung erleichtert wird. Es wird erläutert, dass es sinnvoll sein kann, nicht nur ein Wort, sondern auch zwei, drei oder noch mehr Wörter zusammen zu unterstreichen.

In Partnerarbeit und/oder Gruppenarbeit kann über Schlüsselwörter diskutiert und Unpassendes wegradiert werden. Die Schlüsselwörter müssen im Plenum verglichen werden.

Eine reizvolle Aufgabe ist es, den Schülerinnen und Schülern die Texte ungegliedert zu präsentieren. Sie erhalten die Aufgabe, anhand der gefundenen Schlüsselwörter den Text nach Sinnabschnitten zu untersuchen und ihn entsprechend zu gliedern.

Eine aktive und anspruchsvolle Auseinandersetzung mit den Inhalten des Textes findet statt, wenn die Schülerinnen und Schüler eigenständig Zwischenüberschriften für Textabschnitte finden.

Gliederung des Textes über die Faultiere

Die Heimat der Faultier Zeile 1-5

Schlaf und Verdauung Zeile 5-10

Herumhängen als Schutz vor Feinden Zeile 13-17

Meister im Energiesparen Zeile 17-20

Fehlende Fellpflege als Schutz Zeile 20-25

Südosten Brasiliens Lebensraum der Faultiere Zeile 25-29

Das Wasserabweisende Fell Zeile 29-33

Die Gliedmaßen der Faultiere Zeile 33-39

Die Geburt der Faultierbaby Zeile 39-50

Fortbewegung der Faultiere Zeile 50-60

Aufgabenstellung zum „Faultiertext“: Probier's mal mit Gemütlichkeit ⁵⁾

- 1.) Nimm deinen „Textknacker“ zur Hand!
 Heute beschäftigen wir uns in Gruppen mit dem Finger 4: Gliedere!
- a) Teile den Text mit Bleistiftstrichen in Absätze ein!
- b) Unterstreiche in jedem Absatz Schlüsselwörter!
- c) Finde für jeden Absatz eine passende Überschrift!

Jeder schreibt so in sein Heft :

Absatz 1: Zeile bis Zeile



Reflexion vierter Finger

Eine besondere Herausforderung stellt das Finden von Schlüsselwörtern dar, zumal es hier manchmal auch mehrere Lösungen gibt. Anfangs unterstrichen die Schülerinnen und Schüler alle Wörter! Hilfreich kann es sein, nur eine bestimmte Anzahl von Wörtern vorzugeben, die gefunden werden sollen. Auch ist es zur Einführung ratsam, den Umfang des Textes zu begrenzen.

Aufgrund der Schwierigkeit des Entdeckens der Schlüsselwörter haben wir lange überlegt, an welcher Stelle des Textknackers die Schlüsselwörter stehen sollen, und mehrere Möglichkeiten ausprobiert. Die besten Erfahrungen machten wir damit, die Schlüsselwörter zwischen den W-Fragen und den Teilüberschriften auf dem Finger: „Gliedere!“ anzusiedeln.

Im Anschluss konnte das Gliedern nach Sinnabschnitten wie im Faultiertext erfolgen. Das eigene Formulieren von Teilüberschriften fiel schwer - insbesondere, wenn ein Abschnitt über Tiertexte nicht die „Klassiker“ wie „Fortpflanzung“, „Feinde“ oder „Nahrung“ als Thema hatte. Hier könnten Formulierungen wie „Im Abschnitt erfahre ich etwas darüber,“ hilfreich sein.

Um die hohe Anforderung, eigene Zwischenüberschriften zu finden, erfüllen zu können, sollten die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit bewusst zugeteilt werden. Natürlich schwankte die Fähigkeit zur genauen Formulierung abhängig vom sprachlichen Vermögen stark. Im Plenum ließ sich schnell eine Einigkeit darüber erzielen, welche Überschriften „passten“.

Die Zuordnung von vorgegebenen Zwischenüberschriften fiel dagegen wesentlich leichter. Hier erwies sich die intensive Beschäftigung mit den W-Fragen als sehr hilfreich, denn die meisten Kinder waren überaus schnell in der Lage, vorgegebene Überschriften zuzuordnen. So stellen die Zwischenüberschriften gleichzeitig eine Lernkontrolle dar, da sie Aufschluss geben, inwieweit der Text verstanden wurde. Insofern stellen die W-Fragen offensichtlich den entscheidenden Schritt zum Textverständnis dar.

Eine Erhöhung des Anforderungsniveaus wäre es, „Distraktoren“, also absichtlich falsche Überschriften, einzusetzen.

Finger 5: Fasse zusammen!

Ich suche den „roten Faden“ (inneren Zusammenhang) des Textes.

Das hilft: eine Stichwortsammlung oder ein Flussdiagramm.

Ich übe den Text mündlich wiederzugeben.

Im letztem Segment unseres Fingerfächers erwarten wir die mündliche Wiedergabe des Textes. Hier erweisen sich neben Stichwortsammlungen Diagramme als hilfreich. Auch Multiple-Choice-Aufgaben oder Tabellen können eingesetzt werden, um das Textverständnis der SuS zu überprüfen.

Folgende Teilfertigkeiten werden mit dem Finger 5 geübt:

Die Schülerinnen und Schüler ordnen Aussagen zum Text richtig zu.

Die Schülerinnen und Schüler können Aussagen in Tabellen ordnen.

Die Schülerinnen und Schüler können eine Stichwortsammlung, eine Baumgrafik, ein Diagramm erstellen.

Die Schülerinnen und Schüler finden Wörter im Text, die sich (entweder vom Inhalt oder von der Struktur her) aufeinander beziehen.

6) s. Wortstark 5,
2003, S. 137

Aufgabenstellung zum Text: „Ein Märchen - was ist das?“⁶⁾

In diesem Text sind wesentliche Merkmale des Märchens im zweiten Abschnitt komprimiert. Deshalb ließen wir die Schülerinnen und Schüler nach Lesen des Sachtextes das nebenstehende Diagramm in Leerfassung ausfüllen (hier ist die Lösung abgebildet).

Anschließend sollten die Inhalte verschiedener Märchen den Merkmalen zugeordnet werden. Das (leere) Diagramm wurde im zweiten Schritt passend für das jeweilige Märchen ausgefüllt und zum Nacherzählen von Märchen genutzt.

Nimm den „Textknacker“ zur Hand!

Lies den zweiten Absatz und fülle die Tabelle aus!

Übt, die Geschichte anhand der Märchenmerkmale nachzuerzählen!

Ein Märchen – was ist das?

Märchen werden schon seit Jahrtausenden mündlich erzählt und immer weitererzählt. Es gibt sie bei allen Völkern der Erde, von den Chinesen bis zu den Indianern, von den Inuit bis zu den Eingeborenen in den Urwäldern. Viele dieser Märchen sind miteinander verwandt und haben einen ähnlichen oder sogar den gleichen Inhalt. Ein alttürkisches Märchen erzählt zum Beispiel von einem männlichen Dornröschen. Das griechische Märchen von dem Mann aus Zucker, das ihr auf Seite 139 findet, stimmt zum Teil mit dem deutschen Märchen „Der Brunnen“ der Brüder Grimm überein. Aschenputtel, das es weltweit in über 300 Abwandlungen gibt, ist in Schweden ein Aschenpeter. Das Märchen „Frau Holle“ gibt es sogar in 900 Abwandlungen!

Märchen sind einfache Geschichten aus alten Zeiten. Deswegen beginnen manche mit „Es war einmal ...“ Fast immer befinden sich Märchenfiguren am Anfang in einer schwierigen Lebenssituation: Ein Vater ist todkrank; die Mutter ist gestorben; der Vater nimmt eine neue Frau, die dann die böse Stiefmutter wird und ihre eigenen Kinder bevorzugt; es fehlt das Geld zum Leben ... Die Personen sind stets gegensätzlich: gut – böse, klug – dumm, arm – reich usw. Daraus entwickelt sich die Handlung. Eine besondere Rolle spielen auch Zahlen (drei Wünsche, sieben Söhne ...), Sprüche oder Verse und Zauberformeln, mit denen die Menschen verzaubert oder erlöst werden. Am Ende siegt in den Märchen meist das Gute, eine schwierige Lebenszeit ist gemeistert. Aber bis dahin müssen die Märchenhelden schwierige Aufgaben lösen und Gefahren überwinden: Sie begegnen Hexen, Drachen oder Riesen, die sie verderben wollen, aber auch Zauberwesen, Feen, alten, weisen Frauen oder steinalten, kleinen Männlein, die ihnen helfen und gute Ratschläge geben. Die Schlussformel lautet oftmals: „... und sie lebten vergnügt bis an ihr Ende“.

Woher kommen die Märchenbücher, die wir haben? Die bekannteste deutsche Märchensammlung, die „Kinder- und Hausmärchen“, stammt von den Brüdern Jacob und Wilhelm Grimm. Eine Märchen-erzählerin in einem Dorf bei Kassel, die Bäuerin Dorothea Viehmann, erzählte ihnen viele Geschichten. Die Brüder Grimm schrieben die Märchen erst einmal so auf, wie sie sie mündlich gehört hatten. Später haben sie die Märchen oft noch mehrere Male überarbeitet. Inzwischen gehören die Märchen der Brüder Grimm zu den berühmtesten Geschichten in der ganzen Welt.

Märchen findet ihr heute nicht nur in Büchern, es gibt sie auch auf Hörkassetten und CDs, als Verfilmungen und als Comics. Am besten könnt ihr euch aber in die Bilderwelt der Märchen hineinversetzen, wenn sie, wie früher, einfach erzählt werden.



Übersicht zum 2. Abschnitt

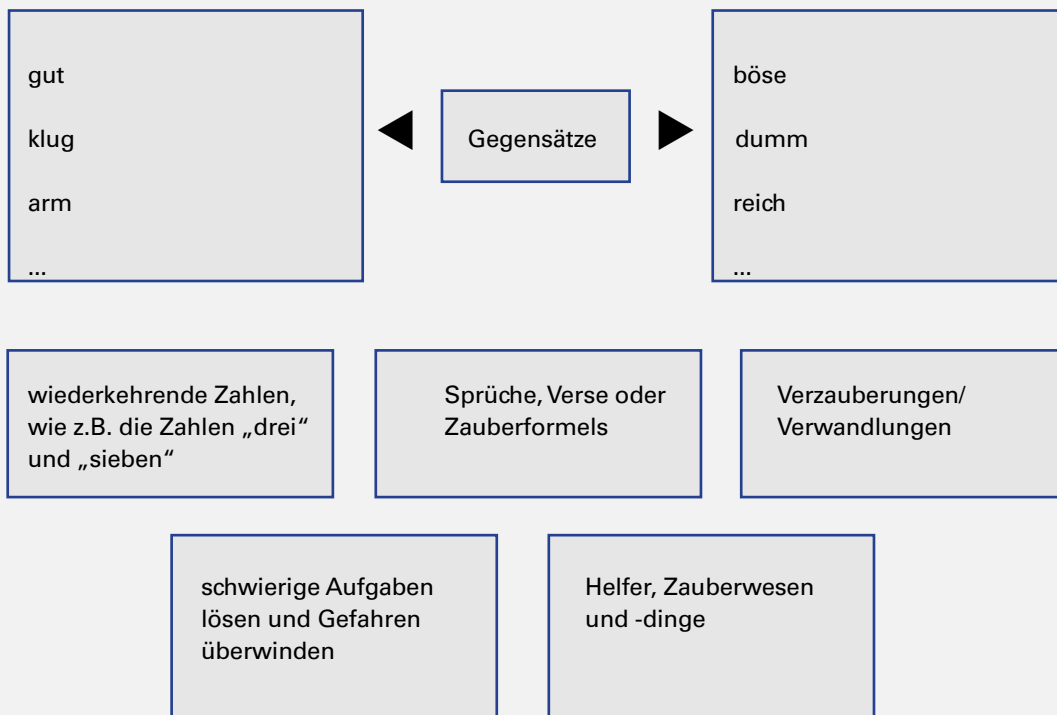
Beginn eines Märchens (Anfangsformel):

„Es war einmal ...“

Handlung eines Märchens (am Anfang):

Die Märchenfigur befindet sich in einer schwierigen Lebenssituation

Merkmale eines Märchens:



Handlung eines Märchens (am Ende):

Am Ende siegt meist das Gute

Schlussformel:

„... und sie lebten vergnügt bis an ihr Ende.“

Reflexion fünfter Finger

Auch hier gilt, was in der Reflexion des vierten Fingers über die W-Fragen gesagt wurde: Wurde der vorherige Schritt, also in diesem Falle die Textgliederung nach Sinneinheiten und Zwischenüberschriften verstanden, gelang auch die mündliche Textwiedergabe. Als sehr hilfreich für schwächere Schüler erwies sich das Vortragen nach den Stationen des Diagrammes.

Auch konnte beobachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler intensiver begannen über den Text nachzudenken. So kamen Äußerungen wie: „Wie alt werden Faultiere denn nun eigentlich?“ „Warum haben Menschen denn Angst vor unseren Spinnen, wenn die harmlos sind?“ „Was wurde denn aus dem Fell der Polarfuchse gemacht?“ „Wie viele Polarfuchse braucht man denn für einen Mantel?“

Ein guter Weg, um das Nachdenken zu fördern und die Rekapitulation des Lernprozesses nachzuvollziehen, ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler sich noch einmal ihre Anfangsvermutungen anschauen und diese mit dem erzielten Textverständnis abgleichen.

Die über den Text hinausreichenden Fragen motivieren, sich weitergehende Informationen zu verschaffen. Sie berühren auch den Bereich der Stellungnahme, der aus unserer Sicht eine Weiterführung des „Textknackers“ darstellen könnte.

Es könnte nach dem Ausprobieren des Fächers überlegt werden, ob ein Segment der „Stellungnahme“ insbesondere für Schülerinnen und Schüler aus höheren Klassenstufen zu ergänzen wäre.

Ausblick

Es liegen keine Erfahrungen darüber vor, inwieweit man die einzelnen Finger auch „einzeln“ einsetzen kann. Wir vermuten jedoch, dass dieses insbesondere für die Finger 1, 2 und 3 möglich wäre. Erst recht müsste das gelten, wenn der „Textknacker“, wie von uns gewünscht, von vielen Kolleginnen und Kollegen eingesetzt wird und tägliches Arbeitsmittel für die SuS wird.

Während der Arbeit mit dem „Textknacker“ sind wir darauf gestoßen, dass sich nicht alle Sachbuchtexte eignen. In einigen Texten sind sehr viele „sprachliche Stolpersteine“ enthalten wie Partizipialfügungen, Passivkonstruktionen sowie eingefügte langatmige Attribute. Auch können Wörter häufiger nicht aus dem Text erschlossen werden, sondern deren Bedeutung wird vorausgesetzt. Das erschwert unseren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu den Inhalten. Wir möchten nicht vor sprachlichen Hürden kapitulieren, jedoch erscheint uns eine Entlastung von zu schwierigen Wendungen in vielen Fällen sinnvoll zu sein. Diese (zeitaufwendige) Arbeit muss die Lehrkraft vorher vornehmen.

Möchte man mit den Originaltexten arbeiten, sollte sich der Fachlehrer der sprachlichen Schwierigkeiten bewusst werden und diese dann auch gezielt mit den Schülerinnen und Schülern üben! Das bedeutet in der Konsequenz, dass zum Beispiel auch ein Chemielehrer Passivkonstruktionen mit seinen Schülern trainieren sollte, wenn diese der Versuchsbeschreibung dienen. Dies bedeutet außerdem, dass Fachlehrer vorbereitend Glossare erstellen sowie Formulierungsvorschläge in Form von Wortgeländern vorgeben sollten.

Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung unseres Fächers insbesondere in höheren Klassen besteht darin, sich noch intensiver mit dem inneren Zusammenhang des Textes, dem „Textgeflecht“, zu beschäftigen. Es könnten Strukturwörter gesucht und aufeinander bezogen werden, möglicherweise mit einer zu entwickelnden „Pfeiltechnik“.

Eine weitere Vertiefung betrifft den Bereich des Schreibens, nachdem der Text verstanden wurde. Die Verschriftlichung des mündlichen Gesagten in Form einer Textwiedergabe wäre anzustreben. Eine dritte Möglichkeit bestünde in der Reflexion des Inhaltes und in einer dezidierten Stellungnahme zum Inhalt, die sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen könnte.

Fasse zusammen!
 Ich suche den „roten Faden“ (inneren Zusammenhang) des Textes.
 Das hilft:
 eine Stichwortsammlung
 oder ein Diagramm.
 Ich übe den Text mündlich wiederzugeben.

Gliedere!
 Ich unterstreiche die Schlüsselwörter.
 Ich finde Sinnabschnitte.
 Ich finde Zwischenüberschriften.

Lies genau!
 Ich wende die Markierungstechnik an.
 Ich stelle W-Fragen und beantworte diese im ganzen Satz.
 Ich beachte die Zeichengaben.
 Das verstehe ich.
 Das ist neu für mich.
 Darüber möchte ich sprechen.
 Das verstehe ich nicht.
 Ich klicke (Lesezeichen) zu jedem Satz, um den Text zu durchsuchen.
 © Jochen Neukirch

Überfliege!
 Ich lese Absätze.
 Ich lese hervorgehobene Wörter.
 Ich lese den Anfang jedes Absatzes.
 Ich lese den letzten Satz jedes Absatzes.

Vermute!
 Ich lese die Überschriften!
 Ich beachte die Bilder und oder die Tabelle.
 Ich lese eine Mappe an.
 Ich lese eine Karte.
 Ich lese eine Tabelle.
 Ich lese eine Liste.
 Ich lese eine Tabelle.

Mein Textknacker
 Name: _____
 STADTEISCHULE BARMBEK

Vom Lesen zum Schreiben

Einen Text knacken

1) Im Folgenden wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet, beide Geschlechter sind aber selbstverständlich angesprochen

Am Ende der Grundschulzeit und im Anschluss in der weiterführenden Schule spielen Sach- und Fachtexte im gesamten Unterricht eine immer größere Rolle. Schülerinnen und Schüler¹⁾ müssen dann zunehmend in der Lage sein, einen Text selbstständig zu lesen, die Aussagen des Textes zu verstehen und mit ihnen weiterzuarbeiten, beispielsweise Vergleiche anzustellen oder zu interpretieren. Aber gerade die Bildungssprache der Fachtexte stellt Schüler durch ihre Besonderheiten auf der Wort-, Satz- und Textebene häufig vor Schwierigkeiten, die es möglichst rasch zu beheben gilt, damit die inhaltliche Arbeit nicht leidet.

Von Beginn an hatte sich die EP 3 Wandsbek als Grundidee das Ziel gesetzt, einen gemeinsamen Weg zu finden, der zuerst das Sinn erfassende Lesen fördert, um in einem zweiten Schritt das Gelesene in eigenen Worten schriftlich wiedergeben zu können. Da die Voraussetzungen und Anforderungen im Unterricht an Grund-, Stadteilschule und Gymnasium einerseits sehr verschieden, andererseits aber auch eng miteinander verknüpft sind, sollte eine gemeinsame Strategie entwickelt werden, die in Klasse 4 den Schülern bekannt gemacht und dann in Klasse 5 erneut aufgegriffen und weitergeführt wird. Zudem wurde der Wunsch formuliert, ein möglichst in allen vier beteiligten Schulen einsetzbares Projektergebnis zu finden, um die gemeinsame Arbeit mit größerer Außenwirkung im Stadtteil zu präsentieren.

Das vorliegende und mittlerweile erprobte Ergebnis ist eine Schrittfolge für die Erfassung eines Fachtextes und die Wiedergabe wesentlicher Textaussagen in eigenen Worten, die als mit identischen Symbolen versehenen Übersichten den Schülern in allen drei Schulformen zur Verfügung steht. Diese Übersichten weisen inhaltliche und gestalterische Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede auf, die den Ansprüchen und Arbeitsweisen der drei unterschiedlichen Schulformen geschuldet sind.



Grundschule Öjendorfer Damm
Öjendorfer Damm 8
22043 Hamburg



Grundschule Jenfelder Straße
Jenfelder Str. 252
22045 Hamburg

Max-Schmeling-Stadteilschule
Oktaviostraße 143
22043 Hamburg



Gymnasium Marienthal
Holstenhofweg 86
22043 Hamburg

Die Entwicklungspartnerschaft 3 (Wandsbek) erarbeitete die Methode

Vom Lesen zum Schreiben

Einen Text knacken

Einem Text seine wesentlichen Informationen entnehmen und in eigenen Worten wiedergeben.

Fassung: Grundschule (1–4)	Fassung: Stadteilschule (5–13)	Fassung: Gymnasium (5–12)
<p>Vor dem Lesen Einen Überblick zur Überschrift erheben Gespräch über vorhandene Bilder</p> <p>1. Schritt: lesen Den gesamten Text lesen.</p> <p>2. Schritt: Verstehen, verbessern Vorbereitung von Fragen Multiple Choice Fragen mit ja oder Nein beantworten</p> <p>3. Schritt: unbekannte Wörter klären Einbeziehung von Tabellen und Bildkarten Zuordnung: Wortumschreibungen – Fremdwörter Unbekannte Wörter unterstreichen, nachfragen</p> <p>4. Schritt: Wichtiges hervorheben Text in Abschnitte untergliedern Aussätze in einem eigenen Satz zusammenfassen Wichtiges Wort in Abschrift markieren</p> <p>5. Schritt: mündlich berichten Wichtige Wörter mit Spiegelchen auf einen Spickzettel schreiben In ganzen Sätzen berichten und die Stichwörter verwenden</p> <p>6. Schritt: schriftlich darstellen Satzbausteine ggf. vorgegeben In vollständige Sätze umwandeln</p>	<p>1. Schritt: Bilder Schau dir die Bilder an – sie geben dir Auskunft über den Textinhalt.</p> <p>2. Schritt: Überschrift Untersuche die Überschrift genau, sie gibt dir wichtige Hinweise über den Textinhalt.</p> <p>3. Schritt: Lesen Lies den gesamten Text.</p> <p>4. Schritt: unbekannt Wörter Suche die Wörter heraus, die du nicht kennst. Kläre die unbekannt Wörter.</p> <p>5. Schritt: Schlüsselwörter Lies genau den Text und <u>unterstreiche</u>, was wichtig ist. (Nur Schlüsselwörter, keine ganzen Sätze!)</p> <p>6. Schritt: Stichwörter Schreibe Stichwörter mit Spiegelchen auf.</p> <p>7. Schritt: mündlich berichten Berichte in ganzen Sätzen und verwende dazu deine Stichwörter.</p> <p>8. Schritt: schriftlich darstellen Schreibe deinen mündlichen Vortrag in eigenen Worten auf.</p>	<p>In Vorwege: Bilder und Überschriften anschauen Ich betrachte die Bilder zu dem Text und überlege, was mir diese und die Überschrift bereits verraten.</p> <p>1. Schritt: lesen Ich lese den gesamten Text.</p> <p>2. Schritt: Wichtiges erkennen Ich lese Satz für Satz und unterstreiche wichtige Wörter.</p> <p>3. Schritt: unbekannte Wörter klären Ich kläre unbekannte Wörter.</p> <p>4. Schritt: Stichwörter auflesen Ich schreibe Stichwörter mit Spiegelchen auf.</p> <p>5. Schritt: mündlich berichten Ich berichte in vollständigen Sätzen und verwende hierfür meine Stichwörter.</p> <p>6. Schritt: schriftlich darstellen Mithilfe meiner Stichwörter schreibe ich einen Text.</p>

Vom Lesen zum Schreiben: Einem Text seine wesentlichen Informationen entnehmen und in eigenen Worten wiedergeben

Fassung Grundschule (1-4)

		<p>Vor dem Lesen Sinnerwartung zur Überschrift entwickeln Gespräch über vorhandene Bilder</p>
		<p>1. Schritt: lesen Den gesamten Text lesen</p>
		<p>2. Schritt: Verstehen verbessern Vorbereitung von Fragen Multiple Choice Fragen mit Ja oder Nein beantworten</p>
		<p>3. Schritt: unbekannte Wörter klären Einbeziehung von Tabellen und Bildkarten Zuordnung: Wortumschreibungen - Fremdwörter Unbekannte Wörter unterstreichen, nachschlagen</p>
		<p>4. Schritt: Wichtiges hervorheben Text in Abschnitte untergliedern Absätze in einem eigenen Satz zusammenfassen Wichtiges Wort im Abschnitt markieren</p>
		<p>5. Schritt: mündlich berichten Wichtige Wörter mit Spiegelstrichen auf einen Spickzettel schreiben In ganzen Sätzen berichten und die Stichwörter verwenden</p>
		<p>6. Schritt: schriftlich darstellen Satzbausteine ggf. vorgegeben In vollständige Sätze umwandeln</p>

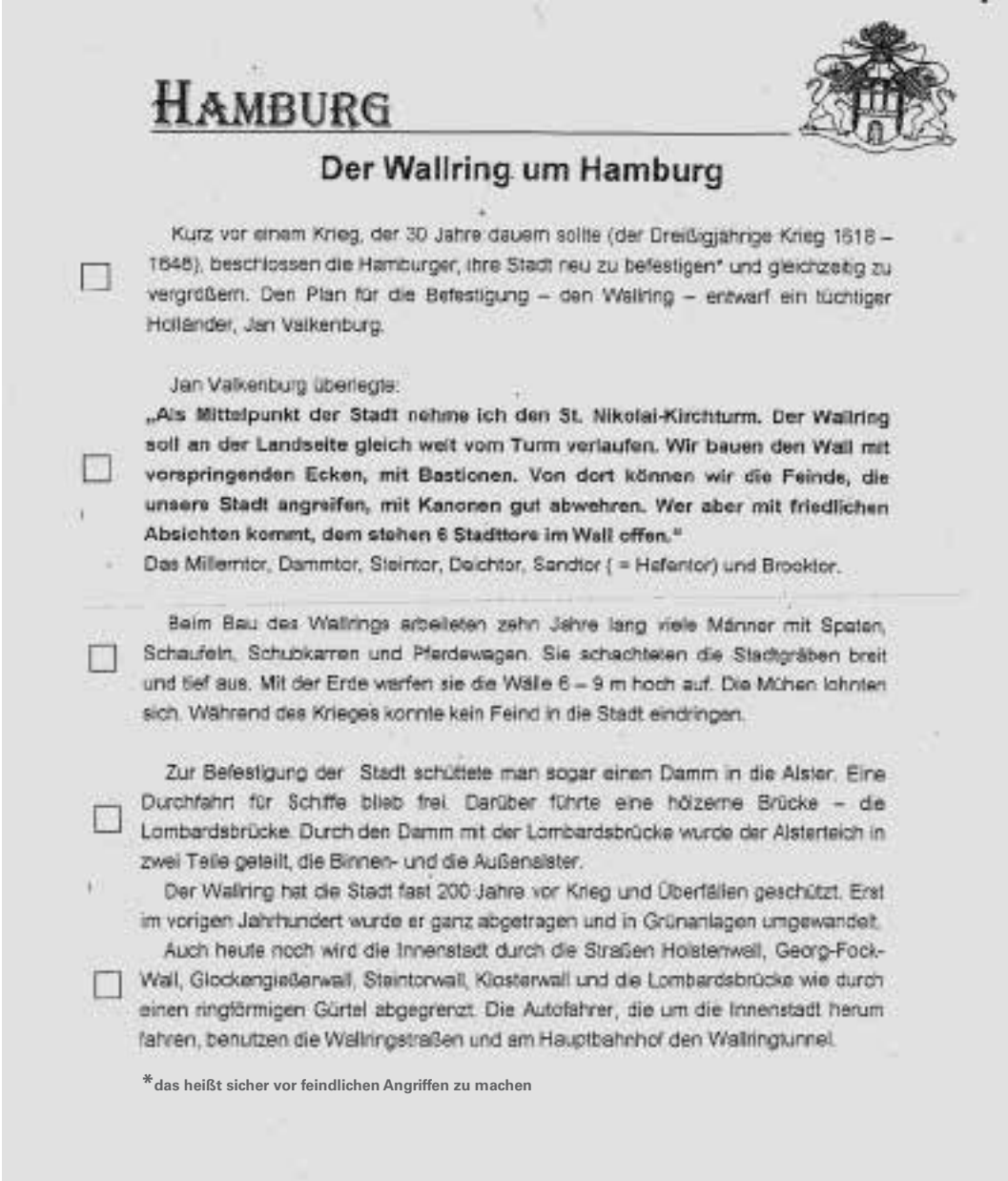
Umsetzung der Methode in den Grundschulen Öjendorfer Damm und Jenfelder Straße

Für den Sachunterricht haben wir für alle Klassenstufen Werkstattkisten zusammengestellt, die einen handlungsorientierten Unterricht mit den entsprechenden Materialien ermöglichen. Alle Werkstattkisten enthalten wichtige Texte zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten, die den Wortschatz das Leseverständnis im Fokus haben. Grundsätzlich wird dabei auf Wort-, Satz- und Textebene gearbeitet.

Auf der Wortebene sollen Begriffen Erklärungen für Wörter aus dem Text zugeordnet werden (Tabellenform). Texte mit Fußnoten, die Worterklärungen beinhalten (z.B. der Wallringtext), bilden auch eine gute Möglichkeit zur Wortschatzerweiterung für Grundschüler.

Die Entscheidung, ob Aussagen zum Text richtig oder falsch sind, findet auf der Satzebene statt. Das Zusammenfassen von Absätzen mit eigenen Worten in einem Satz hat den ganzen Text im Blickfeld.

Musteraufgabe



HAMBURG

Der Wallring um Hamburg

Kurz vor einem Krieg, der 30 Jahre dauern sollte (der Dreißigjährige Krieg 1618 – 1648), beschlossen die Hamburger, ihre Stadt neu zu befestigen* und gleichzeitig zu vergrößern. Den Plan für die Befestigung – den Wallring – entwarf ein tüchtiger Holländer, Jan Valkenburg.

Jan Valkenburg überlegte:

„Als Mittelpunkt der Stadt nehme ich den St. Nikolai-Kirchturm. Der Wallring soll an der Landseite gleich weit vom Turm verlaufen. Wir bauen den Wall mit vorspringenden Ecken, mit Bastionen. Von dort können wir die Feinde, die unsere Stadt angreifen, mit Kanonen gut abwehren. Wer aber mit friedlichen Absichten kommt, dem stehen 6 Stadttore im Wall offen.“

Das Millertor, Dammtor, Steintor, Deichtor, Sandtor (= Hafentor) und Brooktor.

Beim Bau des Wallrings arbeiteten zehn Jahre lang viele Männer mit Spaten, Schaufeln, Schubkarren und Pferdewagen. Sie schachteten die Stadtgräben breit und tief aus. Mit der Erde warfen sie die Wälle 6 – 9 m hoch auf. Die Mützen lehnten sich. Während des Krieges konnte kein Feind in die Stadt eindringen.

Zur Befestigung der Stadt schüttete man sogar einen Damm in die Alster. Eine Durchfahrt für Schiffe blieb frei. Darüber führte eine hölzerne Brücke – die Lombardsbrücke. Durch den Damm mit der Lombardsbrücke wurde der Alsterteich in zwei Teile geteilt, die Binnen- und die Außenalster.

Der Wallring hat die Stadt fast 200 Jahre vor Krieg und Überfällen geschützt. Erst im vorigen Jahrhundert wurde er ganz abgetragen und in Grünanlagen umgewandelt.

Auch heute noch wird die Innenstadt durch die Straßen Holstenwall, Georg-Fock-Wall, Glockengießerwall, Steintorwall, Klosterwall und die Lombardsbrücke wie durch einen ringförmigen Gürtel abgegrenzt. Die Autofahrer, die um die Innenstadt herum fahren, benutzen die Wallringstraßen und am Hauptbahnhof den Wallringtunnel.

*das heißt sicher vor feindlichen Angriffen zu machen

M2a _____ Name: _____

Der Wallring um Hamburg

1. Schau auf das kleine Bild. Was siehst Du?

2. Lies die Überschrift.
Wovon handelt der Text?

3. Hier stimmt etwas nicht!
Verbinde die Begriffe mit den passenden Erklärungen.
Benutze verschiedenfarbige Stifte.

Wallring	einen Graben anlegen
Bastion	6 bis 9 Meter hoher ringförmiger Damm um Hamburg
ausschachten	Parks, Wiesen, Blumenbeete
befestigen	vorspringende Ecken im Damm oder in der Stadtmauer
Grünanlagen	sicher vor Angriffen machen

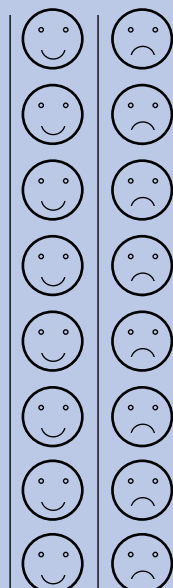
Die Blätter M2a bis M2d sind hier verkleinert dargestellt, im Original haben sie das Maß DIN-A4.

M2b _____ Name: _____

Der Wallring um Hamburg

Lies die Aussagen.
Entscheide, ob sie richtig oder falsch sind.

- Der Dreißigjährige Krieg begann 1618 und endete 1645.
- Jan Falkenberg hatte die Aufgabe, die Stadt durch einen ringförmigen Damm sicherer zu machen.
- Jan Falkenberg war ein Belgier.
- Mit Hilfe von Schaufeln, Spaten und Schubkarren erledigten die Arbeiter diese Aufgabe.
- Die Wagen wurden von Ochsen gezogen.
- Der Alsterteich wurde durch den Damm mit der Lombardsbrücke ganz in zwei Teile geteilt.
- Leider passierten trotz des Wallrings noch sehr viele Überfälle.
- Am Hauptbahnhof gibt es eine Wallringbrücke.



M2c _____ Name: _____

Der Text hat fünf Absätze.

1. Nummeriere die Absätze am Rand.
2. Unterstreiche in jedem Absatz das wichtigste Wort.
3. Mache dir einen Spickzettel mit diese fünf Worten:
Schreibe nur einzelne Wörter oder Wortgruppen auf!
4. Erzähle den Inhalt des Textes mit deinen eigenen Worten.
Benutze dazu den Spickzettel.
5. Fasse den Inhalt jedes Absatzes in deinen eigenen Worten in einem Satz zusammen. (Du kannst auch mehr schreiben)

M2d _____ Name: _____

Der Wallring um Hamburg

Spickzettel

Wichtige Wörter Absatz

- 1

- 2

- 3

- 4

- 5

Umsetzung der erarbeiteten Methode an der Max-Schmeling-Stadtteilschule

Ab dem Schuljahr 2012/13 wurden die Schüler im Förderunterricht Deutsch der 6. Klassen an die für die Stadtteilschule erarbeitete Methode mithilfe mehrerer Texte auf unterschiedlichen Niveaustufen herangeführt. Ziel ist es, diese künftig bis Klasse 10 bzw. 13 fächerübergreifend anzuwenden. Die einzelnen Schritte der Methode hängen als Plakat in den Klassenräumen aus, damit sie Schülern und Lehrern auch im Fachunterricht präsent sind.

Das Kollegium reagierte positiv auf die Ergebnisse der EP, daher sind schulinterne Fortbildungen durch Kollegen, die am FörMig-Projekt und an der Entwicklungspartnerschaft teilgenommen haben, sowie die Aufnahme der Methode in das schulinterne Curriculum geplant.

Umsetzung der erarbeiteten Methode am Gymnasium Marienthal

Jede Einführung einer Methode wird am Gymnasium Marienthal an ein Fach und eine Unterrichtseinheit angebunden. Die von uns für das Gymnasium erarbeitete Methode aus der Entwicklungspartnerschaft wird mit einem verbindlichen Baustein aus dem Fach Geographie eingeführt und ist mittlerweile fester Bestandteil im Methodencurriculum Klasse 5/6 und somit auch Teil der Lernmappe für die Beobachtungsstufe. Das einzuübende Vorgehen wird zudem seit dem Schuljahr 2013/14 in Klasse 7 in neuen Zusammenhängen aufgegriffen, um es zu festigen. Ziel ist es, die Schüler durch die konsequente Einhaltung der Methode bis hin zur Oberstufe zu befähigen, sich selbstständig Textinhalte anzueignen und im Anschluss hieran weitergehend mit ihnen zu arbeiten.

Dadurch, dass über das Wiedererkennen der Symbole an Erfahrungen und Gelernten aus der Grundschule angeknüpft wird, kann bei den neu auf dem Gymnasium ankommenden Schülerinnen und Schülern ein Aha-Effekt ausgelöst werden, der zur Motivationssteigerung und damit zum Lernen mit mehr Freude beiträgt.

Neben der Verankerung der Methode in der Lernmappe wurde eine zeitweilige Erprobung in zwei ausgewählten Klassen mit farbig laminierten Tischexemplaren durchgeführt. Die Schüler dieser Klassen verfügten zudem über kleinere laminierte Übersichten zum Mitnehmen in die Fachräume. Beide Maßnahmen erhöhten die Bedeutung der Methode selbstverständlich, da so auf sie auch problemlos klassenraumunabhängig zurückgegriffen werden konnte. Beispielhaft sind hier die Aussagen einer Lehrerin aufgeführt, die nicht direkt in die EP-Arbeit involviert war, aber mit ihrer 5. Klasse die Methode eingeübt hat und sie nun auch in Klasse 6 weiter verfolgt: *„Ich finde die Schritte sehr hilfreich für die Schüler. Die methodische Sicherheit wurde befördert durch das fächerübergreifende Wiederholen und vor allem durch die ständig sichtbaren Schritte“* (Laminierfolien auf dem Tisch).



Mittlerweile fanden bereits SchilF-Workshops zur festigenden Anwendung der Methode in mehreren Fächern statt, die von Kollegen, die am Projekt und an der Entwicklungspartnerschaft teilgenommen haben, geleitet wurden; Fortsetzungen werden sicherlich folgen.

Unseres Erachtens kann also von einer gelungenen Implementierung der Methode gesprochen werden, an welcher jedoch im schulischen Kontext weiter gearbeitet werden muss.

Fassung Stadtteilschule (5-13)

	<p>1. Schritt: Bilder Schaue dir die Bilder an - sie geben dir Auskunft über den Textinhalt.</p>
	<p>2. Schritt: Überschrift Untersuche die Überschrift genau, sie gibt dir wichtige Hinweise über den Textinhalt.</p>
	<p>3. Schritt: Lesen Lies den gesamten Text.</p>
	<p>4. Schritt: unbekannte Wörter Suche die Wörter heraus, die du nicht kennst! Kläre die unbekannt Wörter.</p>
	<p>5. Schritt: Schlüsselwörter Lies genau den Text und unterstreiche, was wichtig ist. (Nur Schlüsselwörter, keine ganzen Sätze!)</p>
	<p>6. Schritt: Stichwörter Schreibe Stichwörter mit Spiegelstrichen auf.</p>
	<p>7. Schritt: mündlich berichten Berichte in ganzen Sätzen und verwende dazu deine Stichwörter.</p>
	<p>8. Schritt: schriftlich darstellen Schreibe deinen mündlichen Vortrag in eigenen Worten auf.</p>

Fassung Gymnasium (5-12)

	<p>Im Vorwege: Bilder und Überschriften anschauen Ich betrachte die Bilder zu dem Text und überlege, was mir diese und die Überschrift bereits verraten.</p>
	<p>1. Schritt: lesen Ich lese den gesamten Text.</p>
	<p>2. Schritt: Wichtiges erkennen. Ich lese Satz für Satz und unterstreiche wichtige Wörter.</p>
	<p>3. Schritt: unbekannte Wörter klären Ich kläre unbekannte Wörter.</p>
	<p>4. Schritt: Stichwörter auflisten Ich schreibe Stichwörter mit Spiegelstrichen auf.</p>
	<p>5. Schritt: mündlich berichten Ich berichte in vollständigen Sätzen und verwende hierfür meine Stichwörter.</p>
	<p>6. Schritt: schriftlich darstellen Mithilfe meiner Stichwörter schreibe ich einen Text.</p>

Von der Alltagssprache über die Bildungssprache zur Fachsprache

Medienkompetenz als Baustein schulübergreifender Kooperation

1 Einleitung

1.1 Wir haben uns nicht von vornherein geliebt ...

Die Entwicklung der Entwicklungspartnerschaft in Lohbrügge

Die Teilnehmer der Entwicklungspartnerschaft sind:

- die Grundschule Max-Eichholz-Ring
- die Grundschule Mendelstraße
- das Gymnasium Lohbrügge
- die Stadtteilschule Lohbrügge

Mit der Teilnahme am Projekt verbanden wir in Lohbrügge eine doppelte Zielsetzung:

1. die Möglichkeit der Erarbeitung, Erprobung und Implementierung sprachförderlicher Unterrichtsinhalte in Abstimmung mit den Nachbarschulen und
2. die Entwicklung von Kooperationsstrukturen und -formen für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe.

Allerdings merkten wir schnell: schulformübergreifende Kooperation ist nicht in unseren Routinen verankert. Mangelndes Wissen voneinander und gescheiterte Projekte im Rahmen der Schulreform erschwerten uns zunächst die Annäherung. Erst die Einigung auf ein inhaltliches Thema, das in allen Schulformen relevant in unserer täglichen pädagogischen Arbeit einzusetzen war, half, zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zu finden.

Wir entschieden uns dafür, die Methode der Filmleiste in Kombination mit dem Wortgeländer nach Leisen¹⁾ zur Unterstützung der Textproduktion zu erproben. Damit hatten wir eine Möglichkeit gefunden, systematisch und schrittweise Kinder und Jugendliche von Klasse 1 bis zum Abitur in ihrer Schreibkompetenz zu unterstützen.

Mit zunehmendem Wissen über die an den Schulen sehr unterschiedlichen Arbeitsformen, Strukturen, Abläufe und Unterrichtsbedingungen stieg neben der gegenseitigen Wertschätzung auch das Verständnis für unterschiedliche schulische Bedingungen. Langfristiges Ziel ist nun eine Verstetigung und Ausweitung der Kooperation im Stadtteil, die weiterhin die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt stellt.

1.2 Filmleiste - Sprachbildende Methode zur Unterstützung von Textproduktion und Textüberarbeitung

Während der Erarbeitung der Filmleisten-Methode hat sich schnell herausgestellt, dass sie sich nicht nur für die Jahrgangsstufen 4-6 eignet, die im Fokus des Projektes stehen, sondern - je nach Aufarbeitung und Anleitung - für alle Jahrgänge von Klasse 1 bis Klasse 13.

Während der Schwerpunkt in der Grundschule vor allem darauf liegt, die Kinder an die Methode heranzuführen und sie sich mithilfe der Filmleiste Strukturen erarbeiten und in strukturierte Schreibprozesse eingeführt werden, folgt in den ersten Klassen der weiterführenden Schule eine Vertiefung dieser Methode, mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler von der reinen Beschreibung zum Schreibprozess eines inhaltsspezifischen Fachtextes zu begleiten.

Ist der Unterschied zwischen Erzähl- und Sach- bzw. Fachtexten einmal in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler gelangt, gilt es, ihren Sprachgebrauch und ein Bewusstsein für die drei verschiedenen Sprachebenen zu entwickeln: Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache.

1) Leisen, Josef (2013):
Handbuch Sprachförderung
im Fach - Sprachsensibler
Fachunterricht in der Praxis
Stuttgart: Klett

Das vorrangige Ziel in den Jahrgängen 7 bis 9 bei der Arbeit mit der Filmleiste liegt darin, den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler fachspezifisch gezielt zu erweitern und eine Geläufigkeit in der Textproduktion auf bildungssprachlichem Niveau zu erreichen. In Jahrgang 10 geht es dann bei der Arbeit mit der Filmleiste schwerpunktmäßig darum, in die Textproduktion auf fachsprachlichem Niveau einzuführen bzw. diese zu trainieren, also auf die Ebene des vorwissenschaftlichen Arbeitens zu gelangen.

Sowohl für die Ergebnis-Darstellung analytischer Arbeiten, als auch für die Darstellung komplexer Abläufe und Experimente ist die Filmleiste auch in der Oberstufe noch eine wichtige Strukturierungshilfe.

1.3 Der Start mit der Filmleiste

Die Schülerinnen und Schüler können bereits ab der 1. Klasse der Grundschule mit der Filmleiste nach Josef Leisen vertraut gemacht werden. Zu diesem Zeitpunkt verfassen die Schülerinnen und Schüler erste kleine Texte wie Geschichten, Tagebucheinträge, Beschreibungen etc. Die Filmleiste unterstützt die Schreiber dabei, einen komplexen Inhalt in aufeinanderfolgende Sinnabschnitte zu zerlegen und einen adäquaten Wortschatz beim Verfassen der Texte zu verwenden. Satzanfänge und Konjunktionen helfen ihnen, den Text sprachlich zu gliedern.

Um selbstständig mit der Filmleiste arbeiten zu können, werden die Schülerinnen und Schüler zunächst an die Methode herangeführt. Dazu werden unterschiedliche Aufgabenformate gemeinsam bearbeitet, verglichen und reflektiert:

- das *Beschreiben* einzelner Bilder
- das *Sortieren* der Bilder
- *Zusammenhänge* zwischen den Bildern *herstellen*
- *Wort- / Bildzuordnung*
- *Schrittweise Erweiterung der Textkompetenz* durch das Bereitstellen eines - möglichst von den Schülerinnen und Schüler selbst erstellten - Repertoires an Satzanfängen, Konjunktionen und Wortfeldern.

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Bilder beschriften oder eigene Wörter und Satzbausteine für die einzelnen Bilder sammeln, erstellen sie ein eigenes Wortgeländer, auf welches sie beim Schreiben des Textes zurückgreifen können.

2 Einsatz der Filmleiste

Nach Josef Leisen lässt sich die Filmleiste in zahlreichen Varianten für viele sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht einsetzen, etwa um Sachverhalte zu beschreiben und strukturiert vorzutragen, Hypothesen zu äußern, Sachverhalte zu erklären und zu erläutern oder Fachtexte zu verfassen.

Die Varianten der Filmleiste lassen sich hinsichtlich der unterschiedlichen Vorgaben unterscheiden:

- a. Eine *leere Filmleiste* fordert dazu auf, Bilder selbst zu zeichnen und dazu einen eigenen Text zu verfassen. Eine *Filmleiste mit ungeordneter Bilderreihenfolge* fordert auf, zunächst die Bilder zu ordnen und dann einen Text zu den Bildern zu schreiben. Bei einer *Filmleiste mit geordneter Bilderreihenfolge* muss nur noch der Text zu den Bildern geschrieben werden.
- b. Für das Verfassen der Texte können verschiedene unterstützende Vorgaben gemacht werden: zum Beispiel Vorgabe eines Wortgeländers, von Fachbegriffen, Strukturhilfen oder Satzanfängen. Oder die Texte sollen ohne weitere Vorgaben frei geschrieben werden.

Der Einsatz der Filmleisten in ihren Differenzierungsmöglichkeiten kann Teil eines Überarbeitungsprozesses sein.

1. Schritt: Aufgabenstellung mit differenzierter Unterstützung führt zu einem ersten Schülertext
2. Schritt: Überarbeitung des Textes mithilfe von Überarbeitungskriterien sollte mit Blick auf die Erweiterung der Sprachkompetenz der Schüler erfolgen.
3. Schritt: Die Bewertung des überarbeiteten Schülertextes und des gesamten Schreibprozesses erfolgt kriteriengeleitet.

Manchen Schreibern fällt es schwer, das Wortgeländer zum Verfassen ihres Textes zu nutzen. Eine Verbindlichkeit kann geschaffen werden, indem die Schreiber die verwendeten Wörter im eigenen Text unterstreichen. Im Anschluss an die Textproduktion erfolgt die Überarbeitung des entstandenen Textes mit Hilfe eines Kontrollbogens.

Sobald die Schülerinnen und Schüler sicher im Umgang mit der Filmleiste sind, wählen sie selbstständig, ob und in welcher Variante sie die Filmleiste zur Unterstützung ihrer Textproduktion verwenden.

3. Beispiele zum Einsatz der Filmleiste

Erläuterung

Zur Erweiterung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist es notwendig, dass sie - wie die folgenden Beispiele veranschaulichen - stets von der Alltagssprache Schritte in Richtung Bildungssprache bis hin zur Fachsprache durchlaufen.

Dabei hat sich gezeigt, dass die Filmleiste zunächst einmal vor allem in den unteren Jahrgängen im Rahmen von chronologischen Erzählsituationen eingesetzt werden kann. Darauf aufbauend empfiehlt sich nach den Erfahrungen unserer EP in den höheren Jahrgängen der Einsatz der Filmleiste für Vorgangsbeschreibungen, die Beschreibung naturwissenschaftlicher Experimente und für eine analytische Textproduktion (Bsp. Karten in der Gesellschaft) bis hin zum vorwissenschaftlichen Arbeiten in der Oberstufe.

3.1 Die Filmleiste als Hilfe zum Nacherzählen mit der Filmleiste

Es geht hier darum, die Kinder an die Methode heranzuführen. Ziel: von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu gelangen.

Im folgenden Beispiel sollten die Kinder die ihnen bekannte Geschichte von Thelma, der weißen Kuh, die keine Flecken hat, nacherzählen.

Je nach Leistungsstand konnten die Kinder entweder die Satzstreifen in die korrekte Reihenfolge sortieren und die Bilder passend gestalten oder auch die Geschichte mit eigenen Worten nacherzählen. Hier konnten sie sich wiederum an den Satzstreifen orientieren oder völlig frei formulieren.

Aufgabe:

- Sortiere die Satzstreifen in die richtige Reihenfolge der Thelma Geschichte. Die Bilder in der Filmleiste helfen dir dabei.

- Gestalte die Bilder passend zum Text!

Doch das Heimweh nach ihren Freunden wurde immer größer. Sie kehrte zu ihrer Herde zurück und alle freuten sich sehr, Thelma wiederzusehen. Von nun an wusste Thelma, dass sie eine sehr besondere Kuh war.

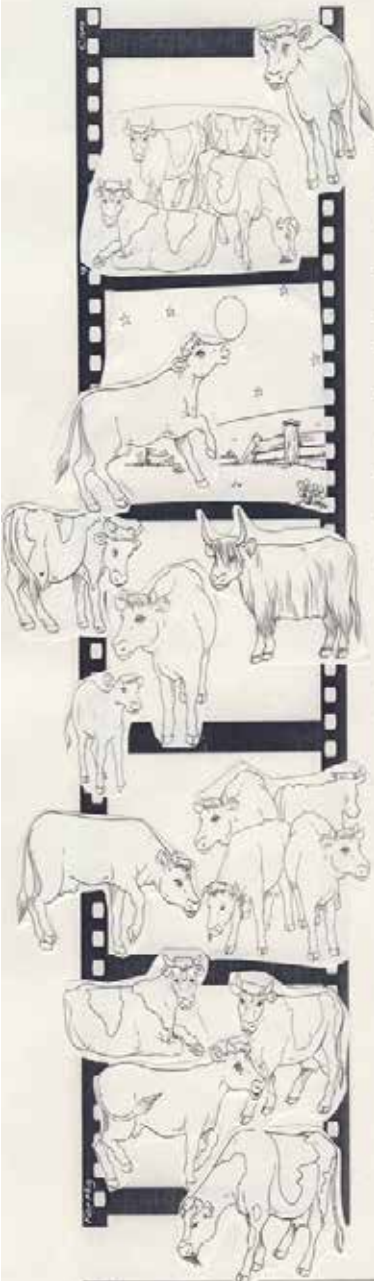
Thelma lebte als weiße Kuh in einer Herde mit braun-weiß gescheckten Kühen. Sie war sehr traurig darüber, dass sie anders aussah als die anderen Kühe.

Viele Tage lang wanderte Thelma herum und traf dabei verschiedene Kühe, schwarz-weiß gescheckte, einfarbig braune Kühe, schottische Hochlandrinder... so erfuhr sie viel über ihre Artgenossen.

Eines Nachts beschloss Thelma, sich in der Welt umzusehen und herauszufinden, warum sie anders war. Sie verließ die Herde.

Dann entdeckte Thelma schließlich eine ganze Herde mit einfarbig weißen Kühen, die genauso aussahen wie sie! Sie war sehr glücklich und beschloss, bei ihnen zu bleiben.

**Thelma, die weiße Kuh,
die keine Flecken hat**



Quelle: Lese-Mitmach-Heft „Thelma, die weiße Kuh, die keine Flecken hat“ von Margret Netten
BVK Buch Verlag Kempen

Thelma, die weiße Kuh, die keine Flecken hat

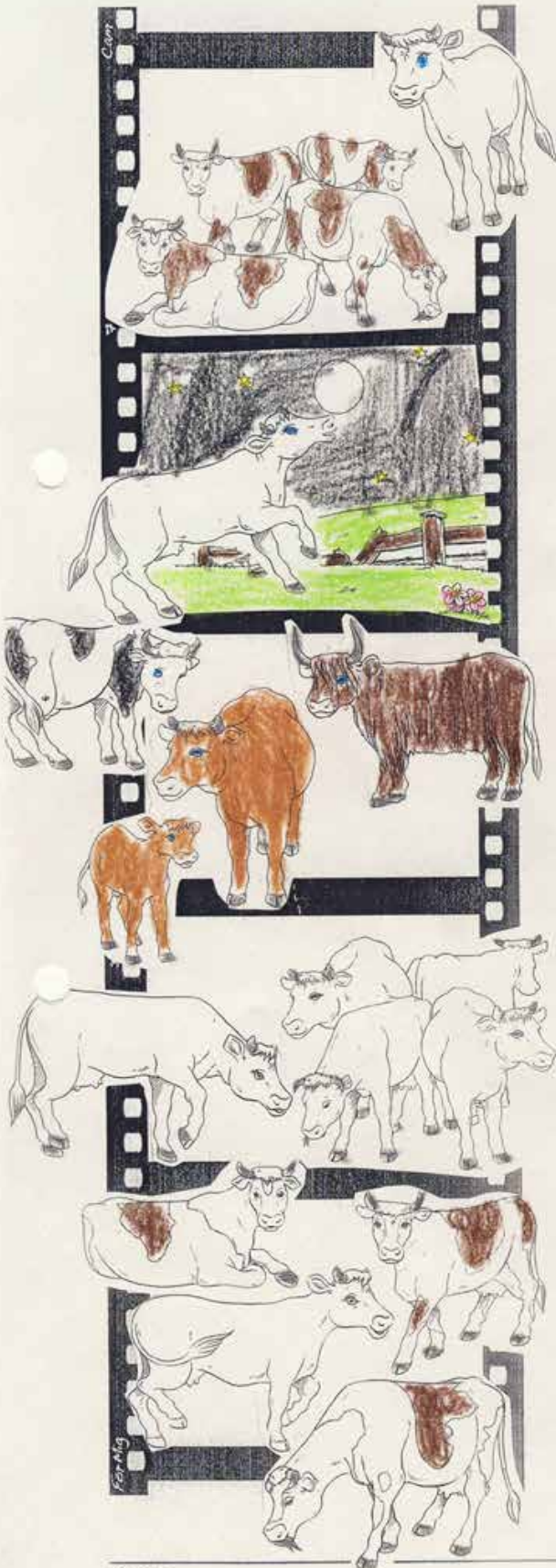
Thelma lebte in einer Herde.
Alle in der Herde waren
braun weiß geschichtet
nur Thelma war weiß.

Eine Nacht wollte Thelma
fortgehen. Sie wollte,
herausfinden warum sie
anders war.

Eines Tages sah auf
ihrer Reise viele verschiedene
Kühe schottische Hochlandrinder
schwarze-weiß geschichtete
Kühe und nur Braune Kühe.

Als nächstes kam an eine
Weide mit ganz weißen
Kühen Thelma freute sich
sie blieb eine Weile bei der
Herde.

Thelma kriegte Heimweh
sie ging wieder zu ihrer
Herde alle begrüßten
sie lieb alle in der
Herde waren froh das Thelma wieder
da ist



Quelle: Lese-Mitmach-Heft „Thelma, die weiße Kuh, die keine Flecken hat“ von Margret Netten
BVK Buch Verlag Kempen

3.2 Die Filmleiste als Strukturierungshilfe für die Übertragung einer literarischen Vorlage in eine szenische Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe der Filmleiste ein Skript für eine anschließende szenische Darstellung / Umsetzung erarbeiten.

Fach... <u>Deutsch</u>	Entwurf: „Filmleiste“	Datum: <u>12.4.12</u>
Klasse <u>5</u>		Seite:
MA 01		



Dirk ist traurig, weil er nach Berlin muss und sein Vater nur noch selten sehen wird.

Dirk hat Angst, dass er nie Freunde finden wird.

Dirk wundert sich über das Wandbild, weil die Kinder alle anders sind und manche dunkle Haut haben.

Dirk steckt die Koppe von Emil einfach ein, weil er wütend ist, weil ihn Emil so gemein angeschrien hat.

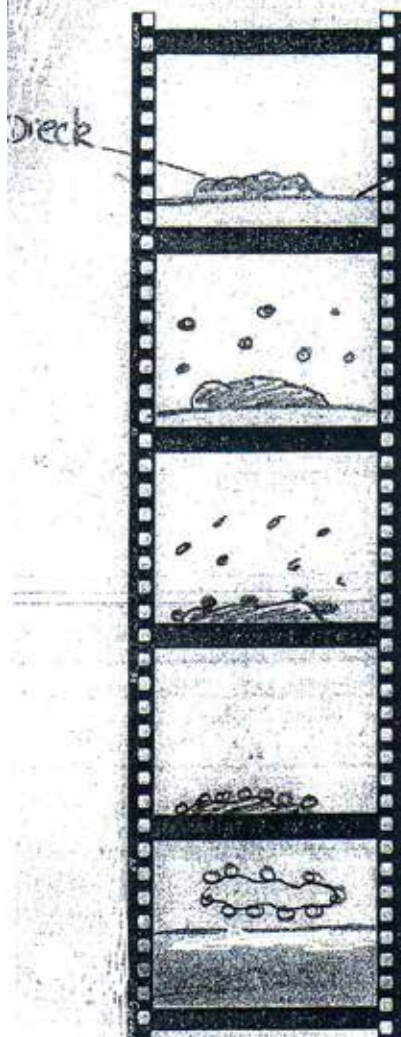
Dirk ist froh, weil er jetzt Freunde hat.

3.3 Vorgangsbeschreibung

Es sollen Schreibprozesse begleitet / Texte geplant werden. Ziel: von der Alltagssprache zur Bildungssprache anhand der gezielten Verwendung spezifischer Fachbegriffe zu kommen.

Vorgangsbeschreibung / Filmleiste als Hilfe zur Erstellung eines naturwissenschaftlichen Versuchsprotokolls

Aufgabe 5: Wie löst Seife einen Fleck aus einer Kleider-Faser? Zeichne Bilder in den Filmstreifen und beschreibe. (E)



Faser Als erstes setzt sich der Fleck langsam auf der Faser ab.

Nun kommen kleine Seifen Moleküle hinzu und verteilen sich im Wasser.

Nun setzen sie sich langsam auf dem Dreck fest.

Jetzt heben sich alle auf dem Fleck abgesetzt.

Zum Schluß ziehen sie den Fleck aus der Faser und so ist die Faser wieder sauber.

Filmleiste als Darstellungshilfe für einen komplexen chronologischen Produktionsablauf

Deutsch

Zeit 1

SO ENTSTEHT EINE ZEITUNG:

Zeitung



Beschreibe mit Hilfe der Bilder den Entstehungsprozess einer Zeitung.

Als erst plant man unter anderem in welchem Druckturm gedruckt und welche Papiersorte für welche Zeitung eingesetzt wird. Wichtig ist auch das man stets die Uhr im Blick hat. Die Maus legt fest wie groß das Fenster für die Anordnung der Zeichnungen ist.

Wenn der Verlagsleitstand die Seite kontrolliert und freigegeben hat ist der Systembetreiber derjenige, der die Seite auf dem Monitor als erster so zu Gesicht bekommt.

Die Handarbeiter nehmen einen Stapel maschinell verschnittener Platten und tragen sie wenige Meter weiter hinüber zur Druckmaschine. Bis zu 2000 Platten transportieren die Mitarbeiter pro Nacht.

Papierrollen sind breiter als ein Zeitungsbogen. Es ist möglich viele Seiten zeitgleich zu drucken. Um die Seiten in diese Bücher zu packen zu können müssen die großen Papierbögen auseinander geschnitten werden.

Für können bis zu 16 Bälgen in einer Zeitung einstecken. Mitarbeiter in der Weiterverbreitung machen es möglich dies insgesamt 16 Anlagestationen in neuen Druckzentren zu übernehmen.

Fotos aus www.Braunschweiger Zeitung.de

3.4. Vorwissenschaftliches Arbeiten

Texte planen. Ziel: von der Bildungssprache zur Fachsprache

Filmleiste als Strukturierungshilfe für die Darstellung analytischer Arbeitsergebnisse

GEOGRAPHIE Jg.11 STADTENTWICKLUNG

FILMLEISTE STADTENTWICKLUNG: TEXT ZU BILDERN SCHREIBEN MIT STRUKTURIERUNGSHILFE

AUFGABE: Geben Sie die wichtigsten Entwicklungsschritte der Hamburger Stadtentwicklung von 830 bis 1650 wieder.

Beschreiben Sie:
 Die Hornwallburg hat die Größe eines Fußballfeldes

Erläutern Sie den historischen Zusammenhang:
 Die Hornwallburg wird um 830 errichtet, damit die Burg nicht von Sturmfluten zerstört werden kann. liegt sie noch gelagen zwischen den Flüssen Alster und Bille. Im 12. Jahrhundert errichtet Erzbischof Arnold in der Hornwallburg eine Schule, eine Kapelle und die Marienkirche.

Beschreiben Sie:
Auf dem Bild ist zu erkennen das sich langsam eine Stadt entwickelt. Diese hat bereits einen Hafen und einen Wall

Erläutern Sie den historischen Zusammenhang:
In der Wikingenzeit war das Meer die Wasserstraße und bestimmte Verbindungen zu vielen anderen Teilen der bekanntesten Welt und auch die ideale Straße für Handels- und Kriegszüge.

Beschreiben Sie:
Es entfalteten sich Straßen die mit Toren versehen waren. Die Stadt vergrößerte sich auf das doppelte.

Erläutern Sie den historischen Zusammenhang:
Graf Adolf III. suchte ein Platz, von dem aus er die Abreise mit seinem König, an zu verlassen von Schiffen um Zugang und legen der Hafen wurde genau zu vielen Schiffe vergrößert.

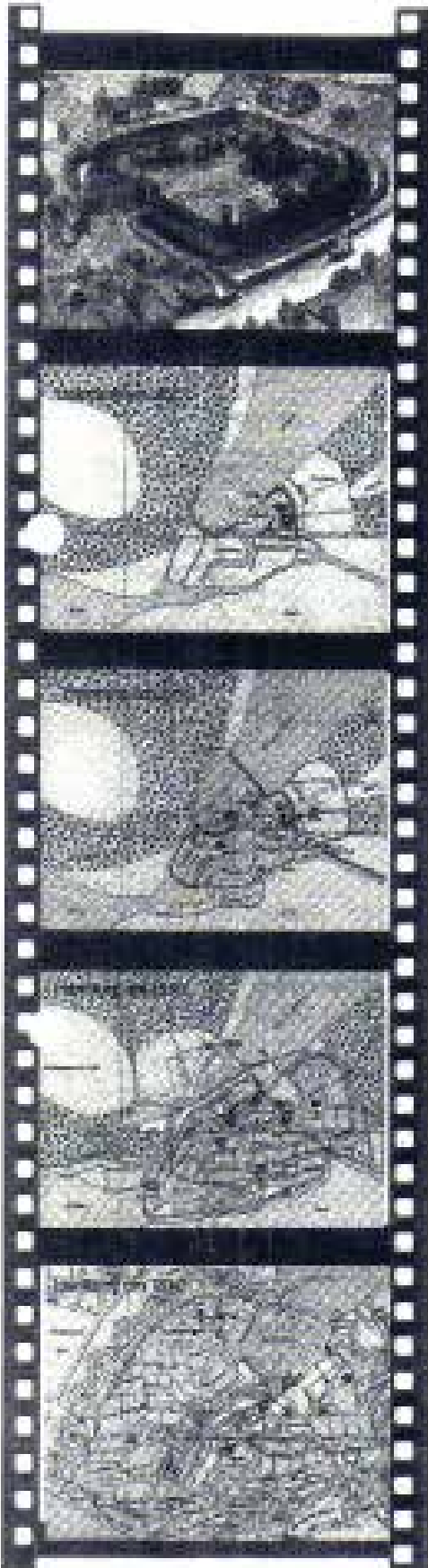
Beschreiben Sie:
Hamburg besitzt ein fruchtigen Hafen. Die Straßen werden besser und die Stadt vergrößert sich immer weiter und immer größer

Erläutern Sie den historischen Zusammenhang:
Hamburg ging enge Wirtschaftsbeziehungen mit dem Ausland ein, weil wegen der Hamburger Hafen im Laufe des 15. Jahrhunderts weiter ausgebaut werden musste.

Beschreiben Sie:

Erläutern Sie den historischen Zusammenhang:

FILMLEISTE STADTENTWICKLUNG: TEXT ZU BILDERN SCHREIBEN – SATZANFÄNGE



Aufgabe: Geben Sie die wichtigsten Entwicklungsschritte der Hamburger Stadtentwicklung von 830 bis 1830 wieder.

DIE HAMMABURG

Die Hammaburg wurde 830 n. Chr. auf
 zwischen der Bille und Alster erbaut.
 Damit die Burg gab es einen Wall der
 3 mal 100 Meter groß war.
 Die Hammaburg hatte ungefähr eine Größe

Vor dem Wall gab es einen kleinen anged.
 Beck

DIE WILINGER

Die Wilinger überfielen Städte in ganz
 Europa

In Anschlag steckten sie alles in
 Brand

Die Einwohner mussten sich übergeben und
 ihre Stadt neu aufbauen

Vor dem Wall

DIE NEUSTADT

Cnut der Große suchte einen Platz vor dem
 der alte Markt gab es einen kleinen
 Beck

Dieser Platz gab es die alte Stadt die
 in die alte Stadt führt und heute dort die
 Binnenalster

Beide Teile Hamburg hatten zusammen
 etwa 1500 Einwohner

In der Altstadt wohnte Kaufleute, Handwerker
 In der Neustadt zum Fischmarkt eine
 Fischerei

DIE HANSE

Um das Jahr 1200 schlossen sich Kaufleute zu einem
 Die Hansestädte wollten

Im Jahr

PIRATEN

Off wurden die Hansestädte von Piraten überfallen
 Ein berühmter Seeräuber war Wikings Städte überfallen

Anfang 1400 war die Hanse stark mit seinen
 Schiffen über den Atlantik unterwegs

Es kam zum Kampf zwischen Hansestädtern und
 den Piraten

DER GROSSE BRAND

Am 5. März 1409 brach in einem Kaufmanns
 In dem Haus lebten zu der Zeit viele
 Kaufleute

Bei dem großen Brand wurden viele
 Häuser zerstört

Nach dem Feuer musste ein Großteil neu erbaut werden
 verändert werden: Der Rathausmarkt wurde erweitert

Quelle: www.diehanse.de/entdecken/entdecken_hamburg

3.5. Filmleiste als Hilfestellung zur fachsprachlichen Darstellung komplexer Versuchsergebnisse

VERSUCH VON AVERY: WEITERGABE VON ERBINFORMATIONEN

Zufügen von:

AUFGABE: Skizzieren Sie den Versuch von Avery et. al. indem Sie die einzelnen Versuchsschritte in die Filmleiste zeichnen. Schreiben Sie dazu einen zusammenhängenden Dokumentationstext, der die Schlüsselwörter (s.u.) beinhaltet. Dieser Text sollte im Stil eines Dokumentarfilms geschrieben sein.

Er verwendet infektiöse S-Bakterien, die er erhitzt → abgetötete S-Bakterien.

Durchs Erhitzen entstandene Homogenisat, wo Kohlenhydrate und Lipide entfernt werden, erhalten wir ein Filtrat mit transformierendem Faktor.

Zu dem Filtrat mit transformierendem Faktor wird hinzugefügt:

Protease und R-Bakterien
 → Proteine werden abgebaut und eine Transformation erfolgt

Ribonuclease und R-Bakterien
 → RNA wird abgebaut und eine Transformation erfolgt

Schlüsselwörter:
 Avery, S-Bakterien, R-Bakterien, infektiös, Merkmale, Kapselbildung, Labormäuse, erhitzen, glatte Kolonie, raue Kolonie, Hypothese, Alternativhypothese, Transformation, Proteine, DNA, RNA, Enzyme, Kontrolle, Ergebnis

4. Fazit: Wir haben den Blick über den Tellerrand gewagt und gewonnen:

- Wir haben Widerstände überwunden.
- Wir haben unsere Partnerschulen kennen und schätzen gelernt.
- Wir haben uns Ziele gesetzt und uns über unseren gemeinsamen Bildungsauftrag verständigt.
- Wir haben den einzelnen Schüler und seine Kompetenzen in das Zentrum unserer Überlegungen gestellt.

Wir wollen, dass Bildung im Übergang gelingt:

Das Projekt hat uns ermöglicht, erste Kooperationsstrukturen aufzubauen.

Als nächstes gilt es, die Implementierung zu begleiten und weitere Schulen im Bezirk in die Arbeit einzubinden. Wir möchten das Erarbeitete verstetigen.

Vor ein paar Wochen haben z.B. Schülerinnen und Schüler der 10. Klassen als „Lehrkräfte“ mit Hilfe der Methode eine Unterrichtsstunde in verschiedenen Grundschulklassen gestaltet. Als persönliche Botschafter vermittelten sie: Es ist wichtig, die Filmleiste als Hilfe beim Schreiben eines Textes zu nutzen.

Auch ein „Übergangsheft“ von Klasse 4 nach Klasse 5 ist in Planung.

Wir machen weiter.

Lesen durch Hören

Erwerb und Förderung von Lesekompetenz als Basis für die Aneignung von Bildungssprache: Ein Projekt für die durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule

1. Einführung

Unsere Entwicklungspartnerschaft besteht aus der Grundschule Kirchdorf und der Stadtteilschule Nelson-Mandela-Schule, die in Wilhelmsburg im Ortsteil Kirchdorf in unmittelbarer Nachbarschaft liegen.

In diesem sozialen Brennpunkt bestimmen vielfältige Schwierigkeiten die Bildungsbiographien unserer Schülerinnen und Schüler. So liegt in fast allen Lerngruppen der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bei ca. 90%, oft mit Familien oder Eltern, die keine sprachlichen Vorbilder sind. Etwa 90% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund bedeutet in der Regel, dass die Kinder und Jugendlichen in ein oder mehr Sprachen leben.

„Schon ist der ersten Stunde bemerke ich, dass es große Unterschiede in der Sprachkompetenz meiner Schülerinnen und Schüler gibt. So fällt mir sofort auf, dass viele z.B. völlig auf den Gebrauch von Artikeln verzichten oder offenbar die verschiedenen Kasus nicht kennen oder nicht korrekt verwenden können, während sich wenige sehr differenziert und gewählt ausdrücken können. Auch beim Lesen vermeintlich leichter Texte tun sich viele Schüler schwer und entziffern teilweise mühsam Fremdwörter oder Fachbegriffe. Wie soll ich diese Unterschiede in der Lerngruppe bloß aufarbeiten?“

Gedanken einer Referendarin in ihrer neuen Lerngruppe in Jahrgangsstufe 5

Die Grundschule Kirchdorf hat etwa 350 Schülerinnen und Schüler und 30 Kolleginnen und Kollegen. Sie ist 4-zügig mit Ausnahme der 2-zügigen Vorschule. Die Nelson-Mandela-Schule besuchen zurzeit etwa 1000 Schüler und Schülerinnen aus über 50 Nationen. Beide Schulen haben den KESS-Faktor 1.

An der Nelson-Mandela-Schule werden in den Jahrgängen 5-8 die meisten Klassen inklusiv unterrichtet, mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten insbesondere in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“. Die neuen Klassen eines 5. Jahrgangs werden jeweils aus Kindern von bis zu 6 umliegenden Grundschulen des Stadtteils zusammengestellt. Diese Tatsache bewirkt eine große Verschiedenheit hinsichtlich der erreichten Vorkenntnisse und der erworbenen Kompetenzen.

Der Bildungserfolg eines Menschen hängt aber erwiesenermaßen davon ab, ob er die Inhalte, die er lernen soll, auch versteht. Das Lernen in den unterschiedlichen Fächern ist oft dadurch erschwert, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler häufig z.B. Aufgabenstellungen und die an sie gerichteten Arbeitsaufträge nicht versteht. Lesen ist ein wesentliches Medium des Lernens, und damit fällt ihm ein bedeutender Anteil am Schulerfolg und der Bildungskarriere eines Menschen zu. Es gilt also, die Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität so zu gestalten, dass Sprache selbst zum Lerngegenstand gemacht wird.

Wir überlegten, wie unter dieser Voraussetzung mehr Bildungssprache vermittelbar ist und entschieden uns aus folgenden Überlegungen für *intensives Lesetraining*:

- Lesen vermittelt Sprache und bietet Sprachvorbilder.
- Die Entwicklung von Lesekompetenz ist gleichzeitig die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten im Umgang mit Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, also die wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie.
- „Für einen effektiven Umgang mit Texten ist hohe Dekodierfähigkeit unter anderem deshalb hilfreich, weil durch schnelles Lesen Ressourcen für eine tiefere Verarbeitung des Textes zur Verfügung stehen.“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 a.a.O. S. 128)

2. Umsetzung in der Grundschule

Aus Grundschulsicht kamen noch weitere Aspekte hinzu:

- Aufgrund der sehr schwachen (sprachlichen-) Voraussetzungen vieler unserer Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit, aufgrund ihrer bildungarmen Herkunft gelingt es ihnen oft nicht oder nur sehr unzureichend bis zum Übergang in die Sek. I ihre Dekodierfähigkeit in genügendem Maße zu steigern. Sie lesen zu langsam, stockend und flüchtig, um Texte oder Aufgaben zu verstehen.

Wir setzten uns folgende Ziele:

- Steigerung der Leseflüssigkeit
- Steigerung der Lesemotivation und Handlungskompetenz - die Fähigkeit, Texte zum Erreichen eigener Ziele und für die Erweiterung des eigenen Wissens bewusst zu nutzen
- Erwerb von Bildungssprache durch ganzheitliche, kindgerechte und lustvolle Vermittlung von Zugängen zu Bildungssprache

Für die Grundschule war sofort klar, dass wir das Projekt des intensiven Lesetrainings nicht erst mit der Klasse 4 starten, sondern von Anfang an mit der Vorschule.

Es wurde eine **tägliche verbindliche Lesezeit** in den Stundenplan eingebaut. Von 8:50 Uhr bis 9:10 Uhr lesen jeden Tag alle Grundschulkinder. Die Lesezeit und die zweite Unterrichtsstunde bilden eine Einheit. Die Lehrkraft der zweiten Stunde übernimmt die Lesezeit. Ausnahmen sind lediglich Sport- und Tanzstunden. Dann sollte die Lesezeit an diesem Tag an anderer Stelle eingeplant werden.

Bei der Regelung der Lese-Lerninhalte orientierten wir uns am „Lüneburger Modell“ zur nachhaltigen Förderung des Lesens von Steffen Gailberger¹⁾. Folgende Aspekte standen dabei im Vordergrund:

- stabile Lesegewohnheiten - regelmäßige (tägliche) Übung,
- Quantität vor Qualität - erlaubt ist, was den Kindern gefällt (niederschwelliges Textangebot),
- simultanes Lesetraining auch schon in der Grundschule (Lesen mit Hörbüchern),
- Verwendung von Kinderliteraturen, aber auch von Sachtexten und Sachaufgaben.

1) Lesen durch Hören.
Das Lüneburger Modell,
Steffen Gailberger,
Beltz, 2011)

Inhalte / Methoden

Vorschule

Die Vorschule ist nicht an das Zeitfenster gebunden - aber an die Verbindlichkeit.
Schwerpunkt: Hörtraining durch Vorlesen und Hörmedien.

Klassen 1 und 2

Hörtraining durch Vorlesen und Hörmedien.

Vermittlung der Grundfähigkeiten des Erstlesens durch zusätzliche Materialien:

- Lies-mal-Hefte / Jandorfverlag: lesen - malen - rätseln,
- Training durch Lautleseverfahren: wiederholtes Lautlesen und begleitendes Lautlesen,
- erstes simultanes Lesen: Lehrer liest vor - die Schüler lesen mit.

Klassen 3 und 4

Training durch simultanes Lesen, verstärkter Einsatz von Hörmedien.

Training durch Vielleise-Verfahren: stilles Lesen.

Lesestoff ist reichlich vorhanden. Dank einer großzügigen Spende konnten wir mehrere neue Klassensätze mit Hör-CDs anschaffen. Die Erfahrung lehrte uns, genau darauf zu achten, dass die Hör-CDs auch Vollversionen sind!

Die Klassen 1 und 2 erhalten darüber hinaus von der Bücherhalle Lesekisten für ein ganzes Schuljahr. Die örtliche Bücherhalle ist ganz in der Nähe und sehr kooperativ. Und wir haben eine Schulbibliothek - klein aber fein!!

Die verbindliche Lesezeit ist mittlerweile nicht mehr aus unserem Schulalltag wegzudenken. Die Kinder mögen diese entspannte Lesezeit. Es ist deutlich eine erhöhte Leselust zu spüren und - wenn auch noch nicht flächendeckend - Verbesserungen im lauten Vorlesen / Lesefluss. So gewann beim diesjährigen Wilhelmsburger Lesewettbewerb erstmals einer unserer Schüler. Wir hatten im Vorlauf das Buch „*Gespensterjäger auf eisiger Spur*“ von Cornelia Funke mit Hör-CD - also simultan - gelesen. Sein Lesevortrag aus diesem Buch war so exzellent „kopiert“, dass er unschlagbar war.

Und noch nie wurde so viel gelesen wie in den letzten zwei Jahren.

Auch eine Umfrage im Kollegium ergab eine große Zufriedenheit, trotz auch anfänglicher Startschwierigkeiten. So muss immer eine genaue Absprache bestehen zwischen Klassenlehrer und Fachlehrer. Die Lesezeit soll aus allen drei Hauptfächern „finanziert“ werden. Die Kinder aus den ersten Klassen halten noch nicht immer 20 Minuten durch.

Im Sommer wechseln viele unserer Grundschüler in die Nelson-Mandela-Stadtteilschule. Hier wird eine Überprüfung der Leseleistung im Vergleich mit Kindern aus anderen Grundschulen Einblick verschaffen, wie effektiv unsere Lesezeit war.



3. Umsetzung an der weiterführenden Stadteilschule

Ziele des Projekts und Vorgehensweise

Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern ausreichende Möglichkeiten bieten, Lesekompetenz zu erwerben, diese aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Die tägliche Lernzeit nach der Mittagspause entspricht diesen Anforderungen an Schule, die während des Schultages einer weiterführenden Schule mit Fachunterricht und Kurssystem sonst nur schwer zu realisieren sind. Mehrere der fünf Lernzeiten in der Woche werden von dem Tutor bzw. dem Tutorenteam einer Klasse übernommen, sodass die „Lernzeit als Lesezeit“ einheitlich in den Jahrgängen 5-7 oft dreimal in der Woche an feste Bezugspersonen gebunden ist und mit einer Zeitspanne von je einer halben Stunde einen überschaubaren Rahmen darstellt.

Während mit den Kindern in Klasse 5 zunächst Übungen zum Hörverstehen durchgeführt werden, stehen ab Klasse 6 das Konzept des simultanen Lesens und Hörens - „Lesen durch Zuhören und Mitlesen“ - und die Steigerung der Leseflüssigkeit im Vordergrund. Dieses wird - zunehmend mit den höheren Klassenstufen - durch Übungen im laufenden Deutschunterricht, welche die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu einem kompetenten Leser weiter fördern, ergänzt. So kann das sprachliche Verstehen der Lerninhalte, von dem Lernerfolge im Wesentlichen abhängen, kontinuierliche Unterstützung erfahren.

Diese zusätzliche Förderung geschieht zurzeit an der Nelson-Mandela-Schule, neben dem Regelunterricht, während der „Lernzeit“, die in der Stundentafel an jedem Tag von 13:15 bis 13:45 Uhr für die Jahrgänge 5-7 vorgesehen ist. Damit erhält jede dieser Klassen 1,5 Stunden zusätzlichen Leseunterricht in der Woche ²⁾.

2) Die Leseförderung wird systematisch und diagnosegestützt begleitet. Sie orientiert sich inhaltlich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Themen der Texte.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	1. bis 6. Stunde Unterricht			
	Mittagspause			
30 Min. Lesezeit	30 Min. Lernzeit	30 Min. Lesezeit	30 Min. Lernzeit	30 Min. Lesezeit
	Nachmittagsunterricht oder Nachmittagskurse			

Stundentafel der Klassen 5 bis 7 an der Nelson-Mandela-Schule

Ziele, die wir mit der Lesezeit verbinden:

- Die Förderung des genauen Zuhörens bei Hörtexten.
- Die Fokussierung auf mündlich zu absolvierende Aufgaben.
- Das Üben von Texten im Schulalltag durch regelmäßiges Lesen im bewertungsfreien Raum.
- Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für ästhetisch gestaltete Bücher.
- Die Förderung eines *selbstverständlicheren und lustvollen Zugangs* zu schriftlichen Texten
- Das Erreichen von Lesemotivation auch besonders beim Lesen von schultypischen Texten
- Das Wecken des *Interesses und der Begeisterung für Inhalte*

Sprachlichen Ziele, die mit dem Leseprojekt verbunden sind:

- Die Schülerinnen und Schüler sollten *altersgemäße Kenntnis von bildungssprachlichen Satzmustern* und *zunehmend differenziertem Wortschatz* entwickeln³⁾.
- *Leseflüssigkeit* und *Lesegeschwindigkeit* der Schülerinnen und Schüler sollten dadurch geübt und altersgemäß ausgebildet werden, dass sie zunehmend auch in ihrer Freizeit lesen.

3) Hierbei darf besonders die Praxistauglichkeit des Projekts für besonders schwache Leser nicht aus dem Blick verloren werden.

Langfristigen Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollten eine *altersgemäße Kompetenz im Verstehen von bildungssprachlichen Texten* erreichen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen *stabile Lesegewohnheiten* ausbilden.

Das Projekt Hörverstehen als Übung zur Fokussierung und Konzentration am Beispiel aus zwei Parallelklassen des 5. Jahrgangs

Umsetzung in einer 5. Klasse, umrissen durch die Tutorin

- Das Projekt Hörverstehen begannen wir über ca. 8 Wochen. Es begann mit der Einführung eines Rituals. (Tische frei räumen, Material (Stift und das ausgeteilte, noch umgedrehte Arbeitsblatt) bereitlegen und leise zu warten bis der Text von einer CD beginnt.
- Die erste Übung begann mit einer CD zum Thema Griechische Sagen. Schnell zeigte sich für die Kinder, dass es unumgänglich war, wirklich Ruhe einzuhalten. Die für alle Schülerinnen und Schülern sehr motivierenden Übungen konnten zunächst wegen der vorherrschenden Lautstärke nicht erfolgreich gemacht werden. Es dauerte einige Zeit, bis das Ritual von allen verinnerlicht und umgesetzt werden konnte.
- Durch regelmäßiges Feedback gelangen von Stunde zu Stunde eine schnellere Umsetzung und eine Ritualisierung der Einrichtung des Arbeitsplatzes, der Selbstkorrektur (Verteilung des Lösungsbogens) und das Feedback zum Inhalt und zur Übung.
- Im Laufe der Zeit veränderten sich die Hörtexte, sie wurden vielschichtiger: Kurze Geschichten und komplexere griechische Sagen. Besonders die Sagen erwiesen sich durch die sehr ausdrucksreiche und schülergerechte Darstellung als äußerst motivierend, obwohl zunächst ungewöhnliche und damit schwierige Namen wie z.B. „Aphrodite“ und anspruchsvollere Satzmuster wie „Prometheus versäumte es nicht, ihn zu fragen“ einhergingen.
- Dann wurde ein neues Element eingeführt. 10 Minuten vor Ende der Lernzeit begannen wir mit einer mündlichen Phase, in der über die Texte gesprochen wurde. Es wurden Details zum Verständnis geklärt. Hierbei versuchten wir darauf zu achten, dass die im Text erwähnten Wörter benutzt wurden. Die Schülerinnen und Schüler verbesserten sich teilweise sogar gegenseitig bei der Wortwahl. Auffällig waren bei diesen mündlichen Aufgaben die z.T. sehr detailreichen, mündlichen Darstellungen durch die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus oder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, denen diese Übungen sehr entgegenkamen.

1. Ziel: Erweiterung des Wissens auf der Wortebene:

Die Sicherung des im Kontext eines komplexeren Hörtextes gelernten Wortschatzes erfolgte durch Lernplakate und das Sammeln neuer Wörter in einer Klassenwörterkartei durch die Tutorin.

Beispiel
für ein Lernplakat, das
vorher zur Entlastung,
nachher zum Einschleifen
des Wortschatzes dient.
Es wird in der Klasse
aufgehängt.

Neue Wörter:

Der Olymp	Wohnort der Götter, Berg in Griechenland
Zeus	oberster griechischer Gott
Pallas Athene	seine Lieblingstochter, Göttin der Künste und der Klugheit
er versäumte es ...	er vergaß es ...
eine Tugend	eine gute Eigenschaft
zornig	ärgerlich

Neue Sätze:

Das Leben wäre so weitergegangen, wenn nicht ...
Ich kann mich nicht mit dir unterhalten, weil ...
Ich brauche deinen Rat, damit ...
Er soll so klug sein, dass ...

Beispiel für ein Lernplakat,
das zum Einschleifen von
Satzstrukturen dient.
Es wird in der Klasse
aufgehängt.

2. Ziel: Erweiterung des Wissens auf der Satzebene:

In der Phase nach dem Hören machten wir immer wieder Übungen z.B. auch mit Satzstrukturen. Nach dem Ansatz des Scaffolding werden z.B. Satzanfänge vorgegeben, die von den Schülerinnen und Schülern zu komplexen Satzgefügen beendet werden.

Für die Verwendung neuer Wörter oder einer vorgegebenen Satzstruktur gab es ein Plus. Das ermutigte und motivierte viele Schülerinnen und Schüler die neuen Strukturen auszuprobieren und immer wieder zu verwenden und half uns in der Phase des Einschleifens neuer sprachlicher Strukturen durch genaue Korrekturen ihr Sprachgefühl zu entwickeln.

Umsetzung in einer anderen 5. Klasse, geschildert durch die Tutorin

- Mit einer Hör-CD zu dem Thema Geräusche (z.B. Küchengeräusche, Geräusche von Fahrzeugen etc.) wurde zunächst versucht, die Leseneugier zu wecken.
- Die ersten 20 Min. der Lernzeit (3x die Woche) wurden für das Hörverstehen genutzt. Das gelang sehr gut, da wir uns an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten.
- Die Schüler bekamen ein Aufgabenblatt, das sie während des Hörens ankreuzen sollten. Vorher wurden die Aufgaben besprochen und wenn nötig, entlastet. Im Anschluss wurden die Aufgaben verglichen und besprochen.
- Schnell stellte sich heraus, dass dieses Vorgehen für die Schüler im Fach Deutsch neu war. Sie zeigten erstes Interesse.
- Als nächste Steigerung wurden Texte abgespielt. Die Schüler sollten zunächst zuhören und einige Aufgaben zeitgleich bearbeiten.
- Problematisch war allerdings, dass zu schnell vorgelesen wurde (Schülerrückmeldungen). So konnten die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht vollständig bearbeiten, trotz mehrfachen Abspielens (Lehrerbeobachtung). Teilweise haben einige Schüler bereits beim ersten Abspielen resigniert.
- Eine Modifikation in der Vorgehensweise war notwendig (es wurde von mir selbst gelesen).
- Die CDs wurden im weiteren Ablauf nicht mehr genutzt.
- Je nach Möglichkeit wurden Texte zu den Themen des Gesellschaftsunterrichts (Ägypten, Klima etc.), aber auch aktuelle Themen (wie Halloween) vorgelesen.

Lesen von Sachtexten aus der Zeitschrift „Geolino“ oder „Geolino extra“ in einer 6. Klasse

Gründe für die Auswahl von Sachtexten:⁴⁾

Grundlage für die Entwicklung dieses Projekts war z.B. die Kritik von Fachkollegen der Sek. 1, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler in der Lage seien, Sachtexte zu verstehen. Das führte z.B. im Fach Gesellschaft immer wieder dazu, dass Aufgabenstellungen von vielen Kindern nicht bearbeitet werden konnten.

Gründe für die Zeitschrift Geolino:

Die Verwendung von Sachtexten aus der Zeitschrift Geolino (Verlag Gruner+Jahr) war schließlich die Anregung von Dr. Steffen Gailberger (Uni Lüneburg) im Workshop (LI) im Rahmen des FörMig-Projekts. Er betonte in seinem Vortrag, dass die Artikel in Geolino zum einen relativ kurz und zum anderen an die Alltagssprache angelehnt seien, d.h. es werden weniger Fachbegriffe verwendet und auch die Dichte der Informationen sei niedriger.

Auswahl der Artikel:

Die Vorauswahl der Artikel erfolgte zunächst durch die Lehrkraft und orientierte sich zum einen an den Interessen der Schülerinnen und Schüler, zum anderen an den Themen des Gesellschaftsunterrichts. Anschließend wurde diese Auswahl den Kindern vorgestellt, besprochen und über diese gemeinsam abgestimmt.

Umsetzung:

1. Phase: Jahrgang 5 - Thema: Hörverstehen - Zuhören üben
2. Phase: Jahrgang 6 - Thema: Sachtexte lesen - Lesen durch simultanes Hören

4) Sachtexte in Schulbüchern sind häufig durch die gleichzeitige Verdichtung von aufgabenrelevanten Informationen, z.B. Operatoren in Verbindung mit Fachwortschatz, eine große sprachliche Herausforderung für unsere Kinder, der sie vielfach nicht gerecht werden können.

Praktische Umsetzung der Hörverstehensübungen mit Geolino

Einzelne Artikel aus der Zeitschrift wurden von der Lehrkraft vorgelesen, simultan lasen alle Kinder die Texte mit.

- *Phase: Vor dem Vorlesen*

Es wurden Fragen zur Organisation geklärt, in das jeweilige Thema des Artikels eingeführt und der Originalartikel verteilt.

- *Phase: Vorlesen durch die Lehrkraft*

Die Schülerinnen und Schüler lasen mit ihren Fingern mit. An einigen Stellen erfolgten integrierte Begriffserklärungen durch die Lehrkraft.

- *Phase: Nach dem Vorlesens:*

Am Ende der Vorlesezeit wurden erste Eindrücke über den Inhalt der Artikel besprochen und eventuell noch bestehende Fragen geklärt.

Anschließend wurden die zu bearbeitenden Aufgaben verteilt.

Nach ca. 10 Minuten wurden dann die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch verglichen.

Lesezeit als Literaturzeit:

Es wurden in der oben dargestellten Lernzeit nicht nur Sachtexte, sondern auch ganze Jugendromane mit den Klassen simultan gelesen. Die Schülerinnen und Schüler verfolgten die Texte immer dann gespannt und begeistert, wenn es sich um spannend dargestellte Themen handelte, die ausdrucksstark vorgelesen wurden. Folgende Jugendbücher begeisterten unsere Schülerinnen und Schüler in der Lernzeit:

Klasse 5: Der kleine Vampir, Die Brüder Löwenherz, Greg's Tagebuch.

Klasse 6: Die Not der Familie Caldera, Negrita.

Klasse 7: 1492 - Das geheime Manuskript.

FörMig - inklusiv

Um das Konzept des simultanen Lesens und Hörens von Buch und Hörbuch im Kontext der Inklusion und der zunehmend heterogenen Schülergruppen beurteilen zu können, müssen die Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation bzw. die Freude am Lesen getrennt betrachtet werden.

Beobachtungen während des Projekts sowie gezielte Befragungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen, dass sie (besonders bei einem spannungsreichen oder zum Nachdenken anregenden Plot) motiviert werden und gerne mitlesen. Sie fordern die Lesezeit mitunter auch aktiv ein. Kritisch anzumerken ist u.a. der Zeitpunkt der Durchführung innerhalb des Schultages. Auch Mitlesen ist ein aktiver und komplexer Prozess. Die Schüler können in diesem Lernprozess keine individuellen Pausen wählen, diese gibt der Lehrer bzw. die knapp bemessene Zeit innerhalb der Lernzeit vor. Ein Blick zur Seite und der Wiedereinstieg ist in der Regel schwierig.

Es bedarf im Grunde einer täglichen Lesezeit, *innerhalb der ersten beiden Unterrichtsstunden*, um bei Schülerinnen und Schülern mit den schon erwähnten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten eine Sensibilisierung für Texte und eine Fokussierung auf genaues Zuhören zu erreichen. Stundenplantechnisch sind an einer großen Schule wie der Nelson-Mandela-Schule Veränderungen nicht ohne eine grundlegende Umgestaltung der Stundentafel zu erreichen. Da wir jedoch mit Blick auf unsere Förderkinder in diesem Leseprojekt sinnvolle Bedingungen ausprobieren und zumindest teilweise gewährleisten wollten, führten wir auch im Regelunterricht⁵⁾ einen mehrwöchigen Schwerpunkt zum Thema „Lesen durch Zuhören“ mit zusätzlichen Übungen zur richtigen Betonung, dem Erproben der eigenen Leselautstärke, der Verbesserung der Leseflüssigkeit, dem Erreichen von mehr Lesekorrektheit oder der Abstimmung des Lesetempos beim Synchronlesen in Lesetandems etc. parallel zum Lesetraining in der Lernzeit durch.

5) An der Nelson-Mandela-Schule entschieden wir uns für die Einführung von Doppelbesetzungen z.B. in Deutsch, Englisch, Mathematik oder Gesellschaft. Jedes Tutorenteam entscheidet selbst über die Fächer. So besteht die Möglichkeit, mit kleinen Gruppen zu besonderen Themen parallel zu arbeiten.

Viele Förderkinder können sich häufig nur mit Unterstützung im Text oder auf Arbeitsblättern orientieren. Ihre Konzentrations- und Merkfähigkeit ist teilweise deutlich eingeschränkt, so dass sie durch regelmäßige Übungen des Selbstvorlesens, bei denen sie die durch das Mitlesen trainierten Fähigkeiten aktiv anwenden, Veränderungen in kleinen Schritten erreichen können. So sind sie in der Lage, Erfolgserlebnisse direkt zu erleben und einen nachweisbaren Lernerfolg zu erreichen.

Ergebnisse der Klasse 6d zusammengefasst:

- *Hohe Lesemotivation in der Klasse (auch ausgelöst durch den Vorlesewettbewerb).*
- *Vorleseregeln werden von vielen Schülern beachtet.*
- *Positiver Stellenwert von Büchern.*
- *Durch das freiwillige Vorlesen von Büchern (Buchvorstellungen) und Texten entsteht eine „konstruktive Konkurrenz.“*
- *Verbesserung der Lesegeschwindigkeit (Ergebnisse des Elfe-Tests)*
- *Bei vielen Kindern (besonders bei Schülern mit LRS) ist das Hörverstehen recht gut ausgeprägt. Dadurch sind sie besonders motiviert.*
- *Schüler schreiben freiwillig Geschichten sowie eigene „Bücher“ um Feedback von Mitschülern zum Lesen und zum Inhalt ihrer Texte einzufordern.*
- *Geschriebene und vorgelesene Geschichten werden in der Schülerzeitung abgedruckt.*
- *Auswertung des Schülerfragebogens: Ein Großteil der Schüler möchte vorgelesen bekommen. Das Tandem-Lesen erwies sich für viele stärkere Schüler meiner Klasse als wenig ertragreich!*

4. Fazit

Durch die Kooperation von Grundschule und weiterführender Schule in diesem Leseprojekt gelingt es Kolleginnen und Kollegen in beiden Schulformen im *Lernbereich „Lesen“* die Planung über einen langen Zeitraum gemeinsam vorzunehmen, bereits entwickelte Kompetenzen zu erhalten und Weiterentwicklung ohne Brüche zu ermöglichen.

Durch die bewusste Auswahl der Hörtexte von CDs oder das Vorlesen von inspirierenden und motivierenden Texten durch die Kolleginnen und Kollegen gelingt allen Schülerinnen und Schülern die einfache Sinnentnahme.

- Gailbergers Konzept geht davon aus, dass sich während des Zuhörens, bei gleichzeitigem Mitlesen auch bei schwachen oder ungeübten Lesern innere Bilder entwickeln, die zunächst die *einfache Sinnerfassung* möglich machen. Das wurde in unserem Projekt nach der Auswertung der Lehrer- und Schülerfragebögen bestätigt.
- So können *Leerstellen und Brüche zu Fragen führen*. Diese werden, als Ritual, immer in den letzten 10 Minuten jeder Lesezeit genutzt, um die Handlungsfäden im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, *weiterzuentwickeln oder zu reflektieren*. In der 10-minütigen Zeit zum Nachdenken, Nachfragen und des Austausches zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, ebenso wie herkömmlich schwache Leser, sehr gut in der Lage waren, an dem Austausch teilzunehmen und diesen teilweise durch besonderen Detailreichtum durch ihre mündliche Mitarbeit mitzugestalten.
- *Innere Zusammenhänge* werden den Schülerinnen und Schülern durch das Zuhören bei gleichzeitigem Mitlesen deutlicher. Das gelingt auch dadurch, dass einzelne Sätze z.B. durch das besonders betonte und schon interpretierend gestaltete Vorlesen bedeutsamer werden. Im Gespräch wurde anhand differenzierter Darstellung von eigenen Überlegungen zum Text deutlich, dass auch die starken Leserinnen und Leser durch das Vorlesen motiviert wurden.

- Das vertiefte Textverstehen kann dann im Anschlussgespräch z.B. durch das Erkennen einer Wendung in der Handlung, einer Pointe oder einer Argumentationsrichtung herausgearbeitet werden. Auch hier konnten wir im Gegensatz zum herkömmlichen Deutsch- oder Literaturunterricht feststellen, dass Textkenntnis und -verständnis bei allen Schülerinnen und Schülern deutlich fundierter waren.
- Das ritualisierte Vorlesen oder Zuhören bei gleichzeitigem Mitlesen über einen langen Zeitraum schult selbst ungeübte Leser beim Verständnis *intertextueller Bezüge*. Auch diese Aussage wird durch unsere Erfahrungen mit der 1. Phase von Steffen Gailbergers Methode bestätigt.



NELSON-MANDELA-SCHULE

