

Björn Rothstein, Christina Guedes Correia



DEUTSCH CHECKER





Deutsch-Checker

von

Björn Rothstein und Christina Guedes Correia

mit Zeichnungen von Bernd Lehmann

auch Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119>



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Cover: Bernd Lehmann

Das Werk und seine Teile sind in der Printversion (ISBN 978-3-8340-2044-4) urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2044-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort

Mit dem Projekt Deutsch-Checker hoffen wir einen Beitrag zur sprachlichen und auch allgemein schulischen Förderung zu leisten, indem wir auf die Ressourcen der Schulen selbst, auf deren leistungsstärkere Schüler (wir verwenden zur Kennzeichnung aller Geschlechter das generische Maskulinum) und auf unsere Studierenden zurückgreifen, sie zusammenbringen und miteinander arbeiten lassen.

Die Idee, Deutsch-Checker in Herne zu beginnen und gewissermaßen ein *Herner Modell* zu entwerfen, entstand im Jahr 2014 bei einem Treffen zwischen Björn Rothstein und Radojka Mühlenkamp, der Leiterin des kommunalen Integrationszentrums Herne. Die gemeinsame Vorstellung einer durch Praxisphasen ergänzten Lehramtsbildung zum Wohle der Region, des Ruhrgebiets, führte dazu, dass Deutsch-Checker an Herner Schulen nicht nur beginnen, sondern sogar von unterschiedlichen Geldgebern gefördert werden konnte.

Wir haben vielen Institutionen und Personen zu danken. Wir danken dem Kommunalen Integrationszentrum Herne, der Stadtparkasse Herne und der Gemeinschaft zur Förderung der Integrationsarbeit Herne e.V. für die freundliche finanzielle Unterstützung. Aus den Fördermitteln konnte Christina Guedes Correia als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einer halben Stelle beschäftigt werden, außerdem die studentischen Hilfskräfte Penelope Okoutsidou, Joana Koczy und Kim Welzel, denen wir für ihre zuverlässige Mitarbeit danken. Dank einer weiteren Förderung durch die RAG-Stiftung konnten wir zusätzliche Erklärvideos drehen. Bei der Mont-Cenis-Gesamtschule Herne, dem Haranni-Gymnasium Herne, dem Gymnasium Wanne, dem Gymnasium Eickel und dem Otto-Hahn-Gymnasium Herne bedanken wir uns herzlich für die gute Kooperation. Namentlich möchten wir uns bei Radojka Mühlenkamp, Michael Barszap und Claudia Heinrich vom Kommunalen Integrationszentrum Herne sowie der Herner Stadträtin Gudrun Thierhoff bedanken, ebenso bei allen beteiligten Schulleitungen sowie den Lehrern. Ingrid Furchner danken wir für die sprachliche Korrektur dieses Bandes und Bernd Lehmann für die erfreuliche Zusammenarbeit bei den Illustrationen.

Insbesondere möchten wir unseren stets engagierten Studierenden und den jüngeren Schülern für ihre unermüdliche Mitarbeit danken und ganz besonders den *Deutsch-Checkern*, d.h. unseren älteren Schülern, die Stunde um Stunde unser Förderprogramm angewandt und sich weit über das Erwartbare hinaus engagiert haben. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht umsetzbar gewesen. Ihnen ist daher dieses Buch gewidmet.

Bochum, im Februar 2020

Björn Rothstein

Christina Guedes Correia

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | Einleitung: wissenschaftliche Fundierung | 1 |
| 2. | <i>Projekt-Checker</i> | 15 |
| 2.1 | <i>Projekt-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 15 |
| 2.2 | <i>Projekt-Checker für Deutsch-Checker</i> | 21 |
| 2.3 | <i>Projekt-Checker für Deutsch-Lerner</i> | 23 |
| 3. | <i>Organisations-Checker</i> | 24 |
| 4. | <i>Kommunikations-Checker</i> | 47 |
| 4.1 | <i>Kommunikations-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 47 |
| 4.2 | <i>Kommunikations-Checker-Training</i> | 51 |
| 4.3 | <i>Kommunikations-Checker für Deutsch-Checker</i> | 61 |
| 5. | <i>Rollen-Checker</i> | 63 |
| 5.1 | <i>Rollen-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 63 |
| 5.2 | <i>Rollen-Checker-Training</i> | 66 |
| 5.3 | <i>Rollen-Checker für Deutsch-Checker</i> | 73 |
| 6. | <i>Lern-Checker</i> | 75 |
| 6.1 | <i>Lern-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 75 |
| 6.2 | <i>Lern-Checker-Training</i> | 77 |
| 6.3 | <i>Lern-Checker für Deutsch-Checker</i> | 81 |
| 7. | <i>Wort-Checker</i> | 82 |
| 7.1 | <i>Wort-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 82 |
| 7.2 | <i>Wort-Checker-Training</i> | 85 |
| 7.3 | <i>Wort-Checker für Deutsch-Checker</i> | 96 |
| 7.4 | <i>Wort-Checker-Strategiekarten</i> | 99 |
| 7.5 | <i>Wort-Checker-Übungen</i> | 103 |
| 8. | <i>Lese-Checker</i> | 108 |
| 8.1 | <i>Lese-Checker für Deutsch-Trainer</i> | 108 |
| 8.2 | <i>Lese-Checker-Training</i> | 111 |
| 8.3 | <i>Lese-Checker für Deutsch-Checker</i> | 131 |
| 8.4 | <i>Lese-Checker-Strategiekarten</i> | 133 |
| 8.5 | <i>Lese-Checker-Übungen</i> | 136 |
| 9. | Literatur | 145 |

1. Einführung

Sprachen lernen vs. Sprachen erwerben

Von Spracherwerb spricht man, wenn eine Sprache in natürlichen, ungesteuerten, d.h. nicht-unterrichtlichen bzw. unbewussten Kontexten erworben wird. Sprachenlernen findet bewusst statt, in gesteuerten, in der Regel unterrichtlich herbeigeführten Kontexten (Kauschke 2012).

Der Erwerb bzw. das Erlernen einer Sprache braucht Zeit. Beim Erstspracherwerb dauert es in der Regel mehrere Jahre, bis ein Kind die Sprache seiner Umgebung erworben hat. Beim Fremdsprachenlernen können die Lernprozesse zum Teil beschleunigt werden, denn hier kann mit anderen kognitiven Ressourcen der Lernenden gearbeitet werden als beim Erstspracherwerb. Kleinkinder müssen nämlich neben den sprachlichen Komponenten auch soziale und kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, z.B. Raumkonzepte, über die ältere Lernende in der Regel bereits verfügen. Aber auch das Lernen einer Sprache ist eine zeitaufwändige Angelegenheit (Kauschke 2012).

Zeit ist die eine Komponente des Spracherwerbs bzw. des Sprachenlernens. Die andere sind Kommunikationspartner: Sprachen erwirbt man stets im Austausch mit anderen, indem man mit der Umgebung kommuniziert (Klann-Delius 2016). Sprachenlernen kann auch autodidaktisch erfolgen, d.h. ohne Hilfe durch andere. Dies ist bei jüngeren Schülern jedoch eher die Ausnahme. Gewöhnlich erlernen sie Sprachen durch unterrichtliche Arrangements, zum Teil in Kombination mit natürlichen Erwerbskontexten (z.B. Aufenthalt im Land der Zielsprache). Dies gilt auch für den sprachlichen Förderunterricht, der je nach Konzept eine Kombination von Spracherwerb und Sprachenlernen sein kann.



Sprachenlernen erfordert Zeit und Kommunikationspartner. Das gilt auch für Sprachförderung.

Die Tatsache, dass Sprachenlernen einen bzw. mehrere Kommunikationspartner erfordert, macht bereits deutlich, dass es einen rezeptiven und einen produktiven Aspekt beinhaltet. Rezeptiv ist das Sprachenlernen, weil es aus Hören und Lesen besteht; produktiv, weil es Sprechen und Schreiben umfasst. Unterrichtliche Teilhabe setzt zunächst einmal rezeptive Kompetenzen voraus: Die Schüler müssen das unterrichtliche Geschehen verstehen und ihm folgen können. Daher setzt das Deutsch-Checker-Projekt, um das es im Folgenden geht, zunächst bei den rezeptiven Fähigkeiten und Fertigkeiten an, in der Hoffnung, dass ihre Schulung auch die produktiven Aspekte des Sprachenlernens fördert.



Das Deutsch-Checker-Projekt fokussiert v.a. die rezeptiven Aspekte des Sprachenlernens.

Sprachförderkonzepte im deutschsprachigen Raum

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Konzepte für die Sprachförderung des Deutschen entwickelt, wobei nur für wenige ihre Wirksamkeit empirisch belegt wurde. Die verschiedenen Sprachförderkonzepte lassen sich u.a. einteilen nach ihrer Zielgruppe, ihrem bildungsinstitutionellen „Veranstaltungsort“, ihren Lehrenden, ihren Inhalten, den eingesetzten Methoden und ihrer Wirksamkeit. Eine Übersicht zu aktuellen Sprachförderkonzepten in den einzelnen Bundesländern findet sich z.B. auf dem Bildungsserver (bildungsserver.de).

Sprachförderkonzepte werden beispielsweise nach dem Alter der Teilnehmenden und nach der Art des Deutscherwerbs unterschieden. Dabei lassen sich Konzepte ausmachen, die eher den frühkindlichen, den kindlichen, den Grundschul- und den weiterführenden Schulbereich sowie das Erwachsenenalter fokussieren. Prinzipiell scheint sich herauszukristallisieren, dass die sprachliche Förderung des Deutschen so früh wie möglich ansetzen sollte. Eine andere Einteilung, die gelegentlich auch mit der altersbedingten Unterscheidung der Zielgruppen kombiniert wird, betrifft die Art des Erwerbs bzw. Erlernens des Deutschen, also die Frage, ob es als erste Sprache erworben oder zeitversetzt zu einer anderen Sprache später erlernt wird. Die Berücksichtigung von Alter und Erwerbsart fällt letztlich in den Bereich der Lernerorientierung, d.h. der Entwicklung didaktischer Konzepte, die an den Bedürfnissen der Lerner ansetzen.

Insgesamt fällt auf, dass die vorliegenden Sprachförderkonzepte alle in den Bereich der Schwächerenförderung fallen, d.h. sie fokussieren vorwiegend Schüler mit sprachlichem Förderbedarf. Eine Stärkerenförderung in dem Sinne, die Kompetenzen besonders leistungsstarker Schüler auszubauen, wird in der Regel nicht versucht. Wir kommen darauf weiter unten zurück.

Sprachförderkonzepte lassen sich auch nach den Lernorten unterscheiden. Gemeint sind die konkreten Orte, an denen die Sprachförderung stattfindet. Da es sich um institutionalisierte Lernorte handelt, wählen wir dafür den Begriff Veranstaltungsort. Mögliche Veranstaltungsorte sind der Regelunterricht aller Fächer (z.B. in Form von sprachintensiven/ sprachsensitiven Didaktiken, die im Fachunterricht auch Aspekte der deutschen Sprache vermitteln), der zusätzliche Förderunterricht, der außerhalb des Regelunterrichts stattfindet (anstelle des Regelunterrichts bzw. zu diesem zeitlich versetzt), spezielle Ferienangebote in Form von Sommerschulen und/oder Angebote privater, öffentlicher wie kommerzieller Träger. Die Veranstaltungsorte lassen sich wiederum untergliedern in bestimmte

Schulformen, z.B. angebunden an die Grundschule, die Hauptschule etc. Hier fällt insgesamt auf, dass es relativ wenig Konzepte für Gymnasien gibt.

Bei den für Sprachförderung eingesetzten Personenkreisen ist das Spektrum weit: Es finden sich Formate mit professionell ausgebildeten Dozenten, mit in der Ausbildung befindlichen Studierenden und mit an Sprache Interessierten. Ehrenamtliche Tätigkeit ist sehr zu begrüßen. Zugleich ist wünschenswert, dass die teilnehmenden Lehrenden über umfassende Kompetenzen in der Sprachförderung verfügen.

Inhaltlich lassen sich Sprachförderkonzepte zum Deutschen nach ihren linguistischen Bezugsgrößen (Laut (Aussprache), Wort, Satz, Text) und den damit verbundenen Lernbereichen (*Recht-)Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen* unterscheiden. Methodologisch lassen sie sich nach den Lernkonzepten einteilen, auf die sie fokussieren, z.B. Lesestrategien.

Sprachförderkonzepte zum Deutschen lassen sich auch danach unterscheiden, ob ihre Wirksamkeit belegbar ist. In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Konzepte entstanden und die Kosten ihrer Umsetzung sind häufig beträchtlich. Es ist notwendig zu überprüfen, ob die durchgeführten Maßnahmen tatsächlich die Kompetenz im Deutschen verbessert haben. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) getragene Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* (BISS) hat dazu beispielsweise eine eigene Förderlinie entwickelt, die gegenwärtig die unterschiedlichen BISS-Projekte evaluiert.

So divergent die einzelnen Sprachförderprogramme sind, sie haben auch viele Gemeinsamkeiten: Letztlich erweisen sich über die einzelnen Gruppen hinweg eine gute Passung zur Zielgruppe, ein fester Veranstaltungsort, eine klare inhaltliche Fokussierung, die Beteiligung ausgebildeter Lehrkräfte und die Lernerorientierung als wichtige Konstanten der Sprachförderung.



Die Konzeption eines Sprachförderprojekts sollte Zielgruppe, Veranstaltungsorte, Lehrende, Inhalte und Methoden im Blick behalten.

Dabei sollten Sprachförderkonzepte der Tatsache Rechnung tragen, dass Sprachenlernen Zeit und feste Ansprechpartner erfordert. Im nächsten Abschnitt stellen wir dazu ein eigenes Konzept vor.

Kurzbeschreibung des Deutsch-Checker-Projekts

Deutsch-Checker unterstützt zusätzlich zu anderen Sprachfördermaßnahmen die sprachliche Förderung von Schülern (*Deutsch-Lerner*) durch Angebote in den Bereichen Wortschatz- und Leseförderung. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker*

aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* und die *Deutsch-Trainer* erstellen gemeinsam ein individuelles Förderprofil für jeden einzelnen *Deutsch-Lerner*. Die *Deutsch-Checker* betreuen die *Deutsch-Lerner* individuell in Form von einmal wöchentlich stattfindenden Fördermaßnahmen im Bereich der deutschen Sprache. Alle Treffen finden stets in den Schulgebäuden statt und werden in Portfolios dokumentiert. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sind ständig in Kontakt mit Wissenschaftlern und Lehrkräften. Das Projekt gibt damit in erster Linie sprachlich auffälligen Schülern die Möglichkeit, individuell sprachlich betreut und unterstützt zu werden. Da es v.a. die rezeptiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der *Deutsch-Lerner* fokussiert, ersetzt es andere Sprachförderkonzepte nicht, sondern ergänzt diese.

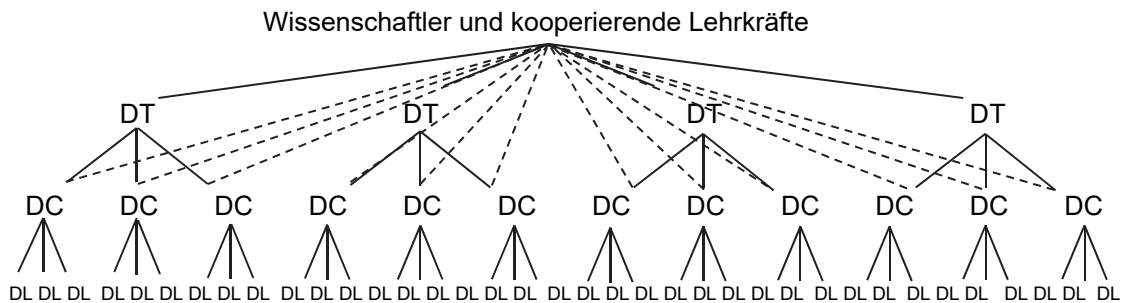


Abb. 1: Personelle Struktur des Deutsch-Checker-Projekts

Durch die Beteiligung älterer Schüler sowie Studierender fokussiert das Deutsch-Checker-Projekt als Veranstaltungsort Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe.



Das Deutsch-Checker-Projekt ist ein Sprachförderkonzept, das Gymnasien bzw. Gesamtschulen fokussiert und das andere Sprachfördermaßnahmen ggf. unterstützt, aber keinesfalls ersetzt. Lehramtsstudierende (*Deutsch-Trainer*) betreuen fortgeschrittene Schüler (*Deutsch-Checker*), die wiederum jüngere Schüler der gleichen Schule (*Deutsch-Lerner*) sprachlich fördern.

Gründe für die Notwendigkeit eines weiteren Sprachförderkonzepts

Die Frage, warum es eines weiteren Konzepts bedarf, ist durchaus berechtigt. Sie lässt sich hoffentlich durch die folgenden fünf Gründe beantworten.

Erstens versteht sich das Deutsch-Checker-Projekt nicht als vollumfängliches Konzept der Sprachförderung, sondern als eines, das andere sprachfördernde Maßnahmen ergänzt.

Zweitens zielt das Projekt Deutsch-Checker vor allem auf Gymnasien und Gesamtschulen mit Sekundarstufe II ab. Zunächst würde man es vielleicht nicht für möglich halten, dass sprachliche Förderung im Deutschen auch

in Gymnasien notwendig ist, da doch diese Schulform den besonders leistungsstarken Kindern vorbehalten ist. Die in manchen Bundesländern nicht bindende Grundschulempfehlung, die Eltern die Möglichkeit bietet, den Typ der weiterführenden Schule selbst zu bestimmen, sowie die Einwanderung nach Deutschland sind nur zwei Gründe, die sprachliche Förderung auch an Gymnasien notwendig machen. Insgesamt besteht in diesem Bereich ein Handlungsbedarf, der noch nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Drittens liegt mit Deutsch-Checker ein Projektformat vor, das Stärkeren- und Schwächerenförderung kombiniert. Die Ausbildung von Schülern der Sekundarstufe II zu *Deutsch-Checkern* ist ein Moment der Stärkerenförderung: Besonders leistungsstarke Schüler erhalten hier die Möglichkeit, sich zusätzlich zu ihren übrigen schulischen Aufgabenbereichen im Bereich Sprachförderung zu qualifizieren. Ihr Engagement wird im Zeugnis vermerkt; zudem erhalten sie von der Projektleitung ein aussagekräftiges Zertifikat. Der sprachfördernde Aspekt des Projekts mündet in den Aspekt der Schwächerenförderung: Schüler mit sprachlichem Förderbedarf erhalten in den Bereichen *Wortschatz* und *Lesen* eine passgenaue Unterstützung.

Viertens ermöglicht das Konzept Deutsch-Checker Formen der Sprachförderung mit festen Ansprechpartnern in Form von älteren Schülern.

Fünftens soll Deutsch-Checker zur Professionalisierung der universitären Lehrerbildung durch reflektierte Praxisphasen beitragen: Bereits seit längerem wird ein stärkerer Praxisbezug der universitären Lehrerbildung gefordert (Gröschner et al. 2015). Ein Vorteil des Projekts Deutsch-Checker ist, dass Lehramtsstudierende in einem relativ geschützten und überschaubaren Raum mit einer kleinen Zahl von Schülern zusammenarbeiten und durch die kontinuierliche Supervision zwischen Theorie und Praxis individuell für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft gefördert werden können.

Komponenten des Deutsch-Checker-Projekts

Die Ausgestaltung des Deutsch-Checker-Projekts ist Resultat des Zusammendenkens der folgenden Punkte, die in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gegenwärtig stark diskutiert werden.

Erstens ist insbesondere in den letzten Jahren die Professionalisierung der Lehrerbildung und des Lehrerberufs in den Fokus der Bildungsforschung gerückt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat hierzu ein eigenes Programm entwickelt, die Qualitäts-offensive Lehrerbildung, die auf eine verbesserte Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten abzielt (<https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>, letzter Zugriff am 20.8.2018). Als eines der Merkmale einer professionellen Lehrerausbildung wird schon lange eine enge Ver-

zahnung von Theorie und Praxis, d.h. von universitärem und schulpraktischem Ausbildungsanteil gefordert (Gröschner et al. 2015). So wurden z.B. obligatorische Praxisphasen in Form von Praxissemestern und Schulpraktika in die Lehrerbildung implementiert. Entscheidend für das Gelingen dieser Verzahnung ist u.a. eine engmaschige und qualitativ hochwertige Betreuung der Studierenden, die es ihnen ermöglicht, in Theoriephasen Erlerntes auf die Praxis zu beziehen und zu reflektieren. Im Bereich der Sprachförderung gibt es eine lange Tradition des Zusammenbringens von Theorie und Praxis: In den 2000er Jahren wurde der Mercator-Förderunterricht entwickelt, seit 2004 wird er angeboten und von der Stiftung Mercator finanziert. Dieser Förderunterricht vereinigt Elemente studentischer Mentorentätigkeit mit Sprachförderung und kombiniert über die Ausbildung der Studierenden theoretische mit praktischen Elementen. Auch das Deutsch-Checker-Projekt will einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung leisten.



Das Deutsch-Checker-Projekt ist ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung, indem es Studierenden Praxisphasen mit engmaschiger Betreuung und Supervision ermöglicht.

Zweitens bringt das Deutsch-Checker-Projekt – anders als der Mercator-Förderunterricht – nicht Studierende und geförderte Schüler direkt zusammen, sondern bezieht ältere Schüler (*Deutsch-Checker*) ein, die für die zu fördernden *Deutsch-Lerner* als Ansprechpartner und Mentoren/Tutoren zur Verfügung stehen. Grundlegend für diese Entscheidung waren folgende Überlegungen: Im Einklang mit Ergebnissen bildungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Forschung wird angenommen, dass ältere Schüler der gleichen Schule eine besondere Vorbild-, Identifikations- und Orientierungsfunktion haben: Sie sind lebende Beispiele dafür, dass der Besuch der gemeinsamen Schule erfolgreich sein kann; sie kennen die schulische Infrastruktur, die schulischen Rahmenbedingungen und die Lehrkräfte und haben aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen vor Ort eine Art „Insiderwissen“, das sie mit den jüngeren Schülern teilen können. Dieses Erfahrungswissen macht sie zu wertvollen Ansprechpartnern bezüglich schulischer Fragen, sie können sich in einem sanktions- und benotungsfreien Raum den Fragen der jüngeren Schüler stellen. Schulischen Lehrkräften oder außenstehenden Erwachsenen ist diese Funktion aufgrund des unterschiedlichen Status verwehrt.

Wenn *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* die gleiche Schule besuchen, so hat ihre Zusammenarbeit ggf. auch einen positiven Einfluss auf das klassen- und stufenübergreifende Schulklima. Denn dadurch stehen unterschiedliche Klassenstufen in regelmäßigem Austausch miteinander, so wird eine Verständigung zwischen den Statusgruppen „Unterstufe“ und „Oberstufe“ möglich.

Nicht zuletzt hat es auch einen multiplikatorischen Effekt, wenn anstelle von Studierenden ältere Schüler als Mentoren fungieren, denn so kann das Projekt mehr Personen erreichen.



Das Deutsch-Checker-Projekt nutzt von den Schülern selbst getragene Lehr-Lern-Arrangements.

Folgt man drittens konstruktivistischen und postkonstruktivistischen Lerntheorien, so gilt es Lehr-Lern-Arrangements bereitzustellen, die passgenau auf individuelle Lernbedürfnisse zugeschnitten sind, also differenzierend auf die Lernenden eingehen und diese bestmöglich fördern und fordern. In der Regel handelt es sich bei Sprachförderkonzepten um Ansätze, die der Schwächerenförderung verpflichtet sind, indem sie versuchen, entsprechende Lernprobleme aufseiten der Schüler zu beheben. Verknüpft man nun Schwächerenförderung mit Aspekten des von Schülern getragenen Lehrens und Lernens, so resultiert aus dem Einsatz besonders qualifizierter Schüler als Tutoren/Mentoren ein Moment der Stärkerenförderung, wie es typisch ist für Peer-Education-Ansätze der Sozialpädagogik (z.B. Kästner 2003). Unter Peer-Education versteht man den gezielten Einsatz speziell ausgebildeter Personen, in der Regel Jugendlicher, die eine bestimmte, weitgehend gleichaltrige Gruppe (Peers) zu bestimmten Themen informieren. Durch bildungswissenschaftliche Studien, aber auch durch fachdidaktische Überlegungen wie *Lernen durch Lehren* (Martin 1994) ist schon länger bekannt, dass von Schülern getragenes Lehren und Lernen nicht nur die Lernergebnisse verbessert, sondern auch soziale Aspekte positiv beeinflusst und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.



Das Deutsch-Checker-Projekt kombiniert Stärkeren- und Schwächerenförderung.

Auf diesen wichtigen Aspekt gehen wir im Weiteren nicht mehr ein, da wir aus pädagogischen Gründen die Elemente der Stärkeren- bzw. Schwächerenförderung gegenüber den Teilnehmern nicht betonen, z.B. in Kopiervorlagen oder anderen Dokumenten.

Viertens betonen bildungswissenschaftliche Studien der vergangenen dreißig Jahre die hohe Relevanz von Diversität, Individualität und Autonomie lernender Menschen für den Erfolg ihrer Lernanstrengungen und -prozesse. Diese Aspekte begünstigen in hohem Maße Formen des selbstregulierten Lernens (Artelt 2000). Selbstreguliertes, d.h. selbstständiges Lernen ist eine spezielle Lernform, bei der der Lernende selbst „die wesentlichen Entscheidungen darüber trifft, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt“ (Weinert 1982: 102). Allerdings erfordert

selbstreguliertes Lernen, „dass der Lernende über gut organisierte Wissensbestände verfügt und bereit und fähig ist, sein Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten“ (Straka 2009: 1). Ansatzübergreifend besteht in bildungswissenschaftlichen Studien Einvernehmen darüber, dass Lernstrategien, die als mentale Repräsentation abrufbar gespeichert sind, stets dem Erreichen eines (Lern-)Zieles dienen müssen (Martin/Nicholaisen 2015: 11). Strategiebasiertes Lernen ist eine Sonderform des selbstregulierten Lernens. Es definiert „die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, die eigene Lernarbeit selbstständig vorzubereiten, geeignete Lernstrategien zu aktivieren, die Arbeit zu kontrollieren und zu bewerten“ (Meyer 2007: 1). Lernstrategien sind dauerhaft nur durch Anwendung erlernbar (Hartmann 2006: 61).

Allerdings ist auf Gefahren einer Überbetonung des selbstregulierten Lernens hinzuweisen: Es ist davon auszugehen, dass in der Phase des Erwerbs der Lernstrategien deren Ausführung zunächst eine so hohe mentale Energie erfordert, dass anfangs noch keine positiven Effekte auf die Leistung im spezifischen Lerngebiet zu erwarten sind (Artelt 2000: 59f). Erst mit der Automatisierung der Strategien ist mit langfristig besseren Lernleistungen zu rechnen, während zu Beginn negative Lerneffekte auftreten können.

Diese Gefahr des selbstregulierten und des strategiebasierten Lernens lässt sich durch die Bereitstellung von Strategiekarten reduzieren, denn diese bieten Möglichkeiten der orientierenden Anleitung (Meyer 2007: 151): „Strategiekarten beinhalten die verschiedenen Schritte vom Beginn bis zur Lösung einer Aufgabe, an denen sich der Schüler orientieren kann. So erhält er eine mögliche Vorgehensweise, die ihn eine geordnete Struktur lernen lässt.“ Durch den Einsatz von Strategiekarten müssen Lernende ihre kognitiven Ressourcen nicht darauf verwenden, zunächst an die verschiedenen Strategien zu denken, sondern haben diese stets in Form einer Karte vor sich, so dass sie ihre volle Aufmerksamkeit dem eigentlichen Lernziel widmen können. Die Funktion der Strategiekarten ist folglich, die Internalisierung der Strategien zu unterstützen und in hohem Maße auch anzuleiten.

Im Kontext der Sprachförderung sind Anleitungen zum selbstregulierten Lernen besonders zu begrüßen, vor allem in den sprachlichen Bereichen, die einer ständigen Erweiterung bedürfen. Dazu zählt der Wortschatz, dessen Erwerb bzw. Erlernen aufgrund der letztlich „unendlichen“ Zahl von Wörtern in einer Sprache ein lebenslanger Prozess ist und der eine Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von Texten ist.



Das Deutsch-Checker-Projekt ermöglicht selbstreguliertes und strategiebasiertes Lernen durch Anwendung von Lernstrategie(karte)n.

Inhalte des Deutsch-Checker-Projekts

Die Auswahl der Lerninhalte des Deutsch-Checker-Projekts ergibt sich aus den eben dargestellten Komponenten *Professionalisierung der Lehrerbildung, Lernen von älteren Schülern, kombinierte Stärkeren- und Schwächerenförderung* sowie der Betonung *selbstregulierten Lernens*, aber auch aus den folgenden inhaltlichen Argumenten.

In zahlreichen deutschdidaktischen und linguistischen Studien wurde nachgewiesen, dass Absolventen des schulischen Grammatikunterrichts, aber auch Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch und sogar Deutschreferendare nicht über die curricular geforderten expliziten Grammatikkenntnisse zum Deutschen verfügen (Rothstein et al. 2014). Habermann et al. (2007) haben belegt, dass Erstsemester-Studierende der Germanistik einfache Grammatikaufgaben, wie sie für die gymnasiale Unterstufe im Fach Deutsch typisch sind, nicht lösen konnten. Die Gründe hierfür sind vielfältig und an dieser Stelle nicht zu diskutieren (vgl. Rothstein 2010). Die Tatsache, dass die explizite Kenntnis der Grammatik des Deutschen in der Lehrerbildung und im Deutschunterricht ein Problem ist, macht deutlich, dass diese Kenntnis bei den *Deutsch-Checkern* und den *Deutsch-Trainern* nicht blind vorausgesetzt werden kann. Es bedürfte deshalb umfangreicher Schulungsmaßnahmen, um ein qualitativ hochwertiges Arbeiten zu ermöglichen. Solche Maßnahmen würden jedoch den zeitlichen Rahmen des Projekts sprengen und dazu führen, dass die schülerseitige Komponente in Form der *Deutsch-Checker* nur schwer aufrechtzuerhalten wäre. Hier scheint es realistischer, den Bereich Grammatik in professionelle Hände zu legen, sprich in die der schulischen Lehrkräfte. Dies ist für den Anspruch des Projekts bedauerlich, wenn nicht ärgerlich, aber immerhin ehrlich und realistisch.

Was eben für die explizite Kenntnis der Grammatik des Deutschen gesagt wurde, gilt leider auch für die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Orthographie, mit der sich Schüler wie auch Lehramtsstudierende offenbar schwertun: Mehrfach wurden die Kenntnisse in der deutschen Orthographie sowie die Rechtschreibkompetenz durch große Studien erhoben; sie alle belegen eher niederschmetternde Ergebnisse (u.a. Steinig et al. 2009). Bedenkt man, dass es mit dem korrekten Rechtschreiben allein in einem Sprachförderprojekt noch nicht getan ist, sondern dass die Orthographie auch erklärt werden muss und viele orthographische Regeln einer grammatischen Fundierung bedürfen (Fuhrhop 2005, Bredel 2011), so wird deutlich, dass auch dieser Bereich eher in professionelle Hände gehört, d.h. an entsprechend ausgebildetes und kompetentes Personal delegiert werden muss. Auch dies ist zugegebenermaßen bedauerlich.

Lesen gilt gemeinhin als eine „Schlüsselqualifikation“ (Baumert 2013: 21). Wer nicht in der Lage ist, zu lesen und damit Texte zu verstehen, dem werden Bildungserfolge verwehrt bleiben. Es verwundert daher nicht, dass

es eine ausgeprägte Leseforschung gibt, die aus ganz unterschiedlichen Strömungen besteht (z.B. lesepsychologische, lesepädagogische, bildungswissenschaftliche, deutschdidaktische, literaturwissenschaftliche etc. Ansätze). Entsprechend gibt es auch nicht das eine Modell des Lesens, auf das sich die Vertreter der verschiedenen Ansätze geeinigt haben, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher, zum Teil miteinander konkurrierender Ansichten. Ansatzübergreifend lässt sich immerhin ausmachen, dass Lesen eine Kombination von text- und leserseitigen (und gegebenenfalls weiteren) Merkmalen ist (Schneider 2017). Für das Verstehen eines Textes spielen demnach leserseitige Aspekte wie Hintergrund- bzw. Vorwissen, Motivation, Interesse, Lesesozialisation, Lesegewohnheiten etc. eine bedeutsame Rolle; wichtige textseitige Merkmale sind z.B. die Gestaltung auf der Textoberfläche (Kohäsionsmittel wie bestimmte Pronomina, Überschriften etc.) und die Textsorte. Auch wenn über den Einfluss der einzelnen Faktoren ansatzübergreifend Konsens besteht, so ist die Art und Weise ihres Zusammenspiels nach wie vor strittig (vgl. überblicksartig Schneider 2017, Bredel/Fuhrhop/Noack 2017).

Einigkeit besteht weitgehend darüber, dass Lesen kein linearer Prozess ist, bei dem von vorn bis hinten gelesen wird, sondern dass es durch Anwendung von Lesestrategien zu Formen des überfliegenden, des auslassenden, des sprunghaften etc. Lesens kommen kann. „Lesestrategien sind eingeübte Handlungsmuster, die es erlauben, den Lese- und Verstehensprozess selbst zu strukturieren, zu steuern und zu überwachen“ (Kruse 2008: 184).

Dass Lesestrategien existieren und dass sie für das Lesen wichtig sind, ist ansatzübergreifend Konsens, wenn auch das Ausmaß ihrer Nützlichkeit für das Textverstehen kontrovers diskutiert wird (Schneider 2017). Allen Ansätzen, die mit Lesestrategien arbeiten, ist gemein, dass sie zwischen Phasen vor, während und nach dem Lesen eines Textes unterscheiden (vgl. Schneider 2017). Nach Rosebrock/Nix (2012) sind Lesestrategien instrumentell und operational auf ein bestimmtes Leseziel ausgerichtet und werden systematisch mit anderen Lesestrategien kombiniert. Gute Leser wenden sie automatisiert und routiniert an und können sie auf Nachfrage artikulieren (Rosebrock/Nix 2012: 59). Die Leseforschung geht insgesamt vorsichtig optimistisch davon aus, dass Lesestrategien erlernbar sind und aus leistungsschwächeren Schülern bessere Leser machen können. Zur kognitiven Entlastung ihrer Benutzer setzen manche Verfahren wie der LeseNavigator auch Strategiekarten ein.

Im Deutsch-Checker-Projekt wird mit einer für die Projektspezifika veränderten Version des LeseNavigators gearbeitet. Sein Ziel ist die erleichterte Ermittlung der zentralen Textinformationen (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=lesenavigator>, letzter Zugriff am 20.8.2018). Der LeseNavigator unterscheidet zwischen den Phasen

vor, während und nach dem Lesen und ermöglicht, die textseitig gelieferten Informationen mit dem leserseitigen Vorwissen abzugleichen und nicht verstandene Aussagen zu klären. Die Wahl fiel auf den LeseNavigator, weil seine Wirksamkeit empirisch belegt, das Set der darin eingesetzten Karten für unsere Projektzwecke modifizierbar und der LeseNavigator im Rahmen von Schule praktikabel ist. Das heißt nicht, dass andere Lesestrategien nicht gut oder für die Projektzwecke nicht geeignet sind.

Texte sind ohne Kenntnis (der meisten) ihrer Wörter nicht verstehbar (Artelt et al. 2007). Wer Lesen und Textverstehen in den Mittelpunkt von Fördermaßnahmen stellt, muss folglich auch den Wortschatz fördern und Verfahren bereitstellen, mit unbekanntem Wörtern umzugehen. Wortschatzarbeit erfordert die Wahrnehmung, das Verstehen, das Memorieren und das Anwenden von neuen, zunächst unbekanntem Wörtern mit dem Ziel ihrer Übernahme in das mentale Lexikon, einen lexikalischen Speicherort im Langzeitgedächtnis (Lehmann/Pilz/Sarich 2013: 3). Zudem bedarf es Verfahren des Umgangs mit unbekanntem Wörtern, denen z.B. bei der Lektüre von Texten begegnet wird. Denkt man nun den Ansatz des selbstregulierten Lernens mit Strategiekarten mit der Wortschatzarbeit zusammen, so müssen den Lernenden Strategien an die Hand gegeben werden, die ihnen den selbstständigen Umgang mit unbekanntem Wörtern in Situationen mit und ohne Nachschlagemöglichkeit erlauben.



Das Deutsch-Checker-Projekt beschränkt seine sprachfördernden Maßnahmen auf die Bereiche Wortschatz und Lesestrategien.

Evaluation des Deutsch-Checker-Projekts

Das Deutsch-Checker-Projekt unterliegt einer ständigen Evaluation. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt haben drei Evaluationsrunden stattgefunden, die in Form von Masterarbeiten erfolgten. Jede Evaluationsrunde hatte einen anderen Themenschwerpunkt und wurde in einem von Björn Rothstein geleiteten Kolloquium realisiert, das der Beratung der Studierenden beim Verfassen ihrer Arbeiten diente.

Im Kolloquium vom Wintersemester 2016/17 entstanden zehn Masterarbeiten, die sich allesamt mit der Möglichkeit auseinandersetzten, im Deutsch-Checker-Projekt Lernstrategiekarten zu verwenden. Die teilnehmenden Studierenden entwickelten selbst Karten, mit denen im Projekt gearbeitet werden könnte. Es entstanden zum Teil sehr spezifische Karten zu einzelnen Bereichen der deutschen Grammatik, Orthographie und Lexikologie. Schnell zeigte sich, dass der ursprüngliche Plan, eine Vielzahl solch spezifischer Lernstrategiekarten im Projekt einzusetzen, nicht realisierbar ist. Die teilnehmenden Schüler wären mit großen Stapeln von gleichzeitig einzusetzenden Strategiekarten konfrontiert gewesen,

was zu einer inhaltlichen und motivationalen Überforderung geführt hätte. Auf der Basis dieser Erkenntnisse entwickelte Björn Rothstein erste Sets von Strategiekarten, die Schlüsselkompetenzen wie Lesen und Wortschatzerwerb fokussieren und nicht Einzelphänomene (wie z.B. satzinterne Großschreibung) adressieren. Folgende Masterarbeiten wurden verfasst:

Nasli Fehrest-Avanloo: *Der Einsatz von Strategiekarten in der schülerbasierten Sprachförderung: Ein Strategiekonzept zur Verbesserung der Lesekompetenz von Sek I-SuS unter besonderer Berücksichtigung der im KLP aufgeführten „Textaufnahme und -strukturierung“.*

Senida Gagic: *Sprachförderung durch ältere Schüler – Wortbildung im Unterricht am Beispiel der Derivation auf „-er“.*

Paulina Herbersagen: *Das Projekt „Deutsch-Checker“. Der Einsatz von Strategiekarten zur Verbesserung des verstehenden Lesens durch Visualisierungen des Textinhaltes.*

Antje Kanowski: *Jahrgangsübergreifende Sprachförderung: Strategien zur Wortschatzerweiterung durch die Bildung von Komposita.*

Svenja Catharina Klanten: *Kooperatives Sprachenlernen. Der Erwerb der das/dass-Schreibung mit Hilfe von Strategiekarten.*

Jasmin Koppert: *Ein strategisches Konzept zur Wortschatzerweiterung durch Fußballsprache.*

Chantal Lang: *Ältere SchülerInnen fördern jüngere SchülerInnen. Strategiekarten als Medium für eine textorientierte Wortschatzarbeit am Beispiel textsortenspezifischer Wörter und Wortverbindungen in Zeitungsartikeln.*

Anastasia Link: *Sprachförderung im Projekt Deutsch-Checker. Der Einsatz von Strategiekarten zur Wortschatzerweiterung am Beispiel substantivischer Determinativkomposita.*

Julika Nelken: *Ein Konzept zur Entwicklung und Förderung der orthographischen Kompetenz im Bereich der satzinternen Großschreibung.*

Hiyam El Sabeh: *Lernstrategiekarten und Sprachförderung: Ein Konzept zur Wortschatzerweiterung durch eine neuartige Anwendung der Graphentheorie in Wörterbüchern. Der Nutzen von Strategiekarten für das Sprachenlernen.*

Die Masterarbeiten vom Wintersemester 2017/18 evaluierten empirisch die zuvor erstellten Strategiekarten, indem mit der Methode des Lauten Denkens bzw. mit Interviews einzelne *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* befragt wurden. Deutlich wurde vor allem, dass es eines Systems bedarf, bei dem die *Deutsch-Lerner* nicht verpflichtet sind, alle Strategiekarten eines Sets abzuarbeiten, sondern das Set bei Lösung ihres Problems schnell wieder zur Seite legen können.

Folgende Masterarbeiten wurden im Wintersemester 2017/18 verfasst:

Svenja Ditsch: *Untersuchung des Lese-Checkers im Sprachförderprojekt Deutsch-Checker. Wie werden die Materialien zur Leseförderung bewertet?*

Zafer Güney: *Projekt Deutsch-Checker – Überprüfung der Grundannahmen des Check-Bereichs „Fehler-Checker“.*

Moritz Küster: *Lautes Denken. Empirische Untersuchung zur Optimierung des „Lese-Checkers“.*

Fiona Paas: *Empirische Untersuchung von Materialien zur Förderung der Orthographie unter Einbezug des Sprachförderprojekts Deutsch-Checker. Evaluation eines Sprachförderprojekts.*

Jeannette Schulte: *Was können die Lernmaterialien im Bereich Rechtschreib-Checker leisten?*

Die im Sommersemester 2018 verfassten Masterarbeiten untersuchten motivationale und weitere personenbezogene Merkmale der am Projekt Teilnehmenden. Während Projektdesign, -organisation und -logistik allgemein eher positiv beurteilt wurden, zeigte sich, dass der Kontakt zu den schulischen Lehrkräften durch Bereitstellung effektiver Kommunikationsstrukturen intensiviert werden muss. Infolge dieses Ergebnisses wurden *Projekt-* und *Organisations-Checker* neu gestaltet. Folgende Masterarbeiten wurden im Sommersemester 2018 verfasst:

Laura Marie Busch: *Attitudes der Teilnehmer des Projekts „Deutsch-Checker“.*

Tamara Fox: *Motivation der Teilnehmer des Projekts „Deutsch-Checker“.*

Lisa Henes: *Gründe für die Teilnahme am Deutsch-Checker-Projekt.*

Meike Michels: *Motivationale Beweggründe der Teilnehmer des Deutsch-Checker-Projekts.*

Christin Pentek: *Evaluation der motivationalen Einstellungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Deutsch-Checker-Projekts.*

Jana Schnelting: *Interesse und Motivation der Teilnehmer des Projekts Deutsch-Checker.*

Lukas Wannemüller: *Einstellungen und Gründe der Teilnehmer des Projekts „Deutsch-Checker“.*

Jarah Maria Wittling: *Motive zur Teilnahme am Projekt Deutsch-Checker.*

Darüber hinaus entstanden zwei Bachelorarbeiten, die sich mit Aspekten der Lese- und Wortschatzförderung befassen:

Jonathan Neumann: *Lesemotivationsförderung im Rahmen des Lehr-Lern-Projektes „Deutsch-Checker“.*

Nadja Krützner: *Das Landleibe-Problem: LeseNavigator, Wortschatz und Vorwissen im DaZ-Bereich.*

Die endgültige Evaluation des Deutsch-Checker-Projekts steht noch aus.

Aufbau des Buchs

Das Deutsch-Checker-Projekt gliedert sich in mehrere Check-Bereiche, die jeweils einen organisatorischen, pädagogischen und/oder inhaltlichen Schwerpunkt haben. Im Check-Bereich *Projekt-Checker* wird das Projekt in verständlichen und jeweils zielgruppenadäquaten Worten den *Deutsch-Trainern*, *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Lernern* vorgestellt (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.3). Die letzteren beiden Projektbeschreibungen sind als Kopiervorlage angelegt. Der *Organisations-Checker* klärt in Kapitel 3 die

organisatorischen Rahmenbedingungen des Projekts und bietet zahlreiche Dokumente als Kopiervorlagen an. Der *Kommunikations-Checker* informiert und trainiert zielgruppenadäquat die Teilnehmenden in ihren projektrelevanten kommunikativen Kompetenzen (vgl. Kapitel 4). Die von den einzelnen Beteiligten im Projekt einzunehmenden Rollen und Funktionen sowie die lernpsychologischen Grundannahmen zum strategiebasierten Lernen mit Lernstrategiekarten werden, wiederum nach Zielgruppen aufgeschlüsselt, im *Rollen-Checker* bzw. im *Lern-Checker* (Kapitel 5 bzw. 6) vorgestellt und trainiert. Der *Lese-Checker* und der *Wort-Checker* führen in Lernstrategien zum Lesen und zum Wortschatzlernen/-verstehen ein (vgl. Kapitel 7 und 8). Die im Projekt als Kopiervorlagen bereitgestellten Materialien sind als solche markiert.

2. Projekt-Checker

2.1 Projekt-Checker für Deutsch-Trainer

Ziel des Projekts ist die vorwiegend sprachliche Förderung von Schülern mit sprachlichem Förderbedarf. Die Förderung wird durch die Vermittlung von Lernstrategien erreicht, die zum selbstständigen Umgang mit sprachlichen Problemen in den Bereichen Lesen und Wortschatz befähigen. Das Projekt ist eine Ergänzung zu allgemeinen Sprachfördermaßnahmen, es ersetzt nicht den Förderunterricht.



Projektbeschreibung

Das Projekt fördert Schüler (*Deutsch-Lerner*) in den Bereichen Lesen/Textverstehen und Wortschatzerwerb. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende bzw. ehrenamtlich arbeitende Erwachsene (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen sie wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen jüngere Schüler der gleichen Schule, die *Deutsch-Lerner*, individuell in Form von ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden Unterstützungsmaßnahmen.



Deutsch-Trainer (Lehramtsstudierende, ehrenamtliche Erwachsene) betreuen *Deutsch-Checker* (ältere Schüler), die wiederum *Deutsch-Lerner* (jüngere Schüler) unterstützen.

Hintergrund

Eine große Gruppe von Schülern verfügt nicht über die basalen sprachlichen Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind (vgl. z.B. Kowalski et al. 2010, Steinig et al. 2009, Valtin et al. 2014). Dies betrifft Schüler mit wie ohne Migrationshintergrund. Zudem haben sprachlich schwächere Schüler häufig einen höheren individuellen Förderbedarf in der Lernorganisation und sie benötigen kontinuierlich verfügbare Ansprechpartner für Lernprozesse.



Nicht ausreichende Sprachkenntnisse gefährden den Bildungserfolg.

Es bedarf folglich nicht nur eines adäquaten Unterrichts im Klassenverbund, sondern auch einer passgenauen, auf den jeweiligen Lernertyp und Entwicklungsstand abgestimmten, individuellen sprachlichen Förderung

und Bildung, die durch ständige individuelle Ansprechbarkeit und die Bereitstellung von Formaten des selbstständigen Lernens erreicht werden soll.

Schulische Projektformate wie Lernen durch Lehren, Peer-Tutoring, Cross-Age-Tutoring oder „Schüler helfen Schülern“ bieten viel Potential, auf sprachliche Schwierigkeiten mit einem relativ kosten- und ressourcenschonenden Format zu reagieren. Sie bieten vor allem den Vorteil, durch peer-to-peer-Kontakte entstehende motivationale und lernförderliche Effekte nutzbar zu machen: Ältere Schüler haben einen anderen, zielgruppenadäquateren Zugang zu jüngeren Schülern als Erwachsene, denn sie sind Teil der gleichen Gruppe, in einer sehr ähnlichen Lebens- und Entwicklungssituation und aufgrund ihrer fortgeschritteneren Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Vorbild (überblicksartig: Kirschenfauth 2014).



Das Deutsch-Checker-Projekt fördert die sprachlichen Kompetenzen jüngerer Schüler, indem es auf die Vorteile von peer-to-peer-basierten Förderangeboten zurückgreift.

Kombination von Sprachförderung und Lernunterstützung

Das Projekt Deutsch-Checker kombiniert sprachförderliche Maßnahmen in den Bereichen Lesen und Wortschatz mit einer individuellen Lernunterstützung, die den *Deutsch-Lernern* ermöglicht, anhand von peer-to-peer-Vorbildern ihre Lernprozesse zu organisieren, zu überdenken und mit Sprachförderung zu verbinden.



Deutsch-Checker ist ein integratives Lehr-Lern-Projekt, bei dem durch peer-to-peer-Vorbilder Lernprozesse von sprachlich schwächeren Schülern in den Bereichen Wortschatz und Lesestrategien angeleitet, eingeübt und automatisiert werden. Das Ziel ist, dass *Deutsch-Lerner* sprachliche Probleme beim Lesen und im Wortschatz selbstständig lösen können. Integrativ ist das Projekt, weil es die peer-to-peer-Funktion der *Deutsch-Checker* für Lernprozesse nutzt.

Organisation

Studierende des Lehramts Deutsch oder ehrenamtlich arbeitende Erwachsene mit sprachlichem Bildungshintergrund werden im Bereich der Sprachförderung zu *Deutsch-Trainern* ausgebildet. Sie wiederum bilden gemeinsam mit der Projektleitung und den Lehrkräften während eines Schuljahres fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, die sie bei ihren Tätigkeiten betreuen. Die *Deutsch-Checker* unterstützen jüngere Schüler der Sekundarstufe I (*Deutsch-Lerner*) individuell auf sprachlicher Ebene.

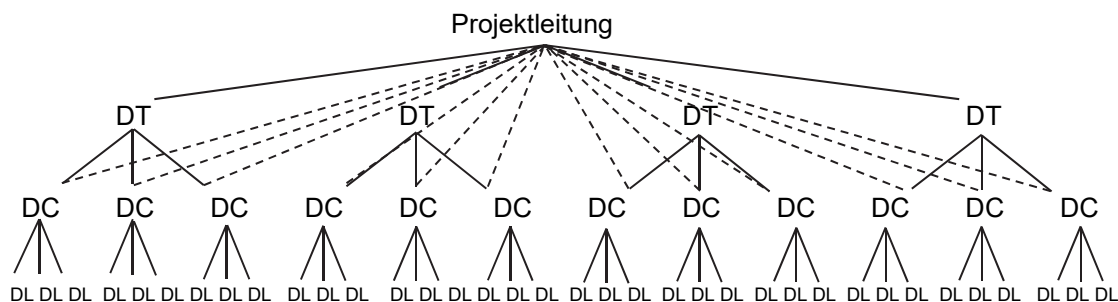


Abb. 1: Organigramm des Deutsch-Checker-Projekts

Die Auswahl der Schüler erfolgt durch die Projektschulen. Die Treffen zwischen *Deutsch-Lernern* und *Deutsch-Checkern* bzw. *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Trainern* finden je nach Bedarf ein- bis zweimal wöchentlich an den Schulen statt. Die Supervision der *Deutsch-Checker* durch die *Deutsch-Trainer* erfolgt ebenfalls wöchentlich in den Gebäuden der beteiligten Schulen. Die Supervision führen *Deutsch-Trainer*, Lehrkräfte und Projektleitung gemeinsam durch. Die *Deutsch-Trainer* tauschen sich einmal pro Woche mit der Projektleitung und den Lehrkräften aus. Jeder Durchlauf dauert ein Schuljahr.

Adressaten

Das Projekt Deutsch-Checker ist für Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe konzipiert. Die *Deutsch-Lerner* besuchen die Klassen 5 oder 6, die *Deutsch-Checker* in der Regel die gymnasiale Oberstufe. Die *Deutsch-Trainer* sind in der Regel Studierende des Lehramtsfachs Deutsch.

Projektziele

Die Schüler der 5. und 6. Klasse (*Deutsch-Lerner*) sollen

- eine passgenaue, individuelle, nicht nur sprachliche Förderung in den Bereichen Lesestrategien und Wortschatzerwerb erhalten,
- lernen, sprachliche Probleme beim Lesen von unbekanntem Wörtern selbstständig zu lösen,
- sich im Deutschen verbessern und
- in fortgeschrittenen Schülern (*Deutsch-Checker*) dauerhafte Ansprechpartner für (nicht nur) sprachliche Angelegenheiten finden.

Die fortgeschrittenen Schüler (*Deutsch-Checker*) sollen

- eine nicht nur sprachliche Ausbildung zur Vermittlung von Wortschatz und Lesestrategien erhalten und
- lernen, für ihre *Deutsch-Lerner* Verantwortung zu übernehmen und sie in schulischen Fragestellungen zu beraten.

Die beteiligten Studierenden/Erwachsenen (*Deutsch-Trainer*) sollen

- eine nicht nur sprachliche Ausbildung erhalten,
- lernen, Verantwortung zu übernehmen, und gegebenenfalls
- für ihr Lehramtsstudium Praxiserfahrungen sammeln.

Die beteiligten Schulen sollen

- in den Bereichen Lesestrategien und Wortschatzvermittlung entlastet werden und
- von den Möglichkeiten des schulischen, klassenübergreifenden Zusammenwachsens profitieren.

Die *Deutsch-Checker* werden zertifiziert und erhalten einen Zeugnisvermerk. Die *Deutsch-Trainer* werden ebenfalls zertifiziert und erwerben Creditpoints für ihr Studium.

Das Projekt ersetzt nicht etwa notwendigen Förderunterricht, sondern ist eine zusätzliche Unterstützungsmaßnahme zur sprachlichen Förderung von Schülern.

Logistische Herausforderungen

Das Projekt beinhaltet logistische Herausforderungen, da viele unterschiedliche Akteure beteiligt sind.



Organisations-Checker

Der *Organisations-Checker* soll einen möglichst reibungslosen und störungsfreien Projektablauf gewährleisten.

Deutsch-Trainer und *Deutsch-Checker* legen gemeinsam ein Logbuch an, das die Fortschritte der betreuten Schüler (*Deutsch-Lerner*) dokumentiert und das die Projektleitung regelmäßig überprüft. Eine Kopiervorlage für das Logbuch befindet sich im *Organisations-Checker*. Ein Evaluationssystem mit Befragungen aller Beteiligten garantiert die Qualität des Vorhabens. Zwei- bis dreiwöchentlich stattfindende Supervisionstreffen zwischen der betreuenden Projektleitung und den *Deutsch-Trainern* bzw. zwischen den *Deutsch-Trainern* und den *Deutsch-Checkern* tragen ebenfalls zur Qualitätssicherung bei.



DEUTSCH
CHECKER

Ein Kern des Projekts ist die Qualitätssicherung. Sie erfolgt durch Supervisionen und das Logbuch. Die dafür benötigten Unterlagen sind im *Organisations-Checker* enthalten.

Die Ausbildung zum Deutsch-Trainer und zum Deutsch-Checker

Die Ausbildung zum *Deutsch-Trainer* und zum *Deutsch-Checker* beinhaltet zwei Komponenten: einen nicht-fachlichen und einen fachlichen, auf Sprache bezogenen Teil.

Die nicht-fachliche Ausbildung

Die nicht-fachliche Ausbildung beinhaltet drei Komponenten: Erstens werden *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* in ihren Rollen ausgebildet (Bereich: *Rollen-Checker*), zweitens werden sie über die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden informiert (*Lern-Checker*) und drittens über das kommunikative Verhalten im Projekt (*Kommunikations-Checker*). Diese drei Ausbildungsbereiche haben eigene Symbole, die auf den jeweiligen Materialien abgebildet sind:



Rollen-Checker



Lern-Checker



Kommunikations-Checker



Zu den nicht-fachlichen Ausbildungsbereichen zählen: Rollenverständnis (*Rollen-Checker*), Lehr-Lern-Methoden (*Lern-Checker*) und Kommunikation (*Kommunikation-Checker*).

Fachliche Ausbildungsbereiche

Das Deutsch-Checker-Projekt ersetzt nicht Sprachförderung im Allgemeinen, sondern unterstützt diese in zwei wesentlichen Bereichen des Spracherwerbs: Wer Deutsch lernt und am deutschen Bildungssystem teilnimmt, muss erstens in der Lage sein, Texte zu lesen und zu verstehen. Das ist eine Daueraufgabe, da Texte in Bezug auf Länge, Sorte, sprachliche Anforderungen, Ausdrücke, Aufbau, Funktionen etc. in vielfältigen Variationen vorliegen. Man kann mit anderen Worten gar nicht genug üben, Texte zu lesen. Wer Texte liest, muss wiederum alle oder zumindest einen Großteil der Wörter dieser Texte kennen und verstehen. Zweitens ist auch der Wortschatzerwerb eine Daueraufgabe. Die Fokussierung auf Lesestrategien und Wortschatzerwerb erklärt sich auch durch das Projektformat selbst: Im Projekt Deutsch-Checker werden die sprachfördernden Maßnahmen von älteren Schülern geleistet, die zwar fortgebildet werden, die es aber angesichts der Komplexität von Sprachförderung (z.B. Vermittlung von Grammatik und Orthographie) nicht zu überfordern gilt. Darum müssen Lerninhalte vermittelt werden, die von den *Deutsch-Checkern* sowohl inhaltlich wie didaktisch auch tatsächlich leistbar sind. Lesestrategien und Wortschatz sind zwei Bereiche, die in die natürliche Sprachbeherrschung der *Deutsch-Checker* fallen dürften und von daher gut auf der Basis ihres vorhandenen sprachlichen Wissens vermittelbar sind. Sie werden im *Lese-Checker* und im *Wort-Checker* dargestellt.



Wort-Checker



Lese-Checker

Die Treffen zwischen *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Lernern* können also dazu genutzt werden, im Unterricht behandelte, als Hausaufgaben aufzugebene und/oder zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten angegebene Texte zu besprechen und ihren Wortschatz zu erlernen. Die Texte können auf Anfrage der *Deutsch-Checker* bzw. der *Deutsch-Lerner* von den kooperierenden Lehrkräften bereitgestellt werden.



Zu den Sprachförderbereichen zählen Wortschatz und Lesestrategien, die anhand von im Unterricht behandelten, als Hausaufgaben aufgegebenen und/oder zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten angegebenen Texten eingeübt werden.

Der grundlegende Gedanke ist, dass *Deutsch-Lerner* sich unter Anleitung ihrer *Deutsch-Checker* Methoden erarbeiten und aneignen, mit Schwierigkeiten beim Lesen und mit unbekanntem Wörtern selbstständig umzugehen.



Durch die gezielte, angeleitete Vermittlung von Lese- bzw. Lernstrategien soll der Wortschatz der *Deutsch-Lerner* erweitert und ihr Umgang mit Texten verbessert werden.

Damit die Strategien gut lern- und anwendbar werden, verwenden wir Strategiekarten. Diese zeigen *Deutsch-Lernern* einen Weg, wie sie sich Schritt für Schritt selbst helfen können, z.B. beim Verständnis von unbekanntem Wörtern oder schwierigen Texten.

Strategiekarten sind Karteikarten mit Lernstrategien, die sich die *Deutsch-Lerner* in einer Lernsituation neben einen Text oder ein Arbeitsblatt legen können und die sie beim Lernen unterstützen.



Das Projekt soll *Deutsch-Lerner* dazu befähigen, sich sprachlich selbst zu helfen. Das wird durch die Vermittlung von Lernstrategien mit Strategiekarten erreicht.

Auswahl der Beteiligten und Vorkenntnisse

Bei den *Deutsch-Trainern* wird zunächst das Wissen über die deutsche Sprache überprüft. Die *Deutsch-Checker* werden von den beteiligten Lehrkräften ausgewählt: Sie müssen äußerst sensibel für sprachliche Fragestellungen sein. Die *Deutsch-Lerner* werden ebenfalls von den Lehrkräften ausgesucht. Für alle Beteiligten ist die Teilnahme freiwillig (ggf. legen die Schulen individuell Beteiligungsmodalitäten für ihre Schüler fest).



Die Beteiligten durchlaufen ein Auswahlverfahren.

Deutsch-Checker: Das Projekt



Worum geht es?

An deiner Schule befinden sich einige Schüler, die große und kleine Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache haben. Diese Schüler nennen wir *Deutsch-Lerner*. Sie benötigen deine Unterstützung. Deshalb bilden wir dich zum *Deutsch-Checker* aus. Als *Deutsch-Checker* betreust du *Deutsch-Lerner*. Du begleitest und berätst sie vor allem in sprachlichen Fragen; du kannst ihnen aber auch allgemein Tipps rund um das Lernen geben (z.B.: Wie lerne ich für eine Klassenarbeit? Was mache ich, wenn ich Stress mit einem Lehrer habe?). Das Deutsch-Checker-Projekt ist damit eine Ergänzung zur Sprachförderung. Du selbst wirst von *Deutsch-Trainern* betreut. Das sind Studierende mit dem Berufsziel Lehrer, die dich auf das Projekt vorbereiten und dich begleiten. Deine *Deutsch-Trainer* werden wiederum von Wissenschaftlern, Lehrern und dem Kommunalen Integrationszentrum betreut.

Warum treffen sich die Deutsch-Trainer nicht direkt mit den Deutsch-Lernern?

Natürlich könnten sich die *Deutsch-Trainer* auch direkt mit den *Deutsch-Lernern* treffen. Allerdings habt ihr den *Deutsch-Trainern* einiges voraus: Ihr seid auf der gleichen Schule wie die *Deutsch-Lerner*, kennt die Lehrer und die Schule sehr genau, wart selbst „vor Kurzem“ noch in der fünften/sechsten Klasse und seid als ältere Schüler ein Vorbild für die Unterstufe. Dadurch könnt ihr die *Deutsch-Lerner* sehr glaubhaft in sprachlichen und auch anderen Dingen begleiten und beraten.

Wie bereite ich mich vor?

Von euren *Deutsch-Trainern* werdet ihr für die Tätigkeit als *Deutsch-Checker* speziell ausgebildet, und zwar in folgenden Bereichen: Welche Rolle nehme ich im Projekt ein (*Rollen-Checker*)? Wie lernen die *Deutsch-Lerner* (*Lern-Checker*)? Wie verhalte ich mich in der Kommunikation (*Kommunikations-Checker*)?



Rollen-Checker



Lern-Checker



Kommunikations-Checker

Wie kann ich den Deutsch-Lernern helfen?

Die *Deutsch-Lerner* müssen im Unterricht und bei den Hausaufgaben selbstständig mitkommen. Es ist daher wichtig, dass ihnen dabei geholfen wird, sich selbst zu helfen. Das kann über Lernstrategien geschehen.

Was sind Lernstrategien?

Lernstrategien stellen Wege bereit, wie man selbst Aufgaben lösen kann. Liest man zum Beispiel in einem Text ein unbekanntes Wort, so ist es wichtig zu wissen, wie und wo man sich über die Bedeutung dieses Wortes informieren kann.

Was ist deine Aufgabe?

Lernstrategien muss man gezeigt bekommen, verstehen und einüben. Und hier kommst du ins Spiel! Du sollst den Schülern helfen, Lernstrategien kennenzulernen und auszuführen, damit sie ihre sprachlichen Probleme selbstständig lösen können. Hierzu haben wir sogenannte Strategiekarten entwickelt.

Was sind Strategiekarten?

Strategiekarten beschreiben Wege, wie *Deutsch-Lerner* sich Schritt für Schritt selbst helfen können, zum Beispiel beim Lesen von Texten. Die Lernstrategien stehen auf Karteikarten, die sich die *Deutsch-Lerner* in einer Lernsituation neben einen Text oder ein Arbeitsblatt legen können und die sie beim Lernen unterstützen.

Für was gibt es Strategiekarten?

Wir kümmern uns vor allem um den Wortschatz (im *Wort-Checker*) und das Lesen (im *Lese-Checker*).



Wort-Checker



Lese-Checker

Wie verwendet man die Strategiekarten?

Darauf gehen wir im *Lern-Checker* ein. Dein *Deutsch-Trainer* hilft dir beim Arbeiten mit den Strategiekarten.

Das Deutsch-Checker-Projekt

Worum geht es?

Das Projekt Deutsch-Checker soll euch dabei unterstützen, im Deutschen noch besser zu werden. Dazu werden Lesen und Wortschatz geübt. Das Projekt Deutsch-Checker ist damit eine Ergänzung zur Sprachförderung.



Wer macht mit?

- Das Projektteam kümmert sich darum, dass alles im Projekt funktioniert. Es bildet die *Deutsch-Trainer* aus.
- *Deutsch-Trainer* sind speziell ausgebildete Erwachsene. Sie bilden *Deutsch-Checker* für das Projekt aus.
- Die *Deutsch-Checker* sind ältere Schüler. Sie unterstützen euch bei sprachlichen Problemen und anderen Schwierigkeiten.
- Und es gibt euch, die *Deutsch-Lerner*.

Wie wird man im Deutschen noch besser?

Lernstrategien helfen. Sie sind Methoden, wie man schwierige Aufgaben lösen kann. Liest man zum Beispiel in einem Text ein unbekanntes Wort, so ist es wichtig zu wissen, wie man herausfinden kann, was dieses Wort bedeutet.

Was ist deine Aufgabe?

Einfach mitmachen!

3. Organisations-Checker

3. Organisations-Checker

Ziel des *Organisations-Checkers* ist, einen möglichst reibungslosen und störungsfreien Projektablauf zu gewährleisten.



Organisations-Checker

Das Deutsch-Checker-Projekt bringt viele und sehr unterschiedliche Akteure zusammen. Da sind zum einen die unmittelbaren Projektteilnehmer, die *Deutsch-Trainer*, die *Deutsch-Checker* und die *Deutsch-Lerner*. Beteiligt sind zum anderen die Projektleitung, die kooperierenden Schulleitungen und Lehrkräfte und sicherlich auch interessierte Eltern. Es gilt daher eine Organisationsstruktur zu schaffen, die einen möglichst reibungslosen und störungsfreien Projektablauf garantiert.



Organisations-Checker

Der *Organisations-Checker* stellt Kopiervorlagen zur Organisation des Projekts bereit.

Damit sich alle Teilnehmenden kennenlernen können, werden Steckbriefe als Kopiervorlage bereitgestellt. Die Steckbriefe beinhalten auch Angaben zur Erreichbarkeit; die Kontaktdaten sind jedoch vertraulich zu behandeln. Es gibt Kopiervorlagen zu *Deutsch-Trainern*, zu *Deutsch-Checkern*, zu *Deutsch-Lernern*, zu Lehrkräften und zu Schulleitungen, ebenso Vorlagen für Schulporträts.

Der *Rollen-Checker* macht deutlich, dass *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* als Lernberater ohne Sanktionen arbeiten. Um disziplinarer Schwierigkeiten vorzubeugen, können Lernverträge geschlossen werden (vgl. die Kopiervorlagen für Lernverträge). Ein Logbuch dokumentiert die geleistete Arbeit.

Mitteilungen an die Lehrkräfte haben im Deutsch-Checker-Projekt keinen personenbezogenen institutionalisierten Platz, gelegentlich sind sie jedoch notwendig. Eine in den schulischen Sekretariaten abzugebende Kopiervorlage ermöglicht den Kontakt zu den schulischen Lehrkräften.

Vonseiten der Projektleitung erhalten alle *Deutsch-Trainer*, *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* Teilnahmebescheinigungen (vgl. Kopiervorlagen).

Der *Organisations-Checker* stellt zudem Kopiervorlagen mit Kriterien für die Gewinnung und Auswahl von geeigneten *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern* bereit.

3. Organisations-Checker

Kriterien für die Auswahl geeigneter *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker*



Erweckt sie/ er einen teamfähigen Eindruck?

Erweckt sie/ er einen allgemein zuverlässigen Eindruck?

Bewegen sich die (Deutsch-)Noten (und ggf. die Kopfnoten) im guten Bereich?

Erweckt sie/ er einen engagierten, am Lernerfolg der Deutsch-Lerner wirklich interessierten Eindruck?

Geht es ihr/ ihm eigentlich eher um Punkte fürs Studium oder um einen Zeugnisvermerk?

Passen ihre/ seine Vorstellungen vom Deutsch-Checker-Projekt mit den Projektzielen zusammen?

Kann sie/ er ohne Weiteres mit *Deutsch-Lernern* zusammenarbeiten?

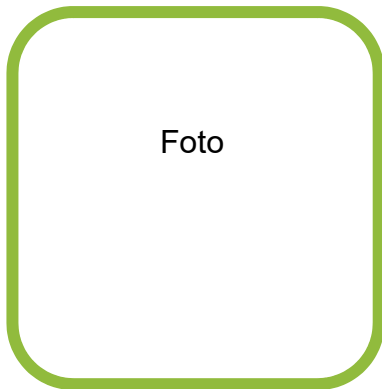
Fragen für Auswahlgespräche mit künftigen *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern*



- Bitte stellen Sie sich kurz vor.
- Wie sind Sie auf das Projekt aufmerksam geworden?
- Warum haben Sie sich für das Projekt beworben?
- Was interessiert Sie an dem Projekt?
- Was machen Sie gerne in Ihrer Freizeit?
- Nennen Sie drei Eigenschaften, die Sie als *Deutsch-Trainer* bzw. *Deutsch-Checker* besonders auszeichnen würden.
- Haben Sie Erfahrungen in der Kinder-/ Jugendarbeit? Haben Sie sich bereits ehrenamtlich engagiert?
- Bei welchem Dozenten/ welcher Lehrkraft/ welcher Institution könnten wir uns über Sie erkundigen?
- Bitte stellen Sie uns Ihren Berufswunsch vor.
- Was ist Ihr Lieblingsfach (in der Schule gewesen)?
- Bitte stellen Sie Ihre Vorstellungen eines guten Deutschunterrichts vor.
- Dürften wir Ihre Schulzeugnisse bzw. Ihre Studienleistungen sehen?
- Welches Buch haben Sie zuletzt gelesen?

3. Organisations-Checker

Steckbrief: *Deutsch-Checker*



Name:

Geburtsdatum:

Hobbys:

Schule:

Klasse:

Erreichbar unter:

Meine *Deutsch-Lerner* sind:

Mein *Deutsch-Trainer* ist:

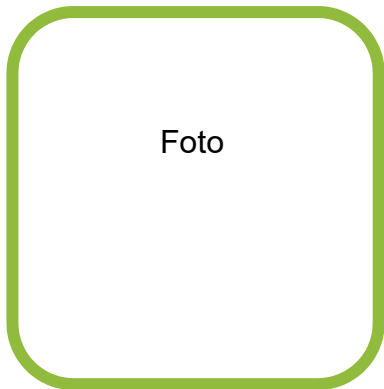
Klassenlehrer/in:

Das wünsche ich mir vom Projekt:

Das möchte ich im Projekt lernen:

3. Organisations-Checker

Steckbrief: *Deutsch-Trainer*



Name:

Geburtsdatum:

Hobbys:

Universität:

Studienfach:

Erreichbar unter:

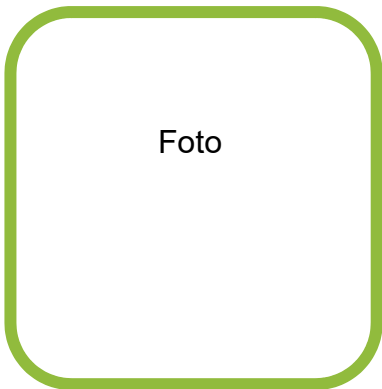
Meine *Deutsch-Checker* sind:

Das wünsche ich mir vom Projekt:

Das möchte ich im Projekt lernen:

3. Organisations-Checker

Steckbrief: *Deutsch-Lerner*



Name:

Geburtsdatum:

Hobbys:

Schule:

Klasse:

Erreichbar unter:

Klassenlehrer/in:

Mein *Deutsch-Checker* ist:

Das wünsche ich mir vom Projekt:

Das möchte ich im Projekt lernen:

3. Organisations-Checker

Steckbrief: *Schulporträt*

Foto der Schule



Name: _____

gegründet: _____

Anzahl Schüler: _____

Anzahl Lehrkräfte: _____

Besonderes: _____

Name der Schulleitung: _____

Name der für das Projekt zuständigen Lehrkraft: _____

Kontakt: _____

Adresse: _____

3. Organisations-Checker

Vertrag zwischen *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker*



Zwischen _____ (*Deutsch-Checker*)

und _____ (*Deutsch-Trainer*)

wird Folgendes verabredet:

Unsere gemeinsamen Projektziele sind

Unsere gemeinsamen Projektziele möchten wir erreichen durch

und zwar bis zum _____ (Datum).

Wir verpflichten uns, die dargestellten Ziele und die damit verbundenen Methoden einzuhalten.

_____, den _____

Deutsch-Checker

Deutsch-Trainer

3. Organisations-Checker

Vertrag zwischen *Deutsch-Lerner* und *Deutsch-Checker*



Zwischen _____ (*Deutsch-Checker*)

und _____ (*Deutsch-Lerner*)

wird Folgendes verabredet:

Unsere gemeinsamen Projektziele sind

Unsere gemeinsamen Projektziele möchten wir erreichen durch

und zwar bis zum _____ (Datum).

Wir verpflichten uns, die dargestellten Ziele und die damit verbundenen Methoden einzuhalten.

_____, den _____

Deutsch-Checker

Deutsch-Lerner

Vereinbarung über die Tätigkeit als *Deutsch-Trainer* im Rahmen des Projekts *Deutsch-Checker*



Beteiligte Personen(gruppen)

Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen die *Deutsch-Lerner* individuell in Form von einmal wöchentlich stattfindenden Fördermaßnahmen im Bereich der deutschen Sprache. Die Projektleitung betreut die *Deutsch-Trainer*.

Zielsetzung

Ziel des Projekts ist die nicht nur sprachliche Förderung von Schülern aufweisen (*Deutsch-Lerner*).

Beteiligte Projektschulen

Aufgaben als *Deutsch-Trainer*

(1) Die Studierenden des Lehramts Deutsch werden im Bereich der Sprachförderung zu *Deutsch-Trainern* ausgebildet. Sie bilden wiederum gemeinsam mit Wissenschaftlern und Lehrkräften während eines Schuljahres fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen diese und supervidieren sie bei ihrer Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* fördern jüngere Schüler der Sekundarstufe I (*Deutsch-Lerner*) individuell auf sprachlicher Ebene.

(2) Um Kontinuität zu gewährleisten, verpflichten sich die *Deutsch-Trainer*, für ihre(n) *Deutsch-Checker* im Rahmen des Projekts von _____ bis _____ (Monat/Jahr) zuverlässig und regelmäßig persönlich ansprechbar zu sein. Der zeitliche Umfang beträgt ____ bis ____ Stunden pro Woche im Nachmittagsbereich inklusive Vorbereitungszeit.

(3) Die *Deutsch-Trainer* tauschen sich mit den Lehrkräften aus. Sie verpflichten sich, bei Problemen die Lehrkräfte zu informieren.

(4) Die *Deutsch-Trainer* akzeptieren die Hausordnung und das bestehende pädagogische Konzept der beteiligten Projektschulen.

(5) Die *Deutsch-Trainer* verpflichten sich, zu jedem Treffen mit den *Deutsch-Checkern* einen Eintrag in ein zu führendes Logbuch vorzunehmen. Dieser Eintrag umreißt stichpunktartig die Inhalte des Treffens und dessen zeitlichen Rahmen (Dauer), eventuell getroffene Vereinbarungen, gemeinsam identifizierte Probleme und Aufgabenfelder sowie möglicherweise entstandene bzw. bestehende Probleme. Der Eintrag wird mit einem Datum versehen und von *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern* abgezeichnet. Die Logbücher sind grundsätzlich für die Reflexion durch die

3. Organisations-Checker

Deutsch-Trainer gedacht; sie dienen außerdem der Dokumentation der erfolgten Treffen und werden am Ende der ersten Projektphase gegenüber den schulischen und universitären Projektbeteiligten offengelegt.

(6) Die *Deutsch-Trainer* verpflichten sich, an den Evaluationssitzungen von den beteiligten Projektschulen und der Projektleitung am Ende der Projektphase teilzunehmen. Dieses dient dem Erfahrungsaustausch auf der Basis der von den *Deutsch-Checkern* geführten Logbücher.

Aufgaben der Projektleitung

Die Projektleitung verpflichtet sich, die *Deutsch-Trainer* bei ihrer Tätigkeit zu unterstützen, indem sie Raum für kleinere Arbeitstreffen zur Verfügung stellt; bei Bedarf Raum für Gespräche mit *Deutsch-Checkern* zur Verfügung stellt; im Fall von universitären Terminkonflikten eine Bescheinigung ausstellt, die die Teilnahme am Deutsch-Checker-Projekt bestätigt; Raum für ein Auswertungsgespräch am Ende der ersten Projektphase zur Verfügung stellt. Die Projektleitung bietet regelmäßig Beratungsveranstaltungen an.

Laufzeit

Die *Deutsch-Trainer* verpflichten sich, von _____ bis _____ (Monat/Jahr) am Projekt Deutsch-Checker teilzunehmen.

Anrechenbarkeit für das Studium

Die erfolgreiche Projektteilnahme ist auf das Studium in Höhe von maximal _____ CP anrechenbar.

Datenschutz

Die Unterzeichnenden verpflichten sich, alle Informationen, die sie im Rahmen des Projekts erlangen, vertraulich zu behandeln. Sie sind darüber informiert, dass insbesondere die persönlichen Daten und Informationen, die sie von den am Projekt beteiligten Schülern erhalten, nicht an unberechtigte Dritte weitergegeben werden dürfen. Vor allem die Logbücher müssen vor einem unberechtigten Zugriff durch Dritte geschützt werden. Diese Pflicht zur Verschwiegenheit gilt unbegrenzt.

Projektlaufzeit und Kündigung

Diese Vereinbarung gilt ab Unterzeichnung. Sie kann aus wichtigen Gründen unter Wahrung einer Frist von vier Wochen gekündigt werden, insbesondere dann, wenn einer der Vertragspartner die vereinbarten Leistungen nicht mehr gewährleisten kann. Die Vereinbarung kann jederzeit fristlos gekündigt werden, wenn das Festhalten daran für einen der Vertragspartner unzumutbar geworden ist, insbesondere bei wiederholtem grobem Verstoß gegen ihre Bestimmungen.

_____, den _____

Deutsch-Trainer

Projektleitung

3. Organisations-Checker

Mitteilung an die kooperierende Lehrkraft



Name: _____
(im Sekretariat der Schule abzugeben)

Datum: _____

Liebe Frau/Lieber Herr _____,

mein Name ist _____. Ich arbeite als *Deutsch-Trainer* an Ihrer Schule. Ich betreue _____ aus Klasse _____ (Klassenlehrer/in: _____). In diesem Zusammenhang möchte ich Ihnen die folgende Mitteilung zukommen lassen.

Ich bitte um Rücksprache. Die Projektleitung von Deutsch-Checker wurde darüber informiert, dass ich mich an Sie gewandt habe.

Sie erreichen mich unter _____.

Mit freundlichen Grüßen

Mitteilung an die Projektleitung



Datum: _____

Liebe Frau/Lieber Herr _____,

am _____ habe ich mich an die betreuende Lehrkraft
_____ bezüglich _____ gewandt. Es
ging um Folgendes:

Über den weiteren Verlauf werde ich Sie informieren.

Sie erreichen mich unter _____.

Mit freundlichen Grüßen

Bescheinigung der Teilnahme am Lehr-Lern-Projekt Deutsch-Checker



_____,
geboren am _____, hat
in der Zeit vom _____ bis
zum _____ mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von
_____ als *Deutsch-Trainer* am Lehr-Lern-Projekt Deutsch-
Checker teilgenommen.

Das Projekt Deutsch-Checker fördert Schüler mit vorwiegend sprachlichem Förderbedarf (*Deutsch-Lerner*) in den Bereichen Lesen/Textverstehen und Wortschatzerwerb. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende bzw. ehrenamtlich arbeitende Erwachsene (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen wiederum die *Deutsch-Lerner* in Form von wöchentlich stattfindenden sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen.

Die Projektteilnahme setzt sich zusammen aus einer zweitägigen Ausbildung zum *Deutsch-Trainer*, der Teilnahme an von der Projektleitung angebotenen wöchentlichen Supervisionen, der Schulung und der wöchentlichen Betreuung der *Deutsch-Checker*.

Hauptaufgabe der Tätigkeit ist das selbstständige Planen und Organisieren kleinerer wöchentlicher Unterrichtseinheiten im Bereich sprachfördernder Maßnahmen.

Für die Mitarbeit im Projekt Deutsch-Checker bedanken wir uns herzlich.

_____, den _____
Projektleitung

3. Organisations-Checker

Bescheinigung der Teilnahme am Lehr-Lern-Projekt Deutsch-Checker



_____,
geboren am _____, hat
in der Zeit vom _____ bis
zum _____ mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von
_____ als *Deutsch-Checker* am Lehr-Lern-Projekt
Deutsch-Checker teilgenommen.

Das Projekt Deutsch-Checker fördert Schüler mit vorwiegend sprachlichem Förderbedarf (*Deutsch-Lerner*) in den Bereichen Lesen/Textverstehen und Wortschatzerwerb. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende bzw. ehrenamtlich arbeitende Erwachsene (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen wiederum die *Deutsch-Lerner* in Form von wöchentlich stattfindenden sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen.

Die Projektteilnahme setzt sich zusammen aus einer zweitägigen Ausbildung zum *Deutsch-Checker*, der Teilnahme an von den *Deutsch-Trainern* angebotenen wöchentlichen Supervisionen und der wöchentlichen Betreuung der *Deutsch-Lerner*.

Hauptaufgabe der Tätigkeit ist die wöchentliche, in der Regel einstündige Betreuung der *Deutsch-Lerner*.

Für die Mitarbeit im Projekt Deutsch-Checker bedanken wir uns herzlich.

_____, den _____
Projektleitung

Bescheinigung der Teilnahme am Lehr-Lern-Projekt Deutsch-Checker



_____,
geboren am _____, hat
in der Zeit vom _____ bis
zum _____ mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von
_____ als *Deutsch-Lerner* am Lehr-Lern-Projekt
Deutsch-Checker teilgenommen.

Das Projekt Deutsch-Checker fördert Schüler mit vorwiegend sprachlichem Förderbedarf (*Deutsch-Lerner*) in den Bereichen Lesen/Textverstehen und Wortschatzerwerb. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende bzw. ehrenamtlich arbeitende Erwachsene (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen diese wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen wiederum die *Deutsch-Lerner* in Form von wöchentlich stattfindenden sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen.

Die Projektteilnahme setzt sich zusammen aus Sprachfördermaßnahmen, die im schulischen Nachmittagsbereich von den *Deutsch-Checkern* angeboten werden.

Für die Mitarbeit im Projekt Deutsch-Checker bedanken wir uns herzlich.

_____, den _____
Projektleitung



Logbuch

Deutsch-Trainer: _____
Erreichbar unter: _____

Deutsch-Checker: _____
Klasse/Schule: _____
Klassenlehrer/in: _____
Erreichbar unter: _____

Deutsch-Lerner: _____
Klasse/Schule: _____
Klassenlehrer/in: _____
Erreichbar unter: _____

Die Treffen zwischen *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* finden _____ um _____ Uhr statt.

Die Treffen zwischen *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* finden _____ um _____ Uhr statt.

Das Logbuch dokumentiert die Treffen zwischen *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Lernern*. Es ermöglicht allen Beteiligten, den Überblick zu behalten und Lernfortschritte, aber auch Probleme und Lösungen zu dokumentieren. Die Eintragungen werden von den *Deutsch-Trainern* bzw. den *Deutsch-Checkern* jeweils unmittelbar nach den Sitzungen vorgenommen.

3. Organisations-Checker

Logbuch-Eintrag für das erste Treffen
zwischen
Deutsch-Trainer und *Deutsch-Checker*



Datum und Dauer des Treffens:

Wie das erste Treffen verlief:

Was vereinbart wurde:

Wie sollen die Treffen ablaufen (Dauer, Ablauf, Inhalte ...)?

Wurden Vereinbarungen getroffen und/oder Lernverträge geschlossen?
Wenn ja, welche?

Wo könnte der *Deutsch-Checker* Unterstützungsbedarf haben?

3. Organisations-Checker

Logbuch-Eintrag für das erste Treffen
zwischen
Deutsch-Checker und *Deutsch-Lerner*



Datum und Dauer des Treffens:

Wie das erste Treffen verlief:

Was vereinbart wurde:

Wie stellt ihr euch eure Treffen vor (Dauer, Ablauf, Inhalte ...)?

Wurden Vereinbarungen getroffen und/oder Lernverträge geschlossen?
Wenn ja, welche?

3. Organisations-Checker

Logbuch-Eintrag für wöchentliche Treffen
zwischen
Deutsch-Trainer und *Deutsch-Checker*



Datum und Dauer des Treffens:

Was berichtet der *Deutsch-Checker* über seine *Deutsch-Lerner*?

Wo zeigen sich Probleme?

Welche Hilfestellung wird gegeben?

Was wurde während des Treffens gemacht?

Was wird für das nächste Treffen vereinbart/benötigt?

Welche Schwierigkeiten treten auf? Wie wird ihnen abgeholfen?

3. Organisations-Checker

Logbuch-Eintrag für wöchentliche Treffen
zwischen
Deutsch-Checker und *Deutsch-Lerner*



Datum und Dauer des Treffens: _____

Was berichtet der *Deutsch-Lerner* über seine (schulische) Woche?

Wo zeigen sich Probleme?

Wird eine spezielle Hilfe vom *Deutsch-Trainer* benötigt?

Was wurde während des Treffens gemacht?

Was wird für das nächste Treffen vereinbart/benötigt?

Welche Schwierigkeiten treten auf? Wie wird ihnen abgeholfen?

3. Organisations-Checker

Gesamtreflexion

(von *Deutsch-Trainern* und
Deutsch-Checkern auszufüllen)



Bitte beantworten Sie auf zwei bis drei Seiten die folgenden Fragen:

- Wie schätzen Sie die Lernfortschritte der *Deutsch-Lerner* ein?
- Wie schätzen Sie Ihre eigene Arbeit nach dem Durchlauf ein? Was hat Ihnen Schwierigkeiten bereitet? Was ist Ihnen leichtgefallen?
- Wie hat die Zusammenarbeit geklappt? Was war positiv? Was war negativ?
- Was haben Sie aus dem Projekt mitgenommen? War das Projekt für Sie eine lohnende Erfahrung? Haben Sie es sich so oder anders vorgestellt?
- Was hat Ihnen an dem Projekt nicht gefallen? Was hat Ihnen an dem Projekt gefallen? Haben Sie Verbesserungsvorschläge für das Projekt?

3. Organisations-Checker

Befragung der *Deutsch-Lerner*
am Schuljahresende



Was hat dir an Deutsch-Checker Spaß gemacht?

Was hat dir keinen Spaß gemacht?

Konntest du dich durch Deutsch-Checker im Deutschen verbessern?

Würdest du noch einmal an Deutsch-Checker teilnehmen?

Was würdest du an Deutsch-Checker anders machen?

4. **Kommunikations-Checker**4.1 **Kommunikations-Checker für Deutsch-Trainer**

Kommunikations-Checker

Ziel des *Kommunikations-Checkers* ist die Befähigung der *Deutsch-Trainer* und der *Deutsch-Checker* zu einer störungsfreien Projektkommunikation.

Das Projekt Deutsch-Checker basiert auf der intensiven kommunikativen Beteiligung der *Deutsch-Lerner*. Es ist daher die Aufgabe der *Deutsch-Checker* (und somit auch die der *Deutsch-Trainer*), Redearrangements zu organisieren, die den *Deutsch-Lernern* aktive kommunikative Beiträge erlauben.



Kommunikations-Checker

Die *Deutsch-Trainer* und die *Deutsch-Checker* müssen durch ihr eigenes kommunikatives Verhalten die *Deutsch-Lerner* dazu ermuntern, sich aktiv sprachlich einzubringen.

Die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sind fortgeschrittene Lernende und arbeiten als Mentoren (vgl. *Rollen-Checker*). Sie nehmen damit eine wichtige Rolle zwischen den kooperierenden Lehrkräften und den *Deutsch-Lernern* ein: Sie sind gewissermaßen ein Bindeglied zwischen ihnen.



Kommunikations-Checker

Die Rolle der *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* als Mentoren der *Deutsch-Lerner* bestimmt ihr kommunikatives Verhalten.

Die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* bzw. die *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* haben aufgrund ihrer relativ geringen Altersunterschiede viele Gemeinsamkeiten, die grundlegend für ein freundliches, lernförderliches und angstfreies Arbeitsklima sind. Der geringe Altersabstand sowie die gemeinsame Lernsituation führen in der Regel zum Duzen.



Kommunikations-Checker

Deutsch-Trainer und *Deutsch-Checker* können sich, wenn beide Seiten einverstanden sind, duzen.

Die Gemeinsamkeiten zwischen *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern* sowie die wechselseitige Anrede mit „du“ haben wiederum auch Einfluss auf die Kommunikation.



Kommunikations-Checker

Aufgrund der Gemeinsamkeiten, der geringen Altersunterschiede und des Duzens zwischen *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern* bzw. *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Lernern* existiert eine teilweise gemeinsame Ausdrucksweise.

Wie sehr auch die sprachlichen Gemeinsamkeiten (z.B. jugendsprachliche Ausdrucksweisen) das Verhältnis zwischen *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* befördern können, so sehr birgt dies auch die Gefahr einer zu nahen, privaten, freundschaftlichen Bindung zwischen ihnen, die dem Verhältnis der sprachlichen Betreuung entgegenstehen kann. Zum Beispiel könnte es dazu führen, dass ausschließlich in jugendsprachlicher Ausdrucksweise über private Dinge gesprochen wird und die eigentlich vorgesehene sprachliche Förderung nicht stattfindet.



Kommunikations-Checker

Die *Deutsch-Trainer* sollten sich bemühen, ihre sprachlichen Gemeinsamkeiten mit den *Deutsch-Checkern* zum Aufbau eines vertrauensvollen, freundlichen und angstfreien Arbeitsklimas zu nutzen und gleichzeitig auch sprachlich ein Vorbild für die *Deutsch-Checker* zu sein.

Mit anderen Worten: In informellen Gesprächssituationen, z.B. beim „Warmreden“ in Begrüßungsphasen, können durchaus beide Seiten, also *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker*, jugendsprachliche und andere informelle Ausdrucksweisen verwenden. Sobald es jedoch um Inhaltliches, um die einzelnen Check-Bereiche geht, muss die informelle einer formelleren, nicht jugendsprachlichen, an der Standardschriftsprache orientierten Ausdrucksweise weichen.



Kommunikations-Checker

Die *Deutsch-Trainer* sind sprachliche Vorbilder für die *Deutsch-Checker*, die wiederum sprachliche Vorbilder für die *Deutsch-Lerner* sind.

Das bedeutet nicht, dass Inhaltliches ausschließlich standardsprachlich zu vermitteln ist. Es kann durchaus mit alltags- und jugendsprachlichen Ausdrucksweisen zusätzlich beschrieben werden – aber eben nur zusätzlich, so dass eine sprachliche Vorbildfunktion vorliegt.



Kommunikations-Checker

Durch eine standardsprachliche Ausdrucksweise machen die *Deutsch-Trainer* ihre Funktion als Mentor implizit deutlich. Ihre Verwendung jugendsprachlicher Elemente betont die Gemeinsamkeiten mit den *Deutsch-Checkern*.

Der gezielte Einsatz von Sprache ermöglicht aber auch, Konflikte zu vermeiden, Grenzen zu verdeutlichen und ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen.



Konfliktsituationen können durch eine freundliche, neutrale, nicht verletzende und ruhige Ausdrucksweise deeskaliert werden. Dazu bedarf es sprachlicher Souveränität und einer deutlichen Positionierung des *Deutsch-Trainers* bzw. des *Deutsch-Checkers* als Redeleiter.

So sind zum Beispiel auch in schwierigen Situationen Beschimpfungen oder andere negative Ausdrücke zu unterlassen. Stattdessen sollten neutrale Begrifflichkeiten verwendet werden. Kritik sollte nicht in Form von *du*-Botschaften („Du kommst immer zu spät!“) geäußert werden, sondern durch *ich*-Sätze („Ich fühle mich gestört, wenn Termine nicht eingehalten werden, denn dann muss ich warten und verliere selbst Zeit“).



Konflikte können durch *ich*-Botschaften deeskaliert werden.

Umgekehrt können Konflikte durch Lästereien und negatives Sprechen über Abwesende befeuert werden.



Über Dritte (z.B. schulische Lehrkräfte oder die *Deutsch-Lerner* bzw. die *Deutsch-Trainer*) wird, wenn überhaupt, ausschließlich in positiven Ausdrücken gesprochen.

Kommunikativ können Konflikte durch ausbleibendes sprachliches Verstehen bedingt sein. Beispielsweise kann eine zu schnelle oder zu schrille Sprechweise zu kommunikativen Irritationen führen.



Sprechtempo und Stimmhöhe sollten „normal“ sein.

Gezielte Rückfragen und das Angebot von Wiederholungen oder alternativen Ausdrucksweisen beugen ebenfalls kommunikativ bedingten Konflikten vor. Verständnissicherung und aktives Zuhören können hier helfen.



Deutsch-Trainer und *Deutsch-Checker* sollten sich immer wieder des wechselseitigen sprachlichen Verständnisses rückversichern, denn so lassen sich Missverständnisse am besten aus dem Weg räumen.

Kommunikativ gilt es dabei, durch eine bestimmte und klare Ausdrucksweise sprachlich Grenzen zu setzen.



Aufgaben müssen sprachlich eindeutig verteilt und abgestimmt werden, Absprachen sind klar zu formulieren.

Z.B. kann eine Äußerung wie „Es wäre gut, wenn du das bis Mittwoch machen könntest“ zu Missverständnissen führen, weil damit nicht klar gesagt wird, ob die Aufgabe erledigt werden *muss* und bis wann genau. Zur Ermöglichung einer störungsfreien Unterrichtskommunikation hat die Forschung verschiedene Modelle entwickelt. Darunter sticht das von Friedemann Schulz von Thun vorgeschlagene „4-Ohren-Modell“ durch seine Einfachheit und seine guten unterrichtlichen Umsetzungsmöglichkeiten besonders heraus. In diesem Modell geht es darum, dass jede von einem Sprecher geäußerte Nachricht vier Ebenen beinhaltet und darum vom Empfänger auch auf vier Ebenen verstanden werden kann: Jede Äußerung informiert auf den Ebenen Sachinhalt (worüber etwas ausgesagt wird), Selbstkundgabe (was der Sprecher von sich selbst zu erkennen gibt), Appell (was der Sprecher beim Empfänger erreichen möchte) und Beziehung (was der Sprecher vom Empfänger hält). Bei einer störungsfreien Kommunikation sollte der Beziehungshinweis zumindest neutral, ggf. positiv ausfallen. Eine von einem *Deutsch-Checker* getätigte Äußerung wie „Du nervst!“ könnte der *Deutsch-Lerner* als negativen Beziehungshinweis deuten, deshalb sollte die Aussage eher als „Ich fühle mich gerade ein wenig gestört“ formuliert werden. Hier gibt der Sprecher von sich selbst das Gefühl einer Störung preis und formuliert einen indirekten Appell. Ein direkter Beziehungshinweis erfolgt nicht.



Kommunikations-Checker

Kommunikativ sollten die vier Ohren Sachinhalt, Selbstkundgabe, Appell und Beziehungshinweis mitgedacht werden.

Deutsch-Checker und *Deutsch-Lerner* können die im Folgenden abgedruckte Kommunikationsvereinbarung miteinander schließen. Sie ist der Idee von Lernverträgen verpflichtet, die dazu beitragen können, ein geordnetes und produktives Arbeitsklima herzustellen.

4.2 Kommunikations-Checker-Training

Ziel des folgenden Trainings ist die Schulung des kommunikativen Verhaltens von *Deutsch-Checkern* während der Projektarbeit.



Kommunikations-Checker

Das Training umfasst die folgenden Übungen und kann an einem Tag oder in mehreren aufeinanderfolgenden Sitzungen bearbeitet werden. Die Reihenfolge der Übungen ist beliebig.

| Übungen | | |
|---|--|------------------------|
| <i>Regeln für eine gute Kommunikation</i> | <i>Provozierende Äußerungen</i> | <i>Aktives Zuhören</i> |
| <i>Gesprächsleiter bei Treffen sein</i> | <i>Sprachliches Vorbild</i> | <i>Sprechtempo</i> |
| <i>Nicht (negativ) über Dritte sprechen</i> | <i>Jugendsprache vs. Standardsprache</i> | |

Die Übungen enthalten folgende Angaben:

- Ziel der Übung
- Benötigtes Material
- Durchführung
- Begründung der Notwendigkeit dieser Übung

Die Übungen sind jeweils für mindestens sechs Personen konzipiert. Sie können mit den *Deutsch-Trainern* und den *Deutsch-Checkern* durchgeführt werden.

Im Anschluss an die Beschreibungen findet sich ggf. ein entsprechendes Arbeitsblatt, mit dem die beschriebene Methode eingeübt werden kann.

Regeln für eine gute Kommunikation

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen ihr Kommunikationsverhalten schulen.
- Material: Arbeitsblatt *Regeln für eine gute Kommunikation*
Karten für Gesprächsanweisungen
- Durchführung: Die Kommunikationsregeln des Arbeitsblatts *Regeln für eine gute Kommunikation* werden besprochen und am besten mit Beispielen erklärt. Sie können auch als kleines Poster oder Tischvorlage im Raum platziert werden. Anschließend werden die einleitenden Momente eines Treffens zwischen *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* simuliert, wobei Karten mit Gesprächsanweisungen zu unterschiedlichen Gesprächsrollen führen. Ein Teil der Gruppe beobachtet. Die Simulationen sollten fünf Minuten nicht überschreiten. Anschließend wird gemeinsam reflektiert, wie gut es den *Deutsch-Checkern* gelungen ist, sich an die Kommunikationsregeln zu halten, bzw. wie ihr sprachliches Verhalten hinsichtlich der Kommunikationsregeln optimiert werden kann.
- Begründung: Kommunikativ sichere *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* können Wissen effizient vermitteln und Missverständnissen kommunikativ vorbeugen.

Provozierende Äußerungen

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen erkennen, dass Äußerungen nicht nur eine Sachebene beinhalten, sondern auch Aspekte der Beziehung, der Selbstdarstellung und der Aufforderung. Auf allen Ebenen können Provokationen entstehen. Sie sollen lernen, alternative, nicht provozierende Äußerungen zu formulieren und Gespräche durch sprachliche Mittel zu deeskalieren.
- Material: Arbeitsblatt *Provozierende Äußerungen*
- Durchführung: Zunächst wird das 4-Ohren-Modell nach Schulz von Thun erklärt. Anschließend werden die auf dem Arbeitsblatt genannten provokativen Beispieläußerungen diskutiert und entschärft. Bei mehreren Teilnehmenden können auch Gespräche gespielt werden. Stets wird in Bezug auf das Modell von Schulz von Thun reflektiert, wie es zu Provokationen kommen kann und wie man sie besser vermeidet. Dazu sollen weniger provokative Äußerungen formuliert werden. Es soll deutlich werden, dass provokative Äußerungen im Sinne einer reibungslosen und störungsfreien Kommunikation zu vermeiden sind. Die Kommunikation soll bewusster werden.
- Begründung: Kommunikativ sichere *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* können Wissen effizient vermitteln und Missverständnissen kommunikativ vorbeugen.

Merkbox***Regeln für eine gute Kommunikation***

- Ich höre meinem Gesprächspartner zu.
- Ich halte Blickkontakt.
- Ich respektiere alle (wirklich alle!) Fragen und Argumente und gehe auf sie ein.
- Ich bleibe stets freundlich und wertschätzend.
- Ich lasse meinen Gesprächspartner zu Wort kommen.
- Ich vermeide Missverständnisse.
- Ich drücke mich klar aus.
- Kritik drücke ich wertschätzend aus.
- Ich halte mich an die Kommunikationsregeln.

Karten für Gesprächsanweisungen

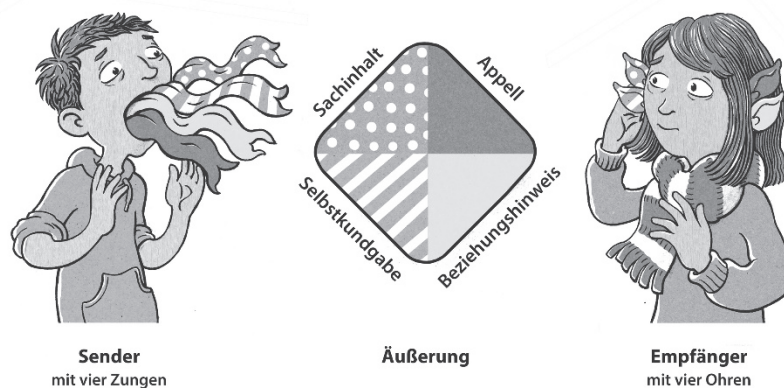
Spielen Sie einen *Deutsch-Lerner*, der nicht wertschätzend reagiert.

Spielen Sie einen *Deutsch-Lerner*, der keinen Blickkontakt hält und unfreundlich ist.

Spielen Sie einen *Deutsch-Lerner*, der seinen *Deutsch-Checker* nicht zu Wort kommen lässt.

Arbeitsblatt *Provozierende Äußerungen*

Äußerungen enthalten neben dem sachlichen Inhalt der Nachricht (*Sachinhalt*) stets auch Informationen über die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern (*Beziehungshinweis*), eine Aufforderung an den Gesprächspartner (*Appell*) und eine *Selbstkundgabe* des Sprechers. Das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun geht daher davon aus, dass die Empfänger eine Nachricht mit den vier Ohren *Sachinhalt*, *Beziehungshinweis*, *Appell* und *Selbstkundgabe* hören. Wenn ein Sprecher beim Eintritt in die Wohnung des Hörers beispielsweise sagt „Es ist warm hier“, dann kann das auf der Ebene des Sachinhalts die tatsächlich von ihm empfundene Wärme ausdrücken, auf der Ebene des Appells will er damit vielleicht sagen „Tue etwas dagegen“, auf der Ebene der Selbstkundgabe könnte er dadurch seine Wärmeempfindlichkeit zum Ausdruck bringen und auf der Beziehungsebene andeuten, dass seine Beziehung zum Hörer nicht so gut ist, dass er das direkt ansprechen könnte.



Der Hörer könnte sich von der Äußerung „Es ist warm hier“ angegriffen fühlen, weil er für die Wärme im Raum verantwortlich gemacht wird. Eine Äußerung wie „Mir ist ganz schön warm und ich vertrage Wärme leider nicht so gut. Könnten wir vielleicht ein Fenster aufmachen?“ ist weitaus weniger provozierend: Sie stellt ziemlich unmissverständlich den Appell dar, indem die Selbstkundgabe, der Sachinhalt und der Beziehungshinweis formuliert werden.

Wie lassen sich die folgenden Äußerungen provokativ entschärfen?

„Es zieht!“

„Rede mal langsamer!“

„Stell dich nicht so doof an!“

„Du hast mir gar nichts vorzuschreiben!“

„Nur wer pünktlich ist, kommt ins Paradies.“

Welche weiteren Beispiele fallen Ihnen ein?

Aktives Zuhören

- Ziel: Es soll deutlich werden, dass Nachfragen Aufmerksamkeit signalisieren und Missverständnisse vermeiden können.
- Material: Es wird kein Material benötigt.
- Durchführung: Es werden Gespräche mit je zwei Teilnehmenden simuliert. Dafür wird ein Thema festgelegt (z.B.: Ist es notwendig, Hausaufgaben zu machen?). Gesprächsbeiträge der Person, die den *Deutsch-Lerner* spielt, werden vom *Deutsch-Checker* aufgegriffen und ggf. in eigenen Worten wiederholt: *Du meinst also ..., Ich habe dich so verstanden, dass ...*. Es wird nachgefragt, ob die eigene Interpretation mit der beabsichtigten Aussage des *Deutsch-Lerners* übereinstimmt. Ggf. wird die Aussage korrigiert und erklärt, wie sie eigentlich gemeint war.
- Begründung: Kommunikativ sichere *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* können Wissen effizient vermitteln und Missverständnissen kommunikativ vorbeugen.
- Quelle: Die Idee ist entnommen aus Klippert (2010b: 142).

Gesprächsleiter bei Treffen sein

- Ziel: Die *Deutsch-Trainer/Deutsch-Checker* sollen lernen, die Rolle eines Gesprächsleiters zu übernehmen.
- Material: Arbeitsblatt *Gesprächsleiter bei Treffen sein*
- Durchführung: Das Arbeitsblatt *Gesprächsleiter bei Treffen sein* wird besprochen. Es werden Gespräche mit je zwei Teilnehmenden simuliert. Dafür wird ein Thema festgelegt (z.B.: Ist es notwendig, Hausaufgaben zu machen?). Der *Deutsch-Trainer/ der Deutsch-Checker* soll zuvor das Arbeitsblatt *Gesprächsleiter bei Treffen sein* studiert haben. Im Anschluss fungieren sie abwechselnd als Gesprächsleiter: Sie eröffnen das Gespräch, nennen das Thema und leiten das Gespräch.
- Begründung: Kommunikativ sichere *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* können Wissen effizient vermitteln und Missverständnissen kommunikativ vorbeugen.

Sprachliches Vorbild

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen erkennen, was ein sprachliches Vorbild ist.
- Material: Arbeitsblatt *Sprachliches Vorbild*
- Durchführung: Die Teilnehmenden bereiten einen fünfminütigen Vortrag zu einem auf dem Arbeitsblatt genannten Themen vor. Ihre Aufgabe ist, das Thema so präzise und sprachlich gut darzustellen wie möglich. Sie erhalten eine fünf- bis zehnminütige Vorbereitungszeit. Der Vortrag sollte stehend gehalten werden, möglichst ohne Notizen. Die Zuhörenden füllen das Beobachtungsformular aus. Anschließend werden anhand der Formulare die Vorträge in Bezug auf Präzision und sprachlichen Ausdruck besprochen.
- Begründung: *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sind sprachliche Vorbilder.

Arbeitsblatt *Gesprächsleiter bei Treffen sein*

Themenwahl

- Ich erlaube und ermögliche Small Talk an bestimmten Stellen (z.B. zu Beginn oder am Ende der Treffen, Typ: *Wie geht es dir?*).
- Ich achte darauf, dass nur relevante Themen besprochen werden.

Rederecht

- Ich verteile, wenn notwendig, die Gesprächsrollen (wer redet? wer fragt?).
- Ich fülle gegebenenfalls peinliche Gesprächspausen.

Gesprächsregeln

- Ich schaffe Situationen, in denen der *Deutsch-Lerner* selbst die Lösungen seiner Arbeitsaufgaben erarbeiten kann. Daher kann ich nur unterstützen und darf nicht zu viel vorgeben.
- Ich lese keine Nachrichten auf meinem Telefon.
- Ich konzentriere mich kommunikativ voll und ganz auf die Gesprächsbeiträge.
- Bei Verstößen gegen wichtige Kommunikationsregeln rüge ich freundlich und erinnere an die vereinbarten Kommunikationsregeln.

Verbindliche Vereinbarungen

- Ich verteile, wenn es notwendig wird, Aufgaben (z.B. frag noch mal bei deinem Lehrer nach) und Sorge beim nächsten Treffen dafür, dass sie besprochen werden.
- Ich erinnere immer wieder an folgende Fragen: *Was ist unsere Aufgabe? Was haben wir erreicht?*
- Ich fasse unsere Vereinbarungen am Ende eines Treffens zusammen.

Zeitmanagement

- Ich achte auf die Zeit und lenke die Treffen ggf. sanft in Richtung Ende.

Sprechtempo

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen lernen, auf ihr Sprechtempo zu achten.
- Material: Arbeitsblatt *Beobachtungsbogen*
- Durchführung: Zu einem selbstgewählten Thema (z.B.: *Warum ich so gerne ... esse*) werden innerhalb von fünf Minuten Vorträge vorbereitet. Die Vortragenden sollen ihren ca. dreiminütigen Vortrag einmal schnell und ein zweites Mal langsamer halten. Die Zuhörenden erhalten den Beobachtungsbogen, der einzeln ausgefüllt und anschließend gemeinsam reflektiert wird.
- Begründung: Ein angemessenes Sprechtempo kann Konflikten vorbeugen.

Nicht (negativ) über Dritte sprechen

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen lernen, wie man (negative) Gespräche über abwesende Dritte vermeidet.
- Material: Kärtchen für *Nicht (negativ) über Dritte sprechen*
- Durchführung: Je zwei Teilnehmende erhalten durch die Gesprächskärtchen Anweisungen, die sie innerhalb eines ca. fünfminütigen Gesprächs befolgen sollen. Die Zuhörenden beobachten und notieren sich Strategien der Adressierung bzw. der Vermeidung von Gesprächen über abwesende Dritte. Die Ergebnisse werden gemeinsam reflektiert, es wird festgehalten, ob und wie Gespräche über Dritte erfolgreich vermieden werden konnten.
- Begründung: Konflikte können durch Lästereien und negatives Sprechen über Abwesende befeuert werden.

Jugendsprache vs. Standardsprache

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen unterschiedliche Wirkungen von Jugend- und Standardsprache kennenlernen.
- Material: Es wird kein Material benötigt.
- Durchführung: Je zwei Teilnehmende halten sich wechselseitig einen drei- bis fünfminütigen Vortrag über das Thema ihrer letzten Klausur oder Hausarbeit. Sie sollen sich dabei jugendsprachlich ausdrücken. Die Zuhörenden reflektieren die Wirkung jugendsprachlicher Ausdrücke bei Sachthemen. Sie überlegen, wann die Verwendung von Jugendsprache angebracht ist.
- Begründung: Die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sind sprachliche Vorbilder.

Arbeitsblatt zu *Sprachliches Vorbild*

1. Stellen Sie eines der folgenden Themen in einem fünfminütigen Vortrag so genau und sprachlich so gut wie möglich dar!
 - Was ich nach der Schule machen möchte (Ausbildung, Studium ...) und warum.
 - Mein politisches/geschichtliches/kulturelles/... Lieblingsthema.
 - Warum ich mein Lieblingsbuch so liebe.
 - Was ich an meinem Lieblingsfach so schätze.
 - Warum es sich lohnt, sich gesellschaftlich/politisch/ehrenamtlich/... zu engagieren.

Oder denken Sie sich selbst ein Thema aus!

2. Bewerten Sie beim Zuhören die folgenden Aspekte (1 = sehr gut). Notieren Sie zu jedem Punkt zwei Beispiele.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Beispiele |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| Genauigkeit | | | | | | |
| Wortwahl | | | | | | |
| Sprachliche Fehler | | | | | | |
| Stil | | | | | | |

Arbeitsblatt zu Sprechtempo

Wählen Sie ein Thema! Bereiten Sie hierzu einen ca. dreiminütigen Vortrag vor. Tragen Sie Ihren Vortrag ein erstes Mal sehr schnell vor. Reflektieren Sie anschließend Ihren Vortrag mit den anderen Teilnehmenden, die den unten stehenden Bewertungsbogen ausgefüllt haben. Tragen Sie dann ein zweites Mal vor und sprechen Sie dabei deutlich langsamer. Ihre Zuhörer füllen noch einmal die Tabelle aus. Was fällt Ihnen auf?

Bewerten Sie beim Zuhören die folgenden Aspekte (1 = sehr gut). Notieren Sie zu jedem Punkt zwei Beispiele.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Beispiele |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| Überzeugungs-kraft | | | | | | |
| Sicherheit | | | | | | |
| Verständlichkeit | | | | | | |
| Klarheit | | | | | | |

Bewerten Sie beim Zuhören die folgenden Aspekte (1 = sehr gut). Notieren Sie zu jedem Punkt zwei Beispiele.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Beispiele |
|---------------------------|---|---|---|---|---|-----------|
| Überzeugungs-kraft | | | | | | |
| Sicherheit | | | | | | |
| Verständlichkeit | | | | | | |
| Klarheit | | | | | | |

Karten für *Nicht (negativ) über Dritte sprechen*

Sprich negativ über jemanden, den auch dein Gegenüber kennt, z.B. die Projektleitung, eine Lehrkraft ...
Versuche, dein Gegenüber zu negativen Äußerungen zu bewegen!

Sprich nicht negativ über abwesende Dritte. Versuche, auf etwas anderes zu lenken oder zumindest positiv umzudeuten!

Kommunikations-Checker



Kommunikations-Checker

Was ist das Problem?

Die Kommunikation im Deutsch-Checker-Projekt ist anspruchsvoll. Bei falsch laufender Kommunikation könnte es zu Problemen kommen. Daher wollen wir euch mit dem *Kommunikations-Checker* darauf vorbereiten, so dass Probleme gar nicht erst entstehen.

Wie kann man das Problem lösen?

Probleme können häufig vermieden werden, indem man sich an kommunikative Regeln hält.

Kommunikative Regeln

Es gilt:

- Sprechtempo und Stimmhöhe sollten normal sein.
- Aufgaben müssen sprachlich eindeutig verteilt und abgestimmt werden. Absprachen sind klar zu formulieren.
- Alle Arten von Rückfragen zwischen euch, den *Deutsch-Trainern* und den *Deutsch-Lernern* sind erlaubt, denn es ist wichtig, dass ihr euch gegenseitig versteht.
- Konflikte lassen sich durch eine freundliche, neutrale, nicht verletzende und ruhige Ausdrucksweise vermeiden. Der *Deutsch-Lerner* wird ungehalten reagieren, wenn ihr ihn ungehalten ansprecht.
- Letztlich bestimmt ihr, wer wann redet. Bemüht euch dabei vor allem darum, die *Deutsch-Lerner* zum Reden zu motivieren.
- Jeder lässt jeden immer ausreden.
- Über Dritte (z.B. schulische Lehrkräfte oder die *Deutsch-Trainer*) wird, wenn überhaupt, ausschließlich gut gesprochen.

Wie spricht man als Deutsch-Checker?

- Wie die *Deutsch-Lerner* spricht ihr aufgrund eures Alters vermutlich auch Jugendsprache. Ihr seid aber sprachliche Vorbilder und solltet daher zusätzlich andere Sprachstile anbieten.
- Bei der Begrüßung und der Verabschiedung ist Jugendsprache zwischen *Deutsch-Checkern* und *Deutsch-Lernern* erlaubt.
- Wenn es um Inhaltliches geht, z.B. um die einzelnen Check-Bereiche, solltet ihr auf Jugendsprache so weit wie möglich verzichten. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, bei den Check-Bereichen zunächst wie eure Lehrer zu sprechen und erst bei mehrfachen Rückfragen jugendsprachlich zu ergänzen.

Wie vermittele ich meinen Deutsch-Lernern den Kommunikations-Checker?

- Schließe mit ihnen die folgende Vereinbarung darüber, wie man miteinander redet.

**Vereinbarung
darüber,
wie wir miteinander reden.**



Kommunikations-Checker

Mein *Deutsch-Checker* _____ und ich

- sprechen nicht oder, wenn überhaupt, nur gut über Lehrkräfte oder andere Schüler,
- hören uns gegenseitig zu,
- lassen uns gegenseitig ausreden und fallen uns nicht ins Wort,
- können jederzeit Fragen stellen,
- sprechen freundlich, wertschätzend und nicht verletzend miteinander,
- drücken uns klar aus,
- drücken Kritik wertschätzend aus,
- lassen verletzende, beleidigende und diskriminierende Ausdrucksweisen nicht zu,
- klären Missverständnisse sofort und
- halten uns immer an diese Vereinbarung.

_____, den _____

Deutsch-Checker

Deutsch-Lerner

5. Rollen-Checker

5.1 Rollen-Checker für Deutsch-Trainer

Ziel des *Rollen-Checkers* ist, *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* zu befähigen, ihre Rollen im Projekt reflektiert einzunehmen.



Im Deutsch-Checker-Projekt arbeiten die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* in weiten Teilen relativ selbstständig. Sie werden zwar betreut, doch bedürfen sie einer klaren Vorstellung von ihren Aufgaben und Rollen. Sozial gesehen sind die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* fortgeschrittene Lernende, die sich fachlich durch gute Noten und gute Mitarbeit bewährt haben. Sie sind jedoch im Lernen nur fortgeschritten und nicht fertig ausgebildete Lehrkräfte, die ein mehrjähriges Studium, ein Referendariat und meist eine langjährige Berufspraxis hinter sich haben. Daher ist es nicht nur normal, sondern geradezu erwartbar, dass die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* nicht auf jede Fördersituation adäquat reagieren können und sicherlich auch das eine oder andere Mal sozial wie kommunikativ überfordert sind.



Aufgrund ihrer Eigenschaft als „nur“ fortgeschrittene Lernende besteht die Gefahr, dass *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* inhaltlich überfordert sind. Darauf müssen sie sozial und kommunikativ vorbereitet werden, und diese Überforderung sollte ein wesentlicher Teil ihres Rollenverständnisses sein.

Die Gefahr von Überforderung kann durch ein freundliches, lernförderliches und angstfreies Arbeitsklima wesentlich reduziert werden. Die *Deutsch-Trainer* sind in erster Linie Ansprechpartner für die *Deutsch-Checker*. Sie sind etwas älter als diese, aber deutlich jünger als die schulischen Lehrkräfte. *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* teilen sich die Rolle als selbst noch lernende Personen, auch wenn Erstere gegebenenfalls eine Hochschule besuchen und Letztere eine Schule. Diese Gemeinsamkeiten sind entscheidend für ein gutes Verhältnis, das als Basis eines lernförderlichen Klimas dient: Aufgrund des relativ geringen Altersunterschieds und der gemeinsamen Rolle als Lernende bestehen gemeinsame Interessen und Vorstellungen und eine gemeinsame jugendlich orientierte Sprache.



Die gemeinsamen Interessen und Lebenssituationen von *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checkern* sollten in jedem Fall zum Aufbau eines lernförderlichen und angstfreien Lernklimas genutzt werden.

Die genannten Gemeinsamkeiten bergen jedoch auch die Gefahr der „Kumpanei“ bzw. eines zu sehr freundschaftlich geprägten Verhältnisses, bei dem es dann nicht mehr um die einzelnen Check-Bereiche geht, sondern ausschließlich um privaten, nicht projektbezogenen Austausch.



Rollen-Checker

Trotz gemeinsamer Interessen und Situationen müssen die Rollen und Aufgaben von *Deutsch-Trainern* und *Deutsch-Checkern* klar geregelt sein.

Die Rolle der *Deutsch-Trainer* besteht in der Ausbildung, Unterstützung und Begleitung der *Deutsch-Checker*, die wiederum die *Deutsch-Lerner* unterstützen und begleiten. Die *Deutsch-Trainer* arbeiten nicht als schulische Lehrkräfte, sondern reagieren als Mentoren auf die fachlichen Bedürfnisse der *Deutsch-Checker*, die wiederum inhaltlich auf die Anforderungen der *Deutsch-Lerner* Bezug nehmen. Da die *Deutsch-Trainer* keinen eigenständigen Unterricht halten, sondern Unterstützungsmaßnahmen anbieten, die sich aus den individuellen Lern- und Förderprofilen der *Deutsch-Lerner* ergeben, müssen sie in den Treffen mit den *Deutsch-Checkern* auf spontan entstehende Lernsituationen eingehen. Dies kann die oben angesprochene Gefahr der Überforderung noch erhöhen.



Rollen-Checker

Die *Deutsch-Trainer* sind keine Ersatzlehrkräfte, geschweige denn eigenständige Lehrkräfte. Sie geben den *Deutsch-Checkern* auch keine Noten.

Anstelle von Lehrkräften haben die *Deutsch-Trainer* die Rolle von Ratgebern inne: Sie sind inhaltliche und soziale Ansprechpartner für die projektbezogenen Bedürfnisse der *Deutsch-Checker* und arbeiten mit ihnen in einem benotungsfreien Raum zusammen, so dass die *Deutsch-Checker* schulisch nicht von ihnen abhängig sind. Als Mentoren leiten sie die Lernprozesse der *Deutsch-Checker* und der *Deutsch-Lerner* an und erhalten selbst Unterstützung durch die Projektleitung.



Rollen-Checker

Die *Deutsch-Trainer* sind Ratgeber. Sie sind verständnisvolle Ansprechpartner für die Bedürfnisse der *Deutsch-Checker*.

Als Ratgeber der *Deutsch-Checker* tragen die *Deutsch-Trainer* wesentlich zur Motivation bei, am Projekt teilzunehmen. Sie sind überzeugende Mutmacher, die mögliche Problemfelder frühzeitig erkennen und die *Deutsch-Checker* darauf vorbereiten. Sie sind zudem Vorbilder und können – bei

Bedarf und je nach aufgebauter Beziehung zum *Deutsch-Checker* – auch zu nicht-sprachlichen Fragestellungen beraten, z.B.: *Wie bereite ich mich aufs Abi vor?*



Rollen-Checker

Die *Deutsch-Trainer* machen Mut und überzeugen bei Problemen. Sie sind dadurch Vorbilder, die auch zu nicht-sprachlichen Angelegenheiten beraten können.

Diese Rolle der *Deutsch-Trainer* kann zu Problemen in der Disziplin und im Umgang mit den *Deutsch-Checkern* führen, da die *Deutsch-Trainer* letztlich in einem sanktionslosen Rahmen arbeiten: Sie können ihre Rolle weder durch Sanktionen noch durch Noten begründen. Wechselseitiger Respekt ist daher entscheidend. Darauf bereiten der *Kommunikations-Checker* und ein Teil der Übungen des *Rollen-Checkers* vor.



Rollen-Checker

Die *Deutsch-Trainer* dürfen bzw. sollen den ihnen zustehenden Respekt einfordern.

Die Rolle der *Deutsch-Trainer* gegenüber den *Deutsch-Checkern* und die der *Deutsch-Checker* gegenüber den *Deutsch-Lernern* ähneln sich insgesamt stark. Die Aufgaben der *Deutsch-Checker* werden im Leitfaden für die *Deutsch-Checker* vorgestellt.

5.2 Rollen-Checker-Training

Ziel dieses Trainings ist die Einübung der Rollen, *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* im Projekt einnehmen sollen.



Das Training basiert auf dem *Rollen-Checker*. Es umfasst acht Übungen und kann an einem Tag oder in mehreren aufeinanderfolgenden Sitzungen bearbeitet werden. Die Reihenfolge der Übungen ist beliebig.

| Übungen | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Was kann ich leisten? | Positiv denken | Meine Rolle |
| Respekt und Disziplinprobleme | Nicht alles wissen – weiterverweisen | |

Alle Beschreibungen der Übungen sind in der folgenden Art und Weise aufgebaut:

- Ziel der Übung
- Benötigtes Material
- Durchführung
- Begründung der Notwendigkeit dieser Übung
- Adressaten dieser Übung

Was kann ich leisten?

- Ziel: Die *Deutsch-Checker* sollen reflektieren, was sie im Projekt leisten können.
- Material: Arbeitsblatt zu *Was kann ich leisten?*
- Durchführung: Die *Deutsch-Trainer* lassen die *Deutsch-Checker* jeden für sich das Arbeitsblatt *Was kann ich leisten?* ausfüllen, das ihnen die Möglichkeit eröffnet, über ihren Beitrag zum Deutsch-Checker-Projekt zu reflektieren. Im Anschluss lesen sich die *Deutsch-Checker* gegenseitig ihre Antworten vor und reflektieren diese.
- Begründung: Selbstreflektierte *Deutsch-Checker* können die Lernergebnisse ihrer *Deutsch-Lerner* eher positiv beeinflussen.
- Adressaten: *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Trainer*
- Quelle: Die Idee ist entnommen aus Kirschenfauth (2014: 41-43).

Positiv denken

- Ziel: Die *Deutsch-Checker* sollen lernen, negativen Gedanken der *Deutsch-Lerner* positiv zu begegnen.
- Material: Arbeitsblatt *Positiv denken*
- Durchführung: *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* diskutieren mögliche negative Einstellungen der *Deutsch-Lerner*. Sie überlegen sich dazu verschiedene mögliche Reaktionen und simulieren diese gegebenenfalls.
- Begründung: Positiv denkende *Deutsch-Lerner* erreichen eher ihre Lernziele.
- Adressaten: *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Trainer*

Meine Rolle

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen ihre Rolle reflektieren.
- Material: Arbeitsblatt *Meine Rolle*
- Durchführung: Die Teilnehmenden sollen sich jeweils eine Sprechblase auswählen und im Plenum zu ihrem Inhalt Stellung nehmen. Jede einzelne Position zu den Sprechblasen – ob zustimmend oder ablehnend – wird diskutiert. Es wird deutlich, welche Eigenschaften einen guten *Deutsch-Checker* ausmachen und welche nicht (vgl. dargestellte Rollen im *Rollen-Checker*). Die Teilnehmenden können nun reflektieren, an welchen Eigenschaften sie bei sich selbst noch arbeiten müssen.
- Begründung: *Deutsch-Checker*, die ihre Aufgaben kennen und reflektieren, können die Lernergebnisse ihrer *Deutsch-Lerner* eher positiv beeinflussen als *Deutsch-Checker*, die nicht wissen, was ihre Aufgaben sind.
- Adressaten: *Deutsch-Checker*

Arbeitsblatt zu Was kann ich leisten?

Ich werde *Deutsch-Checker*, weil

Als *Deutsch-Checker* eigne ich mich besonders, weil

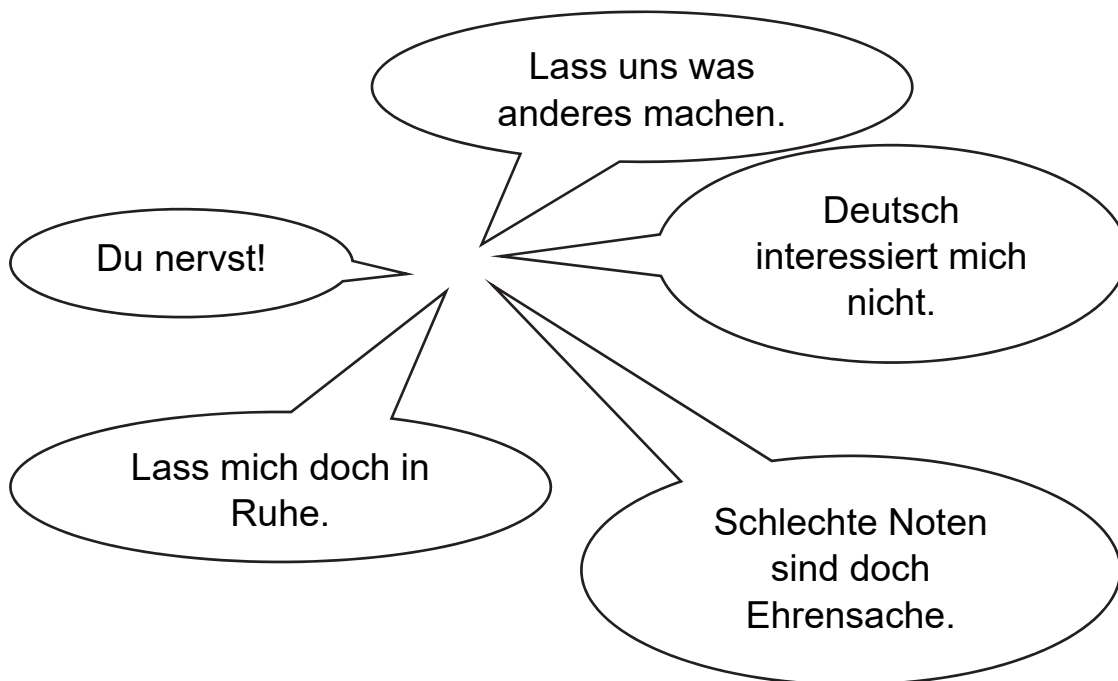
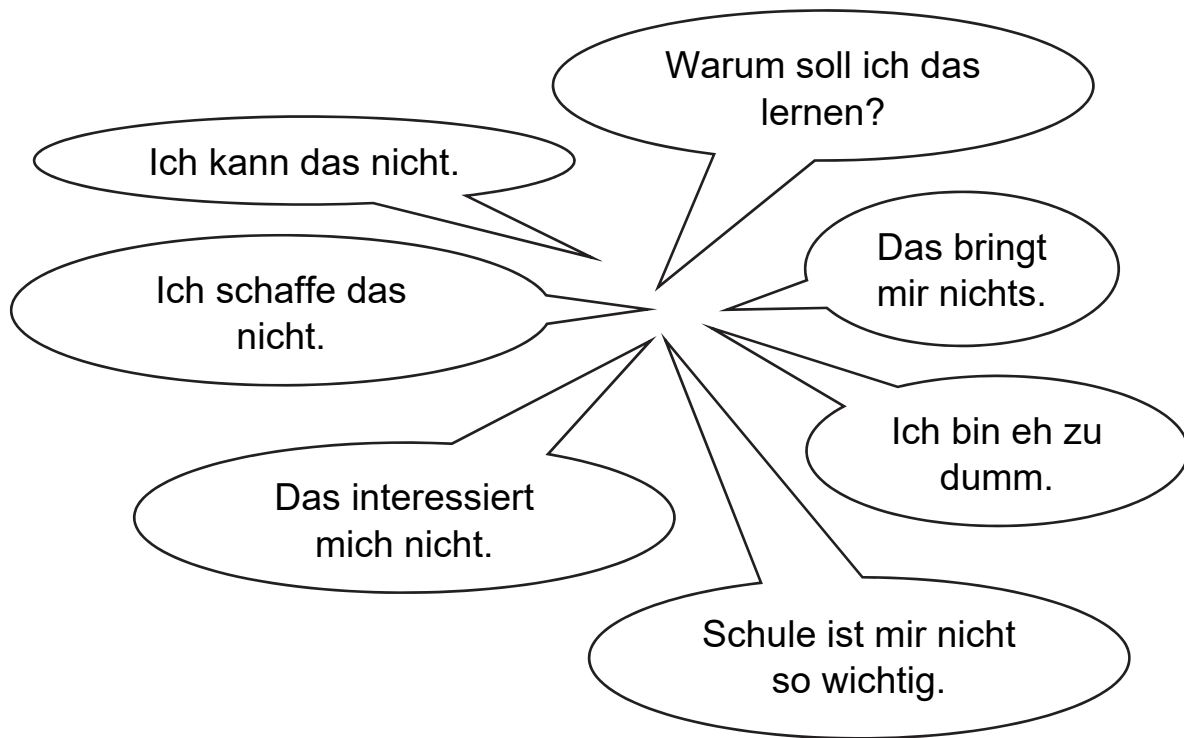
Ich bin als *Deutsch-Checker* zufrieden, wenn

Meine *Deutsch-Lerner* sind für mich

Wenn sich meine *Deutsch-Lerner* schulisch verbessern, bedeutet das für mich

Wenn es meinem *Deutsch-Lerner* gut geht, bedeutet das für mich

Arbeitsblatt *Positiv denken*



Arbeitsblatt *Meine Rolle*

Ich weiß und kann alles.

Ich muss alle Fragen beantworten

Ich bin für meine *Deutsch-Lerner* ein Entertainer.

Ich tröste meine *Deutsch-Lerner* bei Kummer.

Ich bin ein Moderator für Lernprozesse.

Ich bin für die *Deutsch-Lerner* wie

Ich bin nur ein Mitschüler, der ein bisschen älter ist.

Ich bin für meine *Deutsch-Lerner* ein Freund.

Wenn die Noten der *Deutsch-Lerner* nicht stimmen, bin ich

Ich bin für die *Deutsch-Lerner* wie ein Vater/ wie eine Mutter.

Ich kann mich wie ein Besserwisser verhalten.

Ich motiviere meine *Deutsch-Lerner*.

Ich bin für die *Deutsch-Lerner* ein Ratgeber.

Ich bin für meine *Deutsch-Lerner* ein Kummerkasten.

Respekt und Disziplinprobleme

- Ziel: Die Teilnehmenden sollen lernen, Disziplinprobleme mit *Deutsch-Lernern* und Lösungsstrategien zu reflektieren.
- Material: Arbeitsblatt *Respekt und Disziplinprobleme*
- Durchführung: *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* diskutieren mögliche Verhaltensweisen der *Deutsch-Checker* bei von den *Deutsch-Lernern* verursachten Disziplinproblemen. Dazu können sich die *Deutsch-Checker* jeweils Karten mit Verhaltensweisen herausuchen, die sie als besonders gut/schlecht betrachten.
- Reflexion: In der Reflexion sollte deutlich werden, dass es für Disziplinprobleme kein Patentrezept gibt. Jedoch sollte auch betont werden, dass manche Verhaltensweisen Konflikte nur weiter anheizen, z.B. *selbst aggressiv werden*. Tatsächlich entstehende Disziplinprobleme sollten zunächst mit den *Deutsch-Trainern* besprochen werden. Nur in schwerwiegenden Fällen sollten die *Deutsch-Trainer* Lehrkräfte und Schulleitungen informieren.
- Begründung: Disziplinprobleme können jederzeit auftreten. Es gilt, die *Deutsch-Checker* für dieses Problem zu sensibilisieren.
- Adressaten: *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker*

Nicht alles wissen – weiterverweisen

- Ziel: Die *Deutsch-Checker* sollen lernen, mit Fragen der *Deutsch-Lerner* umzugehen, die sie nicht sofort beantworten können und für die sie sich selbst informieren müssen.
- Material: Es wird kein Material benötigt.
- Durchführung: Die *Deutsch-Checker* werden gebeten, sich Fragen zu überlegen, auf die man nicht sofort, sondern nur durch Recherche oder Weiterverweise antworten kann, z.B.: *Wie ist denn die Telefonnummer von Daniela Musterfrau aus Musterstadt?* Eine mögliche Reaktion darauf lautet: *Das kann ich leider nicht sofort beantworten, ich muss erst einmal im Telefonbuch nachschlagen*. Die Übung kann als Spiel durchgeführt werden, indem die Teilnehmenden sich wechselseitig Fragen beantworten, für die sie erst recherchieren oder weiterverweisen müssen.
In der Reflexion sollte besprochen werden, wie die *Deutsch-Checker* sich gefühlt haben, als sie zugeben mussten, dass sie etwas nicht sofort beantworten können. Betont wird, dass dies nicht tragisch ist, sondern relativ häufig vorkommt und dass inhaltliche Antworten verschoben werden können. Es wird deutlich gemacht, dass eine angekündigte verzögerte Antwort zu einem späteren Zeitpunkt verbindlich zu erbringen ist.
- Begründung: *Deutsch-Checker* sind keine Studierenden, geschweige denn voll ausgebildete schulische Lehrkräfte. Wissenslücken und Situationen fachlicher Überforderung sind daher normal. Es geht darum, Verfahren zu entwickeln, mit den fachlichen Wissenslücken souverän umzugehen.
- Adressaten: *Deutsch-Checker*

Arbeitsblatt *Respekt und Disziplinprobleme*

Ich ignoriere
Störungsversuche des
Deutsch-Lerners.

Ich begegne den Störversuchen
schlagfertig.

Ich verlasse den Raum oder
breche das Treffen ab.

Ich schreibe den Eltern einen
Brief.

Ich bespreche den Konflikt
mit der Schulleitung.

Ich schreibe der Schulleitung
einen Brief.

Ich weise auf die
Kommunikationsregeln hin.

Ich werde selbst aggressiv.

Ich thematisiere die Störung.

Ich frage meinen *Deutsch-
Trainer* um Rat.

Ich weise auf unsere
Vereinbarung hin.

Ich frage den *Deutsch-Lerner*,
was eigentlich los ist.

Rollen-Checker



Rollen-Checker

Was ist das Problem?

Eure Arbeit im Deutsch-Checker-Projekt ist anspruchsvoll. Daher wollen wir euch mit dem *Rollen-Checker* darauf vorbereiten.

Wie kann man das Problem lösen?

Ziel des Deutsch-Checker-Projekts ist, die *Deutsch-Lerner* zu unterstützen. Ihr arbeitet relativ eigenständig und werdet dabei von den *Deutsch-Trainern* unterstützt. Damit das eigenständige Arbeiten gut funktioniert, haben wir eine Ausbildung für euch *Deutsch-Checker* entwickelt, die euch auf eure Rolle im Projekt vorbereiten soll.

Was ist eure Rolle als Deutsch-Checker?

Als *Deutsch-Checker* unterstützt ihr die *Deutsch-Lerner*. Wichtig ist dabei, dass die Arbeitsbeziehung zwischen euch und den *Deutsch-Lernern* freundlich, angstfrei und positiv ist. Nur so können die *Deutsch-Lerner* sich wirklich verbessern und etwas lernen. Dabei ist auch wichtig, dass ihr keine Ersatzlehrer seid, sondern selbst noch Schüler. Aus diesem Grund könnt ihr auch nicht alles sofort beantworten, was so an inhaltlichen Fragen auf euch zukommt. Es ist deshalb in Ordnung, Antworten auf knifflige Fragen zu verschieben und euch von den *Deutsch-Trainern* beraten zu lassen. Ganz entscheidend ist auch, dass euer Verhältnis zu den *Deutsch-Lernern* zwar persönlich, aber eben nicht zu privat und freundschaftlich werden darf. Ziel des Projekts ist ja die Förderung der *Deutsch-Lerner*, an der konsequent gearbeitet wird, und das geht nicht so gut unter Freunden. Ihr seid also Berater und Ratgeber der *Deutsch-Lerner*, aber keine Kumpels.

Wie lerne ich meine Rolle als Deutsch-Checker?

Wir werden gemeinsam über das Thema „soziale Rolle“ sprechen und anschließend Übungsaufgaben machen, die euch auf eure Rolle vorbereiten. Einige dieser Übungen könnt ihr sogar später für eure Treffen mit den *Deutsch-Lernern* benutzen. Denn auch sie haben in diesem Projekt eine bestimmte Rolle, die sie erfüllen müssen. Du kannst ihnen dabei helfen, ihre Rolle zu verstehen und auszuüben!

Wie vermittele ich den Rollen-Checker?

Im Prinzip müssen alle *Deutsch-Checker* ihre Rolle in jeder Sitzung neu „verteidigen“. Es hilft aber, die Rolle schon zu Beginn festzulegen. Dabei kann die folgende Vereinbarung helfen, die ihr mit eurem *Deutsch-Lerner* treffen könnt.

**Vereinbarung
darüber,
wie wir uns miteinander verhalten.**



Mein *Deutsch-Checker* und ich vereinbaren, dass

- ich beim Lernen unterstützt werde,
- wir bereit sind, zusammenzuarbeiten,
- wir uns zueinander beide freundlich, ehrlich und zuverlässig verhalten und
- der *Deutsch-Checker* kein Ersatzlehrer, sondern ein Berater ist.

_____, den _____

Deutsch-Checker

Deutsch-Lerner

6. Lern-Checker

6.1 Lern-Checker für Deutsch-Trainer

Ziel des *Lern-Checkers* ist es, den *Deutsch-Lernern* zu vermitteln, wie sie sich in Zukunft auch ohne ihre *Deutsch-Checker* sprachlich selbst fördern können.



Es ist demnach besonders wichtig, die jüngeren Schüler an **selbst-reguliertes Lernen** heranzuführen. Diese Lernform soll letztendlich dazu befähigen, dass der jeweilige Schüler selbst „die wesentlichen Entscheidungen darüber trifft, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, (und diese Entscheidungen) gravierend und folgerichtig [zu] beeinflussen“ (Weinert 1982: 102).



Das Projekt Deutsch-Checker basiert auf selbstreguliertem Lernen. Selbstreguliertes Lernen ist ein eigenständiges, ohne fremde Hilfe mögliches Lernen, bei dem die Lernenden selbstständig lernbezogene Entscheidungen treffen.

Selbstreguliertes Lernen impliziert, „dass der Lernende über gut organisierte Wissensbestände verfügt und bereit und fähig ist, sein Lernen eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten“ (Straka 2009: 1).



Selbstreguliertes Lernen muss gelernt werden. Im Deutsch-Checker-Projekt lernen die *Deutsch-Lerner*, Lernstrategien anzuwenden. Das sind vereinfacht gesagt Strategien, wie man beim Lernen am besten vorgeht.

Allerdings birgt selbstreguliertes Lernen auch eine Gefahr: In der Phase des Erwerbs der Lernstrategien könnte deren Ausführung zunächst so viel mentale Energie erfordern, dass im spezifischen Lerngebiet anfangs noch keine positiven Effekte auf die Leistung zu erwarten sind (Artelt 2000: 59f). Erst mit der automatisierten Anwendung der Strategien ist mit langfristig besseren Lernleistungen zu rechnen.

Diese Gefahr selbstregulierten Lernens lässt sich durch die Bereitstellung von Strategiekarten reduzieren. „Strategiekarten beinhalten die verschiedenen Schritte vom Beginn bis zur Lösung einer Aufgabe, an denen sich der Schüler orientieren kann. So erhält der Deutsch-Lerner eine mögliche Vorgehensweise, die ihn eine geordnete Struktur lernen lässt“ (Meyer 2007: 151). Auf diese Weise müssen Lernende ihre kognitiven Ressourcen nicht darauf verwenden, erst noch an die verschiedenen Strategien zu denken, sondern haben diese stets in Form einer Karte vor sich; so können sie ihre volle Aufmerksamkeit dem eigentlichen Lernziel

widmen. Die Strategiekarten dienen folglich dazu, die Anwendung von Lernstrategien zu verinnerlichen.



Den Anspruch, *Deutsch-Lerner* durch Hilfe zu sprachlicher Selbsthilfe zu unterstützen, lösen wir durch die Bereitstellung von Strategiekarten ein. Die Lernstrategien werden durch Strategiekarten eingeübt, also durch Karten, auf denen die Strategien stehen.

Die Befähigung zum eigenständigen Einsatz von Lernstrategien erfolgt in mehreren Schritten, wobei stets der Nutzen dieser Lernstrategien und der Lernstrategiekarten zu betonen ist (vgl. Hartmann 2006: 63).

Erklären: Jede Karte muss zunächst separat vorgestellt und erklärt werden.

Modellieren: Für jede einzelne Lernstrategiekarte machen die *Deutsch-Checker* den Einsatz vor. Sie sprechen dabei jeweils laut aus, was sie bei ihrer Anwendung denken und tun.

Geführte Praxis: Die *Deutsch-Lerner* wenden die Karten mit Unterstützung ihrer *Deutsch-Checker* an. Es ist darauf zu achten, dass alle *Deutsch-Lerner* das Vorgehen verstehen und den Grund der Anwendung kennen.

Kooperative Praxis: Um die Hilfestellung sukzessive zu verringern, können die *Deutsch-Lerner* ab der zweiten Anwendung die Karten in konkreten Lerneinheiten selbstständig einsetzen und ihre Anwendung anschließend vergleichen.

Unabhängige Praxis: Das vollkommen selbstständige Arbeiten mit den Lernstrategiekarten sollte nach mehrmaligem Anwenden der Schritte 1 bis 3 gelingen. Dazu bedarf es ausreichender, individuell bemessener Übungszeit.

6.2 Lern-Checker-Training

Ziel dieses Trainings ist die Schulung bezüglich des Einsatzes von Strategiekarten.



Das Training umfasst drei Übungen und kann an einem Tag oder in mehreren aufeinanderfolgenden Sitzungen bearbeitet werden.

| Übungen | | |
|--------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Lernberater</i> | <i>Wörter lernen mit System</i> | <i>Lernstrategien anwenden lernen</i> |

Alle Beschreibungen der Übungen sind in der folgenden Art und Weise aufgebaut:

- Ziel der Übung
- Benötigtes Material
- Durchführung
- Begründung der Notwendigkeit dieser Übung
- Adressaten dieser Übung

Die Beschreibung der einzelnen Übungen ist sprachlich jeweils auf die *Deutsch-Checker* ausgerichtet; ein Großteil der Übungen kann jedoch auch zur Ausbildung der *Deutsch-Lerner* verwendet werden. Wir geben dies jeweils in der Rubrik *Adressaten* an.

Deutsch-Checker als Lernberater

| | |
|---------------|---|
| Ziel: | Die Teilnehmenden sollen ihre Rolle als Lernberater durchdenken. |
| Material: | Arbeitsblatt <i>Deutsch-Checker als Lernberater</i> |
| Durchführung: | Das Arbeitsblatt enthält drei Problemfälle. Die <i>Deutsch-Checker</i> sollen jeden Problemfall lesen und gemeinsam mit dem <i>Deutsch-Trainer</i> überlegen, wie dem <i>Deutsch-Lerner</i> geholfen werden kann. |
| Begründung: | Die <i>Deutsch-Checker</i> sind Lernberater. |
| Adressaten: | <i>Deutsch-Checker</i> und <i>Deutsch-Trainer</i> |

Wörter lernen mit dem Wortlern-Checker

| | |
|---------------|--|
| Ziel: | Die Teilnehmenden sollen lernen, wie man mit Lernkarten Wörter lernt. |
| Material: | Arbeitsblatt <i>Wörter lernen mit System</i> Karteikarten, eventuell ein Karton, <i>Wortlern-Checker</i> |
| Durchführung: | Das Arbeitsblatt <i>Wörter lernen mit System</i> liefert die notwendigen Hintergrundinformationen. Übungen zum <i>Wortlern-Checker</i> finden sich im Trainingsbereich des <i>Wort-Checkers</i> . Am besten wird diese Übung gemeinsam mit den Übungen zum <i>Wortlern-Checker</i> aus dem <i>Wort-Checker</i> vermittelt. Die Teilnehmenden sollten den <i>Wortlern-Checker</i> einmal selbst ausprobieren. |
| Begründung: | Das Lernen neuer Wörter ist ein zentraler Bestandteil des Deutsch-Checker-Projekts. Es wird im Bereich <i>Wort-Checker</i> ausführlich dargestellt. |
| Adressaten: | <i>Deutsch-Checker</i> und <i>Deutsch-Lerner</i> |

Lernstrategiekarten anwenden lernen

| | |
|---------------|--|
| Ziel: | Die Teilnehmenden sollen den Effekt von Strategiekarten auf das Lernen ausprobieren. |
| Material: | <i>Lese-Checker</i> Training <i>Lese-Checker</i> |
| Durchführung: | Die <i>Deutsch-Trainer</i> haben den <i>Lese-Checker</i> vorbereitet; sie stellen ihn vor und gehen ihn mit den <i>Deutsch-Checkern</i> anhand der Übungen des Trainings zum <i>Lese-Checker</i> durch. |
| Reflexion: | Die <i>Deutsch-Checker</i> sollen in der Reflexion überlegen, was Vor- und was Nachteile der verschiedenen Strategiekarten sind. Prinzipiell sollte die Diskussion in die Richtung laufen, dass der Vorteil der Konkretheit und damit der kognitiven Entlastung durch Strategiekarten besonders betont wird. |
| Begründung: | Die Anwendung von Strategiekarten ist der zentrale Gedanke des Projekts. <i>Deutsch-Checker</i> sollten diesen Ansatz einmal selbst erfahren. |
| Adressaten: | <i>Deutsch-Checker</i> und <i>Deutsch-Trainer</i> |

Arbeitsblatt zu *Deutsch-Checker als Lernberater***Beispiel 1**

Ein *Deutsch-Lerner* hat seine Klassenarbeit zurückbekommen – eine 5. Er versteht die Welt nicht mehr, denn er hat sich sein Heft und die entsprechenden Seiten im Schulbuch mehrfach durchgelesen.

Beispiel 2

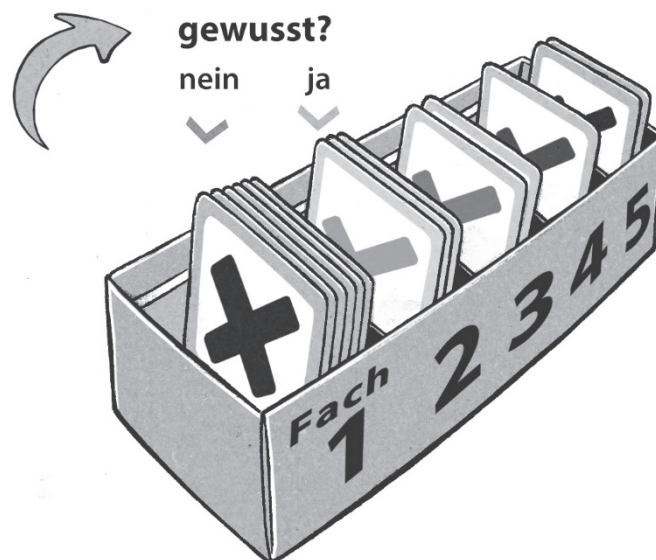
Ein *Deutsch-Lerner* versucht mal wieder, neue Wörter zu lernen. Seine Mutter hat ihm Druck gemacht; allerdings hat er eigentlich keine Lust. Er geht sein Vokabelheft von oben bis unten durch; er überfliegt die Vokabeln einmal, zweimal. Er hält die Englisch-Spalte zu und versucht, die englischen Wörter zu erinnern. Doch vieles will einfach nicht in seinen Kopf. Beim Lernen von Geschichtszahlen und anderen Daten ist es ähnlich. Kaum gelernt – schon wieder vergessen! Der Schüler meint, er habe einfach ein schlechtes Gedächtnis. Andererseits ist er sich unsicher, ob er nicht doch etwas falsch macht.

Beispiel 3

Ein *Deutsch-Lerner* sitzt an den Hausaufgaben. Er soll einen Text im Mathematik-Buch lesen und eine Aufgabe rechnen. Er versteht aber nichts.

Arbeitsblatt Wörter lernen mit System

Gelernte Vokabeln sollten möglichst nicht wieder vergessen werden. Der *Wortlern-Checker* hilft dabei, indem man neue Wörter, die man lernen möchte, auf Lernkarten schreibt und sie systematisch übt. Dabei schreibt man jedes neue Wort auf eine eigene Lernkarte. Wir stellen diese Lernkarten im *Wort-Checker* vor. Die Lernkarten werden in eine eigens angefertigte Box, den *Wortlern-Checker*, einsortiert und erleichtern so das Lernen: In das erste Fach kommen noch nicht gelernte Wörter, in das zweite Fach Wörter, die bereits gelernt und einmal wiederholt wurden. Im dritten Fach sind Wörter, die mehrmals wiederholt wurden und relativ sicher beherrscht werden. In das vierte Fach kommen Wörter, die nach einem längeren Zeitabstand (eine Woche) wiederholt wurden, und ins fünfte Fach kommen Wörter, die nach zwei Wochen noch beherrscht wurden. Werden Wörter beim Wiederholen nicht gekonnt, wandern sie in das erste Fach zurück und der Lernprozess beginnt erneut.



Den *Wortlern-Checker* kann man z.B. aus einem Schuhkarton basteln. Das Prinzip, mit Lernkarten zu arbeiten, muss sich nicht nur auf den Wortschatz beziehen. Man kann so ziemlich jede Art von Lernstoff auf Lernkarten schreiben.

Lern-Checker



Was ist das Problem?

Lernen kann auf ganz unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Wichtig ist, dass die *Deutsch-Lerner* erfahren, wie sie selbstständig lernen und arbeiten können, denn oftmals verfügen sie noch nicht über Kenntnisse im selbstregulierten Lernen.

Wie kann man das Problem lösen?

Das Projekt Deutsch-Checker basiert auf selbstreguliertem Lernen. Selbstreguliertes Lernen ist ein eigenständiges, ohne fremde Hilfe mögliches Lernen, bei dem die Lernenden selbstständig lernbezogene Entscheidungen treffen. Selbstreguliertes Lernen ist ziemlich komplex und muss erst erlernt werden. Es kann erleichtert werden, indem die dafür notwendigen Strategien auf Strategiekarten bereitgestellt werden. Strategiekarten sind Karten, auf denen jeweils eine Lernstrategie steht, die man in Lernsituationen anwendet.

Wie arbeitet man mit Strategiekarten?

Muss ein *Deutsch-Lerner* eine bestimmte Aufgabe lösen, so kann er sich die passenden Strategiekarten neben sein Lehrbuch oder sein Heft legen und anhand der Strategiekarten die Aufgabe angehen.

Wie sieht das genau aus?

Der Umgang mit den Strategiekarten wird so eingeübt, dass die *Deutsch-Lerner* die Strategien künftig selbst nutzen können. Das geschieht in fünf Schritten:

Schritt 1 (erklären): Ihr erklärt jede Karte zunächst einzeln.

Schritt 2 (vormachen): Macht den Einsatz jeder einzelnen Karte vor. Sprecht laut aus, was ihr dabei denkt und tut.

Schritt 3 (geführte Praxis): Eure *Deutsch-Lerner* wenden die Karten mit eurer Hilfe an. Achtet darauf, dass alle *Deutsch-Lerner* das Vorgehen verstehen und den Grund der Anwendung kennen.

ggf. Schritt 4 (kooperative Praxis): Um die Hilfestellung sukzessive zu verringern, können die *Deutsch-Lerner* ab dem zweiten Mal die Karten zu zweit anwenden und ihre Anwendung anschließend vergleichen und diskutieren.

Schritt 5 (unabhängige Praxis & Anwendung): Schritt 5 ist erreicht, wenn die Karten vollkommen selbstständig und sicher verwendet werden können.

Für welche Bereiche stellt das Projekt Strategiekarten bereit?

Wir gehen davon aus, dass vor allem Lesen und Wortschatz sehr wichtige Bereiche der Sprachförderung sind. Daher haben wir den *Lese-Checker* und den *Wort-Checker* entwickelt.

7. Wort-Checker

7.1 Wort-Checker für Deutsch-Trainer

Ziel des *Wort-Checkers* ist, *Deutsch-Lernern* Strategien zur selbstständigen Erschließung und Verwendung von Wörtern bereitzustellen.



Texte sind ohne Kenntnis (der meisten) ihrer Wörter nicht verstehbar (Artelt et al. 2007). Das gilt auch für den Unterricht im Allgemeinen.



Ohne ausreichenden Wortschatz sind eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht und das Verstehen von Texten nicht möglich.

Wörter zu lernen bedeutet, sie zu gebrauchen. Wörter können auf verschiedene Weise zusammenhängen, z.B. über ihre Bedeutung (gleiche, gegenteilige, abgestufte ... Bedeutung wie Apfelsine/Orange, tot vs. lebendig, kalt und warm), ihren gemeinsamen Gebrauch (Schornstein fegen, jemandem einen Bären aufbinden), ihre Form (Fisch und fischen) und ihren Klang (Bein und Pein). Ein Wort richtig zu gebrauchen bedeutet, seine Form zu beherrschen, z.B. zu wissen, ob es der, die oder das Fisch heißt. Und auch die Funktion von Wörtern muss erfasst werden: In welchen Kontexten wird ein Wort typischerweise gebraucht? Mit welchen anderen Wörtern wird es kombiniert? In welchem Stil ist es gebräuchlich? Für den Wortschatzerwerb sind zahlreiche Methoden entwickelt worden (vgl. überblicksartig die Beiträge in Pohl/Ulrich 2011). Da wir in diesem Projekt ohnehin mit Karten arbeiten, verwenden wir die Vokabelkartenmethode, die wir als *Wortlern-Checker* bezeichnen. Der *Wortlern-Checker* besteht aus Lernkarten, auf deren Vorderseite das zu lernende Wort notiert wird. Trägt man die oben genannten Informationen zu einem Wort auf der Rückseite ein, so müssen bei neu zu lernenden Wörtern mehrere Rubriken angegeben werden; ggf. ist auch die Aussprache zu ergänzen:

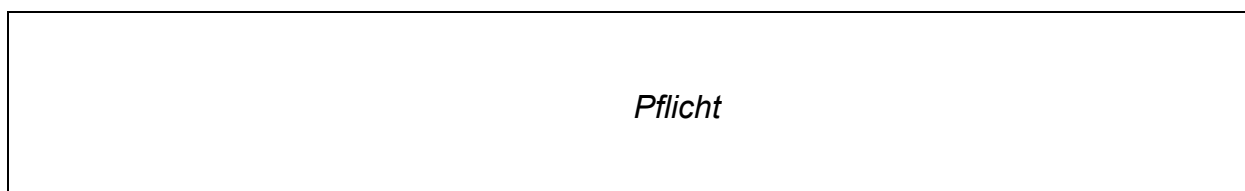


Abb. 1: Vorderseite einer Lernkarte

| | |
|-----------------------|--|
| <i>Pflicht</i> | |
| Formen: | <i>die Pflicht, die Pflichten</i> |
| Bedeutung: | <i>etwas, was man tun muss</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Ich habe die Pflicht, in die Schule zu gehen. Es ist meine Pflicht, in die Schule zu gehen.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>die Aufgabe</i> |

Abb. 2: Rückseite einer Lernkarte

Diese Informationen tragen *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* gemeinsam zusammen. Fortgeschrittene *Deutsch-Lerner*, die über ausreichende Wörterbuchkompetenz verfügen, können versuchen, diesen Teil selbst auszufüllen; aufgrund der Gefahr von Fehlern muss aber in jedem Fall eine Korrektur durch die *Deutsch-Checker* erfolgen.



Die Lernkarten füllen *Deutsch-Checker* und *Deutsch-Lerner* gemeinsam aus bzw. die *Deutsch-Checker* korrigieren von den *Deutsch-Lernern* ausgefüllte Wortlernkarten.

Die Lernkarten werden ggf. in den *Wortlern-Checker* einsortiert (vgl. die Beschreibung im *Lern-Checker*).

Wer beim Lesen einem unbekanntem Wort begegnet, hat grob folgende Möglichkeiten, seine Bedeutung herauszufinden:

- Der Text selbst erklärt das Wort.
- Bilder, Zeichnungen etc., die Teil des Textes sind, erklären das Wort.
- Die Bedeutung des Wortes lässt sich aus ähnlich aussehenden Wörtern der gleichen Wortfamilie ableiten (z.B. Fisch und fischen).
- Die Bedeutung des Wortes ergibt sich aus seinen Bestandteilen (z.B. Hausbau).
- Die Bedeutung des Wortes kann durch seine sprachliche Umgebung im Text erraten werden.
- Man kann jemanden nach der Bedeutung des Wortes fragen.
- Man kann das Wort in einem Wörterbuch nachschlagen.

Entsprechend ist der *Wort-Checker* aufgebaut: Er bietet die genannten Punkte Schritt für Schritt als Entscheidungsfragen an, die gegebenenfalls zum nächsten Schritt führen und an deren Ende die Ermittlung von Form, Funktion, Verwendung und Netzwerk (verwandte Wörter) des neuen Wortes bzw. ein Verweis auf ein Wörterbuch steht.



Der *Wort-Checker* besteht aus Entscheidungsfragen, die *Deutsch-Lerner* in einer hierarchisierten Reihenfolge als Strategie zur Ermittlung eines unbekanntem Wortes anwenden können.

Gelingt es mit dem *Wort-Checker* nicht, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, so muss mit einem Wörterbuch gearbeitet werden.

Die Arbeit mit einem Wörterbuch ermöglicht selbstreguliertes Lernen, denn „wer die zum Erlernen eines Inhalts nötige Arbeitstechnik beherrscht, ist nicht angewiesen auf ständige Hilfe [...], sondern kann eigenständig Neues erarbeiten [...] [und] anwenden“ (Sandfuchs 1998: 138).



Wort-Checker

Wörterbuch-Arbeit ist ein grundlegender Beitrag zum selbstregulierten Lernen.

In Nachschlagewerken sind Informationen in aller Regel alphabetisch geordnet. Zumeist wird zwischen Wörterbuch und Enzyklopädie unterschieden. Das Wörterbuch vermittelt sprachliches Wissen, die Enzyklopädie informiert zu nicht-sprachlichen Sachverhalten (Schierholz 2016: 301). In Wörterbüchern finden sich folglich z.B. Informationen zu Wörtern und Wendungen (Engelberg/Lemnitzer 2001: 6), wobei generell zwischen ein-, zwei- und mehrsprachigen Wörterbüchern unterschieden wird. Wörterbücher informieren in der Regel zu Grammatik, Aussprache, Orthographie, Bedeutung und Gebrauch eines Wortes, z.B. darüber, ob es der, die oder das Apfel heißt und wie die Mehrzahl dieses Wortes lautet. Wer „Apfel“ in einer Enzyklopädie nachschlägt, findet z.B. Informationen zur Obstsorte.



Wort-Checker

Da es im Deutsch-Checker-Projekt vorwiegend um die sprachliche Förderung geht, sind vor allem Wörterbücher relevant. Die *Deutsch-Lerner* müssen lernen, mit digitalen bzw. Print-Wörterbüchern zurechtzukommen.

Wörterbücher ordnen die dargebotenen Informationen zum Teil unterschiedlich an und verwenden verschiedene Abkürzungen. Daher muss immer das individuelle Wörterbuch in den Blick genommen werden. Eine Empfehlung für ein bestimmtes digitales bzw. Print-Wörterbuch geben wir nicht. Es sollte aber ein möglichst kindgerechtes, nicht zu komplexes und pädagogisch reduzierendes Produkt gewählt werden.

Das Arbeiten mit Vokabelkarten ist aufwändig und sicherlich nicht immer motivierend. Daher werden im Training Wortschatzspiele angeboten. Pro Treffen sollten nicht mehr als fünfzehn Karten angefertigt bzw. besprochen werden, da es sonst zu einer Überlastung kommen kann.

7.2 Wort-Checker-Training

Ziel dieses Trainings ist die Einarbeitung in den *Wort-Checker*.



Für das Training sind das Lernkartenset *Wort-Checker* und die Vokabellernmethode *Wortlern-Checker* notwendig. *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* sollten alle folgenden Übungen absolvieren. Im *Lern-Checker* finden sich Vorschläge für Lernspiele, um mit den Lernkarten und dem Wörterbuch spielerisch arbeiten zu können. Dort gibt es auch Übungen für die *Deutsch-Lerner*.

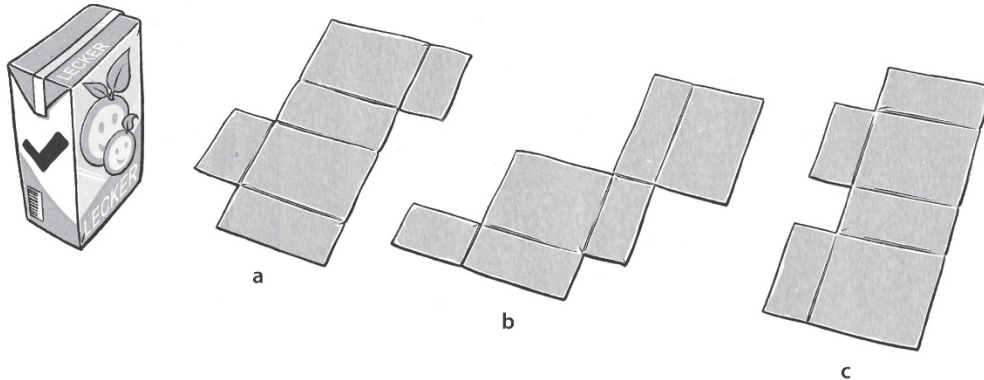
Ein Erklärvideo zum *Wort-Checker* findet sich unter <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119>.

Die Musterlösungen zu den einzelnen Übungen befinden sich am Ende des Abschnitts 7.2.

Sehen Sie sich zunächst das Erklärvideo <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119> an. Wie wird der *Wort-Checker* verwendet?

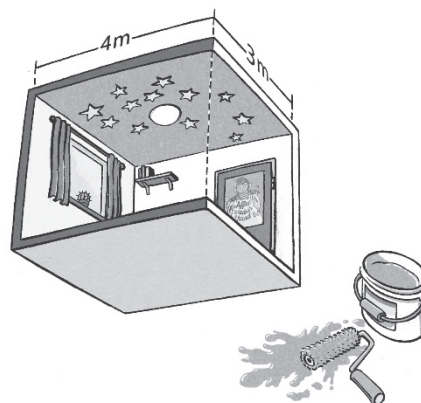
1. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht die Wörter „Tetrapack“ und „abgewickelt“ nicht. Welche Karten des *Wort-Checkers* können besonders gut helfen?

Wenn Tetrapacks an den Kanten aufgeschnitten werden, sagt man, dass sie abgewickelt wurden. Welche Abbildung passt zu dem Tetrapack?



2. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht das Wort „Sternenhimmel“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann besonders einfach helfen?

Luisa möchte eine Zimmerdecke mit Sternenhimmel und blauen Wänden. Ihr Zimmer ist vier Meter lang und drei Meter breit. Der Sternenhimmel soll einen blauen Hintergrund haben und aus angeklebten Plastiksternen bestehen. Für wie viel Quadratmeter muss sie blaue Farbe kaufen? (Fenster und Türen können vernachlässigt werden.)



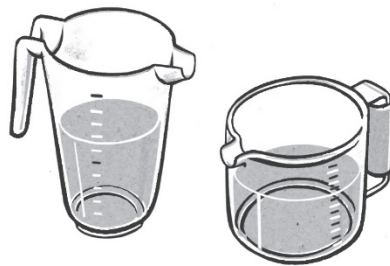
3. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht das Wort „Stürmer“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann besonders einfach helfen?

Dennis und Fabian sind Stürmer. In fünf Spielen hat Dennis acht Tore geschossen. Fabian hat in drei Spielen vier Tore gemacht. Wer ist erfolgreicher?



4. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht das Wort „Messbecher“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann besonders einfach helfen?

Welcher der beiden Messbecher kann mehr Flüssigkeit fassen?



5. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht das Wort „Stadtmeisterschaft“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann besonders einfach helfen?

Das Neue Gymnasium ist im Endspiel der Stadtmeisterschaft. Es hat in 8 Spielen 9 Tore geschossen und 4 Gegentore kassiert. Der Gegner ist die Graf-Engelbert-Schule, die in 6 Spielen 8 Tore gemacht und 3 Gegentore kassiert hat. Welche Mannschaft hat größere Gewinnchancen?

6. Ein *Deutsch-Lerner* liest die folgende Aufgabe und versteht das Wort „Clique“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann helfen?

Für Jugendliche hat die Clique häufig eine viel größere Bedeutung als die Familie. In der Clique werden Kummer und Probleme besprochen, mit der Clique wird gefeiert, mit der Clique wird alles geteilt. Die Familie spielt im Leben der Jugendlichen eine deutlich geringere Rolle.

7. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „Croissant“ nicht. Warum muss er es nicht nachschlagen?

Das Croissant ist eine Backware aus Frankreich, die gerne mit Marmelade zum Frühstück gegessen wird. Das Croissant wird aus Plunderteig gebacken, so dass der Teig leicht abblättert. Croissants werden in Hörnchenform gebacken.

Auch die Wörter „Plunderteig“ und „Hörnchenform“ sind dem *Deutsch-Lerner* nicht bekannt, er kennt aber die Bedeutung der Wörter „Teig“ und „Form“. Muss er sie nachschlagen?

8. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „Freibad“ nicht. Warum muss er es nicht nachschlagen?

Ein Freibad ist ein Schwimmbad im Freien, also ein Schwimmbad ohne Dach. Es bietet neben dem Schwimmbecken auch Toiletten und Umkleiden.

9. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „melken“ nicht. Muss er es nachschlagen, wenn er die anderen Wörter des Textes versteht?

Milch wird durch Melken von Kühen gewonnen. Früher mussten die Bauern von Hand melken. Heutzutage gibt es Maschinen, die Kühe melken.

10. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „Streuner“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann helfen?

In vielen Städten verschwinden massenhaft Streuner. Unklar ist, was mit diesen frei lebenden Katzen passiert.

11. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „Schauer“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann helfen?

Heute bleibt es bundesweit trocken. Es gibt keinen Regen, keine Schauer, keinen Hagel, keine Gewitter und natürlich keinen Schnee.

12. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text das Wort „Sonnenbrand“ nicht. Muss er es nachschlagen, wenn er die anderen Wörter des Textes versteht?

Ein Sonnenbrand kann für die Haut gefährlich werden. Experten raten zur Vorbeugung durch Aufenthalte im Schatten und durch die Anwendung von Sonnencreme.

13. Überlege: Wie kann man Vokabeln lernen? Welche Art funktioniert bei dir am besten, welche bei deinen Freunden? Welche Arten wurden euch im Fremdsprachenunterricht beigebracht?

14. Was muss man zu einer neuen Vokabel alles dazulernen?

15. Ein *Deutsch-Lerner* hat aus einem Text die Bedeutung der Wörter „Sehdauer“, „Fachsprache“ und „Reichweite“ anhand des *Wort-Checkers* ermittelt. Was sind die nächsten Schritte?

16. Fertige für die Wörter „manchmal“, „einsehen“, „Gründe“, „schädlich“, „Glotze“, „Wissenschaftler“ und „Vielseher“ Lernkarten an!

17. Ein *Deutsch-Lerner* kennt die folgenden Wörter nicht, aber ihre Wortbestandteile. Was kann man ihm raten?

Altbauwohnung, Fliesenleger, steinalt, grünblau, Wohnung, mittelalterlich, Weichspüler, Schreibmaschine, Haustür, Bushaltestelle, Pfleger, Liebling, Krankheit, Dunkelheit, Warnung, grasen, löffeln, Einkauf, Film, Bürostuhl.

18. Ein *Deutsch-Lerner* arbeitet mit dem *Wort-Checker* und schlägt die folgenden Wörter im Wörterbuch nach. Er kann sie jedoch nicht finden. Was hat er übersehen? Wie könnte er sie finden?

abgegeben, angehäuft, (des) Waldes, (die) Bären, (am) sichtbarsten

19. Ein *Deutsch-Lerner* will das Wort „Gebäck“ lernen. Welche verwandten Wörter kann er auf der Lernkarte angeben?

20. Ein *Deutsch-Lerner* will das Wort „graben“ lernen. Welche verwandten Wörter kann er auf der Lernkarte angeben?

21. Ein *Deutsch-Lerner* weiß nicht, wie er verwandte Wörter für eine Lernkarte finden soll. Wie kann ihm geholfen werden?

Apfel, Birne, Ananas ... sind _____ begriffe des _____ *Früchte*.

Tag und Nacht drücken das _____ voneinander aus.

Heiß, warm, lauwarm ... kalt sind _____ stufungen bzw. Punkte auf einer _____.

Das Schloss (der Prinzessin) und das (Tür-)Schloss haben die _____, aber _____ Bedeutungen.

Orange und Apfelsine haben die _____ Bedeutung, aber unterschiedliche _____.

Leser ist von *lesen* _____ bar.

22. Ein *Deutsch-Lerner* versteht ein Wort nicht. Statt mit dem *Wort-Checker* zu arbeiten, fragt er dich direkt. Was machst du?
23. Ein *Deutsch-Lerner* versteht das Wort Hydrogensulfat nicht. Du leider auch nicht. Was machst du?
24. Ein *Deutsch-Lerner* möchte direkt zu Karte 7 übergehen und dich fragen, was das Wort „Kaffeetasse“ im folgenden Text bedeutet. Mit welchen anderen Karten ließe sich sein sprachliches Problem eventuell lösen?

Peter räumte die Spülmaschine aus. Die Kaffeetassen und die Teetassen räumte er zum Geschirr, die Gabeln und Messer zum Besteck.

25. Ein *Deutsch-Lerner* versteht im folgenden Text die Wörter „Nadelhölzer“ und „Lärchen“ nicht. Welche Karten könnten helfen?

Der deutsche Wald besteht in großen Teilen aus Nadelhölzern, d.h. aus Tannen, Fichten, Kiefern und Lärchen.

26. Ein *Deutsch-Lerner* kennt das Wort „Zauberer“ nicht, dafür aber das Wort „zaubern“. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann helfen?

Eine Ausbildung zum Zauberer dauert viele Jahre.

27. Ein *Deutsch-Lerner* kennt das Wort „Zauberschule“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann in welchem Fall helfen? Verbinde.

| | |
|--------------------------------------|----------------|
| Er kennt „Zauber“ und „Schule“. | Karten 3 und 5 |
| Er kennt „zaubern“ und „Schule“. | Karte 4 |
| „Zauberschule“ wird im Text erklärt. | Karte 2 |
| Es gibt ein Bild einer Zauberschule. | Karte 5 |

28. Ein *Deutsch-Checker* versteht das Wort „Lila“ nicht. Kann er es im Sinne der Karte 1 vernachlässigen?

Als Hauptfarben bezeichnet man Blau, Gelb und Rot, alle anderen Farben wie Grün, Rosa, Lila, Orange und weitere kann man aus ihnen mischen.

29. Ein *Deutsch-Checker* versteht das Wort „Lila“ nicht. Kann er es im Sinne der Karte 1 vernachlässigen?

Als Hauptfarben bezeichnet man Blau, Gelb und Rot, alle anderen Farben wie Grün, Rosa, Lila, Orange und weitere kann man aus ihnen mischen. Die Farbe Lila hat eine besondere Bedeutung, die zahlreiche Filme und Lieder besprechen.

30. Wie kannst du die unterstrichenen Fantasiewörter verstehen? Welche Karten können helfen?

Zu den bekanntesten Nadelhölzern im tuggischen Land zählen Fichten, Tannen und Zannen. Die Tugger sind besonders stolz auf ihre Zannen, denn diese wachsen nur im Tuggland. Auf Zannen wachsen Mupfen, aus denen die Tugger ihr leckeres Nationalgericht, die Mupfsuppe, machen. Aber es gibt auch Mupfgebäck, Mupfbrot und sogar Mupfkuchen. Die tuggischen Kinder schätzen die Zannen vor allem, weil sie sich hervorragend für die Herstellung von krotzigem Mupfspielzeug eignen.

31. Ein *Deutsch-Lerner* versteht das Wort „König“ nicht. Unter welcher Bedingung würde die Strategie der Karte 4 helfen?

Früher wurde Deutschland von Königen regiert und bestand aus vielen kleinen Königreichen.



32. Welche verwandten Wörter müsste ein *Deutsch-Lerner* kennen, um mit Karte 3 bzw. Karte 5 arbeiten zu können?

arbeitslos, Brötchen, Mehrkornbrot, Laufrad, Fensterrahmen, Verkehrsschild, Verbotsschild, Autobahn, Fahrrad, Motorrad

33. Ein *Deutsch-Lerner* versteht das Wort „wegnehmen“ nicht. Welche Karte des *Wort-Checkers* hilft?

Jemandem etwas zu stehlen bedeutet, ihm etwas wegzunehmen.

34. Ein *Deutsch-Lerner* versteht das Wort „Zugverspätung“ nicht, er kennt aber die Wörter „Zug“ und „Verspätung“. Welche Karte des *Wort-Checkers* kann helfen?

Manchmal gibt es Zugverspätungen. Wenn sich ein Zug verspätet, bedeutet das, dass er nicht pünktlich fährt.

- 35.** Ein *Deutsch-Lerner* kennt die Wörter „Haus“ und „bauen“, das Wort „Häuserbau“ kennt er nicht. Mit welcher Karte des *Wort-Checkers* sollte er arbeiten?

Da die Mieten immer höher werden, wird es notwendig, für mehr Häuserbau zu sorgen.

- 36.** Ein *Deutsch-Lerner* kennt das Wort „Eisschokolade“ nicht, aber die Wörter „Eis“ und „Schokolade“. Mit welcher Karte des *Wort-Checkers* sollte er arbeiten?

Gerade im Sommer wird Eisschokolade besonders gerne getrunken.

Musterlösungen

1. Tetrapack: Karte 4; abgewickelt: Karte 5
2. Karte 4
3. Karte 4
4. Karte 4
5. Karte 1
6. Karte 1
7. Text erklärt das Wort./ Nein, es kann mit Karte 2 gearbeitet werden.
8. Karte 2
9. Nein, es kann mit Karte 2 gearbeitet werden.
10. Karte 2
11. Karte 6
12. Nein, es kann mit Karte 1 gearbeitet werden.
13. z.B. mit Vokabelkarten
14. Man muss die Form, die Funktion und die Verwendung dazulernen.
15. Es müssen Lernkarten für den *Wortlern-Checker* vorbereitet werden, die vom *Deutsch-Lerner* und vom *Deutsch-Checker* gemeinsam ausgefüllt werden.

16. „manchmal“

| | |
|-----------------------|--|
| <i>manchmal</i> | |
| Formen: | <i>manchmal</i> |
| Bedeutung: | <i>von Zeit zu Zeit; gelegentlich; nicht immer</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Manchmal ist mir langweilig.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>gelegentlich</i> |

„einsehen“

| | |
|-----------------------|--|
| <i>einsehen</i> | |
| Formen: | <i>sieht ein, sah ein, hat eingesehen</i> |
| Bedeutung: | <i>verstehen, begreifen</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Sie haben ihren Fehler eingesehen. Sie sehen ein, dass das nicht möglich ist.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>verstehen, begreifen, Einsicht</i> |

„Gründe“

| | |
|-----------------------|---|
| <i>Grund</i> | |
| Formen: | <i>der Grund, des Grundes, die Gründe</i> |
| Bedeutung: | <i>der Umstand, der Hintergrund für etwas</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Der Grund für den Erfolg liegt in der guten Vorbereitung. Sie haben allen Grund, sich gut vorzubereiten.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>begründen, Begründung</i> |

„schädlich“

| | |
|-----------------------|--|
| <i>schädlich</i> | |
| Formen: | <i>schädlicher, am schädlichsten</i> |
| Bedeutung: | <i>nicht gut, richtet Schaden an, gefährlich</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Die Strahlung ist schädlich.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>gefährlich</i> |

„Glotze“

*Glotze*Formen: *die Glotze, der Glotze, die Glotzen*Bedeutung: *Fernseher*Verwendungsbeispiele: *Sie sitzen vor der Glotze.**Die Glotze läuft den ganzen Tag.*Verwandte Wörter: *glotzen, Fernseher, fernsehen*

„Wissenschaftler“

*Wissenschaftler*Formen: *der Wissenschaftler, des Wissenschaftlers, die Wissenschaftler*Bedeutung: *Forscher, Entdecker*Verwendungsbeispiele: *Die Wissenschaftler haben eine Entdeckung gemacht.*Verwandte Wörter: *die Wissenschaft*

„Vielseher“

*Vielseher*Formen: *der Vielseher, des Vielsehers, die Vielseher*Bedeutung: *jemand, der viel fernsieht*Verwendungsbeispiele: *Die Vielseher haben Probleme.*Verwandte Wörter: *viel fernsehen*

17. Alt+bau+wohn+ung, Fliesen+leg+er, stein+alt, grün+blau, Wohn+ung, mittel+alt+er+lich, Weich+spül+er, Schreib+maschine, Haus+tür, Bus+halte+stell+e, Pfleg+er, Lieb+ling, Krank+heit, Dunkel+heit, Warn+ung, gras+en, löffel+n, Ein+kauf, Film, Büro+stuhl

Vor dem aufwändigen Nachschlagen in einem Wörterbuch sollte versucht werden, Wörter in ihre Wortbestandteile zu zerlegen und zu schauen, ob das Wort nicht so verstanden werden kann.

18. Der *Deutsch-Lerner* hat vergessen, die Grundform abzuleiten. Zum Teil können die Wörter dennoch im Wörterbuch gefunden werden (z.B. Bär, Wald, sichtbar), ansonsten sollte versucht werden, die Grundform selbstständig anhand ähnlicher Beispiele zu finden.
19. z.B. backen, Bäcker, Keks, Kuchen, Brot ...
20. z.B. Graben, Gräber, Kanal, Tunnel, Gold ...
21. Verwandte Wörter lassen sich durch formale Ähnlichkeit bzw. funktionale Beziehungen zueinander finden. Sie lassen sich unter Berücksichtigung der folgenden Begriffe finden.

Apfel, Birne, Ananas ... sind UNTERBegriffe des OBERBEGRIFFS *Früchte*.

Tag und *Nacht* drücken das GEGENTEIL voneinander aus.

Heiß, warm, lauwarm ... kalt sind ABStufungen bzw. Punkte auf einer SKALA.

Das Schloss (der Prinzessin) und das (Tür-)Schloss haben die GLEICHE FORM, aber UNTERSCHIEDLICHE Bedeutungen.

Orange und *Apfelsine* haben die GLEICHE Bedeutung, aber unterschiedliche FORMEN.

Leser ist von *lesen* ABLEITbar.

22. Karte 7

23. Karte 7

24. Karten 3, 5, 6, 7

25. Karten 2, 5, 6

26. Karte 3

27.

Er kennt „Zauber“ und „Schule“.

Er kennt „zaubern“ und „Schule“.

„Zauberschule“ wird im Text erklärt.

Es gibt ein Bild einer Zauberschule.

Karten 3 und 5

Karte 4

Karte 2

Karte 5

28. ja

29. nein

30. krotzigem = Karte 1; Mupfen = Karte 2; Tuggland, Tugger, tuggisch = Karte 3; Mupfgebäck, Mupfbrot, Mupfsuppe = Karte 5; Zannen = Karte 6

31. Das Bild eines Mannes mit Krone würde helfen, ohne Krone ist der König nicht identifizierbar.

32. Arbeitslos = Arbeit und -los; Brötchen = Brot und -chen; Mehrkornbrot = mehr, Korn und Brot; Laufrad = Lauf(en) und Rad; Fensterrahmen = Fenster und Rahmen; Verkehrsschild = Verkehr und Schild; Verbotsschild = Verbot und Schild; Autobahn = Auto und Bahn; Fahrrad = Fahr(en) und Rad; Motorrad = Motor und Rad.

33. Karten 2, 3, 5

34. Karten 1, 3

35. Karte 5

36. Karte 5

Wort-Checker

Was ist das Problem?

Wer die Wörter eines Textes nicht versteht, hat Probleme, den gesamten Text zu verstehen. Und wer Texte nicht versteht, hat Probleme in der Schule. Es ist daher wichtig, Strategien zu entwickeln, um Wörter verstehen, lernen und anwenden zu können.



Wie kann man das Problem lösen?

Die Bedeutung von Wörtern kann man häufig über ihre Verwendung im Text erschließen. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten: Die Bedeutung von Wörtern kann man häufig über ihre Verwendung im Text erschließen. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- Ist das Wort für das Verständnis des gesamten Textes unwichtig, so kann unter Umständen darauf verzichtet werden, seine Bedeutung zu klären. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Bedeutung des Wortes kein zentraler Gegenstand des Textes ist oder wenn es zu diesem Wort keine spezielle Aufgabe gibt.

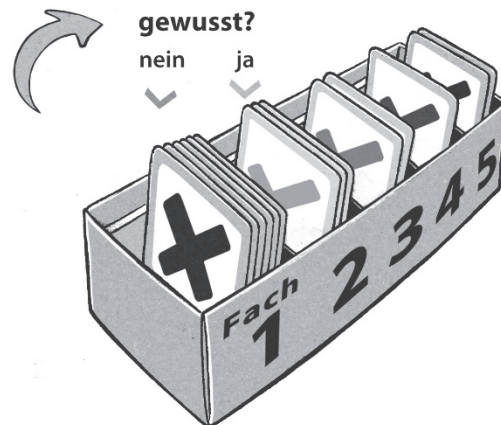
Ansonsten kann man die Bedeutung von Wörtern häufig über ihre Verwendung im Text erschließen. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten:

- Der Text selbst erklärt das Wort, indem er es definiert oder umschreibt.
- Im Text gibt es Bilder, Zeichnungen etc., die die Bedeutung des Wortes veranschaulichen.
- Die Bedeutung des Wortes lässt sich von ähnlich aussehenden Wörtern der gleichen Wortfamilie ableiten (z.B. *Spieler* von *spielen*) oder durch seine Bestandteile.
- Die Bedeutung des Wortes kann durch seine sprachliche Umgebung im Text erraten werden. Wer in einem Rezept *Salz, Pfeffer und Curry* liest, kann sich denken, dass *Curry* wie *Salz* und *Pfeffer* ein Gewürz oder allgemeiner ein Speisezusatz ist.
- Man kann jemanden nach der Bedeutung des Wortes fragen.
- Man kann das Wort in einem Wörterbuch nachschlagen.

Der *Wort-Checker* spielt diese verschiedenen Möglichkeiten, wie man die Bedeutung eines Wortes ermitteln kann, durch und versucht, die *Deutsch-Lerner* bei Wortverstehensproblemen so gut es geht zu entlasten. Kann die Bedeutung des Wortes nicht mit dem *Wort-Checker* gefunden werden, so muss mit dem Wörterbuch gearbeitet werden. Dafür gibt es die unten stehenden Strategien.

Wie werden Wörter gelernt?

Neue Wörter lassen sich auf verschiedene Weise lernen, z.B. mit Lernkarten. Diese werden in eine eigens dafür angefertigte Box, den *Wortlern-Checker* einsortiert und erleichtern so das Lernen: In das erste Fach kommen noch nicht gelernte Wörter, in das zweite Fach Wörter, die bereits gelernt und einmal wiederholt wurden. Im dritten Fach sind Wörter, die mehrmals wiederholt wurden und relativ sicher beherrscht werden. Ins vierte Fach kommen Wörter, die nach einem längeren Zeitabstand (eine Woche) wiederholt wurden, und ins fünfte Fach kommen Wörter, die nach zwei Wochen noch beherrscht wurden. Werden Wörter beim Wiederholen nicht gekonnt, wandern sie zurück in das erste Fach und der Lernprozess beginnt von Neuem. Für die Lernkarten kann man z.B. Karteikarten im Format DIN-A5, DIN-A6 oder DIN-A7 verwenden; die Box kann aus einem Schuhkarton bestehen.

So kann der *Wortlern-Checker* aussehen**Was muss bei neuen Wörtern gelernt werden?**

Wörter haben eine Form, eine Funktion (Bedeutung) und in der Regel viele Verwendungsmöglichkeiten. Sie stehen stets in engem Zusammenhang mit anderen Wörtern. Nehmen wir einmal an, ein *Deutsch-Lerner* kennt das Wort „Pflicht“ nicht und arbeitet seine Bedeutung durch den *Wort-Checker* heraus. Nun würde es wenig Sinn machen, das Wort „Pflicht“ allein in den *Wortlern-Checker* aufzunehmen und damit zu lernen, denn der *Deutsch-Lerner* wüsste gar nicht, wie er es verwenden soll. Er wüsste zum Beispiel weder den Artikel (der, die oder das?) noch die Mehrzahl (die Pflichten). Für das Wort „Pflicht“ müssten folglich die Informationen „die Pflicht / der Pflicht / die Pflichten“ aufgeführt werden. Als Bedeutung könnte man z.B. angeben „etwas, was man tun muss“; hier kann das eigene Sprachgefühl oder ein Wörterbuch befragt werden. Auch die Verwendungsbeispiele können selbst kreiert oder in einem Wörterbuch nachgeschlagen werden. Wir kommen also zu folgender Lernkarte für das Wort „Pflicht“:

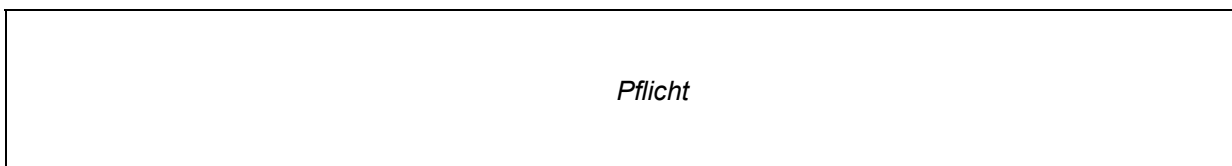


Abb. 1: Vorderseite einer Lernkarte

| | |
|-----------------------|--|
| <i>Pflicht</i> | |
| Formen: | <i>die Pflicht, der Pflicht, die Pflichten</i> |
| Bedeutung: | <i>etwas, was man tun muss</i> |
| Verwendungsbeispiele: | <i>Ich habe die Pflicht, in die Schule zu gehen. Es ist meine Pflicht, in die Schule zu gehen.</i> |
| Verwandte Wörter: | <i>die Aufgabe</i> |

Abb. 2: Rückseite einer Lernkarte

Strategien für die Wörterbuch-Arbeit

Wenn man ein Wort in einem Wörterbuch nachschlagen möchte, so sollte man in folgenden Schritten vorgehen (wir haben dazu zahlreiche Übungen beigefügt):

1. Kann das betreffende Wort direkt nachgeschlagen werden oder muss erst seine Grundform ermittelt werden?
2. Steht der erste Buchstabe vorn, in der Mitte oder gegen Ende des Alphabets? Schlage das Wörterbuch ungefähr an der passenden Stelle auf.
3. Orientiere dich an den Grenzwörtern. Überlege dabei immer, ob der gesuchte Buchstabe vor oder nach dem entsprechenden Buchstaben auf deiner Seite steht.
4. Nachdem du den Anfangsbuchstaben gefunden hast, suche entsprechend die weiteren Buchstaben.
5. Wenn du das Wort nicht findest, überprüfe die Grundform. Eventuell ist das Wort in dieser Form nicht im Wörterbuch enthalten. Frage ggf. nach!
6. Wenn du das Wort gefunden hast, schaue dir die Bedeutung an.
7. Wenn das Wort dir wichtig erscheint, fertige eine Lernkarte an! Wichtige Wörter erkennst du daran, dass der Text ohne sie nicht verständlich ist und/oder dass du diesem Wort schon sehr häufig begegnet bist.

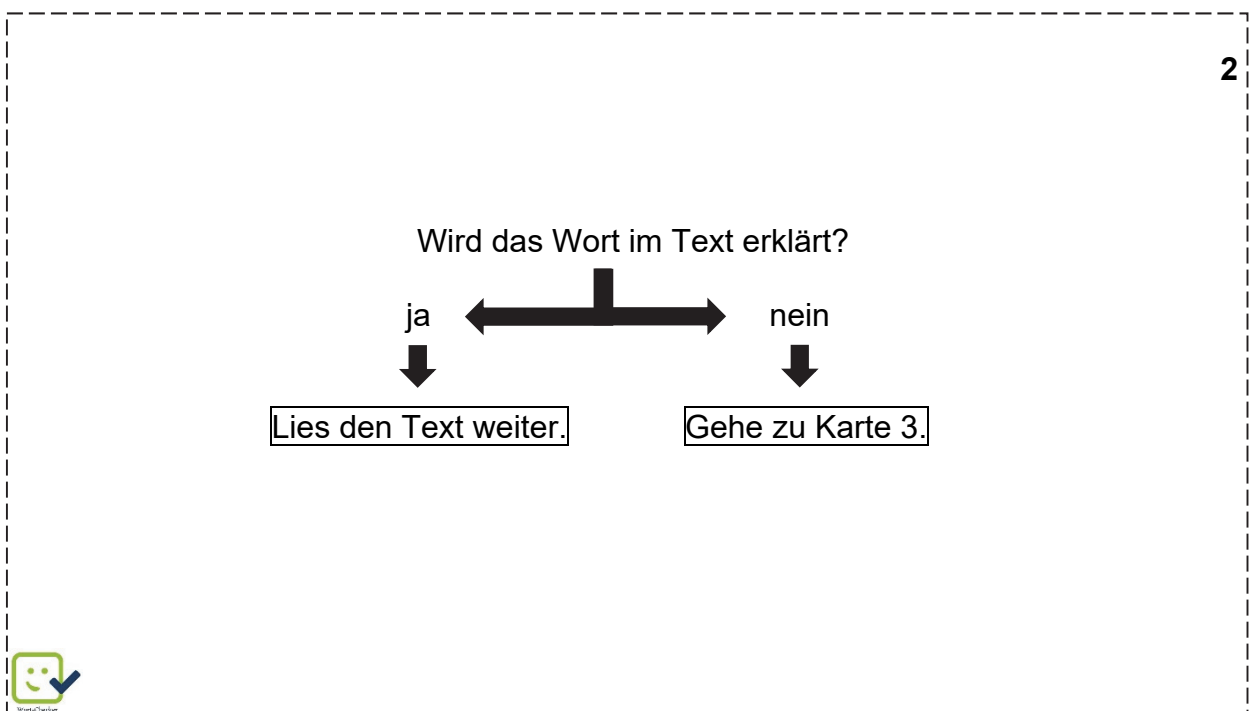
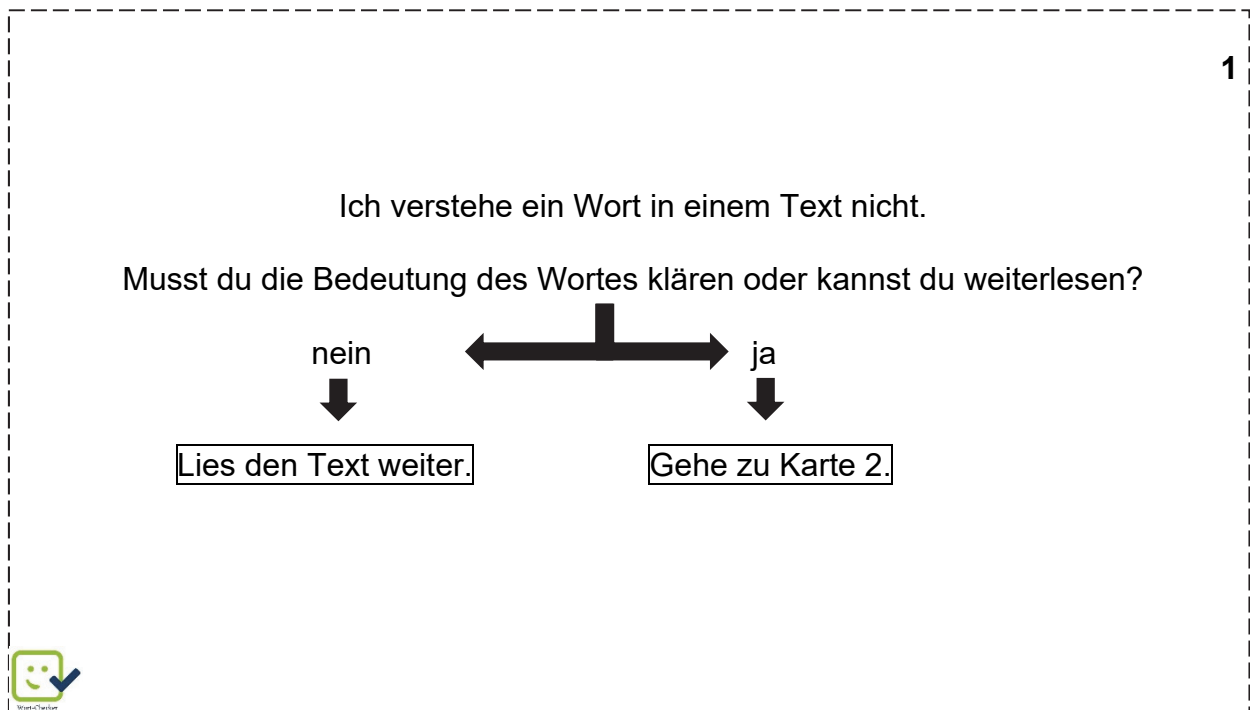
Was ist deine Aufgabe?

Du übst mit deinem *Deutsch-Lerner* die Anwendung des *Wort-Checkers*, damit er sich später selbstständig die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen kann. Die Wörter, die dein *Deutsch-Lerner* lernen soll, kommen aus Texten, die im Unterricht und bei Hausaufgaben verwendet wurden. Bitte deinen *Deutsch-Lerner*, Texte mitzubringen. Du kannst auch seine Lehrer fragen, ob es besondere Texte gibt, deren Wortschatz durchgegangen werden soll, z.B. als Vorbereitung auf eine Klassenarbeit oder auf ein Referat. Deine Aufgabe besteht zudem darin, gemeinsam mit dem *Deutsch-Lerner* Lernkarten für den *Wortlern-Checker* auszufüllen bzw. die Karten des *Deutsch-Lerners* zu kontrollieren. Es sollten nicht mehr als fünfzehn Karten pro Sitzung sein. Die neuen Wörter könnt ihr durch Wortschatzspiele einüben, ihr bekommt dazu Beispiele.

Was gehört zum Wort-Checker?

Es gibt das Strategiekartenset *Wort-Checker*, den *Wortlern-Checker* und die Wortkarten sowie Spiele.

Wort-Checker: Strategiekarten



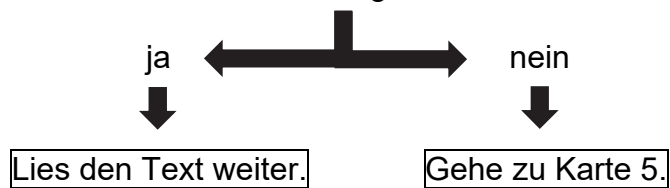
3

Kannst du die Bedeutung des Wortes aus ähnlich aussehenden Wörtern der gleichen Wortfamilie ableiten?



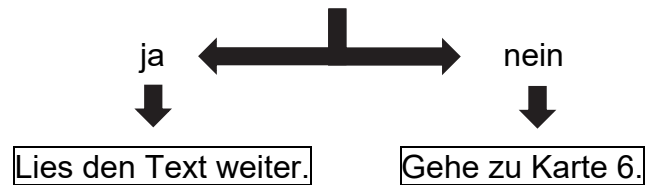
4

Gibt es Bilder, aus denen du die Bedeutung des Wortes ableiten kannst?



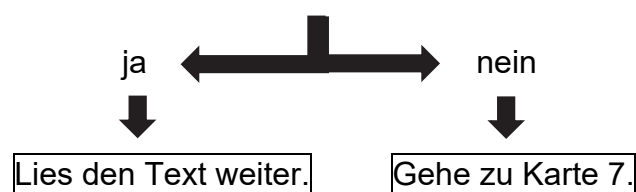
5

Kannst du die Bedeutung des Wortes aus seinen Bestandteilen erschließen?



6

Kannst du die Bedeutung des Wortes durch seine sprachliche Umgebung im Text erraten?



Kannst du jetzt sofort jemanden fragen, was das Wort bedeutet?



Benutze ein Wörterbuch oder eine Suchmaschine.



Spiele für den Wort-Checker

1. Wörter zu Texten verbinden

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checkers</i> |
| Spielverlauf | <i>Deutsch-Checker</i> und <i>Deutsch-Lerner</i> ziehen abwechselnd eine Lernkarte aus einem Stapel des <i>Wortlern-Checkers</i> . Mit der ersten Karte bildet der <i>Deutsch-Lerner</i> einen Satz. Wenn er z.B. das Wort <i>spannend</i> gezogen hat, kann er den Satz „Bücher sind spannend“ bilden. Zieht nun der <i>Deutsch-Checker</i> das Wort <i>Küche</i> , so muss er mit dem neuen Wort einen Satz bilden, der inhaltlich zum vorhergehenden passt, z.B. „Besonders spannend sind Bücher, wenn sie in der Küche gelesen werden“. Usw. |

2. Was für ein Wort bin ich?

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Lerner</i> zieht eine Karte aus einem Stapel des <i>Wortlern-Checkers</i> . Der <i>Deutsch-Checker</i> muss erraten, um welches Wort es sich handelt, und stellt dazu Fragen. Es sind nur Ja/Nein-Fragen möglich. Z.B. kann gefragt werden: „Kann vor mir ‚der‘ stehen? Habe ich eine Vergangenheitsform?“ Usw. |

3. Das Wort einer Lernkarte malen

| | |
|---------------------|---|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und zwei <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Checker</i> zieht eine Karte aus einem Stapel des <i>Wortlern-Checkers</i> und versucht, das Wort darauf zu malen. Die <i>Deutsch-Lerner</i> müssen erraten, um welches Wort es sich handelt. Es gewinnt der <i>Deutsch-Lerner</i> , der das Wort zuerst errät. Usw. |

4. Das Wort einer Lernkarte erklären

| | |
|---------------------|---|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Lerner</i> zieht eine Karte aus einem Stapel des <i>Wortlern-Checkers</i> . Der <i>Deutsch-Checker</i> muss erraten, um welches Wort es sich handelt, darf aber keine Fragen stellen. Der <i>Deutsch-Lerner</i> erklärt das Wort, ohne es zu verwenden. Usw. |

5. Ich sehe was, was du nicht siehst

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | keines |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Checker</i> wählt einen Gegenstand aus dem Raum, in dem sich die Teilnehmenden befinden. Die <i>Deutsch-Lerner</i> sollen den Gegenstand durch Fragen erraten. Es sind nur Ja/Nein-Fragen möglich. Z.B. kann gefragt werden: „Bin ich grün?“ Es können maximal 15 Fragen gestellt werden. |

6. Stille Post

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und drei <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> , die alle <i>Deutsch-Lerner</i> kennen |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Checker</i> wählt eine Karte des <i>Wortlern-Checkers</i> und flüstert das Wort einem <i>Deutsch-Lerner</i> ins Ohr, der es dann dem nächsten <i>Deutsch-Lerner</i> ins Ohr flüstert usw. Der letzte <i>Deutsch-Lerner</i> artikuliert das Wort laut und muss seine Bedeutung erklären. |

7. Ich packe meinen Wortlern-Checker

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Ein <i>Deutsch-Checker</i> wählt eine Karte aus dem Stapel (z.B. die Karte <i>Pflicht</i>) und sagt: „Ich packe meinen <i>Wortlern-Checker</i> und nehme das Wort <i>Pflicht</i> und das Beispiel <i>Ich habe die Pflicht, mein Zimmer aufzuräumen</i> mit.“ Die Karte wird verdeckt auf den Tisch zurückgelegt. Der <i>Deutsch-Lerner</i> nimmt eine weitere Karte und sagt: „Ich packe meinen <i>Wortlern-Checker</i> und nehme das Wort <i>Pflicht</i> und das Beispiel <i>Ich habe die Pflicht, mein Zimmer aufzuräumen</i> mit und ich nehme das Wort ... und das Beispiel ... mit.“ Gewonnen hat, wer sich am längsten alle Wörter und Beispiele merken kann. |

8. Wer ist am schnellsten?

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und zwei <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | keines |
| Spielverlauf | Der <i>Deutsch-Checker</i> gibt ein Thema vor (z.B. Tiere, Farben ...). Die <i>Deutsch-Lerner</i> nennen der Reihe nach alle Wörter mit Beispielen, die ihnen assoziativ zu diesem Wort einfallen. Gewonnen hat, wer am meisten Wörter mit Beispielen nennen kann. |

9. Wer ist am schnellsten? II

| | |
|---------------------|---|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und zwei <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> , die beide <i>Deutsch-Lerner</i> kennen |
| Spielverlauf | Die <i>Deutsch-Lerner</i> stellen sich einige Meter vom <i>Deutsch-Checker</i> entfernt nebeneinander auf. Der <i>Deutsch-Checker</i> nennt ein Wort aus den Lernkarten des <i>Wortlern-Checkers</i> . Wer zuerst Form, Funktion und Verwendung des Wortes richtig genannt hat, darf einen Schritt vorgehen. Gewonnen hat, wer zuerst beim <i>Deutsch-Checker</i> angekommen ist. |

10. Wortverbindungen bilden

| | |
|---------------------|--|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | keines |
| Spielverlauf | Der <i>Deutsch-Checker</i> nennt eine erste Wortverbindung, die aus Wortstämmen gebildet wird, z.B. „Kindergarten“. Der <i>Deutsch-Lerner</i> bildet dazu eine Wortverbindung, die das zweite Wortglied als erstes Glied aufgreift, z.B. „Gartenhaus“, worauf der <i>Deutsch-Checker</i> mit „Haustür“ reagiert etc. Gewonnen hat, wer am längsten passende Wortverbindungen nennen kann. Als Startwort können auch passende Wörter des <i>Wortlern-Checkers</i> genannt werden. |

11. Fehlende Wörter ergänzen

| | |
|---------------------|---|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und ein <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Der <i>Deutsch-Checker</i> nimmt eine Karte aus dem <i>Wortlern-Checker</i> und nennt ein Beispiel aus der Rubrik <i>Verwendung</i> , ohne das Wort zu nennen. Der <i>Deutsch-Lerner</i> muss das Wort ergänzen und ein weiteres Beispiel nennen. |

12. Geschichte erzählen

| | |
|---------------------|---|
| Personen | Mindestens ein <i>Deutsch-Checker</i> und zwei <i>Deutsch-Lerner</i> |
| Material | Ausreichend Lernkarten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> |
| Spielverlauf | Der <i>Deutsch-Checker</i> wählt doppelt so viele Karten aus dem <i>Wortlern-Checker</i> wie <i>Deutsch-Lerner</i> anwesend sind. Der erste <i>Deutsch-Lerner</i> beginnt anhand des ersten Wortes eine Geschichte zu erzählen, die der zweite <i>Deutsch-Lerner</i> anhand des zweiten Wortes aufgreift, worauf der erste <i>Deutsch-Lerner</i> mit einer Ergänzung durch das dritte Wort reagiert. Usw. |

13. Wortformen nennen

Personen Mindestens ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner*
Material Ausreichend Lernkarten aus dem *Wortlern-Checker*
Spielverlauf Der *Deutsch-Checker* nennt ein Wort aus den Lernkarten des *Wortlern-Checkers*. Wer zuerst seine Form richtig genannt hat, erhält einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkte hat.

14. Wortformen nennen II

Personen Mindestens ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner*
Material Ausreichend Lernkarten dem *Wortlern-Checker*, Würfel
Spielverlauf *Deutsch-Checker* nennt ein Wort aus den Lernkarten des *Wortlern-Checkers*. Wer zuerst seine Form richtig genannt hat, erhält einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkte hat.

15. Artikel nennen

Personen Mindestens ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner*
Material Ausreichend Lernkarten aus dem *Wortlern-Checker*
Spielverlauf Der *Deutsch-Checker* nennt ein Nomen aus den Lernkarten des *Wortlern-Checkers*. Wer zuerst den Artikel richtig genannt hat, erhält einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkte hat.

16. Vergangenheitsform nennen

Personen Mindestens ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner*
Material Ausreichend Lernkarten aus dem *Wortlern-Checker*
Spielverlauf Der *Deutsch-Checker* nennt ein Verb aus den Lernkarten des *Wortlern-Checkers*. Wer zuerst die Vergangenheitsform richtig genannt hat, erhält einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkte hat.

17. Speed

Personen Mindestens ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner*
Material Ausreichend Lernkarten aus dem *Wortlern-Checker*
Spielverlauf Der *Deutsch-Checker* sucht für jeden *Deutsch-Lerner* zehn Karten aus ihren *Wortlern-Checkern* heraus und legt sie in je einen Stapel. Die *Deutsch-Lerner* müssen so schnell wie möglich die zehn Bedeutungen und/oder Formen auf ein Blatt Papier schreiben. Gewonnen hat, wer zuerst abgibt und am meisten Antworten richtig hat.

18. Grundform finden**Personen**Mind. ein *Deutsch-Checker* und zwei *Deutsch-Lerner***Material**Ausreichend Lernkarten aus dem *Wortlern-Checker***Spielverlauf**

Der *Deutsch-Checker* sucht für jeden *Deutsch-Lerner* zwanzig Karten aus ihren *Wortlern-Checkern* heraus und legt sie in je einen Stapel. Abwechselnd nennt er je einem *Deutsch-Lerner* eine von der Grundform des Wortes abweichende Form (z.B. „sah“ statt „sehen“). Der *Deutsch-Lerner* muss die Grundform nennen. Pro richtiger Grundform gibt es einen Punkt. Weiß der *Deutsch-Lerner* die Form nicht, darf der andere *Deutsch-Lerner* antworten und erhält gegebenenfalls einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkt hat.

19. Texte ohne den Wort-Checker lesen**Personen**Mindestens ein *Deutsch-Checker* und ein *Deutsch-Lerner***Material**

- mehrere frei gewählte, sehr kurze Texte mit einigen unbekanntem Wörtern
- *Wort-Checker*

Spielverlauf

Der *Deutsch-Lerner* liest den Text laut vor und unterstreicht die ihm unbekanntem Wörter. Anschließend wendet er die Strategien des *Wort-Checkers* an, ohne das Kartenset des *Wort-Checkers* zu verwenden. Der *Deutsch-Checker* überprüft anhand des Kartensets, ob die einzelnen Strategien in der richtigen Reihenfolge verwendet wurden. Pro richtig verwendetem Fall gibt es einen Punkt. Gewonnen hat, wer am meisten Punkte hat.

20. Den Wort-Checker unter Zeitdruck verwenden**Personen**Mindestens ein *Deutsch-Checker* und ein *Deutsch-Lerner***Material**

- mehrere frei gewählte, sehr kurze Texte mit einigen unbekanntem Wörtern
- *Wort-Checker*
- *Wörterbuch-Checker*
- Stoppuhr
- Wörterbuch

Spielverlauf

Der *Deutsch-Lerner* liest den Text laut vor und unterstreicht die ihm unbekanntem Wörter. Anschließend soll er so schnell wie möglich zu den einzelnen, für das Textverstehen relevanten Wörtern die Bedeutung ermitteln. Je früher er den *Wort-Checker* beiseitelegt, umso schneller geht es insgesamt. Demnach sollte vermieden werden, bis zu den *Wörterbuch-Checker* fordernden Karten zu kommen und möglichst durch Wortableitungen, Texterklärungen etc. die Bedeutung des Wortes zu ermitteln.

8. Lese-Checker

8.1 Lese-Checker für Deutsch-Trainer

Ziel des *Lese-Checkers* ist, selbstständiges Lesen und Textverstehen zu ermöglichen.



Lese-Checker

Lesen gilt als eine unverzichtbare „Schlüsselqualifikation“ (Baumert 2013: 21). Ohne Lesefähigkeiten ist es in der heutigen Bildungs-, Medien- und Informationswelt sehr mühselig, ein unabhängiges Leben zu führen; qualifizierte Bildungsabschlüsse sind ohne Lesen nicht möglich.



Lese-Checker

Lesen ist eine Schlüsselqualifikation.

Die Bildungswissenschaften und die Deutschdidaktik haben zahlreiche Modelle der Lesekompetenz entwickelt (siehe überblicksartig Schneider 2017). Wir gehen im Folgenden auf das Modell von Rosebrock/Nix (2012) ein, weil es in Lehr-Lern-Kontexten besonders einfach anwendbar ist. Unter Lesekompetenz verstehen die Autoren die Fähigkeit, Texten Informationen zu entnehmen, sie zu interpretieren, zu reflektieren und zu bewerten, ggf. im sozialen Austausch mit anderen Lesern. Lesekompetenz beinhaltet nach Rosebrock/Nix (2012) text- und leserseitige sowie soziale Aspekte, die auf einer sozialen, einer Subjekt- und einer Prozessebene liegen.

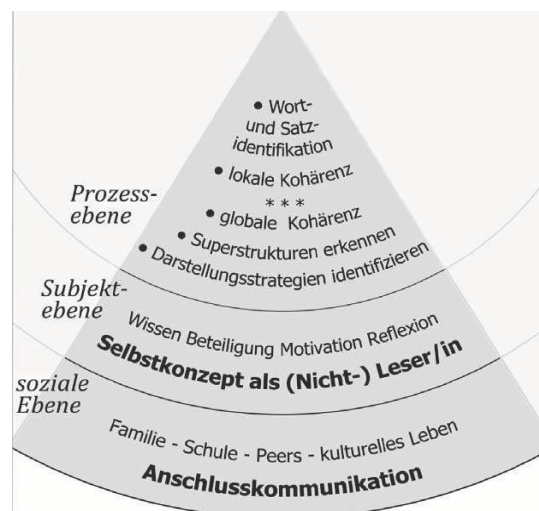


Abb. 1: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock/Nix (2012)

Die Prozessebene umfasst das Erkennen von Wörtern und Sätzen, was eine Voraussetzung für die leserseitige Herstellung lokaler (auf den

einzelnen Satz bezogener) und globaler (satzübergreifender) Sinnkonstruktion ist. Die Einordnung des Textes in größere Zusammenhänge (d.h. die Identifikation von Superstrukturen) und das Verstehen der textseitigen Darstellungsstrategie (z.B. „Warum ist der Text in dieser Weise aufgebaut?“) bilden die hierarchiehöchsten Prozessebenen. Leserseitige Aspekte des Lesens sind der Subjektebene zugeordnet. Dazu gehören leserseitiges Vorwissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion betrachtet werden.



Lese-Checker

Lesen beinhaltet text- und leserseitige sowie soziale Aspekte.

Die Vermittlung von Lesestrategien, die die Prozess-, die Subjekt- und die soziale Ebene gleichermaßen berücksichtigen, kann zu einer höheren Lesekompetenz führen.



Lese-Checker

Lesestrategien sind eingeübte Handlungsmuster, die es erlauben, den Lese- und Verstehensprozess selbst zu strukturieren, zu steuern und zu überwachen (Kruse 2008: 184).

Gute Leser verfügen über Lesestrategien, die sie routiniert anwenden; sie können diese auf Nachfrage artikulieren (Rosebrock/Nix 2012: 59). Die Leseforschung geht insgesamt vorsichtig optimistisch davon aus, dass Lesestrategien erlernbar sind und aus leistungsschwächeren Schülern bessere Leser machen können.

Die Leseforschung unterscheidet allgemein zwischen den Phasen vor, während und nach dem Lesen. Ihr zufolge lassen sich Lesestrategien entsprechend trainieren. Beispielsweise kann vor dem Lesen Vorwissen aktiviert, während des Lesens der Text zum besseren Verständnis in kleinere Einheiten unterteilt und nach dem Lesen die Erfüllung der leserseitigen Erwartungen reflektiert werden.



Lese-Checker

Lesestrategien lassen sich bezogen auf die Lesephasen vor, während und nach dem Lesen einsetzen.

Denkt man das eben dargestellte Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix (2012) und die Dreiphasigkeit des Leseprozesses zusammen, so sollte ein Lesetraining text- und leserseitige und soziale Aspekte des Textverstehens auf die Phasen vor, während und nach der Textlektüre beziehen. Lernstrategiekarten, wie wir sie in Abschnitt 7 schon vorgestellt haben, sind ein effektives Mittel um Lesestrategien einzuüben. Besonders bekannt ist der LeseNavigator, der die drei Lesephasen vor, während und

nach dem Lesen unterscheidet. Er ermöglicht einen Abgleich mit dem Vorwissen, die Klärung nicht verstandener Aussagen und die Ermittlung zentraler Textinformationen (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=lesenavigator>, letzter Zugriff am 20.8.2018).

Der im Folgenden vorgestellte *Lese-Checker* baut auf dem LeseNavigator auf, modifiziert ihn jedoch in zwei Aspekten: Erstens verlangt der LeseNavigator die Bearbeitung aller Strategiekarten; der *Lese-Checker* ermöglicht hingegen durch ein hierarchisiertes System von Fragen einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Kartenset. So ist es bei sehr kurzen Texten (z.B. Mathematikaufgaben) ggf. nicht notwendig, sie mehrmals zu lesen und mit Unterstreichungen zu arbeiten. Zweitens verweist der *Lese-Checker* bei Wortschatzproblemen auf den *Wort-Checker* und bietet somit differenziertere Lösungen für Wortschatzprobleme.



Lese-Checker

Der *Lese-Checker* baut auf dem LeseNavigator auf. Er eignet sich vor allem für Sachtexte.

Der *Lese-Checker* berücksichtigt ebenfalls die Lesephasen vor, während und nach dem Lesen. In der Phase vor dem Lesen wird Vorwissen aktiviert, indem explizit danach gefragt wird. Der Leser formuliert Fragen an den Text, die er beantwortet haben möchte. Die Phase vor dem Lesen erlaubt auch die Gewinnung eines ersten Überblicks über den Text, indem z.B. Überschriften, Fettdrucke, Infographiken und Bilder gelesen werden. In der Phase des ersten Lesens geht es um ein erstes grobes Textverständnis. Hier wird ggf. auf den *Wort-Checker* zurückgegriffen, der Strategien des Wortverstehens vermittelt. Eine erneute, detailliertere Textlektüre, die u.a. die einzelnen Textabschnitte mit Überschriften versieht und diese zueinander in Beziehung setzt, führt zu einem tieferen Verständnis. Sollte der Text dann noch nicht verstanden sein, erfolgt eine weitere Textlektüre, die nun die einzelnen Textabschnitte zusammenfasst und anschließend ggf. die Bearbeitung von schulisch gestellten Aufgaben verlangt. Sollten keine Aufgaben vorliegen, so werden in der letzten Phase die eingangs gestellten Fragen beantwortet und anschließend im Sinne der sozialen Aspekte das Gespräch mit anderen Lesern gesucht.

8.2 Lese-Checker-Training

Ziel dieses Trainings ist die Einarbeitung in den *Lese-Checker*.



Für das Training ist das Lernkartenset *Lese-Checker* notwendig. Die Aufgaben sind nach Adressaten und nach zunehmender Schwierigkeit geordnet. Alle Beispieltex te wurden selbst verfasst.

Die Aufgaben im folgenden Training sind für die *Deutsch-Trainer* und *Deutsch-Checker* bestimmt, nicht jedoch für die *Deutsch-Lerner*.

Ein Erklärvideo zum *Lese-Checker* findet sich unter <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119>.

Die Musterlösungen zu den einzelnen Übungen befinden sich am Ende des Abschnitts 8.2.

Übungsaufgaben für die *Deutsch-Lerner* sowie die dazugehörigen Musterlösungen finden sich in Abschnitt 8.5.

1. Sehen Sie sich zunächst das Erklärvideo <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119> an. Wie wird der *Lese-Checker* verwendet?

Gehen Sie dann mit den *Deutsch-Checkern* alle folgenden Aufgaben durch. Lassen Sie sie anschließend die für die *Deutsch-Lerner* bestimmten Aufgaben aus Abschnitt 8.5 bearbeiten, bevor sie selbst diese Aufgaben mit den *Deutsch-Lernern* durchgehen.

2. Ein *Deutsch-Lerner* soll einen Text über den Klimawandel lesen. Er behauptet von sich, er wisse nichts über dieses Thema. Wie kann es dennoch gelingen, sein Vorwissen zu aktivieren?
3. Ein *Deutsch-Lerner* soll Schulbuchtexte mit folgenden Titeln lesen. Welche Fragen an die Texte könnte er sich stellen?
 - (a) Robin Hood – Beschützer der Armen
 - (b) Maßnahmen für den Klimaschutz
 - (c) Wie Blitze entstehen
 - (d) Gründe für den Klimawandel
4. Ein *Deutsch-Lerner* kennt die unterstrichenen Wörter im folgenden Text nicht. Welche muss er in jedem Fall ermitteln, um den Text einigermaßen verstehen zu können?

Der Regenwald im Amazonas gehört zu den größten Urwäldern der Welt. Er erstreckt sich über die Länder Brasilien, Peru, Kolumbien und Bolivien. Seit Hunderten von Jahren holzen die Bauern im Amazonas-Regenwald Bäume ab, um die Pflanzenreste vertrocknen zu lassen und sie dann zu verbrennen. Die so gewonnene Fläche nutzen sie zur Viehzucht oder für den Feldbau. Der Boden wird durch die Asche besonders fruchtbar, so dass die Bauern ihre Tiere besser weiden lassen und mehr ernten können. Allerdings ist das Verbrennen der Pflanzenreste nicht ungefährlich, denn es können große Waldbrände entstehen, die nur schwer zu löschen sind. Bei hoher Trockenheit können sich die Feuer zudem unkontrolliert ausbreiten.

Dass die Zerstörung des Regenwalds große Konsequenzen für die Menschheit, die Tiere und die Pflanzenwelt hat, ist seit langem bekannt. Für das Klima auf der Erde hat der Regenwald eine entscheidende Funktion. Seine Bäume verringern den schädlichen Kohlenstoffdioxid-Gehalt der Luft, so dass die Erderwärmung verlangsamt wird. Schon aufgrund seiner Größe leistet der Regenwald hier einen bedeutsamen Beitrag. Zudem produziert er einen beträchtlichen Anteil des Sauerstoffs, den Menschen und Tiere

zum Leben benötigen. Trotz seiner positiven Effekte auf das Klima wird der Regenwald weiterhin zerstört.

Viele Länder haben Brasilien bereits dazu aufgefordert, mehr für den Regenwald zu tun und ihn besser zu schützen. Als im Sommer 2019 große Teile des Regenwalds brannten, boten diese Ländern zum Beispiel Hilfe bei den Löscharbeiten an. Ganz allgemein sind Löscharbeiten im Regenwald besonders schwierig, was drei Gründe hat. Erstens ist die zu löschende Fläche einfach riesig und deshalb ist es schwer, den gesamten Brand unter Kontrolle zu bringen. Zweitens sind die Winde im Regenwald stark. Und drittens ist das Meer, aus dem Wasser zum Löschen geholt wird, von den einzelnen Bränden sehr weit weg. So kann man nur hoffen, dass es in Zukunft im Regenwald mehr regnet, damit keine vergleichbaren Brände mehr entstehen.

Letztlich kann jeder etwas für den Erhalt dieses wichtigen Walds tun, indem er weniger Fleisch kauft und auf Möbel aus Regenwald-Holz verzichtet. Wenn weniger Fleisch gekauft wird, wird auch weniger Soja angebaut, aus dem hauptsächlich Viehfutter hergestellt wird. Folglich hängt die Zukunft des Regenwalds von uns allen ab.

5. Ein *Deutsch-Lerner* hat die folgenden Überschriften zu den einzelnen Abschnitten eines Textes gebildet. Wovon handelt der Text?

Windkraft ist gut für das Klima

Deutschland will mehr Windkraft.

Die Genehmigung von Windrädern ist schwierig.

Niemand will ein Windrad in der Nachbarschaft.

6. Ein *Deutsch-Lerner* hat die folgenden Überschriften zu den einzelnen Abschnitten eines Textes gebildet. Dennoch versteht er den Text nicht. Woran könnte das liegen?

Sonntag

Bäckerei

Café

7. Ein *Deutsch-Lerner* hat Schwierigkeiten, dem folgenden Text auf den ersten Blick zu entnehmen, wovon er handelt. Woran liegt das?

Der Chemiker, Erfinder und Ingenieur Alfred Nobel wurde am 21. Oktober 1833 in Stockholm, der Hauptstadt von Schweden, geboren. Der Sohn einer Ingenieursfamilie besuchte eine Privatschule und unternahm viele Studienreisen. Beim Experimentieren entdeckte Alfred Nobel den Sprengstoff Dynamit. Er erkannte das Potential des Sprengstoffs und ließ seine Entdeckung patentrechtlich schützen. Dynamit war aber nicht die einzige Erfindung und Entdeckung von Alfred Nobel. Er meldete mehr als 355 Patente an und wurde mit ihrem Verkauf und ihrer wirtschaftlichen Nutzung zu einem der wohlhabendsten Menschen seiner Zeit. Alfred Nobel war kinderlos und überlegte sich daher, was er mit seinem Vermögen von ca. 31 Millionen schwedischen Kronen, das sind circa 2,8 Millionen Euro, nach seinem Tod Sinnvolles machen könnte. Ihm kam die Idee, einen Preis an Menschen zu vergeben, die im vergangenen Jahr einen großen Nutzen für die Menschheit geleistet hatten. In seinem Testament vom 27. November 1895 verfügte Alfred Nobel, dass sein gesamtes Vermögen in die Gründung und Aufrechterhaltung der Nobel-Stiftung fließen sollte. Nur ein Jahr später starb der Wissenschaftler in San Remo, Italien. Am 29. Juni 1900 genehmigte die schwedische Regierung den Vorschlag der Nobel-Stiftung. Seit 1901 wird nun jährlich am 10. Dezember, dem Todestag von Alfred Nobel, in den Bereichen Physik, Chemie, Medizin, Literatur und Friedensbemühungen der Nobelpreis vergeben. Er gilt als die renommierteste und wichtigste Auszeichnung in den Wissenschaften und der Gesellschaft. Ausgezeichnet werden besondere Leistungen, die einen Nutzen für die Menschheit haben. Marie Curie war die erste Frau, die einen Nobelpreis erhielt. 1903 wurde die polnisch-französische Physikerin und Chemikerin für ihre Forschung an radioaktiven Strahlen mit dem Physik-Nobelpreis ausgezeichnet. Marie Curie war auch eine der wenigen, die noch einen zweiten, anderen Nobelpreis erhielten. 1911 wurde sie für ihre Forschung an den Stoffen Polonium und Radium mit dem Nobelpreis für Chemie ausgezeichnet. Es gibt auch einige sehr bekannte Friedensnobelpreisträger. Zu ihnen zählen Barack Obama (2009), die Europäische Union (2012) und Nelson Mandela (1993).

8. Wie kann ein *Deutsch-Lerner* dem folgenden Text schnell erste Informationen entnehmen?

Trial ist eine relativ junge **Sportart**, vergleichbar mit **Parcours**. Wie im **Parcours** geht es darum, eine bestimmte Anzahl von Hindernissen zu überwinden. Im **Parcours** springen Sportler zum Beispiel von Haus zu Haus oder auf höher gelegene Ebenen. **Trial** erinnert stark an **Parcours**, nur dass die **Hindernisse mit dem Fahrrad überwunden werden müssen**. Verloren hat, wer die Füße von den Pedalen nimmt und auf den Boden setzt. Wer **Trial** fährt, braucht daher einen guten Gleichgewichtssinn, kräftige Beine und gute Nerven. In einem **Trial**-Wettbewerb haben die Teilnehmenden nämlich nur zwei Minuten Zeit, um die gesamte Strecke zu fahren. **Trial-Bikes** sind ganz anders als gewöhnliche Fahrräder. Sie haben nämlich keinen Sattel und keine Gangschaltung. Ihr Hinterreifen ist viel breiter als der Vorderreifen. So können die Fahrer besser balancieren, ohne dass ein Sattel sie dabei stört. Wer **Trial** fährt, muss viel **üben**. Dafür gibt es bestimmte Strecken, die aus Felsblöcken, Betonröhren und langen Holzbalken bestehen. Sicherlich ist es auch von Vorteil, wenn die Übungen durch ein zusätzliches Fitnesstraining und eine angemessene Ernährung unterstützt werden. Viele **Trial**-Fahrer nutzen zudem Übungen mit Gymnastikbällen, um das Balancieren zu lernen. **Trial**-Fahren ist allerdings **gefährlich**. Daher werden spezielle Handschuhe und Turnschuhe, ein Helm und Knieschützer getragen. Die Handschuhe und die Turnschuhe verhindern, dass die Fahrer vom Lenker und von den Pedalen abrutschen. **Trial** ist ein **internationaler Sport** geworden, der sich immer größerer Beliebtheit erfreut. Es gibt zum Beispiel in Italien, Deutschland, Frankreich, China und Norwegen bereits Meisterschaften.

9. In welche sinnvollen Abschnitte kann ein *Deutsch-Lerner* den folgenden Text untergliedern?

Woher kommt der Muttertag?

Ein offizieller Feiertag ist der Muttertag nicht. Trotzdem wird jedes Jahr vor dem zweiten Sonntag im Mai die große Werbetrommel geschlagen – die Geschenke reichen von selbstgemalten Bildern über bunte Blumensträuße bis hin zu großen Pralinenschachteln und Gutscheinen. Aber woher kommt eigentlich der Muttertag? Die Idee stammt aus den USA. Die Frauenrechtlerin Anna Jarvis forderte nach dem Tod ihrer Mutter im Jahr 1905 einen Tag zur Ehrung der Mütter, um auf die Benachteiligung der Frauen aufmerksam zu machen. Auf Forderung des US-Kongresses führte der damalige Präsident der USA Woodrow Wilson 1914 den nationalen Ehrentag für Mütter ein. Einige Jahre später gelangte diese Idee auch nach Europa: von England über Norwegen, Schweden und Österreich bis nach Deutschland. Etwa um 1922/1923 herum trieb der „Verband Deutscher Blumengeschäftsinhaber“ die Verbreitung des Muttertags voran. Er betonte das Ziel der Ehrung der Mütter, dabei ging es natürlich in erster Linie um wirtschaftliche Vorteile durch die größeren Blumenverkäufe am Muttertag. Ungefähr zehn Jahre später nutzte auch die nationalsozialistische „Arbeitsgemeinschaft für Volksgesundheit“ die Idee des Muttertags. 1934 wurde für den Muttertag der dritte Sonntag im Mai als offizieller Feiertag festgelegt. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg 1945 nahm der Muttertag die Form an, die er heute hat. 1949 wurde er in der Bundesrepublik Deutschland als nicht-gesetzlicher Feiertag auf den zweiten Maisonntag verschoben. Bis heute haben aber die Blumenhändler eine Sondergenehmigung für den Blumenverkauf am Sonntag. Daher wird der Muttertag oft als kommerzialisiert kritisiert. Es geht nicht mehr um die Ehrung der Mütter, sondern nur noch um das schlechte Gewissen, den Müttern etwas schuldig zu sein. Andere sehen den Muttertag weiterhin als eine Gelegenheit, jeder Mutter zu zeigen, wie dankbar man ihr ist, auch wenn das natürlich an jedem Tag im Jahr möglich ist.

Schreiben Sie zu dem Text „Woher kommt der Muttertag?“ eine Zusammenfassung.

10. Welche Überschriften kann ein *Deutsch-Lerner* für die Abschnitte des folgenden Textes bilden?

Einmal im Jahr wird weltweit der Nobelpreis in den Bereichen Physik, Chemie, Medizin, Literatur und Friedensbemühungen verliehen. Er gilt als die renommierteste und wichtigste Auszeichnung in den Wissenschaften und der Gesellschaft. Ausgezeichnet werden besondere Leistungen, die einen Nutzen für die Menschheit haben. Die Idee, für solche Leistungen einen Preis zu verleihen, stammt von Alfred Nobel. Der Chemiker, Erfinder und Ingenieur wurde am 21. Oktober 1833 in Stockholm, der Hauptstadt von Schweden, geboren. Der Sohn einer Ingenieursfamilie besuchte eine Privatschule und unternahm viele Studienreisen. Beim Experimentieren entdeckte Alfred Nobel den Sprengstoff Dynamit. Er erkannte das Potential des Sprengstoffs und ließ seine Entdeckung patentrechtlich schützen. Dynamit war aber nicht die einzige Erfindung und Entdeckung von Alfred Nobel. Er meldete mehr als 355 Patente an und wurde mit ihrem Verkauf und ihrer wirtschaftlichen Nutzung zu einem der wohlhabendsten Menschen seiner Zeit. Alfred Nobel war kinderlos und überlegte sich daher, was er mit seinem Vermögen von ca. 31 Millionen schwedischen Kronen, das sind circa 2,8 Millionen Euro, nach seinem Tod Sinnvolles machen könnte. Ihm kam die Idee, einen Preis an Menschen zu vergeben, die im vergangenen Jahr einen großen Nutzen für die Menschheit geleistet hatten. In seinem Testament vom 27. November 1895 verfügte Alfred Nobel, dass sein gesamtes Vermögen in die Gründung und Aufrechterhaltung der Nobel-Stiftung fließen sollte. Nur ein Jahr später starb der Wissenschaftler in San Remo, Italien. Am 29. Juni 1900 genehmigte die schwedische Regierung den Vorschlag der Nobel-Stiftung. Seit 1901 wird nun jährlich am 10. Dezember, dem Todestag von Alfred Nobel, in den fünf genannten Bereichen der Nobelpreis verliehen. Marie Curie war die erste Frau, die einen Nobelpreis erhielt. 1903 wurde die polnisch-französische Physikerin und Chemikerin für ihre Forschung an radioaktiven Strahlen mit dem Physik-Nobelpreis ausgezeichnet. Marie Curie war auch eine der wenigen, die noch einen zweiten, anderen Nobelpreis erhielten. 1911 wurde sie für ihre Forschung an den Stoffen Polonium und Radium mit dem Nobelpreis für Chemie ausgezeichnet. Es gibt auch einige sehr bekannte Friedensnobelpreisträger. Zu ihnen zählen Barack Obama (2009), die Europäische Union (2012) und Nelson Mandela (1993).

11. Ein *Deutsch-Lerner* hat die folgende Zusammenfassung zum Text über den Nobelpreis geschrieben. Welche wichtigen Informationen des Textes fehlen, was ist in seiner Zusammenfassung nicht richtig?

Schreiben Sie eine vollständigeren Zusammenfassung zu diesem Text.

Alfred Nobel verleiht jedes Jahr den Nobelpreis in Physik und Chemie. Gewonnen hat ihn Barack Obama.

12. Ein *Deutsch-Lerner* muss einen Text über den Klimawandel lesen. Der Text enthält keine Abschnitte, daher unterteilt der *Deutsch-Checker* ihn für den *Deutsch-Lerner* und versieht sie mit Überschriften. Was hätte er dabei anders machen können?

Die Medien sprechen über den Klimawandel

Immer wieder sprechen die Medien vom Klimawandel. Dabei hat sich die Temperatur auf der Erde immer wieder verändert, mal ist sie gestiegen, mal gesunken. Ein Wandel des Klimas ist also nichts Neues. Warum wird es dann so häufig thematisiert? Die Temperatur auf der Erde verändert sich nicht mehr langsam und kontinuierlich. Die Natur kann sich auf den Umschwung nicht ausreichend vorbereiten. 97% der Klimaforscher sind sich einig: Der Klimawandel, von dem wir heute sprechen, ist vom Menschen verursacht. Das bedeutet, die Temperatur auf der Erde verändert sich global sehr schnell, denn schon wenige Grad Celsius haben enorme Auswirkungen auf die Umwelt, Tiere und Menschen. In den letzten 100 Jahren stellten Forscher einen Anstieg der Temperatur um 0,8 Grad Celsius fest. Bis 2100, also in circa 80 Jahren, wird mit einem Anstieg von 6,5 Grad Celsius gerechnet. Aber nur, wenn wir jetzt nichts verändern. Die Erde ist von einer schützenden Schicht umgeben, der Atmosphäre. Sie sorgt dafür, dass wir vor der Sonne und ihren Strahlen geschützt sind. Die Atmosphäre besteht aus verschiedenen Stoffen wie CO₂, Methan, Sauerstoff und noch vielem mehr.

Die Sonne scheint auf die Erdoberfläche

Wenn die Sonne auf die Erdoberfläche scheint, werden die Strahlen von der Erde zurück ins Weltall reflektiert. Dafür müssen sie die Atmosphäre passieren. Wenn wir auf der Erde aber immer mehr CO₂ und andere Stoffe der Atmosphäre erzeugen, verdichtet sich die Atmosphäre und ein Teil der Sonnenstrahlen gelangt nicht zurück ins Weltall. Das hat die Konsequenz, dass es hier auf der Erde immer wärmer wird. Dieser Effekt ist ähnlich wie in einem Gewächshaus: Scheint die Sonne darauf, wird es innen immer wärmer, da die Sonnenstrahlen durch die Glasscheiben nicht alle passieren können. Man könnte den Treibhauseffekt also auch Glashaus- oder Gewächshauseffekt nennen. Forscher sind sich sicher: Noch nie gab

es auf der Erde eine so hohe Konzentration von CO₂ wie heute. Das kommt von den vielen Autos mit Verbrennungsmotor, Fabriken, Flugzeugen, aber auch von der Landwirtschaft.

Die Arktis leidet

Durch den Anstieg der Temperatur auf der ganzen Welt leiden besonders die Arktis, die Antarktis und Grönland. Der Schnee und das Eis schmelzen und die Gletscher werden zu Wasser. Dieses Wasser fließt in die Meere und erhöht den Grundwasserspiegel. Dadurch sind viele kleine Inseln und tief liegende Länder wie zum Beispiel die Niederlande in Gefahr, überflutet zu werden. Der Klimawandel äußert sich aber auch in Wetterveränderungen. Waldbrände, Regen und dadurch auch Ernteausschlag sind nur einige der Folgen, die sich global auf unterschiedliche Art und Weise zeigen. Die Hitzesommer 2018 und 2019 in Deutschland deuten ebenfalls auf eine Veränderung des Klimas hin. Jede kleine Tat kann etwas verändern. So ist es auch mit unserem Einfluss auf den Klimawandel. Es hilft schon, wenn wir das Fahrrad nehmen oder zu Fuß gehen, statt ins Auto zu steigen.

Was können wir tun?

Oder wenn wir mit dem Zug statt mit dem Flugzeug in den Urlaub fahren. Außerdem können wir auch etwas bewirken, wenn wir bewusst weniger Fleisch essen oder keine Früchte aus fremden Ländern, sondern das, was hier bei uns zuhause wächst. Auch die Nutzung von erneuerbaren Energien wie Windkraft hilft. Wer besonders engagiert ist, kann auch einfach ein paar Bäume pflanzen. Die wandeln durch die Photosynthese das CO₂ in ungefährliches O₂ um, das wir zum Atmen brauchen.

13. Lesen Sie den folgenden Text. Verwenden Sie dabei den *Lese-Checker*. Bearbeiten Sie die Aufgaben zum Text.

Stationen des Fahrrads

Der Erfinder des ersten Fahrrads war Karl von Drais. Er wurde am 29. April 1785 in der Stadt Karlsruhe im heutigen Baden-Württemberg geboren und wurde Förster. Daher musste er täglich weite Strecken laufen. Eines Tages hatte er jedoch eine Idee, wie er seine täglichen Wege schneller und leichter zurücklegen könnte. 1817 war sie dann fertig, seine „Schnelllaufmaschine“: Karl von Drais hatte ein Laufrad erfunden, das fast komplett aus Holz war und ein lenkbares Vorderrad hatte. Man konnte damit fahren, indem man sich abwechselnd mit dem linken und dem rechten Fuß abstieß. Das Laufrad kam bei voller

Fahrt auf ungefähr 15 Kilometer pro Stunde und wurde – nach seinem Erfinder – als Draisine bezeichnet.

Philipp Moritz Fischer, der auch Deutscher war, hatte 1869 die Idee, am Vorderrad Pedale anzubringen und so das Fahrrad durch einfaches Treten anzutreiben. Eine Fahrradkette gab es damals noch nicht, die Pedale waren an der Vorderachse des Fahrrads angebracht. Diese Räder werden als Hochkurbelrad bezeichnet. Da große Räder schneller rollen als kleine, entwickelte man anschließend Hochräder mit einem sehr großen Vorderrad und einem kleinen Hinterrad. Die Vorderräder hatten einen Durchmesser von bis zu anderthalb Metern, an ihnen waren die Pedale befestigt.

Das erste Fahrrad mit Kettenantrieb am Hinterrad kam in den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts auf den Markt. Es wurde in England erfunden und hatte zwei gleich große Räder, Pedale und einen Antrieb mit Kette und Zahnrädern. Diese Räder bezeichnete man zunächst als Sicherheitsräder. Seitdem sind die Fahrräder zwar immer moderner und raffinierter geworden, am Grundprinzip des Kettenantriebs hat sich aber seit 1887 nichts geändert. Auch heute fahren Fahrräder noch mit Kettenantrieb, Zahnrädern und Pedalen.

1. Wie kam es zur Erfindung des Laufrads?
 2. Was ist ein Tretkurbelrad?
 3. Was unterscheidet das Tretkurbelrad vom Sicherheitsrad?
14. Lesen Sie den folgenden Text. Verwenden Sie dabei den *Lese-Checker*. Bearbeiten Sie die Aufgaben zum Text.

Wasser

Für uns kommt frisches Wasser wie selbstverständlich aus dem Wasserhahn, sobald wir ihn nur aufdrehen. Da hat das Wasser aber schon einen langen Weg hinter sich. An vielen Orten wird Wasser zunächst aus Flüssen oder Seen geholt, man kann es aber auch durch Brunnen aus der Erde fördern. Das Wasser wird zunächst in einem Wasserwerk gereinigt, zum Beispiel von Eisen und Kohlensäure. Wasser, das Flüssen oder Seen entnommen wurde, muss zusätzlich gereinigt und desinfiziert werden. Nur so kann man sicherstellen, dass es sauber ist und nicht durch Krankheitserreger verunreinigt. Vom Wasserwerk aus wird das Wasser durch Wasserrohre auf die Reise in unsere Häuser geschickt, wo wir es häufig zum Waschen, Spülen oder Putzen verwenden. Man kann das Wasser aus dem Wasserhahn aber auch trinken oder zum Kochen verwenden. Wenn man Wasser aus dem Wasserhahn trinkt, erspart

man sich das Transportieren von schweren Wasserkisten. Dadurch kann man auch einen Beitrag für den Umweltschutz leisten.

Das schmutzige Wasser, das unsere Häuser verlässt, bezeichnet man als Abwasser. Bevor es in Flüsse oder Seen zurückgeleitet werden kann, muss es gereinigt werden. Daher fließen die Abwässer zunächst in eine Kläranlage zurück, so dass die Umwelt nicht verschmutzt wird.

Sauberes Wasser ist also wichtig. Jeder kann etwas dazu beitragen, dass Wasser nicht unnötig verschmutzt wird. So sollte man z.B. Abfälle oder Reinigungsmittel nicht unnötig mit Wasser wegspülen, sondern darauf achten, dass das Wasser das Haus so sauber wie möglich verlässt.

1. Welchen Weg legt das Wasser bis zu unserem Wasserhahn zurück?
 2. Woraus kann Wasser gewonnen werden?
15. Lesen Sie den folgenden Text. Verwenden Sie dabei den *Lese-Checker*. Bearbeiten Sie die Aufgaben zum Text.

Kaspar Hauser

Kaspar Hauser beschäftigt die Menschheit seit seinem plötzlichen Auftauchen in Nürnberg im Jahre 1828. Zu diesem Zeitpunkt ist er etwa 17 Jahre alt, kann kaum sprechen und hat Mühe, seinen Körper zu koordinieren. 1833 wird er unter mysteriösen Gegebenheiten umgebracht. Seine Herkunft ist bis heute ungeklärt.

Im Wesentlichen werden vier verschiedene Herkunftstheorien zu Kaspar Hauser diskutiert: Erstens, er sei der eigentliche Erbe des Großherzogtums Baden und sei wegen einer Erbfolgeintrige aus dem Weg geräumt worden. Zweitens, er sei der behinderte Sohn eines gefallenen feindlichen Soldaten gewesen. Drittens stellt man sich Kaspar Hauser auch als einen Schwindler vor, der aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollte. Die vierte Theorie kreist eher um sein Versteck als um seine Herkunft. Danach war er über ein Jahrzehnt in einem Verlies gefangen.

Kaspar Hauser kann – gesetzt, er ist kein Schwindler – als ein wildes Kind betrachtet werden. Er verbrachte nach eigenen Angaben seine Kindheit in völliger sprachlicher wie sozialer Isolation in einem Kerkerverlies. Als wilde Kinder werden Kinder bezeichnet, die während eines beträchtlichen Teils ihrer Kindheit isoliert von Menschen aufgewachsen sind und sich deshalb in ihrem erlernten Verhalten von normal entwickelten Kindern unterscheiden. Wolfskinder sind wilde Kinder, die von Tieren „adoptiert“ wurden und

mit ihnen zusammengelebt haben. *Mowgli* und *Tarzan* sind die wohl bekanntesten fiktiven Wolfskinder. In den 1970er Jahren hat die Psychologin und Sprachwissenschaftlerin Susan Curtiss die Entwicklung eines lange eingesperrten und isoliert gehaltenen Mädchens dokumentiert, das in der Wissenschaft unter dem Namen „Genie“ bekannt wurde. Sie war 1970 in Begleitung ihrer Mutter auf einem kalifornischen Sozialamt entdeckt worden und den Beamten aufgrund ihres vernachlässigten Aussehens, ihrer Körperkoordination, ihres Verhaltens und ihrer „Sprachlosigkeit“ sogleich aufgefallen. Genie war ungefähr im Alter von 20 Monaten von ihrem Vater in einem kleinen Schlafzimmer des elterlichen Hauses auf die Toilette gefesselt worden und verbrachte dort zwölf Jahre ihres Lebens. Nachts wurde sie mit einer Zwangsjacke in ihr Kinderbett gelegt. Vater und Bruder bedrohten sie regelmäßig. Genie hatte während ihrer Gefangenschaft so gut wie keinen sprachlichen Kontakt gehabt. Zum Zeitpunkt ihrer Entdeckung beherrschte sie nur einige Wörter. Nach einem Streit mit ihrem inzwischen siebzugjährigen Mann verließ die fast blinde Mutter mit Genie ihr Haus und begab sich zum Sozialamt.

Will man die Herkunft von Kaspar Hauser ermitteln, so ist ein Vergleich mit anderen wilden Kindern wie Genie interessant. Dabei ist zu betonen, dass es sich bei Genie und Kaspar Hauser um völlig unterschiedliche Sozialisierungs- und Gefangenschaftsbedingungen handelt. Während Hauser während seines Kerkeraufenthalts – sofern er einem solchen tatsächlich ausgesetzt war – wohl körperlich nicht angegriffen wurde, war Genie im Hause ihrer Eltern körperlicher Gewalt ausgeliefert. Es ist unklar, inwieweit diese Unterschiede Auswirkungen auf ihre sprachliche Sozialisation gehabt haben. Beiden wurde jedoch die Kindheit und damit der wesentliche Teil des Sozialisationsprozesses durch sprachliche und anderweitige Isolation geraubt. Während Hauser nach seiner Befreiung unglaubliche sprachliche Entwicklungen machte, entwickelte sich Genie viel langsamer und kam nie über Zwei- bis Fünfwordsätze hinaus. Daraus kann man zumindest schließen, dass die schnelle und in vielen Punkten erfolgreiche Sozialisation von Kaspar Hauser ungewöhnlich ist, was ein Indiz für die Schwindler-Theorie sein kann.

1. Wer war Kaspar Hauser?
 2. Wie wird Kaspar Hausers Herkunft erklärt?
 3. Kann man laut Text Genie und Kaspar Hauser miteinander vergleichen?
16. Lesen Sie den folgenden Text. Verwenden Sie dabei den *Lese-Checker*. Bearbeiten Sie die Aufgaben zum Text.

Wie erlernen Kinder die Sprache ihrer Umgebung?

Sprachen kann man auf unterschiedliche Weisen lernen. In der Schule oder in anderen Unterrichtsformen lernt man Sprachen durch die Arbeit mit Lehrmaterialien wie Büchern, CDs und Grammatiken. Im Unterricht werden z.B. grammatische Regeln gemeinsam erarbeitet, die zum Sprechen befähigen sollen. Man spricht in diesem Fall von gesteuertem Spracherwerb, in dem eine Sprache durch Anleitung erlernt wird. Anders verhält es sich beim ungesteuerten Spracherwerb, bei dem eine Sprache nicht durch schulische oder andere Anleitung erworben wird, sondern durch den Umgang mit anderen Menschen. Besonders bemerkenswert ist der Spracherwerb von Kleinkindern. Wie kommt es eigentlich, dass normal entwickelte Kinder scheinbar mühelos die Sprache ihrer Umgebung erwerben können, unabhängig von ihrer Intelligenz und der jeweiligen Sprache? Der kindliche Spracherwerb ist Gegenstand der Psycholinguistik, deren Wissenschaftler sich grob in drei Gruppen einteilen lassen.

Die erste Gruppe der Psycholinguisten nimmt an, dass bei den Menschen die Fähigkeit, eine Sprache zu erwerben, angeboren ist. Es gibt gewissermaßen ein Gen, das für den Spracherwerb zuständig ist und das Kleinkind, das die Sprache seiner Umgebung erlernt, bei seinem Spracherwerb anleitet. Diese Psycholinguisten behaupten entsprechend, dass das Kind schon mit einem sprachlichen Vorwissen auf die Welt kommt, mit einer sogenannten Universalgrammatik, die aus Informationen über die verschiedenen menschlichen Sprachen besteht und die durch ein Gen bereitgestellt wird. Die Wissenschaftler, die für die Universalgrammatik argumentieren, werden als Nativisten bezeichnet. Das Wort kommt ursprünglich aus dem Englischen und bedeutet so viel wie angeboren. Die genetisch bereitgestellte Universalgrammatik kann man mit einer Art Computerprogramm vergleichen, das die zu erwerbende Sprache unter Abgleich mit der sprachlichen Umgebung des Kindes in dessen Kopf „installiert“. Sie enthält somit Informationen über die Grammatik aller möglichen Sprachen der Welt, also zum Beispiel darüber, ob notwendigerweise in jedem Satz ein Subjekt stehen muss. Manche der menschlichen Sprachen erlauben nämlich das Weglassen des Subjekts, also des Ausdrucks, der durch *wer* oder *was* erfragbar ist. Im Spanischen ist es möglich, Sätze des folgenden Typs zu äußern, deren deutsche Entsprechung ungrammatisch ist: *Ayer, cantaba en una iglesia / Gestern sang in einer Kirche*. Der deutsche Satz wird erst dann grammatisch, wenn er ein Subjekt erhält: *Gestern sang sie in einer Kirche*. Nach Auffassung der Nativisten verfährt das Kind so, dass es unbewusst den Anweisungen der Universalgrammatik folgt und ab einem bestimmten Lebensalter dann darauf achtet, ob die

Sprecher seiner Umgebung Subjekte auslassen oder nicht. Dazu muss es z.B. wissen, was Subjekte und was Sätze sind. Diese Informationen stellt die Universalgrammatik ebenfalls bereit.

Eine zweite Gruppe von Linguisten, die Kognitivisten, lehnt die Idee einer Universalgrammatik ab und nimmt stattdessen an, dass die Fähigkeit zum Spracherwerb Teil der gesamten menschlichen Kognition ist. Danach gibt es kein bestimmtes Gen in Form einer Universalgrammatik, das dem Kind mitteilt, wie es seine Sprache erlernen soll.

Zwar nehmen auch die Kognitivisten an, dass die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben, angeboren ist, doch vermuten sie den Grund hierfür im menschlichen Denk- und Wahrnehmungsapparat, der Kognition. Sie argumentieren, dass bestimmte sprachliche Einheiten erst dann erworben werden, wenn das Kind sich auch die entsprechenden Vorstellungen angeeignet hat. Wenn man etwa einem sechs Monate alten Kind ein Spielzeug aus der Hand nimmt, wird es sich dadurch nicht besonders gestört fühlen: Es vergisst sofort, dass es ein Spielzeug in der Hand hatte, weil sein Erinnerungsvermögen noch nicht so ausgeprägt ist. Ein einjähriges Kind wird hingegen, sofern es noch nicht mit dem Spielen fertig war, vermutlich lauthals protestieren. Das liegt daran, dass das ältere Kind genauere Vorstellungen von Räumlichkeit und Zeitlichkeit hat als das jüngere und sich daher auch besser erinnern kann. Um sich darüber verständigen zu können, muss das Kind logischerweise erst einmal diese Vorstellungen erworben haben. Erst dann ist es in der Lage, so etwas wie *Spielsache* zu sagen.

Die dritte Gruppe von Linguisten, die sich mit dem Spracherwerb beschäftigt, nennt man Interaktionisten. Sie nehmen an, dass das Kind die Sprache seiner Umgebung durch den intensiven sprachlichen Austausch mit anderen Sprechern, durch die Interaktion mit ihnen erwirbt. Die Interaktionisten schließen dabei nicht notwendigerweise aus, dass die Fähigkeit zum Spracherwerb angeboren ist. Sie setzen allerdings voraus, dass die an die Kinder gerichtete Sprache besonders kind- und altersgerecht ist. Mögliche Interaktionen sind zum Beispiel die Geben-und-Nehmen-Spiele zwischen dem Kind und seinen Eltern, die stets auch versprachlicht werden: „Ich gebe dir das Buch und dann gibst du es mir.“

Keine dieser drei Gruppen von Psycholinguisten – also Nativisten, Kognitivisten und Interaktionisten – schließt aus, dass der Erwerb der menschlichen Sprache angeboren ist. Freilich tun sie dies auf unterschiedliche Art und Weise: Nur die Nativisten glauben an ein Gen, das ausschließlich für den Erwerb der menschlichen Sprache zuständig ist. Es gibt insgesamt gute Gründe für diese Annahme. Erstens kann jeder normal entwickelte Mensch die Sprache seiner

Umgebung im Kindesalter erwerben, und dies völlig unabhängig von seiner Intelligenz. Zweitens belegt der Vergleich mit anderen hochentwickelten Lebewesen die angeborene Sprachfähigkeit. Zum Beispiel gibt es Tests mit Affen, denen Zeichensprachen beigebracht werden. Zwar erlernen sie einfache Zeichen und können diese auch miteinander kombinieren, doch zeigen sie weder ein natürliches Interesse daran, noch probieren sie die erlernten Zeichen spielerisch aus. Nach Abschluss der Tests verwendeten sie die Zeichen nicht mehr.

Die Annahme einer Universalgrammatik erscheint zunächst recht abenteuerlich, und leider ist es den Nativisten bisher nicht gelungen, das betreffende Gen nachzuweisen. Aber sie haben gute Gründe für die Annahme ihrer Universalgrammatik. Eines der Argumente der Nativisten wird als Bioprogramm bezeichnet, zu dessen Erklärung ein bisschen ausgeholt werden muss: In Zeiten des Sklavenhandels, zum Beispiel im Amerika von vor circa 200 Jahren, kauften unter anderem Farmer auf Märkten Sklaven. Sie achteten dabei nicht darauf, ob ihre Sklaven alle die gleiche Sprache sprechen konnten, sondern interessierten sich nur für ihre mögliche Arbeitsleistung. Auf den Farmen mussten die Sklaven aber irgendwie miteinander sprechen, um zusammen die ihnen gestellten Aufgaben bewältigen zu können. Sie verwendeten dafür eine Art Kurzsprache, die man Pidgin nennt. Es handelt sich dabei um eine stark vereinfachte Form auf der Basis der Sprache des jeweiligen Sklavenbesitzers, die zusätzlich mit Ausdrücken aus den verschiedenen Sklavensprachen vermischt wurde. Zum Beispiel gab es keine unterschiedlichen Formen wie *ich sage, du sagst, er sagt, wir sagen, ihr sagt, sie sagen*, sondern nur *ich sagen, du sagen, er sagen ...* Die Pidgin-Sprachen der Sklaven waren damit viel einfacher als die Sprachen der Farmer, sie erfüllten aber ihren Zweck sehr gut: Die Sklaven konnten sich über das Notwendigste verständigen, und die Pidgin-Sprache war leicht erlernbar. Als die Sklaven Kinder bekamen, geschah jedoch etwas Interessantes: Die Pidgin-Sprache wurde im Spracherwerb nun komplizierter, zum Beispiel kamen Formen hinzu, die die Eltern selbst gar nicht verwendeten und den Kinder deshalb nicht beibringen konnten. Irgendjemand musste den Kindern diese Formen beigebracht haben, aber wer? Die Nativisten haben hierfür eine einfache Erklärung: Beim Erwerb der sehr einfachen Pidgin-Sprachen griffen die Kinder auf die Universalgrammatik zurück, um ihre Sprache zu erweitern und sich dadurch noch besser verständigen zu können. Diese neuen Sprachen bezeichnet man als Kreolsprachen. Auch sie sind angelehnt an die Sprache der Farmer, sie sind aber in ihren Formen komplexer als die Pidgin-Sprachen. Wenn man sich nun vor Augen führt, wie kompliziert die menschlichen Sprachen doch eigentlich sind

und welche Schwierigkeiten kleine Kinder zum Beispiel noch damit haben, Farben zu unterscheiden oder Legosteine zu einem festen Haus zusammzusetzen, dann wird deutlich, dass die Kinder ihre Kreolsprachen nicht einfach so erfinden konnten, sondern dass sie dafür eine Anleitung hatten. Nach Auffassung der Nativisten haben sie sich unbewusst der Universalgrammatik bedient.

Eines der Argumente der Kognitivisten betrifft den Zusammenhang zwischen der menschlichen Kognition und der Sprache: Um etwas versprachlichen zu können, bedarf es zunächst der Kenntnis und des Verstehens der Dinge, über die gesprochen werden soll. Mit anderen Worten: Man muss das, worüber man sprechen will, erst einmal verstanden haben. Die Sprache der Kinder schreitet daher nach Auffassung der Kognitivisten mit ihrer kognitiven Entwicklung voran, also mit der Zunahme ihres Denk-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsvermögens. Die Kognitivisten argumentieren ferner dafür, dass die menschliche Sprache untrennbar mit den anderen kognitiven Fähigkeiten zusammenhängt; so stehen zum Beispiel das Denken und die Sprache in einem Wechselverhältnis zueinander.

Laut den Interaktionisten erwerben Kinder ihre Sprache durch Austausch, also durch die Interaktion mit anderen Menschen, in der sie kindgerecht angesprochen werden. Die Interaktionisten haben zum Beispiel nachgewiesen, dass Erwachsene versuchen, gegenüber Kleinkindern keine komplizierten Sätze und Wörter zu verwenden. Sie wiederholen und variieren zudem häufig ihre Sätze, sprechen sehr deutlich und unterstützen ihre Sprache durch Gesten, durch Zeigen auf Gegenstände und Erklärungen.

Beim gegenwärtigen Stand der Forschung ist noch nicht geklärt, ob die Nativisten, die Kognitivisten oder die Interaktionisten recht haben. Vermutlich hängen diese Erklärungen aber auch irgendwie zusammen. Als Kleinkind kann man eine Sprache nur durch Interaktion mit anderen erwerben. Das spricht für den Interaktionismus. Dafür benötigt man ein Verständnis der Welt, also die Kognition. Die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben, muss ferner angeboren sein, sonst ließe sich zum Beispiel nicht erklären, warum nur wir Menschen über so komplexe Sprachen verfügen.

Für den Erwerb der Lautsprache sind im ungesteuerten Erstspracherwerb mehrere Phasen ausgemacht worden, die alle Kinder ungefähr im jeweils gleichen Lebensalter durchlaufen. Die Lautsprache des Kindes beginnt in der ersten Lebenswoche mit dem Schrei, den das Kind zur Überlebenssicherung nutzt, indem es seine Umgebung auf sich aufmerksam macht. Dabei kann es seiner Umgebung freilich noch nicht mitteilen, was es möchte. Der Schrei ist vielmehr ein Aufruf an die Umgebung, herauszufinden, was das Kind möchte. Aber in der zweiten Lebenswoche gelingt es dem Kind

bereits, verschiedene Klangmuster auszudrücken. Mit drei bis vier Monaten beginnt es mit seiner Stimme zu spielen: Es probiert die stimmliche Klangfarbe, Melodie und Lautstärke seiner Stimme aus. Mit ungefähr sechs Monaten beginnt die Phase des Babbelns, in der Konsonanten wie m, n und l und Vokale miteinander kombiniert werden. Ab dem siebten bis ungefähr zum zehnten Lebensmonat wiederholt das Kind Silben wie gagaga und dadada und spielt so weiter mit seiner Stimme. Mit ungefähr elf bis zwölf Monaten folgen dann Zusammensetzungen aus mehreren Silben wie gadu. Ihr erstes Wort sprechen Kinder mit etwa einem Jahr; mit zwei Jahren verfügen sie über ungefähr fünfzig Wörter. Mit ungefähr vier bis sechs Jahren beherrscht das Kind sämtliche Laute seiner Sprache.

1. Welche drei Ansätze zur Erklärung des Spracherwerbs unterscheidet der Text?
2. Was ist laut Text eine der Erklärungsmöglichkeiten, warum Affen nicht über eine der menschlichen Sprache vergleichbare Kommunikationsform verfügen?

Musterlösungen

1. Keine Musterlösung notwendig.
2. Der Deutsch-Lerner sollte Fragen formulieren, die er an den Text oder das Thema hat. So kann er gezielter über das Thema nachdenken und es ergeben sich Anknüpfungspunkte, an die er vorher nicht gedacht.
Suche einen Aspekt rund um das Thema, von dem du dir sicher bist, dass der Deutsch-Lerner davon schon gehört hat (hier z.B. die Fridays-for-Future-Bewegung).
3. Robin Hood – Beschützer der Armen
z.B. Wer ist Robin Hood? Wer sind die Armen? Warum hat Robin Hood die Armen beschützt? Wie hat Robin Hood die Armen beschützt?
Maßnahmen für den Klimaschutz
z.B. Was bedeutet Klimaschutz? Was gibt es für Maßnahmen für den Klimaschutz? Kann ich etwas für das Klima tun?
Wie Blitze entstehen
Was sind Blitze? Woraus und warum entstehen Blitze? Was hat der Donner mit den Blitzen zu tun?
Gründe für den Klimawandel
z.B. Was bedeutet Klimawandel? Was passiert beim Klimawandel? Was können wir gegen den Klimawandel tun? Was kann ich gegen den Klimawandel tun?
4. Urwälder, holzen, Viehzucht, Erderwärmung, verlangsamt, Löscharbeiten
5. Der Text handelt von der Energiegewinnung durch Windkraft. Diese soll in Deutschland weiter gefördert werden, jedoch ist das nicht leicht umzusetzen, da die Genehmigung zum Bauen von Windrädern schwierig ist. Die Menschen, die in Deutschland leben, möchten in ihrer Nachbarschaft nicht direkt ein Windrad stehen haben.
6. Die Überschriften enthalten zu wenige Informationen. Die Überschriften bestehen nur aus Nomen, sodass nicht klar wird, was mit dem Café, der Bäckerei und dem Sonntag genau gemeint ist.
7. Der Text hat keine Absätze. Der Text enthält viele schwierige oder möglicherweise unbekannte Begriffe (patentrechtlich, Stiftung, Testament, wohlhabendsten, Polonium usw.). Dem Text sind keine Bilder beigefügt. Der Text hat keine Überschrift.
8. Er kann die fett gedruckten Begriffe zuerst lesen. Er kann den Text in Abschnitte unterteilen und diesen Abschnitten einzelne Überschriften zuordnen.
9. Ein offizieller Feiertag ist der Muttertag nicht. Trotzdem wird jedes Jahr vor dem zweiten Sonntag im Mai die große Werbetrommel geschlagen – die Geschenke reichen von selbstgemalten Bildern über bunte Blumensträuße bis hin zu großen Pralinenschachteln und Gutscheinen. Aber woher kommt eigentlich der Muttertag? Die Idee stammt aus den USA.
Die Frauenrechtlerin Anna Jarvis forderte nach dem Tod ihrer Mutter im Jahr 1905 einen Tag zur Ehrung der Mütter, um auf die Benachteiligung der Frauen aufmerksam zu machen. Auf Forderung des US-Kongresses führte der damalige Präsident der USA Woodrow Wilson 1914 den nationalen Ehrentag für Mütter ein. Einige Jahre später gelangte diese Idee auch nach Europa: von England über Norwegen, Schweden und Österreich bis nach Deutschland.

Etwa um 1922/1923 herum trieb der „Verband Deutscher Blumengeschäftsinhaber“ die Verbreitung des Muttertags voran. Er betonte das Ziel der Ehrung der Mütter, dabei ging es natürlich in erster Linie um wirtschaftliche Vorteile durch die größeren Blumenverkäufe am Muttertag. Ungefähr zehn Jahre später nutzte auch die nationalsozialistische „Arbeitsgemeinschaft für Volksgesundheit“ die Idee des Muttertags. 1934 wurde für den Muttertag der dritte Sonntag im Mai als offizieller Feiertag festgelegt. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg 1945 nahm der Muttertag die Form an, die er heute hat. 1949 wurde er in der Bundesrepublik Deutschland als nicht-gesetzlicher Feiertag auf den zweiten Maisonntag verschoben.

Bis heute haben aber die Blumenhändler eine Sondergenehmigung für den Blumenverkauf am Sonntag. Daher wird der Muttertag oft als kommerzialisiert kritisiert. Es geht nicht mehr um die Ehrung der Mütter, sondern nur noch um das schlechte Gewissen, den Müttern etwas schuldig zu sein. Andere sehen den Muttertag weiterhin als eine Gelegenheit, jeder Mutter zu zeigen, wie dankbar man ihr ist, auch wenn das natürlich an jedem Tag im Jahr möglich ist.

10. Der Nobelpreis/ Alfred Nobel ist der „Erfinder“ des Nobelpreises/ Die Nobel-Stiftung verleiht den Nobelpreis jedes Jahr
11. Alfred Nobel verfügte in seinem Erbe, dass die Nobel-Stiftung gegründet werden sollte.
Er hatte die Idee, dass die Nobel-Stiftung jedes Jahr den Nobelpreis für Physik, Chemie, Medizin und Literatur verleiht.
Der Nobelpreis wird für eine herausragende Leistung zum Wohle der Menschheit verliehen.
Als erste Frau erhielt Marie Curie den Nobelpreis für Ihre Forschung zur Radioaktivität.
Weitere bekannte Nobelpreisträger sind Barack Obama, Nelson Mandela und die Europäische Union.
12. Die Überschriften sollten sich auf den gesamten Abschnitt beziehen./ Die Abschnitte sollten inhaltlich zusammenhängend sein und dort enden, wo ein neuer Sinnabschnitt beginnt./ Die Überschriften sollten aussagekräftig und mit den wichtigsten Schlagworten des Abschnitts versehen sein.
13. Wie kam es zur Erfindung des Laufrads?
Karl Drais musste als Förster jeden Tag eine lange Strecke zu Fuß zurücklegen. Um sich leichter und schneller fortbewegen zu können, kam ihm die Idee eines Laufrads.
Was ist ein Tretkurbelrad?
Ein Tretkurbelrad ist ein Laufrad, an dem an dem Vorderrad Pedale angebracht sind, um das Laufrad so durch das Treten der Pedale anzutreiben.
Was unterscheidet das Tretkurbelrad vom Sicherheitsrad?
Sicherheitsräder haben im Gegensatz zum Tretkurbelrad zwei gleich große Räder und einen Antrieb mit Kette und Zahnrädern. Die Pedale befinden sich nicht mehr an den Vorderrädern, sondern sind zwischen den beiden Rädern am Gestell des Fahrrads angebracht.
14. Welchen Weg legt das Wasser bis zu unserem Wasserhahn zurück?
An vielen Orten wird Wasser zunächst aus Flüssen oder Seen geholt, man kann es aber auch durch Brunnen aus der Erde fördern. Das Wasser wird zunächst in einem Wasserwerk gereinigt. Vom Wasserwerk aus wird das Wasser durch Wasserrohre auf die Reise in unsere Häuser geschickt.

Woraus kann Wasser gewonnen werden?

Wasser kann aus Flüssen, Seen oder durch einen Brunnen aus der Erde gefördert werden.

15. Wer war Kaspar Hauser?

Kaspar Hauser war ein junger Mann, der 1828 plötzlich in Nürnberg auftauchte. Er konnte kaum sprechen und seinen Körper koordinieren. Bis heute ist nicht ganz klar, wer Kaspar Hauser wirklich war. Auch ist man sich unsicher darüber, ob er seinen Zustand nur vorgespielt hat oder tatsächlich sprachlich und körperlich unterentwickelt war.

Wie wird Kaspar Hausers Herkunft erklärt?

Im Wesentlichen werden vier verschiedene Herkunftstheorien zu Kaspar Hauser diskutiert: Erstens, er sei der eigentliche Erbe des Großherzogtums Baden und sei wegen einer Erbfolgeintrige aus dem Weg geräumt worden. Zweitens, er sei der behinderte Sohn eines gefallenen feindlichen Soldaten gewesen. Drittens stellt man sich Kaspar Hauser auch als einen Schwindler vor, der aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollte. Die vierte Theorie kreist eher um sein Versteck als um seine Herkunft. Danach war er über ein Jahrzehnt in einem Verlies gefangen.

Kann man laut Text Genie und Kaspar Hauser miteinander vergleichen?

Man kann laut Text Genie und Kaspar Hauser nicht direkt miteinander vergleichen, da Kaspar Hausers Herkunft zum einen bis heute ungeklärt ist und er zum anderen nicht körperlicher Gewalt ausgesetzt war. Sprachlich entwickelte sich Kaspar Hauser ebenfalls viel weiter, als Genie es je getan hat. Gemeinsam haben beide, dass – sollte Kaspar Hausers Aussage stimmen, dass er ebenfalls isoliert aufgewachsen ist – ihnen ihre Kindheit und somit ein wichtiger Teil ihres Sozialisierungsprozesses genommen wurde.

16. Welche drei Ansätze zur Erklärung des Spracherwerbs unterscheidet der Text?

Der Text nennt den Nativismus, den Kognitivismus und den Interaktionismus als drei Ansätze des Spracherwerbs.

Was ist laut Text eine der Erklärungsmöglichkeiten, warum Affen nicht über eine der menschlichen Sprache vergleichbare Kommunikationsform verfügen?

Laut der nativistischen Spracherwerbtheorie ist ein menschliches Gen dafür verantwortlich, dass der Mensch die Sprache als Kind erwerben kann. Die Nativisten glauben also, dass diese Fähigkeit dem Menschen angeboren ist. Tests mit Affen, die ebenfalls hochentwickelte Lebewesen sind, haben gezeigt, dass diese nicht in der Lage sind eine menschenähnliche Sprache zu erlernen. Laut Nativisten fehlt es Affen daher an dem „Sprachgen“, das sie dazu befähigen würde, eine der menschlichen Sprache vergleichbare Kommunikationsform zu erlernen.

Lese-Checker

Was ist das Problem?

Wer Texte nicht verstehen kann, hat in der Schule und allgemeiner in der heutigen Gesellschaft ein großes Problem, denn nahezu alles wird heutzutage durch Texte vermittelt. Wer Texte nicht versteht, kann nicht richtig lernen.



Wie kann man das Problem lösen?

Voraussetzung für die Lösung des Problems ist das selbstständige Lesen von Texten. Dafür haben wir den *Lese-Checker* entwickelt, mit dem vor allem Sachtexte gelesen werden können.

Was gehört zum Lesen eigentlich dazu?

Lesen erfordert einen Leser, einen Text und Personen, mit denen man über den Text sprechen kann, um z.B. Missverständnisse zu klären oder Meinungen auszutauschen. Beim Leser ist zum Beispiel das Vorwissen über Inhalte des Textes sehr wichtig: Wer schon viel über ein Thema weiß, liest den Text anders als jemand ohne Vorwissen. Leserseitige Aspekte des Lesens können durch Strategien trainiert werden, z.B. dafür, wie Vorwissen aktiviert wird und wie man mit Texten allgemein umgeht. Textseitige Aspekte können dadurch geübt werden, dass zum einen der Wortschatz trainiert wird, zum anderen Verfahren bereitgestellt werden, mit denen Texte in kleinere Abschnitte untergliedert werden; diese sind besser handhabbar und können übersichtlich nacheinander bearbeitet werden. Lesen ist damit auch eine Art der Organisation von Leser und Text. Die Kommunikation über den Text kann man unterstützen, indem Formate entwickelt werden, in denen *Deutsch-Lerner* über Texte reden. Der *Lese-Checker* arbeitet folglich am Leser, am Text und an der Kommunikation über den Text.

Welche Phasen beinhaltet das Lesen eines Textes?

Lesen beinhaltet drei Phasen, nämlich vor, während und nach dem Lesen. Diese Phasen erfordern unterschiedliche Strategien. In der Phase vor dem Lesen geht es vor allem darum, das eigentliche Lesen zu entlasten. Dazu wird das Vorwissen aktiviert und es werden Fragen an den Text gestellt. Während des Lesens müssen Verständnisprobleme geklärt werden, indem z.B. die Bedeutung unbekannter Wörter ermittelt wird. Wird trotz Klärung wichtiger unbekannter Wörter der Text nicht verstanden, muss er beim nochmaligen Lesen in kleinere Abschnitte unterteilt werden und die Bedeutung jedes Abschnitts geklärt werden. Nach dem Lesen werden die an den Text gestellten Fragen beantwortet. Anschließend wird über den Text gesprochen.

Wie ist der Lese-Checker aufgebaut?

Der *Lese-Checker* beinhaltet fünf aufeinanderfolgende Karten, deren Reihenfolge nicht vertauscht werden darf. Die erste Karte setzt an der Phase vor dem Lesen an, aktiviert Vorwissen und stellt Fragen an den Text. Die drei folgenden Karten befassen sich mit der Phase während des Lesens; hier werden zunächst Wortprobleme geklärt, dann ggf. die einzelnen Abschnitte durch Überschriften kurz zusammengefasst bzw. bei bleibenden Verständnisschwierigkeiten ausführlicher wiedergegeben. Die letzte Karte soll helfen, die eingangs gestellten Fragen zu beantworten, und die Anschlusskommunikation ermöglichen. Nach jeder Karte gibt es die Möglichkeit, den *Lese-Checker* wieder beiseitezulegen. Nur wenn das Textverständnis mit der jeweiligen Karte nicht erreicht wurde, muss zur nächsten Karte übergegangen werden.

Was ist deine Aufgabe?

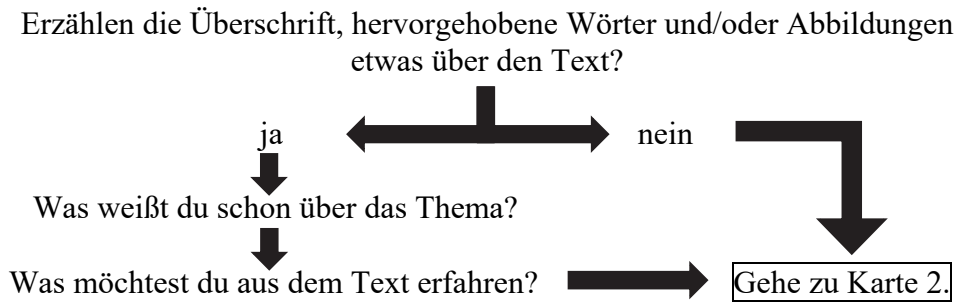
Du übst mit deinem *Deutsch-Lerner* die Anwendung des *Lese-Checkers*, damit er später unbekannte Texte selbstständig verstehen kann. Die Texte, die dein *Deutsch-Lerner* lesen soll, kommen aus dem Unterricht aller Fächer und aus Hausaufgaben. Bitte deinen *Deutsch-Lerner*, Texte mitzubringen. Du kannst auch seine Lehrer fragen, ob es besondere Texte gibt, die z.B. als Vorbereitung auf eine Klassenarbeit oder auf ein Referat gelesen werden sollen.

Was gehört zum Lese-Checker?

Es gibt das Strategiekartenset *Lese-Checker* und Übungen.

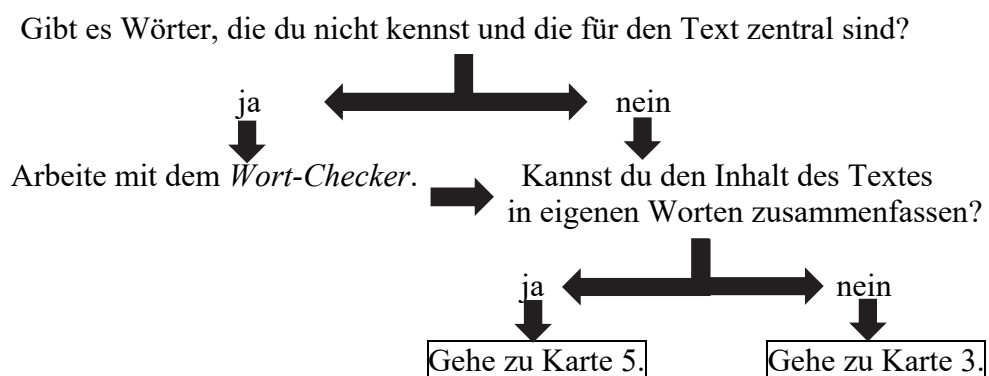
Bevor du den Text liest:

1



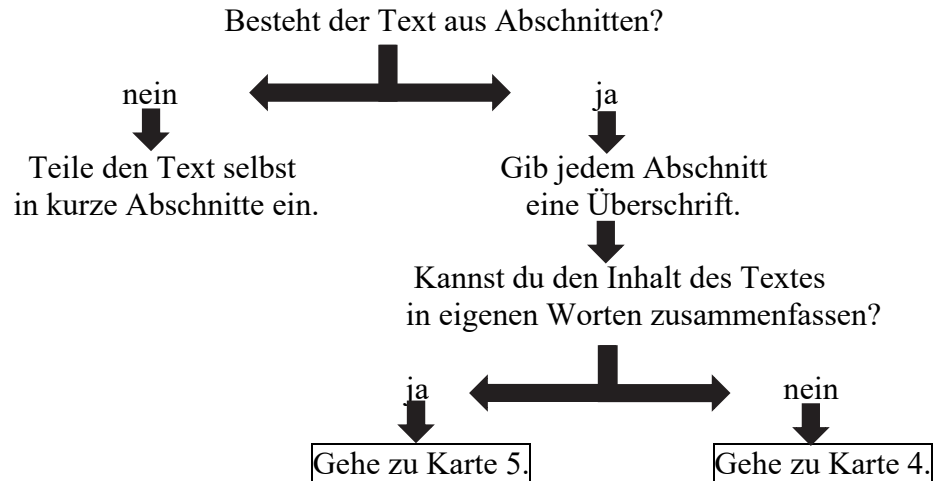
Während du den Text das erste Mal liest:

2

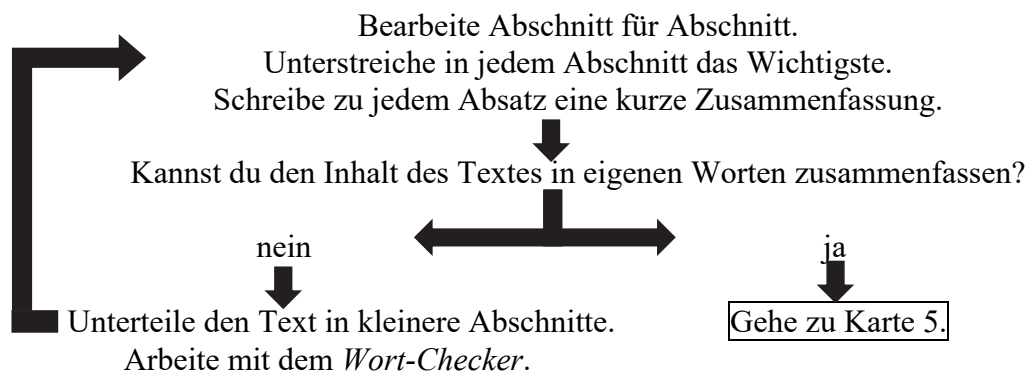


Lies den Text noch einmal!

3

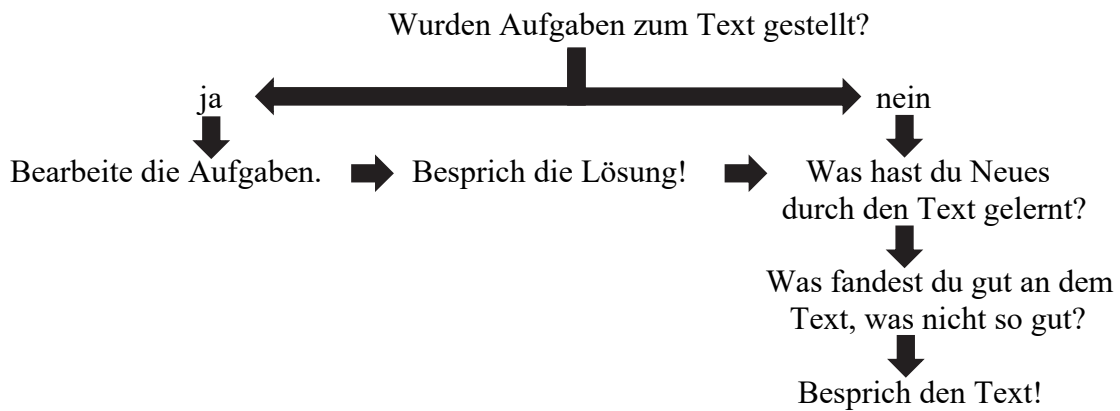
**Lies die einzelnen Abschnitte noch einmal:**

4



Nachdem du den Text gelesen hast:

5



Lese-Checker

Sieh dir das Erklärvideo unter <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119> an. Wie wird der *Lese-Checker* verwendet?

Mache anschließend die folgenden Aufgaben.

1. Bitte lies den folgenden Text *Wie entstand die Sprache* erst, wenn du dazu aufgefordert wirst.

Wie entstand die Sprache?

— Schon die **ersten Menschen** lebten in Gruppen **zusammen**. Sie wohnten zusammen in Höhlen. Sie jagten zusammen. Sie sammelten zusammen Früchte. Sie machten zusammen Feuer. Sie saßen zusammen am Feuer.



— Die ersten Menschen mussten zusammenleben. In **Gruppen** konnten sie sich besser gegen Tiere schützen. Für Tiere waren einzelne Menschen eine leichte Beute. Ein Teil der Gruppe bewachte das Feuer. Ein Teil der Gruppe jagte Tiere. Ein Teil der Gruppe sammelte Früchte. Ein Teil der Gruppe machte Essen.



— Vielleicht **entwickelte** sich durch das Zusammenleben **die menschliche Sprache**. Vielleicht sangen die Menschen zusammen. Vielleicht ermöglichte das Singen erste Wörter. Vielleicht geht die Sprache auf die Jagd zurück. Vielleicht riefen die Menschen bei der Jagd. Vielleicht sprachen sie so miteinander.



- Viele Tausend Jahre später wurden die Menschen zu Bauern. Sie bauten Pflanzen an. Deshalb bauten sie kleine Häuser in der Nähe der Pflanzen. Die Menschen wurden sesshaft. Vermutlich gab es da schon die menschliche Sprache. Die Menschen nutzten die Sprache der Jagd beim Pflanzen. Vielleicht sangen die Menschen auch weiterhin.



- Auch heute leben die Menschen häufig zusammen. Auch heute **sprechen sie miteinander**. Und viele Menschen schreiben miteinander.



2. Was verrät die Überschrift über den Inhalt des Textes?

3. Schreibe alle hervorgehobenen Wörter heraus. Wovon handelt wohl der Text?

4. Wovon handeln die Abbildungen?

Auf dem ersten Bild sehe ich _____

Das zweite Bild beschreibt _____

Das dritte Bild erzählt _____

Das vierte Bild _____

Das fünfte Bild _____

5. Was möchtest du aus dem Text erfahren?

Mich interessiert, ob _____

Ich möchte wissen, was _____

Was _____

6. Lies den Text aus Aufgabe 1 ein erstes Mal.
Unterstreiche unbekannte zentrale Wörter, ohne die du den Text nicht verstehen kannst. Arbeite hier mit dem *Wort-Checker!*
7. Ziehe Querstriche zwischen den Abschnitten.
8. Gib jedem Abschnitt eine Nummer und eine Überschrift.

| | |
|---|--|
| 1 | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| 2 | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| 3 | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| 4 | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| 5 | |
|---|--|

9. Schreibe für jeden Abschnitt eine Zusammenfassung.

| | |
|---|-------------------------|
| 1 | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|-------------------------|

| | |
|---|-------------------------|
| 2 | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|-------------------------|

| | |
|---|-------------------------|
| 3 | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|-------------------------|

| | |
|---|-------------------------|
| 4 | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|-------------------------|

| | |
|---|-------------------------|
| 5 | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|-------------------------|

10. Worum geht es in dem Text?

11. Hattest du recht mit deinen Vermutungen aus den Aufgaben 2, 4 und 5?

12. Was hast du Neues durch den Text gelernt?

13. Was findest du gut an dem Text, was nicht so gut?

14. Tausche dich mit dem *Deutsch-Checker*, dem Lehrer usw. über den Text aus.

15. Betrachte nun den *Lese-Checker*! Welche der Aufgaben 2 bis 16 beziehen sich auf welche Karten des *Lese-Checkers*? Verbinde.

2

12

8

6

15

4

14

7

13

3

16

11

10

5

9

Karte 1

Karte 2

Karte 3

Karte 5

Musterlösungen

2. Sie verrät, dass es in dem Text um die Entstehung der Sprache geht.
3. ersten Menschen, zusammen, Gruppen, entwickelte, die menschliche Sprache, sprechen, miteinander.
Der Text handelt von der Entwicklung der menschlichen Sprache. Sie nutzen sie, um ihr Zusammenleben zu organisieren.
4. Auf dem ersten Bild sehe ich viele Menschen, die zusammen in einer Höhle leben, gemeinsam am Feuer sitzen, zusammen essen und gemeinsam jagen. Das zweite Bild beschreibt Menschen in der Steinzeit, die über einem Feuer eine Mahlzeit zubereiten, Äpfel sammeln und sich gegen den Angriff eines wilden Tiers verteidigen. Das dritte Bild erzählt von der Jagd der Steinzeitmenschen. Sie benutzten Speere, spitze Steine und sangen oder sprachen miteinander, um ihr Essen gemeinsam zu jagen. Das vierte Bild zeigt eine Gruppe Menschen, die bereits gemeinsam Häuser aus Holz und Stroh bauen, Gemüse anbauen, dieses ernten und sich Tiere halten. Das fünfte Bild zeigt eine Familie in der heutigen Zeit. Sie leben in einer modernen Wohnung, telefonieren, essen Sahnetorte und spielen Computerspiele am Laptop.
5. Mich interessiert, ob die menschliche Sprache daraus entstanden ist, dass die Menschen sich für die Jagd, das Sammeln von Früchten und das Bauen von Behausungen gemeinsam absprechen und austauschen mussten, um zu überleben. Ich möchte wissen, was die Entwicklung der Sprache für die Entwicklung der Menschen gebracht hat. Hat sie ihnen dabei geholfen, gemeinsam in einer Gruppe zu leben? Was hatte die menschliche Sprache früher für einen Nutzen und was hat sie heute für einen?
6. z.B.: Höhlen, Früchte, Beute, Zusammenleben, sesshaft...
7. Keine Musterlösung notwendig
8. 1. Das Zusammenleben der ersten Menschen. 2. Die Aufgaben der ersten Menschen. 3. Die Entwicklung der menschlichen Sprache. 4. Die Entwicklung des ersten Menschen zum Bauern. 5. Die Menschen heute
9. 1. Es geht um das Zusammenleben der ersten Menschen. Sie machten alles gemeinsam: jagen, sammeln, ein Feuer machen und wohnen. 2. Das Zusammenleben hatte einen großen Vorteil für die Menschen. Sie waren so besser vor wilden Tieren geschützt und konnten sich die Versorgung mit Nahrung untereinander aufteilen. 3. Es ist denkbar, dass sich die menschliche Sprache durch das Zusammenleben der Menschen und das gemeinsame Singen oder Rufen bei der Jagd entwickelte. 4. Tausende Jahre später wurden die Menschen sesshaft und begannen damit, Pflanzen zu Nahrungszwecken anzubauen. Die Sprache entwickelte sich dabei weiter. 5. Heute leben die Menschen immer noch in Gruppen, sprechen und schreiben miteinander.
10. Um die Entwicklung der ersten Menschen zu den Menschen der heutigen Zeit. Um die menschliche Sprache, die die Menschen in ihrem Zusammenleben und in ihrer Entwicklung vermutlich unterstützt hat. Um den Tagesablauf der Menschen von früher und von heute.
11. Der Text beantwortet noch mehr Fragen, als die Überschrift vermuten lässt. Zum Beispiel dazu, wie die Menschen früher und heute gelebt haben. Generell hat sich aber die Einschätzung bestätigt, dass es um die Entwicklung der Sprache geht. Die Bilder und die Überschrift zusammen haben mir sehr bei der Einschätzung des Inhaltes geholfen.

12. Keine Musterlösung notwendig.
13. Keine Musterlösung notwendig.
14. Keine Musterlösung notwendig.
15. Karte 1: 2,3,4,5; Karte 2: 6,9,10; Karte 3: 7,8,9,10; Karte 5: 12,13,14.

9. Literatur

- Artelt, C. (2000): *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. et al. (2007): *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baumert, J. (2013): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Heidelberg: Springer.
- Bredel, U. (2011): *Interpunktion*. Heidelberg: Winter.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Engelberg, S. & Lemnitzer, L. (2001): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fuhrhop, N. (2005): *Orthographie*. Heidelberg: Winter.
- Gröschner, A. et al. (2015): Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 639–665.
- Habermann, M. et al. (2007): *Bayerischer Grammatiktest*. Manuskript. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hartmann, E. (2006): *In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken*. München: Ernst Reinhardt.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995): *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: University Press.
- Kästner, M. (2003): Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, M. (Hrsg.): *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz, 50–64.
- Kauschke, C. (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: de Gruyter.
- Kirschenfauth, M. (2014): *Schüler helfen Schülern. Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen ins Schulleben*. Weinheim: Beltz.
- Klann-Delius, G. (2016): *Spracherwerb: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Klippert, H. (2010a): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2010b): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kowalski et al. (2010): Erhebungen zur Orthographie in 2001 und 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In: Bos, W. et al. (Hrsg.): *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand*. Münster: Waxmann, 33–42.
- Kruse, G. (2008): Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett, 176–188.
- Lehmann, A., Pilz, A. & Sarich, T. (2013): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht – Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf (letzter Zugriff am 16.11.2016).
- Mandl, H. & Friedrich, H.-F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Martin, J.-P. (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Martin, P.-Y. & Nicolaisen, T. (Hrsg.) (2015): *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxisszenarien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, H. (2007a): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

9. Literatur

- Meyer, H. (2007b): Ergänzungen zum Stichwort Lernstrategien. http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/3.Ergaenzung_zum_selbstregulierten_Lernen.pdf (letzter Zugriff am 20.8.2018).
- Nix, D. (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hohengehren: Schneider, 139–189.
- Philipp, M. (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer, 38–58.
- Pohl, I. & Ulrich, W. (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit*. Hohengehren: Schneider.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Hohengehren: Schneider.
- Rothstein, B. (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, B., Schmadel, S. & Wöllstein, A. (2014): Bessere grammatische Kenntnisse des Deutschen durch Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II? Das Projekt GramKidSII. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/2014*, 203–207.
- Sandfuchs, U. (1998): Wörterbücher, Wörterbuchdidaktik und Wörterbuchgebrauch in der Primarstufe und Sekundarstufe. *Lexicographica* 14, 138–147.
- Schierholz, S. (2016): Einige kurze Überlegungen zur Metalexikographie in der Lehre. In: Schierholz, S. et al. (Hrsg.): *Wörterbuchforschung und Lexikographie*. Berlin: de Gruyter, 295–308.
- Schneider, W. (2017): *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.
- Schulz von Thun, F. (1981): *Miteinander reden. 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. & Herbold, A. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Straka, G.-A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, H. & Friedrich, H.-F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 390–404.
- Valtin, R. et al. (2014): IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse und »Brennpunkte«. In: Valtin, R. & Tarelli, I. (Hrsg.): *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 12–28.
- Weinert, F. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* 10, 99–110.

Ziel des Deutsch-Checker-Projekts ist die vorwiegend sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Förderbedarf (*Deutsch-Lerner*) in den Bereichen Lesen/ Textverstehen und Wortschatzerwerb. Fachlich und pädagogisch/didaktisch speziell ausgebildete Lehramtsstudierende bzw. ehrenamtlich arbeitende Erwachsene (*Deutsch-Trainer*) bilden fortgeschrittene Schüler als *Deutsch-Checker* aus, betreuen sie wöchentlich und evaluieren ihre Tätigkeit. Die *Deutsch-Checker* betreuen jüngere Schüler der gleichen Schule, die *Deutsch-Lerner*, individuell in Form von ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden Unterstützungsmaßnahmen.

Die Förderung wird durch die Vermittlung von Lernstrategien erreicht, die zum selbstständigen Umgang mit sprachlichen Problemen in den Bereichen Lesen und Wortschatz befähigen. Das Deutsch-Checker-Projekt ist eine Ergänzung zu allgemeinen Sprachfördermaßnahmen, es ersetzt nicht den Förderunterricht.

Das Deutsch-Checker-Projekt wurde gefördert durch Die Gemeinschaft zur Förderung der Integrationsarbeit Herne, durch das Kommunale Integrationszentrum Herne, durch die Stadtsparkasse Herne und durch die RAG-Stiftung. Seine Ergebnisse sind als Buchpublikation beim Schneider-Verlag Hohengehren bzw. kostenfrei unter <https://www.doi.org/10.13154/rub.142.119> verfügbar.



Schneider Verlag Hohengehren GmbH