
3. Sprechen und Schreiben

- 3.1 **Sprechen und Schreiben fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?**
- 3.2 **Welche Typen von Sprech- und Schreibenlässen können unterschieden werden?**
- 3.3 **Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?**

Mit unterstützenden Aufträgen können Lernende befähigt werden, mündliche oder schriftliche Texte zu produzieren, die sie ohne Hilfe nicht realisieren könnten.

Durch die kontinuierliche Arbeit mit unterstützenden Aufträgen entwickeln die Lernenden Sprech- und Schreibroutinen und bauen ein Repertoire an Textsorten auf. Dies ermöglicht ihnen, auch komplexe mündliche und schriftliche Texte zunehmend selbstständig zu formulieren.

Durch förderorientierte Korrektur mit Hinweisen zum Planen, Realisieren und Überprüfen eigener Texte erhalten die Lernenden die Chance, ihre Sprachproduktion laufend zu verbessern.

3.1 Sprechen und Schreiben fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?

Parallelen von Sprechen und Schreiben

Sprechen und Schreiben werden in der Fachdidaktik unter dem Begriff «Produktion» zusammengefasst und im vorliegenden Buch in einem gemeinsamen Kapitel behandelt. Sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben formen Menschen ihre Gedanken in Sprache. Dies ist ein komplexer mentaler Vorgang. Wer eine produktive Sprachhandlung realisiert, muss praktisch gleichzeitig ...

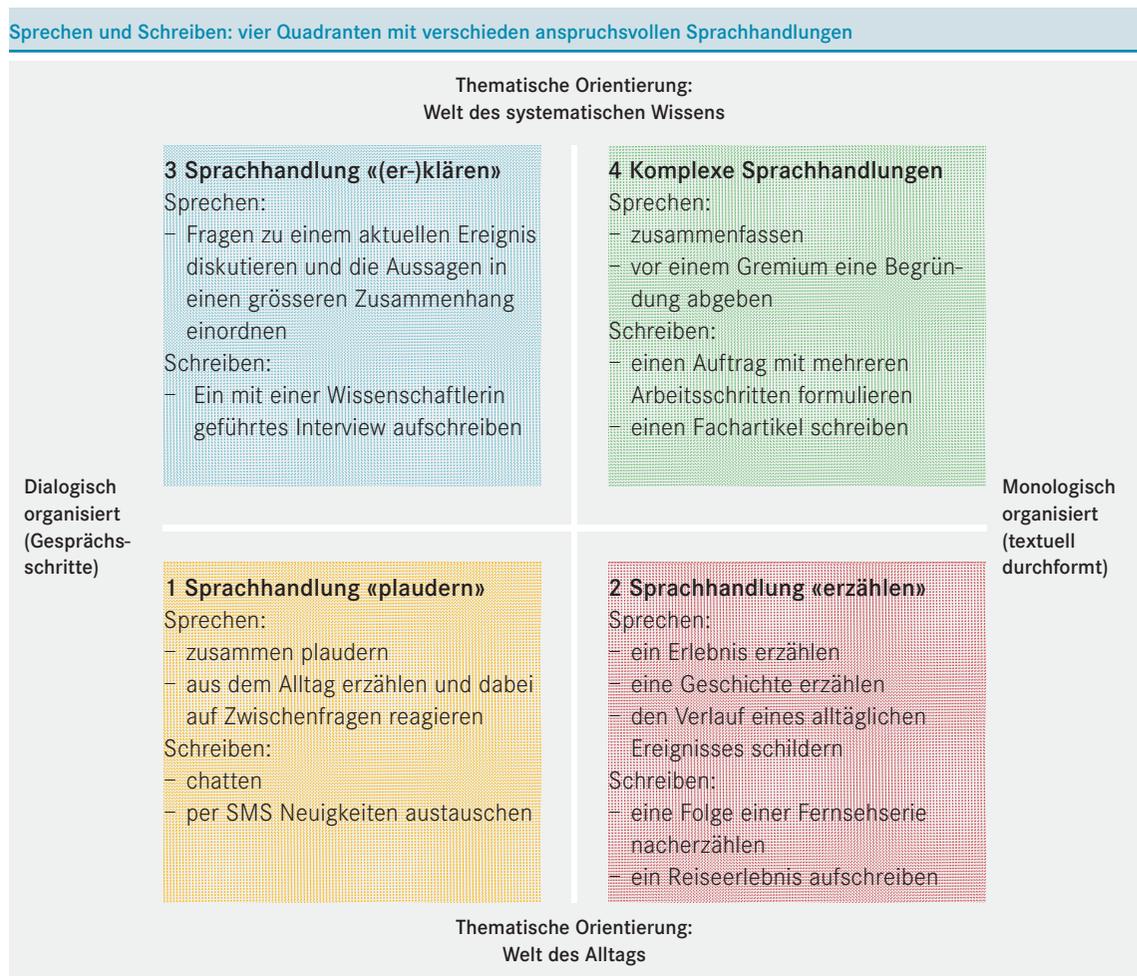
- seine Gedanken ordnen,
- Wörter oder Formulierungen der Situation angemessen wählen,
- Sätze und morphologisch korrekte Formen bilden,
- Sätze aufeinander beziehen,
- die eigene Sprachproduktion überprüfen.

Im unten stehenden Textkompetenzmodell (vgl. auch S. 18) sind Beispiele für produktive Sprachhandlungen vier verschiedenen Quadranten zugeordnet. Die Beispiele verdeutlichen Parallelen von Sprechen und Schreiben.

Je nachdem, ob eine Sprachhandlung im Dialog mit einem Gegenüber (Quadranten 1 und 3) oder als für sich selbst redender Text (Quadranten 2 und 4) realisiert wird, stellen sich unterschiedliche Anforderungen. Entscheidend ist ausserdem die Komplexität der Inhalte, d. h., ob sie sich auf Wissen aus dem Alltag oder auf systematisches Wissen beziehen (→ Abbildung 27).

Abbildung 27 Mit dem Modell zur Textkompetenz lassen sich Parallelen von Sprechen und Schreiben aufzeigen.

↓ Hintergrund
Modell Textkompetenz:
Sprechen und
Schreiben





Im Textkompetenzmodell wird zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Sprachproduktion unterschieden.

1. Verschaffen Sie sich einen Überblick über das Modell.
2. Stellen Sie einen Bezug zu Ihren eigenen Sprachkompetenzen her. Was fällt Ihnen in welcher Sprache leicht? Was ist für Sie in welcher Sprache anspruchsvoll?
3. Schätzen Sie die Sprachkompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler ein. Was fällt ihnen in welcher Sprache leicht? Was ist für sie in welcher Sprache anspruchsvoll?

↓ Denkanstoss

Unterschiede beim dialogischen und beim monologischen Gebrauch von Sprache

Wer dialogisch spricht oder schreibt, wird von seinem Gegenüber auf verschiedenen Ebenen gefordert. Er oder sie muss Wörter und Sätze verstehen, gleichzeitig Intentionen, Einstellungen und Gefühle des Gegenübers einschätzen und angemessen reagieren. Ein Gegenüber bedeutet aber nicht nur Herausforderung, sondern auch Unterstützung – beispielsweise, wenn ein Gesprächspartner Wörter und Formulierungen einbringt, die im weiteren Verlauf des Dialogs dienlich sind. In einer dialogisch organisierten Situation ist ausserdem Nachfragen möglich. Nicht alles muss präzise ausformuliert, eingebettet und verknüpft werden, damit die Verständigung gesichert ist. Vieles ist für die Beteiligten aufgrund der unmittelbaren Situation sowie der Gesten und der Intonation der sprechenden Person interpretierbar und deshalb verständlich. Lernende mit Deutsch als Zweitsprache schätzen dialogisch organisierte Sprachhandlungen deshalb häufig als einfacher ein als monologisch organisierte.

Wer monologisch spricht oder schreibt, muss nicht zuhören oder lesen, er kann sich ganz auf die sprachliche Produktion konzentrieren. Was gesagt oder geschrieben wird, muss aber – und das ist die grosse Herausforderung – selbsterklärend sein. Die Inhalte müssen so formuliert, eingebettet und verknüpft werden, dass Zuhörer oder Leserinnen, die nicht unmittelbar nachfragen können, die Mitteilungsabsichten und -inhalte rekonstruieren können.

Monologisches Sprechen und Schreiben wird vor allem schulisch gelernt. Die dazu notwendigen Kompetenzen entwickeln sich – im Gegensatz zum dialogischen Sprechen und Schreiben – nicht einfach beim alltäglichen Gebrauch von Sprache. Das Formulieren eines selbsterklärenden, kohärenten Textes stellt hohe sprachliche Anforderungen. Wichtig ist deshalb eine entsprechende schulische Förderung, die kontinuierlich über die ganze Schulzeit hinweg erfolgt.



Vom dialogischen zum monologischen Sprachgebrauch

Dialogisches Sprechen lernen Kinder auf natürliche Weise im Umgang mit erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern. Wenn sie im fünften Lebensjahr in die Schule eingetreten sind, machen sie zunehmend Erfahrungen mit neuen sprachlichen Handlungsmustern, die über das «Plaudern» zu alltäglichen Themen hinausgehen. Wesentlich ist dabei die vielen Kindern noch wenig vertraute Erfahrung, dass das, was sie erzählen, eingebettet werden muss, damit andere nachvollziehen können, worum es geht.

Im folgenden Beispiel schildert ein fünfjähriger Junge ein Erlebnis so, als ob die Zuhörenden bereits wüssten, in welchem Zusammenhang es sich ereignet hat:

Am Montagmorgen werden die Kinder eingeladen, vom Wochenende zu berichten. Das Erzählen vom Wochenende ist ein vertrautes Ritual, bei dem die Klasse im Kreis sitzt. Wer etwas erzählen möchte, meldet sich. Ein Junge erzählt Folgendes: «Meine Mama hat für alle etwas gekauft am Kiosk. Sie war sehr froh. Mit dem Portemonnaie hat sie für alle etwas gekauft.»

Der Junge, der Deutsch als Zweitsprache lernt und ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertagesstätte besucht hatte, hat seinen Beitrag in gut verständlichen, korrekten Sätzen formuliert. Trotzdem können die Zuhörenden nicht folgen. Durch unterstützendes Nachfragen gelingt es der Lehrerin, den nötigen Kontext herzustellen und die Aussagen des Jungen so einzubetten, dass sie für die anderen Kinder nachvollziehbar werden. Es stellt sich heraus, dass der Junge mit seinen Eltern, Geschwistern und zwei Nachbarskindern im Zoo war. Die Mutter hat dort ihr Portemonnaie verloren. Glücklicherweise wurde das Portemonnaie mit dem vollständigen Inhalt an der Kasse des Zoos abgegeben, worauf die erleichterte Mutter allen Kindern am Kiosk etwas spendiert hat.

Das Beispiel zeigt, wie die Lehrerin im Dialog mit dem Jungen die Nachvollziehbarkeit der Situation sichert. Sie erfragt fehlende Informationen und bettet seine Aussagen ein. Dieser Dialog kann im Textkompetenzmodell (vgl. S. 62) dem Quadranten 1 zugeordnet werden.

Auf allen Schulstufen ist – wie im obigen Beispiel – die unterstützende und moderierende Rolle der Lehrperson wichtig. Schülerinnen und Schüler fühlen sich ermutigt, sich vor anderen zu äussern, wenn sie wissen, dass die Lehrperson sie beim Sprechen «begleitet» und allfällige Schwierigkeiten überbrückt. Wesentlich ist aber auch, dass Schülerinnen und Schüler an das monologische Sprechen und Schreiben herangeführt werden und lernen, beispielsweise ein Erlebnis so zu schildern, dass Adressaten ohne weitere Erklärungen folgen können. Wie eine darauf hinzielende Förderung aussehen kann, ist eines der wesentlichen Themen dieses Kapitels.

Wissen über Texte

Im Laufe ihrer Schulzeit sammeln Schülerinnen und Schüler unzählige Erfahrungen mit Texten. Sie begegnen Texten als Hörer oder Leserinnen und formulieren selber mündliche und schriftliche Texte. Ihr implizites Wissen über Texte wächst laufend. Die folgenden Beispiele geben Einblick in implizites Wissen von Schülerinnen und Schülern über Texte.

In einer Klasse mit fünf- bis sechsjährigen Schülerinnen und Schülern werden regelmässig Geschichten erzählt oder vorgelesen. Die Lehrerin hat die Kinder im Kreis versammelt. Sie kündigt an, dass sie etwas vorlesen wird. Der Text beginnt mit: «Es war einmal ...» Sofort meldet sich ein Mädchen und kommentiert: «So eine Geschichte haben wir auch schon gehört.»

Interessant ist, dass das Mädchen nicht sagt: «Diese Geschichte haben wir auch schon gehört.» Mit der Formulierung «So eine Geschichte ...» drückt es aus, dass sie ein wichtiges Merkmal der Textsorte «Märchen» erkannt hat. Märchen beginnen häufig mit «Es war einmal ...».

Schon in den ersten Schuljahren bieten sich täglich Möglichkeiten, um auf verschiedene Textsorten aufmerksam zu machen. Kinder sind auch, bevor sie selber lesen und schreiben, in der Lage, darüber nachzudenken, was typisch ist beispielsweise für Verse, Briefe, Märchen, Geschichtenbücher, Sachbücher oder Anleitungen. Sie können also schon früh lernen, Merkmale von Textsorten zu benennen, und sie sind auch in der Lage, persönliche Vorlieben für bestimmte Textsorten zu äussern.

↓ Unterricht
Das Buch-Schreib-
Projekt

Eine Lehrerin, die neunjährige Schülerinnen und Schüler unterrichtet, erklärt, wie sie die Aufmerksamkeit jeweils auf bestimmte Aspekte eines Hör- oder Lesetextes lenkt, um Wissen über Texte aufzubauen. Sie stellt fest, dass diese metasprachliche Auseinandersetzung sich auf die Sprachproduktion ihrer Schülerinnen und Schüler auswirkt.

«Im Zusammenhang mit Texten in verschiedenen Fächern stelle ich immer wieder Fragen, wie etwa die folgenden:

- An welcher Stelle kommt im Text das Wort «plötzlich» vor?
- Woran merkt ihr, dass dies eine erfundene Geschichte ist und nicht ein Bericht über ein wirkliches Ereignis?
- Würde man den Text auch verstehen, wenn man den ersten Abschnitt nicht gelesen hat?

Bei der weiteren Arbeit nehme ich Bezug auf das, was die Schülerinnen und Schüler in gehörten oder gelesenen Texten entdeckt haben. Wir besprechen, was sie beispielsweise in einer eigenen Geschichte oder in einer Präsentation nutzen könnten.»

Einzelne Kinder haben sich vertieft mit einem ausgewählten Bild befasst. Sie haben das Buch nach Hause genommen und anschliessend mit der Lehrerin über «ihr» Bild gesprochen. Sie stellen den andern nun vor, was sie entdeckt haben.

Die Lehrerin unterstützt die Kinder mit Zwischenfragen. Teilweise sprechen die Kinder auch monologisch, d.h., es kommt zu kleinen Präsentationen zu den Bildern.



Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erkennen

Das folgende Beispiel zeigt, wie sich zwei elfjährige Schülerinnen mit Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache befassen:

Im Gespräch über den Entwurf für einen Bericht über einen Ausflug gibt eine Schülerin ihrer Banknachbarin folgende Rückmeldung: «Du musst mehr versuchen zu schreiben, wie man schreibt, und nicht, wie man spricht.» Der Auftrag, einen konkreten Tipp zu geben, überfordert die Schülerin allerdings. Sie ergänzt ihre Kritik mit der folgenden Bemerkung: «Ich weiss jetzt aber auch nicht genau, was ich dir für einen Tipp geben kann.»

Elfjährige Schülerinnen und Schüler sind – wie dieses Beispiel belegt – bereits in der Lage, über Merkmale der Mündlichkeit in schriftlichen Texten zu sprechen. Ein wichtiges Ziel für Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe ist es, dass sie ihre Texte immer mehr gemäss den Normen der Schriftlichkeit verfassen. Gespräche über Normen von Mündlichkeit (→ Abbildung 28) und Schriftlichkeit helfen, dieses Ziel bewusst zu machen.

Wissen über Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit kann aufgebaut werden, indem Schülerinnen und Schüler immer wieder über Texte diskutieren. Ein Lehrer, der auf der Sekundarstufe Deutsch unterrichtet, beschreibt, wie er in seiner Klasse Texte aus anderen Klassen einsetzt, um die Schreibentwicklung voranzubringen.

«Ich tausche mit Kolleginnen und Kollegen Schülertexte aus und lege sie meiner Klasse zur Kritik vor. Meine Klasse kennt die Verfasserinnen und Verfasser der Texte nicht. Es geht darum, aufgrund einer gemeinsam diskutierten Textkritik Aspekte herauszuarbeiten, die beim Schreiben eines nächsten eigenen Textes berücksichtigt werden. Die ausgewählten Texte sind teilweise von jüngeren Schülerinnen und Schülern. Es sind nicht einfach (gute Beispiele). Ich suche beispielsweise gezielt nach Texten, die stark mündlichkeitsorientiert geschrieben sind, um Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit herauszuarbeiten.»

Abbildung 28 Vieles, was beim Sprechen nicht stört, kann beim Schreiben als unschön oder falsch wahrgenommen werden.

Was sind typische Merkmale der Mündlichkeit?

- Mitteilungen werden oft nicht eingeleitet. Die sprechende Person kommt sofort auf den Punkt, da sie annimmt, dass für das Gegenüber klar ist, auf welchen Kontext sich die Aussage bezieht.
- Häufig werden Gedankensprünge gemacht, da angenommen wird, dass dem Gegenüber der Zusammenhang klar ist.
- Die Argumentation ist zirkulär, d. h., im Laufe des Gesprächs werden Aussagen wiederholt.
- Viele Sätze werden mit «und» oder «und dann» eingeleitet. Viele «Sätze» sind unvollständig. Sie bestehen nur aus einem Satzfragment oder aus einem Wort.
- Es kommen viele hinweisende Elemente vor (= demonstrative oder deiktische Elemente, sogenannte «Zeigewörter»). Beispiele: *diese, die, da, dort, hier, oben* usw.
- Häufig werden Füllwörter benutzt. Beispiele: *ja, also, aber, äh, oder* usw.
- Es gilt beim spontanen Sprechen nicht als unschön, mehrmals dasselbe Wort zu wiederholen. Die sprechende Person bemüht sich deshalb nicht, Wörter durch Synonyme oder Umschreibungen zu ersetzen.
- Der Satzbau entspricht nicht immer den Normen, die in der Schriftlichkeit gelten.
- Die Regeln des Kasussystems werden nicht immer konsequent befolgt.

↓ Hintergrund
Merkmale Mündlichkeit

3.2 Welche Typen von Sprech- und Schreibanlässen können unterschieden werden?

Häufige Sprech- und Schreibanlässe



In welchen privaten oder beruflichen Situationen müssen Sie monologisch sprechen oder schreiben? Woran orientieren Sie sich, wenn Sie eine solche Aufgabe angehen? Wo finden Sie Unterstützung?

↓ Denkanstoss

Beispiele:

- An einem Fest eine kurze Rede halten
- Einen Lebenslauf schreiben
- Ein Protokoll schreiben
- ...

Für Erwachsene, die Texte formulieren, ist es völlig normal, dass sie sich an bereits bestehenden Texten orientieren und Vorlagen mit Textbausteinen und strukturierenden Elementen verwenden. Sie verwenden Textbausteine, Formulierungen und Struktur der «Mustertexte» oder übernehmen die ihnen vorliegenden Beispiele und variieren sie mehr oder weniger stark.

Wenn Lehrpersonen in Weiterbildungen aufgefordert werden zu notieren, was für Sprech- und Schreibanlässe in ihrem Unterricht häufig vorkommen, ergibt sich ein anderes Bild. Oft genannt werden Sprech- oder Schreibanlässe, bei denen Vorgegebenes reproduziert wird (z.B. Vorlesen, auswendig Gelerntes aufsagen, Texte abschreiben) oder bei denen frei formuliert werden muss (z. B. vom Wochenende erzählen, Ergebnis aus einer Gruppenarbeit vorstellen).

Gelenktes Sprechen oder Schreiben im Sinne von Scaffolding (vgl. S. 24) wird offenbar seltener eingesetzt. Die Möglichkeit der Arbeit mit Mustertexten und Vorgaben an sprachlichen Mitteln und Hilfen zum Strukturieren von Texten wird wenig genutzt. Das bedeutet auch, dass Aufgaben zum Sprechen und Schreiben bestimmte Sprachkompetenzen fordern, nicht aber gezielt fördern.

Drei Typen von Aufträgen

Für die Diskussion darüber, wie Schülerinnen und Schüler beim Sprechen und Schreiben unterstützt werden können, ist eine Einteilung in drei Typen von Aufträgen nützlich (→ Abbildung 29). Mit den verschiedenen Aufträgen wird unterschiedlich stark begleitet. Aufträge können verlangen, dass die Schülerinnen und Schüler ...

- reproduktiv sprechen oder schreiben;
- gelenkt sprechen oder schreiben;
- frei sprechen oder schreiben.

Bei den in Abbildung 29 unter dem Stichwort «gelenkt» vorgestellten Aufträgen erhalten die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Scaffolding ein Gerüst, das die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion unterstützt.

1. Reproduktives Sprechen und Schreiben

Im Unterricht ergeben sich immer wieder Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas nachsprechen bzw. etwas abschreiben. Das, was sie dabei «produzieren», ist also nicht selbstständig formuliert, sondern «re-produziert». Beim reproduktiven Sprechen bzw. Schreiben müssen sie sich nicht auf die Konstruktion einer kohärenten Äusserung konzentrieren.

Abbildung 29 Textkompetenz kann mit gelenkten Aufträgen aufgebaut werden.

↓ Hintergrund
Typen von Aufträgen

Typen von Aufträgen zum Sprechen und Schreiben				
	reproduktiv	gelenkt		frei
		stark gelenkt	schwach gelenkt	
	Aufbau von Textkompetenz		Einsatz von Textkompetenz	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> – Trainieren von Aussprache und genauem Abschreiben – Memorieren von Wortschatz, eingebettet in Texte – Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> – vorgegebene Wörter und Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung des Textes einsetzen – Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> – Wörter und Formulierungen sowie Wissen über die Struktur von Texten anwenden 	
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> – nachsprechen – im Chor sprechen – auswendig Gelerntes aufsagen oder aufschreiben – Grammatikübungen wiederholt vorlesen – Texte gestaltend vorlesen – abschreiben und den Text wiederholt lesen 	<ul style="list-style-type: none"> – anhand einer Powerpoint-Präsentation oder eines Plakats sprechen – ausgehend von einem Mustertext, einen eigenen Text formulieren – mithilfe einer Wörterliste sowie eines vorgegebenen Titels und vorgegebener Untertitel einen Text formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> – zu einem Thema frei sprechen oder schreiben 	

Verse, Lieder, vorgelesene Dialoge oder Grammatikübungen können dem reproduktiven Sprechen zugeordnet werden. Abschreiben von Texten oder das Schreiben nach Diktat sind Formen von reproductivem Schreiben.

[↓ Hintergrund](#)
Thema «Diktate»

Ein Ziel des reproduktiven Sprechens bzw. Schreibens ist der Aufbau eines Repertoires an Texten und von Sprech- und Schreibroutinen. Damit dies möglich ist, müssen Texte wiederholt reproduziert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler einen Text nur einmal sprechen oder wenn sie ihn abschreiben, ohne sich weiter mit ihm auseinanderzusetzen, kann dieses Ziel nicht erreicht werden.

Beim reproduktiven Sprechen oder Schreiben stellt sich deshalb immer die Frage, in welcher Form ein Text wiederholt «eingesetzt» werden kann. Ein abgeschriebener Text kann beispielsweise verwendet werden, um Informationen zusammenzutragen, oder es kann – wenn es sich um einen literarischen Text handelt – gestaltendes Vorlesen geübt werden.

2. Gelenktes Sprechen bzw. Schreiben

Beim gelenkten Sprechen bzw. Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler präzise Aufträge, die sie beim Formulieren und Strukturieren Schritt für Schritt begleiten. Es kann zwischen starker und schwacher Lenkung unterschieden werden. Mit gelenkten Aufträgen produzieren Schülerinnen und Schüler Texte auf einem Sprachniveau, das sie ohne Unterstützung nicht erreichen würden. Durch die Begleitung werden sprachliche Mittel eingeübt, und es wird Textkompetenz aufgebaut. Ein weiteres Ziel ist, dass Selbstvertrauen aufgebaut wird, sodass die Schülerinnen und Schüler ermutigt sind, freies Sprechen und Schreiben zu wagen.

Ein Beispiel für starke Lenkung sind «Parallelgeschichten». Den Schülerinnen und Schülern wird eine Kurzgeschichte vorgelegt, in der sie einzelne Elemente – beispielsweise die Schauplätze und Protagonisten – ändern. Alles andere wird in der ursprünglichen Version belassen. Die Variante der Geschichte, die durch die Änderungen entsteht, wird nun mehrfach wiederholt – z. B. in Partnerarbeit. So eignen sich die Lernenden die Geschichte an. Formulierungen und Aufbau des Textes werden Teil ihres Repertoires (→ Abbildungen 30 und 31).

Abbildung 30 Eine kurze Geschichte, die als Tischtheater gespielt und variiert werden kann

Vorlage

Eine grosse Spinne

Eine grosse Spinne kommt an einen Teich. Da schwimmt ein Stecken. Die Spinne klettert auf den Stecken. Es gibt Wellen, und der Stecken schwimmt über den Teich. Auf der anderen Seite klettert die Spinne schnell ans Ufer.



Abbildung 31 Parallelgeschichte zur Geschichte «Eine grosse Spinne», die ein fünfjähriges Mädchen mündlich formuliert hat

Parallelgeschichte

Eine rote Ameise

Eine rote Ameise kommt an einen See. Da schwimmt ein Blatt. Die Ameise klettert auf das Blatt. Es gibt Wellen, und das Blatt schwimmt über den See. Uiiii! Die Ameise hat Angst. So viele Wellen! Da ist das Ufer. Die Ameise klettert schnell ans Ufer.



Bei einer schwachen Lenkung stehen den Schülerinnen und Schülern weniger «Fertigteile» zur Verfügung. Beispielsweise werden ihnen eine Auswahl an Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung des Textes angeboten. Auch bei Texten, die aufgrund von schwacher Lenkung entstanden sind, ist das wiederholte Lesen bzw. Vorlesen wichtig (→ Abbildung 32).

3. Freies Sprechen bzw. Schreiben

Beim freien Sprechen und Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Regel inhaltliche Vorgaben. Das Thema ist beispielsweise durch einen Titel oder durch ein Bild eingegrenzt. Es werden nur wenige oder keine Wörter und Formulierungen angeboten. Ebenso fehlt eine Unterstützung zur Strukturierung des Textes. Häufig wird eine bestimmte Textsorte erwartet, ohne dass aber explizit darauf hingewiesen wird.

Die Schülerinnen und Schüler setzen beim freien Sprechen oder Schreiben bereits gelernte sprachliche Mittel und ihre bereits entwickelte Textkompetenz ein. Freies Sprechen und Schreiben kann somit eher dem Überprüfen von Gelerntem als dem Fördern zugeordnet werden.

Ein anderer Fokus

In Weiterbildungsveranstaltungen äussern Lehrpersonen mitunter die Kritik, dass die Schülerinnen und Schüler durch gelenkte Sprech- und Schreibaufträge in ihrer Kreativität eingeschränkt würden. Dies trifft jedoch nur begrenzt zu. Eine Geschichte variieren oder einen Text mithilfe von Vorgaben verfassen kann ebenso kreativ sein wie freies Schreiben oder Sprechen.

Dass im Unterricht auch Erfahrungen mit freier Sprachproduktion gemacht werden können, ist sicher wichtig. Im vorliegenden Kapitel wird dieser Aspekt aber nicht weiter behandelt. Beim freien Sprechen oder Schreiben ohne Vorgaben werden andere Ziele verfolgt als bei der Arbeit mit gelenkten Aufträgen, die eines der Hauptthemen dieses Kapitels sind. Es geht beispielsweise darum, assoziativ seinen Gedanken nachzugehen. Die Schülerinnen und Schüler «spielen» bzw. «experimentieren» mit dem, was sie spontan abrufen können. Das, was sie dabei sprachlich produzieren, entspricht dem, was sie bereits können.

Abbildung 32 Für einen Eintrag ins Lerntagebuch stehen sprachliche Mittel und eine Struktur des Textes zur Verfügung.

Eintrag im Lerntagebuch	
1. Schreib den Titel.	Was ich gelernt habe
2. Beschreibe kurz, was du geübt und gelernt hast.	Ich habe schriftlich Teilen ohne Rest geübt.
3. Schreib, was du feststellst. Mögliche Formulierungen: – Ich stelle Folgendes fest: ... – Ich habe Fortschritte gemacht, weil ...	Ich stelle Folgendes fest: Ich kann schriftlich Teilen ohne Rest jetzt sehr gut. Ich habe mich verbessert. Vor einem Monat konnte ich solche Rechnungen noch nicht. Ich habe mehr Fortschritte gemacht als sonst, weil ich viel trainiert habe. Ich habe auch immer wieder probiert, wenn eine Rechnung nicht funktioniert hat. Das war aber auch mühsam.
4. Schreib, was dein nächstes Ziel ist. Mögliche Formulierung: – Als nächstes Ziel strebe ich Folgendes an: ...	Als nächstes Ziel strebe ich Folgendes an: Ich lerne Teilen mit Rest.

3.3 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?

Erwartungen klären und Unterstützung anbieten

Im schulischen Kontext werden Sprachprodukte erwartet, die Schülerinnen und Schüler nicht ohne Weiteres erbringen können. Durch unterstützende Aufträge in allen Fächern gelingt es ihnen jedoch, Texte zu formulieren, die den Normen der Schriftlichkeit entsprechen. Die regelmässige Arbeit mit unterstützenden Aufträgen ermöglicht somit positive Lernerfahrungen und nach und nach auch den Aufbau eines Repertoires an Texten und das Entwickeln von Routinen, die immer selbstständiger eingesetzt werden.

Unterstützende Aufträge, die beim Sprechen oder Schreiben lenken, enthalten Informationen ...

- zum Thema,
- zur Funktion des Textes und zur entsprechenden Textsorte
- und zu möglichen Adressaten.

Unterstützende Aufträge enthalten ausserdem ...

- sprachliches Material
- und Hilfen zum Strukturieren des Textes.

In Abbildung 33 (S. 72) wird ein Instrument vorgestellt, das bei der Entwicklung von unterstützenden Aufträgen, die das Sprechen oder Schreiben lenken, eingesetzt werden kann.

Angebotenes sprachliches Material nutzbar machen

Bei der Arbeit mit unterstützenden Aufträgen ist ein wichtiger Schritt die Besprechung des angebotenen sprachlichen Materials. Bedeutungen müssen geklärt sein, damit Schülerinnen und Schüler angebotene Wörter und Formulierungen sinnvoll nutzen können. Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass diesem Schritt nicht immer genügend Bedeutung beigemessen wird. Schülerinnen und Schüler erhalten zwar ein Angebot an Wörtern, Formulierungen und Textbausteinen, kennen deren Bedeutung aber teilweise nicht oder nur «der Spur nach». Das Angebot ist in diesem Fall nur beschränkt nützlich. Bei der Planung des Unterrichts müssen Lehrpersonen also überlegen, wann und mit welchen Schülergruppen Bedeutungen geklärt werden sollen.

Wenn in einer Klasse DaZ-Förderlektionen angeboten werden, können die Klassenlehrperson und die DaZ-Lehrperson besprechen, ob eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem angebotenen sprachlichen Material im Rahmen des DaZ-Unterrichts sinnvoll und möglich ist.

[↓ Unterricht](#)

Beispiele Aufträge
Sprechen und Schreiben
(Alter 4 – 15)

[🎬 Filme](#)

Vom roten Faden
zu den Details

Fachgespräch
Förderung Sprechen
und Schreiben

3.1 Sprechen und Schreiben fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?

Parallelen von Sprechen und Schreiben

Sprechen und Schreiben werden in der Fachdidaktik unter dem Begriff «Produktion» zusammengefasst und im vorliegenden Buch in einem gemeinsamen Kapitel behandelt. Sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben formen Menschen ihre Gedanken in Sprache. Dies ist ein komplexer mentaler Vorgang. Wer eine produktive Sprachhandlung realisiert, muss praktisch gleichzeitig ...

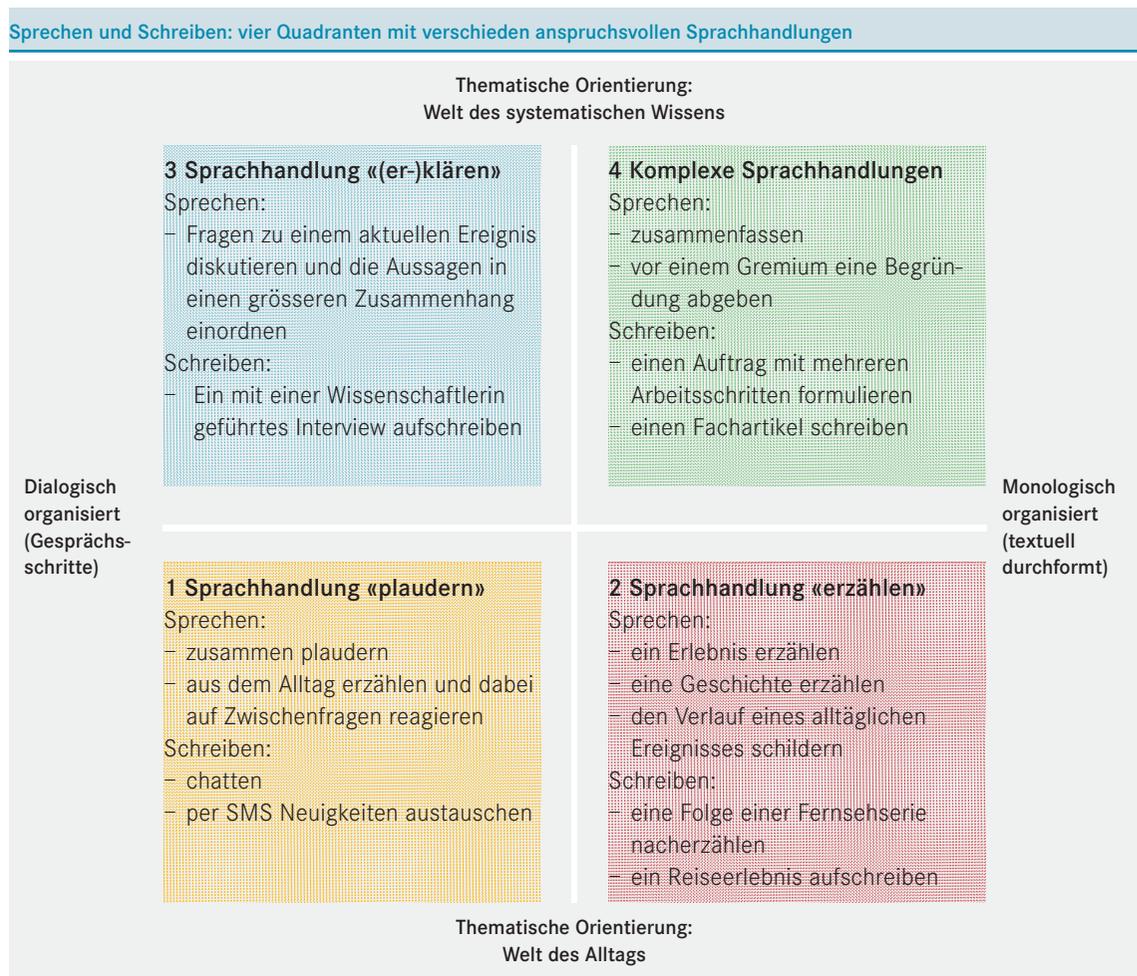
- seine Gedanken ordnen,
- Wörter oder Formulierungen der Situation angemessen wählen,
- Sätze und morphologisch korrekte Formen bilden,
- Sätze aufeinander beziehen,
- die eigene Sprachproduktion überprüfen.

Im unten stehenden Textkompetenzmodell (vgl. auch S. 18) sind Beispiele für produktive Sprachhandlungen vier verschiedenen Quadranten zugeordnet. Die Beispiele verdeutlichen Parallelen von Sprechen und Schreiben.

Je nachdem, ob eine Sprachhandlung im Dialog mit einem Gegenüber (Quadranten 1 und 3) oder als für sich selbst redender Text (Quadranten 2 und 4) realisiert wird, stellen sich unterschiedliche Anforderungen. Entscheidend ist ausserdem die Komplexität der Inhalte, d. h., ob sie sich auf Wissen aus dem Alltag oder auf systematisches Wissen beziehen (→ Abbildung 27).

Abbildung 27 Mit dem Modell zur Textkompetenz lassen sich Parallelen von Sprechen und Schreiben aufzeigen.

↓ Hintergrund
Modell Textkompetenz:
Sprechen und
Schreiben





Im Textkompetenzmodell wird zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Sprachproduktion unterschieden.

1. Verschaffen Sie sich einen Überblick über das Modell.
2. Stellen Sie einen Bezug zu Ihren eigenen Sprachkompetenzen her. Was fällt Ihnen in welcher Sprache leicht? Was ist für Sie in welcher Sprache anspruchsvoll?
3. Schätzen Sie die Sprachkompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler ein. Was fällt ihnen in welcher Sprache leicht? Was ist für sie in welcher Sprache anspruchsvoll?

↓ Denkanstoss

Unterschiede beim dialogischen und beim monologischen Gebrauch von Sprache

Wer dialogisch spricht oder schreibt, wird von seinem Gegenüber auf verschiedenen Ebenen gefordert. Er oder sie muss Wörter und Sätze verstehen, gleichzeitig Intentionen, Einstellungen und Gefühle des Gegenübers einschätzen und angemessen reagieren. Ein Gegenüber bedeutet aber nicht nur Herausforderung, sondern auch Unterstützung – beispielsweise, wenn ein Gesprächspartner Wörter und Formulierungen einbringt, die im weiteren Verlauf des Dialogs dienlich sind. In einer dialogisch organisierten Situation ist ausserdem Nachfragen möglich. Nicht alles muss präzise ausformuliert, eingebettet und verknüpft werden, damit die Verständigung gesichert ist. Vieles ist für die Beteiligten aufgrund der unmittelbaren Situation sowie der Gesten und der Intonation der sprechenden Person interpretierbar und deshalb verständlich. Lernende mit Deutsch als Zweitsprache schätzen dialogisch organisierte Sprachhandlungen deshalb häufig als einfacher ein als monologisch organisierte.

Wer monologisch spricht oder schreibt, muss nicht zuhören oder lesen, er kann sich ganz auf die sprachliche Produktion konzentrieren. Was gesagt oder geschrieben wird, muss aber – und das ist die grosse Herausforderung – selbsterklärend sein. Die Inhalte müssen so formuliert, eingebettet und verknüpft werden, dass Zuhörer oder Leserinnen, die nicht unmittelbar nachfragen können, die Mitteilungsabsichten und -inhalte rekonstruieren können.

Monologisches Sprechen und Schreiben wird vor allem schulisch gelernt. Die dazu notwendigen Kompetenzen entwickeln sich – im Gegensatz zum dialogischen Sprechen und Schreiben – nicht einfach beim alltäglichen Gebrauch von Sprache. Das Formulieren eines selbsterklärenden, kohärenten Textes stellt hohe sprachliche Anforderungen. Wichtig ist deshalb eine entsprechende schulische Förderung, die kontinuierlich über die ganze Schulzeit hinweg erfolgt.



Vom dialogischen zum monologischen Sprachgebrauch

Dialogisches Sprechen lernen Kinder auf natürliche Weise im Umgang mit erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern. Wenn sie im fünften Lebensjahr in die Schule eingetreten sind, machen sie zunehmend Erfahrungen mit neuen sprachlichen Handlungsmustern, die über das «Plaudern» zu alltäglichen Themen hinausgehen. Wesentlich ist dabei die vielen Kindern noch wenig vertraute Erfahrung, dass das, was sie erzählen, eingebettet werden muss, damit andere nachvollziehen können, worum es geht.

Im folgenden Beispiel schildert ein fünfjähriger Junge ein Erlebnis so, als ob die Zuhörenden bereits wüssten, in welchem Zusammenhang es sich ereignet hat:

Am Montagmorgen werden die Kinder eingeladen, vom Wochenende zu berichten. Das Erzählen vom Wochenende ist ein vertrautes Ritual, bei dem die Klasse im Kreis sitzt. Wer etwas erzählen möchte, meldet sich. Ein Junge erzählt Folgendes: «Meine Mama hat für alle etwas gekauft am Kiosk. Sie war sehr froh. Mit dem Portemonnaie hat sie für alle etwas gekauft.»

Der Junge, der Deutsch als Zweitsprache lernt und ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertagesstätte besucht hatte, hat seinen Beitrag in gut verständlichen, korrekten Sätzen formuliert. Trotzdem können die Zuhörenden nicht folgen. Durch unterstützendes Nachfragen gelingt es der Lehrerin, den nötigen Kontext herzustellen und die Aussagen des Jungen so einzubetten, dass sie für die anderen Kinder nachvollziehbar werden. Es stellt sich heraus, dass der Junge mit seinen Eltern, Geschwistern und zwei Nachbarskindern im Zoo war. Die Mutter hat dort ihr Portemonnaie verloren. Glücklicherweise wurde das Portemonnaie mit dem vollständigen Inhalt an der Kasse des Zoos abgegeben, worauf die erleichterte Mutter allen Kindern am Kiosk etwas spendiert hat.

Das Beispiel zeigt, wie die Lehrerin im Dialog mit dem Jungen die Nachvollziehbarkeit der Situation sichert. Sie erfragt fehlende Informationen und bettet seine Aussagen ein. Dieser Dialog kann im Textkompetenzmodell (vgl. S. 62) dem Quadranten 1 zugeordnet werden.

Auf allen Schulstufen ist – wie im obigen Beispiel – die unterstützende und moderierende Rolle der Lehrperson wichtig. Schülerinnen und Schüler fühlen sich ermutigt, sich vor anderen zu äussern, wenn sie wissen, dass die Lehrperson sie beim Sprechen «begleitet» und allfällige Schwierigkeiten überbrückt. Wesentlich ist aber auch, dass Schülerinnen und Schüler an das monologische Sprechen und Schreiben herangeführt werden und lernen, beispielsweise ein Erlebnis so zu schildern, dass Adressaten ohne weitere Erklärungen folgen können. Wie eine darauf hinzielende Förderung aussehen kann, ist eines der wesentlichen Themen dieses Kapitels.

Wissen über Texte

Im Laufe ihrer Schulzeit sammeln Schülerinnen und Schüler unzählige Erfahrungen mit Texten. Sie begegnen Texten als Hörer oder Leserinnen und formulieren selber mündliche und schriftliche Texte. Ihr implizites Wissen über Texte wächst laufend. Die folgenden Beispiele geben Einblick in implizites Wissen von Schülerinnen und Schülern über Texte.

In einer Klasse mit fünf- bis sechsjährigen Schülerinnen und Schülern werden regelmässig Geschichten erzählt oder vorgelesen. Die Lehrerin hat die Kinder im Kreis versammelt. Sie kündigt an, dass sie etwas vorlesen wird. Der Text beginnt mit: «Es war einmal ...» Sofort meldet sich ein Mädchen und kommentiert: «So eine Geschichte haben wir auch schon gehört.»

Interessant ist, dass das Mädchen nicht sagt: «Diese Geschichte haben wir auch schon gehört.» Mit der Formulierung «So eine Geschichte ...» drückt es aus, dass sie ein wichtiges Merkmal der Textsorte «Märchen» erkannt hat. Märchen beginnen häufig mit «Es war einmal ...».

Schon in den ersten Schuljahren bieten sich täglich Möglichkeiten, um auf verschiedene Textsorten aufmerksam zu machen. Kinder sind auch, bevor sie selber lesen und schreiben, in der Lage, darüber nachzudenken, was typisch ist beispielsweise für Verse, Briefe, Märchen, Geschichtenbücher, Sachbücher oder Anleitungen. Sie können also schon früh lernen, Merkmale von Textsorten zu benennen, und sie sind auch in der Lage, persönliche Vorlieben für bestimmte Textsorten zu äussern.

↓ Unterricht
Das Buch-Schreib-
Projekt

Eine Lehrerin, die neunjährige Schülerinnen und Schüler unterrichtet, erklärt, wie sie die Aufmerksamkeit jeweils auf bestimmte Aspekte eines Hör- oder Lesetextes lenkt, um Wissen über Texte aufzubauen. Sie stellt fest, dass diese metasprachliche Auseinandersetzung sich auf die Sprachproduktion ihrer Schülerinnen und Schüler auswirkt.

«Im Zusammenhang mit Texten in verschiedenen Fächern stelle ich immer wieder Fragen, wie etwa die folgenden:

- An welcher Stelle kommt im Text das Wort «plötzlich» vor?
- Woran merkt ihr, dass dies eine erfundene Geschichte ist und nicht ein Bericht über ein wirkliches Ereignis?
- Würde man den Text auch verstehen, wenn man den ersten Abschnitt nicht gelesen hat?

Bei der weiteren Arbeit nehme ich Bezug auf das, was die Schülerinnen und Schüler in gehörten oder gelesenen Texten entdeckt haben. Wir besprechen, was sie beispielsweise in einer eigenen Geschichte oder in einer Präsentation nutzen könnten.»

Einzelne Kinder haben sich vertieft mit einem ausgewählten Bild befasst. Sie haben das Buch nach Hause genommen und anschliessend mit der Lehrerin über «ihr» Bild gesprochen. Sie stellen den andern nun vor, was sie entdeckt haben.

Die Lehrerin unterstützt die Kinder mit Zwischenfragen. Teilweise sprechen die Kinder auch monologisch, d.h., es kommt zu kleinen Präsentationen zu den Bildern.



Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erkennen

Das folgende Beispiel zeigt, wie sich zwei elfjährige Schülerinnen mit Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache befassen:

Im Gespräch über den Entwurf für einen Bericht über einen Ausflug gibt eine Schülerin ihrer Banknachbarin folgende Rückmeldung: «Du musst mehr versuchen zu schreiben, wie man schreibt, und nicht, wie man spricht.» Der Auftrag, einen konkreten Tipp zu geben, überfordert die Schülerin allerdings. Sie ergänzt ihre Kritik mit der folgenden Bemerkung: «Ich weiss jetzt aber auch nicht genau, was ich dir für einen Tipp geben kann.»

Elfjährige Schülerinnen und Schüler sind – wie dieses Beispiel belegt – bereits in der Lage, über Merkmale der Mündlichkeit in schriftlichen Texten zu sprechen. Ein wichtiges Ziel für Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe ist es, dass sie ihre Texte immer mehr gemäss den Normen der Schriftlichkeit verfassen. Gespräche über Normen von Mündlichkeit (→ Abbildung 28) und Schriftlichkeit helfen, dieses Ziel bewusst zu machen.

Wissen über Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit kann aufgebaut werden, indem Schülerinnen und Schüler immer wieder über Texte diskutieren. Ein Lehrer, der auf der Sekundarstufe Deutsch unterrichtet, beschreibt, wie er in seiner Klasse Texte aus anderen Klassen einsetzt, um die Schreibentwicklung voranzubringen.

«Ich tausche mit Kolleginnen und Kollegen Schülertexte aus und lege sie meiner Klasse zur Kritik vor. Meine Klasse kennt die Verfasserinnen und Verfasser der Texte nicht. Es geht darum, aufgrund einer gemeinsam diskutierten Textkritik Aspekte herauszuarbeiten, die beim Schreiben eines nächsten eigenen Textes berücksichtigt werden. Die ausgewählten Texte sind teilweise von jüngeren Schülerinnen und Schülern. Es sind nicht einfach (gute Beispiele). Ich suche beispielsweise gezielt nach Texten, die stark mündlichkeitsorientiert geschrieben sind, um Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit herauszuarbeiten.»

Abbildung 28 Vieles, was beim Sprechen nicht stört, kann beim Schreiben als unschön oder falsch wahrgenommen werden.

Was sind typische Merkmale der Mündlichkeit?

- Mitteilungen werden oft nicht eingeleitet. Die sprechende Person kommt sofort auf den Punkt, da sie annimmt, dass für das Gegenüber klar ist, auf welchen Kontext sich die Aussage bezieht.
- Häufig werden Gedankensprünge gemacht, da angenommen wird, dass dem Gegenüber der Zusammenhang klar ist.
- Die Argumentation ist zirkulär, d. h., im Laufe des Gesprächs werden Aussagen wiederholt.
- Viele Sätze werden mit «und» oder «und dann» eingeleitet. Viele «Sätze» sind unvollständig. Sie bestehen nur aus einem Satzfragment oder aus einem Wort.
- Es kommen viele hinweisende Elemente vor (= demonstrative oder deiktische Elemente, sogenannte «Zeigewörter»). Beispiele: *diese, die, da, dort, hier, oben* usw.
- Häufig werden Füllwörter benutzt. Beispiele: *ja, also, aber, äh, oder* usw.
- Es gilt beim spontanen Sprechen nicht als unschön, mehrmals dasselbe Wort zu wiederholen. Die sprechende Person bemüht sich deshalb nicht, Wörter durch Synonyme oder Umschreibungen zu ersetzen.
- Der Satzbau entspricht nicht immer den Normen, die in der Schriftlichkeit gelten.
- Die Regeln des Kasussystems werden nicht immer konsequent befolgt.

↓ Hintergrund
Merkmale Mündlichkeit

3.2 Welche Typen von Sprech- und Schreibanlässen können unterschieden werden?

Häufige Sprech- und Schreibanlässe



In welchen privaten oder beruflichen Situationen müssen Sie monologisch sprechen oder schreiben? Woran orientieren Sie sich, wenn Sie eine solche Aufgabe angehen? Wo finden Sie Unterstützung?

↓ Denkanstoss

Beispiele:

- An einem Fest eine kurze Rede halten
- Einen Lebenslauf schreiben
- Ein Protokoll schreiben
- ...

Für Erwachsene, die Texte formulieren, ist es völlig normal, dass sie sich an bereits bestehenden Texten orientieren und Vorlagen mit Textbausteinen und strukturierenden Elementen verwenden. Sie verwenden Textbausteine, Formulierungen und Struktur der «Mustertexte» oder übernehmen die ihnen vorliegenden Beispiele und variieren sie mehr oder weniger stark.

Wenn Lehrpersonen in Weiterbildungen aufgefordert werden zu notieren, was für Sprech- und Schreibanlässe in ihrem Unterricht häufig vorkommen, ergibt sich ein anderes Bild. Oft genannt werden Sprech- oder Schreibanlässe, bei denen Vorgegebenes reproduziert wird (z.B. Vorlesen, auswendig Gelerntes aufsagen, Texte abschreiben) oder bei denen frei formuliert werden muss (z. B. vom Wochenende erzählen, Ergebnis aus einer Gruppenarbeit vorstellen).

Gelenktes Sprechen oder Schreiben im Sinne von Scaffolding (vgl. S. 24) wird offenbar seltener eingesetzt. Die Möglichkeit der Arbeit mit Mustertexten und Vorgaben an sprachlichen Mitteln und Hilfen zum Strukturieren von Texten wird wenig genutzt. Das bedeutet auch, dass Aufgaben zum Sprechen und Schreiben bestimmte Sprachkompetenzen fordern, nicht aber gezielt fördern.

Drei Typen von Aufträgen

Für die Diskussion darüber, wie Schülerinnen und Schüler beim Sprechen und Schreiben unterstützt werden können, ist eine Einteilung in drei Typen von Aufträgen nützlich (→ Abbildung 29). Mit den verschiedenen Aufträgen wird unterschiedlich stark begleitet. Aufträge können verlangen, dass die Schülerinnen und Schüler ...

- reproduktiv sprechen oder schreiben;
- gelenkt sprechen oder schreiben;
- frei sprechen oder schreiben.

Bei den in Abbildung 29 unter dem Stichwort «gelenkt» vorgestellten Aufträgen erhalten die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Scaffolding ein Gerüst, das die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion unterstützt.

1. Reproduktives Sprechen und Schreiben

Im Unterricht ergeben sich immer wieder Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas nachsprechen bzw. etwas abschreiben. Das, was sie dabei «produzieren», ist also nicht selbstständig formuliert, sondern «re-produziert». Beim reproduktiven Sprechen bzw. Schreiben müssen sie sich nicht auf die Konstruktion einer kohärenten Äußerung konzentrieren.

Abbildung 29 Textkompetenz kann mit gelenkten Aufträgen aufgebaut werden.

Typen von Aufträgen zum Sprechen und Schreiben				
	reproduktiv	gelenkt		frei
		stark gelenkt	schwach gelenkt	
	Aufbau von Textkompetenz	Einsatz von Textkompetenz 		
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> – Trainieren von Aussprache und genauem Abschreiben – Memorieren von Wortschatz, eingebettet in Texte – Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> – vorgegebene Wörter und Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung des Textes einsetzen – Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> – Wörter und Formulierungen sowie Wissen über die Struktur von Texten anwenden 	
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> – nachsprechen – im Chor sprechen – auswendig Gelerntes aufsagen oder aufschreiben – Grammatikübungen wiederholt vorlesen – Texte gestaltend vorlesen – abschreiben und den Text wiederholt lesen 	<ul style="list-style-type: none"> – anhand einer Powerpoint-Präsentation oder eines Plakats sprechen – ausgehend von einem Mustertext, einen eigenen Text formulieren – mithilfe einer Wörterliste sowie eines vorgegebenen Titels und vorgegebener Untertitel einen Text formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> – zu einem Thema frei sprechen oder schreiben 	

↓ Hintergrund
Typen von Aufträgen

Verse, Lieder, vorgelesene Dialoge oder Grammatikübungen können dem reproduktiven Sprechen zugeordnet werden. Abschreiben von Texten oder das Schreiben nach Diktat sind Formen von reproductivem Schreiben.

[↓ Hintergrund](#)
Thema «Diktate»

Ein Ziel des reproduktiven Sprechens bzw. Schreibens ist der Aufbau eines Repertoires an Texten und von Sprech- und Schreibroutinen. Damit dies möglich ist, müssen Texte wiederholt reproduziert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler einen Text nur einmal sprechen oder wenn sie ihn abschreiben, ohne sich weiter mit ihm auseinanderzusetzen, kann dieses Ziel nicht erreicht werden.

Beim reproduktiven Sprechen oder Schreiben stellt sich deshalb immer die Frage, in welcher Form ein Text wiederholt «eingesetzt» werden kann. Ein abgeschriebener Text kann beispielsweise verwendet werden, um Informationen zusammenzutragen, oder es kann – wenn es sich um einen literarischen Text handelt – gestaltendes Vorlesen geübt werden.

2. Gelenktes Sprechen bzw. Schreiben

Beim gelenkten Sprechen bzw. Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler präzise Aufträge, die sie beim Formulieren und Strukturieren Schritt für Schritt begleiten. Es kann zwischen starker und schwacher Lenkung unterschieden werden. Mit gelenkten Aufträgen produzieren Schülerinnen und Schüler Texte auf einem Sprachniveau, das sie ohne Unterstützung nicht erreichen würden. Durch die Begleitung werden sprachliche Mittel eingeübt, und es wird Textkompetenz aufgebaut. Ein weiteres Ziel ist, dass Selbstvertrauen aufgebaut wird, sodass die Schülerinnen und Schüler ermutigt sind, freies Sprechen und Schreiben zu wagen.

Ein Beispiel für starke Lenkung sind «Parallelgeschichten». Den Schülerinnen und Schülern wird eine Kurzgeschichte vorgelegt, in der sie einzelne Elemente – beispielsweise die Schauplätze und Protagonisten – ändern. Alles andere wird in der ursprünglichen Version belassen. Die Variante der Geschichte, die durch die Änderungen entsteht, wird nun mehrfach wiederholt – z. B. in Partnerarbeit. So eignen sich die Lernenden die Geschichte an. Formulierungen und Aufbau des Textes werden Teil ihres Repertoires (→ Abbildungen 30 und 31).

Abbildung 30 Eine kurze Geschichte, die als Tischtheater gespielt und variiert werden kann

Vorlage

Eine grosse Spinne

Eine grosse Spinne kommt an einen Teich. Da schwimmt ein Stecken. Die Spinne klettert auf den Stecken. Es gibt Wellen, und der Stecken schwimmt über den Teich. Auf der anderen Seite klettert die Spinne schnell ans Ufer.



Abbildung 31 Parallelgeschichte zur Geschichte «Eine grosse Spinne», die ein fünfjähriges Mädchen mündlich formuliert hat

Parallelgeschichte

Eine rote Ameise

Eine rote Ameise kommt an einen See. Da schwimmt ein Blatt. Die Ameise klettert auf das Blatt. Es gibt Wellen, und das Blatt schwimmt über den See. Uiiii! Die Ameise hat Angst. So viele Wellen! Da ist das Ufer. Die Ameise klettert schnell ans Ufer.



Bei einer schwachen Lenkung stehen den Schülerinnen und Schülern weniger «Fertigteile» zur Verfügung. Beispielsweise werden ihnen eine Auswahl an Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung des Textes angeboten. Auch bei Texten, die aufgrund von schwacher Lenkung entstanden sind, ist das wiederholte Lesen bzw. Vorlesen wichtig (→ Abbildung 32).

3. Freies Sprechen bzw. Schreiben

Beim freien Sprechen und Schreiben erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Regel inhaltliche Vorgaben. Das Thema ist beispielsweise durch einen Titel oder durch ein Bild eingegrenzt. Es werden nur wenige oder keine Wörter und Formulierungen angeboten. Ebenso fehlt eine Unterstützung zur Strukturierung des Textes. Häufig wird eine bestimmte Textsorte erwartet, ohne dass aber explizit darauf hingewiesen wird.

Die Schülerinnen und Schüler setzen beim freien Sprechen oder Schreiben bereits gelernte sprachliche Mittel und ihre bereits entwickelte Textkompetenz ein. Freies Sprechen und Schreiben kann somit eher dem Überprüfen von Gelerntem als dem Fördern zugeordnet werden.

Ein anderer Fokus

In Weiterbildungsveranstaltungen äussern Lehrpersonen mitunter die Kritik, dass die Schülerinnen und Schüler durch gelenkte Sprech- und Schreibaufträge in ihrer Kreativität eingeschränkt würden. Dies trifft jedoch nur begrenzt zu. Eine Geschichte variieren oder einen Text mithilfe von Vorgaben verfassen kann ebenso kreativ sein wie freies Schreiben oder Sprechen.

Dass im Unterricht auch Erfahrungen mit freier Sprachproduktion gemacht werden können, ist sicher wichtig. Im vorliegenden Kapitel wird dieser Aspekt aber nicht weiter behandelt. Beim freien Sprechen oder Schreiben ohne Vorgaben werden andere Ziele verfolgt als bei der Arbeit mit gelenkten Aufträgen, die eines der Hauptthemen dieses Kapitels sind. Es geht beispielsweise darum, assoziativ seinen Gedanken nachzugehen. Die Schülerinnen und Schüler «spielen» bzw. «experimentieren» mit dem, was sie spontan abrufen können. Das, was sie dabei sprachlich produzieren, entspricht dem, was sie bereits können.

Abbildung 32 Für einen Eintrag ins Lerntagebuch stehen sprachliche Mittel und eine Struktur des Textes zur Verfügung.

Eintrag im Lerntagebuch	
1. Schreib den Titel.	Was ich gelernt habe
2. Beschreibe kurz, was du geübt und gelernt hast.	Ich habe schriftlich Teilen ohne Rest geübt.
3. Schreib, was du feststellst. Mögliche Formulierungen: – Ich stelle Folgendes fest: ... – Ich habe Fortschritte gemacht, weil ...	Ich stelle Folgendes fest: Ich kann schriftlich Teilen ohne Rest jetzt sehr gut. Ich habe mich verbessert. Vor einem Monat konnte ich solche Rechnungen noch nicht. Ich habe mehr Fortschritte gemacht als sonst, weil ich viel trainiert habe. Ich habe auch immer wieder probiert, wenn eine Rechnung nicht funktioniert hat. Das war aber auch mühsam.
4. Schreib, was dein nächstes Ziel ist. Mögliche Formulierung: – Als nächstes Ziel strebe ich Folgendes an: ...	Als nächstes Ziel strebe ich Folgendes an: Ich lerne Teilen mit Rest.

3.3 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?

Erwartungen klären und Unterstützung anbieten

Im schulischen Kontext werden Sprachprodukte erwartet, die Schülerinnen und Schüler nicht ohne Weiteres erbringen können. Durch unterstützende Aufträge in allen Fächern gelingt es ihnen jedoch, Texte zu formulieren, die den Normen der Schriftlichkeit entsprechen. Die regelmässige Arbeit mit unterstützenden Aufträgen ermöglicht somit positive Lernerfahrungen und nach und nach auch den Aufbau eines Repertoires an Texten und das Entwickeln von Routinen, die immer selbstständiger eingesetzt werden.

Unterstützende Aufträge, die beim Sprechen oder Schreiben lenken, enthalten Informationen ...

- zum Thema,
- zur Funktion des Textes und zur entsprechenden Textsorte
- und zu möglichen Adressaten.

Unterstützende Aufträge enthalten ausserdem ...

- sprachliches Material
- und Hilfen zum Strukturieren des Textes.

In Abbildung 33 (S. 72) wird ein Instrument vorgestellt, das bei der Entwicklung von unterstützenden Aufträgen, die das Sprechen oder Schreiben lenken, eingesetzt werden kann.

Angebotenes sprachliches Material nutzbar machen

Bei der Arbeit mit unterstützenden Aufträgen ist ein wichtiger Schritt die Besprechung des angebotenen sprachlichen Materials. Bedeutungen müssen geklärt sein, damit Schülerinnen und Schüler angebotene Wörter und Formulierungen sinnvoll nutzen können. Beobachtungen in der Praxis zeigen, dass diesem Schritt nicht immer genügend Bedeutung beigemessen wird. Schülerinnen und Schüler erhalten zwar ein Angebot an Wörtern, Formulierungen und Textbausteinen, kennen deren Bedeutung aber teilweise nicht oder nur «der Spur nach». Das Angebot ist in diesem Fall nur beschränkt nützlich. Bei der Planung des Unterrichts müssen Lehrpersonen also überlegen, wann und mit welchen Schülergruppen Bedeutungen geklärt werden sollen.

Wenn in einer Klasse DaZ-Förderlektionen angeboten werden, können die Klassenlehrperson und die DaZ-Lehrperson besprechen, ob eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem angebotenen sprachlichen Material im Rahmen des DaZ-Unterrichts sinnvoll und möglich ist.

[↓ Unterricht](#)

Beispiele Aufträge
Sprechen und Schreiben
(Alter 4 – 15)

[🎬 Filme](#)

Vom roten Faden
zu den Details

Fachgespräch
Förderung Sprechen
und Schreiben