



Die Sprachstarken 7-9

Informationen zum didaktischen Konzept
und zu den Inhalten

.....

Impressum

September 2012

© Klett und Balmer Verlag, Zug

Baarerstrasse 95, 6302 Zug, Telefon 041 726 28 50

Alle Rechte vorbehalten.

www.klett.ch

Didaktische Projektleitung: Thomas Lindauer, Werner Senn

Redaktion: Klett und Balmer Verlag

Gestaltung: Hansen Typografische Gestaltung, Luzern

Vervielfältigung, Verbreitung sowie fotomechanische
oder andere Wiedergabeverfahren nur mit schriftlicher
Genehmigung des Verlags.

Kontakt

Hildegard Meier, hildegard.meier@klett.ch

Telefon (direkt) 041 726 28 57

1	Einleitung	3
2	Strukturierung des Lehrmittels	6
2.1	Die Lehrwerksteile und ihre Funktionen	
2.2	Leitideen	
3	Sprachdidaktische Grundlagen	17
3.1	Sprachlich handeln – Bezug zum Lehrplan 21	
4	Aufgabenkonstruktion in den «Sprachstarken»	19
4.1	Leitende Prinzipien für die Entwicklung von Aufgaben	
4.2	Aufgabentypen	
5	Sprachkompetenzen in den «Sprachstarken»	22
5.1	Lesekompetenzen – Kompetenzbereich 1 im Lehrplan 21	
5.2	Schreibkompetenzen – Kompetenzbereich 4 im Lehrplan 21	
5.3	Sprechen und Zuhören – Kompetenzbereiche 2 und 3 im Lehrplan 21	
5.4	Rechtschreibkompetenz – Kompetenzbereiche 4 und 5 im Lehrplan 21	
5.5	Grammatik – Kompetenzbereich 5 im Lehrplan 21	
5.6	Literarisches Lesen – Kompetenzbereich 6 im Lehrplan 21	
6	Lehrwerksteile «Die Sprachstarken 7»	33
7	Erscheinungstermine «Die Sprachstarken 8 und 9»	33
8	Stimmen aus der Erprobung	34
9	Team	35



1 Einleitung

Nach dem Erfolg der Bände 2–6 und nach eingehenden Beratungen mit Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis wird das grundlegende Konzept der «Sprachstarken» beibehalten. Dies betrifft sowohl die Lehrwerksteile als auch die sprachdidaktische Konzeption, zumal sich diese Konzeption in die Strukturierung des Fachbereichs Schulsprache Deutsch des Lehrplans 21 bestens einfügt.

Das Herausbilden, Fördern und Weiterentwickeln von Sprachkompetenzen steht im Hinblick auf das verstärkte fachliche Lernen auf der Oberstufe im Zentrum, denn: Das Fachlernen, das Lesen von Texten im Sachunterricht und Präsentationen im Sachunterricht sind ohne ausgebaute Sprachkompetenzen heute nicht mehr denkbar.

Dem Deutschunterricht beziehungsweise einem Sprachlehrmittel für den Deutschunterricht kommt hier die Aufgabe zu, die entsprechenden Fähigkeiten und Strategien auszubauen. Dies betrifft insbesondere die Kompetenzbereiche *Lesen und Schreiben (inkl. Rechtschreibung)*, *Zuhören und Sprechen*. Diese Sprachhandlungskompetenzen sind auch im Hinblick auf Medienkompetenz und berufliche Bildung zu gewichten.

Neben diesen Sprachkompetenzen im engeren Sinn gibt es im Deutschunterricht zwei Gegenstandsbereiche, die in einem Sprachlehrmittel ebenfalls anzubieten sind. Zum einen *Literatur*, also das literarische Lesen und ein Wissen über Literatur und Kultur. Zum andern *Sprache als Gegenstand*, wobei Grammatik sowie Reflexion über Sprachgebrauch und Sprachverwendung im Fokus stehen.

Mit der in vielen Kantonen praktizierten Dreigliedrigkeit auf der Oberstufe geht eine zunehmende Differenzierung einher. «Die Sprachstarken» tragen dem zum Beispiel mit zwei unterschiedlichen Arbeitsheften Rechnung. Diese gibt es in den Versionen Grundansprüche und erweiterte Ansprüche. Die im Sprachbuch sorgfältig durchdachten Aufgabenstellungen sind ein weiterer Baustein der Binnendifferenzierung.

Das Lehrmittel wird allen Begabungsstufen und auch Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache gerecht. Sowohl gestandenen als auch weniger erfahrenen Lehrkräften gibt es schülergerechtes und reichhaltiges Material in die Hand. So erübrigt sich eine lange Vorbereitung und gleichzeitig ist sichergestellt, dass die Lernziele erreicht werden. Das Material ist zum grössten Teil selbsterklärend. Eine langwierige Einarbeitung in die Struktur des Lehrmittels entfällt. Die Lerninhalte stehen zur Verfügung und müssen nicht von der Lehrperson zusammengesucht werden.

Das Lehrmittel wurde bereits in der Manuskriptphase erprobt. Das gewährleistet seine Praxistauglichkeit.

2 Strukturierung des Lehrmittels

2.1 Die Lehrwerksteile und ihre Funktionen

Damit der spiral-curriculare Aufbau der Sprachkompetenzen gezielt strukturiert werden kann, gibt es drei Jahrgangsbände. Durch den jeweils gleichen Aufbau der Bände und der entsprechenden Kapitel ist auch ein Lernen in altersgemischten Gruppen für die Lehrpersonen leicht zu organisieren.



Sprachbuch 7, 8, 9

Für alle Lerngruppen; ein Sprachbuch pro Schuljahr. Das mehrwegfähige Sprachbuch bildet den Ausgangspunkt jeden Kapitels. Es führt die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht und ist mehrheitlich nach dem Doppelseitenprinzip aufgebaut. Die Lernziele sind für Lernende und Lehrende ersichtlich.



Zwei Arbeitshefte:

- Grundansprüche 7, 8, 9
- Erweiterte Ansprüche 7, 8, 9

Ein Arbeitsheft pro Schuljahr, das den Schülerinnen und Schülern gehört. Es enthält weitere Aufträge zu allen Kapiteln sowie Seiten für die Selbstbeurteilung. Das Arbeitsheft für Grundansprüche unterscheidet sich vom Arbeitsheft für erweiterte Ansprüche in Bezug auf die Länge der Texte, den Umfang und die Ziele der Aufgaben sowie die Unterstützung, die die Lernenden erhalten.



Rechtschreib- und Grammatiktraining 7, 8, 9

Trainingsheft mit Übungen zu einzelnen Themen der Grammatik und Rechtschreibung. Für alle Lerngruppen, differenziert nach Schwierigkeitsgrad.



Interaktive Übungen Rechtschreibung und Grammatik

Interaktive Übungen zu einzelnen Themen von Grammatik und Rechtschreibung zum selbstständigen Training. Besonders geeignet für Schülerinnen und Schüler, die zusätzliche Übungsmöglichkeiten brauchen.

Website

E-Learning-Angebote zu einzelnen Kapiteln für alle Schülerinnen und Schüler.



Begleitband mit CD-ROM 7, 8, 9

Didaktische Hinweise und Hinweise zur Durchführung der Kapitel. Hinweise zur Beurteilung im Deutschunterricht mit Explikation der Lernziele. Jahresplanung. Auf der CD-ROM finden sich Lösungsblätter, Vertiefungen und Unterstützung sowie Beurteilungsinstrumente für Lehrperson, Schülerinnen und Schüler.



Audio-CD 7, 8, 9

Hörverstehen, literarisches Lesen. Die Audio-CD enthält Hörtexte zu den einzelnen Kapiteln und Arbeitsaufträgen. Die Differenzierung erfolgt über die Portionierung der Tracks.



Karteikarten 7-9

Sprachkompetenzen für alle Fächer: Sprachstrategien sind in Handlungsanweisungen dargestellt. Die Karteikarten dienen dem selbstständigen Arbeiten, falls im Unterricht individualisiert wird (beispielsweise altersdurchmischtes Lernen AdL) oder falls sprachliche Aufgaben in anderen Fächern gelöst werden sollen (beispielsweise ein Thema präsentieren).

Auch die Lehrpersonen profitieren vom konzentrierten Wissen, das auf den Karteikarten festgehalten ist und auf das sie schnellen Zugriff haben.

2.2 Leitideen

«Die Sprachstarken 7–9» orientieren sich an den gleichen Leitideen wie die Bände 2–6.

Das Lehrmittel

- A ist themenorientiert,
- B schafft sprachlich reiche und strukturierte Lernumgebungen,
- C ist explizit lernziel-, kompetenz- und förderorientiert,
- D beachtet die unterschiedlichen Sprachlernstände der Jugendlichen,
- E initiiert selbstgesteuerte Lernprozesse und fördert Sprachstrategien,
- F fördert den Umgang mit allen (sprachlichen) Medien (Medienbildung und ICT),
- G ist kompetenzorientiert im Sinne der EDK-Grundkompetenzen und des Lehrplans 21.

A Themenorientierung

Die Themen, die in einzelnen Kapiteln der «Sprachstarken» aufgegriffen werden, stehen in Zusammenhang mit dem übergeordneten Thema «Sprache». Dieses ist zugleich Lernanlass und Lerngegenstand. Die Schüler sollen sich also nicht nur sprachliche Fertigkeiten aneignen und diese üben, sondern sich auch des Sachthemas «Sprache» bewusst werden. Acht Themenfelder werden dabei abgedeckt:

- Büchern und Autoren begegnen
- Sprache bewusst erleben
- Literatur im Dialog (literarisches Lesen)
- Textsorten
- Orte der Sprache
- Sprache erforschen (mit isolierter Grammatik und Rechtschreibung)
- Schreibprojekte, Schreibwelten

Ergänzt werden diese Themenfelder durch Porträts von Autorinnen und Autoren der Weltliteratur sowie Miniaturen. Bei den Porträts liegt der Schwerpunkt auf der deutschen Literatur. Miniaturen sind kurze Einheiten mit handlungs- und produktorientierten Aufgaben aus allen Lernbereichen.

Jedes Themenfeld wird in jedem Schuljahr ein- bis dreimal abgedeckt. Die über die Bände gleichbleibenden Themenfelder erlauben eine Wiederaufnahme bekannter Inhalte und Sprachlernprinzipien sowie eine Koordination der Sprachbücher in altersgemischten Lerngruppen. Dadurch ist zyklisches Lernen gewährleistet.

Themenfelder und Inhalte der «Sprachstarken» für die 7. Klasse

Themenbereich	Kapitel	Beschreibung
Büchern und Autoren begegnen	Cornelia Funke	Sachtexte verstehen, Hörverstehen, Schreiben, Leseanimation, literarisches Lesen
Sprache bewusst erleben: Mündlichkeit	Argumentieren – pro und kontra. Tätowieren	Zuhören und Sprechen, Argumentieren vorbereiten und reflektieren
Sprache bewusst erleben: Schriftlichkeit	Redewendungen. Worte sind mehr als Worte	Sprachreflexion
Textsorten	Was ist ein guter Bericht? Die Fakten müssen stimmen	Lesen und Schreiben: Textsorte Berichte
Orte der Sprache I	Was bin ich für ein Lesetyp? Vorsicht, Lesegefahr!	Lesen, Leseanimation, Reflexion Leseverhalten
Orte der Sprache II	Zeitungen und Diagramme lesen. Wir lesen Zeitung	Sachtexte lesen, Diagramme und Tabellen lesen, Lesestrategien
Literatur im Dialog	Louis Sachar: Löcher	Literarisches Lesen: Imaginieren, Lesen im Dialog. Anschlusskommunikation: literarisches Gespräch
Rechtschreibung	<ul style="list-style-type: none"> – Rechtschreibung gestern und heute – Doppelkonsonanten-Regel – Wortstammregel – Grossschreibung der Nomen – Kommas setzen – Strategien zur Korrektur von Texten 	Forschend-entdeckender Zugang: Sprachreflexion, Wissen über Sprache
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> – Stammmorpheme zusammensetzen – Wortarten bestimmen – Aktiv und Passiv – Verbflächen (Sätze verändern) – Satzglieder formal bestimmen 	Forschend-entdeckender Zugang: Sprachreflexion, Wissen über Sprache

Themenbereich	Kapitel	Beschreibung
Schreibwelt	Geschichten von fernen Orten	Schreiben von Geschichten, die einen Bezug zu einem Ort haben. Schreibstrategien
Schreibprojekt	Selbstporträts	Die Schülerinnen schreiben Texte, die ihnen im Alltag dienen.
Miniaturen	<ul style="list-style-type: none"> - Balladen - Liebesgedichte - Wortschatz - Sprechkunst - Text-Collagen - Spaghetti um Mitternacht - Freie Verse - Der Teufel und die Berge 	Kurze Einheiten mit handlungs- und produktorientierten Aufgaben aus allen Lernbereichen. Pro Band werden rund acht Miniaturen angeboten.
Porträts über Autorinnen und Autoren	Die Brontë-Schwestern Friedrich Glauser & Annemarie Schwarzenbach Johann Wolfgang von Goethe & Friedrich Schiller Assia Djebar & Amin Maalouf	Pro Band gibt es vier Doppelseiten mit jugendnahen Porträts über Autorinnen und Autoren der Weltliteratur. Diese Seiten sind zum Lesen und Genießen da und können frei eingesetzt werden, sie weisen weder Lernziele noch Aufgaben auf.
Nachschlageteil	<ul style="list-style-type: none"> - Rechtschreibung und Grammatik - Wortlisten 	Stufengerechte Grammatik und Rechtschreibung zum Nachschlagen

B Sprach-Lernumgebungen

In allen Bänden der «Sprachstarken» ermöglichen die Lernumgebungen vielfältige Lernangebote. Die Texte, Aufträge und Aufgaben sind so gewählt, dass sich daraus zahlreiche Unterrichts Anregungen ergeben, die eine Differenzierung gestatten.

Dabei leiten folgende Überlegungen:

Die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen/Hören* kommen gleichwertig zum Zug. Die Fertigkeiten werden ganzheitlich, ohne künstliche Trennung der Kompetenzbereiche, gefördert. Dabei soll insbesondere das Hörverstehen nicht zu kurz kommen. Zu diesem Zweck gibt es zu jedem Band eine Audio-CD.

Zu allen relevanten Teilbereichen von Rechtschreibung und Grammatik stehen isoliert einsetzbare Übungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden bereit.

Das Lehrmittel fördert die Schüler in den auch dem Lehrplan 21 zugrunde gelegten Aspekten «Fertigkeit», «Ästhetik/Kultur» und «Reflexion»:

Fertigkeit: Aufbau von Kompetenzen der deutschen Sprache auf der Ebene der Fertigkeiten/Fähigkeiten im mündlichen und schriftlichen Produzieren, im Hörverstehen und im Lesen.

Ästhetik/Kultur: Sprache gibt es nicht nur als Mittel der (zweckorientierten) Kommunikation, sondern auch als Ausdruck der menschlichen Kreativität, als ästhetisches Produkt. Diese Ebene soll nicht zu kurz kommen.

Reflexion: Bewusstes Nachdenken über das Phänomen Sprache und ihre Facetten. Zum Beispiel Reflektieren über die Sprachstruktur (Grammatik), über Textqualitäten, Gesprächsregeln und die Gestaltung literarischer Werke.

C Kompetenz- und Förderorientierung

Kompetenzorientierung heisst bei den «Sprachstarken», dass die Aufgaben dazu dienen, Sprachkompetenzen der Schülerinnen gezielt aufzubauen. Sie sind deshalb so ausgestaltet, dass die Schüler sie zu einem grossen Teil selbstständig ausführen können. Dabei erfahren sie den wirkungsvollen und zielgerichteten Einsatz ihrer Sprache, sei es rezeptiv beim Lesen und Zuhören oder produktiv beim Sprechen und Schreiben. Selbsteinschätzungen und Reflexionen ermöglichen Einsichten zur Qualität und Wirksamkeit der sprachlichen Tätigkeit. Deshalb sind Aufgaben bei den «Sprachstarken» auch immer förderorientiert: Sie weisen den Lernenden Wege, wie sie sich sprachlich weiterentwickeln können.

Zu diesem Zweck werden den Schülerinnen die Lernziele sowohl der Themen als auch der einzelnen Kapitel kenntlich gemacht. Die Aufträge enthalten Erfüllungskriterien, welche die Lernziele konkretisieren. Dies unterstützt die Selbst- und Peerurteilung. Die entsprechenden Instrumente dazu werden im Arbeitsheft angeboten.

Im Kommentarband findet sich für jedes Thema eine Lernzielübersicht. Es werden Hinweise zur Beobachtung und Überprüfung der Zielerreichung und Hilfen zur individuellen Förderung der Schülerinnen gemäss ihrem jeweiligen Stand gegeben. Weitere Förderangebote bieten Kopiervorlagen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Den «Sprachstarken» liegt folgendes Beurteilungs- und Lernverständnis zugrunde:

Beurteilungsverständnis

Beurteilen und Fördern sind zwei Seiten derselben Medaille: Wie beurteilt wird, hat einen grossen Einfluss darauf, wie die Schüler lernen. Denn die Art des Unterrichtens, im Speziellen die Art der Aufgabenstellungen, schafft die Voraussetzungen dafür, was überhaupt überprüft werden kann. «Die Sprachstarken» verstehen Beurteilen und Fördern als Kreislauf: Eine wirkungsvolle Förderung braucht eine zielgerichtete Beurteilung, aus der wiederum eine angemessene Förderung herauswächst. Beurteilen ist also nicht der Abschluss eines Lernprozesses, sondern ein integrativer Teil des Lehr- und Lernprozesses.

In diesem Beurteilungskreislauf lassen sich vier wesentliche Schritte unterscheiden:

1. Ziele festlegen,
2. beobachten,
3. beurteilen und
4. fördern.

Diese vier Schritte wiederholen sich im Lauf der Unterrichtstätigkeit. Zielvorgaben, abgestützt auf den Lehrplan, ermöglichen systematische Beobachtungen. Die beobachteten Leistungen werden kriteriengeleitet beurteilt, um ein angemessenes Förderangebot bereitstellen zu können. Zentrale Eigenschaft dieses Beurteilungsverständnisses ist die Transparenz. Eine transparente Beurteilung ist lernzielorientiert, kriteriengeleitet und unterstützt die Selbstbeurteilung.

Klare Lernziele sind der eigentliche Dreh- und Angelpunkt für das Beurteilen und Fördern. Kriterien konkretisieren dabei die Lernziele in der Lern- und Beurteilungssituation. Sie machen deutlich, welche Aspekte des Lernziels im Vordergrund stehen und wie dieses erreicht werden kann. Nützliche Kriterienraster zeigen demzufolge auf, wo die Lernenden auf ihren Lernwegen stehen, und geben Hinweise für die nächsten Schritte. Aus diesem Grund bieten «Die Sprachstarken» den Lehrpersonen Kriterienraster und Beurteilungshilfen, die mithilfe von Kriterien den Erfüllungsanspruch einer Aufgabe ausformulieren («erreicht») und aufzeigen, wie weitergearbeitet werden kann («übertroffen»).

Solchermassen klar formulierte Lernziel- und Kriterienangaben sind eine wichtige Orientierungshilfe für die Lernenden. Sie helfen ihnen, die eigene Arbeit mit genügender Distanz zu betrachten, wenn sie beispielsweise ihre Texte gezielt überarbeiten wollen. So bauen sie allmählich die Fähigkeit auf, ihre Arbeit realistisch zu beurteilen. Zudem kann nur, wer seine Arbeit kriteriengestützt wahrnimmt, das Zuhören und Lesen (Rezeption) sowie das Sprechen und Schreiben (Produktion) selbst steuern. Selbststeuerung ist ein zentraler Faktor bei allen Sprachhandlungen.

Lernverständnis

Lernen ist ein komplexer Prozess, der wesentlich von den Fähigkeiten zur Selbststeuerung abhängig ist: Lernen kann man nur selbst. Fürs Sprachlernen sind vor allem drei Prinzipien wesentlich:

Orientierung an den Lernenden: Sprachlernen ist grundsätzlich selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen. «Die Sprachstarken» versuchen mit ihren Aufträgen immer wieder, den Schülern und Schülerinnen eigene Lernwege zu öffnen. Ob sie beschritten werden können, ist aber auch wesentlich von den Freiräumen, die die Lehrperson zulässt, abhängig. Lernwege lassen sich nur bedingt von aussen steuern. In Sprachlernprozessen gehören Umwege und Fehler zwangsläufig dazu, um den nächsten Schritt zu gehen oder eine bestimmte sprachliche Struktur zu entdecken.

Sprachunterricht ist handlungsorientiert: «Die Sprachstarken» bieten mit ihren an Sprachthemen orientierten Kapiteln Inhalte, die nicht bereits in anderen Fächern Lerninhalt sind und die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I interessieren. So wird eine an sprachlichen Anregungen reiche Umgebung geschaffen, die vielfältige sprachliche Handlungen auslöst.

Sprache lernt man kooperativ und in einem kommunikativen Rahmen: «Die Sprachstarken» ermöglichen mit ihren Arbeitsaufträgen, die häufig Partner- und Gruppenarbeit anregen, kommunikative Situationen. Dabei bieten Lernende einander oft ein reiches sprachliches Umfeld, das genutzt werden soll. Wird Schreiben/Lesen, Sprechen/Zuhören aus einem kommunikativen Umfeld herausgerissen, wird das Lernen blutleer und verliert einen wesentlichen Teil seiner Faszination.

D Heterogenität, Differenzierung und Altersdurchmisches Lernen (AdL)

In den Klassen sitzen Jugendliche mit verschiedenem sozialem, kulturellem und sprachlichem Hintergrund. Sie lernen nicht nur deshalb unterschiedlich, sondern auch wegen ihrer andersgearteten kognitiven und emotionalen Voraussetzungen. Somit ist Differenzierung für jede Lehrperson entscheidend, vor allem in Klassen, die altersdurchmischt geführt werden oder in denen eine grosse kulturelle Vielfalt herrscht. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Angebot der «Sprachstarken» auch im Kontext von AdL und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) zu betrachten.

«Die Sprachstarken» orientieren sich zwar grundsätzlich an den in den Jahrgangsbänden bezeichneten Klassen. Der systematische Aufbau des Lehrmittels ermöglicht jedoch einen altersdurchmischten Deutschunterricht, da jeder Band in der gleichen Struktur und nach den gleichen Sprachlernbereichen und Lernzielen aufgebaut und nach einem durchgehenden Sprachlernverständnis konzipiert ist. Deshalb kann man zu den gleichen Themen Aufgaben auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus einsetzen und dabei folgende Grundsätze anwenden:

Die thematischen Kapitel können von altersdurchmischten Lerngruppen gemeinsam bearbeitet werden. Dabei empfiehlt sich – beispielsweise bei einer zweistufigen Klasse, – ein Jahr das Lernangebot aus dem Buch der unteren Stufe und im nächsten Jahr aus dem Buch der oberen Stufe als Grundlage zu nehmen. Die Lernenden haben so die Arbeitsunterlagen für jeweils ein Schuljahr. Die Arbeitshefte mit den Niveaus Grundansprüche und erweiterte Ansprüche helfen dabei, die Aufträge stufengemäss einzusetzen oder bei Bedarf auszugestalten.

Bei den Kapiteln Rechtschreibung und Grammatik (Sprachreflexion) kommen die Lehrmittel beider Stufen gleichzeitig zum Einsatz, da hier das Angebot auf die entsprechende Stufe ausgerichtet ist. Mit den Arbeitsheften auf je zwei Niveaus können Aufgaben auf vier unterschiedlichen Anspruchsniveaus eingesetzt werden. Hier werden auch weitere Übungen in einem separaten Trainingsheft sowie interaktive Übungen zur Verfügung gestellt.



Der systematische Aufbau der «Sprachstarken» ermöglicht eine schnelle Übersicht bei der Planung. Im Kommentarband geben die «Sprachlernziele» und ein «Überblick» zu Beginn jedes Themas/Kapitels Auskunft über die genauen Zielsetzungen, die erarbeiteten Fertigkeiten, Erfahrungen und Reflexionen. Diese Zusammenstellungen sind die Grundlagen für die konkrete Unterrichtsplanung, auch beim altersdurchmischten Unterrichten. Übersichtstabellen über alle Kompetenzbereiche gestatten zudem ein schnelles Einordnen der Ziele im gesamten Kompetenzaufbau.

Differenzierende Angebote

Die Aufgaben für die Grundanforderungen (GA) und die erweiterten Anforderungen (EA) in den beiden Arbeitsheften und auf den Arbeitsblättern unterscheiden sich wie folgt voneinander:

Quantität	<ul style="list-style-type: none">– Portionierung: in Bezug auf die zu bearbeitende Textmenge– Länge und Ziel der Aufgaben– Quantität der Unterstützung. Beispielsweise Unterstützung beim Mindmap vs. keine; Interviewfragen vorgegeben vs. keine vorgegeben; Glossare– (wenig) zusätzlicher Lernstoff
Inhalt	<ul style="list-style-type: none">– kognitiver Ansatz und Komplexität der Aufgaben: einfachere Texte vs. schwierigere Texte– Textverständnis aufgrund reduzierter W-Fragen vs. Textverständnis mit «allen» W-Fragen– Multiple-Choice-Antworten vs. selbstformulierte Antworten– Übungen, die nur ein grammatikalisches Phänomen fokussieren vs. gemischte Übungen– mehr oder weniger angeleitete Arbeitsschritte: offen vs. geschlossen; angeleitet vs. selbstständig
Denk- vorgänge	<ul style="list-style-type: none">– unterschiedliche Gewichtung der Fragearten auf den verschiedenen Textverständnisesebenen: mehr Fragen zum Nachschauen vs. mehr Fragen zum Verstehen und Nachdenken– unterschiedlicher Anspruch an die Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit– höherer Abstraktionsgehalt
Heterogenität	<ul style="list-style-type: none">– Progression der Aufgaben– Berücksichtigung ungleicher Lerntypen: unterschiedliches Bearbeitungsmaterial (Texte, Bilder, Grafiken, Tabellen, Audio-Texte), Methodenvielfalt (mündlich, schriftlich, zeichnen, verschiedene Sozialformen), unterschiedliche Lösungswege– für Niveau Grundansprüche: Das Arbeitsheft für erweiterte Ansprüche dient als Differenzierung gegen oben.– für Niveau erweiterte Ansprüche: Das Arbeitsheft für Grundansprüche dient schwächeren Lernenden. Dieser Grundsatz gilt auch im AdL, wie oben ausgeführt.– Beurteilungs- und Förderkonzept, das mit jedem Lernziel verbunden ist.

Einsatz der Arbeitshefte

Je nach Schulmodell können die Arbeitshefte unterschiedlich eingesetzt werden:

- Oberstufen mit getrennter Sekundar- und Realstufe: Die Sekundarstufe arbeitet mit dem Arbeitsheft für erweiterte Ansprüche (EA). Die Realstufe nutzt das Arbeitsheft der Grundansprüche (GA). Zur Binnendifferenzierung kann das jeweils andere Arbeitsheft eingesetzt werden.
- Integrative und kooperative Oberstufen arbeiten mit beiden Arbeitsheften in der gleichen Klasse. Falls Deutsch in Niveaüzügen angeboten wird, ist der Einsatz separiert. Zur Binnendifferenzierung kann das jeweils andere Arbeitsheft eingesetzt werden.

E Selbststeuerung und Sprachstrategien

Lernaufgaben mit Zielorientierung, mit Aufträgen sowie Ergebnissen/Produkten und mit einer Evaluation initiieren selbstgesteuerte Lernprozesse. Instrumente wie Selbstbeurteilung, Portfolioarbeit und Arbeitsjournal unterstützen dabei den Reflexionsprozess und damit den Strategieerwerb beim selbstregulierten Lernen. Zentral für sprachliches Lernen ist, dass es ohne Selbststeuerung gar nicht auskommt. Sprachstrategien und Strategien des selbstgesteuerten Lernens sind deshalb stark aufeinander bezogen. Aus diesem Grund führen «Die Sprachstarken» in den einzelnen Sprachlernbereichen Lesen, Hören und Schreiben jeweils vier Schritte mit den entsprechenden Sprachstrategien ein, die den Kompetenzaufbau in überschaubare Portionen gliedern.

Diese bereits ab dem Band für die 5. Primarschulklasse eingeführten Lese-, Hör- und Schreibstrategien werden wieder aufgenommen und vertieft. Hinzu kommen in den Bänden 7–9 Strategien zur Informationsbeschaffung, zum literarischen Lesen und Strategien des forschenden Lernens, insbesondere für das Erforschen von Sprache (vgl. dazu auch die im Lehrplan 21 angeführten Kompetenzen im Kompetenzbereich 5).

F Medienbildung/ICT

Medienbildung und Anwendungen von ICT sind für das Lehrmittel «Die Sprachstarken» wesentliche Punkte. Es ist zentral, dass die Schüler auf dieser Stufe die verschiedenen Medien kennenlernen, mit ihnen gestalten und sie reflektieren. Der Fokus der «Sprachstarken» ist dabei natürlich jeweils die sprachliche Seite der Medien. So werden oft auch Audiotexte angeboten und es wird auf Filme hingewiesen. Elektronische Medien (ICT) werden je nach Sprachlernbereich unterschiedlich eingesetzt:

- Beim *Schreiben* werden die meisten Schreibaufträge auf dieser Stufe so formuliert, dass sie auf dem Computer auszuführen sind. Eine E-Learning-Anwendung zu den vier Schreibrschritten ist in Planung. Gleichzeitig wird immer auch eine Alternative angeboten, die auf das Schreiben auf Papier und von Hand ausgerichtet ist. Es ist wesentlich, die elektronische Textverarbeitung beim Überarbeiten

- von Texten einzusetzen und festzustellen, dass dieser Überarbeitungsschritt am Computer oft bereits beim ersten Aufsetzen des Textes beginnt. Techniken und Tipps zur Überarbeitungsfunktion (bei kooperativen Überarbeitungsverfahren) und zum Korrektur- und Trennprogramm stehen im Vordergrund.
- Beim *Lesen* liegt der Schwerpunkt auf Such- und Auswahlstrategien für Internetrecherche, die im Sprachbuch schrittweise angeleitet wird. Das Zusammenspiel von Bild und Text spielt bei der Rezeption eine wichtige Rolle.
 - Beim *Zuhören* und *Sprechen* kommen vielfältige Audiotexte zum Einsatz. Gerade beim Präsentieren wird der Medieneinsatz gezielt geschult und auf Präsentationsprogramme hin ausgerichtet. Für die Zuhörenden liegt der Schwerpunkt darauf, wie man die auditiven oder audio-visuellen Informationen aufnimmt und verarbeitet (Notizen, Strukturmap).

Informationen und ausgewählte Materialien wie Arbeitsblätter für Grundansprüche und erweiterte Ansprüche stehen webbasiert zur Verfügung. Das Angebot richtet sich an Schülerinnen sowie an Lehrpersonen. Interaktive Übungen in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung werden ebenfalls angeboten.

G Lehrplan 21 und EDK-Grundkompetenzen

Den «Sprachstarken» liegen die gleichen sprachdidaktischen Prinzipien und die gleiche Systematik sowie Terminologie zugrunde wie dem Lehrplan 21 und den EDK-Grundkompetenzen. Der Bezug zum Lehrplan 21 wird nachfolgend weiter ausgeführt.

3 Sprachdidaktische Grundlagen

3.1 Sprachlich handeln – Bezug zum Lehrplan 21

Sprachhandlungen können rezeptiv wahrgenommen oder produktiv gestaltet werden. Mit Sprache verstehen wir andere und mit Sprache teilen wir anderen unsere Gedanken mit. Zudem gibt es Sprache in zwei unterschiedlichen medialen Realisierungen: mündlich und schriftlich. Aus diesen zwei Dimensionen lässt sich folgende Matrix gewinnen, die auch die Basis für die Gliederung der in den Sprachprofilen dargestellten Sprachkompetenzen ist:

Die vier zentralen Domänen des Sprachhandelns im Lehrplan 21

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	Lesen	Schreiben
Mündlichkeit	Hören	Sprechen

Diese vier Sprachhandlungsdomänen sind dem Lehrplan 21, den EDK-Grundkompetenzen und den «Sprachstarken» zugrunde gelegt. Kompetenzen im Fach Deutsch lassen sich dabei unter drei Aspekten ausbilden. Diese wurden bereits weiter vorn unter dem Stichwort Sprachlernumgebung kurz dargelegt. Hier werden sie nun in den Kontext des Lehrplans 21 gesetzt.

Fertigkeiten/Kompetenzen im engeren Sinn: Schüler können in den vier Domänen unterschiedliche Fertigniveaus erreichen. Dazu gehören die Beherrschung der (deutschen) Sprache in der Schrift und im Mündlichen, aber auch die Formen des Sprechens und Zuhörens. Diese Ebene ist zentral für die Einschätzung der Leistungen der Schülerinnen.

Ästhetik/Kultur: Sprache ist auch Ausdruck der menschlichen Kreativität. Dazu gehört der Genuss, die Freude am Lesen ebenso wie die kulturelle Bildung in Literatur und Theater. Auch diese Bereiche sollten bei der Beurteilung sowie beim Kompetenzaufbau im Fach Deutsch eine Rolle spielen. Dazu gehört – je nach Schulstufe – das Wissen um unterschiedliche literarische Formen und Traditionen (gebundene Gedichtformen vs. freie; Wissen um prototypische Erzählformen und -muster wie Märchen oder Sagen).

Reflexion: Mit Sprache können wir nicht nur handeln, sondern wir können uns dem Phänomen «Sprache» in all seinen Facetten reflektierend und klassifizierend zuwenden. Sprache ist so gesehen ein Lerngegenstand wie Zahlen, geometrische Formen, historische Ereignisse, geografische Gegebenheiten. Leider wird Reflexion häufig auf Sprachstrukturen, das heisst auf die Grammatik beschränkt. Grundsätzlich können und sollen auch die Domänen «Lesen» und «Schreiben» sowie «Zuhören» und «Sprechen» reflektiert werden: Was lese ich gern? Wie plane ich mein Schreiben? Wie verhalte ich mich in Gesprächen?

Der Deutschunterricht weist zwei Gegenstandsbereiche auf: Sprache und Literatur. Im Lehrplan 21 werden die beiden Kompetenzbereiche «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus» zu den vier Sprachhandlungsdomänen hinzukommen, weshalb dort von sechs Kompetenzbereichen gesprochen wird.

Die sechs Kompetenzbereiche im Lehrplan 21

Sprachkompetenzen (in allen Fächern)		
1	Zuhören	Sprachhandlungskompetenzen
2	Lesen	
3	Sprechen	
4	Schreiben	
5	Sprache(n) im Fokus	Reflexion über Sprache
6	Literatur im Fokus	Reflexion über Literatur, Ästhetik und Kultur
Gegenstände des Deutschunterrichts		

In den «Sprachstarken» sind diese Gegenstandsbereiche ebenfalls präsent: Zum einen werden die allgemeinen Sprachkompetenzen an Sprachthemen erworben, sei es im Kontext von «Orte der Sprache» oder im Bereich «Grammatik» oder «Rechtschreibung». In solchen Kapiteln ist Sprache Inhalt des Lernens. Im Themenbereich «Büchern und Autoren begegnen» steht zum andern Literatur im Fokus. Seine Konzeption wurde im Wesentlichen aus den Bänden 4–6 übernommen. Auch der neue Themenbereich «Literatur im Dialog» hat Literatur zum Thema. Er vermittelt wesentliche Methoden des literarischen Lesens nach den Dimensionen «Autor/Autorin – Text – Leser/Leserin» sowie «Literarische Formen».

4 Aufgabenkonstruktion in den «Sprachstarken»

Wie weiter oben unter dem Stichwort Kompetenzorientierung erläutert wurde, spielen Aufgaben und deren Konstruktion eine wesentliche Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Um eine Kompetenzorientierung zu erreichen, leiten in den «Sprachstarken» die folgenden Prinzipien die Entwicklung von Aufgaben.

4.1 Leitende Prinzipien für die Entwicklung von Aufgaben

- Handlungs- und produktorientierte Aufträge
- Für Stufe Grundansprüche und erweiterte Ansprüche adäquate Aufgaben im Sprachbuch und differenzierte Aufgaben in den zwei unterschiedlichen Arbeitsheften; genügend Unterstützungsangebote in Form eines Trainingshefts und interaktiver Übungen in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung (vgl. Kompetenzbereich 5 im LP 21; siehe auch Differenzierung)
- Sprachfertigkeiten und -kompetenzen werden systematisch, Schritt für Schritt expliziert; das unterstützt die Lehrperson beim nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen.
- Sachthemen haben mit «Sprache» zu tun. In Bezug auf die Berufsbildung kommen neu auch lebensweltliche Themen dazu. Berufsfindung ist nicht Thema des Lehrwerks – sprachliche Kompetenzen mit besonderem Bezug dazu werden jedoch thematisiert (Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräche).
- Die explizite und kleinschrittige Führung durch die Aufgaben gewährleistet eine einfache Handhabung. Das ist vor allem für noch wenig erfahrene Lehrpersonen wichtig.
- Beobachtungs- und Förderhinweise im Kommentarband unterstützen die Lehrpersonen.
- Viel Übungsmaterial im Trainingsheft Rechtschreibung/Grammatik und in den interaktiven Übungen

4.2 Aufgabentypen

Für einen kompetenzorientierten Unterricht sind der Einsatz und die Funktion von Aufgaben zentral. Aufgaben machen erst sichtbar, was Schüler können. Sie ermöglichen einen Einblick in die Kompetenz von Lernenden. Im schulischen Kontext haben Aufgaben zwei Grundfunktionen, die voneinander unterschieden werden sollten: Es gibt Aufgaben für Lernsituationen, in denen das Lernen im Vordergrund steht, und solche für Prüfsituationen, in denen das Überprüfen wichtig ist.



Aufgaben in Lernsituationen kann man in zwei Typen unterteilen: Sie können Förderangebote sein und vor allem dem Aufbau von komplexen Kompetenzen und Fertigkeiten dienen. Dann handelt es sich um eigentliche Lernaufgaben, die relativ offen und breit angelegt sind. Sie sind in eine spezifische Lernsituation eingebettet. Der andere Aufgabentyp umfasst Trainingsaufgaben, die eine isolierbare Teilfertigkeit oder Teilkompetenz fokussieren. Sie sind meist aus dem sprachlich-thematischen Lernzusammenhang herausgelöst und ermöglichen wiederholendes Üben.

Aufgaben in Prüfsituationen dienen zur Überprüfung des erreichten Niveaus und zur Feststellung, ob und inwiefern eine bestimmte Vorgehensweise oder Strategie in einem Kompetenzbereich angewendet wird. Es handelt sich dabei um Lernkontrollen oder Prüfungsaufgaben, die eine Reduktion auf wesentliche Lerninhalte und eine hohe Transparenz in Bezug auf die Kriterien verlangen.

Die jeweilige Funktion bestimmt, wie die Aufgabenstellungen konstruiert sind. «Die Sprachstarken» bieten eine Vielzahl und ein breites Spektrum von Aufgaben und Förderangeboten zum Sprachlernen an. Dabei sind Lernaufgaben vorwiegend im Sprachbuch zu finden, wo sie meist in eine Lernumgebung eingebettet sind. Das Arbeitsheft und die Arbeitsblätter enthalten zusätzliche Lernaufgaben zum Vertiefen oder Ergänzen.

Spezifische Trainingsaufgaben finden sich im separaten Trainingsheft Rechtschreibung und Grammatik und in den interaktiven Übungen zu Rechtschreibung und Grammatik.

Speziell bezeichnete zielgerichtete Lernkontrollen sind im Arbeitsheft und auf Arbeitsblättern zu finden. In Beurteilungsrastern und in Lösungsvorgaben bei Textverständnisaufgaben, in Rechtschreib- und Grammatiklernkontrollen sind die erwarteten Leistungen der Schülerinnen beschrieben.

Leitlinien für die Formulierung der einzelnen Aufgaben

Stichwort	Frage	Hinweise	Kommentar
Zielorientierung	Warum? Wozu?	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele, Leitfragen und Erfüllungskriterien formulieren - Ziele im übergeordneten Lernprozess einbetten - klar machen, wozu Aufgabe dient 	Erfüllungskriterien explizit angeben
Auftrag	Was tun? Wie tun?	<ul style="list-style-type: none"> - sprachlich genau formulierte Handlungsanweisungen - klare Gliederung, die dem Ablauf der Handlungen der Schüler entspricht - knapp formulierte Aufträge, einfache Sätze - zwischen zwei Punkten nur eine Aussage 	Aufträge müssen so gestaltet sein, dass <ul style="list-style-type: none"> a) sich für alle Schülerinnen eine lohnende Betätigung ergibt, b) die Aufgabenstellung offen ist; das meint, es gibt mehrere Wege, die auch zu unterschiedlichen Lösungen führen können, c) sie ausbaufähig sind.
Ergebnis, Produkt	Welches Ergebnis?	<ul style="list-style-type: none"> - (Produkt-)Erwartungen sprachlich ausformulieren - Berücksichtigung der Kriterien für die Bewertung bei der Formulierung der (Produkt-)Erwartung 	Aus dem Auftrag soll klar werden, welche Produkte und Ergebnisse in welcher Form erwartet werden.
Evaluation und Förderung	Wie überprüfen? Wie weiter?	<ul style="list-style-type: none"> - präzise Beurteilungsformen, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, die nächsten Lehr- und Lernschritte zu planen 	Es werden vielfältige und abwechslungsreiche Beurteilungsformen zur Verfügung gestellt (kooperative Formen, Checklisten, Evaluationsbogen). Lernentwicklungen in den einzelnen Lernbereichen werden sichtbar gemacht.

5 Sprachkompetenzen in den «Sprachstarken»

5.1 Lesekompetenzen – Kompetenzbereich 1 im Lehrplan 21


Lesekompetenzen zeigen sich im schulischen Kontext darin, wie Lesetechniken eingesetzt werden (Dekodierfähigkeit), wie ein Text gestaltend vorgelesen wird (Vorlesefähigkeit), wie ein Text verstanden wird (Textverständnis). Für den letztgenannten Bereich, das Textverständnis, ist zentral, dass dieses nicht reduziert wird auf reine Informationsentnahme. Insbesondere bei literarischen Texten geht es auch ums Imaginieren, das in Band 7 eingeführt werden soll (vgl. Punkt 5.6). Für ein breites Verständnis eines Textes ist zudem wichtig, was der Text für den Lesenden oder die Lesende bedeutet (Anschlusskommunikation, über Texte nachdenken). Die «Sprachstarken» berücksichtigen alle Teilbereiche der Lesekompetenz, wobei das Augenmerk je nach Lernziel und Stufe unterschiedlich stark auf die einzelnen Teilbereiche gerichtet wird.

Neben Lesetechnik (Fluency) und sinn-gestaltendem Vorlesen legen die «Sprachstarken» grossen Wert darauf, dass die Lernenden immer wieder Gelegenheit haben, Lesestrategien zu üben und ihr Textverstehen wie in den vorgängigen Bänden mithilfe von Fragen zum Text zu überprüfen und die dafür nötige Kompetenz mithilfe der vier Leseschritte auszubauen. Wesentlich wird das Textverständnis über den Schwierigkeitsgrad der Texte bestimmt. Deshalb bieten die «Sprachstarken» vielfältiges Textmaterial unterschiedlicher Schwierigkeit an. Dieses findet sich unter anderem in den Arbeitsheften für Grundansprüche und erweiterte Ansprüche, in denen vermehrt auch Texte zum Bearbeiten angeboten werden.

Auch Fragen an einen Text können unterschiedlich anspruchsvoll sein. Deshalb werden in den «Sprachstarken» Fragen auf drei Ebenen gestellt, die unterschiedliche Lesekompetenzen verlangen. Leitend ist dabei folgende Typologie von Fragen zum Textverstehen:

- *Fragen zum Nachschauen*: Diese Fragen lassen sich direkt aus dem Text beantworten.
- *Fragen zum Verstehen*: Diese Fragen lassen sich beantworten, wenn man verschiedene Informationen im Text zueinander in Beziehung setzt. Dabei sind auch Informationen aus Tabellen und Grafiken mit Informationen im Fliesstext in Beziehung zu setzen.
- *Fragen zum Nachdenken*: Diese Fragen zielen darauf ab, das mit dem Lesen des Textes erworbene Wissen mit der eigenen Lebenswelt und dem eigenen Wissen in Beziehung zu setzen. Solche Fragen sind für das Fachlernen von hoher Bedeutung.

Textverständnisfragen werden einerseits als Übung und andererseits als Lernkontrolle eingesetzt. Gegenüber den Vorgängerbänden gibt es mehr Selbst- und Peer-Beurteilungen. Die klare Rückbindung der Aufgaben bzw. Fragen auf Lesekompetenzen ermöglicht es, einzelne Lesekompetenzen differenziert auszuwählen und zu beurteilen, sei es mit Lernkontrollen im Bereich Textverständnis oder mit Beurteilungsrastern für die wiederkehrende Sprachlernsituation des Vorlesens.



Zudem reflektieren die Schüler auch die eigene Vorgehensweise beim Lesen, was gerade dem Erwerb von Lesestrategien förderlich ist. Um Informationen aus einem Text zu gewinnen, braucht es als Voraussetzung die Dekodierfähigkeit, das heisst die Fähigkeit, einen Text zu erlesen. Studien zeigen, dass diese auch auf der Oberstufe zum Teil noch zu wenig ausgebildet ist. Solche basalen Lesefertigkeiten sind daher auch in den Bänden 7–9 mit entsprechenden Aufgaben zum Vorlesen zu berücksichtigen.

Basale Lesefertigkeiten lassen sich in drei Teilbereiche gliedern:

- *Lesefertigkeit*: Der Text wird erlesen, das heisst, Schriftzeichen, Wörter und Sätze werden interpretiert und zueinander in Beziehung gebracht.
- *Lesegenauigkeit*: Schriftzeichen, Wörter, Morpheme und Sätze werden genau gelesen und verstanden, es kann eine inhaltlich und syntaktisch stimmige Leseerwartung aufgebaut werden.
- *Lesegeläufigkeit*: Ein vertrauter Text wird flüssig, in angemessenem Lesetempo, ohne störende Stockungen gelesen.


Sichtbar werden die Grundfertigkeiten vor allem beim sinn-gestaltenden Vorlesen. Wir beachten dabei die Aspekte Artikulation, Lesetempo und Stimmführung. Diese Aspekte liefern Kriterien zur Beurteilung von Leseleistungen, sei es auf der Fertigkeitenebene (Lesetechnik) oder in Bezug auf das gestaltende Lesen. Im Lehrmittel werden dazu Kriterienraster zur Verfügung gestellt und die Schülerinnen werden angeregt, ihre Leseleistung zu reflektieren und selbst einzuschätzen.

5.2 Schreibkompetenzen – Kompetenzbereich 4 im Lehrplan 21

Schreibkompetenzen umschreiben die Fähigkeiten, die dafür nötig sind, einen Text so zu schreiben, dass er ohne das Wissen über die konkrete Situation, in welcher der Text entstanden ist, verstanden wird.

Schreibkompetenzen umfassen ein Bündel an Fähigkeiten. Zum einen sind dies die zentralen sprachlichen Fähigkeiten, wie Wörter und Sätze angemessen und richtig zu schreiben, einen angemessenen Sprachstil zu wählen, Wissen um Textsortenmuster (zum Beispiel Briefformen) sowie die Fähigkeit, verschiedene Medien zum Verfassen eines Textes zu nutzen. Neben Sprachlichem braucht es auch soziale Fähigkeiten – die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Einfühlungsvermögen –, um einen Gedanken in einem Text so darzustellen, dass er unabhängig von der eigenen Situation und Perspektive verstanden wird.

Während des Schreibprozesses kann das Geschriebene laufend überarbeitet, weiter geplant oder sogar ganz neu begonnen werden. Der Blick auf den Schreibprozess rückt so zusätzlich das Ideenfinden, Planen, Formulieren und Überarbeiten ins



Zentrum – Prozesse, die im Endprodukt kaum oder überhaupt nicht mehr sichtbar sind. Es ist also wichtig, dass der Blick nicht nur auf das Endprodukt gerichtet wird, sondern auch auf den Schreibprozess selbst.

Aus dieser Perspektive lassen sich zwei Teilbereiche der Schreibkompetenz herausarbeiten: Schreibkompetenzen, die sich im Schreibprodukt zeigen, indem Qualitäten und problematische Stellen des Textes thematisiert werden. Für die Beurteilung dieser Kompetenzen werden in den «Sprachstarken» verschiedene Textbeurteilungsraster und -formen angeboten, und zwar zur Selbst- wie zur Fremdbeurteilung. Andererseits finden sich darin auch Angebote, welche Kompetenzen des Schreibprozesses aufbauen, indem Vorgehensweisen und Probleme beim Ideenfinden, beim Planen, beim Formulieren oder beim Überarbeiten angesprochen werden.

Der Aufbau der dafür nötigen Schreibkompetenzen ist nur möglich, wenn die Schüler lernen, diese Prozesse selbstständig zu steuern. Dies bedingt, dass sie während des Schreibens laufend ihre Arbeit überwachen, beurteilen und miteinander reden. Vor allem hilft der Schreibpartner oder die -partnerin durch Rückmeldungen, den eigenen Text mit den Augen des Lesenden zu sehen, was den Perspektivenwechsel begünstigt. Als Hilfe erhalten die Schülerinnen bei den «Sprachstarken» Selbstbeurteilungen und Anleitungen zur Schreibkonferenz oder zur «Textlupe».

Schreibstrategien – Die vier Schreibschritte

Wir gliedern den Schreibprozess in vier Schritte, die jeweils die entsprechenden Schreibprozess-Kompetenzen fokussieren:

Ideen finden/Planen

Im ersten Schritt werden Schreibziel und Gesamtidee entwickelt. Dieser Planungsprozess verläuft unterschiedlich. Einige entwickeln zuerst Ideen und wählen aus, andere beginnen gleich mit dem Schreiben und entwickeln schreibend Ideen. Wieder andere brauchen vielfältige Anregungen, die sie beispielsweise mit Zeichnen oder Clustering (ein Ideennetz erstellen) bekommen. Diese Anfangsphase des Schreibens ist auch auf der Oberstufe von hoher Bedeutung, denn hier wird Schreibmotivation aufgebaut.

Entwerfen/Formulieren

Im zweiten Schritt muss eine Schreibende, ein Schreibender in den Schreibfluss kommen. Die Hauptaufgabe in diesem Schritt ist es, die eigenen Ideen und Gedanken, die nicht immer sehr geordnet sind, in eine nachvollziehbare Reihenfolge zu bringen und passende Formulierungen zu finden.

Text inhaltlich überarbeiten

Der dritte Schritt ist der erste Überarbeitungsschritt: Einzelne Textstellen, Abschnitte oder der ganze Text werden in Bezug auf das Schreibziel oder die Textmustervorgaben revidiert. Dieser Überarbeitungsschritt ist inhaltlich ausgerichtet. Überarbeiten fällt

Schülerinnen und Schülern nicht leicht, denn er verlangt, sich in die Position der Lesenden zu versetzen. Dieser anspruchsvolle Perspektivenwechsel wird in kooperativen Lernsituationen wie beispielsweise einer Schreibkonferenz, in der die Gesprächspartnerinnen und -partner mit diesem fremden Blick auf den Text schauen und Rückmeldungen geben, gefördert. Zusätzlich bieten wir die kooperative Überarbeitungsform «Textlupe» an, in der in einer Kleingruppe gemeinsam an den Texten gearbeitet wird.

Text sprachformal überarbeiten und korrigieren

Im vierten Schritt wird der Text in Bezug auf Wortschreibung, Wortformen, Satzbau und Zeichensetzung durchgelesen und verbessert. «Die Sprachstarken» bieten auch für diesen Arbeitsschritt eine spezifische Vorgehensweise: das Korrekturprogramm.

5.3 Sprechen und Zuhören – Kompetenzbereiche 2 und 3 im Lehrplan 21

Mündliche Sprachkompetenzen können grundsätzlich in monologische und dialogische Situationen unterteilt werden.

Monologische mündliche Kommunikationssituationen sind geprägt durch längere zusammenhängende Sprechphasen, wie beispielsweise das Erzählen einer Geschichte oder die Präsentation eines Sachverhalts in einem Referat.

In *dialogischen Situationen*, zum Beispiel in einem Gespräch, wechseln sich einzelne Sprechsequenzen meist in rascher Folge ab, sind deshalb oft relativ kurz und eng aufeinander bezogen.

In monologischen Situationen können die beiden Bereiche Sprechen und Zuhören voneinander getrennt werden, und es lassen sich einzelne Aspekte der mündlichen Kommunikation für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar isolieren.

Die «Sprachstarken» bieten deshalb für den Bereich Sprechtechnik und die beiden Sprechformen Erzählen, Präsentieren spezifische Beurteilungsraster an, um kriterienorientierte Rückmeldungen zu diesen sprachlichen Leistungen zu erleichtern.

A Sprechkompetenzen in monologischen Situationen

Beim Sprechen konzentrieren wir uns auf die Sprechtechnik und die beiden Sprechformen Erzählen und Präsentieren. «Sprechtechnik» umfasst diejenigen Sprechkompetenzen, die mit der Stimme zu erzielen sind. Sie umfasst die drei Teilbereiche «deutliche Aussprache», «ausdrucksvolle Stimmführung», «angemessener Sprechfluss». Die «Sprachstarken» verwenden deshalb fürs Sprechtraining dieselbe Selbstbeurteilung mit Trainingspfeilen wie fürs Lesetraining.

Beim Erzählen spielen Aussprache und Stimmführung eine wichtige Rolle. Wir fassen sie zu einem Bereich zusammen. Der Erzählfluss mit Pausensetzen bildet den zweiten Teilbereich.

Beim Präsentieren sind die drei Teilbereiche der Sprechtechnik im Kompetenzbereich «sprachlicher Ausdruck» zusammengefasst. Der Akzent liegt darauf, sich verständlich, richtig und präzise auszudrücken. Das Auftreten bei einer Präsentation spielt eine wichtige Rolle. Es umfasst die nonverbalen Aspekte und den fachkundigen und wirkungsvollen Medieneinsatz. Der dritte Teilbereich ist wie beim Erzählen die inhaltliche Strukturierung. «Präsentieren» ist eine zentrale Kompetenz, die in vielen Alltagssituationen ausserhalb der Schule wichtig ist. Diese ist insbesondere auch für die Berufsfindung wichtig. Entsprechend wird diesem Thema in den «Sprachstarken 7-9» besonders Beachtung geschenkt.

«Argumentieren» und «debattieren» sind weitere mündliche Kompetenzen, die nun aber bereits, je nach Situation, in dialogisches Sprechen übergehen. In den Bänden 7-9 liegt ein Schwerpunkt auf dem Aufbau dieser wichtigen Kompetenzen.

B Hörkompetenzen in monologischen Situationen

Hier konzentrieren wir uns auf das Hörverständnis, das Verstehen von Hörtexten. Hörverständnis als rezeptive Fähigkeit kann ähnlich dargestellt werden wie das Textverständnis beim Lesen. Wie dort unterscheiden wir drei Ebenen, auf denen Fragen zur Überprüfung des Hörverständnisses gestellt werden können:

- *Fragen zum Hinhören* beziehen sich auf einzelne, klar lokalisierbare Informationen.
- *Fragen zum Verstehen* verlangen die Vernetzung von verschiedenen Informationen aus dem Hörtext oder ein umfassenderes Verständnis des gesamten Hörtextes.
- *Fragen zum Nachdenken* verlangen die Reflexion über das Gehörte.

Für die Auseinandersetzung eignen sich kooperative Formen: Fragen in Gruppen diskutieren und beantworten. «Die Sprachstarken» enthalten dazu viele Angebote.

C Gesprächskompetenzen in dialogischen Situationen

Die dialogische Situation verlangt von den Gesprächsteilnehmenden einen hohen Grad an Flexibilität und Spontaneität, weshalb Gesprächsbeiträge nur beschränkt geplant werden können. Trotzdem gehört die Fähigkeit, ein Gespräch zu planen und vorzubereiten, ebenfalls zu den Gesprächskompetenzen. Wir unterteilen die Gesprächskompetenzen in Fähigkeiten, die vor, während und nach dem Gespräch gebraucht werden.

Deshalb leiten «Die Sprachstarken» immer wieder an, Gespräche zu führen, denn: Gespräche führen lernt man, indem man Gespräche führt. Diese Aufträge sind inhaltlich auf die jeweiligen Kapitel abgestimmt. So schaffen sie komplexe Situationen, in denen Kompetenzen des Sprachhandelns erworben werden.

D Metakommunikation: Gespräche führen über Gespräche

Im Anschluss an komplexe Gespräche wird von Zeit zu Zeit eine Feedbackrunde durchgeführt. In Feedbackrunden werden einzelne Aspekte des Gesprächsverhaltens thematisiert, beispielsweise das nonverbale Verhalten oder bestimmte Redewendungen, mit denen ein Redebeitrag gewürdigt werden kann. So kann man die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf bestimmte Muster und Verhaltensweisen lenken, die in weiteren Gesprächen als Vorbild dienen.

5.4 Rechtschreibkompetenz – Kompetenzbereiche 4 (Schreiben) und 5 (Grammatik) im Lehrplan 21

Rechtschreibkompetenz umfasst mehr als nur die Fähigkeit zur korrekten Verschriftung möglichst vieler Wörter. Zur Rechtschreibkompetenz im umfassenden Sinn gehören folgende Bereiche:

Grundkompetenzen zum Erwerb einer Alphabetschrift


– hier nicht weiter ausgeführt, da für die Oberstufe nicht mehr relevant

Verschriftungskompetenz (Rechtschreibung im engeren Sinn)

- angemessene Schreibgeschwindigkeit
- Kenntnis von Wortstrukturen/Morphemen (Stammschreibung, Schreibung der Vormorpheme ver-/vor- usw.)
- Schatz an Schreibmustern (Sicht-/Schreibwortschatz: Lernwörter, aber auch häufige Regelwörter; Schreibautomatismen)
- Wissen um (relevante) Rechtschreibregeln (für Regelwörter und Satzzeichensetzung)
- Beherrschung der rechtschreibrelevanten Grammatikproben (Nomen, Kurzvokale, Satzgrenzen usw. erkennen bzw. mit einer Probe bestimmen können)

Erweiterte Rechtschreibkompetenz

- Beherrschung von Rechtschreibstrategien: Schreibungen memorieren können, auf (persönliche) Problemfälle achten
- Aufmerksamkeit gegenüber (eigenen) Rechtschreibfehlern
- eigene und fremde Texte auf orthografische Korrektheit hin überprüfen können

- 
- Kenntnisse von Korrekturstrategien: Texte mehrfach und zeitlich verschoben auf Rechtschreibbesonderheiten hin lesen, silbisch lesen, misstrauisch gegenüber den Schreibungen sein
 - Rechtschreibhilfen nutzen: (elektronische) Wörterbücher, Korrekturhilfen

Reflexive Rechtschreibkompetenz und Sprachaufmerksamkeit

- über die Funktion von unterschiedlichen Zeichensystemen nachdenken
- über die Funktion von Orthografie nachdenken: Wozu Rechtschreibung?
- Wissen um das Verhältnis von Schrift und Sprache
- Rechtschreibregularitäten erforschen

Mit den «Sprachstarken» werden alle diese Kompetenzbereiche angeregt – soweit dies im Rahmen eines Lehrmittels überhaupt möglich ist. Sie werden insbesondere auch in den Beobachtungsbögen und mit dem Beurteilungsraster fokussiert. Am offensichtlichsten ist dabei die thematische Behandlung von Rechtschreibregeln des Kompetenzbereichs «Verschriftungskompetenz», der Rechtschreibung im engeren Sinne, im Sprachbuch im Kapitel «Rechtschreibung» und in den dazugehörigen isolierten Übungen im Arbeitsheft. Aber darauf darf sich der Rechtschreibunterricht nicht beschränken, auch wenn die Vermittlung von Rechtschreibregeln den Kern bildet. In «Miniatüren» wird über Schrift und die Funktionsweise von Zeichensystemen nachgedacht, was zum Kompetenzbereich «reflexive Rechtschreibkompetenz und Sprachaufmerksamkeit» gehört.

Der Bereich der «erweiterten Rechtschreibkompetenz» findet vor allem in den vielen Schreibanlässen statt, wenn eigene Texte geschrieben werden.

Rechtschreiben in isolierten Situationen

Das explizite Regelwissen, das hauptsächlich in isolierten Situationen vermittelt wird, lässt sich in drei Bereiche gliedern:

- Regelkenntnis: die wichtigen Rechtschreibregeln kennen,
- Regelanwendung: Rechtschreibregeln in isolierten Übungen richtig anwenden,
- Fehlerbewusstheit: bei relevanten Rechtschreibfehlern erklären können, wie es zum Fehler gekommen ist.

Explizites Rechtschreibwissen ist eine gute Voraussetzung für den Erwerb einer ausgebauten Rechtschreibkompetenz. Zur Sicherung des expliziten Wissens sind isolierte Übungen, die eine Regelanwendung beispielsweise mithilfe von Lückensätzen fokussieren, sinnvoll: Lückensätze entlasten die Schülerinnen von anderen Rechtschreibproblemen; die zur Regelanwendung nötigen Proben können so gezielt trainiert werden.

Rechtschreibung beim eigenen Schreiben

Rechtschreibung wird nicht um ihrer selbst willen betrieben, das heisst, Rechtschreibkompetenz sollte nicht nur durch das Einüben von Regeln und deren Anwendung in isolierten Sätzen erworben werden, sondern sie muss darüber hinaus in komplexen Schreibsituationen gefestigt werden. Es gilt, die Schreibung von Regelwörtern und fokussierten Lernwörtern zu automatisieren.

«Die Sprachstarken» folgen bei der Aufteilung des Rechtschreibstoffs auf die Schuljahre den lernpsychologisch und sprachdidaktisch sinnvollen Empfehlungen in der EDK-Broschüre «Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung» (Bern 2006) sowie den Empfehlungen des im Lehrplan 21 angedeuteten Stoffplans.

Um auf die grossen individuellen Unterschiede der Lernenden eingehen zu können, werden alle Lernbereiche zyklisch wiederholt. Das betreffende Gebiet (Rechtschreibregel, Wörterbuchbenutzung, Rechtschreibstrategie) wird im Sprachbuch prominent eingeführt, mit Übungen zum Kapitel und auch mit isolierten Übungen im Heft «Rechtschreib- und Grammatiktraining» repetiert. Im darauffolgenden Jahr wird das Thema in möglichst ähnlicher Form zumindest im Arbeitsheft wiederholt und auch im Nachschlageteil des Sprachbuchs, leicht erweitert, aufgeführt.

5.5 Grammatik – Kompetenzbereich 5 im Lehrplan 21

Grammatik und Grammatikkompetenz sind anders gelagert als die bisher dargestellten Kompetenzbereiche. Es werden drei Ausprägungen des Begriffs unterschieden, in denen sich unterschiedliche Formen von Grammatikkompetenz zeigen.

Natürlicher Grammatikerwerb (Spracherwerb)

Jeder Sprecher, jede Sprecherin einer (Erst-)Sprache beherrscht die natürliche Grammatik dieser Sprache und verfügt damit über eine entsprechende Grammatikkompetenz. Da die Schweizer Dialekte und das Standarddeutsche nicht in einem Fremdsprachenverhältnis zueinander stehen, sondern beides Varietäten des Deutschen sind, ergeben sich für Deutschschweizer und -schweizerinnen spezifische Probleme für den grammatisch korrekten Gebrauch des Standarddeutschen. In den «Sprachstarken» wird vor allem diese varietätenspezifische Perspektive eingenommen. Grammatikkompetenz meint also die Fähigkeit, eine Sprache – in unserem Fall das Standarddeutsche – grammatisch möglichst fehlerfrei gebrauchen zu können.

Sprachstrukturen erforschen (natürliche Grammatik untersuchen)

Grammatische Strukturen von Sprachen lassen sich untersuchen. Eigenheiten einer Grammatik werden dabei häufig durch den Vergleich mit anderen Sprachen deutlich. In den «Sprachstarken» finden sich daher immer wieder Aufgaben, in denen

zwischen zwei Sprachen verglichen werden muss. Hier geht es um die Förderung der Fähigkeit, Sprachstrukturen ergebnisoffen zu untersuchen.

Sprachstrukturen werden also «im Laboratorium» untersucht, ohne dass vor­gängig darüber nachgedacht wird, wie die Ergebnisse verwertet werden können, wie die gefundenen Teile und Phänomene zu klassifizieren sind. Diese forschende und vergleichende Vorgehensweise öffnet auch Fremdsprachigen einen Zugang zu den Sprachstrukturen des Deutschen, weil sie zusätzlich ihre eigene Erstsprache zum Vergleich heranziehen können.

Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen


Gegenüber dem sprachwissenschaftlichen Instrumentarium verfügt die Schulgrammatik über ein reduziertes Begriffs- und Beschreibungsinventar. Diese Reduktion führt dazu, dass in der Schule nicht alle grammatischen Phänomene mit der nötigen Präzision erfasst werden können. So kennen alle Lehrpersonen die Frage, ob nun das Partizip Perfekt als Verb oder als Adjektiv zu bezeichnen ist (das verkaufte Haus vs. das Haus wurde verkauft). Aus diesem Grund finden sich in den «Sprachstarken» für das Erarbeiten der schulgrammatischen Kategorien wie Wortarten, Verbformen und der dafür nötigen Proben (Bestimmungsbaum für Wortarten, Satzproben) vor allem isolierte Sätze, weil sich so die in jedem natürlichen Text vorkommenden Schwierigkeiten vermeiden lassen. Wir sind der Meinung, dass die Schülerinnen zuerst Sicherheit in den Begriffen und den Proben brauchen. In der sensiblen Erwerbsphase stören Ausnahmen, die meist nur wegen der Reduktion auf schulgrammatische Bedürfnisse als solche erscheinen. Erst wenn genügend Sicherheit im Gebrauch der Proben erreicht wurde, können auch komplexe Fälle untersucht werden.

Dem Lehrplan 21 folgend beschränken sich «Die Sprachstarken» auf Teilbereiche. Ein erster Zugang in einem Schuljahr wird im Laufe der Folgebände ausgebaut, vertieft und gesichert. Es muss daher nicht erwartet werden, dass bereits nach der Einführung eines Begriffs oder einer Probe alle Schüler diesen Begriff und die Probe sicher erworben haben.

Der Aufbau schulgrammatischer Kompetenzen erfolgt sowohl inhaltlich als auch strukturell nach einem einheitlichen Konzept. Daher wird dieser Bereich, der nicht im engeren Sinn zu den Sprachhandlungskompetenzen gehört, sowohl im Beobachtungsbogen wie im Beurteilungsraster mit einer gesonderten Sparte hervorgehoben: «Kenntnisse» und «Grammatikwissen».

Grammatikkompetenzen

Die Überlegungen zum Grammatikerwerb und zum Aufbau schulgrammatischen Wissens führen zu drei Bereichen der grammatischen Kompetenz: «Grammatikwissen» (Morphologie/Wortbau, Proben und grammatische Begriffe), «Grammatikreflexion» (Selbstständigkeit/Neugier, Proben und Begriffe selbstständig nutzen) und



«grammatisch formale Korrektheit» (Aussprache/Phonologie, Lexikon und Morphologie/Wortbau, Satzbau). Der erste Bereich entspricht dem oben beschriebenen schulgrammatischen Wissen, der zweite dem forschenden Ansatz und der dritte der eigenen Sprachverwendung, hier mit dem Fokus auf grammatischer Korrektheit.

Explizites Grammatikwissen ist eine nützliche Voraussetzung dafür, Sprachstrukturen untersuchen zu können. Es sollte daher nicht als Selbstzweck missbraucht, sondern bei der Arbeit an Texten oder bei Sprachforschungsaufträgen genutzt werden. Das Ziel jeder grammatischen Tätigkeit ist das Erforschen von Sprache. Keine Sprachwissenschaftlerin und kein Sprachwissenschaftler würde bloss zum Selbstzweck Wortarten oder Fälle (nach schulgrammatischen Kriterien) bestimmen: Immer geht es um Erkenntnis über Sprache und Sprachstrukturen. In diesem Sinn sollen die Schüler und Schülerinnen mithilfe der «Sprachstarken» Erfahrungen mit Sprachforschung machen können. Auf diesen Punkt wird denn auch der Fokus für die Selbstbeobachtung gelegt.


5.6 Literarisches Lesen – Kompetenzbereich 6 im Lehrplan 21

Literarisches Lernen kann für die Sekundarstufe I folgendermassen dargestellt werden: Literarische Texte werden von Menschen geschrieben. Diese Menschen leben in einer bestimmten Zeit und schreiben in bestimmten Traditionen. Versucht man deshalb, wesentliche Aspekte des literarischen Lernens darzustellen, lassen sich folgende Aspekte unterscheiden:

Wesentlich für literarisches Lesen ist, dass es andere Ziele verfolgt als das Lesen von Sachtexten. Das Verständnis ist bei Sachtexten darauf ausgerichtet, zielgerichtet und möglichst effizient diejenigen Informationen aus dem Text zu entnehmen, die für die Erreichung des Ziels nötig und wichtig sind.

Literarisches Lesen hingegen ist breiter angelegt. Es reicht vom Lesen zur Unterhaltung und Ablenkung übers literarische Geniessen zum literarischen Verstehen. Beim Geniessen und vor allem beim Verstehen spielen die literarischen Qualitäten des Textes eine wichtige Rolle: Sie ermöglichen erst das Geniessen, stellen aber auch eine hohe Anforderung ans Verstehen. Literarisches Verstehen schliesst im Gegensatz zum Lesen von Sachtexten auch das Nicht-Verstehen ein. Dieses verlangt beim Lesen ein Innehalten und wirft Fragen auf. Mit dem Fragenstellen beginnt eine Auseinandersetzung und ein Dialog mit dem Text und indirekt mit dem Schriftsteller oder der Schriftstellerin.

Das Nicht-Verstehen ist ein wesentlicher Grund, weshalb literarisches Lesen und Verstehen auf Anschlusskommunikation ausgerichtet ist. Auf der einen Seite ist es spannend zu erfahren, wie andere den gleichen literarischen Text verstanden oder eben nicht verstanden haben, und sich darüber auszutauschen. Literaturunterricht in einer Klasse bietet genau diese Möglichkeit: nicht einsames, solitäres Lesen



(was selbstverständlich auch hoch attraktiv ist), sondern literarisches Lesen als eine gemeinsame Handlung, die zu einem literarischen Dialog führt (vgl. unten literarisches Gespräch).

Im Gespräch wird der Leseprozess verlangsamt, manchmal braucht es ein (gemeinsames) zweites Lesen, einzelne Textstellen werden dadurch genauer erfasst und offene Stellen des Textes, die Leerstellen, können durch eigene Vorstellungen gefüllt werden. Dieser Prozess, offene Stellen des Textes mit eigenen Vorstellungen zu konkretisieren und zu füllen, wird in den «Sprachstarken» mit dem Begriff Imaginieren eingeführt.

Das dialogische Lesen stellt dabei eine wichtige Vorstufe des literarischen Gesprächs dar. Zudem macht es deutlich, wo es Stellen der Offenheit, des Nicht-Verstehens gibt. Es besteht aus Fragen, die das Imaginieren anregen und die zu zweit im Dialog beim Lesen des Textes gestellt werden. Diese Fragetechnik kann in der Schule im Rahmen von dialogischem Lesen gelernt und geübt werden.

Das literarische Gespräch ist dann die Weiterentwicklung des dialogischen Lesens, das in der Schule bei einer Klassenlektüre meist im Klassenverband angeleitet wird. Ein Ziel des literarischen Gesprächs ist jedoch, dass es von den Schülern immer selbstständiger durchgeführt wird, mit immer weniger Unterstützung vonseiten der Lehrperson, beispielsweise in literarischen Zirkeln, die bei individueller Lektüre durchgeführt werden. Für die 7. Klasse findet das literarische Klassengespräch unter Anleitung der Lehrperson statt, die es leitet und mit entsprechenden Inputs steuert.

Für die weiteren Klassen (8. und 9. Schuljahr) entwickelt sich das literarische Gespräch vor allem in Bezug auf Selbständigkeit weiter und darauf, dass der Zugang zu Texten immer vielfältiger wird.

6 Lehrwerksteile «Die Sprachstarken 7»



Für Schülerinnen und Schüler

Sprachbuch

128 Seiten, vierfarbig, mehrwegfähig
978-3-264-83822-0 | Mai 2013 | ca. Fr. 30.00

Arbeitsheft Grundansprüche

160 Seiten, vierfarbig, einweg
978-3-264-83823-7 | Mai 2013 | ca. Fr. 22.00

Arbeitsheft erweiterte Ansprüche

160 Seiten, vierfarbig, einweg
978-3-264-83824-4 | Mai 2013 | ca. Fr. 22.00

Rechtschreib- und Grammatiktraining

80 Seiten, vierfarbig, einweg
978-3-264-83827-5 | Mai 2013 | ca. Fr. 9.80

Interaktive Übungen Rechtschreibung und Grammatik

ca. 55 Übungen | 2015

Website

E-Learning-Angebote | in Planung | kostenlos

Für die Lehrperson

Begleitband mit CD-ROM

ca. 256 Seiten, vierfarbig
978-3-264-83825-1 | Juli 2013 | ca. Fr. 98.00

Audio-CD

978-3-264-83826-8 | Mai 2013 | ca. Fr. 33.00

Karteikarten

ca. 90 Karteikarten, vierfarbig
978-3-264-83839-8 | in Planung

Preisstand September 2012

7 Erscheinungstermine «Die Sprachstarken 8 und 9»



Der Band für die 8. Klasse
erscheint zum Schuljahr
2014/2015.



Der Band für die 9. Klasse
erscheint zum Schuljahr
2015/2016.

8 Stimmen aus der Erprobung

Das Thema hat die Schülerinnen und Schüler sehr angesprochen. Am Ende habe ich eine Auswahl an Büchern von Cornelia Funke im Klassenzimmer ausgestellt. Drei Viertel davon wurden über die Ferien ausgeliehen.

Andrea Hess, Oberstufe Hinterkappelen,
über «Cornelia Funke»

Tattoos wirken faszinierend auf die Jugendlichen. Es hat etwas Aufregendes, Rebellisches. Daraus ergaben sich viele gute Diskussionen.

Marina Seiler, Sereal-Schulhaus, Kölliken,
über «Argumentieren – pro und kontra. Tätowieren»

Das Thema ist sehr schüler- und lehrerfreundlich.

Rosmarie Kreuzer-Loretan, Orientierungsschule Gampel,
über «Argumentieren – pro und kontra. Tätowieren»

Das Thema «Fakten müssen stimmen» hat die Schülerinnen und Schüler sehr interessiert.

Michael Elsener, Schule Wigoltingen,
über «Was ist ein guter Bericht? Die Fakten müssen stimmen»

Die Schülerinnen und Schüler empfanden das Thema als bedeutend und wichtig für ihren (späteren) Alltag.

Gabriele Moser, Schule Langenthal,
über «Was ist ein guter Bericht? Die Fakten müssen stimmen»

Es war erstaunlich, wie gerne die Jugendlichen an diesem Kapitel gearbeitet haben.

Helmut Simon, Realschule Baggwil,
über «Was bin ich für ein Lesetyp? Vorsicht, Lesegefahr!»

Die Schülerinnen und Schüler fanden das Kapitel abwechslungsreich und interessant. Positiv war, dass sie den Textinhalt ohne grosse Probleme verstanden.

Robert Zraggen, Kreisschule Seedorf,
über «Zeitungen und Diagramme lesen. Wir lesen Zeitung»

Das Kapitel nimmt Bezug auf ihre Lebenswelt. Für jede Schülerin und jeden Schüler hatte es etwas dabei. Abwechslungsreiche Aufträge.

Ünal Köseciogullari, Schulen Veltheim,
über «Zeitungen und Diagramme lesen. Wir lesen Zeitung»

«Rechtschreibung gestern und heute» ist sehr gut angekommen.

Michael Elsener, Schule Wigoltingen,
über «Rechtschreibung gestern und heute»

Rechtschreibung ist ja eher ein ungeliebtes Thema. Auf diese Art konnten aber alle Schülerinnen und Schüler etwas damit anfangen.

Angela Imboden, Oberstufe Bätterkinden,
über «Rechtschreibung gestern und heute»

«Stammorpheme zusammensetzen» war der Hit bei den Schülerinnen und Schülern. Es gab viel Spass, lustige und auch skurrile Resultate.

Jonny Reichlin, Mittelpunktschule Schwyz,
über «Grammatik»

9 Team

Ausgewiesene Sprachexperten, erfahrene Lehrpersonen aus der Praxis und ein starkes Redaktionsteam erarbeiten «Die Sprachstarken 7–9».

Fachdidaktische Leitung

Thomas Lindauer Professor für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Aarau, Leiter des Zentrums Lesen Aarau, Mitarbeit am Lehrplan 21

Werner Senn Fachleiter Deutsch, Dozent für Deutschdidaktik und Projektleiter Forschung und Entwicklung an der PHZ in Luzern, Leitung Fachberatergruppe Deutsch der Bildungsregion Zentralschweiz (BKZ), Mitarbeit am Lehrplan 21

Autorinnen und Autoren

Vreni Cathomas Real- und Sekundarlehrerin in Kölliken AG

Christian Dischl Sekundarlehrer in Schwyz, Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PHZ in Luzern, Fachberater Deutsch Sek I

Ruth Frei-Schär Sekundarlehrerin in Alterswilen TG

Gisela Koller Ullmann Sekundarlehrerin in Weggis LU, Dozentin für Fachdidaktik Deutsch an der PHZ in Luzern

Stephan Nänny Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PHTG in Kreuzlingen, Autor «Die Sprachstarken 2–6»

Christoph Ruprecht Sekundarlehrer in Utzenstorf BE

Peter Widmer Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PHZ in Luzern, Fachberater Deutsch Sek I

Autorinnen der Lerneinheiten für Rechtschreibung und Grammatik

Claudia Schmellentin Leiterin der Professur «Deutschdidaktik und ihre Disziplinen» am Institut Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule der FHNW. Mitglied im Rat für deutsche Rechtschreibung (EDK-Mandat)

Afra Sturm Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Autorin des «Schweizer Schülerduden»

Klett und Balmer Verlag

Sabina Schleuniger Projektleitung und Redaktion

Roman Steinlin Projektleitung und Redaktion

Gestaltung, Satz und Herstellung

Sonja Schäfer und Uli Weidner Designer, Gesellschafter-Geschäftsführer der know idea GmbH, Freiburg im Breisgau. Gestaltung des Lehrmittels «Die Sprachstarken 2–6». Der Band für die 3. Klasse erhielt 2010 von der Stiftung Buchkunst eine Auszeichnung.

