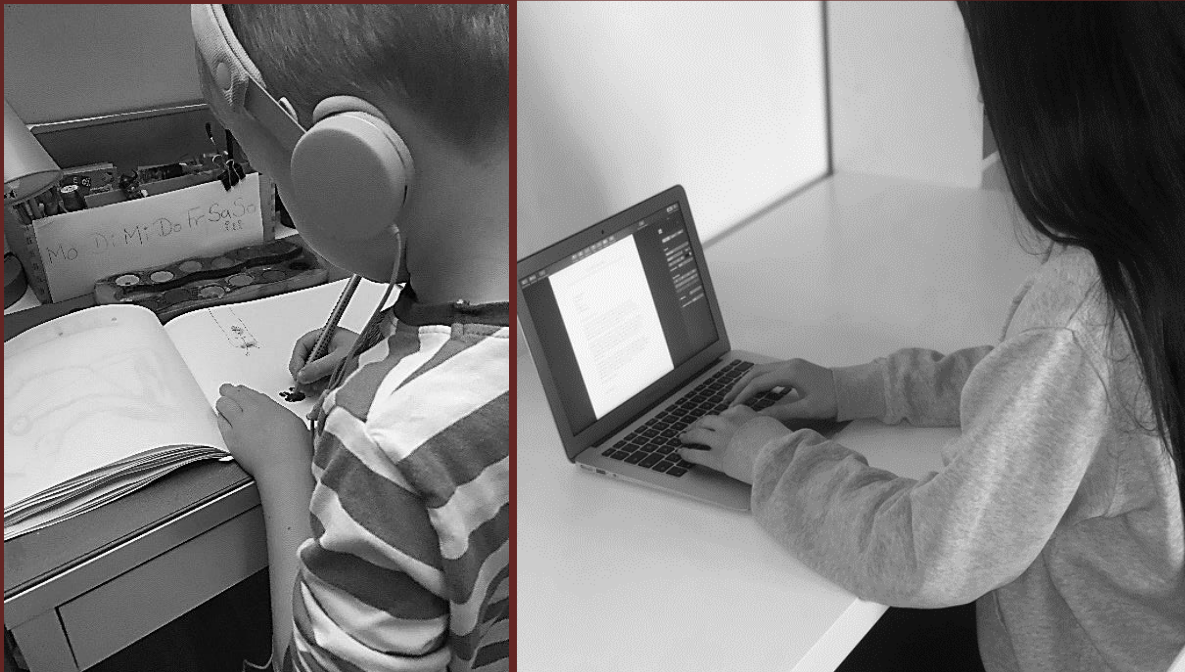


Digital unterstützte Schreibaufgaben im inklusiven Lernsetting

Acht Schreibprojekte für die Schulpraxis

Winnie-Karen Giera und Inga Buhrfeind



Copyright: Giera

Inhaltsverzeichnis

Einleitung - Warum dieses Buchthema?	4
1. Gruppe A Tagebucheintrag in Klasse 4	9
Bedingungsanalyse.....	10
Sachanalyse	11
Didaktisch-methodische Analyse	13
Erwartete Kompetenzen	17
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	18
Kommentar	21
Anhang	22
2. Gruppe B Personenbeschreibung in Klasse 3 mit Laptop verfassen.....	26
Bedingungsanalyse.....	27
Sachanalyse	28
Didaktisch-methodische Analyse	30
Erwartete Kompetenzen	34
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	35
Kommentar	37
Anhang	38
3. Gruppe C Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte in Klasse 3 mit Laptop und Activeboard	40
Bedingungsanalyse.....	42
Sachanalyse	43
Didaktisch-methodische Analyse	45
Erwartete Kompetenzen	48
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	50
Kommentar	54
Anhang	55
4. Gruppe D Schülerzeitungseintrag in Klasse 4	56
Bedingungsanalyse.....	57
Sachanalyse	58
Didaktisch-methodische Analyse	62
Erwartete Kompetenzen	66
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	67
Kommentar	71
5. Gruppe E Schreiben einer Fantasiegeschichte in Klasse 4 mit Laptop	72
Bedingungsanalyse.....	73
Sachanalyse	75
Didaktische-methodische Analyse	77

Erwartete Kompetenzen	82
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	84
Kommentar	86
Anhang	87
6. Gruppe F Journalistisches Schreiben im Blog in der Klasse 10	88
Bedingungsanalyse/Lernvoraussetzungen.....	89
Sachanalyse	90
Didaktisch-methodische Analyse	92
Erwartete Kompetenzen	94
Kompetenzziel der Unterrichtsstunde	94
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	97
Kommentar	100
Anhang	101
7. Gruppe G Schreiben eines digitalen Blogeintrags in Klasse 9	104
Bedingungsanalyse.....	104
Sachanalyse	106
Didaktisch-methodische Analyse	108
Erwartbare Kompetenzen	112
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	114
Kommentar	115
8. Gruppe H Erstellung eines multimedialen Geschichtsbuches für die Primarstufe	116
Bedingungsanalyse.....	117
Sachanalyse	118
Didaktisch-methodische Analyse	120
Erwartete Kompetenzen	123
Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde	125
Kommentar	129
Abkürzungen	130
Literatur	131
Autorinnen und Autoren.....	136

Einleitung - Warum dieses Buchthema?

Winnie-Karen Giera und Inga Buhrfeind

Zwei Dozentinnen, eine Seminargruppe, eine Frage: Wie können digital unterstützte Schreibaufgaben im inklusiven Setting an Regelschulen gelingen? Dieser Leitfrage stellten sich 25 Studierende des Lehramtes im Bachelorstudiengang der Leuphana Universität Lüneburg im zweisemestrigen Projektmodul des Studienjahres 2019/2020. Bereits nach den ersten Diskussionen mit den Seminarteilnehmer*innen¹ wurde klar, dass Schreiben nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch zu fördern ist, sondern in allen Fächern eine Querschnittskompetenz darstellt.

Die große Herausforderung in diesem Seminar war nicht nur, gute Schreibgelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler zu kreieren, sondern diese mit den zwei momentan großen Herausforderungen der Schulpraxis zu vereinen – Digitalisierung und Inklusion. Die Motivation ist dabei, Unterrichtsbeispiele mit der Berücksichtigung von Inklusion und Digitalisierung verknüpft mit aktuellen Forschungsdebatten für die Schulpraxis greifbarer zu machen, denn es

„[...] besteht ein großer Mangel an theoretisch fundierten Überlegungen zur Individualisierung und Differenzierung medienpädagogischer Angebote im inklusiven Lernsetting, wie zum Beispiel der aktiven Medienarbeit“ (Bosse, Schluchter & Zorn, 2019: 201).

Dabei ist unser Ziel nicht, dass die entwickelten Unterrichtsentwürfe 1:1 umgesetzt werden, sondern je nach Lerngruppe und schulischen sowie unterrichtlichen Voraussetzungen ausprobiert und angepasst werden. Wir möchten nicht länger darüber reden, sondern praktische Lösungen als Hilfe anbieten und damit einen aktiven Beitrag im fachlichen Diskurs leisten.

Voraussetzung für die vorliegenden Schreibprojekte ist das gemeinschaftliche Lernen – voneinander und miteinander. Niemand soll ausgeschlossen werden, jede Schülerin und jeder Schüler erfüllt individuell ihr/sein Kompetenzziel, um gemeinsam zu einem Thema zu arbeiten. Daher sprechen wir Autorinnen und Autoren uns für einen breiten Inklusionsbegriff aus, welcher jeden Menschen als gleichberechtigten Teil der Gesellschaft sieht und somit die Ansprüche Gleichheit, Solidarität und Freiheit in der Klassengemeinschaft vereint. Dies kann nur gelingen, wenn im Unterricht keine äußere Differenzierung erfolgt, sondern ein zieldifferentes Lernen unterstützt wird (vgl. Bleckmann, Saldern & Wolfangel, 2012: 24):

¹ Die genderneutrale Schreibweise variiert je nach Schreibgruppe. Auch formale Entscheidungen durften die Autor:innengruppen selbst treffen. Somit soll die Varianz der Entwürfe gezeigt werden.

„Aber aller- auch von mir selbst erhobenen – Forderung nach Individualisierung und Differenzierung zum Trotz müssen wir zur Verwirklichung einer heterogenitätssensiblen Inklusion unser Augenmerk verstärkt auf das Gemeinschaftliche Lernen richten, welches sich für unser Fach und in einem kollektiven, kooperativen und kommunikativen Deutschunterricht verwirklichen lässt“ (Tilman von Brand in Standke & Topalović , 2019: 84).

Der Blick sollte auf individuelle Lernprozesse gerichtet sein (vgl. Hochstadt & Olsen, 2019). Ein Gleichschritt und/oder ausschließlicher Frontalunterricht ist damit passé. Der Unterricht kann somit ein Teil des Inklusionsprozesses an Schulen voranbringen.

Schaut man sich die Schüler*innenzahlen des Jahres 2019 allein für das Bundesland Niedersachsen an, sind laut Landesstatistik in den Schuljahrgängen eins bis elf 35.823 Schüler*innen mit Förderbedarf inklusiv an Regelschulen beschult worden. Davon sind 13.279 (von 276.525 Regelschüler*innen) an Grundschulen (vgl. Landesamt für Statistik Niedersachsen, 2020) und 22.544 an den weiterführenden Regelschulen gemeldet. Im Schuljahr 2019/2020 sind 445.129 Schüler*innen an weiterführenden Schulen des Sekundar-I-Bereichs und 70.152 des Sekundar-II-Bereichs als Schüler*in angemeldet worden. Allein 7.462 Inklusionsschüler*innen sind an Gesamt-, 3.428 an Haupt-, 1.315 an Real-, 9.171 an Oberschulen, 1.091 an Gymnasien im Sekundar-I-Bereich sowie 7.700 Schüler*innen an Gymnasien oder Gesamtschulen im Sekundar-II-Bereich (ebd.) verzeichnet.

Im Schuljahr 2019/20 sind noch 2.931 Schüler*innen an Förderschulen angemeldet worden. Davon bildet die größte Gruppe (1.164 Schüler*innen) den Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung*. Danach folgen 532 Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung*, 479 Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen*, 349 Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *Sprache*, 264 Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *körperliche und motorische Entwicklung*. Weitere Förderschwerpunkte sind *Sehen* (28 Förderschüler*innen), *Hören* (105 Förderschüler*innen), *Hören und Sehen* (10 Förderschüler*innen) (vgl. Landesamt für Statistik Niedersachsen, 2020). Daraus ist zu schlussfolgern, dass die meisten Schüler*innen mit Förderbedarf an Regelschulen inklusiv beschult werden und weniger an separaten Förderschulen. Nach Schultyp gegliedert ist die Mehrheit dieser Schüler*innen an Grundschulen, da diese noch nicht nach Schulleistung gegliedert ist. Nach der Grundschulzeit ist die zweitgrößte Gruppe der Förderschüler*innen an Oberschulen. Damit haben die Grund- und Oberschulen im Laufe der Jahre einen hohen Zulauf bekommen. Für den Förderschwerpunkt Sprache, bzw. für die Sprachförderung, welches gerade für die Deutschdidaktik wesentlich ist und ein Baustein für die Förderung im Unterricht aller Fächer darstellt, wurden schon 1998 von der Kultusministerkonferenz Unterrichtsempfehlungen ausgesprochen. Doch diese Liste ist lang und zeigt keine Unterrichtsbeispiele (vgl. Abb. 1):

- „Gestaltung lebensnaher Unterrichtssituationen“
- „projektorientierter Unterricht“
- „außerschulische Lernorte“
- „flexible Lernstrategien“
- „Zeit zum Lernen“
- „Sprachanregung“
- „Unterrichtssprache als spezielles Medium“
- „Ausdifferenzierung und Verknüpfung grundlegender Entwicklungsbereiche“
- „Erwerb der Schriftsprache“
- „Wertschätzung der Mehrsprachigkeit“
- „Spiel“
- „Üben“
- „Wechsel von Konzentration und Entspannung“
- „Medien- Arbeits- und Kommunikationshilfen“
- „Nachteilsausgleich“
- „Dokumentation“ , um „[...] im Bereich der Sprache, des Sprechens, des kommunikativen Handelns, des Umgehen-Könnens mit sprachlichen Beeinträchtigungen [...]“ zu fördern

Abbildung 1: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998).

Ergänzend dazu haben die einzelnen Länder Handreichungen für die Lehrkräfte entwickelt. Förderansätze sind beispielsweise im Bereich der Kommunikation, des Sprachverständnisses, des Wortschatzes, der Grammatik, der phonologischen Bewusstheit und der auditiven Merkfähigkeit, die im Unterricht für eine gezielte Sprachförderung aufgegriffen werden sollen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2018). Nun sind diese Förderansätze in der Deutschdidaktik nicht neu und schon immer in den Lehrplänen gewesen. Vielmehr fehlen auch an dieser Stelle Unterrichtsbeispiele, wie dies konkret umgesetzt werden kann.

Neben der Inklusion ist die Digitalisierung ein weiteres Stiefkind der Deutschdidaktik, die gerade durch die Coronazeit und die damit verbundenen Schulschließungen im Frühjahr und Winter 2020/2021 zur großen Herausforderung für jede Schule wurden. Von Seiten der Wissenschaft im Bereich der Deutschdidaktik wird dabei Folgendes beklagt: Das Problem sei, dass die Technik schneller als der didaktische Diskurs wäre (vgl. Tabea Becker in Standke & Topalović, 2019: 102). Die digitalen Medien sind in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler längst angekommen und die Nutzung dieser in Schulen, auch Grundschulen, sollte keine Kür, sondern mit zunehmender Klassenstufe Pflicht sein, denn „[...] digitale Medien in der Bildung bieten die Möglichkeit der multimedialen, interaktiven, vernetzten und interdisziplinären Darstellung von Inhalten“ (ebd: 67). Werden diese geschickt im Unterricht eingesetzt, lassen sich Lerneffekte herbeiführen, die durch ein methodisch-didaktisches Setting fachliches und inhaltliches Wissen verbunden mit technischen Fähigkeiten begünstigen (vgl. Wittpahl, 2017: 69).

„Digitale Medien bieten die Möglichkeit einer individualisierten, adaptiven und einer zeitlichen wie örtlichen flexiblen Lernunterstützung entlang des Lebensverlaufs und damit neue Inklusionspotenziale für die Berücksichtigung von Lerninteressen und inhaltlicher Neigungen, von verschiedenen Lernpräferenzen in der Auswahl der

Lernmaterialien sowie von Unterschieden in der Leistungsfähigkeit und im Vorwissen (Apel & Abt, 2017: 73).

Die zukünftigen Lehrer*innen in dieser Seminargruppe wissen um die Relevanz der gegenwärtigen Themen wie Inklusion und Digitalisierung. Ihr Eindruck an Schulen ist, dass gerade die jüngeren Lehrkräfte sich mit der Digitalisierung auseinandersetzen, obwohl an dieser Stelle alle Lehrkräfte gefordert sind (vgl. Knopf & Schrenker, 2016: 57). Grundvoraussetzung dafür ist jedoch eine schulische digitale Grundausstattung und Fortbildungen (ebd.; McElvany, 2018: 7).

Das Ziel der Seminargruppe war es daher, Unterrichtsentwürfe zu entwickeln, die diese beiden Themen vereinen. Als Querschnittskompetenz wurde der Bereich Schreiben fokussiert. Dabei hat die Seminargruppe selbst folgende Qualitätsmerkmale für einen guten Schreibunterricht aus ihrer Sicht ausgearbeitet:

- ✓ gute Aufgaben (Aufgaben mit Profil, motivierend, lebensnah, differenziert, auf die Lerner abgestimmt, problemlösend, kreativ gestaltend, mehrere Wege)
- ✓ Schreibsetting beachten (Umgebung, Klima, Rituale)
- ✓ Schreibstrategien nutzen (beim Planen und Überarbeiten)
- ✓ gemeinsames Schreiben und Sprechen über den Text (Feedback integrieren)
- ✓ transparente und vorher abgestimmte Textkriterien nutzen
- ✓ transparente Unterrichtsstruktur über die Unterrichtseinheit hinweg
- ✓ Schreibfunktion muss klar sein (für wen, warum)
- ✓ Medien zum Schreiben anbieten (analog und digital)
- ✓ Memorierungsstrategien vermitteln (Phasen der Wiederholung von Textkriterien)
- ✓ Schreiben mit allen Sinnen
- ✓ Modellingphasen integrieren
- ✓ Schreibprozess erfassen (Beobachtung, Befragung und technische Tools dafür nutzen)

Schreiben stellt zwar nur einen Teilbereich des Deutschunterrichts dar, berührt jedoch auch andere Teilbereiche. Durch den Schreibprozess selbst und in der Revisionsphase mit den Mitschülerinnen und Mitschülern werden Leseprozesse angestoßen, der Schülertext selbst wird auf sprachsystematische und sprachpragmatische Teilbereiche hin untersucht und zudem wird die mündliche Kommunikation innerhalb der Peergroup gefördert (vgl. Giera, 2020). Schreiben ist daher immer in einem sozialen Kontext zu betrachten. Schreibkompetenz als kommunikative Handlung verstärkt zu fördern, ist eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer, damit Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I Schreibfähigkeiten erlangen, die auf dem globalen Arbeitsmarkt gefordert sind (vgl. Klein & Schöpfer-Grabe, 2018; Philipp, 2018). Um alle Schüler*innen gezielt (schrift-)sprachlich zu fördern, bedarf es herausfordernder und motivierender Aufgabenstellungen. Dafür hat sich folgendes Konzept bewährt:

„Unter ‚Aufgaben mit Profil‘ werden Schreibaufgaben verstanden, die das Schreiben als soziale Praxis in einen möglichst ‚authentischen‘ Kontext sozialer Interaktion einbetten, indem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt und – auf

Produktebene – in plausibler Art und Weise auf textuelle Qualitäten hin befragt und beurteilt werden kann“ (Bachmann, 2014: 46).

Zur Annäherung an die zu Beginn gestellte Frage „Wie können digital unterstützte Schreibaufgaben im inklusiven Setting an Regelschulen gelingen“ wurde das Seminar im Sinne des publikationsorientierten Schreibens (Buhrfeind & Giera, 2022) konzipiert. Dabei erhielten die Studierenden die Möglichkeit, eigene Schreibprozesse zu reflektieren und in einem längeren Review-Verfahren ihre Unterrichtsentwürfe weiter auszugestalten. Konkret gestaltete sich dies durch Feedbackschleifen im Seminar mit einer fachspezifischen Peer-to-Peer-Beratung sowie der Dozierenden. Im weiteren Review-Verfahren wurden die Unterrichtsentwürfe nach der Bewertung nochmals überarbeitet und in einem letzten Schritt von den Herausgeberinnen geprüft.

Die vorliegenden Unterrichtsentwürfe sind in schulischen Schreibprojekten eingebunden, die einen bestimmten Adressat*innenkreis fokussieren. Auch wenn fünf Unterrichtsentwürfe für die Grundschule (A-E), zwei Entwürfe für die Sekundarstufe I (F-G) und einer die Bedingungen von außerschulischen Bildungsorten (H) berücksichtigt, können die Inhalte für weitere Kontexte je nach Lerngruppen und Klassenstufen adaptiert werden.

Alle Entwürfe arbeiten in der Unterrichtsreihe mit dem Ansatz „Self-Regulated Strategy Development“ (kurz SRSD, Graham & Harris, 2017), aus dem jeweils eine Sequenz im Entwurf ausformuliert wird. Der Aufbau der Entwürfe variiert je nach Studierendengruppe leicht, berücksichtigt aber den klassischen Aufbau mit Bedingungsanalyse der Lerngruppe, Sachanalyse, Didaktisch-methodische Analyse, erwarteten Kompetenzen, detailliertem Verlaufsplan und Materialanhang. Die acht Unterrichtsentwürfe haben nicht den Anspruch auf Perfektion, sondern zeigen vielfältige Unterrichtsideen und geben motivierende Schreibimpulse für den Deutschunterricht. Dabei bilden sie auch im Erscheinungsbild die Diversität solcher Entwürfe ab, die sich je nach Bundesland, Studienseminar und Prüfer*in unterscheiden. Abgerundet werden die Entwürfe mit Kommentaren, die jedoch rein subjektiv aus der Sicht der Autorin Giera zu verorten sind.

Viel Freude beim Ausprobieren und Unterrichten!

Winnie-Karen Giera & Inga Buhrfeind
Universität Potsdam & Leuphana Universität Lüneburg
Mai 2024

1. Gruppe A Tagebucheintrag in Klasse 4

Autorinnen: Natalie Axmann, Julia Holubek und Celina Bertrams

Unterrichtsentwurf

Fach: Deutsch
Schulform: Grundschule
Klasse: 4/ 13 Mädchen und 8 Jungen
Zeit: 45 Minuten

Thema der Unterrichtseinheit: Reflektiertes Schreiben mithilfe der Tagebuchmethode

Thema der Unterrichtsstunde: Kriteriengestütztes Verfassen eines Tagebucheintrags

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen
		Die Schülerinnen und Schüler...
01	Hinführung zum Thema und Vorwissensaktivierung	... erkennen anhand eines mitgebrachten Beispiels der Lehrkraft die Form und den Aufbau eines Tagebucheintrags ... formulieren im Plenum Kriterien eines Tagebucheintrags ... beobachten die Lehrkraft beim Modellieren eines Tagebucheintrags und wirken unterstützend in diesem Prozess mit
02	Festlegung der Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags anhand eines Beispiels	... wiederholen die Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags ... führen die in Stunde 01 begonnene Modellierung gemeinsam mit der Lehrkraft fort und wirken erneut unterstützend in diesem Prozess mit ... überprüfen die eingangs aufgestellten Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags und tragen die Ergebnisse in einem Kriterienraster zusammen ... beginnen, das Kriterienraster in ihr Arbeitsheft zu übertragen
03	Verfassen eines Tagebucheintrags	... beenden die Übernahme des Kriterienrasters aus der vorherigen Stunde ... formulieren mithilfe der aufgestellten Kriterien einen Tagebucheintrag zu einem Erlebnis aus dem Wochenende
04	Durch Partnerarbeit unterstützte Überarbeitung der Schreibprodukte	... finden sich mit einem Partner*in ihrer Wahl zusammen und tauschen die Schreibprodukte aus ... korrigieren zusammen mit ihrem Partner/ ihrer Partnerin die Tagebucheinträge mithilfe der in Stunde 02 aufgestellten Kriterien ... halten vorbereitend das Endprodukt in Schönschrift nochmals fest, um in Stunde 05 weiterarbeiten zu können
05	Digitale Fertigstellung der Schreibprodukte	... überführen ihr analoges Schreibprodukt in eine digitale Form

Bedingungsanalyse

Autorin: Julia Holubek

Die hier beschriebene Unterrichtsstunde wird in der vierten Klasse einer Grundschule in XX, im Bundesland Niedersachsen durchgeführt. Die Grundschule ist durchgehend zweizügig und das Fach Deutsch wird von der ersten Klasse beginnend bis zur vierten Klasse unterrichtet. Die Klasse hat in einer Woche laut Lehrplan sechs Stunden Deutsch. Besonders freitags in der sechsten Stunde ist die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Schüler*innen² eher gering einzuschätzen, was bei der Unterrichtsvorbereitung bedacht werden muss. Die hier vorgestellte Unterrichtsstunde wird aufgrund der höheren Leistungsanforderung an einem Tag erteilt, an welchem die Deutschstunde zu einem früheren Zeitpunkt stattfindet.

Die Lerngruppe (LG)³ besteht aus 21 SuS und setzt sich aus 13 Mädchen und 8 Jungen, im Alter von 9-10 Jahren, zusammen. Drei Kinder haben einen Migrationshintergrund. Heterogenität macht sich in dieser Klasse sowohl in den Sozialkompetenzen als auch in der Fachkompetenz bemerkbar. Ein Kind hat aufgrund seiner Lese-Rechtschreibschwäche einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Diesem wird mit passenden Differenzierungsmaßnahmen begegnet.

Sozial- und Methodenkompetenz

Die Leistungsfähigkeit der LG ist eher durchschnittlich einzustufen. Die Bereitschaft zur mündlichen Mitarbeit ist innerhalb der LG insgesamt positiv zu werten. Die Lernbereitschaft definiert sich über eine rege Beteiligung der SuS am Unterrichtsgespräch. Dies könnte auch mit dem als gut einzuschätzenden Klassenklima begründet werden. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass die insgesamt gute Kommunikation und Klassengemeinschaft von drei Jungen teilweise gestört wird. Häufige Zwischenrufe während des Unterrichtsgesprächs stören nicht nur die Reibungslosigkeit des Unterrichts, sondern machen sich auch im Verhalten innerhalb der Klassengemeinschaft bemerkbar. Damit alle SuS von den Unterrichtsgesprächen profitieren können, muss dies bei der Unterrichtsplanung beachtet werden.

Die SuS sitzen vorwiegend neben dem/der Freund*in, weshalb die Sozialformen Gruppen- und Partnerarbeit als gute Lernmöglichkeit eingeschätzt werden. Insgesamt kann zur Methodenkompetenz angemerkt werden, dass die SuS eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernformen, Regeln und Routinen verinnerlicht haben, da die Lehrkraft darauf achtet, die unterrichtlichen Methoden zu variieren.

² Die Bezeichnung ‚Schülerinnen und Schüler‘ wird im weiteren Verlauf der Arbeit durch SuS abgekürzt.

³ Die Bezeichnung ‚Lerngruppe‘ wird im weiteren Verlauf der Arbeit durch LG abgekürzt.

Fachkompetenz

Das Vorwissen der SuS im Fach Deutsch ist durchschnittlich einzustufen. Innerhalb einer Einheit gelingt es den SuS sehr gut das Gelernte weiterzuentwickeln. Nach Abschluss einer Einheit fällt es den SuS jedoch oft schwer, sich an Vergangenes zu erinnern. Einige Kinder mit Migrationshintergrund haben noch Probleme im Bereich Lesen, was auch mit Defiziten im schnellen Schreiben einhergeht. Hier kann es zu zeitlichen Differenzen während der Arbeitsphasen kommen, was bei der Unterrichtsvorbereitung beachtet werden muss.

Sachanalyse

Autorin: Natalie Axmann

In der dargestellten Unterrichtsstunde verfassen die SuS einen Tagebucheintrag. Die sogenannte *Tagebuch-Methode* wird von Beate Leßmann als „Schlüssel zur Öffnung des Unterrichts für die Individualität der Lernenden und die Gemeinschaft der Gruppe“ (Leßmann k. A.) verstanden. Gemeinsam mit der Klasse wird ein Tagebuch erstellt, welches mit einzelnen Einträgen von den SuS gefüllt wird. Somit erhalten die SuS die Möglichkeit, einen individuellen Tagebucheintrag zu einem Wochenenderlebnis zu verfassen, welcher schlussendlich in das gemeinsame Tagebuch eingebunden wird. Nach Beate Leßmann dient solch ein individueller Eintrag dazu, eigene Gedanken, alltägliche Erfahrungen, Entdeckungen, Geschichten, Fragen oder alles Weitere, was die Kinder beschäftigt, aufzuschreiben. Reich (2008) schreibt nieder, dass ein Tagebucheintrag dabei verschiedene Zwecke erfüllen kann. Unter anderem dient er für: die Reflektion des Erfahrenen, die Distanzierung zum Geschehenen, das Festhalten von subjektiven Gefühlen, die Objektivierung von Geschichten, die Analyse von eigenen Entwicklungs- und Lernprozessen, die reine Dokumentation von Erinnerungen oder als eine Erinnerungsstütze. Während des Verfassens des Tagebucheintrags erhalten die SuS die Möglichkeit, einen Moment innezuhalten, sich an das Vergangene zu erinnern, daraus Schlussfolgerungen zu ziehen und sich schlussendlich über das Verschriftlichte auszutauschen (vgl. Reich, 2008: 1). Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, dass die SuS in der Stunde *Verfassen einen Tagebucheintrag* lernen, wie sie ihre Gedanken, Gefühle und Erlebnisse jederzeit aufschreiben können.

Das Verfassen eines Tagebucheintrags ist eine Form des *Kreativen Schreibens*. Böttcher (2013) hält fest, dass das *Kreative Schreiben* die Möglichkeit der Integration von individualisierenden und differenzierenden Schreibprozessen bietet. Durch das vielfältige, häufige und entspannte Schreiben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit hält das *Kreative Schreiben* die besten Voraussetzungen für die Schreibentwicklung bereit. Während des Schreibprozesses wird das Vertrauen in die eigene Schreibfähigkeit gestärkt, was sich positiv auf die gesamte Schreibentwicklung auswirkt. Das Verfassen von kreativen Texten findet in der konkreten Erfahrungswelt der Kinder statt, welche anhand von kreativen Schreibmethoden

und Schreibanlässen verschriftlicht und im kreativen Prozess zum Ausdruck gebracht werden. Durch die Angebotsvielfalt in realen Schreibsituationen sammeln die Kinder die Erfahrung, dass das Schreiben in Beziehung mit ihrer persönlichen Lebenswelt steht und es sie selbst betrifft. Dadurch steigt die Schreibmotivation der Kinder (vgl. Böttcher, 2013: 21). Das Kreative Schreiben ist allerdings kein komplett freier Schreibprozess, sondern findet immer als *angeleitetes Schreiben* statt, welches mit bestimmten Begrenzungen und Spontanität arbeitet (vgl. Böttcher, 2013: 25). Innerhalb dieser Unterrichtseinheit findet das angeleitete Schreiben anhand der SRSD-Methode von Graham und Harris statt.

In Studien zeigte sich, dass selbstregulatorische Strategien zu höheren Schreibleistungen führen (vgl. Budde, 2010: 24). Graham und Harris fassen in dem SRSD-Modell genau diese Selbstregulation auf. Das Ziel dabei ist es, durch die Förderung der Lehrkraft sowie das Üben von effektiven Schreib- und Selbstregulationsstrategien, die SuS dazu zu befähigen, komplexe kognitive Anforderungen bei Schreibaufgaben zu bewältigen (vgl. Budde, 2010: 54).

Das SRSD-Modell gliedert sich in sechs Instruktionsstufen: Durch das *Aktivieren und Entwickeln des Hintergrundwissens*, das *Diskutieren*, das *Modellieren*, das *Memorieren* und das *Unterstützen*, sollten die Kinder sich in der *unabhängigen Leistungsphase* dazu in der Lage fühlen, die Schreibaufgabe individuell zu bewältigen. Dabei ist die Reihenfolge jedoch nicht feststehend, sondern kann je nach Unterrichtseinheit und der Klasse sowie dem Klassenniveau entsprechend variieren (vgl. Budde, 2010: 57).

Die erste Stufe ist das *Entwickeln und Aktivieren von Hintergrundwissen*. Hierbei stellt sich die Frage, was die SuS bisher über das Verfassen von Tagebucheinträgen wissen. Es wird überprüft, ob die SuS die Schreibaufgabe anhand ihrer bisherigen Schreibfähigkeiten bewältigen können. Dabei ist vor allem auf die ausreichende Orthographie-, Grammatik- und Transkriptionsfertigkeiten zu achten (vgl. Budde, 2010: 58).

Die zweite Stufe ist das *Diskutieren*. Hier wird die zu erlernende Strategie von der Lehrkraft präsentiert. Dabei ist es wichtig, die SuS für die Schreibaufgabe zu begeistern und zu motivieren. Vor allem die Nützlichkeit der Strategie sollte ausführlich erläutert und die Anwendungsmöglichkeiten sowie die Grenzen offenlegt werden (vgl. ebd.)

Als dritte Stufe folgt das *Modellieren durch die Lehrkraft*, in der die Lehrkraft die Strategie vor der Klasse modelliert. Alle handlungsleitenden Gedanken der Planungs-, Schreib- sowie Korrekturprozesse, inklusive Fehler, werden von der Lehrkraft für die SuS verbalisiert. Die SuS werden in den Prozess mit eingebunden und verankern und adaptieren die modellierten Selbstinstruktionen in ihren Köpfen (vgl. ebd.).

Die vierte Stufe ist das *Memorieren*. In dieser Phase steht das Auswendiglernen der Strategieranwendung im Fokus. Alle aufgestellten Kriterien, die durch die Modellierung der

Lehrkraft als Bewertungskriterien für die Schreibaufgabe festgelegt sind, werden in die Hefte übertragen (vgl. Glaser & Palm, 2014: 12).

Die fünfte Stufe ist das *Unterstützen*. Die Unterstützung definiert sich hier zum einen über die Anleitung und Hilfestellungen der Lehrkraft und zum anderen über den unterschiedlichen Schweregrad in Bezug auf die Aufgaben und das verschiedene Material. Des Weiteren sollte die Lehrkraft kontinuierlich Feedback über den Lernfortschritt geben (vgl. Budde 2010: 58). Darüber hinaus bietet die Methode des kooperativen Lernens hier die Möglichkeit, die Schreibkompetenz zu fördern. Die SuS können sich beispielsweise in Partnerarbeit ihre Schreibaufgabe vorlesen und ein Feedback erhalten, wodurch sie sich über die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sowie Verbesserungsvorschläge austauschen (vgl. Glaser & Palm, 2014: 12).

Die sechste Stufe ist die *unabhängige Leistung*. In dieser Phase führen die SuS die Aufgabe eigenständig, ohne Hilfestellungen und unter Bezugnahme der Strategie durch (vgl. Budde, 2010: 58).

Didaktisch-methodische Analyse

In den folgenden Unterkapiteln wird die vorliegende Unterrichtsstunde sowohl didaktisch als auch methodisch analysiert. Für die didaktische Analyse wird hauptsächlich Wolfgang Klafki hinzugezogen.

Didaktische Analyse

Autorin: Celina Bertrams

Die Unterrichtsstunde ist für eine vierte Klasse konzipiert und die Lernziele der Einheit lassen sich im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ des niedersächsischen Kerncurriculums Deutsch für die Grundschule verorten (vgl. Nds. KM, 2017a: 7). Die curriculare Bedeutung ist unter anderem dadurch manifestiert, dass die SuS unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen und daher die Sprachbildung eine wesentliche Rolle einnimmt. Die in dieser Unterrichtsstunde erlernten Verstehens- und Verständigungskompetenzen helfen den Kindern, die Welt zu erfassen und eigene Positionen und Werthaltungen in einer Gesellschaft einzunehmen. Die Unterrichtsstunde ermutigt die SuS zum selbständigen und kreativen Umgang mit Sprache und vermittelt ihnen, normgerecht und adressatenbezogen zu schreiben (vgl. ebd.: 5). Neben der Legitimation durch das Kerncurriculum finden sich in der Unterrichtsstunde auch Antworten auf die Grundfragen Klafkis (vgl. Klafki, 2015: 171ff.). Um die Bedeutung des Lerngegenstands für das Leben der SuS zu verdeutlichen, werden sie im Folgenden erläutert.

Klafki (2015: 171) fragt zum einen nach der *Bedeutung des Inhalts für die Gegenwart* der SuS. Einige Kinder mögen vielleicht schon im privaten Tagebuch schreiben oder sind in

anderer Form damit in Kontakt gekommen. Andere mögen kein Vorwissen mitbringen, aber durch die Behandlung des Themas auf die Idee kommen. In jedem Fall inspiriert die Tagebuchmethode die SuS zum Schreiben und bietet ihnen die Möglichkeit, in Beziehung und Kommunikation mit ihren Interessen, Einfällen, Sorgen und Nöten zu gehen (vgl. Leßmann, K. A.). Dadurch, dass die SuS eigene Gedanken in Wort und Schrift versprachlichen, wird die Begriffsentwicklung gefördert und die Sprachhandlungskompetenz gefestigt (vgl. Nds. KM, 2017a: 6). Außerdem hilft ihnen die geförderte Entwicklung der Bildungssprache, sich im schulischen Kontext situationsangemessen auszudrücken (ebd.: 6).

Klafki (2015: 172) fragt ebenso nach der *Zukunftsbedeutung* des Unterrichtsinhaltes für die SuS: Dadurch, dass die SuS ihren eigenen Text und ihr sprachliches Handeln reflektieren, entwickeln sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen. Diese werden ihnen in der Zukunft helfen, die Welt zu erfassen, ihre Persönlichkeit zu bilden, ihre Werthaltungen zu begründen und an einer demokratischen Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Nds. KM, 2017a: 5). Außerdem fördert die Tagebuchmethode die Lese- und Schreibkompetenz, deren sichere Beherrschung für eine erfolgreiche Fortsetzung der Schullaufbahn, der beruflichen Ausbildung und der Fähigkeit des lebenslangen Lernens unabdingbar ist (vgl. Nds. KM, 2017a: 5). Die an diesem Lerngegenstand zu gewinnenden Erfahrungen und Erkenntnisse sind damit eine notwendige Voraussetzung für das weitere Leben der SuS, haben eine lebendige Stellung in deren Leben und sind ein echtes Element einer Allgemeinbildung (vgl. Klafki, 2015: 172).

Beim Schreiben eines Tagebucheintrags denken die SuS schriftlich nach, wobei sie beobachten, erfahren und Ideen festhalten. Sie können sich von Geschehenem distanzieren oder Gefühle festhalten und bilden eigene Vorstellungen und Wertebegriffe, welche sich in der weiteren Schullaufbahn und im Leben der Kinder immer wieder fruchtbar machen werden. Damit steht das Tagebuchschreiben *exemplarisch für den allgemeinen Sachverhalt* der Analyse eigener Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Reich, 2008: 1). Die Tagebuchmethode kann in seiner allgemeinen Form des alltäglichen Tagebuchschreibens auch als Lerntagebuch genutzt werden (vgl. Reich, 2008: 6). Hierfür werden die SuS in der beschriebenen Unterrichtsstunde vorbereitet.

Zuletzt soll auf die *Zugänglichkeit und den Lebensweltbezug* eingegangen werden. Die gesamte Unterrichtseinheit ist so konzipiert, dass sie aufeinander aufbaut. Die Tagebuchmethode ist vor allem deshalb zugänglich für die SuS, weil sie ein hohes Maß an Individualität vorweist. Die SuS können entscheiden, wie viel, wie schnell und über was sie schreiben möchten. Damit werden sowohl die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen als auch die individuellen Lernpotentiale wie Begabung, Persönlichkeit und emotionale Lage berücksichtigt (vgl. Nds. KM, 2017a: 14). Außerdem achtet die Lehrkraft darauf, dass alle SuS aufmerksam zuhören und Fragen stellen, falls etwas unklar ist und stellt damit sicher, dass alle einen Zugang zur Thematik erhalten. Dadurch, dass die SuS in ihrem

Tagebucheintrag ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken reflektieren, ist ein Lebensweltbezug gegeben, welcher die SuS zu weiterem Schreiben motiviert.

Aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen, die die SuS mitbringen, wurde vor allem quantitativ didaktisch reduziert, was wiederum die *Zugänglichkeit* fördert. So können je nach verbliebener Zeit die überprüften Tagebucheinträge und die mündlichen Feedbacks angepasst werden. Ebenso dürfen schnell arbeitende SuS ihren Tagebucheintrag kontrollieren und gestalten, beziehungsweise andere SuS beim Verfassen ihres Eintrages unterstützen.

Methodische Analyse

Autorin: Julia Holubek

Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem Klatschritual, wobei ein Rhythmus vorgeklatscht wird, den die SuS nachklatschen müssen. So wird die Aufmerksamkeit auf die Lehrperson gelenkt und Gespräche sowie Kramen mit den Händen eingestellt. Nach der *Begrüßung* wird den SuS mithilfe eines Lageplans der Verlauf der Stunde vorgestellt. Meyer (2011) zufolge haben SuS den Anspruch zu erfahren, wie die Lehrkraft die Unterrichtsstunde plant. Durch den Lageplan bekommen die SuS eine Orientierung über das gemeinsame Vorhaben, wodurch ihnen die Zielvorstellung der Unterrichtsstunde nähergebracht wird (vgl. Meyer, 2011: 130). Der vorgestellte Lageplan wirkt auf das Gehirn wie ein Kompass, sich in der Stunde und auch der Einheit zurecht zu finden (vgl. Mattes, 2011: 101). Zur *Hinführung* an das Unterrichtsthema präsentiert die Lehrkraft einen Tagebucheintrag. Dieser kann als stummer Impuls gewertet werden. Wichtig hierbei ist zu erwähnen, dass die Methode des stummen Impulses nicht zu wörtlich genommen wird. Es bedeutet lediglich, dass das Medium für sich sprechen soll. Nach der Präsentation bleibt die Klasse einen Moment stumm, denkt nach und tauscht sich in Form einer Redekette über die Lösung aus. Durch die Redekette erhalten die SuS die Möglichkeit, miteinander zu kooperieren, anstatt sich nur der Lehrkraft zuzuwenden. Gleichzeitig wird der oft zu hohe sprachliche Anteil der Lehrkraft mit dieser Vorgehensweise reduziert. Die U-förmige Sitzordnung hilft den SuS Blickkontakt miteinander aufzunehmen (vgl. Mattes, 2011: 106). „Die Möblierung der Klassenzimmer hat einen nicht zu unterschätzenden [...] Einfluß [sic!] auf die Gestaltung der Kommunikations- und Interaktionsstruktur“ (Meyer, 2013: 137). Es ist somit möglich, ausgehend von der Methode des stummen Impulses und der Arbeitsform kooperatives Lernen zu gestalten (vgl. Mattes, 2011: 101). Abschließend werden Konsens und Dissens festgestellt und diskutiert sowie die Gesprächsergebnisse zusammengefasst (vgl. Meyer, 2011: 289). Da Einzelarbeit, wie sich zeigen wird, den Großteil der Stunde einnimmt, ist die *Hinführung* im Sinne eines kooperativen Unterrichtsgesprächs gestaltet. Diese Form des Einstiegs ermöglicht den SuS nicht nur einen handelnden Umgang mit dem Thema, es

wird zusätzlich an ihr Vorverständnis angeknüpft. Diese beiden Aspekte charakterisieren Meyer (2011: 132f.) zufolge ergänzend einen guten Unterrichtseinstieg.

Mit der Erklärung der nächsten Arbeitsschritte wird die *Erarbeitungsphase* eingeleitet. Die Lehrkraft lässt den Arbeitsauftrag von einem Schüler oder einer Schülerin wiederholen. Dies hilft beiderseits zu überprüfen, ob die nächsten Arbeitsschritte verstanden wurden. Die Erarbeitungsphase wird in Einzelarbeit durchgeführt. Diese Sozialform erscheint zunächst eintönig, birgt jedoch viele positive pädagogische Aspekte. Einzelarbeit wird durch die Übergabe eines Arbeitsauftrages an den/die einzelne*n Schüler*in eingeleitet. Die Lehrkraft greift nur ein, wenn es zu unüberwindbaren Schwierigkeiten kommt, ansonsten arbeiten die SuS alleine (vgl. Mattes, 2011: 44). „Ohne Selbsttätigkeit ist keine Selbstständigkeit zu erreichen“ (Meyer, 2011: 418). Durch Einzelarbeit ist es möglich, die SuS zur Selbstständigkeit zu bringen. Diese gilt nicht nur im schulischen, sondern auch im privaten und vor allem im beruflichen Umfeld als „Schlüsselfunktion“ (Mattes, 2011: 44). Ergänzend ist es aus lernpsychologischer Sicht hilfreich, Einzelarbeitsphasen im Unterrichtsgeschehen einzubinden, da die Aufnahme von Wissensstoff individuell stattfinden muss (vgl. Mattes, 2011: 44). Zuletzt bietet diese Sozialform im Vergleich zu der Partner- oder auch Gruppenarbeit die beste Möglichkeit zur Differenzierung. Wichtig ist nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ zu differenzieren, da sich ein mögliches Problem bei Einzelarbeitsphasen in der Vorgabe der Bearbeitungszeit findet. Es muss überlegt werden, wie zwischen einer „Basis- und Erweiterungsanforderung“ (Mattes, 2011: 44) unterschieden werden kann (vgl. Mattes, 2011: 44). Um den Ansprüchen einer quantitativen Differenzierungsaufgabe gerecht zu werden, muss „[...] das Bereitstellen einer zusätzlichen Aufgabe, die in Inhalt, Anforderungsniveau oder zu trainierender Kompetenz eine zuvor gestellte Aufgabe sinnvoll ergänzen“ (Obeling, k. A.). Dementsprechend beginnen diejenigen SuS, die vor der vorgegebenen Bearbeitungszeit fertig geworden sind, mit einem farbigen Stift ihre Arbeit unter Einbezug des Kriterienrasters zu überarbeiten. Um sich regelmäßig einen Überblick über den Arbeitsstand zu verschaffen, wird das Ritual *Eiszeit* verwendet. Die Lehrkraft nennt das Wort, woraufhin die SuS einfrieren und ihre Arbeit einstellen. Nachdem die Lehrkraft Rückmeldung bekommen hat, sagt sie ‚auftauen‘ und die Arbeit wird fortgesetzt.

Das bekannte Klatschritual beendet die Erarbeitungsphase und leitet die Phase der *Sicherung* bzw. *Festigung* ein. In dieser Unterrichtsstunde finden diese beiden Unterrichtsphasen in einer statt. Die SuS präsentieren in einem kurzen Schüler*innenvortrag ihre Tagebucheinträge vor der Klasse. Die Methode wird nicht nur zum Vergleichen der Ergebnisse genutzt. Hiermit kann zum einen die Präsentationskompetenz seitens der Schüler*innen als auch die Rezeptionskompetenz seitens der Zuhörer*innen geübt werden (vgl. Mattes, 2011: 120). Aus zeitökonomischen Gründen kann im Vorfeld eine Anzahl an Präsentationen vorgegeben werden. Die Freiwilligkeit ist bei dieser sehr persönlichen Aufgabe

unbedingt zu betonen. Während jeweils ein*e Schüler*in die Ergebnisse präsentiert, nehmen die anderen ihre Checkliste hervor und kontrollieren die Einhaltung der Kriterien. Um zu gewährleisten, dass die SuS diesem Arbeitsauftrag nachkommen, wird die Übergabe des Rederechts seitens der Lehrkraft zufällig erfolgen. Dies entspricht der Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Merkmale einer effektiven Klassenführung (Kounin 1976, zit. nach Seidel, 2015: 110). Im besten Fall sorgt dieses Vorgehen dafür, dass die SuS den vortragenden Klassenkameraden aufmerksam zuhören und ihr Wissen über die Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags überprüfen und sichern.

Nach Vorstellung der Ergebnisse wird die Stunde mit einer blinden Daumenprobe *reflektiert*. Abgefragt wird die eingeschätzte Schwierigkeit beim Verfassen des Tagebucheintrags: Blind bedeutet in diesem Fall, dass die SuS den Kopf auf den Tisch legen müssen, um sich nicht von ihren Klassenkameraden beeinflussen zu lassen. Die Lehrkraft zeigt den SuS abschließend, wo sie sich auf dem Lageplan befinden. So können sie mitdenken, mitplanen und auch kontrollieren, was im weiteren Unterrichtsverlauf passiert und was bereits geschafft wurde (vgl. Meyer, 2011: 130). Dies erhöht zusätzlich die Motivation. Um ein gemeinsames Ende zu finden, bedankt sich die Lehrkraft bei den SuS zum *Abschluss* für die Mitarbeit und verabschiedet sie.

Erwartete Kompetenzen

Autorinnen: Natalie Axmann, Celina Bertrams, Julia Holubek

Im folgenden Kapitel finden sich sowohl das übergeordnete Kompetenzziel als auch die zu erlangenden Teilkompetenzen wieder. Diese gliedern sich auf in den inhaltsbezogenen, prozessbezogenen sowie personalen und sozialen Bereich.

Kompetenzziel der Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler wenden die in den vorherigen Stunden aufgestellten Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags an, um diesen kriterienorientiert zu gestalten.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK 1):

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ...einen Tagebucheintrag erkennen (vgl. Nds. KM 2017a: 27).
- (b) ...können einen Tagebucheintrag selbstständig verfassen (vgl. ebd.).
- (c) ...können ihren eigenen Tagebucheintrag sowie fremde Tagebucheinträge auf ihre Richtigkeit hin überprüfen (vgl. ebd.).

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK 2): Texte verfassen - Texte schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ...die Form des ‚Kriterienrasters‘ als Methode erkennen (vgl. Nds. KM 2017a: 27).
- (b) ...das Kriterienraster zum Verfassen eines Tagebucheintrags nutzen (vgl. ebd.).
- (c) ...mithilfe des Kriterienrasters ihre eigenen Schreibprodukte angeleitet überarbeiten und reflektieren (vgl. ebd.).

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ...ihre eigenen Gefühle, Gedanken, Erfahrungen und Entdeckungen verschriftlichen.
- (b) ...ihre eigenen Gefühle, Gedanken, Erfahrungen und Entdeckungen von denen ihrer Mitschüler*innen abgrenzen.
- (c) ...rücksichtsvoll mit den Gefühlen, Gedanken, Erfahrungen und Entdeckungen ihrer Mitschüler*innen umgehen.

Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autorinnen: Natalie Axmann, Celina Bertrams, Julia Holubek

Zeit	Phase/ Geplantes Lehrerinnenverhalten/erwartetes Schülerinnen- und Schülerverhalten	UF/AF/SF/OF	Medien/ Material
09:50 3'	<p>Begrüßung und Einstieg</p> <p>L signalisiert den Unterrichtsbeginn mit dem ritualisierten Klatschrhythmus: SuS und L begrüßen sich.</p> <p>L stellt mithilfe des Eingangs erstellten ‚Lageplans‘ die Stellung der aktuellen Stunde in der Unterrichteinheit vor.</p> <p>L bespricht mit SuS das Stundenziel.</p> <p><i>L nimmt moderierende Rolle ein.</i></p>	<p>AF= Unterrichtsgespräch</p> <p>SF= Klassenunterricht</p> <p>OF= Gruppentisch</p> <p>UF= entdeckend</p>	<p>Smartboard</p> <p>Lageplan (vgl. Anhang)</p>
09:53 8' TK 1, TK 2	<p>Hinführung</p> <p>L zeigt in einem stummen Impuls einen persönlichen Tagebucheintrag.</p> <p>SuS wiederholen in Form einer Redekette anhand dessen die bereits aufgestellten Kriterien zum Schreiben eines Tagebucheintrag:</p> <p><i>L nimmt initiierende und beobachtende Rolle ein.</i></p>	<p>AF= Unterrichtsgespräch</p> <p>SF= Klassenunterricht</p> <p>OF= Gruppentisch</p> <p>UF= entdeckend, erarbeitend</p>	<p>Smartboard</p> <p>Persönlicher Tagebucheintrag der L (vgl. Anhang)</p>
10:01 17' TK 1, TK 2, ÜTK	<p>Erarbeitung</p> <p>L erklärt die nächsten Arbeitsschritte ‚Abschreiben des Kriterienrasters‘ und ‚Schreiben des Tagebucheintrags‘. L lässt den Arbeitsauftrag von einem*r S wiederholen.</p> <p>L zeigt das in Stunde zwei erstellte Kriterienraster. SuS übertragen das in Stunde zwei erstellte Kriterienraster in ihr Heft.</p> <p>Nach individuellem Arbeitstempo beginnen die SuS mit dem Formulieren ihres Tagebucheintrag:</p> <p>L holt sich von den SuS im Verlauf der Erarbeitungsphase eine Rückmeldung zum Arbeitsstand mithilfe des Rituals ‚Eiszeit‘ ein.</p> <p><i>L nimmt beobachtende Rolle ein und wirkt unterstützend bei den Arbeitsprozessen der SuS</i></p>	<p>AF= Schreiben</p> <p>SF= Einzelarbeit</p> <p>OF= Gruppentisch</p> <p>UF= erarbeitend</p>	<p>Smartboard</p> <p>Kriterienraster</p> <p>Arbeitshefte</p>

<p>10:18 12' TK 1, TK 2, ÜTK</p>	<p>Sicherung und Festigung L beendet mithilfe des Klatschrituals die Arbeitsphase. Auf freiwillige Basis haben SuS die Möglichkeit ihren Tagebucheintrag der Klasse vorzutragen. Dabei überprüfen die anderen SuS, ob die Kriterien des Kriterienrasters eingehalten wurden. L moderiert und strukturiert das Unterrichtsgespräch und erklärt nicht bzw. falsch Verstandene: <i>L nimmt initiiierende und moderierende Rolle ein.</i></p>	<p>AF= Unterrichtsgespräch SF= Klassenunterricht OF= Gruppentisch UF= entdeckend, erarbeitend</p>	<p>Arbeitsergebnisse der SuS Kriterienraster Ggf. 2. Persönlicher Tagebucheintrag der L (vgl. Anhang)</p>
<p>10:30 5'</p>	<p>Reflexion und Schluss L zeigt mithilfe des Lageplans, wozu die Stunde diente und gibt einen Ausblick auf die nächste Stunde. L holt sich mithilfe der blinden Daumenprobe ein Feedback der SuS ein, wie es ihnen bei der Erarbeitung des Tagebucheintrags erging. L holt sich auf freiwilliger Basis mündliches Feedback der SuS ein. L bedankt sich bei den SuS für die Mitarbeit und verabschiedet sie in die Pause. <i>L nimmt moderierende Rolle ein.</i></p>	<p>AF= Unterrichtsgespräch SF= Klassenunterricht OF= Gruppentisch UF= entdeckend</p>	<p>Smartboard Lageplan (vgl. Anhang)</p>
<p>Flexibilität Um zu gewährleisten, dass zum Ende der Stunde jede*r SuS einen Tagebucheintrag verfasst hat, werden einige ausgedruckte Exemplare der Kriterienraster für die leistungsschwächeren SuS zur Verfügung gestellt. Falls sich in der Sicherungsphase keine*r der SuS bereit erklärt den eigenen Tagebucheintrag vorzulesen, kann entweder die Lehrkraft diesen stellvertretend vorlesen oder einen weiteren persönlichen Tagebucheintrag vorstellen.</p>			
<p>Didaktische Reserve Je nach verbliebener Zeit kann die Anzahl der überprüften Tagebucheinträge in der Sicherungsphase flexibel angepasst werden. Je nach verbliebener Zeit kann die Anzahl der mündlichen Feedbacks in der Reflexionsphase flexibel angepasst werden. Diejenigen SuS, die mit dem Schreiben des Tagebucheintrags fertig sind, dürfen diesen nach Belieben gestalten. Diejenigen SuS, die mit dem Schreiben des Tagebucheintrags vor der Bearbeitungszeit fertig sind, nehmen sich einen farbigen Stift und kontrollieren ihre Arbeit nach dem Kriterienraster. Diejenigen SuS, die die Gestaltung des Tagebucheintrags beendet haben, unterstützen andere SuS beim Verfassen des Tagebucheintrags.</p>			

Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

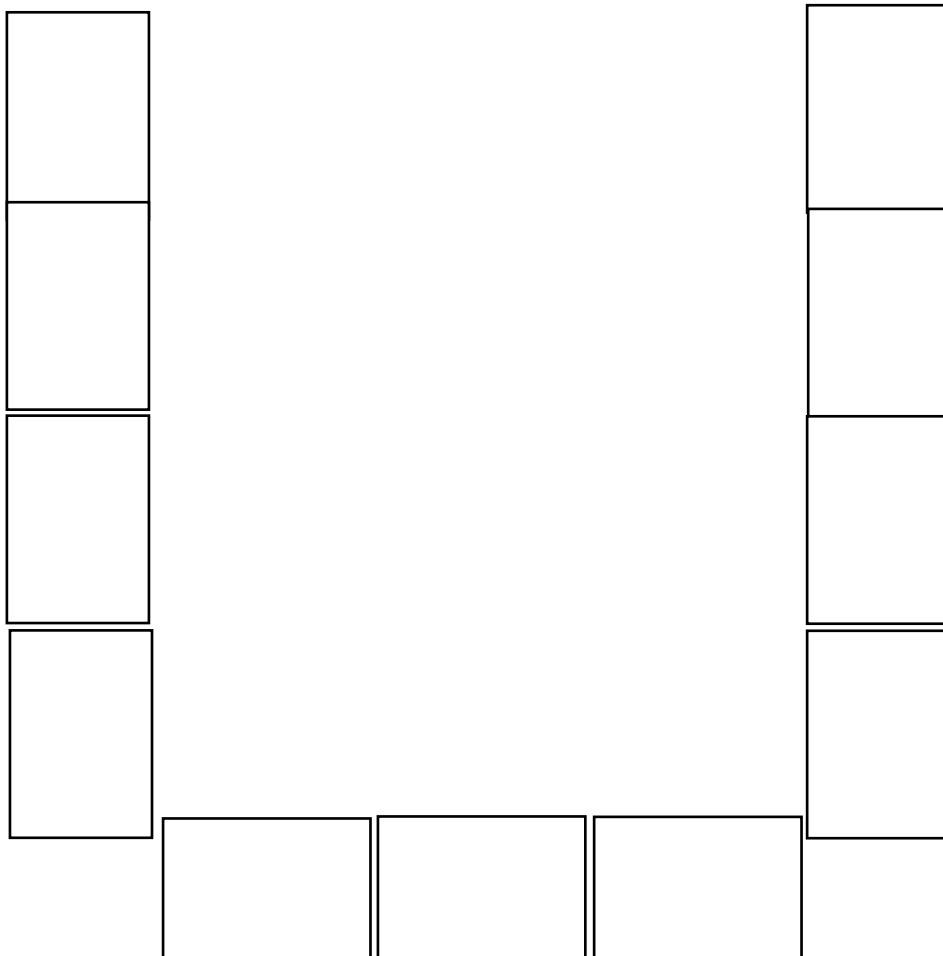
An diesem Unterrichtsbeispiel ist zu sehen, wie komplex die Gestaltung einer inklusiven Unterrichtseinheit ist. Die Einheit wurde nach dem SRSD-Prinzip logisch aufgebaut und mit den rechtlichen Vorgaben sowie der Literatur versehen, wobei die Aktualität der Literatur stets überprüft werden muss. Die verankerte Schreibaufgabe ist motivierend, realitätsnah und mit der Möglichkeit der Publikation mehrerer Wochenenderlebnisse hat sie eine hohe Adressatenorientierung und Aktivierung aller. Die vorgestellte Lerngruppe ist heterogen und erfordert viele didaktische Maßnahmen, damit die Schüler*innen weder über- noch unterfordert sind. Gerade an dieser Stelle sollte die Stundenstruktur nicht als starres Lernziel, sondern als Lernphase gedacht werden, um keinen Schreibdruck aufzubauen. Der Schreibprozess sollte nicht in dieser Stunde beendet werden, sondern auch in der Folgestunde noch Raum und Zeit erhalten. Als Unterstützung ist ein Kriterienraster eine gute Möglichkeit, dieses sollte jedoch noch kindgerechter gestaltet und mit Formulierungshilfen für schreibschwächere Schüler*innen ergänzt werden.

Anhang

Sitzplan/Raumgestaltung

Tafel

Lehrerpult



Materialien

Kriterienraster

Aufbau des Textes	
Sinnvolle Gliederung des Textes	
<u>Kopfzeile:</u> <ul style="list-style-type: none">- Datum- Anrede	
<u>Einleitung</u> <ul style="list-style-type: none">- Anlass: Wie fühlst du dich gerade? Was hast du Besonderes erlebt? Worauf freust du dich?	
<u>Hauptteil</u> <ul style="list-style-type: none">- Genauere Beschreibung der Ereignisse/Emotionen/Erlebnisse: Wie war dein Tag? Was hast du erlebt? Wie hast du dich währenddessen gefühlt? Wie fühlst du dich jetzt deswegen?	
<u>Schluss</u> <ul style="list-style-type: none">- Ausblick: Wie geht es nun weiter? Wie wirst du in Zukunft darüber denken? Glaubst du, es wird sich etwas verändern? Wie möchtest du dich in Zukunft verhalten?	
<u>Abschlusssatz und Unterschrift:</u> <ul style="list-style-type: none">- Beispiel: Bis zum nächsten Mal. Dein*e...	
Sprache	
Ich-Perspektive	
Ausdruck von Gefühlen und Gedanken	
<u>Passende Zeitform:</u> <ul style="list-style-type: none">- Vergangenes im Präteritum- Gegenwärtige Gefühle/Handlungen im Präsens- Ausblick auf die Zukunft im Futur)	
Verwendung der indirekten Rede	
Korrekter Satzbau	
Korrekte Grammatik	
Vermeidung von Wiederholungen	
Korrekte Zeichensetzung	

Tagebucheintrag

Hallo liebes Tagebuch,

18.08.2020

Ich schreibe, weil ich von meinem schönen Wochenende berichten möchte. Ich würde sogar sagen, dass es das schönste Wochenende meines Lebens war! Ich bin einfach überglücklich, denn wir holten unseren neuen Hund ab!

Am Samstag weckte Papa mich extra früher, damit ich mitkommen konnte. Da er mich daran erinnerte, dass wir den Welpen abholen würden, war ich sofort hellwach. Wir mussten leider sehr lange fahren, was für mich eine Qual war. Ich war so voller Vorfreude und konnte es kaum erwarten, ihn endlich in den Armen zu halten! Als wir endlich ankamen, kam uns der Kleine schon entgegen und sprang an mir hoch. Ich nahm ihn auf den Arm und er schleckte mir über das gesamte Gesicht. Das hat echt gekitzelt! Ich spürte sofort, dass wir gute Freunde werden würden. Auf dem Rückweg entschieden wir uns für den Namen Sammy. Den gesamten Sonntag verbrachten wir damit, mit ihm zu spielen, zu kuscheln, und mit ihm spazieren zu gehen.

Ich möchte für Sammy ein guter Freund sein und immer auf ihn aufpassen. Er wird es lieben, mit mir zu spielen! Ich freue mich schon riesig, Sammy heute Abend wiederzusehen. Vor allem freue ich mich aber auf das nächste Wochenende, denn da werden wir mit Sammy zum ersten Mal an den Strand fahren. Davon werde ich dir dann wieder berichten!

Aufgabenstellung

Überlege, was du am Wochenende alles gemacht hast. Schreibe dann einen Tagebucheintrag über dein Lieblingserlebnis. Beachte dabei alle Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrag: Du kannst dir gerne das Kriterienraster zur Hilfe nehmen. Wenn alle Kinder einen Tagebucheintrag geschrieben haben, können wir am Ende ein Buch erstellen mit schönen „Wochenenderlebnissen“.

Die Aufgabenstellung wird für die Schülerinnen und Schüler über das Smartboard visualisiert.

Lageplan

1. Einstieg in das Thema ‚Verfassen eines Tagebucheintrags‘:

- Hinführung zum Thema
- Vorwissensaktivierung: Was wisst ihr schon über das Thema?
- Erste Formulierung von Kriterien eines Tagebucheintrags im Plenum
- Modellierung eines Tagebucheintrags durch die Lehrkraft

2. Aufstellen geeigneter Kriterien zum Verfassen eines Tagebucheintrags

- Wiederholung der aufgestellten Kriterien
- Fortsetzung der Modellierung durch die Lehrkraft
- Überprüfung und Überarbeitung der aufgestellten Kriterien
- Übertragung der Kriterien in das Arbeitsheft

3. Verfassen eines Tagebucheintrags zum Thema ‚mein Erlebnis am Wochenende‘

- Übertragung der noch fehlenden Kriterien in das Arbeitsheft
- Der Tagebucheintrag wird mithilfe der aufgestellten Kriterien zu einem Erlebnis aus dem Wochenende geschrieben

4. Überarbeitung der Schreibprodukte

- Austausch über die Schreibprodukte mit einem*r Mitschüler*in deiner Wahl
- Korrektur der verfassten Tagebucheinträge unter Zuhilfenahme der Kriterien

5. Digitale Fertigstellung der Schreibprodukte

- Übertragung des handgeschriebenen Schreibproduktes in eine digitale Form auf dem Computer

2. Gruppe B Personenbeschreibung in Klasse 3 mit Laptop verfassen

Autor*innen: Yannick Aßmann, Henrike Handreck und Sophie Weißleder

Unterrichtsentwurf

Datum: o. A.
Klasse: 3. Klasse / (13 Mädchen, 15 Jungen)
Schulform: Grundschule
Zeit: 09:15 – 10:00 Uhr
Fach: Deutsch

Thema der Unterrichtseinheit: Personenbeschreibung

Thema der Unterrichtsstunde: Schreiben einer Personenbeschreibung

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen
		Die Schülerinnen und Schüler können
01	Hintergrundwissen entwickeln	...das Klassenmaskottchen und andere Personen mündlich beschreiben. ...detailliert Dinge beschreiben, die sie sehen.
02	Vermittlung der Grundlagen	...gemeinsam wichtige Merkmale der Personenbeschreibung sammeln und schriftlich festhalten. ...eine Checkliste mit den wichtigsten Merkmalen erstellen. ...gemeinsam mit der Lehrkraft eine Personenbeschreibung schreiben.
03	Schreiben einer Personenbeschreibung	...eigenständig anhand der Checkliste auf einem Laptop eine Personenbeschreibung schreiben.
04	Feedback und Fortsetzung des Schreibprozesses	...sich gegenseitig mit Hilfe der Checkliste Feedback geben. ...das Feedback der anderen Schülerinnen und Schüler konstruktiv annehmen. ...während des Schreibprozesses ihren Text überarbeiten.
05	Präsentation der Personenbeschreibung	...ihre Personenbeschreibung angemessen vor der Klasse präsentieren. ...konstruktive Kritik vor der Klasse geben.
06	Überarbeitung der Personenbeschreibung	...ihre Personenbeschreibung anhand des Feedbacks überarbeiten. ... sich gegenseitig bei Schwierigkeiten unterstützen.
07	Zweiter Schreibprozess	...eine weitere Personenbeschreibung anhand der Checkliste erstellen.

Bedingungsanalyse

Autorin: Sophie Weißleder

Die Klasse besteht aus 28 Schülern und Schülerinnen und setzt sich aus 13 Mädchen und 15 Jungen zwischen acht und zehn Jahren zusammen. Die Grundschule sitzt in einer Kleinstadt mit über 18.000 Einwohnern. Der Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 40%, wodurch es eine multikulturelle Schulgemeinschaft ist. Aufgrund von Lehrkräftemangel und langzeiterkrankten Lehrkräften mussten an der Schule drei Klassen aufgeteilt werden, weshalb sieben Schüler und Schülerinnen neu in die Klassen integriert wurden. Die neuen Schüler und Schülerinnen wurden gut in die Klassengemeinschaft aufgenommen und sind nicht weiter auffällig geworden. Aktuell müssen die Lehrkräfte in der Klasse die neuen Schüler und Schülerinnen noch auf den gleichen Stand bringen, weshalb es in einigen Stunden zu Verzögerungen kommt. Eine Schülerin hat Epilepsie, weshalb sie täglich eine Schulbegleiterin an ihrer Seite hat. Die Schulbegleitung beobachtet die Schülerin und steht ihr bei Problemen zur Seite. Ab und zu kommt es vor, dass sie die Schülerin kurz aus dem Klassenraum begleitet, um ihr etwas Ruhe zu ermöglichen. Zwei Schüler haben den Förderschwerpunkt Lernen, weshalb sie einmal in der Woche in der Deutschstunde zu der Förderlehrerin der Schule gehen und dort gesonderte Deutschaufgaben bearbeiten und gezielte Hilfe erhalten. Auffällig bei einem dieser Schüler ist, dass er grundsätzlich alle Unterrichtsinhalte lautstark ablehnt und weitere Schüler und Schülerinnen mit seinem Unmut ansteckt, weshalb es schnell zu einer Gruppendynamik kommen kann, wenn die Lehrkraft dies nicht sofort unterbindet. Bei der Klassenlehrerin sind die Schüler und Schülerinnen aufmerksam und arbeiten gut mit. Dies überträgt sich allerdings nicht auf die weiteren Lehrkräfte, die sich vermehrt im Unterricht durchsetzen müssen. Zu Beginn des Schuljahres hat die Klasse zusammen Klassenregeln ausgearbeitet, an die sie sich halten müssen. Verstoßen die Schüler und Schülerinnen gegen eine dieser Regeln, werden sie in einem Schiebesystem weitergeschoben, das in vier verschiedene Stufen eingeteilt ist. Hier können die Schüler und Schülerinnen auch wieder zurückgeschoben werden, wenn sie sich vorbildlich verhalten haben. Ist ein Schüler oder Schülerin an der letzten Stufe angekommen, so muss dieser Schüler/diese Schülerin in einen Trainingsraum und die Klassenregeln abschreiben.

Es gibt zum Bezug zum Sozialverhalten einen oftmals guten Zusammenhalt, obwohl die Zusammensetzung noch nicht allzu lange besteht. Gruppierungen gibt es in der Klasse nicht, trotzdem kommt es immer wieder zu kleinen und größeren Streitereien, die sich oftmals nach einigen Tagen auflösen lassen.

Als besondere Lernvoraussetzung ist zu erwähnen, dass die Schüler und Schülerinnen zwar schon eine andere Textsorte geschrieben haben, allerdings bisher noch nicht großartig mit den Laptops der Schule gearbeitet haben. Somit ist diese Art des Arbeitens neu für die Klasse. Zudem kennen sie die Methode des SRSD-Modells bisher nicht und wenden dies in

dieser Unterrichtseinheit zum aller ersten Mal an. Allerdings haben die Schüler und Schülerinnen sich schon einmal gegenseitig Rückmeldungen zu ihren angefertigten Texten gegeben, allerdings nicht schon während des Schreibprozesses, dies ist ebenfalls neu für die Klasse, weshalb wir in der Unterrichtseinheit sensibel damit umgehen müssen.

Sachanalyse

Autorin: Henrike Handreck

Der für die Unterrichtseinheit gewählte Lerngegenstand stellt die Personenbeschreibung dar. Diese ist der Textsorte Beschreibung zugehörig. Die jeweiligen Texte werden hinsichtlich verschiedener Kriterien, zu denen auch soziale und funktionale Kriterien gehören, beurteilt und klassifiziert (vgl. von Wilpert, 1989: 935).

Die betrachtete Textsorte ‚Beschreibung‘ zählt als non-narrativ. Diese kann schriftlich und mündlich umgesetzt werden. Im Gegensatz zu subjektiven Schilderungen sind Beschreibungen objektiver. Innerhalb einer Personenbeschreibung findet demnach keine subjektive Wertung durch den Schreibenden/die Schreibende statt (vgl. Tajmel, 2017: 312f.). Es soll lediglich das Gesehene beschrieben werden, ohne eine Wertung dessen vorzunehmen. Beim Schreiben der Beschreibung kann jedoch eine subjektive Aufreihung der einzelnen sachlich beschriebenen Aspekte vorgenommen werden (vgl. ebd., 2017: 312f.).

Bei Beschreibungen handelt es sich demnach um informierende Texte. Beschreibungen werden vorrangig in der Zeitform Präsens geschrieben und können vorgenommen werden für Bilder, Vorgänge, Gegenstände, Tiere und Personen. Die jeweilige Beschreibung ist möglichst detailliert und konkret zu verfassen. Dies zeichnet sich durch eine nachvollziehbare und zugleich sachliche Schreibform aus, die der Information dient. Hierdurch soll eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit oder Wiedererkennung des Beschriebenen durch den Adressaten/die Adressatin gewährleistet werden (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, Bremerich-Vos und Schwinnig, 2015: 15ff.). Die Textsorte Beschreibung hat demnach eine Darstellungsfunktion (vgl. Bremerich - Vos, Granzer, Behrens und Köller, 2011: 76f.).

Das Ziel des Schreibens ist hierbei ein Gegenstand, Sachverhalt oder Person unter Zuhilfenahme sprachlicher Mittel ausführlich wiederzugeben. Zu diesen sprachlichen Mitteln gehören neben Attributen auch Fachbegriffe. Hinsichtlich der Attribute werden vorwiegend Adjektivattribute verwendet (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, Bremerich-Vos und Schwinnig, 2015: 15ff.). Ein Adjektiv als Attribut bzw. Adjektivattribute verweist auf die Eigenschaften des Bezugsnomen (vgl. Eichinger, 1991: 312f.). „Die Attribution erscheint als die Möglichkeit, geordnet und in komprimierter Form Information im Satz, der dem prädikativen Voranschreiten dient, unterzubringen“ (Eichinger, 1991: 312).

Insbesondere in der Personenbeschreibung, die in dieser Unterrichtseinheit erprobt werden soll, sind Adjektive von besonderer Relevanz. Diese sind von besonderer Relevanz,

da es sich bei einer Personenbeschreibung um die Beschreibung äußerer, sichtbarer Aspekte einer Person handelt und Adjektive zu einer detaillierten Beschreibung geeignet sind (vgl. Sahlmann, 2014: 6 - 12).

Ein spezielles und einheitliches Muster hinsichtlich der Anordnung von Beschreibungen ist nicht vorhanden. Bezüglich dieser Strukturierung und des Aufbaus einer Beschreibung ist die Art dieser zentral (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, Bremerich-Vos und Schwinnig, 2015: 15 - 19). Es wurde bereits angeführt, dass bei einer Beschreibung eine subjektive Aufreihung der sachlich beschriebenen Aspekte der zu beschreibenden Person vorgenommen werden kann (vgl. Tajmel, 2017: 312f.). Dabei unterscheiden sich diese Beschreibungen noch einmal hinsichtlich der benötigten Anforderungen.

In Bezug auf die Unterrichtsreihe in der dritten Klasse der Grundschule ist jedoch eine festgelegte Reihenfolge bei der Personenbeschreibung hilfreich, da hierdurch eine Strukturierungshilfe gegeben wird. Die für die Kinder neue Textsorte der Personenbeschreibung kann hierdurch strukturiert und in Form einer Checkliste (siehe Anhang) bearbeitet werden. Die Checkliste bietet die Möglichkeit zur Überprüfung des Vorhandenseins der einzelnen Aspekte einer Personenbeschreibung durch die Schüler*innen und die Lehrkraft (vgl. Sahlmann, 2014: 6 - 12).

Personenbeschreibungen im Allgemeinen sind aus unterschiedlichen Kontexten bekannt. So gibt es auch Personenbeschreibung im Rahmen von polizeilichen Ermittlungen. Diese Personenbeschreibungen haben andere Anforderungen als die der Grundschule. Da es sich in dieser Unterrichtseinheit um eine Personenbeschreibung in der Grundschule handelt, ist bezüglich der Strukturierung bzw. des Aufbaus darauf hinzuweisen, dass die Strukturierung dieser im Grundschulkontext nicht identisch mit dem der einer Personenbeschreibung aus einem anderen Kontext ist. Die Personenbeschreibung stellt, wie bereits beschrieben, eine äußere Beschreibung von Personen dar (vgl. Sahlmann, 2014: 6 - 12). Hinsichtlich der äußeren Gestalt der Person werden das körperliche Aussehen (inklusive der Statur) die jeweilige Kleidung und besondere Merkmale der Person beschrieben. Der empfohlene Aufbau einer Personenbeschreibung gliedert sich daher in die Bestandteile der Informationen allgemein, die Gesichtsbeschreibung, die Kleidungsbeschreibung und die Beschreibung von Besonderheiten. Der erstgenannte Teil beinhaltet die Größe, Figur und Gestalt sowie, wenn bekannt, das Alter der zu beschreibenden Person (vgl. Sahlmann, 2014: 6 - 12 und Kroll - Gabriel, 2017b: 63 - 80). Die Beschreibung des Gesichtes umfasst die Beschreibung der sich sämtlich im Gesicht befindenden Merkmale, im Besonderen die Beschreibung der Augen, Augenbrauen, des Kinns, der Nase und des Mundes sowie der Lippen. Zusätzlich gehören zur Beschreibung des Gesichtes auch alle Merkmale, die sich am Kopf befinden. Dazu gehört die Beschreibung der Ohren und Haare. Bei der Beschreibung der einzelnen Merkmale des Gesichtes beziehungsweise Kopfes ist auf die jeweilige Form, Größe und ggf. Farbe

einzu gehen (vgl. ebd.: 6-12, 63-80). Im Bereich der Kleidungsbeschreibung empfiehlt sich eine Wiedergabe der sichtbaren Kleidung beginnend beim Oberkörper bis zu den Schuhen. Hierbei ist eine Unterteilung in Bekleidung des Oberkörpers, Bekleidung des Unterkörpers und Schuhe vorgesehen. In der Beschreibung ist zu einer detaillierten Darstellung die Angabe von Farbe sowie Muster der jeweiligen Kleidung hilfreich. Zuletzt erfolgt eine Beschreibung der Besonderheiten einer Person. Hierbei können sowohl sichtbare körperliche Merkmale wie beispielsweise Narben, Sommersprossen oder Leberflecke genannt werden oder auch besonders auffällige Gegenstände, die die Person trägt oder hält wie bspw. ein Regenschirm, Schmuck, oder eine Brille, aufgeführt werden (vgl. ebd.).

Bei der aufgeführten Strukturierung bzw. dem Aufbau der Personenbeschreibung kann jedoch auch variiert werden. Es ist beispielsweise auch möglich, zunächst mit den auffälligen Merkmalen anzufangen und später eine Beschreibung der unauffälligeren Merkmale (beispielsweise das Vorhandensein der Nase, der Augen oder des Mundes) vorzunehmen.

Hinsichtlich der Strukturierung gibt es, wie bereits angeführt, für die Beschreibungen kein konkretes Muster der Anordnung (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, Bremerich-Vos und Schwinnig, 2015: 15 - 19). Die Personenbeschreibung beschränkt sich jedoch vorwiegend auf die sichtbaren äußeren Merkmale der zu beschreibenden Person, wobei eine möglichst objektive Wiedergabe vorgesehen ist. Da es sich hierbei nicht um eine Erzählung handelt ist diese, wie bereits beschrieben, im Präsens zu verfassen (vgl. ebd.).

Didaktisch-methodische Analyse

Autor: Yannick Aßmann

Didaktik

Einige Schülerinnen und Schüler verfügen durch außerschulische Kontexte bereits über Vorerfahrungen mit dem Lerngegenstand der Personenbeschreibung. Viele der Kinder lesen regelmäßig Kinderzeitschriften, welche Elemente und Artikel beinhalten, die denen einer Personenbeschreibung ähneln. Darüber hinaus berichteten einzelne Schüler, dass sie auch in Videospiele bereits mit Personenbeschreibungen (in Steckbriefform) zu tun hatten. Es ist zu erwarten, dass die außerschulischen Vorerfahrungen hauptsächlich im Bereich der Beschreibung von äußeren Merkmalen von Personen hilfreich sein können. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden in außerschulischen Alltagssituationen bereits mit Steckbriefen in Kontakt gekommen sein, welche die Zugänglichkeit für das Thema Personenbeschreibungen erleichtern sollte.

Auch im Unterricht wurden in der zweiten Klasse Steckbriefe angefertigt, mit welchen sich die Schülerinnen und Schüler kennenlernen sollten. Möglicherweise könnten diese

Erfahrungen jedoch auch die falsche Sichtweise auslösen, dass ein Steckbrief mit einer Personenbeschreibung gleichzusetzen ist. Im schulischen Setting hatten die Schülerinnen und Schüler noch keinen Kontakt mit Personenbeschreibungen. Jedoch kennen die Kinder bereits andere Formen von Aufsätzen. Daher ist ihnen bekannt, dass ein strategisches Vorgehen und ein guter Wortschatz hilfreich sind. Eine weitere mögliche Problemquelle könnte der Aufbau sein. Die Kinder könnten sich hierbei fälschlicherweise an der Struktur des Rezepts orientieren, welches in den Einheiten zuvor behandelt wurde.

Das Schreiben einer gelungenen Personenbeschreibung erfordert verständliche Formulierungen und präzise Beschreibungen. Diese sind nicht nur im Setting des Deutschunterrichts gegenwärtig bedeutend, sondern auch in anderen Fächern und in außerschulischen Settings. Durch das Schreiben einer Personenbeschreibung werden kommunikative Fähigkeiten geschult, welche auf verbaler und nonverbaler Ebene für die kommunikative Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von hoher Bedeutung sind.

In der Zukunft der Lernenden kommen der Thematik weitere Bedeutungen zu. Detaillierte, präzise Formulierungen sind in der Berufswelt von großer Bedeutung. Diese sind beispielsweise für die Kommunikation mit Kollegen und Kolleginnen grundlegend und sollten daher bereits früh erlernt werden. Darüber hinaus ist speziell die Verwendung eines passenden Fachvokabulars in beruflichen Settings unabdingbar. Die Verwendung eines angemessenen Vokabulars wird durch die Personenbeschreibung ebenfalls geübt, da hierbei optimalerweise eine Erweiterung des Wortschatzes erfolgen sollte (insbesondere durch die Verwendung zahlreicher Adjektive zur präzisen Beschreibung der Person). Des Weiteren wird mit Hilfe des Lerngegenstands auch die Rechtschreibung geübt. Diese ist in den höheren Klassenstufen und im beruflichen Werdegang von elementarer Bedeutung. Ziel der Einheit sollte es daher sein, den Lernenden den Zukunftsbezug der Inhalte aufzuzeigen.

Den Schülerinnen und Schülern soll innerhalb der Unterrichtsstunde ein Lernzuwachs auf Ebene der Schreibkompetenz ermöglicht werden. Dies betrifft auf curricularer Ebene den Bereich „Schreiben – Richtig Schreiben“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 21). Die Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler beachten beim Schreiben den Satzbau für die richtige Zeichensetzung.“ wird im Rahmen der Stunde gefördert. Speziell durch die Notwendigkeit von Aufzählungen in der Personenbeschreibung, wird dieser Aspekt forciert. Der Fokus liegt in der Unterrichtsstunde jedoch auf der Förderung der Kompetenzbereiche „Texte planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ (vgl. ebd.: 27f.). Auf der Planungsebene kommt es zu Beginn der Stunde (Hinführung) zu einer Wiederholung der Inhalte der gemeinsam entwickelten Checkliste. Die Checkliste ist der zentrale Baustein im Planungsprozess der Personenbeschreibung. Die Checkliste baut auf das Kompetenzziel „Die Schülerinnen und Schüler wenden Methoden zum Sammeln und Ordnen von Wortmaterial und Schreibideen an“ auf (vgl. ebd.). In der Erarbeitungsphase orientiert sich der

Unterrichtsinhalt am Kompetenzbereich „Texte schreiben“. Die Kinder sollen „verständlich und strukturiert schreiben“ (vgl. ebd.: 28). Auch das gegenseitige Überarbeiten der geschriebenen Texte ist Inhalt der Unterrichtsstunde. Hierbei wird das Kompetenzziel „Die Schülerinnen und Schüler prüfen und überarbeiten eigene und fremde Texte nach vorgegebenen Kriterien (und wenden Überarbeitungsstrategien an)“ verfolgt (vgl. ebd.). Hierzu nutzen sie erneut die Checkliste. Derartige Partner- und Gruppenarbeitsphasen zählen zu den zentralen klassenübergreifenden Prinzipien der Schule. Diese sollen zur Stärkung der sozialen Kompetenzen möglichst häufig fächerübergreifend in die Arbeitsphasen integriert werden. Kooperationen der Lernenden sorgen für fachliche Lernerfolge (vgl. Klippert, 2010: 27).

Der Kompetenzbereich „Texte schreiben“ hat im Lehrplan der Schule einen äußerst hohen Stellenwert. Aus diesem Grund wurde der Kompetenzbereich auch in der vorherigen Unterrichtseinheit (Rezepte schreiben) fokussiert. Die Personenbeschreibung bringt in diesem Zusammenhang eine hohe Exemplarität mit sich. Aufgrund des einfachen Aufbaus wird die Personenbeschreibung in der Jahrgangsstufe drei klassenübergreifend zur Vermittlung des strukturierten Schreibens genutzt. Der schulinterne Arbeitsplan sieht vor, dass nach der Personenbeschreibung das digitale Schreiben mithilfe anderer Aufsatzformen verfestigt werden soll. Daher ist es zentral, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Personenbeschreibung zu vermitteln, dass strukturiertes Schreiben bei allen Aufsatzformen grundlegend sind.

Innerhalb der Unterrichtsstunde kann die Checkliste, welche in der vorherigen Stunde gemeinsam erarbeitet wurde, als das zentrale logische Gerüst zur Orientierung betrachtet werden. Speziell in der Erarbeitungsphase gibt die Checkliste den Schülerinnen und Schülern beim eigenen Schreiben und beim gegenseitigen Korrigieren Sicherheit. Auch in den darauffolgenden Stunden wird die Checkliste weiterhin verwendet. Des Weiteren gibt die Nutzung der Laptops der Unterrichtsstunde eine klar erkennbare Struktur. Den Lernenden ist aus vorherigen Stunden in digitaler Arbeitsform bekannt, dass die Arbeitsphasen mit dem Starten der Laptops beginnen und mit dem Herunterfahren enden. Darüber hinaus stellen die aufeinander aufbauenden Arbeitsschritte „Schreiben“ und „Überarbeiten“ ein bekanntes Element dar. Dieser Ablauf war bereits bei vorherigen Schreibaufgaben der zentrale Kern der Unterrichtsstunden. Das gegenseitige Feedback ist in der Klasse zudem bereits als festes Ritual in zahlreichen Erarbeitungsphasen verankert und somit für die Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Orientierungspunkt.

Das erwartete Mindestkönnen am Ende der Stunde ist das Anwenden der zentralen Schritte im Schreibprozess einer Personenbeschreibung. Grundlegend hierfür ist das Wissen über die Bausteine (Checkliste). Dieses wird durch die Ergebnisse der vorherigen Stunde vorausgesetzt.

Methodik

Für die Einstiegsphase wurde die Sozialform des Klassenunterrichts gewählt. Die Lehrkraft stellt in kompakter Form den Plan für die kommende Unterrichtsstunde vor. Hierzu nutzt sie das Activeboard. Die gewählte Organisationsform ist ein Stehhalbkreis. Nach dem fünfminütigen Einstieg kommt es zu einem direkten Übergang zur Hinführungsphase, welche aus zeitökonomischen Gründen in derselben Organisationsform durchgeführt wird. Zur Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden, stellt nicht die Lehrkraft die Inhalte der Checkliste vor, sondern die Schülerinnen und Schüler im Setting einer erarbeitenden Unterrichtsform (vgl. Müller, 2016: 11).

Die anschließende, zwanzigminütige Erarbeitungsphase wird in der Sozialform der Einzelarbeit durchgeführt. Die Lernenden schreiben die Personenbeschreibung mit Hilfe des Laptops an einem Platz ihrer Wahl. Die Nutzung des Laptops bietet eine zeitlich und örtlich flexible Lernunterstützung und bringt zudem ein hohes Inklusionspotenzial mit sich (vgl. Apel & Apt, 2017: 73).

Des Weiteren beinhaltet die Erarbeitungsphase ein gegenseitiges Unterstützen der Schülerinnen und Schüler. Die Überarbeitung der Texte ist ebenfalls Bestandteil der Erarbeitungsphase. Dieses gestaltet sich mit Hilfe des Mediums Laptop deutlich einfacher. Die Lehrkraft unterstützt bei Bedarf ebenfalls.

In der anschließenden zehnminütigen Sicherungsphase begeben sich die Lernenden erneut in einen Stehhalbkreis, um den Fokus auf die präsentierende Person zu richten. Zusätzlich zu den Laptops wird für die Präsentationen das Activeboard genutzt. Die gewählte Sozialform ist in der Sicherungsphase und in den anschließenden Phasen der Klassenunterricht.

An die Sicherungsphase schließt eine kurze, circa dreiminütige Festigungsphase an. Hierbei wird die Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs genutzt. Die Organisationsform ist weiterhin der Stehhalbkreis. Die Schülerinnen und Schüler werden auf erarbeitender und entdeckender Ebene gefordert, um mit Hilfe einer Meldekette Merkmale für eine Personenbeschreibung, des von der Lehrkraft gezeigten Stofftieres, zu sammeln. Die Unterrichtsstunde wird mit einer kurzen Reflexions- und Schlussphase beendet. Diese beinhaltet, neben einem kurzen Feedback der Lernenden zur Schreibaufgabe, lediglich organisatorische Aspekte, wie beispielsweise das Ausschalten der Laptops.

Erwartete Kompetenzen

Autorin: Sophie Weißleder

Kompetenzziel der Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler können eigenständig anhand einer vorher zusammengestellten Checkliste eine Personenbeschreibung erstellen.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich:

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK 1): „Texte schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ... verständlich und strukturiert schreiben (vgl. Nds. KM, 2017a: 28).
- (b) ... verständlich, strukturiert sowie adressaten- und funktionsgerecht schreiben (vgl. ebd.).
- (c) ... verständlich, strukturiert sowie adressaten- und funktionsgerecht schreiben und ihren Text überarbeiten (vgl. ebd.).

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK 2): „richtig schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ... beim Schreiben die richtigen Satzschlusszeichen setzen (vgl. Nds. KM, 2017: 24).
- (b) ... beim Schreiben von einfachen Aufzählungen die richtige Kommasetzung (vgl. ebd.).
- (c) ... beim Schreiben von komplexen Sätzen die richtige Zeichensetzung beachten (vgl. ebd.).

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

(sozialer Bereich: Zusammenarbeit im Team)

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ... teilweise gemeinsam Texte überarbeiten.
- (b) ... gemeinsam Texte überarbeiten und Feedback geben
- (c) ... gemeinsam Texte überarbeiten, Feedback geben und das Feedback auf den eigenen Schreibprozess beziehen.

Detallierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autorin: Sophie Weißleder

Zeit	Phase/ Geplantes Lehrerinnenverhalten/erwartetes Schülerinnen- und Schülerverhalten	UF/AF/SF/OF	Medien/ Material
09:15 5'	Begrüßung und Einstieg L und SuS begrüßen sich, L zeigt am ACB die Personenbeschreibung der letzten Unterrichtsstunde, SuS lesen die Personenbeschreibung vor und klären offen gebliebene Fragen, L stellt Plan und Kompetenzziel vor	AF = Unterrichtsgespräch SF = Klassenunterricht OF = Stehhalbkreis UF = entdeckend	Activeboard
09:20 3'	Hinführung SuS geben Punkte der Checkliste wieder und wiederholen die Aufgabe der heutigen Stunde, SuS holen sich eigenständig einen Laptop und schalten diesen ein	AF = Vortragen SF = Klassenunterricht OF = Stehhalbkreis UF = erarbeitend	Checkliste Laptops
09:23 20' TK 1, TK 2, ÜTK	Erarbeitung SuS schreiben ihre erste eigene Personenbeschreibung anhand der Checkliste, SuS unterstützen sich gegenseitig und überarbeiten ihre Texte im Schreibprozess, L unterstützt bei Bedarf	AF = Schreiben SF = Einzelarbeit OF = freie Platzwahl UF = erarbeitend	Checkliste Laptops
09:43 10' TK 1, ÜTK	Sicherung SuS präsentieren ihre Personenbeschreibungen, geben sich gegenseitig Feedback und fragen nach, am Ende der Sicherungsphase beenden die SuS ihren Schreibprozess	AF = Präsentieren SF = Klassenunterricht OF = Stehhalbkreis UF = erarbeitend, entdeckend	Laptops Activeboard Checkliste

09:53 3'	Festigung L hält ein Stofftier hoch und zeigt es den SuS, SuS sammeln mündlich wichtige Punkte für eine Personenbeschreibung des Stofftiers durch eine Meldekette, SuS haken dabei die Punkte auf der Checkliste ab	AF = Unterrichtsgespräch SF = Klassenunterricht OF = Stehhalbkreis UF = erarbeitend, entdeckend	Stofftier Checkliste
09:56 4'	Reflexion & Schluss L hakt den Plan ab, SuS fahren die Laptops herunter und bringen sie zu ihrem Platz zurück, SuS geben Feedback zur Schreibaufgabe, L beendet die Unterrichtsstunde	AF = Unterrichtsgespräch SF = Klassenunterricht OF = Stehkreis UF = entdeckend	
Flexibilität Sollte ein Laptop nicht funktionieren, müssen Ersatzlaptops zur Verfügung stehen, ansonsten wird im Schreibheft gearbeitet. Bei Fragen, die die gesamte Klasse betreffen könnte, unterbricht die L kurzzeitig den Arbeitsprozess der Su:			Ersatzlaptops
Didaktische Reserve Überarbeitung von anderen SuS Texten oder weitere Personenbeschreibung anfertigen.			

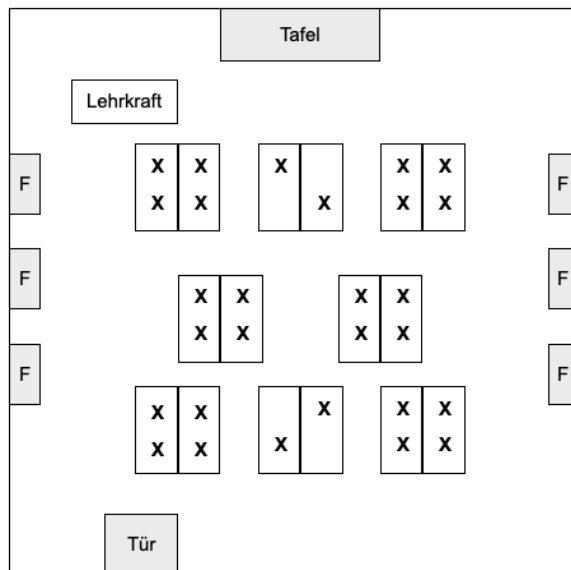
Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

Die dargestellte Unterrichtsstunde ist gut strukturiert, logisch aufgebaut und harmonisiert in der Planung der Unterrichtseinheit. Es ist jedoch zu empfehlen, in der Folgestunde noch Zeit zum Schreiben und Überarbeiten einzuräumen. Zu berücksichtigen ist, dass Grundschüler*innen eher weniger automatisiert am Laptop schreiben und die Verwendung dieses Schreibtools für einige Schüler*innen herausfordernd oder sogar neu ist. Schüler*innen, die mit ihrem Schreibprodukt fertig sind, können zwar andere Mitschüler*innen unterstützen, sollten jedoch als Wahl eine weitere Schreibaufgabe erhalten, die inneren und sozialen Merkmale einer bekannten Figur untersuchen, oder ihren Schreibprozess reflektieren. In diesem Entwurf ist die Bedingungs- und Sachanalyse sehr gut verfasst worden und auch die Reflexionen zeigen Risiken und Chancen in der Planung. Ergänzungen weiterer Piktogramme auf der Checkliste sind eine gute Idee.

Anhang

Sitzplan/Raumgestaltung



X = Sitzplatz eines/einer Schüler*in





F = Fenster

Der Klassenraum hat zwei Seiten an denen sich jeweils drei Fenster sowie eine Seite an der sich eine Tür befindet und eine Seite an der eine Tafel bzw. ein Activeboard angebracht ist. Im Raum sind 17 Tische vorhanden. Einer dieser Tische ist der Schreibtisch der Lehrkraft der sich vorne, oben auf der linken Seite des Raumes (von der Tür aus gesehen) befindet. Die anderen 16 Tische sind den Schüler*innen als Schreibtische bzw. Arbeitsplätze vorbehalten. Diese wurden im Raum jeweils zu zweit als Gruppentische angeordnet. An einem Tisch sind jeweils zwei Sitzplätze für Schüler*innen. Ein Gruppentisch beinhaltet insgesamt vier Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten. Insgesamt sind dadurch 32 Sitz- und Arbeitsplätze für Schüler*innen vorhanden. Da die Klassengröße 28 Schüler*innen umfasst ist für jeden/jede Schüler*in ein Platz vorhanden und es stehen vier Plätze zusätzlich zur Verfügung. Die vor der Tafel platzierten drei Gruppentische sind Schüler*innen vorbehalten die eine Sehschwäche haben. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass diese das Tafelbild optimal erkennen können. Alle Gruppentische sind so ausgerichtet, dass die Schüler*innen nicht mit dem Rücken zur Tafel sitzen. Jeder/jede Schüler*in hat die Möglichkeit, durch das Drehen zur Seite, die Tafel im Blick zu haben.

Materialien

Checkliste

Sandra Kroll-Gabriel: Textsorte Beschreibung für die Grundschule
© Auer Verlag

Checkliste für Personenbeschreibungen		😊	☹️
Allgemeine Infos: <input type="checkbox"/> Alter <input type="checkbox"/> Größe <input type="checkbox"/> Gestalt, Figur			
Beschreibung des Gesichts: <input type="checkbox"/> Haare <input type="checkbox"/> Gesicht und Kinn <input type="checkbox"/> Augen <input type="checkbox"/> Ohren <input type="checkbox"/> Nase <input type="checkbox"/> Mund und Lippen <input type="checkbox"/> Augenbrauen			
Beschreibung der Kleidung: <input type="checkbox"/> Oberkörper <input type="checkbox"/> Unterkörper <input type="checkbox"/> Schuhe			
Beschreibung der Besonderheiten			
Die Beschreibung hat verschiedene Satzanfänge .			
Es kommen passende Adjektive vor.			

Wir schreiben Personenbeschreibungen

71

3. Gruppe C Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte in Klasse 3 mit Laptop und Activeboard

Autorinnen: Anna Delowsky und Laura Grunholz

Unterrichtsentwurf

Datum: o. A.

Klasse: 3

Fach: Deutsch

Zeit: 9:50 – 10:35 Uhr

Thema der Unterrichtseinheit: Wie schreibe ich eine Fortsetzungsgeschichte?

Thema der Unterrichtsstunde: Modellierung einer Fortsetzungsgeschichte

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen
		Die Schülerinnen und Schüler können
01	Gruppe kennenlernen sich in einer Stuhlkreisrunde vorstellen sich durch verschiedene Übungen aufwärmen (durch das Zuwerfen unseres Lieblingskuscheltiers)
02	Vorstellung des Lieblingskuscheltieres ihr mitgebrachtes Lieblingskuscheltier vorstellen und ein Erlebnis mit diesem erzählen sich bis zur nächsten Unterrichtsstunde ein Abenteuer überlegen, welches sie gerne gemeinsam mit dem Lieblingstier erleben würden
03	Hintergrundwissen abfragen	... im Plenum eine MindMap (Gedankenlandkarte) zum Thema Geschichten schreiben erstellen ... eine ordentlich abgezeichnete / geschriebene MindMap in ihrem Heft erstellen
04	Festlegung der Kriterien	... gemeinsam im Plenum Kriterien zur Verfassung einer Fortsetzungsgeschichte nennen

		... sich gemeinsam im Plenum auf die sieben wichtigsten Kriterien festlegen und diese ordentlich in ihr Heft übertragen
05	Modellierung einer Fortsetzungsgeschichte und Memorieren	... gemeinsam mit Hilfe der LK eine Fortsetzungsgeschichte verfassen (am Laptop) ... dabei die erstellten Kriterien berücksichtigen
06	Fortsetzung der Modellierung und Memorieren	... gemeinsam mit Hilfe der LK eine Fortsetzungsgeschichte verfassen ... Textmerkmale herausstellen und die Kriterien überprüfen ... dem Sitznachbarn eine Fortsetzungsgeschichte über ihr Lieblingstier erzählen
07-08	Schreiben einer eigenen Fortsetzungsgeschichte	... eine eigene Fortsetzungsgeschichte über ihr Lieblingskuscheltier verfassen und dabei die sieben erarbeiteten Kriterien beachten ... SuS können sich ein Impuls in Form von digitalen Bildern von dem Klassen-iPad holen
09	Vorlesen und Besprechen der Fortsetzungsgeschichte	... die eigene verfasste Fortsetzungsgeschichte einer/einem Sitznachbarin/Sitznachbarn vorlesen ... zuhören und überprüfen, ob die Kriterien eingehalten wurden (mit Bewertungsbogen) ... mit Kritik umgehen
10	Überarbeitung der Geschichten	... ihre Geschichten anhand der Kritik und des Bewertungsbogens überarbeiten und verbessern
11	Reflexion und Evaluation	... benennen was die SuS positiv / negativ empfunden haben; wie sie sich unterstützt / begleitet gefühlt haben; was sie gelernt/ nicht gelernt haben ... sagen, was sie sich für das nächste Mal wünschen

Bedingungsanalyse

Autorin: Anna Delowsky

Die aufgeführte Unterrichtseinheit soll in einer 3. Klasse an der Grundschule XX durchgeführt werden, welche sich aus 11 Jungen und 10 Mädchen zusammensetzt. Die Klassengemeinschaft ist durch Heterogenität geprägt, jedoch soll für jedes Kind die Möglichkeit gegeben sein, einen individuell abgestimmten Lernzuwachs zu erlangen. In der Klasse gibt es zwei Kinder, welche den Förderschwerpunkt *Lernen* aufweisen. Zudem ist die Schule in einem sozialschwachen Stadtteil verortet. Trotz der durch Heterogenität geprägten Lerngruppe, zeichnen sich die Schüler*innen durch eine hohe Lernbereitschaft aus: Dies ist an ihrem großen Interesse an den Unterrichtsinhalten zu erkennen sowie an der offenen Einstellung gegenüber neuen Erfahrungen. Die Schüler*innen zeigen zum größten Teil viel Engagement und kindliche Neugierde, welche sich beispielsweise durch das Stellen von inhaltlichen Fragen zu der jeweiligen Thematik zeigt. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls eine starke Motivation der Lernbereitschaft in der Klassengemeinschaft zu verzeichnen, welche insbesondere durch den Lebensweltbezug der Inhalte generiert wird.

Bezugnehmend auf die Leistungsfähigkeit kann gesagt werden, dass sich das Leistungsniveau der Klasse zum größten Teil im oberen mittleren Bereich verorten lässt. Ein Teil der SchülerInnen kann in den oberen Bereich eingeordnet werden. Jedoch gibt es ebenfalls Kinder, welchen das Lernen sehr schwerfällt und welche somit eine Tendenz zu dem unteren mittleren beziehungsweise zu dem unteren Bereich aufzeigen. Trotz der differenzierten Leistungsfähigkeiten ist ein sehr starker sozialer Zusammenhalt in der Klasse gegeben. Natürlich gibt es Differenzen zwischen den Kindern, dennoch ist der gemeinsame Umgang miteinander durch Verständnis des Gegenübers, Rücksicht und Hilfsbereitschaft geprägt.

Werden die inhaltlichen Leistungsvoraussetzungen betrachtet, kann gesagt werden, dass den Schüler*innen bereits der Aufbau eines Textes (Hauptteil, Einleitung, Schluss), wörtliche Rede und das Anwenden von verschiedenen Satzanfängen bekannt sind und das Schreiben von eigenen Texten vermehrt geübt wurde. Bezüglich der methodischen Lernvoraussetzungen kann genannt werden, dass die Kinder verschiedene Arbeitsformen, wie Einzel-, Partner,- und Gruppenarbeit sowie Stationslernen bereits kennen. Bezugnehmend auf digitale Arbeitsformen und Methoden, wie beispielsweise das Schreiben eines Textes am Laptop oder das Recherchieren von Information mit einer/einem Partner*in am Tablet/Laptop, ist den Kindern ebenfalls bekannt, da die Schule eine sehr gute digitale Ausstattung vorweist und jedes Kind einen eigenen Laptop von der Schule gestellt bekommt. Die

Schüler*innen können mit diesen Methoden arbeiten, dennoch benötigen sie hierbei teilweise Unterstützung von der Lehrkraft.

Bezugnehmend auf das Einhalten und Anwenden von Regeln kann gesagt werden, dass den Schüler*innen das Zeichen der Schweigemaus als Impuls der Ruhe bekannt ist. Zudem ist den Kindern das Geräusch des Gongs geläufig. Nach dem Ertönen des Gongs müssen die SchülerInnen leise sein und die Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft richten. Als Konsequenz kann aus den genannten Aspekten abgeleitet werden, dass die zu bearbeitenden Aufgaben und Lernmaterialien in verschiedenen Anforderungsniveaus zur Verfügung gestellt werden sollten, damit die Inhalte auf alle Individuen der inklusiven Lerngruppe abgestimmt werden können. Von elementarer Wichtigkeit ist es somit, den Stand der individuellen Lernvoraussetzungen zu identifizieren und an diesem anzuknüpfen.

Sachanalyse

Autorin: Anna Delowsky

Wird die Entwicklung des Schreibunterrichts der vorherigen Jahre betrachtet, ist deutlich zu erkennen, dass dieser von einer Neuakzentuierung geprägt ist. Im Fokus steht hierbei das Entwickeln von Schreibideen abgestimmt auf den jeweiligen Schreib Anlass und das Erwerben der Schreibkompetenzen. Grundlegende Basis bildet in diesem Zusammenhang das Planen, Schreiben und das kriterienorientierte Überarbeiten der geschriebenen Texte. Somit kann eine Vernetzung innerhalb der verschiedenen Deutschbereiche erkannt werden. Eine weitere wichtige Rolle verkörpert die/der Adressat*in des Textes. Hierbei sollen die SchülerInnen die Bedeutung des Schreibens als Kommunikationsmöglichkeit erkennen und in diesem Zusammenhang eine Schreibmotivation entwickeln (vgl. Kroll-Gabriel, 2017c: 5). Elementar ist ebenfalls die Überarbeitung des geschriebenen Textes anhand einer bestimmten Anzahl an verschiedenen Kriterien sowie das Präsentieren des fertigen selbstgeschriebenen Textes. Im Rahmen der inklusiven Lerngruppe sollte während des gesamten Schreibprozesses für die stärkeren Kinder eine Offenheit bezugnehmend auf Ideen gegeben sein sowie unterstützende Anleitungsmaßnahmen für die schwächeren Kinder erfolgen (vgl. ebd.). Im Zentrum der Unterrichtsstunde steht das Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte als Lerngegenstand. Hierbei bekommen die Kinder den Anfang einer Geschichte vorgelegt. Anknüpfend an den Anfang und den genannten thematischen Inhalt, ist es Aufgabe der Schüler*innen einen eigenen Schluss der Geschichte zu schreiben. Sobald die Schüler*innen beginnen ihre eigenen Gedanken zu verschriftlichen, eröffnen sie damit häufig einen einzigartigen Einblick in die persönlichen und individuellen

Vorstellungswelten. In den geschriebenen Texten spiegeln sich die Ängste, Wünsche und Hoffnungen der SchülerInnen wider, welche sich nicht selten unter den Bildern der Fantasie verstecken. Vor diesem Hintergrund betonen Kohl und Ritter: „Diese Bilder sind Sprache – genauer gesagt: Schriftsprache geworden und die entstandenen Texte werden zu Stimmen der Kinder“ (Kohl & Ritter, 2018: 11). Sobald den verfassten Texten eine individuelle Bedeutung zugeschrieben wird, generiert die persönliche Bedeutungszuschreibung einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsprozess der Schreibfähigkeiten der Kinder (vgl. ebd.). Des Weiteren stellt das Weiterschreiben der Geschichte eine intellektuell herausfordernde Situation für die SchülerInnen dar. Hierbei ist es wichtig den Kindern vor der Bearbeitung der Aufgabe zu erklären, dass es keine falsche Lösung gibt. Jedes geschriebene Ende der Geschichte hat auf die jeweilige Weise eine Berechtigung (vgl. Kohl & Ritter, 2018: 109). Abschließend ist die Präsentation der geschriebenen Geschichten von elementarer Bedeutung. Hierbei sollen die Texte gewürdigt und mit den anderen SchülerInnen geteilt werden (vgl. Kohl & Ritter, 2018: 110). Schreibaufgaben, welche zum Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte anregen, werden meist mit großem Interesse und Freude von den Schüler*innen angenommen. Dennoch steht nicht ein einfaches Drauflosschreiben im Zentrum der Zielsetzung. Vielmehr muss die Ausgangshandlung folgerichtig fortgesetzt werden und das ausgedachte Ende einen Anschluss zu der Geschichte finden. Diese Aufgabenstellungen leiten dazu an, einen folgerichtigen Denkprozess und eine konstruktive Verzahnung zwischen Textproduktion und Textrezeption zu generieren (vgl. ebd.). Ferner sollen hierbei die gemeinsam erarbeiteten Kriterien (vgl. Frank, 2015: 14) zum Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte Anwendung finden (vgl. ebd.):

1. Die Geschichte ist lebendig und spannend.
2. Gliedere deine Geschichte in Einleitung, Hauptteil und Schluss.
3. Verfasse eine anregende Überschrift für die Geschichte.
4. Benutze unterschiedliche Adjektive und verschiedene Satzanfänge.
5. Vermeide Wiederholungen im Satz und am Satzanfang.
6. Halte die Erzählform (Ich-Erzähler) ein und achte auf die Zeit (Präteritum = Vergangenheit).
7. Lies deine Geschichte am Ende noch einmal durch.

Bezugnehmend auf den gewählten Lerngegenstand des Fortsetzungsgeschichtenschreibens ist zu nennen, dass dieser differenziert und inklusiv bearbeitet werden kann. Somit sollen alle SchülerInnen die Aufgabenstellung auf Grundlage des jeweiligen Lernstandes bearbeiten können und ein gemeinsames inklusives Lernen generiert werden. Da die ausgearbeitete Unterrichtseinheit Ende März und somit in der Vorosterzeit durchgeführt werden sollte, soll die Fortsetzungsgeschichte von einem gemeinsamen Ostererlebnis mit dem eigenen Kuscheltier handeln. Die

Eingrenzung der Thematik durch die Vorgabe der Ostergeschichte sowie durch das Kuscheltier als zentrale Partnerfigur, sollen als Hilfestellungen für die Schüler*innen agieren, um der Geschichte einen Orientierungsrahmen zu geben. Um die Aufgabenstellung inklusiv zu gestalten, können für die schwächeren Kinder hinzukommend Reizwörter als Hilfestellung bereitgelegt werden.

Um an die Ostergeschichte anzuknüpfen und den Lerngegenstand greifbarer für die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* zu gestalten, könnten beispielsweise die Reizwörter „Osterhase“, „springen“, „Vogel“, „Schmetterling“, „fliegen“ und „Schokolade“ als Schlüsselwörter genannt werden. Diese ausgewählten Wörter dienen als Impulse für die Kinder, um das Schreiben von fantasievollen Geschichten anzuregen. Hierbei sollte beachtet werden, dass nicht alle Reizwörter verpflichtend genutzt werden müssen, vielmehr dienen sie als kreative Inspiration (vgl. Heitmann, 2000: 82f.).

Bezugnehmend auf die Digitalisierung kann gesagt werden, dass diese von der Ausstattung in den jeweiligen Bildungseinrichtungen und den Interessen und Kompetenzen der Lehrperson zusammenhängt. Ferner stellt das Arbeiten und Lernen an einem Computer/Laptop eine wichtige didaktische sowie pädagogische Komponente dar (vgl. Speck-Hamdan & Mitzlaff, 1998: 25). Im Rahmen einer produktiven Computerarbeit repräsentiert die Benutzung dieses Mediums einen wichtigen Mosaikstein in dem Gesamtkonzept, welches „[...] die Gegenwart und Zukunft unserer Kinder und unserer Gesellschaft kritisch und mit Engagement für das Humane, Ökologische und Globale“ (Speck-Hamdan & Mitzlaff, 1998: 25) betrachtet. Des Weiteren wird das Lernen an einem Computer/Laptop als eine Selbstverständlichkeit bezugnehmend Herausforderungen auf eine aktive Schularbeit definiert. Die SchülerInnen sind zumeist sehr sicher im Umgang mit diesem digitalen Medium und teilweise kann erkannt werden, dass vereinzelte Kinder über mehr Wissen in diesen Bereich verfügen als die unterrichtenden Lehrpersonen (vgl. Speck-Hamdan & Mitzlaff, 1998: 25). Ferner kann die Nutzung des digitalen Mediums in einen handlungsorientierten und offenen Lernkontext eingeordnet werden und ebenfalls in differenzierten Lernarrangements Anwendung finden (vgl. Mitzlaff 1994 und Papert 1994 in Speck-Hamdan & Mitzlaff, 1998: 25).

Didaktisch-methodische Analyse

Autorin: Laura Grunholz

In der Grundschule erweitern die Kinder ihre Sprachkompetenzen und erlernen grundlegende Strukturen der Sprache. Die Bereiche des Sprechens und Zuhörens, des Schreibens und des Umgehens mit Texten und Medien, sowie die Untersuchung von der

Sprache und dem Sprachgebrauch stellen die Basiskompetenzen dar (vgl. Nds. KM, 2017a: 7). Das Schreiben dient zur Kommunikation und zum Austausch von Informationen. SchülerInnen setzen sich gedanklich mit der Sprache auseinander und erlernen einen gestalterischen Umgang mit der Schrift (vgl. Nds. KM, 2017a: 9). Zudem bietet das Schreiben die Möglichkeit der Überarbeitung eigener Äußerungen, verfassten Ideen oder kreativen Geschichten.

Nach Klafki (1958) ist die Unterrichtsplanung der grundlegende Baustein für eine erfolgsversprechende Lehrstunde, denn jede Unterrichtsstunde bringt unvorhersehbare Möglichkeiten und neue Situationen und Schwierigkeiten mit sich (vgl. Klafki, 1958: 170f.). Die Vorbereitung der Stunde sollte die Beschäftigung von fünf Grundfragen mit sich bringen, wobei hier vor allem der Begriff der Bedeutung im Vordergrund steht. Die Gegenwartsbedeutung beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle das gewählte Thema für die SchülerInnen spielt, ob sie es bereits aus dem Alltag kennen oder was sie schon können (vgl. Klafki, 1958: 171). Aus dem Alltag zu Hause kennen die SchülerInnen bereits verschiedene Geschichten und auch das Schreiben eigener Texte sollte den SchülerInnen bereits bekannt sein. Das Weiterschreiben einer Geschichte regt zum Nachdenken an und fördert die Kreativität. Durch die persönliche Bedeutungszuschreibung der Geschichte kann die Schreibmotivation und die Schreibfähigkeit der Schülerinnen erhöht werden. Auch das Verständnis der Literatur wird gefördert. Klafki stellt zusätzlich die Frage, welche Relevanz das Gelernte für die SchülerInnen in der Zukunft hat (vgl. Klafki, 1958: 172). Das Schreiben von Geschichten oder von Texten wird für die SchülerInnen auch in der Zukunft eine Rolle spielen. Durch die Erhöhung der Schreibmotivation, werden die SchülerInnen dem Schreiben ein größeres Interesse gegenüber bringen und auch das Interesse an Literatur kann in der Zukunft bestehen. Auch die exemplarische Bedeutung des Themas muss betrachtet werden (vgl. Klafki, 1958: 173). Die Geschichte „Die Osterüberraschung“, sowie ihre Fortsetzung ist ein Beispiel für jede Geschichte, die weitergeschrieben wird. Durch die Auseinandersetzung mit dem Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte, erfassen die SchülerInnen exemplarisch die Grundstruktur einer Geschichte und können an einem Beispiel die Kriterien zum Verfassen einer Fortsetzungsgeschichte erlernen.

Zu den Bedeutungen des Themas ist es zusätzlich wichtig, die Frage nach der Sachstruktur des Inhalts zu beantworten, also auf die thematische Strukturierung einzugehen (vgl. ebd.). Die Unterrichtsstunden bauen aufeinander auf, verfolgen eine innere Logik und bilden somit eine Unterrichtseinheit. Bevor die SchülerInnen selber eine Fortsetzungsgeschichte schreiben, müssen sie ein gewisses Grundverständnis der Thematik entwickeln. Deshalb werden in den ersten Unterrichtsstunden der Einheit Kriterien zum Verfassen einer Fortsetzungsgeschichte festgelegt und das Verfassen

einer Fortsetzungsgeschichte beispielhaft modelliert. Erst dann erfolgt das Schreiben einer eigenen Fortsetzung. Es besteht die Möglichkeit, dass der Zugang zu dem Thema für einige SchülerInnen schwer wird (vgl. Klafki, 1958: 176). Durch die individuelle Gestaltung der Fortsetzung, bekommt die Geschichte eine persönliche Bedeutung und das Thema kann so zugänglicher gestaltet werden. Auch der Alltagsbezug, welcher durch das Mitbringen des eigenen Kuscheltiers und der Ostergeschichte gegeben ist, sorgt für eine leichte Abholung der SchülerInnen und erhöht die Zugänglichkeit zum Thema.

Die Unterrichtseinheit ist methodisch nach dem Self-Regulated-Strategy Development-Ansatz (SRSD) aufgebaut. Der von Graham und Harris (2003) entwickelte Ansatz zur Förderung der Schreibkompetenz, vermittelt den SchülerInnen Schreibstrategien und selbstregulatorische Strategien (vgl. Graham & Harris, 2003: 323f.). Die SchülerInnen werden zu aktiven Mitgestaltern im Schreibprozess und somit bei dem Verfassen der Fortsetzungsgeschichte. Der Ablauf des Unterrichts orientiert sich nicht direkt an einer gewissen Zeitspanne, sondern an dem Leistungs- und Kompetenzniveau der SchülerInnen und kann so den Förderschwerpunkt „Lernen“ aufgreifen (vgl. Graham & Harris, 2003: 323ff.). Der Ablauf setzt sich aus sechs Schritten zusammen. Angefangen bei dem Entwickeln und Aktivieren von Hintergrundwissen und dem Diskutieren und Festlegen von Kriterien, folgt die Modellierung. Die Lehrkraft instruiert den Schreibprozess anhand eines Beispiels, wodurch die Schüler*innen die Strategien und Formulierungen adaptieren können. Durch das anschließende Memorieren, das Unterstützen und Üben der Schreibaufgabe, können die verfassten Kriterien schneller aufgerufen und der Schreibprozess verbessert werden (vgl. Graham & Harris, 2003: 323ff.).

Die fünfte Stunde der Unterrichtseinheit beginnt nach einer Pause. Der Einstieg einer jeweiligen Stunde bildet die Basis und soll das Interesse und die Motivation der Schüler*innen fördern (vgl. Kaiser & Pech, 2004: 40). Um den Schüler*innen einen gewohnten Einstieg zu bieten, fängt die Stunde mit dem Begrüßungsritual an. Anschließend folgt die Vorstellung des Ablaufs und die des Arbeitsauftrags, damit ein zielorientierter Ablauf der Stunde gewährleistet ist und die Schüler*innen wissen, was sie erwartet (vgl. Lipowsky, 2015: 78). Auch das Stundenziel wird erklärt. Die Lehrkraft nimmt während des Einstiegs die moderierende Rolle ein und leitet das Unterrichtsgespräch. Sie greift das Thema der letzten Stunde auf und erfragt die Kriterien zum Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte, da diese für den weiteren Verlauf der Stunde wichtig sind. Diese gezielte Vorwissensaktivierung sorgt für die kognitive Aktivierung der Schüler*innen, da sie eine Antwort erfordert (vgl. Krause & Stark, 2006: 45). Die Hinführung zur Modellierung erfolgt über das visuelle und auditive Wahrnehmen

der Geschichte „Die Osterüberraschung“. In der Erarbeitungsphase geht es um das gemeinsame Schreiben der Fortsetzungsgeschichte. Hier wird erwartet, dass die Schüler*innen Ideen zur Fortsetzung der Geschichte äußern und sich gegenseitig unterstützen. Bei Schwierigkeiten kann ein Impuls durch eine beispielhafte Bildergeschichte gegeben werden. Die Lehrkraft schreibt am Laptop mit, damit die Schüler*innen die Geschichte digital am Activeboard mitlesen können. Sie nimmt in dieser Phase eine moderierende Rolle ein und kann gegebenenfalls Formulierungshilfen geben. Die Lehrkraft kann so eine Unterstützung für die Schüler*innen sein und ihre Allgegenwärtigkeit erreichen, welche neben dem Lernangebot maßgebend für den Lernerfolg ist (vgl. Seidel, 2015: 108f). Um den Schüler*innen in der nächsten Stunde einen leichteren Einstieg zu bieten und um eine zeitliche Flexibilität zu haben, wird die Modellierungsphase über zwei Stunden aufgeteilt. Durch die anschließende Festigung werden die Kriterien erneut abgerufen und können kognitiv gesichert werden. Zum Abschluss erfolgt eine Reflexion der Stunde. Die Lehrkraft und auch die Schüler*innen sollen ein Feedback zur Mitarbeit und zum Erlerntem abgeben. Eine situationsspezifische Leistungsrückmeldung ist kognitions- und motivationsfördernd (vgl. Seitz & Hiebel, 2014: 32f.).

Erwartete Kompetenzen

Autorin: Laura Grunholz

Stundenziel

Die Schüler*innen wenden ihr erlerntes Wissen über Textsorten an und schreiben eine Geschichte weiter. Sie formulieren in vollständigen und zunehmend komplexeren Sätzen und berücksichtigen dabei die verfassten Kriterien zum Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich (TK):

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK 1): „Texte planen, schreiben und überarbeiten.“

Die Schüler*innen können einen Text ...

... anhand von eigenen Schreibideen entwickeln (vgl. Nds. KM, 2017a: 27).

... schreiben und dabei Textaufbau und inhaltliche Relevanz berücksichtigen (vgl. ebd.: 28).

... weiterschreiben und Wissen über Textsorten anwenden (vgl. ebd.: 28).

... prüfen und auf Verständlichkeit und Rechtschreibung überarbeiten (vgl. ebd.: 28).

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK 2): "sprechen und zuhören"

Die Schüler*innen können...

- ... „mit anderen sprechen und verstehend zuhören“ (ebd.: 7).
- ... „Lerngespräche führen“ (ebd.).
- ... „äußern eigene Meinungen und Gefühle“ (ebd.: 16).
- ... „beschreiben eigene Lernerfahrungen“ (ebd.: 19).
- ... sprechen situationsangemessen und berücksichtigen dabei Sprechtempo und Lautstärke“ (Nds. KM, 2017a: 17).
- ... „hören zunehmend aufmerksam und gezielt zu.“ (ebd.)

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Die Schüler*innen können...

- (a) ... sich ansatzweise mitteilen (vgl. Nds. KM, 2017a: 14)
- (b) ... sich zuhörorientiert mitteilen (vgl. ebd.)
- (c) ... sich zuhörorientiert und eloquent mitteilen (vgl. ebd.)

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

Die Schüler*innen ...

- ... „beachten Regeln in Gesprächen und gemeinsamen Lernsituationen“ (Nds. KM, 2017a: 16)
- ... „beteiligen sich in unterschiedlichen Situationen aktiv an Gesprächen“ (ebd.).
- ... „finden erste Vorschläge zur Lösung gemeinschaftlicher Aufgaben und Anliegen“ (ebd.).

Detallierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autorin: Laura Grunholz

Zeit	Phase Geplantes Lehrer*innenverhalten und erwartetes Schüler*innenverhalten	UF/AF/SF/OF	Medien/ Material
09:50 10' TK2 ÜTK	<p>Begrüßung und Einstieg</p> <p>L nimmt moderierende Rolle ein</p> <p>L gibt den SuS anhand des Gongs und dem Handzeichen der „Schweigemaus“ ein Signal für den Beginn des Unterrichts</p> <p>Begrüßungsritual</p> <p>Der Ablauf und der Arbeitsauftrag der heutigen Stunde wird von L erklärt</p> <p>EA: SuS äußern Fragen bei Bedarf</p> <p>L erklärt das Stundenziel</p> <p>EA: SuS äußern Fragen bei Bedarf</p> <p>Das Thema der letzten Deutschstunde wird von der L aufgegriffen</p> <p>LF: “ Kann mir jemand die Kriterien zum Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte nennen?“</p>	<p>AF=Unterrichtsgespräch</p> <p>SF= Klassenunterricht</p> <p>OF= Sitzhalbkreis</p> <p>UF= darstellend, entdeckend</p>	Gong

	EA: SuS nennen alle sieben Kriterien ES: SuS können nicht alle sieben Kriterien nennen		
10:00 5' TK2	Hinführung Der Anfang der Geschichte „Die Osterüberraschung“ (Anhang 1) wird über das ACB abgebildet L nimmt unterstützende Rolle ein S liest den Anfang der Geschichte vor, SuS hören zu SuS können den Text visuell und auditiv wahrnehmen EA: SuS äußern Verständnisfragen	AF=Schülervortrag, Unterrichtsgespräch SF= Klassenunterricht OF= Sitzhalbkreis UF= darstellend, entdeckend	Laptop, Activeboard
10:05 15' TK1 ÜTK	Erarbeitung Gemeinsames schreiben der Fortsetzungsgeschichte Ablauf Modellierung: EA: S meldet sich und äußert eine Idee zur Fortsetzung der Geschichte EA: SuS hören zu, helfen bei der Formulierung der Sätze und achten darauf, dass alle Kriterien berücksichtigt werden	AF=Unterrichtsgespräch, Schreiben SF= Klassenunterricht OF= Sitzhalbkreis UF= erarbeitend, entdeckend	Laptop, Activeboard, Tafel

	<p>SuS finden die in der vorherigen Stunde erarbeiteten Kriterien an der Tafel</p> <p>ES: SuS haben Schwierigkeiten bei der Ideenfindung</p> <p>L nimmt beobachtende und moderierende Rolle ein, sie schreibt am Laptop, Geschriebenes wird auf dem ACB abgebildet</p> <p>L beendet Modellierungsphase bevor die Geschichte fertig ist</p> <p>(Fertigstellung in der nächsten Stunde)</p>		
<p>10:20</p> <p>12'</p> <p>TK1</p> <p>ÜTK</p>	<p>Sicherung & Festigung</p> <p>L nimmt unterstützende Rolle ein.</p> <p>LF: „Wer traut es sich zu, die Geschichte einmal laut vorzulesen?“</p> <p>EA: S liest Geschichte laut vor.</p> <p>ES: Kein S liest Geschichte vor.</p> <p>SuS bekommen in Gruppen je ein Kriterium und achten darauf, dass dieses eingehalten wurde.</p> <p>EA: Einer aus jeder Gruppe darf vorne am Laptop das jeweilige Kriterium markieren.</p>	<p>AF=Unterrichtsgespräch, Schülervortrag</p> <p>SF= Gruppenarbeit, Klassenunterricht</p> <p>OF= Sitzhalbkreis</p> <p>UF= erarbeitend, darstellend, entdeckend</p>	<p>Laptop, Activeboard</p>
<p>10:32</p> <p>3'</p>	<p>Reflexion & Schluss</p> <p>L nimmt moderierende Rolle ein.</p>	<p>AF=Unterrichtsgespräch</p> <p>SF= Klassenunterricht</p>	<p>Tafel</p>

TK2	<p>L leitet Ende der Stunde ein und gibt Feedback zur Mitarbeit.</p> <p>LF: „Wie sicher fühlt ihr euch beim Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte?“</p> <p>EA: SuS geben Rückmeldung zum Erlernten.</p> <p>HA: SuS überlegen sich, wie die Geschichte weitergehen kann.</p>	<p>OF= Sitzhalbkreis</p> <p>UF= darstellend</p>	
<p>Flexibilität & Didaktische Reserve</p> <p>Modellierungsphase kann zeitlich flexibel gestaltet werden, da die Fertigstellung der Geschichte in 2 Unterrichtsstunden erfolgt</p> <p>Einstieg: ES: SuS können nicht alle sieben Kriterien nennen -> L nennt Kriterien erneut, sie sind an der Tafel sichtbar</p> <p>Modellierungsphase: ES: SuS haben Schwierigkeiten bei der Ideenfindung -> Impuls durch Bildergeschichte am ACB</p> <p>Sicherung: ES: Kein S liest Geschichte vor. -> „Kettenlesen“, jeder S liest ein Satz</p>			

Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

Diese Unterrichtseinheit zeigt in der dargestellten Stunde eine klassische Modellierungsphase nach dem SRSD-Ansatz. Die Aufgabenstellung ist lebensnah und motivierend. Dass alle Schüler*innen mit einem Laptop dauerhaft ausgestattet sind, ist ein Vorbild für alle Schulen dieses Landes. Didaktisch wurde sehr gut auf die Schüler*innen mit dem Integrationsstatus Lernen eingegangen. Insgesamt ist die Unterrichtseinheit logisch und dem SRSD-Ansatz folgend aufgebaut. Es ist in der Sachanalyse aufgrund der rapiden digitalen Veränderungen und Erweiterungen zu empfehlen, diese mit aktueller Literatur zu verknüpfen.

Anhang

Anfang der Geschichte

Die Osterüberraschung

Endlich ist es Ostersonntag! Die letzten Tage konntest du nur an das Ostereiersuchen denken und freust dich jetzt besonders mit deinem Kuscheltier gemeinsam in den Garten zu gehen und alle versteckten Ostereier zu finden. Mal sehen, wo der Osterhase die kleinen Geschenke und Eier versteckt hat: Da hinter dem Busch siehst du etwas funkeln. Schnell gehst du zusammen mit deinem Kuscheltier zu dem Busch - aber Moment mal, das ist ja gar kein Osterei, ...

4. Gruppe D Schülerzeitungseintrag in Klasse 4

Autorinnen: Julia Schütt, Lea Weidemann und Lena Eisfeld

Unterrichtsentwurf

Datum: o. A.
Klasse: 4. Klasse (13 Mädchen, 7 Jungen)
Zeit: Klasse, 11:45-13:20 Uhr
Fach: Deutsch

Thema der Unterrichtseinheit: Konzipieren und Verfassen einer Schülerzeitung

Thema der Unterrichtsstunde: Verschriftlichung der Schülerzeitungseinträge

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen Die Schülerinnen und Schüler...
01	Merkmale von Schülerzeitungen SRSD: Hintergrundwissen entwickeln & Strategien diskutieren	... sichten verschiedene Schülerzeitungen und geben deren Aufbau wieder. ... entwickeln gemeinsam eine Mindmap mit Ideen zur Schülerzeitung.
02	Konzeption der eigenen Schülerzeitung (Artikel, Geschichte, Themenfindung) SRSD: Modellieren & Memorieren	... entscheiden sich als Gruppe für einen Aufbau der Schülerzeitung. ... legen Kriterien für Artikel und Geschichten fest und verschriftlichen diese auf Plakaten. ... finden eigene Themen für ihre Schülerzeitungseinträge und sammeln Ideen für.
03-04	Verschriftlichung der Schülerzeitungseinträge SRSD: Unterstützen & Üben	... diese wiederholen ihre festgelegten Kriterien zum Artikel/ zur Geschichte. ... verfassen ihre Schülerzeitungseinträge handschriftlich. ... stellen erste fertige Einträge vor und erhalten/geben Rückmeldung anhand der gelernten Kriterien.
05	Digitale Überarbeitung und Bewertung der Schülerzeitungseinträgen in Kleingruppen SRSD: Unterstützen, Modellieren & Memorieren	... besprechen und korrigieren gemeinsam mit der Lehrkraft in Kleingruppen ihre Texte mithilfe von digitalen Medien (Lehrkraft tippt Texte am Computer ein). ... erlangen eine kritische textbezogene Rückmeldung der Lehrkraft. ... reflektieren und verinnerlichen die Kritik.
06	Gestalten und Zusammenfügen der Schülerzeitung	... entwerfen Inhaltsverzeichnis, Deckblatt und Impressum. ... verstehen, wie einzelne Dokumente zu einer Zeitung digital zusammengefügt werden (Lehrkraft druckt die Exemplare aus).

		... gestalten final die gedruckten Exemplare malerisch.
07	Abschließendes Präsentieren & Veröffentlichen der Schülerzeitung	... präsentieren sich gegenseitig ihre Schülerzeitungseinträge ... verstehen, wie die Schülerzeitung auf der Schulhomepage veröffentlicht wird.

Bedingungsanalyse

Autorin: Julia Schütt

Die Klasse 4a der Grundschule XX besteht aus zwanzig Schülerinnen und Schülern (folgend Schüler*innen) und setzt sich aus dreizehn Mädchen und sieben Jungen zwischen neun und zehn Jahren zusammen. Die Lerngruppe ist heterogen und beinhaltet sechs Kinder mit verschiedenen Förderschwerpunkten, die inklusiv unterrichtet werden. Um die bestmöglichen Lernchancen für alle ermöglichen zu können, werden leistungsschwächere Schüler*innen neben leistungsstärkere Schüler*innen gesetzt (siehe Anhang: Sitzplan). Der überwiegende Teil der Kinder stammt aus Deutschland. Es sind zwei Kinder anderer Nationalitäten darunter, die die deutsche Sprache, abgesehen von leichten Akzenten, ohne gravierende Probleme beherrschen. Drei Schüler*innen weisen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen auf und erbringen tendenziell sehr schwache Leistungen im Fach Deutsch. Die Schülerin 6 und der Schüler 10 haben eine diagnostizierte LRS, mit der die Kinder sehr unterschiedlich umgehen. Während das Mädchen trotz der LRS hohes Interesse am Fach zeigt und stets motiviert mitarbeitet, macht der Junge durch sein negatives Arbeitsverhalten deutlich, dass er aufgrund seiner schlechten Leistungen frustriert ist und deshalb oft die Arbeit verweigert. Er braucht häufig besondere Unterstützung. Des Weiteren liegt bei Schüler 11 eine leichte Entwicklungsstörung der schulischen Fertigkeiten vor, die allerdings durch sein hohes Interesse und seinem Willen zur Mitarbeit nur einer geringen Förderung bedarf. Neben den drei Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen, gibt es zwei weitere Schüler (2 und 18), die einen Förderschwerpunkt bezüglich der emotionalen und sozialen Entwicklung haben, aber keine auffällig schlechten Leistungen erbringen. Sie haben oft Schwierigkeiten im Bereich Verhalten und müssen häufiger als andere Kinder von der Lehrkraft ermahnt und betreut werden. Von ihren Klassenkamerad*innen werden die Kinder beim Entwickeln und Erlernen neuer Verhaltensweisen unterstützt und in den Klassenverband inkludiert. Schülerin 20 hat aufgrund von geistigem Rückstand den größten Förderbedarf und wird deshalb von einer Schulbegleitung unterstützt, die jede Aufgabe gemeinsam mit ihr erarbeitet und ihr bei Problemen hilft. Neben den Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten, gibt es auch vier besonders leistungsstarke Schüler*innen (1,4,7,12), die jede Aufgabe sehr schnell und ohne Probleme bearbeiten und häufig eine didaktische Reserve benötigen oder ihre Mitschüler*innen unterstützen.

Als geläufiges Ritual wird unter anderem der Gong zu Beginn und manchmal auch während einer Stunde eingesetzt, um die Schüler*innen zur Ruhe zu bringen. Die Kinder reagieren meist sehr diszipliniert auf dieses Ritual und ermahnen sich bei Nichteinhaltung sogar gegenseitig. Ein weiteres Ritual ist die Meldekette, die häufig von der Lehrkraft während eines Unterrichtsgesprächs eingebaut wird.

Das Arbeitsverhalten und die Lernbereitschaft der Klasse sind abgesehen von Schüler 10 und teilweise Schüler 2 sehr gut, beziehungsweise hoch. Die Kinder sind leicht zu motivieren, meistens sehr fokussiert beim Bearbeiten von Einzelarbeitsaufgaben und haben Spaß an der Mitarbeit im Plenum. Es herrscht stets eine hohe Beteiligung der Schüler*innen, die speziell beim Abfragen des Vorwissens der Kinder auffällig wird. In Bezug auf das Sozialverhalten der Klasse kann von einem guten Zusammenhalt gesprochen werden. Schüler 2 und Schüler 18 zeigen vermehrt Verhaltensauffälligkeiten, welche von der Klasse allerdings kaum berücksichtigt werden. In Einzelfällen besänftigen die Mitschüler*innen sogar die verhaltensauffälligen Kinder. Kleine Auseinandersetzungen zwischenzeitlich begrenzten Gruppierungen kommen gelegentlich vor, können aber meistens im gemeinsamen Gespräch geklärt werden.

Die Kinder der 4. Klasse haben bereits verschiedene Textkompetenzen im Bereich des kreativen und berichtenden Schreibens während ihrer Schullaufbahn erworben. Sie können zwischen schreiberbezogenen, sachbezogenen und leserbezogenen Texten unterscheiden und wissen, in welcher Form die unterschiedlichen Schreibintentionen und Textsorten umgesetzt werden. Die Erläuterung zum Schreiben eines Schülerzeitungseintrages wird an das Vorwissen der Schüler*innen angepasst. Als besondere Lernvoraussetzung ist zu erwähnen, dass die Schüler*innen bislang zwar mit dem Lernprogramm „Lernwerkstatt“ erste Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht haben, allerdings noch nie Texte digital erstellt haben. Daher folgt die Heranführung an das digitale Schreiben einer Schülerzeitung mithilfe des strategie-fokussierten Interventionsmodells ‚SRSD‘ schrittweise (siehe Anhang: SRSD).

Sachanalyse

Autorin: Lea Weidemann

Die Schülerzeitung umfasst einen wichtigen Bestandteil der Schulkultur. Sie ist ein Forum, indem sich Schüler*innen mit ihren Beiträgen aktiv am Schulleben beteiligen können und dabei gleichzeitig das Sprachrohr für eigene Standpunkte und Ideen sind. Bei der Gestaltung der Schülerzeitungsbeiträge entfalten die Schüler*innen insbesondere ihre Kreativität durch das Schreiben, Malen und Fotografieren von eigenen Beiträgen. An erster Stelle steht bei einer Schülerzeitung das Redaktionskonzept. Dabei wird genau festgelegt, welche Themen in der Ausgabe erscheinen sollen und welche zugleich das Interessengebiet der jeweiligen Altersgruppe abdecken. Anschließend gehört das Layout zu einem wichtigen Bestandteil,

welches genau besprochen werden sollte. Hier können z.B. die Richtlinien für das Deckblatt, den Umfang, die Überschriften und die Gestaltung festgelegt werden. Denn gerade eine kurze und interessante Überschrift und ein kurz gehaltener Text zeigt bei den Leser*innen mehr Leselust. An letzter Stelle steht die Frage nach der Veröffentlichung. Eine Schülerzeitung kann nur der Klassengemeinschaft dienen, der ganzen Schule oder sogar der ganzen Öffentlichkeit (vgl. Kossak, o. D.).

Das Schreiben, welches die Schüler*innen in der Unterrichteinheit anwenden, ist eine nicht linear anzueignende Kulturtechnik. Also die Kinder lernen nicht erst Buchstaben, dann Wörter und zuletzt Texte schreiben, sondern Schreiben ist eine Revolution im Kopf (vgl. Köhnen, 2011: 72). Denn Schreiben offenbart das Denken neu (vgl. Ong, 1987: 72). Für den Schriftspracherwerb hat sich das Schreiben als ein wichtiger Impuls erwiesen. Zugleich gehört das Schreiben lernen für Schulanfänger*innen zu einer Herausforderung. Schließlich muss sich die schreibende Person präziser ausdrücken, da niemand wie beim Sprechen nachfragen kann, eine verständliche Textwelt strukturiert aufbauen und mögliche Leserreaktionen vorwegnehmen. Und damit der Text flüssig gelesen werden kann, sind zusätzlich auf Normen der Rechtschreibung und Sauberkeit zu achten. Schreiben ist in diesem Zusammenhang keine bloße Verschriftung des Gesprochenen (vgl. Köhnen, 2011: 72).

Beim Erstellen und Schreiben der Schülerzeitungsbeiträge wird das SRSD-Modell als Methode von der Lehrkraft herangezogen. Der Ansatz ‚Self-Regulated Strategy Development‘ (SRSD) gehört zu den bekanntesten strategie-fokussierten Interventionsmodellen für den Schreibunterricht im anglo-amerikanischen Raum. Das Modell umfasst sechs Phasen (siehe Anhang), die folgend genauer erläutert werden. In der ersten Phase ‚Hintergrundwissen entwickeln‘ soll das bereits vorhandene Wissen der Schüler*innen zu einer Thematik (z.B. Aufbau einer Zeitung) aktiviert und entwickelt werden. In dieser Phase steht das Lesen und Diskutieren über die zu behandelnde Textsorte und der Austausch über die Schreibeinstellung und Schreibstrategien im Fokus (vgl. Winkel et al., 2006: 102).

In der zweiten Phase ‚Diskutieren‘ soll die Schreibeinstellung der SuS genauer diskutiert werden. Hierbei können auch bereits aufgetretene Ängste und Schreibblockaden angesprochen werden. Nach der Diskussionsphase erfolgt die Einführung der ersten Schreibstrategien. Im nächsten Schritt werden die Vorteile der eingeführten Strategien aufgezählt. Zusätzlich thematisiert die Lehrkraft die Textplanung, die z.B. in Form einer Mindmap festgehalten werden kann. Das Vorgehen sich schrittweise Textsorten zu nähern lässt sich mit dem prozeduralen Lernen vergleichen.

In der dritten Phase ‚Modellieren‘ modelliert die Lehrkraft selbständig oder gemeinsam mit den Kindern. Dabei lässt die Lehrkraft den Text vor den Augen der Schüler*innen mithilfe der bereits festgelegten Zielsetzungen und Kriterien der Mindmap entstehen. Der Text wird in dieser Phase visuell (z.B. über ein Smartboard) von der Lehrkraft geschrieben und die

Planungs- und Überarbeitungsphase verbal veranschaulicht. Bei der Überarbeitungsphase sollen die SuS insbesondere lernen, dass eine Lehrkraft auch Fehler machen kann und die Überarbeitungsphase essentiell ist. In dieser Phase greifen die Lernmechanismen des ‚Lernen am Modell‘ und ‚Lernen durch Beobachtung‘ ein (vgl. Winkel et al., 2006: 224).

In der vierten Phase ‚Memorieren‘ sollen die inhaltlichen Textelemente, Zielsetzungen und Kriterien auswendig gelernt werden. Mnemonics (z. B. Brainwriting Methoden wie Mindmaps oder ABC-Listen) könnten hier eine Hilfestellung sein. In dieser Phase des SRSD-Modells soll das deklarative Wissen aufgebaut werden.

In der fünften Phase ‚Unterstützen‘ wird eine Übungsphase vorgenommen die in Einzelarbeit, in Partnerarbeit oder mit der Lehrkraft via ‚Scaffolding‘ stattfindet. Die Schüler*innen können sich gegenseitig in der Partnerarbeit beim Planen, Schreiben oder Überarbeiten helfen. In dieser Phase sollen zusätzlich die Mnemonics angewendet werden, die in der vierten Phase bereits erarbeitet wurden. Durch die Form des gegenseitigen Feedbacks interagieren die Schüler*innen lernpsychologisch als soziale Gemeinschaft (vgl. Winkel et al., 2006: 169).

In der letzten Phase ‚Üben‘ schreiben die Schüler*innen eigenständig und wenden die erlernten Strategien und Mnemonics an (vgl. Harris & Graham, 2017: 129ff.). Der Lerntransfer der in dieser Phase stattfindet, beschreibt in der Lernpsychologie, die Generalisierung. Bei der Generalisierung werden die zuvor erlernten Verhaltensweisen auf neue und ähnliche Situationen übertragen (vgl. Winkel et al., 2006: 134). Diese Entwicklungsstufe kann auch als ‚autonomes Stadium‘ verstanden werden, da hier das Schreiben routinierter und automatisierter erfolgt (vgl. Winkel et al., 2006: 224).

Jedes Kind schreibt unterschiedlich und wird vom eigenen, soziokulturellen Hintergrund geprägt. Für manche Schüler*innen ist daher das Durchlaufen aller sechs Phasen nicht unbedingt notwendig, wenn sie bereits viele Schreib Erfahrungen aufweisen (vgl. Harris & Graham, 2017: 139). Somit können die SRSD-Phasen auch in bestimmten Situationen differenziert angewendet werden (vgl. Giera, 2020: 105). Auch in der analysierten Unterrichtsstunde wurden die Phasen des SRSD-Modells modifiziert indem die Phase des Modellierens mehrfach durchlaufen wird. Dabei sollten dennoch die allgemeinen drei Ziele des SRSD-Modells berücksichtigt werden: Die Schüler*innen sollen über den Schreibprozess und das dazugehörige Planen und Überarbeiten (Strategien) Wissen erwerben. Die Schüler*innen sollen dabei ihren eigenen Schreibprozess gezielt verfolgen. Und die Einstellung der Schüler*innen zum Schreiben soll positiv geprägt werden (vgl. Graham et al., 2005: 238f.).

Das SRSD-Modell wurde in unzähligen Studien untersucht und zeigte einschlägige Ergebnisse. Durch das Anwenden des SRSD-Modells im Unterricht, verbesserten sich die Textqualität, die Selbstwirksamkeit und das Wissen über Textsorten der Schüler*innen. Anschließend ließen sich Verbesserungen bei der Struktur des Textes feststellen. Zudem

schrieben die SuS nach der Intervention längere Texte als davor. Auch bei den schwächeren Kindern erzielte das Modell eine Struktur, um Texte besser zu planen und schrittweise zu überarbeiten (vgl. Graham et al., 1998: 22). Abschließend zeigte sich, dass das Schreiben mit dem SRSD-Modell das Selbstmanagement der Schüler*innen fördert (vgl. Graham et al., 1998: 21).

Neben der Erweiterung der Schreibkompetenzen wird zusätzlich das ‚kreative Schreiben‘ bei den Schüler*innen gefördert. Das kreative Schreiben beschreibt ganz allgemein ein Schreiben bei dem der Schreiber die eigene Gestaltungskraft in Anspruch nehmen kann. In diesem Sinne ist die Entfaltung der eigenen Kreativität der SuS gefordert (vgl. Spinner, 1994: 46). Der Begriff des kreativen Schreibens wird oft mit dem Begriff des freien Schreibens gleichgesetzt. Dennoch lässt sich in der Diskussion um das kreative Schreiben, eine gewisse Akzentverschiebung feststellen. Beim freien Schreiben sind den Kindern die Themenwahl, die Textform und oft auch der Zeitpunkt des Schreibens freigestellt. Das kreative Schreiben hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass eine Vielzahl von arrangierten Zugängen entwickelt wird (vgl. Spinner, 1994: 48). So werden z.B. in den Phasen des SRSD-Modells die Zielsetzungen und Kriterien eines Schülerzeitungsbeitrages erarbeitet und der Text visuell von der Lehrkraft oder den Mitschüler*innen modelliert (vgl. Winkel et al., 2006: 224). Anschließend eignet sich das kreative Schreiben sowohl für leistungsstarke- und leistungsschwache Schüler*innen. Denn es ermöglicht gerade Kindern mit Schreibhemmungen, Erfolgserlebnisse zu erfahren. Zusätzlich fördern kreative Schreibarrangements eine gewisse Selbständigkeit und bauen gleichzeitig Hindernisse auf, die es zu überwinden gilt. Kreative Schreibaufgaben lassen sich am besten in freier Arbeit verwirklichen (vgl. Spinner, 1994: 49) und sollten immer eine*n Leser*in finden (vgl. Spinner, 1994: 50). Hierbei ist das Feedback unter Mitschüler*innen essenziell, wobei die Lehrkraft nur als Unterstützung dienen sollte (vgl. Spinner, 1994: 50). Neben den genannten Teilzielen ist dennoch das oberste Ziele, die Schreibmotivation durch die Entfaltung von Phantasie und Kreativität zu stärken.

In der didaktischen Reserve der analysierten Unterrichtsstunde erfolgen das Feedback, der Austausch und die Korrektur gemeinsam in Kleingruppen mit der Lehrkraft. Für die Korrektur der Schülerzeitungsbeiträge durch die Lehrkraft wird der Computer als digitales Medium herangezogen. Das Schreiben und Lesen findet in der heutigen globalen Welt immer häufiger mit und in digitalen interaktiven Kommunikationsmedien statt. Dennoch gerade in der Schule werden digitale Medien kaum medienpädagogisch eingesetzt, weshalb Kinder und Jugendliche vor allem außerhalb des schulischen Unterrichts sozialisiert werden. Um die Chancen digitaler Medien zu nutzen und den Risiken angemessen begegnen zu können, ist es für die Schüler*innen wichtig Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien in der Schule zu erwerben (vgl. Furger & Schneider, 2011: 2). Indem die Lehrkraft die Schülerzeitungsbeiträge mit dem Computer schreibt und korrigiert, kommt sie mit den

Schüler*innen ins Gespräch. Der Einsatz des digitalen Mediums eignet sich dabei für eine laut geäußerte Zwiesprache zwischen dem/der Verfasser*in, der Lehrkraft und den Mitschüler*innen. Somit fokussiert sich das gemeinsame Korrigieren am Computer in spezieller Weise auf den Schreibprozess im Rahmen von kooperativ-kollaborativer Lernbemühungen. Zusätzlich bietet das Korrigieren der Beiträge einen doppelten Sinn in der Kommunikation. Es wird gemeinsam korrigiert und gesprochen. Die schriftliche und mündliche Sprache nähert sich einander, wodurch vielfältiges Lernen möglich ist. Das Korrigieren und der Austausch werden zu einem gemeinschaftlich stattfindenden Prozess. Diese Ausführung verdeutlicht, dass der Computer als digitales Medium für Schreibprozesse sinnvoll sein kann und im Rahmen von schreibprozessorientiertem Lernen eingesetzt werden kann.

Didaktisch-methodische Analyse

Autorin: Lena Eisfeld

Didaktik

Neben der Verortung im niedersächsischen Kerncurriculum wird folgend anhand der fünf Grundfragen von Klafki verdeutlicht, wie bedeutsam das Verfassen einer Schülerzeitung für die Schüler*innen der Grundschule Jesteburg ist (vgl. Klafki, 1958: 163).

In Bezug auf die **gegenwartsbedeutende Perspektive** lässt sich bestimmen, dass die Kinder durch das Verfassen einer Schülerzeitung Einblicke aus einer neuen Perspektive auf Zeitungen erhalten. Da sie bisher Zeitungen lediglich gelesen haben, ist es für sie neu zu lernen, welche Prozesse beim Erstellen einer Zeitung durchgeführt werden. Außerdem können die Schüler*innen an ihren aktuellen Kompetenzen im Umgang mit Texten anknüpfen und diese durch das Erarbeiten eines Schülerzeitungseintrags erweitern. Zudem setzen sie sich, gemäß des niedersächsischen Kerncurriculums, in der vierten Klasse mit dem Aufbau von unterschiedlichen Textsorten auseinander. Durch das Verfassen der Schülerzeitung erlernen und wiederholen sie die Kriterien von zwei Textsorten (Artikel, Geschichte) (vgl. Kultusministerium Niedersachsen 2017a: 28).

Das Verfassen einer Schülerzeitung ist ebenso in dem zukünftigen Leben der Kinder von hoher Relevanz, welches die **zukunftsbedeutende Perspektive** von Klafki beschreibt. Zum einen werden die Schüler*innen gemäß des Kerncurriculums in ihrer weiteren Schullaufbahn diverse Textsorten auf ihren Aufbau hin analysieren und selbst schreiben.

Zum anderen wächst mit der Entwicklung der Schüler*innen ebenso die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, zum Beispiel in politischen, gemeinschaftlichen oder ökologischen Entscheidungen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, müssen sich die Kinder in Zukunft immer gründlicher über aktuelle Entwicklungen informieren. Dies erfolgt unter anderem durch das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, wobei die digitalen Medien,

welche in unserer heutigen Gesellschaft immer relevanter werden, eingeschlossen sind. Dabei ist eine Qualitätsprüfung der Quellen von hoher Bedeutsamkeit. Durch die Schülerzeitung werden die Schüler*innen bereits im frühen Alter an die Auseinandersetzung mit Zeitungen herangeführt. Sie sollen erlernen, welcher Aufbau und welche Kriterien eine gute Zeitung ausmacht.

Das Verfassen einer Schülerzeitung steht repräsentativ für die bewusste Auseinandersetzung mit bestimmten Kriterien verschiedener Textsorten, welches die **Exemplarität** der Thematik darstellt. Darüber hinaus steht die Arbeit an einer Schülerzeitung beispielhaft für das exakte Recherchieren, das kreative Arbeiten und die Förderung der sozialen Feedbackkompetenz. Dies sind grundsätzliche Faktoren, welche bei dem Verfassen einer Schülerzeitung sowie bei sonstigen Schreibprojekten von den Schüler*innen erlernt werden müssen. Außerdem erweitern die Kinder anhand des Verfassens eines Schülerzeitungseintrags ihre allgemeinen Schreibkompetenzen, welches einen hohen Stellenwert im Kerncurriculum einnimmt. Somit ist eine fachliche Bedeutsamkeit vorhanden (vgl. Kultusministerium Niedersachsen, 2017a: 27).

Des Weiteren bezieht sich Klafki auf die **Zugänglichkeit** des Themas: Diesbezüglich sind die Schüler*innen durch das alltägliche und schulische Lesen bereits mit Zeitungen in Kontakt gekommen. Beispielsweise lesen viele von ihnen in ihrer Freizeit Zeitungen, welche sie nach ihren Interessen ausgewählt haben. Dies geschieht ebenfalls in ‚Lesestunden‘ in der Schule. Durch Büchereibesuche wird den Kindern ermöglicht, sich neben Büchern ebenso Zeitungen auszuleihen. Somit wissen die Schüler*innen, wie Zeitungen in der Regel aufgebaut sind, welches einen grundlegenden Zugang zu der Thematik ‚Schülerzeitung‘ gewährleistet. Dabei haben die Kinder vermutlich noch keine eigenen Zeitungen erstellt. Gemäß des niedersächsischen Kerncurriculums verfügen die Schüler*innen allerdings über eine fortgeschrittene Schreibkompetenz und über Vorwissen bezüglich der Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten, woran angeknüpft werden kann (vgl. Kultusministerium Niedersachsen, 2017a: 28).

Da die Unterrichtseinheit nach der Methodik des SRSD-Modells konzipiert ist, sind in Bezug auf die **Sachstruktur** die Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsstunden von hoher Relevanz. Die dritte und vierte Stunde baut auf den Schritten der ersten beiden Unterrichtsstunden auf. Hierbei sind vor allem die Ideensammlung und die aufgestellten Kriterien des Aufbaus der Texte grundlegend. Diese wurden auf Plakaten festgehalten, damit sich die Schüler*innen während des Schreibprozesses daran orientieren können. Am Ende der dritten und vierten Unterrichtsstunde sollten alle Schüler*innen einen Artikel oder eine Geschichte geschrieben und die festgelegten Kriterien verinnerlicht haben. Dies ist notwendig, damit die weiteren Unterrichtsstunden der Einheit durchgeführt werden können.

Die didaktische Reduktion bezüglich des Verfassens der Schülerzeitungseinträge erfolgt vor allem durch die eingegrenzte Auswahl der Textarten. Bei der Schülerzeitung wird der Fokus auf Artikel und Geschichten gesetzt. Alle weiteren typischen Textsorten einer Zeitung, wie zum Beispiel Kommentare oder Berichte, wurden aufgrund des zu großen Umfangs und des altersbedingten Leistungsstandes der Schüler*innen ausgelassen. Darüber hinaus wird von den Kindern nicht erwartet, lange Texte, wie aus allgemeinen Zeitungen bekannt, zu schreiben. Jede*r soll individuell und dem Leistungsstand angemessen einen Zeitungseintrag verfassen. Dabei existiert keine Vorgabe in Bezug auf die Länge. Der Fokus liegt auf den gemeinsam aufgestellten Kriterien.

Methodik

Die geplante Unterrichtsstunde beginnt mit dem Klang des ‚Gong‘, welches den Handlungsrahmen festlegt. Der ‚Gong‘ ist ein Zeichen, leise zu sein. Die Schüler*innen der Grundschule sind mit diesem Signal vertraut. Für sie ist es unter anderem ein Ritual zum Stundenbeginn. Von Anfang an wird somit eine transparente und deutliche Erwartung an die Schüler*innen gerichtet. Klare Regeln, Rituale und Routinen geben Kindern eine sichere und verlässliche Umgebung, an welcher sie sich orientieren können. Daher ist dieser Einsatz von hoher Relevanz (vgl. Seidel, 2015: 108).

Nachdem alle Kinder zur Ruhe gekommen sind, gibt die Lehrkraft eine thematische Einbettung, in welchem Schritt des Verfassens der Schülerzeitung sich die Klasse befindet und welche Schritte folgen. Dies regt die Erinnerungen der Schüler*innen an die letzte Unterrichtsstunde an und legt ihnen transparent offen, was die Ziele der Unterrichtsstunde sind. Außerdem soll es die Motivation und das Interesse der Kinder steigern (vgl. Kaiser & Pech, 2004: 40). Da die Schüler*innen allerdings selbstständig ihr Wissen aktivieren sollen, bittet die Lehrkraft sie, in den aus Bänken bestehenden Sitzkreis zu kommen. Durch diesen wird ermöglicht, dass die Lehrkraft alle Schüler*innen gleichzeitig im Blick hat und sie störende Kinder schneller identifizieren und zur Ruhe ermahnen kann. Dies ist eine Form des Monitorings (vgl. Bohl et al., 2011: 8). Außerdem können sich die Schüler*innen nicht durch Arbeitsmaterialien ablenken, weshalb die Arbeitsatmosphäre sehr ruhig ist. Da der Sitzkreis ebenso ein Ritual zum gemeinsamen Einstieg in die Stunde ist, wird den Kindern erneut eine Orientierung gegeben. Dies trägt zu einem reibungslosen Ablauf bei, welches Bestandteil einer guten Klassenführung ist (vgl. Seidel, 2015: 113).

Sobald alle Schüler*innen zur Ruhe gekommen sind, bittet die Lehrkraft sie, das erarbeitete Wissen der letzten Unterrichtsstunden bezüglich der Schülerzeitung zu wiederholen. Das Aktivieren des Vorwissens ist fundamental, damit neues Wissen darauf aufgebaut werden kann. Dies ist ebenso ein Bestandteil des effektiven Lernens (vgl. Krause & Stark, 2006: 41). Außerdem werden somit alle Schüler*innen mobilisiert, sich von Beginn an

aktiv an dem Unterrichtsgeschehen zu beteiligen (vgl. Seidel 2015: 113). Sobald die Kinder keine weiteren Informationen wiederholen können, befestigt die Lehrkraft das gemeinsam erstellte Plakat bezüglich der Kriterien an der Tafel. Es dient nun als Gedankenstütze, um die fehlenden Aspekte zu ergänzen.

Nach diesem Einstieg erteilt die Lehrkraft den neuen Arbeitsauftrag. Dieser lautet: ‚Verfasst einen Schülerzeitungseintrag zu dem Thema, das ihr letzte Unterrichtsstunde ausgewählt habt. Nutzt dazu die Ideensammlung der vorherigen Unterrichtsstunde und schreibt in Einzelarbeit in euer Schreibheft.‘ In dieser Selbstlernzeit geht es vor allem darum, dass die Schüler*innen eigene Ideen zu ihren Texten entwickeln und die Arbeit selbstständig organisieren (vgl. Reich, 2007). Außerdem bildet die Einzelarbeit eine Abwechslung zu der vorherigen Arbeit im Plenum, welches die Kinder motiviert und herausfordert. Dies stellt einen Teil des erfolgreichen Unterrichtens dar (vgl. Seidel, 2015: 113). Darüber hinaus können die Schüler*innen das Plakat als Hilfestellung während des Schreibprozesses nutzen. So wird allen Kindern eine transparente Struktur zur Verfügung gestellt, welches von hoher Relevanz ist (vgl. Lipowsky, 2015: 78).

Danach setzen sich alle Schüler*innen auf ihre Plätze an den Tischen und beginnen mit dem Verfassen ihrer Texte. Dabei läuft die Lehrkraft im Klassenraum herum und sorgt dafür, dass das Arbeitsklima ruhig bleibt. Sie ist allgegenwärtig, indem sie störende Kinder ermahnt und zur Arbeit auffordert. Diese Allgegenwärtigkeit ist ein wichtiger Aspekt der Klassenführung (vgl. Seidel, 2015: 111). Außerdem hilft die Lehrkraft den Schüler*innen, die nicht ohne ihre Unterstützung in den Schreibprozess finden und gibt angemessenes Feedback. Diese Adaptivität zählt ebenso zu dem Bereich des Monitorings, welches fundamental bei einer guten Klassenleitung ist. Die individuelle Hilfestellung ist vor allem bei dieser Lerngruppe aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungs- und Leistungsstände der Schüler*innen von hoher Relevanz. Dies zählt ebenfalls zu dem Bereich ‚Differenzierung‘ (vgl. Bohl et al., 2011: 7-8).

Für Kinder, die die gestellte Aufgabe sehr schnell bearbeiten, ist im Sinne einer Differenzierung eine didaktische Reserve vorbereitet, welche sie angemessen fordern soll (vgl. Bohl et al. 2011: 8). Als Reserve ist der dritte Schritt des SRSD-Modells, das Modellieren, vorgesehen. Dabei überarbeitet die Lehrkraft den fertigen Text gemeinsam mit dem Kind mithilfe des festgelegten Kriterienrasters der jeweiligen Textsorte und tippt währenddessen den korrigierten Text digital am Computer ein. Dies ermöglicht den Schüler*innen ein Modell (vgl. Winkel et al., 2006: 224). Sie reflektieren unter Beachtung des Rasters ebenfalls ihre Leistungen und verfolgen, wie die Lehrkraft die digitale Übertragung vollzieht.

Nach der Einzelarbeit werden die Kinder in eine kurze Pause entlassen. Die Pause ist wichtig, damit die Schüler*innen kurz entspannen können und somit einen kurzen gedanklichen Abstand zu ihren verfassten Texten gewinnen.

Nach der fünfminütigen Pause setzen sich die Kinder erneut an ihre Texte, um mit neuer Energie die letzten Absätze und Ideen fertigzustellen oder den Text nochmals zu lesen und zu überprüfen. Dies ist für den nächsten Arbeitsschritt, die Sicherungsphase, fundamental. Hierbei sollen freiwillige Schüler*innen ihre Texte im Klassenplenum im Sitzkreis präsentieren. Dabei hören die anderen Kinder aufmerksam zu und achten darauf, ob die festgelegten Kriterien eingehalten wurden. Durch das gemeinsame Arbeiten können sich die Schüler*innen gegenseitig Hilfestellung geben, falls Unklarheiten oder Kritik bestehen sollten. Diese Methode verstärkt die Sicherung und Selbstkontrolle des Erlernten. Das gegenseitige Verbessern fördert das genaue Zuhören und das soziale Bewusstsein. Die Kinder lernen, sich konstruktives Feedback zu geben und dabei aufeinander Rücksicht zu nehmen. Somit wird eine Adaptivität unter den Schüler*innen gefördert (vgl. Hasselhorn & Gold, 2006: 253). Außerdem dient dies ebenso der Gruppenmobilisierung, da die gesamte Lerngruppe in den Arbeitsauftrag einbezogen wird (vgl. Seidel, 2015: 113).

Die geplante Stunde endet mit einem kurzen Ausblick auf die folgenden Unterrichtsstunden und einem konstruktiven Feedback der Lehrkraft in Bezug auf das Arbeitsverhalten der Schüler*innen und die Arbeitsatmosphäre. Es soll die Kinder motivieren und ihnen die Möglichkeit geben, sich bei einer nächsten Arbeitsphase selbst reflektieren und verbessern zu können. Diese Adaptivität der Lehrkraft ist ein Merkmal des erfolgreichen Unterrichtens (vgl. Gold & Hasselhorn, 2006: 253). Danach verabschiedet sich die Lehrkraft von den Schüler*innen und erinnert sie daran, ihren Arbeitsplatz sorgfältig für die folgende Unterrichtsstunde aufzuräumen. Dies gibt den Kindern erneut eine Struktur und kann ebenfalls als ein Ritual zum Stundenende bezeichnet werden.

Erwartete Kompetenzen

Autorin: Julia Schütt

Kompetenzziel der Stunde

Die Schülerinnen und Schüler verfassen verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht nach vorher festgelegten Kriterien einen Schülerzeitungseintrag (vgl. KMK 2004: 11).

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich gemäß KC:

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK1): „Schreiben - Texte verfassen“

Die Schülerinnen und Schüler können einen Schülerzeitungseintrag...

(a) ... grundlegend schreiben.

(b) ... nach vorher festgelegten formalen Kriterien schreiben.

(c) ... nach vorher festgelegten formalen Kriterien, adressaten- und funktionsgerecht schreiben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 28).

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- (a) ... geben die grundlegenden Kriterien zum Schreiben eines Artikels bzw. einer Geschichte ansatzweise wieder.
- (b) ... wenden das erworbene Wissen im Schreibprozess an.
- (c) ... beurteilen die Artikel und Geschichten der Mitschüler*innen anhand der gelernten Kriterien (vgl. ebd.: 12, 13).

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

(Personaler Bereich: Eigene Ressourcen nutzen und reflektieren)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- (a) ... eigene Ressourcen grundlegend nutzen.
- (b) ... eigene Ressourcen nutzen sowie strukturiert und funktionsgerecht weiterentwickeln.
- (c) ... eigene Ressourcen nutzen, strukturiert und funktionsgerecht weiterentwickeln und reflektieren.

(Sozialer Bereich: Feedback geben)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- (a) ... den präsentierenden Mitschüler*innen zuhören.
- (b) ... den präsentierenden Mitschüler*innen zuhören und auf diese eingehen.
- (c) ... den präsentierenden Mitschüler*innen zuhören, auf diese eingehen und deren Leistungen konstruktiv beurteilen.

Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autorinnen: Julia Schütt, Lea Weidemann, Lena Eisfeld

Zeit	Phase/LehrerIn-SuS-Interaktion	Sozialform	Medien/ Material
11:45 3 Min.	Begrüßung und Einstieg LK nutzt den Gong, fordert SuS den Leisefuchs zu machen und begrüßt SuS SuS kommen zur Ruhe. LK bettet Stunde thematisch in UE ein.	Plenum	Gong
11:48 10 Min. TK2	Hinführung SuS setzen sich nach Aufforderung der LK in Sitzkreis vor der Tafel. SuS wiederholen die festgelegten Kriterien zum Artikel/ zur Geschichte. LK heftet die Plakate der vorherigen Unterrichtsstunde mit Kriterienraster der Textsorten an die Tafel und fordert einzelne SuS auf, die bisher nicht genannten Punkte vorzustellen.	Plenum	Sitzkreis (aus Bänken bestehend) Plakate aus vorheriger Unterrichtsstunde Tafel + Magneten
11:58 32 Min. TK 1	Erarbeitung LK erteilt den Arbeitsauftrag: ‚Verfasst in Einzelarbeit einen Schülerzeitungseintrag zu dem Thema, das ihr letzte Unterrichtsstunde ausgewählt habt. Nutzt dazu die Ideensammlung der vorherigen Unterrichtsstunde und schreibt in eure Schreibhefte.‘ SuS setzen sich wieder auf ihre Plätze an den Tischen.	Plenum	Sitzkreis (aus Bänken bestehend) Schreibhefte + Stifte Ideensammlung + Plakate aus vorheriger Unterrichtsstunde

	<p>SuS schreiben ihre Texte in Einzelarbeit handschriftlich in ihre Schreibhefte.</p> <p>LK geht aufmerksam im Klassenraum herum, motiviert die SuS und leistet bei Bedarf Unterstützung.</p>	Einzelarbeit	Tafel + Magneten
<p>12:30</p> <p>5 Min</p>	Pause		
<p>12:35</p> <p>10 Minuten</p> <p>TK 1</p>	<p>Erarbeitung</p> <p>SuS schreiben in Einzelarbeit an ihren Texten weiter.</p> <p>LK geht weiterhin aufmerksam im Klassenraum herum, motiviert die SuS und leistet bei Bedarf Unterstützung.</p>	Einzelarbeit	Schreibhefte + Stifte
<p>12:45</p> <p>20 Min.</p> <p>ÜTK</p>	<p>Sicherung</p> <p>Einzelne SuS lesen ihre fertigen Schülerzeitungseinträge im Klassenplenum im Sitzkreis vor.</p> <p>LK fordert die anderen SuS auf, aufmerksam zuzuhören und zu überprüfen, ob die festgelegten Kriterien eingehalten wurden.</p> <p>SuS befolgen den Arbeitsauftrag und geben Feedback.</p> <p>Vorlesende SuS reflektieren gleichzeitig die Kritik.</p>	Plenum	<p>Sitzkreis (aus Bänken bestehend)</p> <p>Schreibhefte</p> <p>Plakate aus vorheriger Unterrichtsstunde</p> <p>Tafel + Magneten</p>

13:05 15 Min. ÜTK	<p>Reflexion & Schluss</p> <p>LK gibt persönliches Feedback zum Arbeitsverhalten und zur Arbeitsatmosphäre der SuS:</p> <p>LK stellt kurz den weiteren Verlauf der UE vor (digitale Überarbeitung) und bittet SuS, ihren Arbeitsplatz aufzuräumen.</p>	Plenum	Sitzkreis (aus Bänken bestehend)
	<p>Flexibilität</p> <p><i>Falls SuS bei der Bearbeitung weiteren Input benötigen, verweist LK auf die Plakate an der Tafel und die Ideensammlung der vorherigen Unterrichtsstunde.</i></p> <p><i>Bei bestehenden Unsicherheiten setzt sich LK zu SuS und hilft durch gemeinsame Satzformulierung in den Schreibfluss zu finden.</i></p>		Ideensammlung + Plakate aus vorheriger Unterrichtsstunde
	<p>Didaktische Reserve</p> <p>LK überarbeitet den fertigen Text gemeinsam mit SuS (mithilfe des festgelegten Kriterienrasters der jeweiligen Textsorte) und tippt währenddessen den korrigierten Text am Computer ein.</p> <p>SuS reflektieren unter Beachtung des Rasters ebenfalls ihre Leistung und verfolgen, wie die LK die digitale Übertragung vollzieht.</p>		Plakate aus vorheriger Unterrichtsstunde Computer

Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

In dieser Unterrichtsreihe kann exemplarisch gezeigt werden, wie heterogen die Schülerschaft ist. Allein sechs Förderschüler*innen sind in dieser Lerngruppe inklusiv zu beschulen. Der Aufbau der Unterrichtseinheit wird dem gerecht und schmiegt sich am SRSD-Ansatz an. Die Bedingungsanalyse zeichnet sich durch die Verknüpfung mit dem Sitzplan als sehr transparent aus. Dadurch werden Handlungsschritte in der Stunde nachvollziehbar. Sowohl in der Sachanalyse als auch in der Beschreibung der Zukunftsbedeutung darf mit aktueller Literatur noch ergänzt werden. Es ist zudem zu überlegen, ob das Lesen von Zeitungen wirklich hochbedeutsam ist. Neue Formate wie Blogs, Podcast oder Nachrichten-Apps können auch für die Verbreitung von Nachrichten als Medium Zukunftsbedeutung haben. Die Methodik wurde gut dargestellt. Vielleicht wäre eine Zusatzaufgabe für schnellere oder schreibstarke Schüler*innen noch zu überdenken. Schüler*innen sollen sich zwar gegenseitig unterstützen, sie sollen jedoch nicht die Lehrkraft damit entlasten.

5. Gruppe E Schreiben einer Fantasiegeschichte in Klasse 4 mit Laptop

Autorinnen: Ronja Lehmann, Julie Foissier, Lisa Maya Ahlert und Mareike Hillmer

Unterrichtsentwurf

Datum: o. A.
Klasse: 4. Klasse (3 Mädchen & 5 Jungen)
Schulform: Grundschule
Zeit: 8:15 Uhr
Fach: Deutsch

Thema der Unterrichtseinheit: Schreiben einer Fantasiegeschichte nach dem SRSD-Ansatz

Thema der Unterrichtsstunde: Erarbeitung einer Geschichte am Laptop

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen
		Die Schülerinnen und Schüler können
01	<ul style="list-style-type: none"> - Traumreise als Einstieg - Malen eines Fantasiewesens im Kunstunterricht mit der gesamten Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> ...aufmerksam zuhören und sich fantasievoll auf ein neues Thema einlassen. ...ihre Vorstellungen bildlich darstellen und konkretisieren.
02	<ul style="list-style-type: none"> - Mindmap zum Sammeln des Vorwissens zum Geschichtschreiben - Diskussion über Kriterien einer Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> ...im Plenum eine Mindmap mit ersten Ideen zum Geschichtschreiben gemeinsam entwickeln. ...eigene Meinung im Plenum äußern und sich auf Kriterien einigen.
03	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation des Kriterienrasters - Modellieren einer Geschichte durch die Lehrkraft mit Dokumentenkamera 	<ul style="list-style-type: none"> ...Kriterien gemeinsam an der Tafel sammeln und anschließend schriftlich festhalten. ...aufmerksam folgen und Verbesserungsvorschläge im Plenum äußern.
04	<ul style="list-style-type: none"> - Modellieren beenden - Memorieren mit ABC-Methode 	<ul style="list-style-type: none"> ...aufmerksam folgen und Verbesserungsvorschläge im Plenum äußern. ...sich mittels ABC-Methode an Kriterien erinnern und diese schriftlich festhalten.
05	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben einer Geschichte am Laptop (ohne Beachtung der Orthografie) 	<ul style="list-style-type: none"> ...selbstständig am Laptop mit gängigem Textprogramm arbeiten. ...eigenständig nach vorab definierten Kriterien eine eigene Geschichte verfassen.

	- Feedbackaustausch mit Tandempartner*in	...sich gemeinsam über andere Geschichten austauschen und ein konstruktives Feedback formulieren und dieses schriftlich festhalten.
06	- Schreiben der Geschichte und Überarbeiten anhand des Feedbacks	...eigenständig nach vorab definierten Kriterien eine eigene Geschichte verfassen und Feedback einarbeiten. ...konstruktives Feedback auf Feedbackkarten schriftlich festhalten. ...aufmerksam lesen und Geschichten mit Kriterienraster abgleichen.
07	- Finales Überarbeiten und Abgleichen mit Kriterienraster	...aufmerksam lesen und Geschichten mit Kriterienraster abgleichen. ...letzte Änderungen einbauen und eigene Geschichte kritisch reflektieren.
08	- Präsentation der Geschichten durch Lehrkraft - Feedbackzettel (Was ist besonders wertvoll an der Geschichte?)	...aufmerksam zuhören. ...positive Aspekte der gehörten Geschichten auf Feedbackzetteln schriftlich festhalten.
09	- Reflexion des Projekts, Feedback der Schüler*innen an die Gruppe	...eigene Meinungen im Plenum äußern. ...Unterrichtseinheit reflektieren. ...Verbesserungsvorschläge und Lob mitteilen.

0 Bedingungsanalyse

Autorin: Ronja Lehmann

Die Lerngruppe, mit der die Einheit durchgeführt werden soll, besteht aus insgesamt acht Grundschulkindern einer vierten Klasse. Die Gruppe setzt sich aus drei Mädchen und fünf Jungen zusammen. Die Einheit wird zur zusätzlichen Unterstützung und weiteren Förderung gesondert vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen abgehalten. Zwei Mal pro Halbjahr wird eine Fördereinheit an der beschriebenen Grundschule durchgeführt. Die Lerngruppe wird jedes Mal individuell aus Schüler*innen zusammengesetzt, die einen Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen aufweisen. Der Schwerpunkt der Fördereinheit wird dabei an die Lerngruppe angepasst, damit möglichst viele Schüler*innen individuell erreicht werden. Die Kinder sind an die Arbeit in kleineren Gruppen gewöhnt.

In der Lerngruppe gibt es drei Kinder (zwei Jungen und ein Mädchen), die eine Leserechtschreibschwäche (LRS) aufweisen. Die LRS der Kinder ist unterschiedlich stark ausgeprägt. *Schüler 1* hat verstärkt Probleme beim korrekten Satzbau und beim Finden von passenden Satzanfängen. *Schülerin 2* weist Probleme bei einzelnen Wörtern auf, teilweise verdreht oder verwechselt sie einzelne Buchstaben innerhalb eines Wortes. *Schüler 3* weist vereinzelt Unsicherheiten bei der Wortfindung und der allgemeinen Rechtschreibung auf. Die drei Schüler*innen wurden ausgewählt, da die Orthografie im Schreibprozess mit dem SRSD-Modell in der geplanten Fördereinheit außer Acht gelassen wird. Der Fokus der Einheit liegt ausschließlich auf dem formalen Aufbau einer Geschichte über ein gewähltes Fantasiewesen.

Die Schüler*innen können dadurch leichter in den kreativen Schreibprozess einsteigen ohne Angst vor Abzügen aufgrund der Rechtschreibung.

Des Weiteren befinden sich in der Lerngruppe zwei Kinder, die im Unterricht vermehrt durch Störverhalten im Unterrichtsgeschehen auffallen. *Schüler 4* wird vermehrt auffällig, weil er die anderen Kinder an seinem Gruppentisch in laute Gespräche verwickelt und sie somit vom Lernen abhält. Zudem fällt es ihm schwer, Arbeitsaufträge direkt umzusetzen, er braucht in der Regel mindestens eine individuelle Aufforderung durch die Lehrkraft. *Schülerin 5* redet im Unterricht vermehrt unaufgefordert dazwischen und verweigert gelegentlich ihre Arbeitsbereitschaft. Beide Schüler*innen sollen innerhalb der kleineren Lerngruppe davon profitieren, dass es weniger Ablenkung und eine intensive Betreuung in den Arbeitsphasen gibt. Einen weiteren Vorteil für die zwei Schüler*innen bietet die vorgesehene Einzelarbeit während des aktiven Schreibprozesse: Hierfür sollen die Schüler*innen allein an ihrem Arbeitsplatz vor dem Computer arbeiten und können sich dabei unmittelbar auf den eigenen Schreibprozess fokussieren.

Zudem befinden sich in der Lerngruppe zwei Schüler, die sich nur selten eigeninitiativ am Unterrichtsgeschehen beteiligen. *Schüler 6* macht einen schüchternen Eindruck, er interagiert im Unterricht nur selten mit anderen Schüler*innen und wirkt häufig etwas in sich gekehrt und verträumt. *Schüler 7* wirkt in großen Gruppen schnell überfordert und beteiligt sich nur nach einer gezielten Aufforderung am Unterrichtsgespräch. Beide Schüler wurden für diese Einheit in der kleinen Lerngruppe ausgewählt, um ihre Hemmschwelle zu überwinden und ihre Sozialkompetenzen zu stärken. Die geplante Arbeit mit einem*einer Tandempartner*in soll den Druck aus der sozialen Interaktion nehmen und die Kinder im sozialen Umgang positiv bestärken.

Durch ein Rotationssystem wurde *Schülerin 8* innerhalb der Klasse für die Einheit ausgewählt. Sie weist im Unterricht keine Auffälligkeiten auf. Die Einheit setzt bei ihr als unspezifische Fördermaßnahme an und soll ihr dabei helfen, ihre allgemeinen Kompetenzen beim Geschichtschreiben zu verbessern. Durch das erwähnte Rotationssystem werden für jede Fördereinheit unterschiedliche Kinder ohne speziellen Förderbedarf ausgewählt. Alle acht Kinder sind mit dem angewendeten SRSD-Modell seit Mitte der dritten Klasse vertraut. Die Lehrkraft hat es im Klassenverband mit allen Kindern gemeinsam erarbeitet und es seitdem schon mehrmals eingesetzt. Am häufigsten wird die Methode jedoch in den individuellen Fördereinheiten genutzt.

Sachanalyse

Autorin: Lisa Ahlert

„Schreiben in der Schule gehört zu einer der wichtigsten kommunikativen Handlungen, die als Fertigkeit im institutionellen Rahmen jedoch nicht ausreichend geübt wird“ (Stadter, 2003, zit. nach Venohr, 2013: 55). Diese Annahme dient als Ausgangspunkt der geplanten Unterrichtseinheit. Die Schüler*innen sollen im Rahmen der beschriebenen Unterrichtsstunde lernen, wie sie die vorab definierten Kriterien der Textsorte „Geschichte“ eigenständig in einem eigenen Text umsetzen und dabei Schreibkompetenzen erwerben oder ausbauen. Die Viertklässler*innen sollen angeleitet einen Text planen, schreiben und kriteriengeleitet überprüfen (vgl. Kroll-Gabriel 2017a: 1). Zusätzlich dazu wird das Schreiben am Laptop und damit die Medienkompetenz der Schüler*innen gefördert durch beispielweise das Anwenden der Rechtschreibhilfe beim Überarbeiten der eigenen Texte. Ein weiteres Ziel der Unterrichtsstunde ist das konstruktive Feedbackgeben. Die Schüler*innen sollen fremde Texte reflektierend lesen und anschließend wertschätzende als auch kriterienorientierte Rückmeldungen zu den Texten der Mitschüler*innen geben.

Der Lerngegenstand, anhand dessen die Schüler*innen ihre Schreibkompetenz fördern sollen, ist die Textsorte Geschichte. Die Geschichte wird im Deutschunterricht den erzählenden Texten zugeordnet, die wiederum der literarischen Gattung angehören. Erzählende Texte sind in der Regel kurze Geschichten, die primär das Ziel verfolgen, die Leser*innen zu unterhalten (vgl. Kroll-Gabriel, 2017a: 1). Der Adressatenbezug ist aus diesem Grund ein wichtiger Aspekt in erzählenden Texten. Es kann sich bei den Geschichten um Tier- oder Abenteuergeschichten handeln, die beschriebenen Ereignisse können auf wahren Begebenheiten beruhen oder frei erfunden sein – der Kreativität der Schüler*innen ist dabei keine Grenze gesetzt. Julia Klein und Johannes Merkel (2009) weisen in ihrem Werk „Geschichten erzählen, erfinden und schreiben“ darauf hin, dass in der Aufsatzdidaktik die Annahme herrscht, das Berichten von Erlebnissen falle leichter als das Schreiben von fantasierten Geschichten. „Erzählende [können] beim Ausdenken von Fantasiegeschichten frei über die Ereignisse verfügen“ (Klein & Merkel, 2009: 22). Diese beschriebene Freiheit bei der Wahl von Ereignissen unterstreicht die Notwendigkeit von Regeln und Merkmalen einer guten Geschichte, die den Schüler*innen den notwendigen „roten Faden“ vorgeben und ihnen Orientierung bieten.

Bei der Sichtung von Fachliteratur fällt zunächst auf, dass es keine klaren und einheitlichen Merkmale einer Geschichte zu geben scheint. Sie variieren von Autor*in zu Autor*in und auch in Arbeitsmaterialien für die Grundschule werden verschiedene Aspekte genannt, die eine gute Geschichte ausmachen. Im Folgenden werden beispielhaft zwei Ansätze genannt und beschrieben.

Erzähltexte haben meist einen klaren Aufbau, der sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedert. Dieser Aufbau wird in der fachwissenschaftlichen Literatur häufig aufgeführt und soll auch in der hier beschriebenen Unterrichtsstunde beachtet werden. Cornelia Glaser und Debora Palm (2014) beschreiben den Aufbau von Geschichten mit der „A-H-A Struktur“. Eine Geschichte gliedert sich demnach in die drei Abschnitte: Anfang, Hauptteil und Abschluss. Der Ausdruck „A-H-A“ ist leicht zu merken und für Kinder deshalb eine sinnvolle Gedächtnisstütze. Jeder der drei Abschnitte beinhaltet spezifische Aufgaben für die Geschichte, die in der „7-W-Fragen Strategie“ (Glaser & Palm, 2014: 24) aufgeführt sind. Der Anfang einer Geschichte besteht aus vier W-Fragen, die es zu beantworten gilt. Die erste Frage lautet: *Wer ist die Hauptperson?* Die Schüler*innen sollen die Person kurz beschreiben. Es können der Name sowie Eigenschaften der Person genannt werden. Die nächsten Fragen widmen sich dem *Was?* Hier geht es um das Ziel der Hauptperson, was will die Person erreichen? Als nächstes steht das *Wo?* Die Schüler*innen sollen den Ort beschreiben, an dem die Geschichte beginnt. Die letzte Frage des Anfangs einer Geschichte bezieht sich auf die Zeitangabe *Wann?* Auch hier bleibt es den Schüler*innen überlassen, welche Zeit sie für ihre Geschichte wählen. Es kann sich hier beispielsweise um Jahreszeiten, Uhrzeiten oder Jahresangaben handeln. Diese vier W-Fragen: *wer?*, *was?*, *wo?* und *wann?* sollen nach dem Modell von Glaser und Palm (2014) am Anfang der Geschichte beantwortet werden (vgl. Glaser & Palm, 2014: 25).

Der Hauptteil beinhaltet die Handlung und nimmt somit den größten Part des Textes ein. Hier geht es wieder um die Frage *Was?*, diesmal liegt der Fokus auf den Handlungsschritten der Hauptperson und dem Höhepunkt der Geschichte. Die Schüler*innen sollen beschreiben, was die Person unternimmt und sollen dafür mindestens fünf Verben verwenden. Der Höhepunkt einer Geschichte ist der spannendste Teil und soll aus diesem Grund so detailliert wie möglich beschrieben werden, um die Vorstellungskraft der Leser*innen anzuregen. Die Schüler*innen sollen hier beschreiben, wie sich die Hauptperson fühlt und was sie denkt. An diesem Punkt entscheidet sich auch, ob die Hauptperson der Geschichte schafft, was sie sich vorgenommen hat oder ob sie scheitert (vgl. Glaser & Palm, 2014: 25).

Im letzten Teil der Geschichte geht es ein letztes Mal um die Frage, was passiert. Nun wird das Ende des Textes erzählt, dass entweder gut oder schlecht sein kann. Auch hier ist es besonders interessant, wie die Hauptperson sich fühlt (vgl. Glaser & Palm, 2014: 25). Die Schüler*innen müssen also vier W-Fragen für den Anfang ihrer Geschichte, zwei Fragen für den Hauptteil und eine Frage für den Abschluss beantworten. Diese Struktur hilft den Schüler*innen dabei, den roten Faden ihres Textes nicht aus den Augen zu verlieren und dabei die wichtigsten Informationen für die Leser*innen einzubauen.

Einen zweiten Ansatz, der die Merkmale einer guten Geschichte aufgreift, beschreibt Ursula Lassert (2008) in ihrem Nachschlagewerk für den Deutschunterricht. In diesem Ansatz

geht es weniger um den konkreten Aufbau einer Geschichte als vielmehr um einzelne Stilmittel und Aspekte, die eine Erzählung interessant, spannend und anschaulich machen. Im Folgenden werden ihre „Merkmale einer guten Erzählung“ kurz aufgeführt (Lassert 2008: 110). Zuerst führt Lassert auf, dass eine Geschichte und das Thema zusammenpassen müssen. Um die Leser*innen nicht zu verwirren, hält die Autorin es für sinnvoll, nur ein Ereignis zu erzählen. Ein weiteres Merkmal sind klare und gut verständliche Sätze. Wiederholungen von Wörtern und Satzanfängen sollen vermieden werden. Lassert führt zudem auf, dass die anfangs gewählte Erzählform (Ich- oder Er-Form) stringent im Text beibehalten werden muss: Als Erzählzeit empfiehlt Ursula Lassert das Imperfekt. Um auf die Gefühle und Gedanken einer Person einzugehen, sollten Ausrufe, Fragen und wörtliche Rede in der Geschichte eingesetzt werden. Auch Verben und Adjektive sollten die Schüler*innen in den Text integrieren, um genauer zu beschreiben (vgl. Lassert 2008: 110).

In der Unterrichtseinheit sollen die Schüler*innen zum Schreiben einer Geschichte über ein Fantasiewesen den ersten beschriebenen Ansatz von Glaser und Palm (2014) nutzen, der eine konkrete und übersichtliche Struktur vorgibt und somit auch schreibschwachen Schüler*innen eine gute Orientierungshilfe bietet. Die Schüler*innen lernen im Rahmen der Unterrichtsstunde, eigene erzählende Texte sinnvoll und nach bestimmten Kriterien aufzubauen. Durch die freie Wahl der Ereignisse wird die Schreibmotivation und Kreativität der Schüler*innen gefördert. Das Verfassen einer eigenen Geschichte schult die Schreibkompetenz der Schüler*innen und ist ein wichtiger Schritt zur Förderung der literarischen Bildung.

Didaktische-methodische Analyse

Didaktik

Autorin: Mareike Hillmer

Die Unterrichtseinheit zu dem Thema „Schreiben einer Fantasiegeschichte nach dem SRSD-Ansatz“ ist für eine Lerngruppe aus Schüler*innen der vierten Klasse konzipiert. In der fünften Unterrichtsstunde, welche die Grundlage der nachfolgenden Analysen bildet, geht es um das Erarbeiten einer Fantasiegeschichte an einem Laptop. Die Schüler*innen sollten dabei die Kompetenz erlangen, ihre Geschichte selbstständig an einem Computer mithilfe eines gängigen Schreibprogramms zu verfassen. Sie sollten nach der Stunde ebenfalls in der Lage sein, ein konstruktives Feedback für eine*n Tandempartner*in zu formulieren. Mit den genannten Lernzielen bietet das Thema dieser Unterrichtsstunde viele Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen. Anhand der „fünf Grundfragen der didaktischen Analyse“ nach Wolfgang Klafki (2007: 68ff.) werden diese nachfolgend verdeutlicht.

In der ersten seiner fünf Grundfragen bezieht sich Klafki auf die Bedeutung des Lerninhalts für die Gegenwart der Schüler*innen (vgl. Meyer & Meyer, 2007: 75). In der vierten Klasse verfügen Schüler*innen in der Regel schon über Vorwissen zum Schreiben von Geschichten. Gemäß dem Kerncurriculum für das Fach Deutsch sollten sie bereits nach der 2. Klasse das Verfahren des kreativen Schreibens anwenden können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 27). Die Schüler*innen leben in einer Zeit, in der Smartphones und Tablets häufig zuhause vorhanden sind und in der Freizeit zur Beschäftigung genutzt werden. Einige Schüler*innen besitzen womöglich schon ein eigenes Handy. Die Allgegenwertigkeit der digitalen Medien ist einer der Gründe, weshalb diese auch in den Unterricht mit einbezogen werden sollten. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht kann des Weiteren die Motivation und die Arbeitsbereitschaft der Schüler*innen positiv beeinflussen. Besonders die aktuelle Situation während der Corona-Pandemie zeigt, wie wichtig und vorteilhaft die Nutzung von digitalen Medien bereits in der Grundschule sein kann. In solchen Fällen ist es von Vorteil, wenn Schüler*innen sich bereits mit Schreibprogrammen auf dem Laptop oder Tablet auskennen.

Neben der Nutzung von digitalen Medien ist den Schüler*innen der vierten Klasse auch die Vergabe von Feedback im Anschluss einer Arbeitsphase bereits bekannt. Im Kerncurriculum heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler prüfen fremde Texte auf Verständlichkeit und benennen Unverständliches“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 28). Feedback konstruktiv zu formulieren und dieses selbst annehmen zu können ist des Weiteren eine wichtige persönliche Kompetenz für Schüler*innen. Sie sollten so früh wie möglich beginnen, sich selbst zu reflektieren und achtsam mit ihrer Umwelt umzugehen, um zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und pflegen zu können. Besonders im schulischen Kontext ist es für sie wichtig, mit Kritik umgehen zu können, um nach einem Misserfolg nicht die Motivation zu verlieren.

Der Frage nach der Gegenwartsbedeutung folgt nach Klafki direkt die gegensätzliche Frage nach der zukünftigen Relevanz des Unterrichtsthemas im Leben der Schüler*innen (vgl. Meyer & Meyer, 2007: 75). Die Digitalisierung schreitet scheinbar grenzenlos voran und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Endgeräten wie Laptops oder Smartphones werden in vielen Lebensbereichen essenziell. Für die Schüler*innen wird das Beherrschen von Textprogrammen spätestens dann wichtig, wenn sie sich nach ihrem Schulabschluss für eine Tätigkeit jeglicher Art bewerben möchten. Auch zu einem früheren Zeitpunkt könnten Bewerbungsschreiben, E-Mails für Ferienjobs oder Schüler*innenpraktika anstehen, wofür der sichere Umgang mit einem Schreibprogramm von Vorteil ist. Konstruktives Feedback zu verteilen und anzunehmen ist auch im Hinblick auf die Zukunft ein wichtiger Aspekt für den sozialen Umgang und die ständige Reflexion und Weiterentwicklung der Schüler*innen. Das Schreiben von Geschichten kann durch ein motivierendes Setting, wie die Arbeit an einem

Laptop, zukünftig wieder mehr Relevanz im Alltag der Schüler*innen finden. Durch die Arbeit mit klassischer Literatur und klassischem Schreibwerkzeug, die während der gesamten Schullaufbahn wiederholt und nach gleichen Schemata durchgeführt wird, verlieren Schüler*innen womöglich das Interesse an Literatur und meiden sie in ihrer Freizeit. Der Inhalt dieser Unterrichtseinheit kann die Freude der Schüler*innen am Schreiben zukünftig wieder steigern.

Einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Auswahl eines Themas stellt dessen Sachstruktur dar (vgl. Meyer & Meyer, 2007: 75). Die einzelnen Stunden der Einheit folgen einem logischen Aufbau und sollen den Schüler*innen der Lerngruppe die Kompetenz vermitteln, eine eigene Geschichte nach vorgegebenen Kriterien zu verfassen sowie ein konstruktives Feedback zu formulieren. In der fünften Stunde dieser Einheit werden die Schüler*innen mit dem Schreiben beginnen. Das Erarbeiten der Geschichte am Laptop, ohne dabei auf die Orthografie zu achten, ist das erste wichtige Element dieser Stunde. Das zweite bildet die Partner*innenarbeit, bei der die Geschichten gegenseitig vorgelesen und Feedbacks formuliert werden. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle der Feedbackaustausch, denn es braucht viel Übung, bis Kinder ein gutes und konstruktives Feedback formulieren können. Am Ende der Stunde sollten die Schüler*innen mindestens die wichtigsten Aktionen in dem Textprogramm beherrschen, ihre Geschichte in einer groben Fassung niedergeschrieben und eine Rückmeldung an ihren*ihre Tandempartner*in gegeben haben.

Klafki betont des Weiteren die Bedeutung der Exemplarität der Unterrichtseinheit (vgl. Meyer & Meyer, 2007: 75). Der strukturelle Aufbau der Fantasiegeschichte folgt der oben genannten A-H-A-Methode. Die drei Schritte Anfang, Hauptteil und Abschluss lassen sich bei verschiedenen Textsorten anwenden. Somit steht das Schreiben der Fantasiegeschichte exemplarisch für die Aneignung und Nutzung der A-H-A-Methode zur Textproduktion. Anhand der Aufgabenstellung wird ebenfalls Bezug genommen auf die Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler überarbeiten ihre Texte und bereiten sie für Veröffentlichungen vor“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 29). Sie lernen, sich bei der Gestaltung eines eigenen Textes an vorgegebene Kriterien zu halten und gleichzeitig kreativ zu schreiben. Durch das Formulieren von Feedback wird exemplarisch geübt, die Arbeit von Mitschüler*innen wertzuschätzen und ausschließlich gerechtfertigte Kritik zu üben. Das Bearbeiten der Schreibaufgabe an einem Laptop mit einem Textprogramm verfolgt den im Kerncurriculum festgehaltenen Ansatz, bei der Lese- und Schreibförderung vielfältige Medien zu nutzen, folglich auch den Umgang mit digital verfassten Texten zu schulen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a: 10). Die aufgeführte Stunde der Einheit steht unter anderem auch dafür, dass digitale Medien immer präsenter werden und demnach auch der Umgang mit ihnen gelehrt werden sollte.

Zuletzt sollte die Unterrichtsstunde im Sinne von Klafki noch auf ihre Zugänglichkeit hin überprüft werden (vgl. Meyer & Meyer, 2007: 75). Viele Schüler*innen verfügen in der vierten Klasse bereits über ein eigenes Notebook/Tablet oder dürfen das ihrer Eltern benutzen. Das Schreiben auf digitalen Endgeräten ist ihnen demnach vermutlich nicht fremd. Zuzüglich besitzt jede Grundschule in der Regel schon zumindest einen Computerraum, die technischen Voraussetzungen für die Schreibaufgabe sind damit erfüllt. Als Besonderheit gilt bei dieser Aufgabe, dass die Orthografie beim Schreibprozess vorerst außer Acht gelassen wird. Die Schüler*innen können sich auf diese Weise kreativ ausleben und in einen „Flow“ kommen, ohne sich von Korrekturen unterbrechen zu lassen. Das Schreiben am Computer und das Vernachlässigen der Orthografie kann eine große Motivation sein und im Idealfall dafür sorgen, dass auch in der Freizeit gerne geschrieben wird, da kein permanenter Leistungsdruck herrscht. Ein weiterer Punkt, der den Inhalt für die Lerngruppe zugänglich macht, ist die Interdisziplinarität. Die Kinder dürfen sich die Handlung ihrer Geschichte frei ausdenken, der*die Protagonist*in ist jedoch ein Fantasiewesen, welches sie selbst zuvor im Kunstunterricht kreiert haben.

Zugrundeliegendes Modell: SRSD

Die Konzeption dieser Unterrichtseinheit basiert auf dem sogenannten SRSD-Modell von Karen R. Harris und Steve Graham zur Verbesserung der Schreibkompetenz von Schüler*innen. Das Modell ist in sechs Phasen gegliedert, welche die Aneignung von Schreibstrategien fördern sollen (vgl. Santangelo, Harris & Graham, 2008: 82). In der ersten Phase wird *Hintergrundwissen* gesammelt, um Wissenslücken oder Defizite vor dem Lernen der neuen Strategie zu erkennen. Im Anschluss findet eine *Diskussion* über die neue Strategie im Plenum statt. Die dritte Phase lautet *Modellieren*. Die Lehrkraft wendet die Schreibstrategie beispielsweise mithilfe einer Dokumentenkamera vor der Lerngruppe an, sodass die Schüler*innen den Prozess verfolgen können. Es folgt eine Phase des *Memorierens*, also der Wiederholung der wichtigsten Aspekte der neuen Schreibstrategie. Diese Phase kann mehrmals an verschiedenen Stellen in der Unterrichtseinheit stehen und muss nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. In der fünften Phase geht es um *Unterstützung*. Hierbei handelt es sich um Unterstützung durch die Lehrkraft in Form von Scaffolding, vielmehr jedoch um die gegenseitige Hilfe und Rückmeldung in Kleingruppen oder mit Tandempartner*innen. Die sechste und letzte Phase beinhaltet das *Üben*. Die gelernte Strategie sollte vielfältig und anhand verschiedener Aufgaben geübt werden, damit die Schüler*innen ihre Fähigkeiten selbstständig weiterentwickeln können (vgl. ebd.).

Bei der Planung dieser Unterrichtseinheit wurde sich aus verschiedenen Gründen bewusst für das SRSD-Modell als Grundlage entschieden. Die Methode lässt viel Raum für gegenseitige Unterstützung, Korrektur und Überarbeitung der Fantasiegeschichte und nimmt gleichzeitig

jeglichen Leistungsdruck heraus, da die Orthografie im Schreibprozess vorerst nicht beachtet werden sollte. An dieser Stelle kann die Lehrkraft sehr viel Differenzierung für lernschwache Schüler*innen oder Schüler*innen mit einer sprachlichen Barriere vornehmen. Die kleine Lerngruppe von acht Schüler*innen bildet für all diese Aspekte eine vorteilhafte Voraussetzung.

Methodik

Autorin: Ronja Lehmann

Die Unterrichtsstunde wird mit einem Schlag an die Klangschale begonnen. Diese Aktion ist der Klasse bereits seit der ersten Klasse bekannt und wird von der Klassenlehrerin als Ruhe-Signal genutzt. Nach einer kurzen Begrüßung erläutert die Lehrkraft den Stundenablauf und skizziert diesen an der Tafel. Die Dokumentation dient dazu, dass die Schüler*innen den Stundenverlauf besser verinnerlichen können und im Laufe der Stunde den Überblick behalten können, in welcher Phase sie sich gerade befinden. Nach der Erläuterung des Stundenverlaufes beginnt die Lehrkraft mit der Wiederholung der letzten Stunde. Die Kinder wiederholen die gemeinsam erstellten Kriterien einer Geschichte. Die Lehrkraft nutzt für die Wiederholung die Methode "Kinderkette". Dabei nehmen sich die Kinder gegenseitig dran. Die Lehrkraft agiert in einer moderierenden Rolle und dokumentiert die genannten Kriterien an der Tafel. Diese Methode eignet sich in diesem Moment besonders, da die Lehrkraft eine etwas passivere Rolle einnimmt und somit die Möglichkeit hat, parallel die Kriterien zu dokumentieren. Im Anschluss an die Wiederholung der Kriterien übernimmt die*der Computerbeauftragte der Klasse (diese Rolle wird in regelmäßigen Abständen innerhalb der Klasse neu vergeben) die Moderation und wiederholt mit dem Rest der Klasse die Regeln für die Computernutzung. Die Rolle des*der Computerbeauftragten wurde eingeführt, damit die Kinder lernen, selbstständig Verantwortung zu übernehmen. Zudem steigert diese Rolle das Verantwortungsgefühl der Kinder und gibt ihnen die Möglichkeit, sich partizipativ im Unterrichtsalltag einzubringen.

Anschließend bearbeiten die Kinder ihre Geschichte an einem Laptop, dabei müssen sie vorerst nicht auf die Orthografie achten, sondern können sich ausschließlich auf den Schreibprozess sowie die Erfüllung der festgelegten Kriterien konzentrieren. Dieser Ansatz basiert auf der Methode des SRSD-Modells, welches auf der Erkenntnis beruht, dass sich kompetente Schreiber*innen nicht nur durch eine gute Orthografie auszeichnen (vgl. Santangelo, Harris & Graham, 2008: 79). Wenn der Fokus beim Geschichtschreiben zu stark auf der Orthografie und den dabei gemachten Fehlern liegt, kann dies, gerade bei unsicheren Schreiber*innen, zu Frustration und Interessenverlust führen. Das SRSD-Modell konzentriert sich dagegen eher darauf, die Fähigkeiten bei der Anwendung von

Schreibstrategien zu verbessern. Dies kann aktiv dazu beitragen, die Motivation der Schüler*innen im Schreibprozess zu fördern.

Die einzelnen Arbeitsphasen werden von der Lehrkraft durch das anfangs erwähnte Ruhe-Signal voneinander getrennt. Die Lehrkraft nutzt die Klangschale, um den Kindern nonverbal zu vermitteln, dass sie ihre Aufmerksamkeit wieder nach vorne richten und ruhig auf neue Anweisungen warten sollen.

Im Anschluss an die Schreibphase arbeiten die Schüler*innen mit ihren Tandempartner*innen daran, die Geschichten gegenseitig zu überarbeiten und mit dem Kriterienkatalog abzugleichen. Die Lehrkraft agiert hierbei als beobachtende Kraft, welche die Kinder bei Fragen und Problemen unterstützen kann. Das selbstständige Anwenden und Abarbeiten des Kriterienkatalogs vertieft die einzelnen Aspekte des Schreibprozesses zusätzlich.

Gegen Ende der Stunde nutzt die Lehrkraft die "Blitzlicht-Methode". Die Schüler*innen dürfen kurz und kompakt erzählen, wie sie die Stunde empfunden haben, welche Probleme aufgekommen sind oder welche Wünsche es für die kommenden Stunden gibt. Diese Methode dient dazu, der Lehrkraft einen Überblick über die allgemeine Stimmung in der Klasse zu verschaffen.

Erwartete Kompetenzen

Autorin: Julie Foissier

Im Folgenden wird zunächst das Stundenziel formuliert, um klar zu definieren, was genau in der geplanten Unterrichtsstunde erreicht werden soll. Es wird skizziert, was die Schüler*innen am Ende der Stunde bestmöglich können sollen. Mit Hilfe der Formulierung einzelner Teilkompetenzen kann dieses Unterrichtsziel noch differenzierter beschrieben werden.

Kompetenzziele der Unterrichtsstunde

Die Schüler*innen können selbständig am Laptop nach vorab definierten Kriterien eine eigene Geschichte verfassen.

Die Schüler*innen können sich mit ihren Mitschüler*innen über ihre Texte austauschen und konstruktives Feedback geben.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK 1): wenden Verfahren kreativen Schreibens an

(vgl. Nds. KM, 2017a: 27)

Die Schülerinnen und Schüler

(a) ...kennen Verfahren des kreativen Schreibens,

- (b) ...kennen Verfahren des kreativen Schreibens und Kriterien einer Textsorte.
- (c) ...kennen Verfahren des kreativen Schreibens und können diese kriteriengeleitet anwenden.

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK 2): entwickeln eigene Schreibideen (vgl. Nds. KM, 2017a: 27)

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ... eigene Schreibideen entwickeln.
- (b) ... eigene Schreibideen entwickeln und umsetzen.
- (c) ... eigene Schreibideen entwickeln und an Hand von vorab festgelegten Kriterien umsetzen.

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

äußern und begründen eigene Meinung (vgl. Nds. KM, 2017a: 16ff.)

(sozialer Bereich: Zusammenarbeit im Team)

Die Schülerinnen und Schüler können

- (a) ... dialogisch mit Mitschüler*innen sprechen.
- (b) ... dialogisch mit Mitschüler*innen sprechen und zuhören und die eigene Meinung begründen.
- (c) ... dialogisch und situationsangemessen mit Mitschüler*innen sprechen und verstehend zuhören und konstruktives die eigene Meinung äußern.

Detaillierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Zeit	Phase/ Geplantes Lehrerinnenverhalten/erwartetes Schülerinnen- und Schülerverhalten	UF/AF/SF/OF	Medien/ Material
09:50	Begrüßung und Einstieg LK signalisiert Beginn mit Begrüßungsritual LK, Besucher und SuS begrüßen sich, LK erläutert Stundenablauf und skizziert diesen an der Tafel LK erläutert Stundenziel <i>LK nimmt moderierende Rolle ein</i>	UF: Frontalunterricht OF: Lehrkraftzentriert AF: Frontalunterricht SF: Klassenunterricht	Tafel
09:57	Hinführung SuS wiederholen Kriterien einer guten Geschichte, LK notiert an der Tafel SuS wiederholen Laptopnutzung/regeln LK klärt offene Fragen, gibt Hinweis auf Orthographieausklammerung Ein*e Schüler*in teilt Laptop aus <i>LK nimmt moderierende Rolle ein</i>	UF: Frontalunterricht OF: Lehrkraftzentriert AF: Unterrichtsgespräch SF: Klassenunterricht	Tafel
09:58	Erarbeitung SuS schreiben eigenständig Geschichte LK läuft umher und gibt bei Bedarf Unterstützung LK signalisiert durch Tonsignal den Beginn einer neuen Arbeitsphase, erklärt diese SuS tauschen sich mit Tandempartner*in aus und geben Feedback SuS gleichen Geschichten mit Kriterienraster ab <i>LK nimmt beobachtende und unterstützende Rolle ein</i>	UF: Einzelarbeit + Partnerarbeit OF: Schüler*innenzentriert AF: Eigenständiges Arbeiten + Tandemaustausch SF: Einzelarbeit + Partnerarbeit	Laptop Klang- stab
10:30	Reflexion & Schluss LK signalisiert Ende durch Tonsignal SuS speichern Arbeitsstand und schalten Geräte aus und ein*e Schüler*in sammelt Geräte wieder ein LK fragt nach Rückmeldungen zu Stunde (Blitzlicht-Methode) LK rundet und schließt die Stunde ab <i>LK nimmt unterstützende, moderierende und initiierende Rolle ein</i>	UF: Frontalunterricht OF: Lehrkraftzentriert AF: Blitzlicht-Methode SF: Klassenunterricht	Klang- stab Laptop
Flexibilität Bei Zeitplus: Laptopregeln wiederholen lassen, bei Zeitminus: Regelwiederholung auslassen Bei Zeitplus: Blitzlicht-Methode für Feedback, bei Zeitminus: Blitzlicht-Methode für Feedback auf nächste Stunde verschieben und ankündigen			

Didaktische Reserve

Für SuS mit Schreibblockade: Satzanfänge, Bilder, Leitfragen liegen im „Ideenglas“ zur Unterstützung hinten

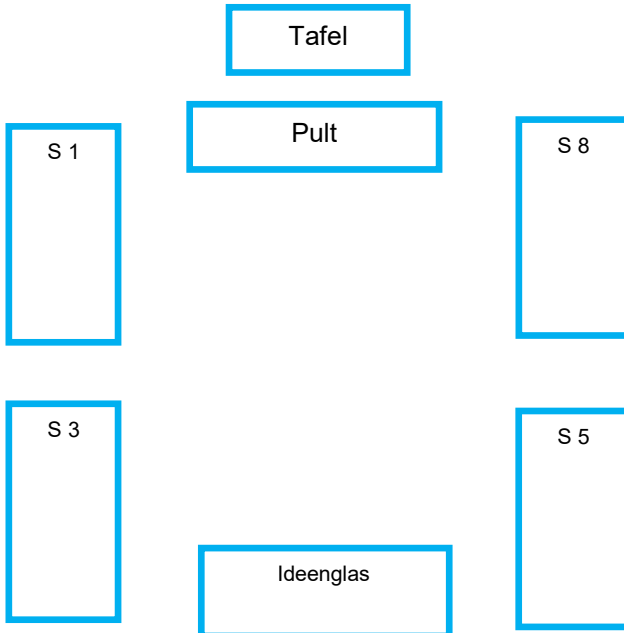
Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

Bei dieser sehr logisch aufgebauten Unterrichtseinheit ist die Verbindung zum Kunstunterricht eine sinnvolle Ergänzung zum Unterrichtsinhalt. Auch der Einstieg der Einheit mit der Fantasiereise regt zum Träumen und zur Beruhigung an, die je nach Lerngruppe sicherlich auch noch öfters in dieser Unterrichtsreihe eingebaut werden könnte. Interessant ist an dieser Stelle das Rotationsprinzip - eine Möglichkeit, um neben dem Regelunterricht eine Förderphase für Schüler*innen anzubieten. Das Schreiben am Laptop ist gut gewählt und altersgerecht, die Ideengläser bereichern mit ihrer Haptik einen unterstützenden Schreibvorgang. Die Sachanalyse wurde sehr kritisch geschrieben und bezieht sich auf die aktuelle Fachliteratur. Der Einsatz der Dokumentenkamera eignet sich für das Modellieren vor einer Gruppe. Diese Unterrichtseinheit wird durch eine gute didaktische Analyse abgerundet.

Anhang

Sitzplan/Raumgestaltung



Materialien

Beispiele für das Ideenglas:

Wie fühlt sich die Person/Figur in deiner Geschichte?

Traurig, glücklich, überrascht, wütend...

An einem kühlen Vormittag...

In der dunklen Nacht...

An einem sonnigen

Wo lebt die Person/Figur in deiner Geschichte?

Haus, Schloss, Dschungel,

Mit allen Sinnen arbeiten:

Sehen (Auf einmal sah sie einen dunklen Schatten vor sich.)

6. Gruppe F Journalistisches Schreiben im Blog in der Klasse 10

*Autor*innen: Jakob Burmester, Marina Möller und Joann Ilona Borowski*

Unterrichtsentwurf

Fach: Deutsch
Schule: o. A. IGS
Zeit: 08:00 – 09:35 Uhr
Klasse: 10
Schüler*innen (M/J): 24 (15/9)

Förderschwerpunkte: emotionale/soziale Entwicklung (1); Lernen (1); Sprache (1)

Thema der Unterrichtseinheit: Ausarbeitung des eigenen journalistischen Arbeitens mit Hilfe der Multimedialität

Thema der Unterrichtsstunde: Journalistisches Arbeiten - Schreiben eines eigenen journalistischen Textes für den Online-Blog mit Hilfe der Multimedialität

Stundenziel: Beim kreativen Schreiben erproben die Schülerinnen und Schüler ihre sprachliche Sensibilität und schulen ihr ästhetisches Ausdrucksvermögen. Sie organisieren ihre Schreibprozesse zunehmend eigenverantwortlich.

Dazu wenden sie Techniken zur Planung, Überprüfung und Überarbeitung ihrer Texte an. Sie gestalten ihre Texte in äußerer Form, welche die Textrezeption erleichtern (Blattaufteilung, Abschnitte, Rand, Hervorhebungen, Schriftbild, Sauberkeit). Sie nutzen herkömmliche Informationsquellen (Bibliotheken, Nachschlagewerke, Printmedien) sowie die elektronischen Medien zur Textproduktion und zur Textkorrektur.

Kompetenzen gemäß Kerncurriculum: Kompetenzbereich „Schreiben“

Stellung der Stunde innerhalb der Einheit:

1. Stunde: Schreibwerkzeuge mit Hilfe von Word digital erlernen
2. Stunde: Digitales Schreiben lernen anhand journalistischer Arbeit
3. Stunde: Wiederholung der journalistischen Textsorten und Themenfindung
4. **Stunde: Ausarbeitung des eigenen journalistischen Arbeitens mit Hilfe der Multimedialität**

Bedingungsanalyse/Lernvoraussetzungen

Autor: Jakob Burmester

Seit Anfang des Jahres planen wir die Projektarbeit mit einer Lerngruppe der integrierten Gesamtschule XX. Da ich die Lerngruppe aus einem vorangegangenen Praktikum bereits kenne, fällt mir die Aufgabe zu, etwas zu den Grundvoraussetzungen der Lerngruppe zu schreiben. Es handelt sich hierbei jedoch um eine fiktive Unterrichtseinheit, da aufgrund der momentanen Umstände kein Fremdpersonal an Schulen zugelassen ist bzw. da das zweite Semester des Schuljahres 2019/2020 fast ausschließlich digital durchgeführt wurde.

Die Lerngruppe ist eine etwas aufgedrehte 10. Klasse. Diese besteht aus 24 Schülerinnen und Schülern und setzt sich aus 15 Mädchen und 9 Jungs zusammen. In Bezug auf das Sozialverhalten innerhalb der Klasse, gibt es grundsätzlich einen guten Zusammenhalt. Aus diesem Grund sind Gruppenarbeiten sowie gegenseitig unterstützendes *alleine Schreiben* durchaus zu empfehlen. Da es sich in der gegebenen Stunde jedoch um die letzte und damit die Einzelarbeit- bzw. die schreibintensivste Einheit der geplanten Unterrichtsstunden handelt, ist dies weitestgehend nicht in die Methodik aufgenommen worden, mit Ausnahme von Phase zwei ‚Hinführung‘.

Das Arbeitsverhalten der Lerngruppe ist meiner Erfahrung nach abhängig von der Tagesform. Die Laune der Schülerinnen und Schüler ist leicht durch vorherige Stunden beeinflussbar und wirkt sich unmittelbar auf die gesamte Lerngruppe aus. So hatte ich beispielsweise in einer von mir, in meinem Praktikum durchgeführten Unterrichtsstunde, das Vergnügen, dass die Lerngruppe in der vorangegangenen Stunde Sportunterricht hatte, in dem sie ausschließlich draußen bei gutem Wetter spielen durften. Dies sorgte dafür, dass die Konzentration weitestgehend beim Unterrichtsthema war und die Arbeitsbereitschaft nicht von der Lehrperson ausgehend motiviert war.

Rituale gibt es zwei Arten in dieser Lerngruppe. Es gibt die Rituale, welche schulisch gelten. Hierzu zählt zum Beispiel, dass jede*r Schüler*in ein Logbuch führt. Dieses Logbuch ist sowohl Kalender als auch Hausaufgabenheft und ein Ort wo jeder individuell seinen Tag dokumentieren soll. So gibt es das Ritual am Ende jeder Unterrichtsstunde, sich aus dem Unterricht ‚auszuloggen‘, indem die Schülerinnen und Schüler noch einmal formulieren, was sie in der Unterrichtsstunde überhaupt gemacht haben.

Weiter gibt es auch Rituale, welche ausschließlich innerhalb der Klasse/Lerngruppe praktiziert werden. Hierzu zählen Klangsignale am Anfang und am Ende jeder Einheit (in einigen Gruppen sogar zwischen den Unterrichtsphasen), sowie auch das Grüßen am Anfang jeder Stunde mit einem Handzeichen. Das Handzeichen ist, spezifisch in der hier

beschriebenen Lerngruppe, die Arme zu verschränken bis die Lehrkraft das Zeichen gibt. Dann werden die Arme geöffnet in einer Art ‚Sonnenaufgang‘-Bewegung.

Besondere Lernvoraussetzungen gelten für drei der 24 Schülerinnen und Schülern. Alle drei haben unterschiedliche Förderschwerpunkte. S1 hat den Förderschwerpunkt ‚emotionale/soziale Entwicklung‘. Diese*r hat Schwierigkeiten bei der Kommunikation. Dies gilt jedoch vor Allem für die Kommunikation mit Erwachsenen. Die Kommunikation mit den Mitschülern*innen funktioniert problemlos. S2 hat den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Er*Sie wurde mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche diagnostiziert und bekommt hierfür Förderstunden von der Schule. S3 hat mehrere Förderschwerpunkte jedoch vor allem ‚Sprache‘. Er*Sie hat einen Migrationshintergrund und ist jedoch der*die einzige*r DaZ-Schüler*in. Für diese Drei ist zweimal die Woche eine Förderlehrkraft im Unterricht mit dabei.

Sachanalyse

Autorin: Joann Ilona Borowski

Nach den bereits vorangegangenen Stunden der vier Unterrichtseinheiten, in denen digital Schreibwerkzeuge erlernt, das digitale Schreiben anhand journalistischen Schreibens kennengelernt sowie verschiedene journalistische Textsorten vorgestellt wurden, geht es in der letzten Unterrichtsstunde um die Ausarbeitung des eigenen journalistischen Arbeitens mit Hilfe der Multimedialität.

Hierbei ist insbesondere der Begriff Multimedialität hervorzuheben. Digitale Medien sind essentiell in der heutigen Gesellschaft. Die wichtigsten Nachrichtenquellen sind Social-Media Plattformen (vgl. Kammerl, 2020: 107), sei es der Gebrauch verschiedener Suchmaschinen oder die allgemeine digitale Recherche. Insgesamt besitzen 97% der Zwölf- bis Neunzehnjährigen im Jahr 2018 ein eigenes Smartphone, laut der Einschätzungen der Jugendlichen verbrachten sie circa dreieinhalb Stunden täglich online (vgl. MPFS, 2017: 33). Dies bedeutet, dass Kinder und vor allem Jugendliche im digitalen Wandel vermehrt mit den Risiken und Chancen digitaler Mediennutzung konfrontiert sind, auch im Hinblick auf eine Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien (vgl. Kammerl, 2020: 108).

Umso erschreckender ist der Kompetenzstand der Kinder und Jugendlichen mit dem Umgang digitaler Medien und der Stand ihrer Medienkompetenz. Laut den internationalen Vergleichsstudien ICILS 2013 und ICILS 2018 erreichen Achtklässler*innen nur Mittelmaß: 33% erreichen die beiden untersten von fünf Kompetenzstufen, nur 2% erreichen die höchste (vgl. ebd.). Ebenso zeigen Studien, dass der Unterschied im Niveau computer- und informationsbezogener Kompetenzen bei Jugendliche aus niedrigeren sozialen Lagen mit

sozial privilegierteren Jugendlichen in Deutschland signifikant höher ist als in anderen Ländern mit intensiverer Förderung dieser Kompetenzen in den Schulen (vgl. ebd.).

Insbesondere deswegen muss der Umgang mit digitalen Medien geschult und gelehrt werden. In dieser Unterrichtsstunde, welche den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet, werden eigene journalistische Artikel mit Hilfe digitaler Medien erstellt. Hierbei unterstützen die digitalen Medien den Lern- und Arbeitsprozess effektiv. Im Fokus steht neben dem Schreiben am digitalen Medium auch der digitale Journalismus.

Durch das digitale Zeitalter verlagert sich die Nachrichtenbeschaffung vermehrt auf Social-Media-Plattformen, wie zum Beispiel „Blogs, Microblogging-Dienste (z.B. Twitter), Podcasts, soziale Netzwerk-Plattformen (SMS, z.B. Facebook), Videoplattformen (z.B. YouTube) sowie Wikis (z.B. Wikipedia)“ (Taddicken & Schmidt, 2017: 3-22), als auf herkömmliche Zeitungs- oder Fernsehformate. Vor allem haben die Schülerinnen und Schüler mit Letzterem weniger Erfahrung. Demnach muss ihnen aufgezeigt werden, wo der Unterschied zwischen Neuigkeiten von Amateuren und professionellem Journalismus liegt und wie sie glaubwürdigen, aktuellen und sachlichen Journalismus erkennen. Insbesondere das Erkennen glaubwürdigen Journalismus und verschiedener Textsorten sowie der Umgang mit digitalen Medien ist für die persönliche politische Partizipation der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung, auch im Hinblick auf deren Zukunft.

In dieser Unterrichtsstunde haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, zu einem Thema ihrer Wahl einen Blogartikel zu verfassen. Durch die offene Gestaltung der Themenwahl wird die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler geweckt. Der Blogartikel soll durch digitales Schreiben verfasst werden. Hierbei müssen die Schülerinnen und Schüler insbesondere darauf achten, dass die formalen Kriterien eines Blogartikels und dem von ihnen gewählten Format (zum Beispiel: Interview, Kolumne, Kommentar, Nachricht, Analyse, Report, Reportage, Feature etc.) erfüllt werden. Auch die Nutzer-/Lesererwartungen sollen mit einbezogen werden. Einen weiteren wichtigen Punkt bildet die Recherche: das Heraussuchen und Verwenden sicherer und korrekter Quellen.

Durch die schulinterne Veröffentlichung der Blogartikel kann ein Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler geschaffen und die kommunikative Schreibumgebung, zum Beispiel durch die Kommentarfunktion, gefördert werden.

Didaktisch-methodische Analyse

Autorin: Marina Möller

Didaktik

Die didaktische Analyse nach Wolfgang Klafki soll dem Bildungsgehalt der Unterrichtsstunde nachgehen. Dazu wird sie in fünf didaktische Grundfragen geteilt (vgl. Arnold & Zierer, 2015: 171). Im Folgenden werden diese Fragen in Zusammenhang mit dem hier vorgestellten Unterrichtsentwurf beantwortet.

Die erste Frage beschäftigt sich mit der Bedeutung, die dieses Thema für die Schüler*innen schon jetzt in ihrem Leben hat (vgl. ebd.). Im Rahmen des Schreibens von Bewerbungen für Praktika hatten die Schüler*innen des 10. Jahrgangs alle schon mal etwas mit Word zu tun, dieses Wissen soll während der Unterrichtseinheit vertieft werden und sollte am Ende der Unterrichtseinheit beherrscht werden. Es ist zudem damit zu rechnen, dass jede*r Schüler*in die Möglichkeit hat, über ein Smartphone auf digitalen Medien wie WhatsApp, Facebook, Twitter und Instagram zu schreiben. Durch die genannten sozialen Medien ist digitales Schreiben zu etwas Normalen und Beiläufigen geworden (vgl. Baumann et al., 2017: 96). Damit hat jede*r schon Erfahrungen im digitalen Schreiben gesammelt und daher stellt das Thema schon zum Zeitpunkt der Durchführung eine Bedeutung im Leben der Schüler*innen dar.

Die zweite didaktische Grundfrage setzt sich mit der Zukunftsbedeutung des Themas für die Jugendlichen auseinander (vgl. Arnold & Zierer, 2015: 172). Die Zukunftsbedeutung dieses Themas ist sehr offensichtlich: Ob im späteren Beruf, in der Ausbildung, im Studium oder als Hobby, der geübte Umgang mit Word ist mittlerweile überall ein Muss und stellt eine wichtige Voraussetzung für den Einstieg ins Berufsleben dar. Im Zeitalter der Digitalisierung wird auch das digitale Schreiben immer wichtiger (vgl. Baumann, 2017: 96). Zusätzlich zum digitalen Schreiben ist auch das Erkennen und Benennen von verschiedenen Textsorten von hoher Zukunftsrelevanz. Es trägt zur politischen Partizipation und zur Mündigkeit bei, Textsorten voneinander unterscheiden zu können und diese bewerten zu können.

Die dritte didaktische Grundfrage fragt nach der Sachstruktur, der bereits in der „Sachanalyse“ nachgegangen wurde (vgl. Arnold & Zierer, 2015: 173). Als Viertes wird nach der Exemplarität des Themas gefragt, also danach wie repräsentativ es für andere Themen ist (vgl. ebd.: 176). Das Thema des Unterrichtsentwurfs steht repräsentativ für das Erlernen von digitalen Tools in der digitalisierten Welt allgemein. Zusätzlich geht es um die Entwicklung des Verständnisses für verschiedene Textsorten, auch in Bezug auf politische Partizipation.

Zuletzt wird die Frage präsentiert, inwieweit das Thema den Schüler*innen interessant und zugänglich gemacht werden kann (vgl. ebd.: 176). Um das Interesse der Schüler*innen zu wecken und beizubehalten, ist es wichtig den nahen Lebensweltbezug herzustellen. Dieser wird durch das Ziel, die fertiggestellten Artikel im Rahmen eines Online-Blogs zu veröffentlichen, erreicht. Dies ist beispielsweise eine bessere Alternative als eine Zeitung zu drucken, da dieses Medium mehr und mehr an Reichweite verliert und die Jugendlichen der Lerngruppe sich im Internet vermutlich wohler fühlen werden. Ein Blog gilt zudem als eine kommunikative Schreibumgebung und ist aufgrund der Kommentarfunktion interaktiv ausgerichtet (vgl. Baumann, 2017: 98). Die eigenständige Wahl der Themen, über die anschließend geschrieben werden, trägt dazu bei, dass Schüler*innen intrinsische Motivation mitbringen, da sie über etwas schreiben und recherchieren, was sie im Vorfeld interessiert. Die Aufgabe ist als eine „Aufgabe mit Profil“ gestaltet. Sie soll dementsprechend eine für die Schüler*innen begreifbare Funktion erfüllen und möglichst authentisch sein (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2011: 205).

Methodik

Die Lehrkraft beginnt den Unterricht mit einem Klangsignal und zeigt damit, dass die Stunde beginnt. Das Klangsignal ist ein Ritual, die in jeder Klasse der Schule durchgeführt wird. Somit ist es auch für Vertretungslehrer*innen und angehende Lehrkräfte einfach, der Lerngruppe ein Zeichen zu geben, dass der Unterricht losgeht. Für Schüler*innen ist es ebenso wichtig, einige Rituale zu haben, die in allen Unterrichtsfächern und bei allen Lehrkräften gleich sind. Die Hinführungsphase wird dazu genutzt, das Hintergrundwissen der Schüler*innen zu aktivieren und Gelerntes zu wiederholen und anzuwenden. Die Schüler*innen haben zehn Minuten Zeit, in denen sie in Partnerarbeit mit der Person neben sich einen Titel für einen gegebenen Blogbeitrag finden sollen. Die letzten Minuten der Hinführungsphase werden dazu genutzt, einige Titel zu vergleichen und Ergebnisse zu sichern. Die Schüler*innen befinden sich in Phase 5 des SRSD-Modells, in der Unterstützungs-Phase (vgl. Harris et al., 2003: 7).

Die Erarbeitungsphase dauert in dieser Unterrichtsstunde ungefähr 40 Minuten. Die Schüler*innen schreiben in Einzelarbeit an ihren jeweiligen Artikeln und wenden sich bei Fragen an die drei Lehrkräfte, die wenn nötig Hilfestellung leisten sollen. Die Arbeit im Einzelnen hilft den Schüler*innen dabei, die Aufgabenstellung möglichst individuell zu bearbeiten und sich die Zeit zu nehmen, die sie benötigen (vgl. Drumm, 2007: 18). Beim Schreiben kann es vorkommen, dass einige Schüler*innen vor anderen fertig werden. In dem Fall werden Zusatzaufgaben bereitgestellt. Die Vertiefung in eine kreative Schreibaufgabe eignet sich besonders gut als Einzelarbeit (vgl. ebd.: 19). Die Schüler*innen befinden sich zu

diesem Punkt bereits in Phase 6 des SRSD-Modells, in der Phase des unabhängigen Übens (vgl. Harris et al., 2003: 8).

In der Phase der Ergebnissicherung werden einige fertige Artikel auf freiwilliger Basis der Klasse gezeigt. Über das Activeboard, welches sich in jedem Klassenraum der Schule befindet, können digitale Dokumente sehr einfach übertragen werden. Die Lernenden haben die Aufgabe, diese Artikel konstruktiv zu diskutieren und wenn möglich, Feedback zu geben. Die Wirkungen von Feedback sind vielseitig. Positives Feedback ist selbststärkend und fördert und unterstützt individuelle Lernprozesse. Zudem hilft Feedback dabei, eigene Fehler zu erkennen (vgl. Buhren, 2015: 24). Die Lerngruppe hat mit der Methode des Feedbacks schon viel Erfahrung, daher ist es nicht nötig, diese neu einzuführen. Anschließend kann in der Festigungsphase Zeit dafür gegeben werden, das Feedback umzusetzen und den eigenen Text zu überarbeiten und fertigzustellen. In den letzten fünf Minuten der Stunde fragt die Lehrkraft nach Feedback zur Unterrichtseinheit und die Lernenden schreiben in ihre Logbücher. Dies stellt eine feste Routine der Lerngruppe dar und findet über alle Jahrgänge im gleichen Rahmen statt. Ein Logbuch zu führen hilft den Schüler*innen, sich am Ende der Stunde zu erinnern was sie gemacht und was sie aus der Stunde mitgenommen haben.

Erwartete Kompetenzen

Autorin: Joann Ilona Borowski

Kompetenzziel der Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der Unterrichtsstunde die Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Schreiben“ des Kerncurriculums weiter verinnerlicht und ausgebaut haben.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich

Stundenziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Unterrichtsstunde durch das kreative Schreiben ihre sprachliche Sensibilität schulen und ihr ästhetisches Ausdrucksvermögen erproben. Sie organisieren ihre Schreibprozesse zunehmend eigenverantwortlich. Dazu wenden sie Techniken zur Planung, Überprüfung und Überarbeitung ihrer Texte an. Sie gestalten ihre Texte in äußerer Form, welche die Textrezeption erleichtern (Blattaufteilung, Abschnitte, Rand, Hervorhebungen, Schriftbild, Sauberkeit). Sie nutzen herkömmliche Informationsquellen (Bibliotheken, Nachschlagewerke, Printmedien) sowie die elektronischen Medien zur Textproduktion und zur Textkorrektur.

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenzen (TK 1):

Die Schüler*innen...

(a) ... beherrschen die eingeführten Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher und schreiben häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017b: 21).

(a) ... unterscheiden und beschreiben journalistische Textformen in ihren Merkmalen und ihren Wirkungsabsichten: Nachricht und Bericht, o Reportage, Interview, Leserbrief (ebd.: 31).

(a) ... berichten – auch materialgestützt – unter Verwendung informierender journalistischer Textformen (ebd.: 24).

(b) ... gehen produktiv und experimentierend mit Texten um: verfassen in Anlehnung an literarische Vorlagen eigene Texte (ebd.: 23).

(b) ... gestalten – analog und digital – lineare und nichtlineare Texte adressatengerecht. (ebd.: 21).

(b) ... nutzen kooperative Methoden der Textbearbeitung (z.B. Schreibgespräch), auch unter Verwendung digitaler Verfahren (ebd.: 26.).

(c) ... verfassen anspruchsvolle informierende Texte, auch über komplexe Sachverhalte und Gesprächsergebnisse (z.B. Programmheft, Reiseführer, Blogartikel, Autorenportrait) (ebd.: 24).

(c) ... nutzen - auch materialgestützt - Formen appellativen und argumentierenden Schreibens adressaten- und situationsgerecht (z.B. Kommentare, Reden, Web-Beiträge) (ebd.: 24.)

(c) ... sind im Sinne der Selbstevaluation zunehmend in der Lage, Distanz zu eigenen Texten zu entwickeln und aus der Rolle des produzierenden Schreibenden in die Rolle des Rezipienten zu wechseln (ebd.: 26).

(c) ... nutzen Printmedien und digitale Medien selbständig bei der Recherche zu einer Themenstellung: schätzen die Interessengebundenheit von Informationen kritisch ein, halten Quellenangaben bibliographisch korrekt fest (ebd.: 32).

Prozessbezogene Teilkompetenzen (TK 2):

Die Schüler*innen...

(a) ... verfügen über sichere Schreib- und Gestaltungsfertigkeiten und können richtig schreiben (vgl. ebd.: 21).

(b) ... können einen Schreibprozess planvoll gestalten, kennen zentrale Schreibformen und können diese sachgerecht nutzen (vgl. ebd.: 21ff.).

(c) ... sind in der Lage Ihre eigenen Texte zu überarbeiten und zu korrigieren (vgl. ebd.: 26).

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

Die Schüler*innen...

- (a) ... gehen respektvoll miteinander um und halten sich an die Gesprächsregeln.
- (b) ... verhalten sich ruhig und schaffen ein angenehmes Lernklima.
- (c) ... unterstützen ihre Mitschüler*innen.

Detailierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autor*innen: Borowski, Burmester, Möller

Zeit/Phase	Handlungsschritte LK	Sozialform	Medien/Materialien	Kompetenzen / Verhalten der SuS ⁴	SRSD-Phase
Begrüßung und Einführung (5 Minuten: 9:00 Uhr - 9:05 Uhr)	Die L. gibt durch ein Klangsignal zu verstehen, dass der Unterricht beginnt und begrüßt die Su:	Ple-num	-	Die SuS verhalten sich ruhig auf ihren Arbeitsplätzen und sind bereit, mit dem Unterricht zu beginnen.	-
Hinführung (15 Minuten: 9:05 Uhr - 9:20 Uhr)	Die L. lässt ein AB verteilen. Die L. steht beratend zur Verfügung. Die L. nimmt die letzten 5 Minuten der Phase für die Ergebnissicherung der Arbeitsblätter.	Part-ner-arbeit	AB (Blog-einträge)	Das Wissen der SuS über verschiedene Textsorten wird aktiviert. Sie müssen einen Titel für die Blogartikel (AB) finden.	Hintergrundwissen aktivieren, Wiederholung, Unterstützen
Erarbeitung (40 Minuten: 9:20 Uhr - 10:00 Uhr)	Die L. erklärt, dass die SuS einen Artikel zu einem Thema ihrer Wahl verfassen sollen, welcher	Einzel-arbeit	-	Die SuS schreiben ihren eigenen Artikel, bei Fragen wenden sich an die L..	Üben

⁴ SuS = Schülerinnen und Schüler

	<p>schulintern auf einem Blog veröffentlicht wird.</p> <p>Die L. gibt, wenn nötig, Hilfestellungen, außerdem achtet sie darauf, dass alle in angemessener Arbeitsatmosphäre arbeiten, indem Sie herumgeht.</p>				
<p>Ergebnissicherung (15 Minuten: 10 Uhr - 10:15 Uhr)</p>	<p>Die L. zeigt einige fertige Artikel nacheinander (auf freiwilliger Basis) digital (Cloud) auf dem Active-board. Im Plenum wird darüber, anhand von den vorher gezeigten Kriterien, diskutiert und anschließend gemeinsam einer Textsorte zugeordnet. Konstruktives Feedback</p>	Plenum	Active-board	<p>Die SuS üben sich darin, ihren Mitschüler*innen konstruktives Feedback zu geben, Kritik sowie Vorschläge anzunehmen.</p>	Unterstützen

	wird gegeben.				
Festigung (10 Minuten: 10:15 Uhr - 10:25 Uhr)	Die L. gewährt den SuS Zeit, ihre Texte nach dem besprochenen Feedback zu überarbeiten.	Einzelarbeit	Active-board	Die SuS überarbeiten ihren Text auf Basis der vorangegangenen Phase.	Unterstützen
Reflexion und Stundenabschluss (5 Minuten: 10:25 - 10:30 Uhr)	Die L. fragt nach Feedback zur Unterrichtseinheit („Findet ihr das Projekt hat euren Schreibprozess weitergebracht?“), fordert die SuS auf in ihr Logbuch zu schreiben und beendet nach dem Schreiben in die Logbücher die UE.	Plenum und Einzelarbeit	-	Die SuS geben Daumenfeedback im Plenum. Die SuS formulieren die Stundenergebnisse für ihr Logbuch	-
Didaktische Reserve	Die L. hat für SuS, welche die Aufgabe bereits beendet haben ein weiteres AB dabei.		AB (Du und Journalismus?)	Die SuS bearbeiten das AB.	-

Kommentar

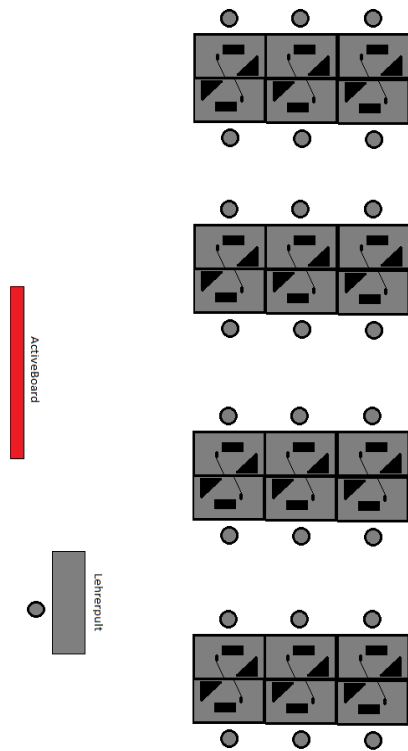
Autorin: Winnie-Karen Giera

Die vorgestellte Unterrichtseinheit ist für die Schüler*innen sehr motivierend und durch die Auswahl der Medien lebensnah. Die hohen personellen Ressourcen dieser Schule sind für alle Schulen wünschenswert, um alle Schüler*innen optimal zu fördern. Die letzte Unterrichtsstunde dieser Einheit zeigt jedoch auch, wie viele Kompetenzen in 90 Minuten geschult werden können. Für die eigene Reflexion ist hingegen eine Minimierung in der Planung zu empfehlen, um die Kompetenzerweiterungen wahrnehmen zu können. Digitales Lernen ermöglicht vielfache Chancen, aber auch Barrieren für Kommunikation und Motivation. Für das digitale Lernen an Schulen ist dies stärker zu berücksichtigen. Des Weiteren zeigt der Entwurf, wie unabdingbar die Überlegungen zur Lerngruppe sind, gerade wenn sich diese, wie im vorliegenden Beispiel, von anderen Unterrichtsstunden stark beeinflussen lässt und auch recht lebensmunter ist. Eine gute Aufgabenformulierung ist der Schlüssel zum Lernerfolg. Diese sollte im Unterrichtsentwurf auch ausformuliert werden.

Anhang

Raumaufteilung/Sitzplan

Autor: Jakob Burmester



Arbeitsblatt – Blogbeiträge

Autorin: Joann Ilona Borowski

Name: _____

Datum: _____

BLOGARTIKEL

Lies dir die folgenden Blogartikel durch und entscheide dich für einen Titel. Trage deinen Titel für den Blogartikel in die dafür vorgesehene Linie ein.

17. Mai 2010, 21:49 Uhr Interview mit Oliver Kahn

||

||

Oliver Kahn über sein Leben ohne die Bundesliga, über Hausbau, Jürgen Klinsmann, Zwangsjacken und Tränen beim Abschiedsspiel.

Interview: K. Hoeltzenbein und C. Kneer

SZ: Herr Kahn, wie war der erste Sommer ohne Saisonvorbereitung?

Kahn: Eigentlich wunderbar. Ich hab kurz mal gezuckt, als mein Körper gemerkt hat: Mensch, jetzt müsste doch eigentlich die Saisonvorbereitung losgehen. Nach zwanzig Jahren hat der Körper diesen Rhythmus, er verlangt nach Bewegung, nach Arbeit. Aber man kann das ja auch kompensieren: Ich bin dann zum Laufen gegangen oder in den Krafraum oder auf den Golfplatz.

Frankfurter Nachtleben

||

Ein Clubbesitzer hängt Lampen auf, ein anderer will die Polizei vor den Krawallen gewarnt haben: Wie Frankfurt eine Woche nach den Ausschreitungen durch die Nacht kommt.

Eine Reportage von **Karin Ceballos Betancur**, Frankfurt am Main

25. Juli 2020, 15:13 Uhr / 756 Kommentare / 

Wäre der Opernplatz ein Nachtclub, hätte der DJ ein Problem. Die Tanzfläche ist am Freitagabend so gut wie leer. In kleinen Gruppen sitzen Menschen am Brunnenrand und auf den sonnenwarmen Kalksteinbalustraden. Die meisten haben eigene Getränke mitgebracht. In den Restaurants, die den Platz säumen, kostet ein kleines Mineralwasser 3,80 Euro. Vier Stunden bis Mitternacht, bis das neue Betretungsverbot greift, das die Frankfurter Sicherheitsbehörden verhängt haben, nachdem es hier am vergangenen Samstag zu Krawallen kam. Flaschen flogen, eine Bushaltestelle ging zu Bruch. 39 Personen wurden festgenommen.

Bei einer Pressekonferenz Anfang der Woche erklärte der Frankfurter Polizeipräsident Gerhard Bereswill, es habe sich dabei überwiegend um junge Männer im Alter zwischen 17 und 21 Jahren gehandelt, die nicht aus Frankfurt stammten, "vorwiegend Männer mit Migrationshintergrund". Dass 25 von ihnen deutsche Staatsangehörige sind, teilte die Polizei erst Tage später mit. Ein Tweet von Alice Weidel rangiert weit oben bei der Hashtagsuche #Opernplatz.

Freitagabend in Frankfurt am Main, die Polizei patrouilliert. Und obwohl wirklich nicht viel los ist, sind hier immer noch mehr Menschen unterwegs als in den Clubs der Stadt, denn die sind seit Mitte März geschlossen. Und das wiederum ist tatsächlich ein Problem, ganz ohne Konjunktiv. Wir sind mit Clubbetreibern verabredet, um die Lage zu besprechen.

7. Gruppe G Schreiben eines digitalen Blogeintrags in Klasse 9

Autorinnen: Evelin Maria Akyol, Melissa Schlottmann und Sosann El-Rawi

Unterrichtsentwurf

Klasse: 9. Klasse (6 Mädchen und 4 Jungen)
Schulform: Realschule
Zeit: 10:00 Uhr bis 11.30 Uhr
Fach: Deutschförderung

Thema der Unterrichtseinheit: Schreiben eines digitalen Blogeintrags

Thema der Unterrichtsstunde: Verfasse einen Blogeintrag zu einem frei gewählten Thema

Stellung der Stunden in der Einheit:

1. Aktuelle Interessen und Mediennutzung
2. Kriterien verschiedener Textarten (v.a. eines Blogeintrags) bestimmen
3. Blogeintrag gemeinsam modellieren
4. Blogeintrag gemeinsam modellieren und überarbeiten
5. Verfestigung der Kriterien des Blogeintrags und in Gruppen Blogeintrag verfassen am Computer
6. Gruppenarbeit: Weiterschreiben des Blogeintrags
7. **Einzelarbeit: Beginn Schreiben des Blogeintrags**
7. Einzelarbeit: Beenden des Blogeintrags
8. Veröffentlichung und Feedback

Bedingungsanalyse

Autorin: Evelin Akyol

Institutionelle Analyse

Der Deutschförderkurs besteht aus unterschiedlichen Schüler*innen der 9. Klasse einer Realschule. In diesem Kurs befinden sich insgesamt zehn Schüler*innen davon sind sechs Mädchen und vier Jungen. Der Kurs besteht in dieser Zusammensetzung seit Beginn des Schuljahres. Die meisten Schüler*innen kennen sich bereits aus Wahlpflichtkursen oder aus der Klasse.

Das Fach Deutsch wird im Klassenverband unterrichtet. Da der Kurs aus unterschiedlichen Klassen besteht, haben die Schüler*innen unterschiedliche Lehrkräfte. Inhaltlich sprechen sich die Lehrkräfte ab und versuchen ähnlich zu arbeiten. Im Computerraum sind die Tische in der U-Form angelegt (vgl. Anhang 1), sodass die Lehrkraft alle SchülerInnen im Blick hat. Es besteht keine feste Sitzordnung. Im vorderen Teil des

Computerraumes steht ein Smart Board, welches für alle Schüler*innen sichtbar ist. Außerdem befindet sich an jedem Sitzplatz ein funktionsfähiger Computer, den die Schüler*innen mit ihrem Schulaccount nutzen können.

Bedingungen

Die Lehrkräfte führen eine Unterrichtseinheit durch und kennen die Klasse deswegen erst seit drei Wochen und für nur jeweils zwei Stunden die Woche. Das Signal der Klingel kennen die Schüler*innen und wissen, dass sie leise sein sollen und der Unterricht beginnt. Die meisten Schüler*innen kennen sich mit dem Medium Computer aus und wissen, wie man mit Hilfe von Word Texte schreibt. Des Weiteren sind die Schüler*innen mit Methoden wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten vertraut und sind in der Lage, diese unproblematisch auszuführen. Die Schüler*innen sind es gewohnt mitzuarbeiten und zuzuhören, wenn jemand etwas präsentiert, um ihnen bei Schwierigkeiten zu helfen. Des Weiteren haben alle Schüler*innen Vorwissen zu den spezifischen Textkriterien eines Blogeintrags aus den vorherigen Stunden aufgebaut. Die meisten Schüler*innen können mit Word als Schreibmedium umgehen und können dessen erweiterte Einstellungen nutzen. Einige Schüler*innen haben noch Probleme dabei, dieses Programm zu nutzen, sodass der Schreibprozess zwischendurch unterbrochen wird.

Schüler A. und Schüler B. sitzen immer nebeneinander und lenken sich häufig gegenseitig ab. Insbesondere ist Schülerin C. zu beachten, die eine Lese-Rechtschreibschwäche hat und deswegen langsamer arbeitet als ihre Mitschüler*innen. Besonders muss auf Schülerin D. und Schülerin E. geachtet werden, die sich häufig mit anderen Dingen beschäftigen und Vieles aus dem Unterricht nicht mitbekommen. Außerdem haben Schüler B., Schülerin E. und Schülerin F. einen Migrationshintergrund und sind bilingual aufgewachsen. Insgesamt hat der Förderkurs einen guten Zusammenhalt. Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei thematischen Schwierigkeiten. Außerdem werden die Gesprächsregeln größtenteils eingehalten. Schüler A. und Schüler B. haben jedoch noch Schwierigkeiten, sich an die Gesprächsregeln zu halten und rufen manchmal unaufgefordert und ohne Meldung dazwischen.

Die Schüler*innen können sich selbst kontrollieren, indem sie die Aufgaben mit einer/ einem Partner*in vergleichen. Außerdem können sie ihre Aufgaben strukturieren, indem sie wichtige Aspekte markieren. Jedoch wird dies nicht immer konsequent durchgeführt, sodass teilweise wiederholt darauf hingewiesen werden muss, vor allem dann, wenn die Schüler*innen eigene Texte schreiben.

Das Arbeitstempo in diesem Kurs ist sehr heterogen. Einige Schüler*innen arbeiten im schnellen und andere im mittleren bis langsamen Tempo. Besonders langsam arbeiten jedoch

Schüler B., Schüler C. und Schüler D. Beim Arbeiten im Plenum ist die Arbeitsbereitschaft unterschiedlich. Vor allem die Mädchen beteiligen sich sehr häufig am Unterrichtsgespräch. Schülerin E. sticht hervor, da sie sich sehr häufig meldet, gute Beiträge leistet und einen angemessenen Wortschatz hat. Der Schüler G. fällt unter den Jungen sehr auf, da er sich regelmäßig meldet und viel zum Unterrichtsgespräch beisteuert. Schülerin H. meldet sich sehr selten, ist dennoch aufmerksam dabei. Die übrigen Schüler*innen beteiligen sich gelegentlich und nach Aufforderung. Insgesamt ist die Klasse in Stillarbeitsphasen sehr leise und konzentriert.

Sachanalyse

Autorin: Sosann El-Rawi

In Zeiten von Krisen werden bestehende, aber verdrängte Problemfelder wieder offensichtlicher und der dringende Handlungsbedarf noch deutlicher. Die Corona-Pandemie hat die Erkenntnis über die mangelnde Digitalisierung im deutschen Schulsystem erneut bestätigt. Dass Handlungsbedarf notwendig ist, ist bekannt, weshalb die Krise, beziehungsweise die Pandemie, als Chance für deutsche Bildungseinrichtungen genutzt werden kann. Die erwähnte Chance ist die Digitalisierung.

Der Begriff Digitalisierung besitzt keine starre Definition.

„[...] wenn analoge Leistungserbringung durch Leistungserbringung in einem digitalen, computerhandhabbaren Modell ganz oder teilweise ersetzt wird.“ (Wolf & Strohschen, 2018).

„Zusammenspiel von Datenerfassung, Vernetzung, künstlicher Intelligenz und Robotik, das weltweit zu radikalen Änderungen im persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben führt.“ (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung - Globale Umweltveränderungen).⁵

Diese konträren Auslegungen zeigen, dass der Terminus für die Institution Schule eigenständig definiert werden muss und das in Anlehnung der existierenden Definitionen. Dabei hat die Kultusministerkonferenz (2016) einen wesentlichen Bestandteil geliefert (KMK, 2017). Sie haben eine Strategie entwickelt, welche im fundamentalen Bildungsauftrag der Schule, die

⁵ Abrufbar unter:

https://www.wbgu.de/fileadmin/user*upload/wbgu/publikationen/factsheets/digitalisierung.pdf (Stand: 16.08.2020).

Schüler*innen auf das Leben vorbereiten, integriert worden ist. Die Strategie sage aus, dass Schüler*innen zu einem selbstständigen und mündigen Leben befähigt werden sollen in der digitalen Welt (KMK, 2017: 11). Die Strategie trägt dabei den Titel: Bildung in der digitalen Welt (ebd.). Dadurch wird die Definition für die Digitalisierung vorausgesetzt und nicht explizit erläutert. Außerdem wird der Begriff digitale Welt gleichwertig wie Digitalisierung verwendet. Um ein gemeinsames Verständnis für die vorliegende Unterrichtseinheit bezüglich dieser Termini zu haben, ist eine Anlehnung an den ausgewiesenen Erklärungen praktikabel für den Unterricht. Dennoch ist die Ergänzung, dass mit digitalen Medien wie beispielsweise dem Smartphone oder anderweitigen mobilen Endgeräten gearbeitet wird, notwendig, sowie die Sicherstellung des Zugangs zum Internet.

Das Schreiben eines Blogbeitrages kann die erstellte Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017) unterstützen, denn durch das Schreiben, werden die „Kompetenzen in der digitalen Welt.“ (KMK, 2017: 15) trainiert. Zwar ist der Blog kein neues Phänomen - der erste Blog wurde bereits 1997 verfasst (Porombka, 2012: 88) – gilt aber seither als Experimentiermedium (vgl. ebd.), wo es vorab in der analogen Welt Kriterien zu beachten gibt, um einen gelungenen digitalen Logbucheintrag zu verfassen. Diese Kriterien sind jedoch keine strikten Regeln, da ein Blog ein individuell und frei gestaltbares Textstück darstellt. Dabei stellt die nicht Einhaltung von Regeln ein Kriterium dar. Ein Blog sollte nicht beziehungsweise weniger regelgebunden sein (vgl. ebd.), weil durch selbsterlegte- oder vorprogrammierte Leitlinien die eigene Wahrnehmung zu Themen sowie der Schreibfluss begrenzt wird. Dabei geht es um die Aufnahme vieler und neuer Eindrücke, die sich abseits des eigenen Wahrnehmungsbereichs befinden. Wenn dieser Bereich verlassen wird, kann ein weiteres Kriterium verinnerlicht werden: „Lebendiges Schreiben“ (vgl. ebd.). Das lebendige Schreiben ist die Hingebung der eigenen Impulse und die Weitergabe über den Blog. Hierbei dient der eigene Blog als Anstoß zu einer Diskussion. Der digitale Beitrag ist kein isoliertes Produkt, welches Leser*innen ausschließlich konsumieren. Daraus kann ein Austausch innerhalb des Netzwerkes oder gegebenenfalls die Verknüpfung zu einem neuem resultieren. Dennoch ist es möglich, dass nicht sämtliche Beiträge solche Impulse auslösen können, was das dritte Kriterium widerspiegelt: „Unfallgefährdet“ (vgl. ebd.). Dabei können es unterschiedliche Faktoren wie zu reißerisch, zu platt, zu unkontrolliert (vgl. ebd.) und noch diverse weitere sein, die einen Blog misslingen lassen. Allerdings ist ein adäquater Umgang mit diesen Textstücken wichtig, da es in der digitalen Welt, also außerhalb der eigenen Privatsphäre, passiert. Es besteht keine Planungssicherheit über geschriebene Blogs, wie sie auf die Leser*innen wirken, weshalb es in das Bewusstsein der Verfasser*innen übergehen sollte.

Didaktisch-methodische Analyse

Didaktische Analyse

Autorin: Melissa Schlottmann

Das Ziel der Unterrichtsstunde ist es, dass die Schüler*innen beginnen, einen eigenen Blogbeitrag in der Rolle eines Journalisten über ein Thema ihrer Wahl zu schreiben.

Um die Relevanz des Stundenziels genau zu erläutern, ist es sinnvoll, den Unterrichtsinhalt, der auch im Kontext der gesamten Unterrichtseinheit zu betrachten ist, einer didaktischen Analyse zu unterziehen. Wolfgang Klafki hat hierfür fünf didaktische Grundfragen entwickelt, anhand derer folgend die Legitimation des gewählten Themas dargestellt wird, diese fünf Grundfragen befassen sich mit dem Gegenwartsbezug des Themas, der Zugänglichkeit für die Schüler*innen, der Zukunftsbedeutung, der Exemplarität sowie der Sachstruktur (vgl. Klafki in Arnold & Zierer (2015): 162-180).

Gegenwartsbezug

In den letzten zwanzig Jahren etablierte sich das Internet immer stärker in der Mediennutzung der (deutschen) Bevölkerung. Die Weiterentwicklung und Verbreitung der „sozialen Medien“ kristallisiert sich seit den letzten Jahren als das relevanteste und prägendste Angebot der Gegenwart heraus (vgl. Taddicken & Schmidt, 2017: 4). Die öffentliche, aber auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit richten sich aktuell auf die Verwendung dieser, sodass soziale Medien unterschiedlicher Netzwerkplattformen nicht nur für private digitale Kommunikation und soziale Vernetzung genutzt werden, sondern auch und vor allem für die Veröffentlichung von (wissenschaftlichen) Informationen und Beiträgen. Auf der anderen Seite bedeutet dies auch die Informationsbeschaffung der breiten Bevölkerung zum Beispiel via online-Ausgaben oder Blogbeiträgen von Nachrichtenjournalen.

Insbesondere die Jugendlichen (u.a. Schüler*innen der neunten Klasse) informieren sich kaum noch mittels herkömmlicher non-digitaler (Print-)Medien wie Zeitungen oder Zeitschriften. Soziale Medien und online-tools beeinflussen das Leben der Teenager maßgeblich und bieten somit auch ihr zentrales Medium zur Informationsbeschaffung.

Daher ist es wichtig, dass die Schüler*innen zum einen lernen, verantwortungsbewusst mit den Informationen, die sie über Weblogs und andere Plattformen erhalten, umzugehen, dass sie lernen, welchen Quellen sie vertrauen können und welche Tools und Beiträge für ihre individuellen Anliegen/ Interessen passend sind. Zum anderen ist es für sie von Vorteil, zu verstehen, wie solche (wissenschaftlichen) Blogbeiträge aufgebaut sind, da es sie lehrt, gezielt ihre Informationen herauszufiltern und das Rezipierte entsprechend reflektieren zu können.

Exemplarität

Da die Aufgabe des Schreibens eines eigenen Blogbeitrags unter anderem die Herangehensweise zur Themenfindung, das Diskutieren verschiedener Textkriterien und den Prozess des Strukturierens eigener Texte umfasst, lassen sich die in dieser Einheit erlernten Kompetenzen auch auf andere Schreibprozesse übertragen. Das Verfassen eines Blogbeitrags lehrt die Schüler*innen, sich mit für sie individuell relevanten Anliegen auseinanderzusetzen und auf einer formellen Basis schriftlich festzuhalten. Dieser Prozess ließe sich exemplarisch auch auf das Verfassen von Zeitschriftenartikeln oder kurzen wissenschaftlichen Beiträgen übertragen.

Zugänglichkeit

Da sich der Großteil ihres Alltags auch in der Nutzung sozialer Medien widerspiegelt, ist dieses Thema für die Schüler*innen besonders zugänglich, weil sie ihre Kommunikation und einen Großteil sozialer Interaktionen über Netzwerkplattformen wie *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook* und *Youtube* abhalten. Aber auch das Rezipieren von Weblogs und das Verfolgen von Microbloggerdiensten wie *Twitter* stellen einen Teil der Medienrezeption Jugendlicher dar. Daher sollten die Schüler*innen schnell einen Zugang zu der Aufgabenstellung, einen eigenen Blogbeitrag zu verfassen, finden (vgl. ebd.).

Zukunftsbedeutung

Insbesondere für die Zukunft spielt die online-Informationsbeschaffung eine entscheidende Rolle, denn basierend auf der rasanten Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien in dem letzten Jahrzehnt, ist davon auszugehen, dass sich diese in der Bevölkerung noch stärker etablieren werden und eventuell sogar die Printmedien komplett ersetzen.

Sachstruktur

Die Sachstruktur dieses Themas basiert auf den grundlegenden Definitionen von „sozialen Medien“, „Weblogs“ und der Darstellung ihrer Charakteristika und Dynamiken. Die deutsche Übersetzung von *Social Media* umfasst alle Medien, die insofern sozial sind, „als sie Teil von Kommunikationsakten, Interaktionen und sozialem Handeln sind [und] dass sie es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art mithilfe der digital vernetzten Medien anderen zugänglich zu machen“ (Taddicken & Schmidt, 2017: 4). Neben der „Nicht-Flüchtigkeit“ (ebd.: 5) der Informationen stellen ebenfalls die „Transparenz von Daten, Vernetzungen und Handlungen“ entscheidende Charakteristika sozialer Medien dar, die es gilt, für die Schüler*innen zu erfassen und zu reflektieren. Unter Weblogs verstehen sich „regelmäßig aktualisierte

Webseiten“ (ebd.: 11), die größtenteils textbasiert sind und von anderen Nutzern kommentiert werden können (vgl. ebd.). Blogs können auch in Form von Bestandteilen nachrichtenjournalistischer Seiten oder Wissenschaftsportalen sein (vgl. ebd.) und bieten somit auch die Möglichkeit zur Darstellung und Bezugnahme zu wissenschaftlich relevanten Inhalten.

Methodische Analyse

Autorin: Evelin Akyol

Grundlage für diese Unterrichtseinheit und Unterrichtsstunde bildet der Self-Regulated-Strategy-Development-Ansatz (SRSD) – ein strategie-fokussiertes Interventionsmodell für den Schreibunterricht. Es zielt darauf ab, die Textqualität langfristig zu verbessern. Das Modell wird in sechs zusammenhängenden Phasen unterteilt (Philipp, 2016: 79ff.). In dieser Unterrichtsstunde befinden sich die Schüler*innen in der letzten Phase des SRSD Modells, das “unabhängige Üben”. Hierbei geht es um die Verinnerlichung und die Transferarbeit der Schüler*innen (vgl. Philipp, 2016: 107ff.).

Die Lernenden begeben sich selbständig auf ihre Plätze und kommen zur Ruhe, da sie aufgrund ihrer bisherigen Schuldauer die Regeln des Unterrichtsbeginns kennen. Bei der Begrüßung sind sie leise. Es gibt keine feste Sitzordnung im Computerraum.

Der Unterrichtseinstieg bildet die Basis für die Stunde und soll die Motivation sowie das Interesse der Schüler*innen fördern (vgl. Kaiser & Pech, 2004: 40). Zu Beginn wird deshalb der Ablauf der Stunde und das Stundenziel vorgestellt. Dies trägt zu einem zielorientierten Ablauf der Stunde bei und die Schüler*innen wissen, was sie erwartet (vgl. Lipowsky, 2015: 78).

Die Fragen zur Wiederholung der letzten Stunden werden durch die PowerPoint-Präsentation angezeigt und dienen zur Vorwissensaktivierung. Das Stellen von konkreten Fragen bietet sich an, da dies eine kognitive Aktivierung des Vorwissens bewirkt, damit die Schüler*innen zum Nachdenken angeregt werden und eine Antwort unausweichlich ist (vgl. Krause & Stark, 2006: 45). Es sind Fragen zu den wichtigen spezifischen Kriterien eines Blogbeitrags: Auch thematische Ideen für den Blogbeitrag werden innerhalb des Kurses ausgetauscht, damit die Schüler*innen sich untereinander inspirieren können. Im nächsten Schritt legt die Lehrkraft auch noch einige Vorschläge während der Vorstellung der Aufgabe dar. Ebenfalls sollen formale Kriterien besprochen werden, damit die Blogbeiträge einheitlich sind. Dies sind vorbereitende und elementare Schritte für das Schreiben des Blogbeitrags: Im Anschluss daran, sollen vor allem die unaufmerksamen Schüler*innen die wichtigsten Punkte nochmal wiederholen, um ihre Aufmerksamkeit wieder auf das Unterrichtsgeschehen zu

lenken. Dadurch mobilisiert die Lehrkraft alle Schüler*innen und zeigt, dass sich alle auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren sollen (vgl. Seidel, 2015: 113).

Im Anschluss stellt die Lehrkraft die Schreibaufgabe vor, die wie folgt lautet: "Die Landeszeitung" möchte ihre Arbeit dem digitalen Fortschritt anpassen und beschließt eine Online-Ausgabe herauszubringen. Diese soll nicht in der Form einer herkömmlichen Zeitung, sondern im Blog-Format erscheinen. Hierfür wurdest Du als Journalist*in ausgewählt, einen Blogeintrag zu einem aktuellen Thema (welches Dich gerade beschäftigt) zu erstellen."

Diese Aufgabe ist eine "Aufgabe mit Profil", das heißt eine lebensnahe und reale Aufgabe, in die sich die Schüler*innen hineinversetzen können. Dies motiviert sie zum Schreiben (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: 192ff.). Die Lehrkraft stellt für jene Schüler*innen, die noch keine Idee haben, worüber sie den Blogeintrag schreiben sollen, unterschiedliche Themenvorschläge vor.

In der nächsten Phase beginnt die Themenentscheidung und die dazu passende Recherche. Die Schüler*innen bekommen ca. 10-15 Minuten Zeit, um in Einzelarbeit im Internet zu ihrem spezifischen Thema Informationen herauszusuchen. Hierbei steht die Lehrkraft stets zur individuellen Beantwortung und Unterstützung von Fragen zur Verfügung. Dies ist ausschlaggebend für den Lern- und Schreiberfolg der Schüler*innen (vgl. Bohl et.al 2011: 4). Anschließend sollen die Schüler*innen anhand der wichtigsten inhaltlichen Punkte eine grobe Struktur festlegen. Dies dient der Ordnung ihrer Gedanken, Ideen und Informationen. Somit haben sie beim Schreiben einen ungefähren Plan, an dem sie sich orientieren können.

Nun beginnt die Schreibphase für jede*n Schüler*in. Die Schüler*innen verfassen eigenständig ihre Blogeinträge mithilfe der Schreibplattform "Word". Die Lehrkraft nimmt auch hierbei eine unterstützende und motivierende Rolle ein, indem sie durch den Raum geht und Allgegenwärtigkeit repräsentiert. Damit bekommen die Schüler*innen nicht nur eine individuelle Beratung und Unterstützung, sondern auch das Gefühl, dass die Lehrkraft weiß, womit sie sich aktuell beschäftigen (vgl. Seidel, 2015: 76). Wichtig ist hier auch, dass die Lehrkraft besonders auf die Schüler*innen eingeht, die Schreibschwierigkeiten haben. Die Lehrkraft kennt die Jugendlichen, es sind meistens jene, die keine Fragen stellen oder einen Förderstatus haben. Auch aufgrund des Förderkursstatus der Klasse brauchen viele der Schüler*innen Hilfestellungen und weiteren Input. Die Lehrkraft bestimmt, wann der Schreibprozess unterbrochen wird, um eine kurze Reflexionsphase innerhalb der Klasse zu ermöglichen. Diese kurze Reflexionsphase ist wichtig, damit die Schüler*innen sich austauschen können und wissen, auf welchem Stand die Mitschüler*innen sind. Wiederholt auftretende Probleme und Schwierigkeiten können dann im Plenum näher besprochen werden, die Schüler*innen können sich auch gegenseitig Tipps geben. Die Lehrkraft gibt hier

auch weiteren Input und klärt generelle Probleme und Fragen, sodass der Schreibprozess flüssiger weitergeführt werden kann. Die Lehrkraft entscheidet in Abhängigkeit vom Arbeitsverhalten der Schülerschaft, ob dieser Schritt des Austauschs überhaupt nötig ist.

Nach der Unterbrechung haben die Schüler*innen bis zum Ende der Stunde Zeit, an ihren Blogbeiträgen weiterzuschreiben. Jene Schüler*innen, die ihre Schreibaufgabe bereits beendet haben, können sich mit den Mitschüler*innen austauschen und positive sowie negative Anmerkungen machen. Hierbei sollen sie weiterhin in einem Flüsterton miteinander sprechen, damit die übrigen Schüler*innen bei ihrer Arbeit nicht gestört werden. Die Lehrkraft beendet die Stunde, dankt für die Mitarbeit und teilt den Schüler*innen mit, dass in der nächsten Stunde weitergeschrieben wird. Außerdem weist sie darauf hin, den Blogbeitrag zu speichern.

Erwartbare Kompetenzen

Kompetenzziel der Stunde

SuS beginnen, eigenständig einen adressatengerechten Blogbeitrag unter Einbezug der textspezifischen Kriterien in digitaler Form auf einer Schreibplattform zu verfassen.

Teilkompetenzen: inhaltsbezogen und prozessbezogene

Inhaltbezogene Teilkompetenzen (TK1): SuS...

...schreiben adressaten- und situationsgerecht (Nds. KM, 2017b: 22).

...kennen zentrale Schreibformen des informierenden Schreibens und können diese sachgerecht nutzen (ebd.: 24).

...verfügen über unterschiedliche Schreibstrategien (ebd.: 21).

TK: SuS...	Basisniveau	Regelniveau	Expertenniveau
...schreiben adressaten- und situationsgerecht (TK1.1).	SuS verfassen unter Vorgaben der LK einen Blogbeitrag.	SuS verfassen selbstständig einen adressaten- und situationsgerechten Blogbeitrag.	SuS verfassen mehrere Blogbeiträge unterschiedliche Adressanten jeweils situationsspezifisch.
... kennen zentrale Schreibformen des informierenden Schreibens und können diese sachgerecht nutzen (TK1.2).	SuS verfassen ihre Texte unter Einbezug sachlich korrekter Informationen.	SuS extrahieren wichtige Informationen, um damit eigenständig einen informierenden Text zu verfassen.	SuS verfassen anspruchsvolle informierende Texte über komplexe Sachverhalte.
... verfügen über unterschiedliche Schreibstrategien	SuS können eine vorgegebene	SuS können eine geeignete Schreibstrategie	SuS beherrschen mehrere Schreibstrategien und können

(TK1.3).	Schreibstrategie umsetzen.	auswählen und anwenden.	diese adäquat anwenden.
----------	----------------------------	-------------------------	-------------------------

Prozessbezogene Teilkompetenzen (TK2): SuS...

...beherrschen den Schreibprozess:

...können Word als Schreibplattform nutzen.

TK: SuS...	Basisniveau	Regelniveau	Expertenniveau
...beherrschen den Schreibprozess (TK2.1).	SuS beginnen das Schreiben nach Aufforderung und benötigen externe Motivation und Anleitung der nächsten Schritte.	SuS beginnen selbstständig mit dem Schreiben und kennen den Ablauf des Schreibprozesse:	SuS schreiben selbstständig und reflektieren ihren Schreibprozess:
... können Word als Schreibplattform nutzen (TK2.2).	SuS können mit Word Texte schreiben und speichern.	SuS können in Word unter Einhaltung der Formalia Texte verfassen und mit passendem Dokumentennamen speichern.	SuS können in Word Texte, Tabellen und Schaubilder erstellen und das gespeicherte Dokument mit anderen teilen.

Überfachliche Kompetenzen: personale und soziale (ÜTK): SuS...

... schreiben eigenständig.

... gehen respektvoll miteinander um und halten sich an die Gesprächsregeln.

ÜTK: SuS...	Basisniveau	Regelniveau	Expertenniveau
...schreiben eigenständig (ÜTK1).	SuS fordern eigenständig Hilfe an und nutzen diese für selbstständiges Arbeiten.	SuS schreiben weitestgehend eigenständig.	SuS benötigen keinerlei Hilfestellung beim Schreiben.
... gehen respektvoll miteinander um und halten sich an die Gesprächsregeln (ÜTK2).	SuS müssen an die gesprächs- und Verhaltensregeln erinnert werden.	SuS halten die Gesprächsregeln ein und respektieren alle im Klassenraum Anwesenden.	SuS erinnern auch Mitschüler*innen an das Einhalten der Regeln und nehmen eine vermittelnde Rolle ein.

Detailierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Zeit	Handlung Lehrkraft = LK	Handlung SchülerInnen = SuS	Sozialform	Medien/ Material
1Min	Begrüßung LK benennt Stundenverlauf und Stundenziel:	Begrüßen LK SuS hören zu	Plenum	Smartboard: PPP
5 Min	Wiederholung: LK erinnert an den übergeordneten Arbeitsauftrag: Verfassen eines eigenen Blogeintrags – heute wollen wir damit beginnen Was brauchen wir dafür/ haben wir bereits erarbeitet? à Themenvorschläge, textspezifische Kriterien/ Formalia - LK projiziert jeweilige Dokumente <i>LK nimmt koordinierende und unterstützende Rolle ein</i>	SuS hören zu SuS melden sich und beantworten die Frage SuS können Fragen stellen	Plenum	Smartboard PPP: Themen- vorschläge Textkriterien
5 Min	LK projiziert Arbeitsauftrag und bittet SuS, vorzulesen: „Die Lüneburger“ möchte ihre Arbeit dem digitalen Fortschritt anpassen und beschließt, eine online-Ausgabe herauszubringen. Diese soll nicht in der Form einer herkömmlichen Zeitung, sondern im Blog-Format erscheinen. Hierfür wurdest du als Journalist ausgewählt, einen Blogbeitrag zu einem aktuellen Thema (welches Dich gerade beschäftigt) zu erstellen.“ <i>LK nimmt motivierende Rolle ein</i>	SuS werden leise LK liest den Arbeitsauftrag vor SuS können Fragen stellen	Plenum	PPP: Arbeits- auftrag
30 Min	Erarbeitung: LK erklärt: Bevor ihr beginnt, euren Blogbeitrag zu verfassen, fertigt zunächst einen Entwurf mit der groben Struktur und den wichtigsten Inhalten an. Ich rate euch, dafür 10 Minuten einzuplanen. LK erinnert nach 10 Minuten, dass diese um sind und motiviert SuS, mit dem Schreiben zu beginnen <i>LK nimmt beobachtende und motivierende Rolle ein</i>	SuS hören zu SuS planen ihren Schreibprozess SuS schreiben	Einzelarbeit	Computer
5 Min	Kurze Reflexion: LK unterbricht die Arbeitsphase und fragt, wie SuS vorankommen und ob sie Probleme haben LK gibt Input, wenn nötig <i>LK nimmt moderierende und unterstützende Rolle ein</i>	SuS geben Feedback, stellen Fragen und nennen Probleme	Plenum	Computer
Didaktische Reserve		SuS schreiben weiter an ihren Blogbeiträgen oder SuS tauschen und korrigieren ihre fertigen Blogbeiträge untereinander	Einzelarbeit Partnerarbeit	

Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

Mit einem Blog zu arbeiten, ist in dieser Unterrichtseinheit ein motivierender Aspekt für den Schreibprozess dieser vorgestellten Lerngruppe. Der Aufbau der Unterrichtseinheit ist gelungen und mit dem SRSD-Ansatz sehr gut verknüpft, vor allem vom Plenum, über die Gruppenarbeit und hin zur Einzelarbeit. Die Analysen sind sehr gut beschrieben und fachwissenschaftlich begründet. Die Aufgabenformulierung ist gelungen und auf das Alter der Schüler*innen sehr gut abgestimmt.

8. Gruppe H Erstellung eines multimedialen Geschichtsbuches für die Primarstufe

Autor*in: Milena Lauer und Lars Schlotfeldt

Unterrichtsentwurf

Datum: o. A.
Klasse: Kinder der dritten und vierten Klasse
Schulform: Außerschulischer Lernort
Zeit: 14:00 – 15:35 Uhr
Fach: Deutsch

Thema der Unterrichtseinheit: Erstellung eines multimedialen Geschichtsbuches mithilfe der iPad-App „BookCreator“

Thema der Unterrichtsstunde: Einführung in die Arbeit mit einem Tablet und anschließende Textgestaltung

Erwartete Kompetenzerweiterungen der Sequenz und Verknüpfung mit Inhalten

Stunde	Thema der Stunde	Kompetenzerweiterungen Die Schülerinnen und Schüler können
01	Hintergrundwissen aktivieren Vorstellung und Gruppe kennenlernen Mindmap zum Thema Geschichten erstellen Vorhaben / Projekt erklären (Arbeitsschritte transparent machen)	... ihre Vorstellungen zum Thema Geschichten äußern
02	Diskutieren & Modellieren Kriterien einer Kurzgeschichte festlegen und visualisieren (Memorierungsstrategie ausdenken, Merkspruch, Reim etc.) Buch-Beispiel zeigen Wie schreibt man eine Geschichte? (Schreibstrategien besprechen & Modellieren) Gruppeneinteilung Erste Ideen in Kleingruppen entwickeln	... sich Kriterien einer Kurzgeschichte erarbeiten ... Schreibstrategien entwickeln ... eigene Ideen für Geschichten kommunizieren
03	Memorieren & Unterstützen Wiederholen der Kriterien Geschichte handschriftlich verfassen Entwürfe vorstellen Peer Feedback Überarbeitungsphase	... in Gruppenarbeit eine Kurzgeschichte schreiben ... ihre Ergebnisse den anderen Kindern vorstellen ... unter Einhalten der Feedbackregeln anderen Kindern Feedback geben ... Feedback annehmen und umsetzen

	Unterstützen Einführung Arbeit mit dem Tablet Übertragung des Textes auf das iPad Multimediale Darstellungsformen einbauen	... ihre verfassten Geschichten mithilfe der App „BookCreator“ übertragen, indem sie diese anhand eines iPads zusätzlich zum Text mit mindestens einer weiteren Darstellungsform gestalten.
05	Üben Präsentation der Ergebnisse Peer Feedback Überarbeitungsphase	... ihre Ergebnisse den anderen Kindern vorstellen ... unter Einhalten der Feedbackregeln anderen Kindern Feedback geben ... Feedback annehmen und umsetzen
06	Unterstützen & Üben Fertigstellung der Bücher Abschlusspräsentation vor anderen Kindern und Eltern	... ihre Ergebnisse präsentieren
07	Reflexionsstunde Reflexion der Arbeitsweise / Ergebnisse Feedback	... ihre eigene Arbeitsweise reflektieren ... Feedback für die Unterrichtseinheit formulieren

Bedingungsanalyse

Autor: Lars Schlotfeldt

Die Unterrichtseinheit erstreckt sich über eine Doppelstunde, welche an einem außerschulischen Lernort durchgeführt wird und daher nicht auf eine bestimmte Klassenstufe ausgelegt ist. Sie richtet sich insbesondere an Schüler*innen der dritten und vierten Klassenstufe, weshalb das Alter der Lernenden ungefähr zwischen acht bis elf Jahren variiert. Die Anzahl der Schüler*innen ist, ebenso wie die expliziten Lernvoraussetzungen inhaltlicher als auch methodischer Art, aufgrund der aktuellen Situation nicht genau zu benennen. Allerdings ist eine Unterteilung der Kinder in Kleingruppen vorgesehen. Eine Kleingruppe besteht hierbei aus drei Schüler*innen, die in Gruppenarbeit an stets einem Tablet arbeiten. Da die insgesamt neunzigminütige Unterrichtsstunde im Rahmen eines Nachmittagsangebots stattfindet, sind während der Arbeitsphase keine größeren Pausen eingeplant. Den Schüler*innen ist es jedoch erlaubt, kurze Trinkpausen zu machen oder auf Toilette zu gehen. Da sich das Angebot vorzugsweise an Schüler*innen richtet, welche sowohl aus persönlichen als auch das soziale Umfeld betreffenden Gründen neben der Schule zusätzliche Unterstützung benötigen, ist von einer sehr leistungsheterogenen Lerngruppe auszugehen. Die Kindertafel fördert die Schüler*innen nicht nur in ihrem Lernen, sondern gibt ihnen zusätzliche Gelegenheiten, um soziale Kontakte zu knüpfen, indem sie beispielsweise gemeinsame Freizeitaktivitäten ermöglicht. Besonders in Hinblick auf die Einführung eines

neuen Themas und den Umgang mit digitalen Medien ist daher von einer neugierigen und motivierenden Lernbereitschaft auszugehen. Wegen der Leistungsheterogenität, welche sich unter anderem auch aufgrund des variierenden Alters der Lernenden ergibt, werden einige Schüler*innen zusätzliche Unterstützung während der Stunde benötigen. Hierbei bietet sich die Gruppenarbeit in altersdurchmischten Kleingruppen an, da leistungsstärkere Schüler*innen ihren Partner*innen bei Verständnisproblemen unterstützend beiseite stehen können und durch Möglichkeiten des direkten Anwendens eigener, bereits erworbener Kompetenzen bezüglich ihrer Lernmotivation und sozialer Kompetenzen gefördert werden. Es ist zudem davon auszugehen, dass einige Schüler*innen einen Migrationshintergrund aufweisen und es daher bei der Übertragung des Textes zu Verständnisproblemen aufgrund von Lese- und Schreibschwächen kommen kann. Diesbezüglich kommt den Schüler*innen das relativ offen gehaltene Aufgabenformat entgegen, da sie die selbstgestalteten Geschichten entweder schriftsprachlich oder visuell auf das iPad übertragen können, womit auch leistungsschwächeren Schüler*innen ein Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht wird. Besondere Phasen, in denen es zu Unruhen kommen könnte, sind besonders die Einführung in die Arbeit mit einem Tablet und der anschließende Übergang in die Gruppenarbeitsphase.

Da dies eine für die Schüler*innen eher inaktive Lernsituation bedeutet, welche anschließend in eine aktive Phase überleitet, kann es zu vermehrten Unruhen kommen. Der motivationale Aspekt, mit einem digitalen Medium zu arbeiten und die eigene Geschichte diesbezüglich umzusetzen, kann einer solchen Problematik jedoch entgegenwirken.

Sachanalyse

Autor: Lars Schlotfeldt

In der Unterrichtseinheit wird den Schüler*innen zunächst eine Einführung in die Arbeit mit einem iPad gegeben, mit dessen Hilfe sie im Anschluss ihre vorab geschriebenen Geschichten gestalten sollen. Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, wie dem iPad, ist hierbei ein Aspekt, welcher der Entwicklung von Medienkompetenz zugeordnet werden kann. Die Aneignung dieser Kompetenz geschieht in einem Prozess, welcher sich ausschließlich durch die praktische Auseinandersetzung mit Medien ergibt. Demnach reicht es nicht, den Schüler*innen die Arbeit mit einem iPad nur vorzustellen, da sich die Medienerziehung besonders aus der aktiven Tätigkeit der Schüler*innen mit den Medien vollzieht. Durch diesen handlungsorientierten Zugang können die Schüler*innen sowohl in ihrem gegenwärtigen als auch ihrem zukünftigen Medienumgang gefördert werden (Tulodziecki et al., 2010). Die Beschäftigung mit digitalen Medien ist jedoch nicht nur der Medienkompetenz förderlich, sondern trägt auch zu einer vertieften Verarbeitung des Gelernten bei, da sie im Wesentlichen die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregt (Schaumburg & Prasse,

2019). Somit trägt der Einsatz der iPads in der Unterrichtseinheit dazu bei, die Schüler*innen in ihrem Lernprozess zu unterstützen und sich vertieft mit den vorab geschriebenen Geschichten auseinanderzusetzen.

Durch die Arbeit mit den iPads sollen die Schüler*innen zudem dazu befähigt werden, ihre Geschichten mit zusätzlichen Darstellungsformen zu versehen. Einen wichtigen Aspekt dieser Darstellungsformen zeichnet unter anderem die Visualisierung aus, da die Schüler*innen anhand der App „BookCreator“ ihre Geschichten, beispielsweise mit Bildern, versehen können. Die Verbildlichung kann hierbei als Mittel eingesetzt werden, um relevante Elemente aus den Geschichten der Schüler*innen besonders hervorzuheben und zu untermalen (Spinner, 2001).

Durch die bildliche Gestaltung können, ähnlich wie bei Bilderbüchern, bestimmte Handlungsräume in den Geschichten der Schüler*innen konkretisiert oder Figuren anhand der zusätzlichen Darstellungsform charakterisiert werden (Thiele & Steitz-Kallenbach, 2004). Zudem ergibt sich durch die Offenheit der Gestaltungsmöglichkeit der Geschichten ein erweiterter Spielraum bezüglich der Textinterpretation, wodurch auch Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen einen Zugang zum Text erlangen können.

In Hinblick auf diese Offenheit der Textgestaltung und Wahrnehmung spielen besonders die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren eine zentrale Rolle. Die Verfahren wurden zu Beginn der 1970er Jahre entwickelt und sind der Literaturdidaktik zuzuordnen. Ähnlich wie in der Medienerziehung ist den Verfahren die Annahme implizit, dass ein nachhaltiger Lerneffekt nur dann entstehen kann, wenn sich die Schüler*innen durch ihre eigenständige Tätigkeit Strukturen aneignen (Haas, 1997). In Anlehnung an diese Verfahren ist die Unterrichtseinheit daher so gestaltet, dass die Schüler*innen in ihrer aktiven und produktiven Tätigkeit möglichst stark angesprochen werden, um ihnen einen individuellen Zugang zu den Geschichten zu ermöglichen. In Bezug auf die Gestaltung ihrer Geschichten sollen die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz gefördert werden.

Um einen angemessenen Schreibkompetenzfortschritt bei den Schüler*innen sicherzustellen, wurde sich bei der Erstellung der Unterrichtseinheit an dem SRSD-Ansatz von Graham und Harris orientiert (Budde, 2010). Dementsprechend wurden die Phasen des SRSD-Ansatzes auch bei der Gestaltung der Unterrichtseinheit berücksichtigt und sind den einzelnen Unterrichtsabschnitten entsprechend zugeordnet worden. Der Ansatz ist besonders in Hinblick auf die erwähnte Leistungsheterogenität sinnvoll, da er Schüler*innen, die zusätzliche Hilfe bei komplexen Schreibaufgaben benötigen, in ihrer eigenständigen Bewältigung dieser Anforderungen unterstützt. Durch das Üben von Schreib- und Selbstregulationsstrategien sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, eigenverantwortlich Texte schreiben und ihren Schreibprozess bewusst überwachen zu können. Die Vermittlung der Strategien erfolgt nach dem SRSD-Ansatz in sechs

unterschiedlichen Instrukstionsstufen. In einer ersten Stufe soll zunächst das Vorwissen der Schüler*innen entwickelt und aktiviert werden. Die zweite Stufe stellt die Diskussion dar, in welcher den Schüler*innen die zu erlernende Strategie vorgestellt wird. In der dritten Stufe, dem Modellieren, wird die entsprechende Strategie von der Lehrkraft vor den Schüler*innen modelliert, wobei die Instruktionen den Schüler*innen so transparent wie möglich gemacht werden sollten (ebd.). Im Anschluss erfolgt das Memorieren, bei dem die Schüler*innen die entsprechende Strategieanwendung nach vorab definierten Kriterien verinnerlichen und auswendig lernen sollen (Glaser & Palm, 2014). In der fünften Stufe liegt der Fokus darauf, die Schüler*innen bei dem Erlernen der Strategie zu unterstützen. Die abschließende Stufe stellt die eigenständige Leistung der Schüler*innen dar, welche nun in der Lage sind, anhand der erlernten Strategie eingeständig Schreibaufgaben zu bewältigen (Budde, 2010). Wie aus der Gliederung der Unterrichtseinheit zu entnehmen, liegt der Fokus der beschriebenen Doppelstunde auf der fünften Phase, da die Schüler*innen anhand der Verwendung der App „BookCreator“ und durch die Hilfestellungen der Lehrkraft sowie zwischen den Schüler*innen selbst zusätzlich unterstützt werden.

Obwohl die Schüler*innen in dieser Doppelstunde in einer umfangreichen Arbeitsphase größtenteils selbstständig aktiv werden, wird der Lehrkraft eine zentrale Rolle beigemessen, da sie den Schüler*innen kontinuierlich Feedback geben sollte, um sie in ihrem Lernfortschritt zu unterstützen (ebd.). Die Unterteilung der Schüler*innen in Dreiergruppen dient dazu, dass die Schüler*innen von ihren Partner*innen ein differenziertes Feedback erhalten. Hierdurch können sie optimal in ihrem Lernfortschritt gefördert werden, da das kooperative Lernen auch der Förderung von Schreibkompetenz dienlich ist (Glaser & Palm, 2014).

Didaktisch-methodische Analyse

Autorin: Milena Lauer

Didaktische Analyse

Schülerorientierung (Zugänglichkeit des Lerngegenstandes)

Viele Schüler*innen kommen in ihrem Alltag mit Geschichten in Kontakt. Einige von ihnen werden vermutlich zuhause Geschichten vorgelesen bekommen haben oder lesen selbst gerne Romane, Kindersachbücher oder Comics. Fünfzig Prozent der Sechs- bis Dreizehnjährigen behaupten, das Lesen von Büchern wäre ihnen sehr wichtig (MPFS, 2015), achtundvierzig Prozent lesen mindestens mehrmals die Woche (MPFS, 2017). Manche Schüler*innen schreiben eventuell auch selbst kurze Geschichten oder versuchen sich daran, ein Buch zu schreiben. Auch Filme, Computerspiele oder Hörspiele können als visuell unterstützte Geschichten angesehen werden. Im Deutschunterricht ist das Lesen von Geschichten zudem fest im Kerncurriculum verankert (Niedersächsisches Kultusministerium

2017a). Es ist folglich davon auszugehen, dass Dritt- und Viertklässler schon mit diesen in Kontakt gekommen sind. Auch mit digitalen Medien haben die Schüler*innen in diesem Alter bereits Vorerfahrungen. In den Familien der Kinder sind Computer, Internet und Smartphones Grundausstattung (Genner et al., 2017; MPFS 2017; Waller et al., 2016). Zudem befinden sich in siebzig Prozent der Haushalte, in denen die Kinder aufwachsen, ein großes Spektrum an digitalen Medien (ebd.) Nicht nur zuhause konnte ein Großteil der Schüler*innen bereits Kontakt zu digitalen Medien herstellen. Einige Grundschulen haben ebenfalls eine digitale Ausstattung: Es gibt Whiteboards, PC's, Tablets oder Computer, mit denen im Unterricht gearbeitet wird.

Gegenwartsbezug

Die 1970er und 1980er Jahre wurden bereits als Medienzeitalter bezeichnet (Polette & Hamlet, 1975). Seit Jahrzehnten sind Medien folglich relevant für die Sozialisation von Kindern. Die Medienlandschaft entwickelt sich jedoch rasant weiter.

Die Hypersphäre, der eigentliche Umbruch zu einem digitalen Medienzeitalter, fand laut Debray um die Jahrtausendwende statt (Debray, 2004). Hierbei kommt es zu einer Entgrenzung auf mehreren Ebenen. Es werden immer mehr und zeitlich immer verfügbare Medien angeboten. Auch können Medien an immer mehr Orten, nahezu überall, genutzt werden. Zudem würden die Medien in vielen Lebensbereichen immer präsenter. Sie werden häufig für die Kommunikation eingesetzt und dienen auch als Kommunikationsthema (ebd.). Der Umgang mit Medien ist eine essenzielle Kompetenz, die vor allem in der Zukunft (Zukunftsbedeutung) für die Kinder relevant wird. Es ist jedoch von Vorteil, den Umgang früh zu erlernen. In bildungspolitischen Debatten wird deutlich, dass Medienerziehung als Pflichtaufgabe von Schule gesehen werden kann (Spanhel, 2008). Schon 1995 wurde die Medienerziehung mit dem Ziel formuliert, ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien beeinflussten Welt“ (BLK, 1995: 15) zu ermöglichen.

Zukunftsbedeutung

Das Schreiben von Geschichten bleibt im Curriculum der weiterführenden Schulen erhalten. Auch privat werden viele Kinder den Zugang zu Geschichten durch die Auseinandersetzung mit Büchern, Filmen, Hörspielen und Computerspielen vermutlich nicht verlieren.

Diese Relevanz kann den Kindern im Unterricht an passender Stelle verdeutlicht werden, sofern dies durch den Lebensweltbezug noch nicht geschehen ist. Um die Teilhabe an der modernen Gesellschaft zu sichern, braucht es folglich eine Medienkompetenz, die in der weiteren Schullaufbahn ausgebaut wird. Laut Kultusministerium wird im Schuljahr

2023 das Fach Informatik als Pflichtfach für die Sekundarstufe eins eingeführt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020).

Diese Unterrichtseinheit dient in erster Linie dazu, die Schreibmotivation der Kinder durch den Einsatz von digitalen Medien zu erhöhen. Zudem sollen aber durch den spielerischen Umgang mit der Anwendung „BookCreator“ erste Kompetenzen im Medienbereich angebahnt werden.

Didaktische Reduktion

Der rote Faden der Stunde ist folgender: Die Schüler*innen hören der Demonstration der Lehrkraft zu und lernen, wie sie das Programm nutzen. Sie arbeiten dann in ihrer Kleingruppe daran, ihre Geschichte in das virtuelle Buch zu übertragen. Sie arbeiten mindestens eine Darstellungsform in den Text mit ein (Bilder, Fotos, Audios, Spiel mit Schriftgrößen, Musik etc). Abschließend informieren sie die anderen Kinder über den Stand ihrer Projekte. Dieses Mindestmaß soll in der Doppelstunde erreicht werden. Darüber hinaus ist die Einarbeitung weiterer Darstellungsformen möglich.

Methodische Analyse

Die Stunde beginnt damit, dass die Lehrkraft die Schüler*innen begrüßt. Optimalerweise greift sie dazu auf ein Ritual zurück, welches sich in den vorherigen Stunden entwickelt hat (z.B. ein Klatsch- und Sprechvers). Dieser ritualisierte Anfang soll dazu dienen, dass die Kinder sich mental auf den Beginn der Stunde einstellen können und ihnen bewusst wird, dass diese nun begonnen hat. Regeln und Routinen sind eines der Merkmale für erfolgreiche Klassenführung (Gold & Holodinsky, 2011). Die Anforderungen an die Kinder sind klar, sie wissen, dass nun die Stunde beginnt und die Lehrkraft das Wort hat. Der Unterricht beginnt routiniert und ist folglich weniger anfällig für Störungen. Hiermit ist das Merkmal Reibungslosigkeit & Schwung der Klassenführung erfüllt, da ein flüssiger Ablauf gewährleistet wird (Seidel, 2015).

Nach der Begrüßung bittet die Lehrkraft die Schüler*innen in den Halbkreis zu kommen, damit sie die Funktionsweise der Anwendung „BookCreator“ demonstrieren kann. Diese Sozialform wurde gewählt, damit die Lehrkraft allgegenwärtig bleibt. Allgegenwärtigkeit ist eine weitere Dimension der Klassenführung und beschreibt die Fähigkeit der Lehrenden, alle Kinder im Blick zu behalten und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie über alles, was im Klassenraum passiert, informiert ist (Gold & Holodinsky, 2011).

Anschließend findet eine Demonstrationsphase statt. Die Lehrkraft schließt ihr iPad an den Beamer an und kann den Schüler*innen so den Bildschirm in Live-Übertragung zeigen. Sie demonstriert das Finden und Starten der App, sowie alle relevanten Funktionen für die nachfolgende Aufgabe. Bewusst haben die Schüler*innen hier noch kein iPad zur Verfügung, damit sie aufmerksam zuschauen und zuhören und noch nicht selbst an den Geräten

rumspielen und die Funktionen austesten. Die App „BookCreator“ wurde für den Zweck dieses Projektes ausgewählt, da sie in der Anwendung bedienerfreundlich ist und zahlreiche Möglichkeiten für ein multimediales Geschichtenbuch aufweist. Anschließend gehen die Schüler*innen in die Gruppen, in denen sie in den vorherigen Stunden bereits ihre Geschichte verfasst haben.

Die Methode der Gruppenarbeit, das kooperative Lernen, hat zum Ziel, dass in einer Gruppe zielgerichtet zusammengearbeitet wird, um eine Aufgabe zu erfüllen (Renkl 2008). Hierbei steht auch das Erlernen der sozialen Kompetenzen im Vordergrund und nicht ausschließlich das Endprodukt. Diese Unterrichtsstunde ist eine gute Gelegenheit, um das kooperative Lernen mit den Kindern einzuüben. Sie können die Zusammenarbeit in einer Kleingruppe erproben und die eigenen Stärken erfahren. Beim Visualisieren oder Vertonen haben Kinder mit verschiedenen Begabungen und Interessen die Möglichkeit, sich in ihrer Gruppe einzubringen. Sie können aktiv daran teilnehmen oder als Ideengeber*in, Zeitwächter*in, Gruppenchef*in, etc. fungieren. Die Schwächen einzelner Kinder können durch Kooperation mit anderen Kindern ausgeglichen werden. Die Differenzierung während dieser Arbeitsphase wird dadurch gewährleistet, dass eine Gruppe, die besonders schnell arbeitet, mehrere Darstellungsformen einarbeiten kann oder die bereits vorhandenen optimieren kann.

Nachdem die Lehrkraft die Arbeitsphase beendet hat, sollen alle Schüler*innen einmal vorstellen, wie weit sie gekommen sind, wo Probleme aufgetreten sind und wo sie eventuell noch Hilfe brauchen. Hierbei werden Fragen und mögliche Probleme von der Lehrkraft auf einem Flipchart-Papier parallel notiert, damit diese zu Beginn der nächsten Stunde wieder sichtbar gemacht und aufgelöst werden können.

Erwartete Kompetenzen

Autor: Lars Schlotfeldt

Kompetenzziel der Unterrichtsstunde

Die Schüler*innen können ihre verfassten Geschichten mithilfe der App „BookCreator“ übertragen, indem sie diese anhand eines iPads zusätzlich zum Text mit mindestens einer weiteren Darstellungsform gestalten.

Teilkompetenzen im inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Bereich:

[(a) Mindeststandard, (b) Regelstandard, (c) Expertenstandard]

Inhaltsbezogene Teilkompetenz (TK 1):

„Die Schüler*innen veranschaulichen Inhalte und Zusammenhänge mit Hilfe verschiedener

Medien“ (Nds. KM, 2017a: 33)

- (a) Die Schüler*innen veranschaulichen ihre Geschichte anhand des iPads mit einer zusätzlichen Visualisierung.
- (b) Die Schüler*innen veranschaulichen ihre Geschichte anhand des iPads mit mehr als einer zusätzlichen Darstellungsform, welche zum Verständnis der Geschichte beitragen.
- (c) Die Schüler*innen erweitern ihre Geschichte anhand des iPad, indem sie diese durch zusätzliche Darstellungsformen zielgerichtet gestalten.

Prozessbezogene Teilkompetenz (TK 2):

„Die Schüler*innen planen und gestalten Texte zweckmäßig, übersichtlich und ansprechend“
(ebd.: 20)

- (a) Die Gestaltung der Geschichte ist gut überlegt und der Lesbarkeit förderlich.
- (b) Die Gestaltung der Geschichte ist anschaulich und trägt zu einer guten Lesbarkeit bei.
- (c) Die Gestaltung der Geschichte ist sehr anschaulich und trägt zu einer sehr guten Lesbarkeit bei.

Überfachliche Kompetenzen im personalen und sozialen Bereich (ÜTK)

„Die Schüler*innen fördern durch kooperatives Lernen die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe“ (Nds. KM, 2017a: 17)

- (a) Die Schüler*innen arbeiten hin und wieder mit ihren Partner*innen zusammen und beteiligen sich an Gesprächen.
- (b) Die Schüler*innen arbeiten mit ihren Partner*innen häufig zusammen und regen zu Gesprächen an.
- (c) Die Schüler*innen helfen ihren Partner*innen bei Problemen und leiten Gespräche an.

Detallierter Verlaufsplan der Unterrichtsstunde

Autorin: Milena Lauer

Zeit	Phase/ Geplantes Lehrerinnenverhalten/erwartetes Schülerinnen- und Schülerverhalten	UF/AF/SF/OF	Medien/ Material
14:00 5´ ÜTK	<p>Begrüßung und Einstieg</p> <p>L nutzt den eingeführten Sprech- und Klatschvers, um die S zu begrüßen</p> <p>L erinnert daran, was in der letzten Stunde gemacht wurde</p> <p>L erklärt den Ablauf der heutigen Stunde</p> <p>S hören aufmerksam zu</p> <p>Gelenkstelle: L bittet die S in den Sitzkreis zu kommen</p>	LV	
14:05 20´ ÜTK TK1	<p>Hinführung</p> <p>L schließt Tablet an den Beamer an</p> <p>L demonstriert, wie die App zu finden ist</p> <p>L demonstriert, wie sie zu öffnen ist</p> <p>L zeigt, wie man ein Textfeld einfügt</p> <p>L zeigt, wie man Bilder einfügt</p> <p>L zeigt, wie man verschiedene Stifte auswählt und malt</p>	<p>Sitzkreis</p> <p>LV</p>	<p>Beamer mit IPAD Anschluss</p> <p>IPAD mit Anwendung „Book Creator“</p> <p>für jede Dreiergruppe ein IPAD</p>

TK2	<p>L zeigt, wie man Fotos aufnimmt und einfügt</p> <p>L zeigt, wie Dinge rückgängig gemacht werden können</p> <p>L zeigt, wie die Kinder ihr Projekt speichern können</p> <p>L fragt nach offenen Fragen</p> <p>L teilt den Kleingruppen die iPads aus</p> <p>S hören aufmerksam zu</p> <p>S stellen zwischendurch Fragen</p> <p>S stellen am Ende Fragen</p> <p>S nehmen die iPads an</p> <p>Gelenkstelle: L erklärt die Arbeitsphase als begonnen und sagt, wie lange sie Zeit haben (schreibt dies zusätzlichen die Tafel)</p>	<p>SLG</p> <p>LI</p>	Tafel mit Kreide
<p>14:25</p> <p>50´</p> <p>ÜTK</p> <p>TK1</p>	<p>Erarbeitung</p> <p>S arbeiten in ihren Kleingruppen an ihren Kurzgeschichten</p> <p>L leistet Lernbegleitung: Geht im Raum herum, beantwortet Fragen und gibt Hilfestellungen und Impulse</p> <p>Gelenkstelle: L fordert die S dazu auf, ihre Projekte zu speichern und die iPads in die dafür vorgesehene Kiste zu legen</p>	<p>GA</p> <p>LI</p>	<p>iPads mit Anwendung „BookCreator“</p> <p>Kiste zur Aufbewahrung der iPads</p>

TK2	L bitte die S danach in den Sitzkreis zu kommen		
15:15 13` TK2 ÜTK	<p>Sicherung</p> <p>L fragt die Gruppen reihum, wie weit sie gekommen sind und wo es Fragen und Probleme gab</p> <p>Die S der einzelnen Gruppen stellen ihren Arbeitstand vor und nennen offene Fragen & aufgetretene Probleme</p> <p>S hören den anderen Gruppen aufmerksam zu</p> <p>L notiert die Probleme und Fragen auf einem Flipchart Papier</p>	<p>Sitzkreis</p> <p>LF</p> <p>SV</p> <p>TA</p>	<p>Flipchart Papier</p> <p>Marker</p>
10:20 10`	Festigung *		
15:25 2` ÜTK	<p>Reflexion & Schluss</p> <p>L fragt mittels Daumenprobe, wie den Schüler*innen die Stunde gefallen hat</p> <p>S nehmen an der Daumenprobe teil</p> <p>L verabschiedet die S</p>	<p>Sitzkreis</p> <p>LF</p> <p>LI</p>	

<p>Flexibilität</p> <p>Wenn die L beim Demonstrieren der Anwendung bemerkt, dass die S hierbei viele Fragen und Verständnisprobleme haben, kann diese Phase mehr Zeit einnehmen. Die Arbeitsphase wird dann entsprechend gekürzt. Dies ist kein Problem, da in den nächsten Stunden dort weitergearbeitet wird.</p>		
<p>Didaktische Reserve</p> <p>Hier findet eine Differenzierung qualitativer Art statt, da die S, die vermeintlich „fertig“ sind, noch viele andere Gestaltungsmöglichkeiten (Fotos, Bilder, Audioaufnahmen zum Sprechen der Rollen, etc.) ausprobieren können.</p>		

* Die Festigungsphase wird in dieser Stunde noch nicht durchgeführt, da sie primär in den folgenden Stunden durchgeführt wird. Hier stellen die Kinder ihre Bücher vor, erhalten Peerfeedback und überarbeiten diese.

Kommentar

Autorin: Winnie-Karen Giera

Der Aufbau der Unterrichtseinheit ist am SRSD-Ansatz angelehnt und wird durch die Anwendung der App und dem iPad bereichert. Das offene Aufgabenformat ist schlüssig begründet worden und kommt dem außerschulischen Lernort mit einer heterogenen Lerngruppe entgegen. Auch die Idee, Schreibunterricht außerschulisch anzubieten, darf lobend erwähnt werden und ist beispielhaft. Die Schreibzeit ist ausreichend kalkuliert und in der Übungsphase dürften noch weitere Geschichten entstehen, wenn Schüler*innen mehrere Ideen haben. Die Analysen überzeugen und sind fachwissenschaftlich verknüpft. Insgesamt eine kreative und digitale Unterrichtseinheit, die zum Schreiben motivieren kann.

Abkürzungen

AB	= Arbeitsblatt
AF	= Aktionsform
ACB	= Activeboard
EA	= Erwartete Antworten
ES	= Erwartete Schwierigkeiten
GA	= Gruppenarbeit
HA	= Hausaufgabe
HI	= Hilfe
KMK	= Kultusministerkonferenz
KM	= Kultusministerium
L(K)	= Lehrkraft
LF	= Lehrerfrage
LG	= Lerngruppe
LI	= Lehrerinformation
LV	= Lehrervortrag
LZ	= Lernziel
MM	= Medien-Materialmanager*in
OF	= Organisationsform
PA	= Partnerarbeit
PPP	= PowerPoint-Präsentation
RM	= Reflexionsmanager*in
S	= Schüler*in
SB	= Stillarbeit/Einzelarbeit
SF	= Sozialform
SV	= Schüler-Vortrag
SLG	= Schüler*in-Lehrer-Gespräch
SSG	= Schüler*in-Schüler*in-Gespräch
SuS	= Schülerinnen und Schüler
TA	= Tafelanschrieb/Tafelbild
TM	= Tafelmanager*in
TPS	= Think-Pair-Share
UF	= Unterrichtsform
ZM	= Zeitmanager*in

Literatur

- Apel, J. /Apt, W. (2017). Digitales Lernen. Kapitel 2. In: Wittpahl, V. (Hrsg.) (2017): Digitalisierung-Bildung/Technik/Innovation. Berlin: Springer, 67-75.
- Arnold, K.-H./Zierer, K. (2015). Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- Bachmann, T. /Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, T. /Steinhoff, T. (Hrsg.): Textformen als Lernformen. [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]. Duisburg: Gilles & Francke, 191-210.
- Bachmann, T. /Becker-Mrotzek, M. (2011). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Berning, J. (Hrsg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis: LIT Verlag: Münster.
- Bachmann, T. (2014). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis: In: Bachmann, T./Feilke, H. (Hrsg.): Werkzeuge des Schreiben: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–61
- Baurmann, J. /Kammler, C. /Müller, A. (2017). Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernen: Klett Kallmeyer Verlag: Hannover.
- BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung] (1995). Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 44. Bonn: Bund-Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Bleckmann, C. /Saldern, M. von /Wolfangel, L. (2012). Einleitung – Was ist Inklusion?. In: Saldern, M. von (Hrsg.). Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, 7-30.
- Bohl, T. /Batzel, A. /Richey, P. (2011). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. Schulpädagogik heute, (4).
- Bosse, I. /Schluchter, J. R. /Zorn, I. (Hrsg.) (2019). Handbuch. Inklusion und Medien-bildung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttcher, I. (2013) (Hrsg.). Kreatives Schreiben. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Bremerich - Vos, A. /Granzer, D. /Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.) (2011). Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Budde, S. (2010). Förderung selbstregulierten Schreibens in der Grundschule: Entwicklung und Überprüfung eines unterrichtsintegrierten Interventionsprogramms zur Förderung der Schreibkompetenz von Viertklässlern. Dissertation. Unveröffentlicht. Gießen.
- Buhren, C.G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In: Buhren, C.G. (Hrsg.). Handbuch. Feedback in der Schule. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Buhrfeind, I. /Giera, W.-K. (2022). Schreiben für ein hochschulinternes Handbuch – Ein Lehrkonzept aus der Lehrer:innenbildung nach der Idee des publikationsorientierten Schreibens im Fach Deutsch. In: Vode, D. /Sowa, F. *Schreiben publikationsorientiert lehren*. Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis. doi.org/10.3278/9783763963102. Bielefeld: Wbv, 55-70.
- Debray, R. (2004). Für eine Mediologie. In: Pias, C./Vogl, J./Engell, L. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA, 67-75.
- Drumm, J. (2007). Methodische Elemente des Unterricht: Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Eichinger, L. M. (1991). Ganz natürlich - aber im Rahmen bleiben. Zur Reihenfolge gestufter Adjektivattribute. In: Deutsche Sprache. Heft 4/1991. o.O.: o. V.
- Ferencik-Lehmkuhl, S. /Bremerich-Vos, A. /Schwinning, S. (2015). Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Frank, M. (2015). Deutsch an Stationen SPEZIAL. Texte schreiben 3-4. Handlungsorientierte Materialien für die Klassen 3 und 4. Donauwörth: Auer Verlag - AAP Lehrerfachverlage.
- Furger, J. /Schneider, H. (2011). Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. Abrufbar unter: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011*2*Furger*Schneider.pdf (Stand: 27.05.2020).
- Genner, S. /Suter, L. /Waller, G. /Schoch, P. /Willemse, I. /Süss, D. (2017). MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2017. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
- Giera, W. K. (2020). Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern. Evaluation eines schulischen Schreibprojekts (= Kommunizieren im Beruf. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bd. 1) Dissertation. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Glaser, C. /Palm, D. (2014). Aufsatztraining für 4. Bis 6. Klassen: Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gold, B. /Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In: Kiel, E./Zierer, K. (Hrsg.), Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 3: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis: Hohengehren: Schneider Verlag, 133-151.
- Graham, S. /Harris, K. R./Troia, G. A. (1998). Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (Hrsg.): Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices, 20-41.
- Graham, S. /Harris, K. R. (2003): Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In: H.L. Swanson, Harris, K.R. / Graham, S.: Handbook of learning disabilities: The Guilford Press, 323-344.
- Graham, S. /Harris, K. H. / Zito, J. (2005). Promoting Internal and External Validity: A Synergism of Laboratory-Like Experiments and Classroom-Based Self-Regulated Strategy Development Research.
- Graham, S. /Harris, K. R. (2017). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyse: In: Fidalgo, R./Harris, K. R./Braaksma, M. (Hg.): Studies in Writing. Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing. Leiden: Brill, 13-37.
- Haas, G. (1997). Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar und Sekundarstufe. Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze.
- Harris, K. /Graham, S. /Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. In: Focus on Exceptional Children. Vol. 35, N. 7. Love Publishing Company: Colorado.
- Harris, K. R. / Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. In: Fidalgo, R. /Harris, K. R. /Braaksma, M. (Hrsg.): Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing. Leiden: Brill, 119-151.
- Hasselhorn, M. /Gold, A. (Hrsg.). (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Heitmann, P. (2000). „Salim, sag, warum klast du die Geschichten?“ Von der Schreibverlockung zur Textüberarbeitung. In: Hegele, I. (2000): Lernziel: Texte schreiben, überarbeiten und gestalten. Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 73-108.
- Hochstadt, C. /Olsen, R. (Hrsg.) (2019). Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe
- Kammerl, R. (2020). Digitale Medien und Schule. In: Bildung und Erziehung. 73. Jg. (2020). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Kaiser, A. /Pech, D. (2004). Vom Konzept zum Unterricht. In: Kaiser/Pech (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1958, 2015). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Arnold, K.-H., Zierer, K. (Hrsg.). Die Deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung, 162-180.
- Klein, J. /Merkel, J. (2009). Geschichten erzählen, erfinden und schreiben. Eine Anleitung mit Lehrfilm für die Grundschule. 1. Auflage. Buxtehude: Persen Verlag.
- Klein, H. E. /Schöpfer-Grabe, S. (2018). Die Perspektive der Wirtschaft. In: Efing, C./Kiefer, K.-H. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr, 95-104.
- Klippert, H. (2010). Teamentwicklung im Klassenraum. Bausteine zur Förderung grundlegender Sozialkompetenzen. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Knopf, J./Schrenker, E. (2016). Schulische Nutzung digitaler Medien (Zum aktuellen Stand der Digitalisierung im Deutschunterricht). In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.) (2016). Deutsch Digital. (Deutschdidaktik für die Primarstufe Band 3). Hohengehren: Schneiderverlag, 51-57.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Abruflbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen*beschluesse/2004/2004*10*15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Stand: 18.05.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Abruflbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen*beschluesse/2018/Strategie*Bildung*in*der*digitalen*Welt*idF.*vom*07.12.2017.pdf: (Stand: 16.08.20).
- Kohl, E. M. /Ritter, M. (2018). Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Köhnen, R. (2011). Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Kossak, D. (o. D.). Aufbau einer Zeitung – so erstellen Sie eine Schülerzeitung. Abruflbar unter: https://www.helpster.de/aufbau-einer-zeitung-so-erstellen-sie-eine-schuelerzeitung*87380 (Stand: 17.06.2020).
- Krause, U.-M. / Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe. 38-49.
- Kroll-Gabriel, S. (2017a). Textsorte Erzähltext für die Grundschule. Wir schreiben Gruselgeschichten. Augsburg: Auer Verlag.
- Kroll-Gabriel, S. (2017b). Textsorte Beschreibung für die Grundschule: Personen-, Gegenstands-, Vorgangsbeschreibung & Co. planen, schreiben, überarbeiten präsentieren. 1. Auflage. Augsburg: Auer Verlag.
- Kroll-Gabriel, S. (2017c). Textsorte Erzähltext für die Grundschule. Erlebniserzählungen, Bildergeschichte & Co. Planen, schreiben, überarbeiten und präsentieren. Augsburg: Auer Verlag.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen (2020). Tabellen. Abruflbar unter: <https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/themen/bildung/schulen/bildung-in-niedersachsen-schulen-tabellen-164181.html> (Stand: 02.12.2020).
- Lassert, Ursula (2008). Mein Komplettwissen Grundschule. Deutsch 1-4. Das große Nachschlagewerk mit starken Extra! Stuttgart: Klett.
- Leßmann, B. (k. A.). Tagebuch – Schreibbuch. Tagebuch bzw. Schreibbuch – Räume zum Schreiben öffnen. Abruflbar unter: <https://www.beatelessmann.de/schreiben/tagebuch-schreibbuch.html> (Stand: 06.07.2020).
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: Wild/Möller (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 69-105.
- Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.
- McElvany, N. (2018). Digitale Medien in den Schulen. Perspektive der Bildungsforschung. In: McElvany, N. /Schwabe, F. /Bos, W. /Holtappels, H. G. (Hrsg.). Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen. Münster: Waxmann.

- Meyer, M. A. /Meyer, H. (2007). Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2011). Unterrichtsmethoden. II: Praxisband.14. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, H. (2013). Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 15. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- MPFS [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2015). JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- MPFS [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2017). JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Müller, F. (2016). Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 Deutsch. Unidruck: Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b). Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10 - Fach: Deutsch. Unidruck: Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020). Informatik wird ab dem Schuljahr 2023/2024 Pflichtfach – Weitere Qualifizierungskurse für Lehrkräfte starten. Abrufbar unter: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/informatik-wird-ab-dem-schuljahr-2023-2024-pflichtfach-weitere-qualifizierungskurse-fur-lehrkraefte-starten-184807.html>. (Stand: 09.07.2020)
- Obeling, S. (k. A.). Differenzierung im Unterrichtsalltag ermöglichen. Abrufbar unter: http://www.obeling.de/wp-content/uploads/2013/02/w510438*tdu*2013-verschoben.pdf. (Stand: 10.06.2020).
- Ong, W. J. (1987). Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes: In: Köhnen (Hrsg.), Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Phillip, Maik (2016). Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich. Weinheim Beltz Verlag.
- Philipp, M. (2018). Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In: Efig, C./Kiefer, K.-H. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr, 349-359.
- Polette, N. /Hamlet, M. (1975). Reading guidance in a media age. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- Porombka, Stephan (2012). Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Mannheim: Duden.
- Reich, K. (Hrsg.). (2007). Methodenpool. Abrufbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/einzelarbeit/frameset*einzel.html (Stand: 24.05.2020).
- Sahlmann, K. (2014). Aufsätze planen, schreiben, überarbeiten - 3. Klasse: Systematisches Aufsatztraining mit Bewertungshilfen. Hamburg: Persen.
- Santangelo, T. /Harris, K. R. /Graham, Steve (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to support Students Who Have „Trouble Giting Thangs Into Werds“. Abrufbar unter: https://teachingstrategies662.weebly.com/uploads/1/9/1/0/19108867/usingself-regulatedstrategydev*article.pdf (Stand: 26.08.2020).
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In: Wild/Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer. 107-119.
- Seitz,S. /Hiebel, P. (2014). Feedbackkultur in Schulen – so gelingt der konstruktive Austausch mit Eltern, Schülern und Kollegium. Köln: Carl Link.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998) (Hrsg.). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> (Stand: 02.12.2020).

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018) (Hrsg.). Fördermaßnahmen konkret! Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte zur Entwicklung von Fördermaßnahmen. Berlin: Bonifatius GmbH.
- Schaumburg, H. /Prasse, D. (2019). Medien und Schule. Theorie - Forschung - Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Spanhel, D. (Hrsg.) (2008). Schule und traditionelle Medien. In: U. Sander, F. v. Gross/Hugger, K.-U., Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck-Hamdan, A. /Mitzlaff, H. (1998). Grundschule und neue Medien. In: Speck-Hamdan, S./Mitzlaff, H. (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Hemsbach: Druckhaus Beltz, 10-34.
- Spinner, K. H. (1994). Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani (Hrsg.), Auch die leistungsstarken Kinder fördern. Berlin: Cornelsen, 46-50.
- Spinner, K. (2001). Kreativer Deutschunterricht – Identität, Imagination, Kognition. Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze-Velber.
- Standke, J. /Topalović, E. (Hrsg.) (2019). Deutschdidaktik 2000 –2018. Debatten – Entwicklungen –Perspektiven. In: Deutscher Germanistenverband. Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, Heft 1 2019. Göttingen: V & R unipres.
- Taddicken, M. /Schmidt, J.-H. (2017). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.). Handbuch Soziale Medien. Springer Verlag: Wiesbaden.
- Tajmel, T. (2017). Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer V.
- Thiele, J. /Steitz-Kallenbach, J. (2004). Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenzniveau. In: B. Herzig/D.M. Meister/H. Moser /H. Niesyto (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Venohr, E. (2013). Textsorten an deutschen Schulen. In: Dalmas, M. /Foschi A. /Neuland, E. (Hrsg.). Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008). Lovenno di Menaggio: Villa Vigoni Verlag, 55-66.
- Waller, G. /Willemse, I. /Genner, S. / Suter, L. /Süss, D. (2016). Jugend | Aktivitäten | Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Wilpert, G. v. (1989). Sachwörterbuch der Literatur. 7., verbesserte und erweiterte Auflage. Kröner Taschenausgabe Band 231. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Winkel, S./ Petermann, F. /Petermann U. (2006). Lernpsychologie. Paderborn: Schöningh.
- Wittpahl V. (2017). Arbeiten und Lernen. In: Wittpahl V. (Hrsg.) Digitalisierung. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg.
- Wolf, T. /Strohschen, J.-H. (2018). Digitalisierung: Definition und Reife- Quantitative Bewertung der digitalen Reife. In: Informatik Spektrum. Vol. 41, No.1. Berlin Heidelberg: Springer, 56-64.

Autorinnen und Autoren

- **Ahlert**, Lisa Maya: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Akyol**, Evelin Maria: B.A. Lehren und Lernen (Politik und Deutsch)
- **Aßmann**, Yannik: B.A. Lehren und Lernen (Sport und Deutsch)
- **Axmann**, Natalie: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Bertrams**, Celina: B.A. Lehren und Lernen (Englisch und Deutsch)
- **Borowski**, Joann Ilona: B.A. Lehren und Lernen (Kunst und Deutsch)
- **Buhrfeind**, Inga: M. Ed. Lehramt an Berufsbildenden Schulen (Sozialpädagogik-Deutsch), Doktorandin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und Ihre Didaktik (Leuphana Universität)
- **Burmester**, Jakob: B.A. Lehren und Lernen (Politik und Deutsch)
- **Delowsky**, Anna: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Eisfeld**, Lena: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **El Rawi**, Sosann: B.A. Lehren und Lernen (Politik und Deutsch)
- **Foissier**, Julie: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Giera**, Winnie-Karen: Juniorprofessorin für Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation (Sekundarstufe I) an der Universität Potsdam, B.A. Lehren und Lernen, M.A. Education (Politik und Deutsch), Betriebswirtin (IHK), verbeamtete und promovierte Lehrerin (GHR)
- **Grunholz**, Laura: B.A. Lehren und Lernen (Biologie und Deutsch)
- **Handreck**, Henrike: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Hillmer**, Mareike: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Holubek**, Julia: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Lauer**, Milena: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Lehmann**, Ronja: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Möller**, Marina: B.A. Lehren und Lernen (Englisch und Deutsch)
- **Schlotfeldt**, Lars: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Schlottmann**, Melissa: B.A. Lehren und Lernen (Sachunterricht und Deutsch)
- **Schütt**, Julia: B.A. Lehren und Lernen (Evangelische Religion und Deutsch)
- **Weidemann**, Lea: B.A. Lehren und Lernen (Evangelische Religion und Deutsch)
- **Weißleder**, Sophie: B.A. Lehren und Lernen (Sport und Deutsch)