

|              |                             |
|--------------|-----------------------------|
| der Clown    | der alte Clown              |
| die Sonne    | die explodierende Sonne     |
| das Haus     | das zusammengeschürzte Haus |
| ein Berg     | ein pinkiger Berg           |
| im Hallenbad | im furzenden Hallenbad      |
| das Kochen   | das feurige Kochen          |
| ein Blau     | das orangefarbene Blau      |
| ein Rauschen | ein gelbes Hunderauschen    |
| beim Reiten  | beim gerückten Reiten       |
| beim Hören   | beim schauenden Hören       |
| mit Grün     | mit schwarzem Gelb          |

## Die satzinterne Grossschreibung syntaxbasiert unterrichten

### Analyse und Erprobung eines Unterrichtsarrangements zur satzinternen Grossschreibung

#### Bachelorarbeit

#### Vorgelegt von:

Eingereicht am Institut Primarstufe (IPS) der

Livia Sprecher

Pädagogischen Hochschule PHBern

[livasprecher@bluewin.ch](mailto:livasprecher@bluewin.ch)

#### Betreuende Dozierende:

Romana Harcsa und Beat Reck

Bern, 28.06.2024

## Abstract

Die satzinterne Grossschreibung stellt im Deutschunterricht auf der Primarstufe eine besondere Herausforderung dar. Studien zeigen, dass ein Viertel aller Rechtschreibfehler in den Bereich der Gross-/Kleinschreibung fallen. Die häufigsten Fehler sind auf Abstrakta sowie nominalisierte Verben und Adjektive zurückzuführen. In der vorliegenden Bachelorarbeit werden die Vorteile der syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Grossschreibung gegenüber des wortartbezogenen Ansatzes im Unterricht evaluiert. Der syntaxbasierte Ansatz zielt auf ein besseres Verständnis der deutschen Schriftstruktur und damit verbunden auf die Verbesserung der Rechtschreibung. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Erprobung eines Lernarrangements aus dem Lehrmittel *SPRACHWELT 2*, das die Grossschreibung syntaxbezogen vermittelt. Die Ergebnisse der Arbeit bestätigen, dass die Grossschreibung von Nominalisierungen und vermutlich auch von Abstrakta besser gelingt, wenn die satzinterne Grossschreibung syntaxbasiert gelernt wird.

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Einleitung .....                                                                               | 5  |
| 2 Theoretische Grundlagen .....                                                                  | 8  |
| 2.1 Grammatikunterricht auf der Primarstufe – wozu? .....                                        | 8  |
| 2.2 Die satzinterne Grossschreibung: Besonderheit und Herausforderung .....                      | 9  |
| 2.3 Die satzinterne Grossschreibung: zwei Ansätze .....                                          | 10 |
| 2.3.1 Der wortartbasierte Ansatz .....                                                           | 10 |
| 2.3.2 Der syntaxbasierte Ansatz .....                                                            | 11 |
| 2.4 Das syntaktische Prinzip: Forschungsergebnisse .....                                         | 12 |
| 2.4.1 Studie 1: Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Grossschreibung ..... | 12 |
| 2.4.2 Studie 2: Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Gross-/Kleinschreibung .....     | 12 |
| 2.5 Das Lehrmittel <i>SPRACHWELT 2</i> .....                                                     | 13 |
| 2.6 Didaktischer Ansatz nach Röber: Treppengedichte .....                                        | 15 |
| 3 Methodik .....                                                                                 | 16 |
| 3.1 Vorgehen .....                                                                               | 16 |
| 3.2 Kriterienraster zur Qualitätsmessung des Lernarrangements und des Unterrichts .....          | 17 |
| 3.2.1 INSULA: Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung .....                                   | 17 |
| 3.2.2 Erstellen des Kriterienrasters .....                                                       | 19 |
| 4 Erprobung Teil 1: Planung .....                                                                | 25 |
| 4.1 Rahmenbedingungen .....                                                                      | 25 |
| 4.2 Präkonzepterhebung .....                                                                     | 25 |
| 4.3 Analyse der Lernarrangements .....                                                           | 27 |
| 4.4 Unterrichtsplanung .....                                                                     | 33 |
| 5 Erprobung Teil 2: Auswertung .....                                                             | 37 |
| 5.1 Lektion 1: Auswertung nach Kriterienraster .....                                             | 37 |
| 5.2 Lektion 1: Fragen und Schwierigkeiten .....                                                  | 45 |

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3 Lektion 1: Anpassungen an Planung und Lehrmittel ..... | 46  |
| 5.4 Lektion 2: Auswertung nach Kriterienraster .....       | 50  |
| 5.5 Lektion 2: Fragen und Schwierigkeiten .....            | 57  |
| 5.6 Lektion 2: Anpassungen an Planung und Lehrmittel ..... | 58  |
| 5.7 Auswertung Prä- und Posttest.....                      | 61  |
| 6 Diskussion.....                                          | 65  |
| 7 Fazit und Ausblick .....                                 | 69  |
| 8 Literaturverzeichnis .....                               | 73  |
| 9 Tabellenverzeichnis.....                                 | 75  |
| 10 Abbildungsverzeichnis.....                              | 76  |
| 11 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung .....            | 77  |
| 12 Anhang .....                                            | 78  |
| 12.1 Kriterienraster.....                                  | 78  |
| 12.1.1 Kriterienraster Lehrmittel leer .....               | 78  |
| 12.1.2 Kriterienraster Lehrmittel ausgefüllt .....         | 80  |
| 12.1.3 Kriterienraster Unterricht leer.....                | 82  |
| 12.1.4 Kriterienraster Unterricht 23.04.2024.....          | 84  |
| 12.1.5 Kriterienraster Unterricht 30.04.2024.....          | 86  |
| 12.2 Unterrichtsplanung .....                              | 88  |
| 12.3 Präkonzepterhebung .....                              | 93  |
| 12.4 Einverständniserklärung für Videoaufnahmen .....      | 95  |
| 12.5 Dossier Lektion 1 .....                               | 96  |
| 12.6 Dossier Lektion 2 .....                               | 104 |
| 12.7 Anpassungen im Dossier nach der Erprobung .....       | 111 |
| 12.8 Prä- und Posttest.....                                | 114 |
| 12.9 Auswertung Prä- und Posttest.....                     | 115 |

# 1 Einleitung

Grammatikunterricht auf der Primarstufe: ja oder nein? Die Frage lässt sich so einfach nicht beantworten. Wichtiger ist die Frage, *wie* Grammatikunterricht in den Deutschunterricht auf der Primarstufe eingebunden werden kann, sodass ein Mehrwert für die Schüler\*innen entsteht.

Wenn ich an meine eigene Schulzeit und insbesondere an den Deutschunterricht zurückdenke, erinnere ich mich an zahlreiche Grammatikübungen, Wanderdiktate, die Wörtersortiermaschine, die Lurk-Probe und andere grammatische Proben und Verfahren. Mir scheint, Grammatik und Rechtschreibung hätten im Deutschunterricht einen weitaus höheren Stellenwert eingenommen als beispielsweise das Hören oder das Sprechen. Mit der Einführung des *Lehrplan 21* hat sich die didaktische Ausrichtung in allen Fächern verändert. Jedoch sind Grammatikübungen, die Wörtersortiermaschine inklusive grammatischer Proben und Verfahren weiterhin fester Bestandteil des Deutschunterrichts auf der Primarstufe – so habe ich es zumindest in den Praktika während meiner Ausbildung an der pädagogischen Hochschule erlebt. Viele Lehrpersonen orientieren sich an einem Lehrmittel. Folglich sind die verwendeten Lehrmittel zu einem grossen Teil massgebend dafür, welche Inhalte im Unterricht vermittelt werden und anhand welcher Methoden dies geschieht.

Die Frage nach dem Stellenwert von Grammatik- und Rechtschreibunterricht auf der Primarstufe wurde mir in der Ausbildung an der pädagogischen Hochschule nicht abschliessend beantwortet. Dies hat mich dazu motiviert, mich im Rahmen meiner Bachelorarbeit vertieft mit dem Thema auseinanderzusetzen. Konkret stelle ich mir die Frage, wozu und in welcher Form Grammatikunterricht auf der Primarstufe nützlich ist.

Im *Lehrplan 21* sind Grammatik und Rechtschreibung im Kompetenzbereich *Sprache(n) im Fokus* verortet (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2016, S. 135-139). Grammatik sowie Rechtschreibung decken je einen von fünf Themenbereichen im Kompetenzbereich *Sprache(n) im Fokus* ab. Mit Blick auf den gesamten Inhalt des Lehrplans im Fach Deutsch nehmen die beiden Bereiche nur einen kleinen Teil der Unterrichtszeit ein. Wie ich es in den Praktika erlebt habe, planen viele Lehrpersonen eine von fünf Deutschlektionen im Zyklus 2 als sogenannte Grammatiklektion ein. Damit wird der Grammatik anteilmässig ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Im Gegensatz zum Nutzen einiger Grammatikthemen scheint mir der Nutzen einer fehlerarmen Rechtschreibung klarer. Ich messe einer korrekten Rechtschreibung einen hohen Stellenwert zu und bin sehr dankbar dafür, dass ich die Rechtschreibung sicher beherrsche. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich,

dass Grammatik und Rechtschreibung nicht unabhängig voneinander funktionieren. Zumindest in einigen Aspekten überschneiden sich die beiden Bereiche stark. Ein Beispiel dafür ist die satzinterne Grossschreibung. Sie gehört auf den ersten Blick zur Rechtschreibung, kann jedoch auch aus einer grammatischen Perspektive betrachtet werden. Ein didaktischer Ansatz, der die beiden Bereiche verbindet, ist das syntaktische Prinzip. Das syntaktische Prinzip spielt in der vorliegenden Bachelorarbeit eine zentrale Rolle.

Eine konkrete Vorstellung davon, wie der Unterricht basierend auf dem syntaktischen Prinzip gestaltet werden kann, habe ich durch das Lehrmittel *SPRACHWELT 2* (Trachsel; Hartmann; Steffen & Gemperle 2022) erworben. Das Lehrmittel hat mein Interesse am syntaxbezogenen Ansatz zur Vermittlung der satzinternen Grossschreibung initiiert. Deshalb habe ich mich dazu entschieden, mich vertieft mit dem Lernarrangement zur satzinternen Grossschreibung in *SPRACHWELT 2* auseinanderzusetzen.

In meiner Arbeit untersuche ich, in welcher Form Grammatikunterricht auf der Zielstufe gewinnbringend ist, beziehungsweise sein kann. Dabei fokussiere ich mich auf das in der deutschen Sprache besondere Phänomen der satzinternen Grossschreibung. Es geht schliesslich darum, wie Grammatik- und Rechtschreibunterricht miteinander verknüpft werden können, oder anders gesagt, wie Grammatikunterricht den Erwerb der Rechtschreibung unterstützen kann. Konkret erprobe ich, wie der Lerngegenstand der satzinternen Grossschreibung mithilfe des syntaktischen Prinzips vermittelt werden kann, bzw. wie Lernende im Zyklus 2 syntaxbasiert an die satzinterne Grossschreibung herangeführt werden können. Mit meiner Bachelorarbeit verfolge ich ein methodisch-didaktisches Erkenntnisziel. Aus der Erprobung möchte ich Erkenntnisse für meinen eigenen zukünftigen Unterricht auf der Zielstufe gewinnen.

Für meine Bachelorarbeit wähle ich ein experimentelles Verfahren. Dies gibt mir die Möglichkeit praxisorientiert zu arbeiten, was ich im Hinblick auf die zukünftige Berufspraxis am sinnvollsten finde. Zudem habe ich in meinen bisherigen Praktika noch keinen Unterricht erlebt, in dem mit dem syntaktischen Prinzip gearbeitet wurde, daher habe ich keine Erfahrungen, auf die ich hinsichtlich meiner Fragestellung zurückgreifen könnte. Konkret setze ich die Unterrichtsarrangements *Nominalgruppen erweitern* und *Strategien für die Rechtschreibung* aus dem Arbeitsheft *Sprache erforschen 3* des Lehrmittels *SPRACHWELT 2* in einer vierten Klasse um (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 64-74). Im Vorfeld führe ich eine Präkonzepterhebung durch, um die Art und Anzahl der Fehler im Bereich der Gross-/Kleinschreibung zu ermitteln. Zudem erarbeite ich ein Kriterienraster für die Auswertung und Qualitätsmessung des Unterrichts. Im Anschluss an die Erprobung werte ich die Unterrichtseinheit kriteriengeleitet aus und entwickle sie weiter.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Zunächst lege ich im Kapitel *Theoretische Grundlagen* den aktuellen Forschungsstand zur Didaktik der Gross-/Kleinschreibung dar, wobei ich mich schwerpunktmässig auf zwei experimentelle Studien beziehe. Ausgangspunkt der beiden Studien bildet der aktuelle Diskurs um die beiden grundlegenden Ansätze der Grossschreibungsdidaktik. Dies ist einerseits der traditionelle wortartbasierte Ansatz und andererseits der neuere syntaxbezogene Ansatz. Die beiden Ansätze und damit verbundene Schwierigkeiten oder Probleme stelle ich vor, bevor ich auf die konkreten Forschungsergebnisse eingehe.

Danach stelle ich das methodische Vorgehen der Arbeit vor. Das Kernstück der Methodik stellt das Kriterienraster für die Analyse des Lehrmittels und des Unterrichts dar, welches ich im Rahmen der Arbeit entwickelte. Das Analyseinstrument basiert weitgehend auf dem Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung (INSULA 2.0) von Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius (2023).

Der grösste Teil der Arbeit ist der Erprobung des Lehr-/Lernarrangements zur satzinternen Grossschreibung im Arbeitsheft *Sprache erforschen 3* des Lehrmittels *SPRACHWELT 2* gewidmet. Zunächst kläre ich die Rahmenbedingungen der Erprobung. Dazu wird auch eine Präkonzepterhebung mit der Versuchsklasse durchgeführt, um das Vorwissen der Schüler\*innen zur satzinternen Grossschreibung zu erfassen. Anschliessend folgt die kriteriengeleitete Analyse des Lehr-/Lernarrangements und die darauf aufbauende Unterrichtsplanung der zwei Doppellektionen. Schliesslich werte ich die durchgeführten Unterrichtseinheiten aus. Grundlage für die Auswertung bildet einerseits das im Vorfeld erarbeitete Kriterienraster. Des Weiteren analysiere ich im Unterricht aufgetauchte Fragen und Schwierigkeiten, und arbeite entsprechende Handlungsalternativen aus. Das dritte auswertungsrelevante Kriterium ist der Prä- und Posttest, der mit den Schüler\*innen einmal zu Beginn und einmal am Ende der Lerneinheit durchgeführt wird. Die Ergebnisse beider Tests werden verglichen und die Unterschiede analysiert. In der abschliessenden Diskussion halte ich die Ergebnisse der Arbeit fest und setze sie mit der Literatur in Bezug.

Die Erprobung durfte ich in meiner ehemaligen Praktikumsklasse durchführen. Ich bedanke mich herzlich bei Regula Jost und Rebekka Schindler, den Klassenlehrpersonen der Klasse 4b, die mir die Erprobung in ihrer Klasse ermöglicht haben. Ein grosser Dank gilt ebenfalls den Schüler\*innen der Klasse 4b, die während zwei Doppellektionen ausdauernd Grammatikübungen gelöst haben.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Grammatikunterricht auf der Primarstufe – wozu?

Über den Nutzen von grammatischem Wissen und darüber, welchen Stellenwert Grammatik im Schulunterricht haben soll, lässt sich streiten. Dabei gilt anzumerken, dass es verschiedene Definitionen und Vorstellungen von Grammatik gibt (Steinig & Huneke 2015, S. 165-166). Wichtig ist vor allem die Differenzierung zwischen internen und externen Grammatiken. Interne Grammatiken sind grammatische Strukturen, die im Gehirn aufgebaut und abgespeichert werden, und ohne die wir nicht in der Lage wären, korrekte Sätze zu bilden (ebd., S. 166). Diese internen Strukturen und komplexen Prozesse der Sprachverarbeitung sind nicht Gegenstand der Kritik am Bildungswert von Grammatik (ebd. 167). Hingegen wird der Bildungswert externer Grammatiken infrage gestellt. Diese versuchen, die Struktur einer Sprache zu beschreiben (ebd.).

Gemäss Müller & Tophinke (2020, S. 4) ist explizites grammatisches Wissen keine Voraussetzung dafür, dass Lernende schriftsprachliche Texte verfassen können. Untersuchungen zeigen, dass explizites grammatisches Wissen nicht zwingend zu einer Verbesserung des schriftsprachlichen Könnens führt (ebd.). Die Entwicklung von Schriftsprachkompetenz und explizitem grammatischem Wissen sind folglich zwei parallel verlaufende Prozesse, die sich gegenseitig unterstützen (ebd.). Dabei bilden schriftsprachliche Texte die Basis für grammatische Reflexion und analytische Verfahren – und nicht umgekehrt (ebd.).

Steinig & Huneke (2015, S. 176-177) nennen Beispiele, wofür grammatische Kenntnisse für das Schreiben von Texten hilfreich sind. Eines dieser Beispiele ist für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung: Grammatisches Wissen ist notwendig um graphematische Gegebenheiten wie die Gross-/Kleinschreibung, die Interpunktion sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung beim Schreiben richtig anzuwenden. Diese graphematischen Phänomene im Bereich der Rechtschreibung erleichtern das Lesen eines Textes (ebd. 177). Es lässt sich festhalten, dass sich die Rechtschreibung durch den Aufbau grammatischer Kenntnisse verbessern soll (ebd.). Aus diesem Grund sollen Schüler\*innen ein Gefühl für grammatische Einheiten wie Wörter, Wortgruppen und Sätze und ihre Funktion in einem Text entwickeln (ebd.).

In ihrem Artikel erläutern Lang & Topalovic (2020, S. 20) die Bedeutung der Wortgruppe für einen induktiven Grammatikunterricht. Wortgruppen spielen eine zentrale Rolle im Sprachunterricht, denn sie ermöglichen die Einsicht in verschiedene grammatische Strukturen. Die grammatischen Proben wie die Umstell-, Erweiterungs-, Austausch- oder Weglassprobe basieren beispielsweise auf Wortgruppen. Eine

Wortgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass die ihr zugehörigen Wörter enger zusammengehören als andere. Eine Wortgruppe enthält immer einen Kern. Dieser Kern gibt die grammatischen Merkmale der restlichen Wörter innerhalb der Wortgruppe vor. Auch in dieser Bachelorarbeit steht die Arbeit mit Wortgruppen und grammatischen Proben im Zentrum. Konkret geht es um die Nominalgruppe und deren Kern, der mithilfe der Erweiterungsprobe herausgefunden werden kann.

## 2.2 Die satzinterne Grossschreibung: Besonderheit und Herausforderung

Die satzinterne Grossschreibung beschreibt Müller (2010, S. 50) als «eines der charakteristischsten Merkmale des deutschen Schriftsystems». Satzanfänge, Eigennamen und Anredepronomen werden hingegen auch in anderen Schriftsystemen grossgeschrieben. Die Autorin erklärt die Funktion der verschiedenen Grossschreibungen (ebd. S. 50-51):

- *Satzanfänge* zeigen den Beginn einer neuen syntaktischen Einheit an, deren Ende wiederum durch ein Satzschlusszeichen markiert wird. Dadurch wird der Leseprozess erleichtert.
- *Eigennamen* benennen beispielsweise ein Lebewesen, einen Ort, eine Institution oder ein Ereignis. Eigennamen kommen oft ohne einen Artikel vor. Zudem weisen sie auf etwas hin, das inhaltlich von zentraler Bedeutung ist, wie beispielsweise den Namen einer Person. Dies sind zwei der Hauptgründe für die Grossschreibung von Eigennamen, wobei die Frage nach der Definition eines Eigennamens nicht abschliessend geklärt ist.
- *Anredepronomen* werden grossgeschrieben, da sie eine gezielte Person ansprechen. Die Grossschreibung hilft Missverständnisse zu vermeiden, indem sie klar zwischen der förmlichen Anrede "Sie" und den dazugehörigen Possessivpronomen (Ihr, Ihre etc.) und dem Personalpronomen der 3. Person "sie" und den jeweiligen Possessivpronomen (ihr, ihre etc.) unterscheidet. Somit wird das Lesen erleichtert, und eine Aussage wird eindeutig gemacht. Zum Beispiel *Haben Sie / sie gewonnen?*
- Die *satzinterne Grossschreibung* stellt die einzige Besonderheit in Bezug auf die Gross-/Kleinschreibung im deutschen Schriftsystem dar. Erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden grossgeschrieben, wobei der Kern immer am rechten Rand einer Nominalgruppe steht. Die Grossschreibung dieser Wörter lässt sich dadurch erklären, dass sie inhaltlich wichtige Informationen enthalten. Zudem zeigen Untersuchungen, dass Grossbuchstaben beim Lesen schneller erkannt werden und sich folglich die Lesedauer verkürzt.

Die satzinterne Grossschreibung ist also nicht nur eine Besonderheit, sondern hat durchaus ihre Berechtigung, wenn man ihre Funktion betrachtet. Auf der anderen Seite stellt die satzinterne Grossschreibung

eine Herausforderung im Deutschunterricht dar. Müller (2010, S. 71) fasst in ihrem Text folgende Forschungsergebnisse zusammen: In Fehlerstatistiken wird sichtbar, dass etwa ein Viertel aller Rechtschreibfehler der Gross- und Kleinschreibung zuzuordnen sind. Dabei zeigen sich die häufigsten Fehler bei der Grossschreibung von Abstrakta und nominalisierten Adjektiven und Verben. Daraus lässt sich schliessen, dass Schüler\*innen in erster Linie anhand der Wortart eines Wortes entscheiden, ob es gross oder klein geschrieben wird (ebd.). Weshalb dies problematisch ist, wird im nächsten Kapitel genauer betrachtet.

## **2.3 Die satzinterne Grossschreibung: zwei Ansätze**

Es gibt zwei didaktische Ansätze zur Gross-/Kleinschreibung, die sich grundlegend unterscheiden: der wortartbasierte sowie der syntaxbasierte Ansatz. In diesem Kapitel beschreibe ich die beiden Ansätze und gehe auf Vor- und Nachteile der beiden Ansätze ein. Grundlage meiner Ausführungen bildet das Buch *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* von Bredel; Fuhrhop & Noack (2017, S. 113-117). Alle Informationen in diesem Kapitel stammen aus dem Buch. Informationen aus anderen Publikationen sind entsprechend vermerkt.

### **2.3.1 Der wortartbasierte Ansatz**

Beim wortartbezogenen Ansatz wird die Grossschreibung an die Wortart gekoppelt, d.h. die Schüler\*innen lernen, dass Wörter der Wortart Nomen grossgeschrieben werden. Nach einigen Schuljahren (ca. ab der 5. Klasse) lernen die Schüler\*innen eine neue Regel dazu, die besagt, dass Wörter anderer Wortarten nominalisiert werden können und dann ebenfalls grossgeschrieben werden.

Der wortartbezogene Ansatz birgt mehrere Probleme. Eines besteht darin, dass die beiden Regeln auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen anzusiedeln sind. Die Regel «Nomen schreibt man gross» bezieht sich auf eine morphologisch-lexikalische Ebene. Das bedeutet, dass die Grossschreibung als Eigenschaft der Wortart Nomen erklärt wird. Die Regel «andere Wortarten können nominalisiert werden» beschreibt hingegen einen morphologisch-syntaktischen Prozess. Die beiden Regeln stehen gewissermassen in einem Widerspruch zueinander, da Regel 2 eine Ausnahme zu Regel 1 darstellt. Die daraus resultierende Schwierigkeit ist es, Nomen überhaupt als solche zu identifizieren. Als Merkhilfe lernen die Schüler\*innen semantische Eigenschaften von Nomen kennen. Dinge, Lebewesen sowie Abstrakta wie beispielsweise Gefühle oder Vorstellungen gehören zur Kategorie Nomen. Als weiteres Merkmal lernen die Schüler\*innen, dass Nomen einen Begleiter haben, der jeweils vor dem Nomen steht.

Ein weiteres Problem sehen Bredel, Fuhrhop & Noack (2017, S. 114) darin, dass im wortartbezogenen Ansatz keine Unterscheidung zwischen Form und Funktion eines Wortes gemacht wird. Isoliert betrachtet ist ein Nomen eine grammatische Einheit mit einem festen Genus. Im Kontext eines Satzes hingegen nimmt das Nomen bzw. das grossgeschriebene Wort eine bestimmte Funktion ein; es ist der Kern einer Nominalgruppe.

### 2.3.2 Der syntaxbasierte Ansatz

Anders als im wortartbasierten Ansatz werden im syntaxorientierten Ansatz semantisch-lexikalische Eigenschaften ausser Acht gelassen. Hingegen ist die Position im Satz entscheidend dafür, ob ein Wort gross oder klein geschrieben wird. Die Regel nach dem syntaktischen Prinzip lautet wie folgt: Kerne von Nominalgruppen werden grossgeschrieben. Kernwörter haben die Eigenschaft, dass sie durch Adjektivattribute erweitert werden können, zum Beispiel *das Lesen – das langsame Lesen*. Dabei muss das Adjektivattribut zwingend eine Endung (-e, -er, -en etc.) haben. Aufgrund dieser Eigenschaft können Kernwörter mittels der Attribuierungsprobe (auch Erweiterungsprobe genannt) ermittelt werden.

Müller (2010, S. 71) zeigt auf, wie mithilfe des syntaktischen Prinzips mehr Sicherheit im Bereich der satzinternen Grossschreibung gewonnen werden kann, und welches Wissen dafür notwendig ist. Laut der Autorin muss zunächst die syntaktische Funktion der grossgeschriebenen Wörter im Satz vermittelt werden. Meist sind grossgeschriebene Wörter sogenannte Inhaltswörter, die für das Verständnis eines Textes von zentraler Bedeutung sind. Das Lesen fällt leichter, wenn diese Wörter schnell erfasst werden, und die Grossschreibung soll diesen Prozess erleichtern (ebd.). Um die Grossschreibung sicher anzuwenden, brauchen Schreiber\*innen ein Wissen darüber, wie der erweiterbare Kern einer Nominalgruppe identifiziert werden kann. Dafür sind kognitive Operationen wie beispielsweise die Erweiterungsprobe notwendig (ebd.).

Müller (ebd., S. 73) beschreibt den eindeutigen Vorteil des syntaktischen Ansatzes darin, dass die Erweiterbarkeit als entscheidendes Kriterium für die Grossschreibung durch aktiv-entdeckendes Sprachhandeln erlernt werden kann. Eine Methode, die das aktive Erforschen und Erproben der Erweiterung von Nominalgruppen ermöglicht, wird im Kapitel 2.6 vorgestellt.

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse bestätigen die erwarteten positiven Auswirkungen der syntaxbasierten Grossschreibungsdidaktik (Bredel 2010, S. 229). Kinder, die die Grossschreibung syntaxbasiert gelernt haben, zeigen bessere Leistungen als Kinder, die die Grossschreibung wortartbezogen gelernt haben. Dies gilt sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache sowie für mehrsprachige Kinder

mit einer anderen Erstsprache. Zudem zeigt sich im syntaxbasierten Unterricht eine geringere Differenz der Leistungen (ebd.). Eine positive Tendenz zeigt sich auch in neueren Studienergebnissen. Auf zwei solche Studien aus dem Jahr 2017 bzw. 2019 gehe ich im nächsten Kapitel näher ein.

## **2.4 Das syntaktische Prinzip: Forschungsergebnisse**

Im Folgenden fasse ich die Forschungsergebnisse aus zwei Interventionsstudien zur satzinternen Grossschreibung zusammen.

### **2.4.1 Studie 1: Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Grossschreibung**

In einer experimentellen Interventionsstudie untersuchen Helms; Rautenberg & Wahl (2017), inwiefern der syntaxbasierte Ansatz auf der Primarschulstufe umsetzbar ist und welche Lerneffekte sich daraus ergeben. Die Ergebnisse der Studien werden im Folgenden erläutert (ebd. S. 47-48).

Die Studie zeigt, dass die syntaxbasiert unterrichteten Schüler\*innen in den Tests mindestens genauso gut abschneiden wie die wortartbasiert unterrichteten Kinder, in einigen Bereichen sogar besser. Der Kritikpunkt am syntaxbasierten Ansatz, dass dieser zu anspruchsvoll sei, konnte widerlegt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Zweitklässler\*innen, die syntaxbasiert unterrichtet werden, besonders bei der Grossschreibung von substantivierten Verben signifikant besser abschneiden als die wortartbasiert unterrichteten Kinder und sogar das Niveau von Sechstklässler\*innen erreichen. Die wortartbasiert unterrichteten Schüler\*innen verschlechtern sich im Laufe der Zeit bei der Schreibung von substantivierten Formen, was auf die Einführung von Kleinschreibregeln zurückzuführen ist. Auch bei Abstrakta sind die Leistungen der Syntax-Gruppen höher, während es bei Konkreta keine Unterschiede zwischen den Gruppen gibt.

### **2.4.2 Studie 2: Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Gross-/Kleinschreibung**

Rautenberg & Wahl (2019) präsentieren in ihrem Forschungsbeitrag eine Interventionsstudie zu den beiden Ansätzen der Grossschreibungsdidaktik. Das Forschungsteam untersucht drei Hypothesen zu möglichen Fehlerquellen bei der Gross-/Kleinschreibung und stellt dabei wortartbasiert und syntaxbasiert unterrichtete Klassen im zweiten und sechsten Schuljahr in Vergleich (ebd. S. 87-88). Die Ergebnisse der Studie werden in den folgenden Absätzen zusammengefasst (ebd. S. 95-99).

In der Studie wird die Hypothese belegt, dass wortartbezogen unterrichtete Schüler\*innen Schwierigkeiten mit der Grossschreibung von artikellosen Formen haben. Gemäss den Testergebnissen machen sie ihre Entscheidung, ob ein Wort grossgeschrieben wird oder nicht, stark vom Vorhandensein eines

Artikels abhängig. Diese Schwierigkeiten werden sowohl in den untersuchten zweiten Klassen als auch in den untersuchten sechsten Klassen festgestellt. Im Gegensatz dazu schreiben die syntaxbasiert unterrichteten Zweitklässler\*innen artikellose Formen sogar häufiger korrekt gross als die wortartenbezogen unterrichteten Sechstklässler\*innen.

Die zweite Hypothese lautet, dass wortartbasiert unterrichtete Schüler\*innen Schwierigkeiten mit Formen in der Distanzstellung haben, d.h. wenn Nominalgruppen mit einem Adjektivattribut erweitert werden. Diese Annahme konnte nur teilweise belegt werden. Zwar machen die Schüler\*innen der Syntaxgruppen insgesamt weniger Fehler bei der Distanzstellung als diejenigen der Wortartengruppen, jedoch machen sie ebenfalls deutlich mehr Fehler als bei Nominalgruppen ohne Erweiterung.

Die dritte und letzte Hypothese besagt, dass wortartbezogen unterrichtete Schüler\*innen die Grossschreibung auf das Wort unmittelbar nach dem Artikel beziehen, und folglich Adjektivattribute vermehrt fälschlicherweise gross schreiben. Diese Hypothese bestätigt sich bei den untersuchten Zweitklässler\*innen. Das Ergebnis lässt sich anhand der im Unterricht thematisierten und an isolierten Wortformen erprobten Artikelprobe erklären. Jedoch ist diese Schwierigkeit nur bei den untersuchten Zweitklässler\*innen sichtbar. Die Sechstklässler\*innen zeigen keine Fehlerauffälligkeit bei der Kleinschreibung von Adjektivattributen. Daraus lässt sich schliessen, dass sie die Kleinschreibung als Default-Markierung verinnerlicht haben.

## 2.5 Das Lehrmittel *SPRACHWELT 2*

In diesem Kapitel erläutere ich den Aufbau sowie die didaktische Ausrichtung des Lehrmittels *SPRACHWELT 2*, welches ich in meiner Arbeit analysiert und erprobt habe. Die Informationen in diesem Kapitel stammen aus dem *Grundlagenband* des Lehrmittels (*SPRACHWELT 2. Grundlagenband*, S. 8-11).

Das Lehrmittel *SPRACHWELT 2* ist auf die Kompetenzen des Lehrplan 21 im Fach Deutsch ausgerichtet. *SPRACHWELT 2* ist die Fortsetzung des Lehrmittels *SPRACHWELT 1*, welches für den Zyklus 1 konzipiert ist (Trachsel; Hartmann; Steffen & Gemperle 2021). Die beiden Lehrmittelteile sind nach einem einheitlichen Konzept gestaltet und ermöglichen einen kumulativen und spiralförmigen Kompetenzerwerb. Im Lehrmittel gibt es zwei verschiedene Arbeitsfelder: *Sprachhandeln* sowie *Sprache erforschen – Sprache trainieren*. In diesem Kapitel fokussiere ich das Arbeitsfeld *Sprache erforschen – Sprache trainieren*, da dieses Gegenstand meiner Erprobung ist. In dem Arbeitsfeld gibt es Arbeitshefte für die verschiedenen Kompetenzbereiche. Für den Kompetenzbereich *Sprache(n) im Fokus*, der im Fokus meiner Erprobung steht, gibt es die Arbeitshefte *Sprache erforschen 3* und *4*.

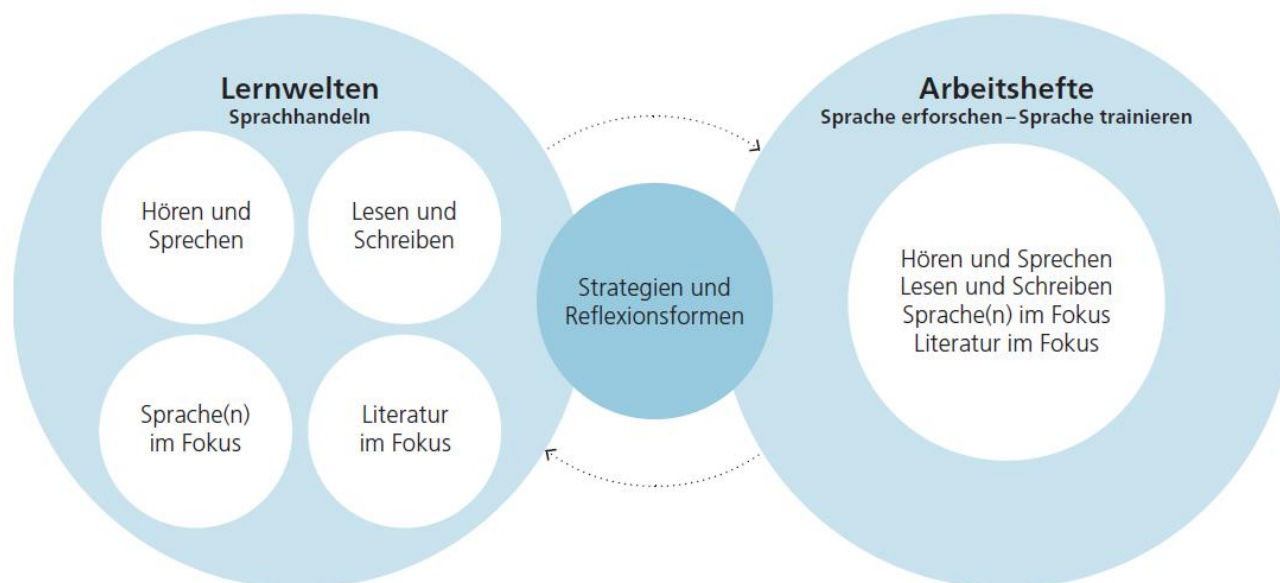


Abbildung 1: Überblick SPRACHWELT 2 (SPRACHWELT 2. Grundlagenband, S. 11)

Der Kompetenzbereich *Sprache(n) im Fokus* ist auf einen forschenden Zugang ausgelegt. Zum einen werden Gebrauch und Wirkung von Sprache reflektiert. Andererseits geht es um das Erkunden von sprachlichen Systemen, Gesetzmässigkeiten und Regeln, womit ein tieferes Verständnis für den Aufbau des deutschen Schriftsystems angestrebt wird. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Systemen umfasst auch die Bereiche Rechtschreibung und Grammatik.

Die Umsetzung der satzinternen Grossschreibung in *SPRACHWELT 2* wird im *Grundlagenband* erläutert und im Folgenden kurz zusammengefasst (*SPRACHWELT 2. Grundlagenband*, S. 70).

Das Lehrmittel *SPRACHWELT 2* orientiert sich am syntaktischen Prinzip, und erweitert damit den wortartbezogenen Ansatz. Die Gross-/Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Interpunktion können mithilfe des syntaktischen Prinzips erklärt und begründet werden. Laut dem syntaxbasierten Ansatz sind die grossgeschriebenen Wörter im Satz sogenannte Kernwörter einer Nominalgruppe. Diese Kernwörter haben die Eigenschaft, dass sie durch Attribute erweiterbar sind, und sie sind daran erkennbar, dass sie am rechten Rand einer Nominalgruppe stehen. Als Basis für die Arbeit mit dem syntaktischen Prinzip müssen Nominalgruppen in einem Satz erkannt werden. Man erkennt sie daran, dass sie beim Umstellen eines Satzes zusammenbleiben. Die Schüler\*innen üben das Erweitern von Nominalgruppen in den Zyklen 1 und 2 anhand von Treppentexten. Das didaktische Konzept der Treppentexte wird im nächsten Kapitel erklärt.

## 2.6 Didaktischer Ansatz nach Röber: Treppengedichte

Zur Anwendung des syntaktischen Prinzips im Primarschulunterricht gibt es verschiedene didaktische Ansätze. Im Lehrmittel *SPRACHWELT 2* wird unter anderem mit Treppengedichten gearbeitet. Die Arbeit mit Treppengedichten ist Teil des didaktischen Ansatzes von Röber-Siekmeyer. Dieser didaktische Ansatz wird im Folgenden skizziert. Dabei stütze ich mich auf den Forschungsbericht von Bangel; Rautenberg & Werth (2020, S. 58-59).

Im Zentrum des didaktischen Ansatzes von Röber-Siekmeyer, der auf den orthographietheoretischen Arbeiten von Maas basiert, steht die Arbeit mit Treppengedichten. Das Ziel der Treppengedichte ist es, die Nominalgruppenstruktur und die damit verbundene Grossschreibung des nominalen Kerns sichtbar zu machen. Die Nominalgruppe wird mithilfe der Umstellprobe identifiziert, und der Kern der Nominalgruppe wird durch die Erweiterung mit Adjektivattributen ermittelt. Zudem wird die Flexion der Adjektivattribute mit den Schüler\*innen thematisiert.

Ein Treppengedicht besteht aus einem Satz mit finitem Verb und Nominal- bzw. Präpositionalgruppen, die zunächst nicht erweitert sind. Dabei werden das Verb sowie die einzelnen Nominalgruppen auf jeweils einer separaten Zeile aufgeführt. Zum Beispiel:

*Die Katze*

*schleicht*

*durch den Garten.*

Bei der Erweiterung durch Adjektivattribute kommt pro Nominalgruppe immer ein neues Wort dazu. Ein Treppengedicht kann beispielsweise so aussehen:

*Die Katze*

*die kleine Katze*

*die kleine schwarze Katze*

*schleicht*

*durch den Garten*

*durch den schönen Garten*

*durch den schönen blühenden Garten.*

Durch Analyse des Treppengedichts sollen die Schüler\*innen erkennen, dass pro Zeile immer ein neues Wort dazu kommt, und dass immer das letzte Wort der Zeile grossgeschrieben wird. Zudem sollen die Schüler\*innen auf die Flexion der Adjektivattribute sensibilisiert werden, indem sie die flektierten Endungen der Adjektive markieren. Danach wird die Umstellprobe durchgeführt, um die Funktion des Verbs als Achse zu verdeutlichen. Das Ziel des didaktischen Ansatzes ist es, den Schüler\*innen analytisches, metasprachliches Wissen über syntaktische Strukturen zu vermitteln. Dieses Wissen soll schliesslich zur korrekten Anwendung der orthographischen Regeln zur satzinternen Grossschreibung führen.

### **3 Methodik**

#### **3.1 Vorgehen**

Im vorliegenden Kapitel beschreibe ich das methodische Vorgehen in meiner Arbeit. Zunächst fasse ich die einzelnen Arbeitsschritte zusammen. Auf einen Aspekte gehe ich anschliessend im Detail ein.

Die Theorie zur Gross-/Kleinschreibungsdidaktik und insbesondere zum syntaktischen Prinzip erarbeite ich literaturbasiert. Für die Analyse des Lernarrangements und die Auswertung der darauf basierenden Unterrichtseinheiten, die ich im Rahmen der Arbeit durchführe, erarbeite ich ein Kriterienraster. Im gleichen Zeitrahmen führe ich mit der Versuchsklasse eine Präkonzepterhebung durch, um herauszufinden, nach welchen Kriterien oder Regeln die Schüler\*innen Wörter gross- oder kleinschreiben. Nachdem ich das Kriterienraster für die Lehrmittelanalyse erstellt habe, analysiere ich das gewählte Unterrichtsarrangement basierend darauf und identifiziere für die Planung relevante Aspekte. Im Anschluss folgt die konkrete Unterrichtsplanung der ersten Doppellektion inklusive Anpassung der Materialien, wo ich es aufgrund der Lehrmittelanalyse als notwendig empfinde. Die Planung der zweiten Doppellektion orientiere ich an den Erkenntnissen aus der ersten Lektion. Für die Auswertung mache ich eine Video- und Tonaufnahme des Unterrichts. Dafür habe ich im Vorfeld des Unterrichts eine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Zudem führe ich zu Beginn und am Ende der Unterrichtseinheit einen Prä- bzw. Posttest mit den Schüler\*innen durch.

Die Auswertung des Unterrichts erfolgt anhand verschiedener Parameter. Das Kriterienraster dient mir zur Auswertung der konkreten unterrichtlichen Umsetzung im Kontext der Arbeit. Des Weiteren halte ich Fragen und Schwierigkeiten, die während des Unterrichts bei den Lernenden auftauchen, fest und formuliere Handlungsalternativen, wie diese Probleme vermieden oder erleichtert werden könnten. Schliesslich geben die Ergebnisse des Prä- und Posttests Aufschluss darüber, inwiefern eine Kompetenzentwicklung stattgefunden hat.

## 3.2 Kriterienraster zur Qualitätsmessung des Lernarrangements und des Unterrichts

Ein Teil meiner Arbeit besteht darin, ein Instrument für die Qualitätsmessung von Unterricht zu erarbeiten. Das Instrument soll es mir erstens ermöglichen, das vorhandene Lernarrangement zu analysieren. Die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse geben mir Aufschluss darüber, was ich bei der Planung des Unterrichts beachten und welche allfälligen Änderungen ich vornehmen muss. Schliesslich soll ein zweites Kriterienraster die Basis für die Auswertung des Unterrichts darstellen. Die darin enthaltenen Kriterien legen gleichzeitig meine Beobachtungsschwerpunkte im Unterricht fest. Die beiden Kriterienraster *Lehrmittel* und *Unterricht* sind gleich aufgebaut und überschneiden sich teilweise.

Für die Erarbeitung der beiden Kriterienraster verwende ich zwei Publikationen als Grundlage. Die erste ist das Instrument *INSULA 2.0 – Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21* von Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius (2023). Dieses Instrument stelle ich im nächsten Kapitel vor. Die zweite verwendete Publikation ist das Buch *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht* (Schilcher, Finkenzeller, Knott, Pronold-Günthner & Wild 2018).

### 3.2.1 INSULA: Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung

Der INSULA-Beobachtungsbogen umfasst acht Dimensionen von Unterrichtsqualität (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 9). Diese sind *Auswahl und Thematisierung von Lernzielen*, *Inhalten und (Fach-)Methoden (IN)*, *Kognitive Aktivierung (KA)*, *Unterstützung des Konsolidierens (UK)*, *Beurteilung und Feedback (BF)*, *Klassenführung (KF)*, *Soziale Unterstützung (SU)*, *Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen (EV)*, und *Adaptivität (AD)* (ebd. S. 6-7). Diese Dimensionen werden wiederum aufgeteilt in mehrere Subdimensionen, welche die breit abgestützten Kategorien konkretisieren (ebd. S. 9).

Pro Subdimension werden Beispielindikatoren aufgeführt, die auf einer Skala von 1 bis 4 eingeordnet werden. Die Autorschaft (ebd. S. 12) betont, dass die Liste an Beispielindikatoren nicht vollständig ist und lediglich als Orientierungshilfe dient. Es ist wahrscheinlich, dass bei einer Unterrichtsbeobachtung Indikatoren auf verschiedenen Beurteilungsstufen vorkommen, oder aber, dass keine der Beispielindikatoren sichtbar werden (ebd.).

Das Instrumentarium basiert auf dem MAIN-Teach-Modell, welches die Komplexität und das Zusammenspiel der verschiedenen Qualitätsdimensionen von Unterricht aufzeigt.

Im MAIN-Teach-Modell wird aufgezeigt, welche Funktion im Lernprozess der Schüler\*innen den einzelnen Qualitätskriterien zugeordnet werden kann. Dafür werden die acht Qualitätsdimensionen in drei Funktionsebenen eingeteilt. Nachfolgend werden die drei Ebenen und ihre zugehörigen Dimensionen erläutert. Alle Informationen stammen von Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius (2023, S. 6-7).

In der Mitte des Modells steht die Kernebene. Die Kernebene konzentriert sich auf die direkte Unterstützung des Lernprozesses durch die Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und Methoden sowie die Förderung der kognitiven Aktivierung und Speicherung von Wissen. Schliesslich gehören auch die Beobachtung des Lernstandes der Schüler\*innen und entsprechende Rückmeldungen zur Kernebene.

Die zweite Ebene des Modells wird «begünstigende Ebene» genannt. Auf der begünstigenden Ebene werden lernförderliche Rahmenbedingungen geschaffen. Dazu gehören die Bewältigung von Unterrichtsstörungen, die Maximierung des Anteils echter Lernzeit, den Einsatz von Raum und Ressourcen, ein angenehmes Unterrichtsklima und die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens.

Schliesslich gibt es die zugrundeliegende Ebene, welche die Anpassung des Unterrichts an die Schüler\*innen beschreibt. Die Adaptivität des Unterrichts, also die Anpassung an die individuellen Lernbedürfnisse, ist ein zentraler Aspekt, der in allen Dimensionen des Modells berücksichtigt werden muss, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen.

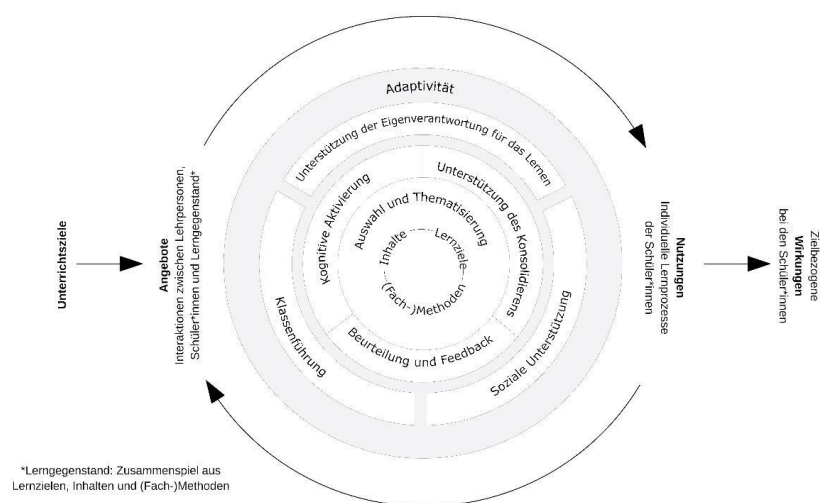


Abbildung 2: das MAIN-Teach-Modell (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 6)

### 3.2.2 Erstellen des Kriterienrasters

Im Folgenden erläutere ich, wie ich die beiden Kriterienraster erstellt habe. Ich fokussiere mich auf insgesamt vier Qualitätsdimensionen des MAIN-Teach-Modells. Aus diesen vier Bereichen wähle ich sieben für mich relevante Kategorien aus. Diese sieben Kategorien bilden wiederum die Grundlage für die beiden Kriterienraster *Lehrmittel* und *Unterricht*.

Die ersten vier Kategorien beziehen sich auf die Dimension *Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden*. Die daraus abgeleiteten Kategorien heissen «Angemessenheit der Kompetenzerwartungen», «Klarheit und Struktur», «Visualisierung» und «Fachliche Korrektheit».

Das Kriterium «Adaptivität» übernehme ich als solches in mein Kriterienraster. Ein weiteres Kriterium bezeichne ich als «Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern». Dieses bezieht sich auf die Qualitätsdimension *Unterstützung des Konsolidierens*. Das letzte Kriterium heisst «Über das eigene Lernen nachdenken», und ist auf die Dimension *Eigenverantwortung für das Lernen* zurückzuführen. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die sieben Bereiche der Kriterienraster.

| Lehrmittel                                                 | Unterricht                                        |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| A1 Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen | A2 Angemessenheit der Kompetenzerwartungen        |
| B1 Klarheit und Struktur                                   | B2 Klarheit und Struktur                          |
| C1 Visualisierung im Arbeitsheft                           | C2 Visualisierung im Unterricht                   |
| D1 Fachliche Korrektheit                                   | D2 Fachliche Korrektheit                          |
| E1 Adaptivität                                             | E2 Adaptivität                                    |
| F1 Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten                   | F2 Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern |
| G1 Über das eigene Lernen nachdenken                       | G2 Über das eigene Lernen nachdenken              |

Tabelle 1: Übersicht über die Beurteilungskriterien

Pro Kategorie und Kriterienraster liste ich anschliessend bis zu vier beobachtbare Indikatoren auf, um das entsprechende Kriterium zu beurteilen. Einen Teil der Indikatoren übernehme ich aus den Beispielin-  
dikatoren von INSULA und passe sie gegebenenfalls an. Andere Indikatoren stammen aus dem Buch *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht* (Schilcher; Finkenzeller; Knott; Pronold-Günthner &

Wild 2018) und ein paar wenige formuliere ich selbst. Im Gegensatz zum Raster von INSULA sind die Indikatoren jeweils auf der höchsten Stufe formuliert und werden anschliessend auf einer Skala von 1 bis 3 eingestuft (3 = erfüllt, 2 = teilweise erfüllt und 1 = nicht erfüllt).

Untenstehend beschreibe ich die einzelnen Indikatoren und woher sie stammen.

### **Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen:**

Indikatoren Lehrmittel:

- | A1.1 Die Kompetenzen sind im *Lehrplan 21* verankert.
- | A1.2 Die Auswahl der Kompetenzen ist auf fachliche sowie überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.
- | A1.3 Die Auswahl der Kompetenzen ist fachlich relevant, baut auf bereits Gelerntem auf und ermöglicht allen Schüler\*innen dem Unterricht zu folgen.
- | A1.4 Die Kompetenzerwartungen sind beobachtbar, messbar und/oder überprüfbar.

Indikatoren Unterricht:

- | A2.1 Die Schüler\*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht.

Die Indikatoren zu den Kompetenzerwartungen im Lehrmittel orientieren sich an der Subdimension «IN 1: Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt» (Wemmer-Rogh; Gossner; Wehrli & Praetorius 2023, S. 35) sowie an der *Checkliste Lernziele* (Schilcher; Finkenzeller; Knott; Pronold-Günthner & Wild 2018, S. 100). Zum Unterricht habe ich nur einen Indikator formuliert, mit dem beurteilt werden soll, ob oder inwiefern die Kompetenzerwartungen von den Schüler\*innen erreicht wurden. Dieser Indikator kann erst nach der Unterrichtseinheit unter Berücksichtigung der Lernspuren beurteilt werden.

### **Klarheit und Struktur:**

Indikatoren Lehrmittel:

- | B1.1 Die Aufträge sind in einfachen und möglichst kurzen Sätzen formuliert.
- | B1.2 Die Aufträge enthalten keine Fremdwörter oder unbekannte Begriffe.
- | B1.3 Die Aufträge enthalten klare Anweisungen.
- | B1.4 Die Aufträge sind in einer klaren und sinnvollen Reihenfolge angeordnet.

**Indikatoren Unterricht:**

- | B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird.
- | B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler\*innen abgestimmt.
- | B2.3 Die Lehrperson spricht schüler\*innen-, sach- und situationsgerecht.
- | B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler\*innen gemeinsam erarbeitet.

Die Indikatoren zur Klarheit und Struktur im Lehrmittel wurden aus der Checkliste für gute Arbeitsaufträge zusammengetragen (Schilcher, Finkenzeller, Knott, Pronold-Günthner & Wild 2018, S. 149). Die Indikatoren zur Klarheit und Struktur im Unterricht stammen aus der Subdimension «IN4: Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert». Die Indikatoren 2 und 4 wurden aus der höchsten Beurteilungsstufe übernommen, 1 und 3 stammen aus der Beurteilungsstufe drei und wurden leicht angepasst (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 38).

**Visualisierung in Lehrmittel und Unterricht:****Indikatoren Lehrmittel:**

- | C1.1 Die Kompetenzerwartungen sind im Arbeitsheft ersichtlich.
- | C1.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.
- | C1.3 Es ist genügend Platz für Schüler\*innenantworten vorhanden.
- | C1.4 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.

**Indikatoren Unterricht:**

- | C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert.
- | C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.
- | C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.

Die Indikatoren zur Visualisierung im Lehrmittel wurden aus der Checkliste zur Überprüfung eines Arbeitsblattes ausgewählt (Schilcher, Finkenzeller, Knott, Pronold-Günthner & Wild 2018, S. 184). Die Indikatoren 2 und 3 zur Visualisierung im Unterricht decken sich mit den Indikatoren zum Lehrmittel,

da diese problemlos auf Darstellungen an der Tafel oder sonstige Darstellungen im Unterricht übertragen werden können. Der Indikator 1 wurde wiederum aus der Subdimension «IN4: Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert» (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 38) übernommen.

### **Fachliche Korrektheit:**

Indikatoren Lehrmittel:

- | D1.1 Das Lehrmittel enthält keine inhaltlichen oder sprachformalen Fehler.
- | D1.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.

Indikatoren Unterricht:

- | D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.
- | D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.
- | D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler\*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.
- | D2.4 Den Schüler\*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.

Die Indikatoren zur fachlichen Korrektheit stammen vollumfänglich aus der Subdimension «IN5: Die Inhalte werden korrekt und präzise vermittelt» (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 39).

### **Adaptivität:**

Indikatoren Lehrmittel:

- | E1.1 Eine Differenzierung ist auf mehreren Ebenen vorhanden (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Lernzugang, Interesse) und auf die Voraussetzungen der Schüler\*innen passend ausgerichtet.
- | E1.2 Die Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet.
- | E1.3 Es gibt für einzelne Schüler\*innengruppen differenzierte Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe.

E1.4 Kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben sind vorhanden.

Indikatoren Unterricht:

E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.

E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler\*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, so dass Schüler\*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden.

E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler\*innen.

Die Indikatoren zur Adaptivität des Lehrmittels wurden aus der Subdimension «AD1: Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler\*innen» (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 60) übernommen. Es handelt sich dabei um die Beispielindikatoren der Beurteilungsstufe drei, da die höchste Beurteilungsstufe von einem höchst individualisierten Unterricht ausgeht, was im Rahmen der Erprobung weder realistisch noch zielführend ist. Der erste Indikator zur Adaptivität des Unterrichts entspricht sinngemäss dem ersten Indikator zur Adaptivität des Lehrmittels. Die Indikatoren 2 und 3 stammen aus der Beurteilungsstufe drei der Subdimension «AD2: Es gibt eine angemessene Lernprozessbegleitung der Schüler\*innen» (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 61).

### **Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern:**

Indikatoren Lehrmittel:

F1.1 Im Lehrmittel wird auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen.

Indikatoren Unterricht:

F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler\*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können.

F2.2 Die Schüler\*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.

F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler\*innen Fehler allein suchen und korrigieren.

Den Indikator zum Umgang mit Schwierigkeiten im Lehrmittel habe ich selbst formuliert. Die Indikatoren zum Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern im Unterricht wurden originalgetreu aus der Subdimension «UK2: Die Konsolidierung von Inhalten wird unterstützt» (Wemmer-Rogh, Gossner,

Wehrli und Praetorius 2023, S. 50) übernommen, wo sie auf der höchsten Beurteilungsstufe angesiedelt sind.

### **Über das eigene Lernen nachdenken**

Indikatoren Lehrmittel:

G1.1 Die Schüler\*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben.

Indikatoren Unterricht:

G2.1 Die Schüler\*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben.

Der einzige und in beiden Kriterienraster identische Indikator zum Kriterium «Über das eigene Lernen nachdenken» stammt aus der Subdimension «EV1: Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert» (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 29). Der Indikator ist im Raster auf der Beurteilungsstufe drei eingestuft.

## 4 Erprobung Teil 1: Planung

Das folgende Kapitel umfasst alle Aspekte, die für die Planung der Unterrichtseinheit relevant sind. Zuerst kläre ich die Rahmenbedingungen der Erprobung und beschreibe die Ergebnisse der Präkonzepterhebung. Anschliessend folgt die kriteriengeleitete Analyse des Lernarrangements aus *SPRACHWELT* 2. Dafür werden die einzelnen Indikatoren auf einer Skala von 1 bis 3 eingeschätzt und die Einschätzung begründet. Schliesslich dokumentiere ich die Planung der Unterrichtseinheiten, wobei ich einige Anpassungen am Lernarrangement vornehme und erläutere.

### 4.1 Rahmenbedingungen

Die Erprobung wurde mit einer vierten Klasse im Schulhaus Grentschel in Lyss durchgeführt. 19 Schüler\*innen waren an allen drei Terminen (Präkonzepterhebung, Lektion 1 und Lektion 2) anwesend, daher sind die Ergebnisse und Lernspuren dieser 19 Schüler\*innen für die Auswertung relevant. Die Erprobung fand am 23.04.2024 und am 30.04.2024 statt. An beiden Terminen habe ich eine Doppellektion geplant und mit der Klasse durchgeführt. Insgesamt umfasste die Erprobung also vier Lektionen. Die erste Doppellektion wird in der Arbeit als *Lektion 1* bezeichnet, die zweite Doppellektion als *Lektion 2*.

Die Klasse arbeitet mit dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* sowie mit Dossiers, die von der Lehrperson zusammengestellt werden und nicht an ein bestimmtes Lehrmittel gebunden sind. Gelehrt wird der wortartbezogene Ansatz. Die Klasse kennt den syntaxbasierten Ansatz zur Gross-/ Kleinschreibung nicht.

### 4.2 Präkonzepterhebung

Einige Wochen vor der Erprobung führte ich mit der Versuchsklasse eine Präkonzepterhebung durch. Das Ziel der Präkonzepterhebung war herauszufinden, nach welchen Kriterien die Schüler\*innen der Testklasse Wörter gross bzw. klein schreiben und auf welches Regelwissen sie dabei zurückgreifen.

Die Präkonzepterhebung wird schriftlich mit allen Schüler\*innen der Klasse durchgeführt. Den Schüler\*innen werden zwei Sätze vorgelegt, in denen alle Wörter kleingeschrieben sind. In der Aufgabe sollen sie die Sätze richtig schreiben. Insgesamt sind in den beiden Sätzen sechs grosszuschreibende Wörter enthalten. Davon sind zwei Satzanfänge (*Die*, *Das*), zwei Konkreta in Distanzstellung zum Artikel (*Katze*, *Ball*), ein Abstraktum (*Spass*) und ein nominalisiertes Verb (*Spielen*). Danach sollen sie die Wörter auflisten, die sie grossgeschrieben haben, und begründen, weshalb sie die Grossschreibung gewählt haben. In der letzten Frage sollen die Schüler\*innen aufschreiben, welche Regeln zur Gross-/ Kleinschreibung sie kennen.

Ich erkläre den Schüler\*innen vor der Präkonzepterhebung, dass es bei den Aufgaben nicht darum geht keine Fehler zu machen. Dies um zu verhindern, dass die Schüler\*innen sich gegenseitig abschreiben, wenn sie bei einer Aufgabe unsicher sind.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Präkonzepterhebung zusammengefasst. Die Satzanfänge werden von 18 Schüler\*innen richtigerweise grossgeschrieben. Ausnahmslos richtig geschrieben werden die Substantive *Katze* und *Ball*. Das Abstraktum *Spass* wird mit einer einzigen Ausnahme grossgeschrieben. Anders sieht es beim nominalisierten Verb *Spielen* aus: *Spielen* wird von neun Schüler\*innen gross- und von acht Schüler\*innen kleingeschrieben. Zwei Schüler\*innen schreiben *Das Spiel* anstatt *Das Spielen*. In diesen Fällen beurteile ich die Grossschreibung als unbestimmt, da es sich bei *Das Spiel* nicht um ein nominalisiertes Verb, sondern um ein Nomen wie *Katze* oder *Ball* handelt.

| Wort    | Anzahl Schüler*innen richtig | Anzahl Schüler*innen falsch | unbestimmt |
|---------|------------------------------|-----------------------------|------------|
| Die     | 18                           | 1                           | 0          |
| Das     | 18                           | 1                           | 0          |
| Katze   | 19                           | 0                           | 0          |
| Ball    | 19                           | 0                           | 0          |
| Spass   | 18                           | 1                           | 0          |
| Spielen | 9                            | 8                           | 2          |

Tabelle 2: Übersicht Präkonzepterhebung. Eigene Darstellung

Als häufigster Grund für die Grossschreibung wird die Wortart Nomen genannt (11 Schüler\*innen). Fünf Schüler\*innen beschreiben Nomen als Dinge, die man anfassen und/oder sehen kann. Vier Schüler\*innen geben an, die Wörter grossgeschrieben zu haben, weil man *der*, *die* oder *das* vor das Wort setzen kann, und weitere vier Schüler\*innen nennen sowohl die Begleiter als auch die Wortart Nomen als Grund für die Grossschreibung. Sieben Schüler\*innen erwähnen zudem, dass Verben und/oder andere Wörter bzw. Wortarten kleingeschrieben werden. Der Anfang eines Satzes als grossschreibrelevantes Kriterium wird von zehn Schüler\*innen genannt.

Folgende Erkenntnisse schliesse ich aus der Präkonzepterhebung. Mit Konkreta in der Distanzstellung Artikel – Substantiv scheinen die Schüler\*innen keine Mühe zu haben. Nur in einem Fall ist es vorgekommen, dass ein auf ein Artikel folgendes Adjektiv grossgeschrieben wurde. Das Gleiche gilt für das Abstraktum *Spass*, obwohl es ohne Artikel im Satz vorkommt. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schüler\*innen über die Grossschreibung von Abstrakta Bescheid wissen. Wie sicher ihnen die

Grossschreibung von Abstrakta gelingt, kann anhand der Präkonzepterhebung nicht abschliessend beurteilt werden, da ein einziges Wort dafür nicht aussagekräftig genug ist. Am häufigsten wurde *Das Spielen* falsch geschrieben. Dies obwohl direkt vor dem nominalisierten Verb ein bestimmter Artikel steht, und die Schüler\*innen die Artikel als Kennzeichen für die Grossschreibung kennen. Daraus schliesse ich, dass die Schüler\*innen noch unvertraut sind mit nominalisierten Verben. Dasselbe gilt vermutlich für nominalisierte Adjektive.

Die Schüler\*innen kennen die Regeln zur satzinternen Gross-/Kleinschreibung so, wie sie im wortart-basierten Ansatz vermittelt werden. Sie entscheiden anhand der Wortart, ob ein Wort gross oder klein geschrieben wird. Zudem wissen sie, dass Wörter, vor die man einen Artikel setzen kann, grossgeschrieben werden. Interessant ist auch, dass über ein Drittel der Schüler\*innen die Kleinschreibung von Verben und anderen Wortarten erwähnt. Ich vermute, dass die Schüler\*innen nicht nur Regeln zur Grossschreibung, sondern auch zur Kleinschreibung gelernt haben.

### 4.3 Analyse der Lernarrangements

Im vorliegenden Kapitel dokumentiere ich meine Analyse der beiden Lernarrangements *Nominalgruppen erweitern* und *Strategien für die Rechtschreibung* aus dem Arbeitsheft *Sprache erforschen 3* des Lehrmittels *SPRACHWELT 2 (SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 64-74)*. Die Analyse basiert auf dem Kriterienraster zum Lehrmittel. Pro Kategorie sind die Indikatoren aufgelistet, und auf einer Skala von 1 (= nicht erfüllt) bis 3 (= vollständig erfüllt) bewertet. Anschliessend folgt jeweils die Begründung, weshalb ich die Indikatoren so einstufe. Ein ausgefülltes Raster befindet sich zusätzlich im Anhang (Kapitel 12.1.2).

#### Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen

|                                                                                                                                                     | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A1.1 Die Kompetenzen sind im Lehrplan 21 verankert.                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.2 Die Auswahl der Kompetenzen ist auf fachliche sowie überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.3 Die Auswahl der Kompetenzen ist fachlich relevant, baut auf bereits Gelerntem auf und ermöglicht allen Schüler*innen dem Unterricht zu folgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.4 Die Kompetenzerwartungen sind beobachtbar, messbar und/oder überprüfbar.                                                                       | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 3: Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Der Bezug zu den Kompetenzen im *Lehrplan 21* ist klar, die Kompetenzen sind im digitalen *fil rouge* verlinkt (*SPRACHWELT 2. fil rouge*). Es sind drei Kompetenzen des Fachs Deutsch im Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus» aufgeführt. Die erste Kompetenz (D.5.A.1b) gehört zum Bereich «Verfahren und Proben». Die entsprechenden Kompetenzstufen sind folgende: «Die Schüler\*innen können mithilfe eines gezielten Hinweises auf die Ersatz-, Verschiebe-, Erweiterungs- oder Weglassprobe Sprachstrukturen untersuchen» und «Die Schüler\*innen können eigene Vermutungen über das untersuchte Sprachphänomen formulieren» (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2016, S. 135). Die zweite Kompetenz (D.5.C.1d) ist im Bereich «Sprachformales untersuchen» verortet. Die angesprochenen Kompetenzstufen sind «Die Schüler\*innen können Wirkung und Funktion von Wörtern in Sätzen untersuchen (z.B. Welche Wörter kann man fürs Textverstehen weglassen?)» und «Die Schüler\*innen können unter Anleitung orthografische Regeln untersuchen» (ebd. S. 137). Die letzte Kompetenz im Fachbereich Deutsch (D.5.E.1d) gehört zum Teilbereich «Rechtschreibregeln». Die zugehörige Kompetenzstufe lautet «Die Schüler\*innen können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden, wobei die Regel inklusive relevanter Ausnahmen jeweils vorliegt: [...], Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen (z.B. Liebe, Wut, Glück) [...]» (ebd. S. 139).

Von den überfachlichen Kompetenzen werden die Kompetenzen «Selbstreflexion», «Selbstständigkeit», «Dialog- und Kooperationsfähigkeit», sowie «Aufgaben/Probleme lösen» genannt (*SPRACHWELT 2. fil rouge*). Schliesslich werden auch einige Kompetenzen aus dem Fachbereich Medien und Informatik angehängt (ebd.). Diese beziehen sich vorwiegend auf das digitale Angebot des Lehrmittels, und stehen nicht im Fokus meiner Arbeit. Deshalb werde ich nicht weiter auf diese Kompetenzen eingehen.

Im Falle einer kontinuierlichen Arbeit mit dem Lehrmittel *SPRACHWELT 1* und *2* bauen die Kompetenzerwartungen auf bereits Gelerntem auf. Denn bereits im Arbeitsheft *Sprache erforschen 2* des Lehrmittels *SPRACHWELT 1* wird mit der Erweiterungsprobe gearbeitet (*SPRACHWELT 1. fil rouge*). Im Kontext der Erprobung ist dies nicht der Fall, da die Klasse mit dem Lehrmittel *Die Sprachstarken* arbeitet.

Die Kompetenzerwartungen «Du kannst Kernwörter von Nominalgruppen mit Adjektiven erweitern» (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 66) sowie «Du kannst mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden» (ebd. S. 72) sind beobachtbar und überprüfbar. Sie lassen sich anhand der gelösten Aufgaben im Arbeitsheft beurteilen. Die Kompetenzerwartung «Du weisst, dass eine Nominalgruppe ein grossgeschriebenes Kernwort enthält» (ebd. S. 64) lässt sich anhand der Lernspuren im Arbeitsheft nicht beurteilen. Dieses explizite Wissen könnte höchstens in einem Gespräch mit einzelnen

Lernenden sichtbar gemacht werden. Die Kompetenzerwartung «Du kannst das Wissen zur Grossschreibung anwenden» (ebd. S. 73) kann teilweise überprüft werden. Es kann eine Aussage über die Anzahl Fehler bzw. Richtigschreibungen getroffen werden, jedoch ist anhand der gelösten Aufgabe nicht ersichtlich, welche Kriterien oder Strategien die Schüler\*innen zum Lösen der Aufgaben genutzt haben. Um dies sichtbar zu machen, könnte man die Aufgabe beispielsweise mündlich mithilfe der Methode des lauten Denkens durchführen.

### Klarheit und Struktur

|                                                                               | 1                        | 2                        | 3 |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| B1.1 Die Aufträge sind in einfachen und möglichst kurzen Sätzen formuliert.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| B1.2 Die Aufträge enthalten keine Fremdwörter oder unbekannte Begriffe.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| B1.3 Die Aufträge enthalten klare Anweisungen.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| B1.4 Die Aufträge sind in einer klaren und sinnvollen Reihenfolge angeordnet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Tabelle 4: Klarheit und Struktur im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Das Lehr-/Lernarrangement erfüllt meiner Meinung nach alle Kriterien hinsichtlich «Klarheit und Struktur». Die Aufträge sind in einfachen Sätzen und im Imperativ geschrieben. Die Begriffe «Nominalgruppe» und «Kernwort» werden in einem grünen Kasten erklärt. Ansonsten werden keine Fremdwörter oder unbekannte Begriffe verwendet. Auch die Reihenfolge der Aufträge schätze ich als sinnvoll ein. Im Kapitel *Nominalgruppen erweitern* analysieren die Lernenden zunächst einen vorgegebenen Treppentext, bevor sie eigene Treppentexte erfinden. Die Erweiterung von Nominalgruppen geschieht beim Schreiben von Treppentexten intuitiv, weshalb es eine gute Grundlage für die Erweiterungsprobe darstellt. Nach den Treppentexten folgt die Anwendung der Erweiterungsprobe. In der ersten Aufgabe auf S. 69 sollen die Schüler\*innen das bereits vorgegebene Kernwort mit einem Adjektiv erweitern. Die Folgeaufgabe besteht darin, dass die Schüler\*innen das Kernwort in einem Satz mithilfe der Erweiterungsprobe herausfinden sollen. Im Kapitel *Strategien für die Rechtschreibung* lösen die Schüler\*innen wiederum eine Aufgabe, wo sie Kernwörter mit Adjektiven erweitern müssen. Diese Aufgabe ist besonders dann sinnvoll, wenn sie nicht direkt im Anschluss an die Aufgaben aus dem vorangehenden Kapitel gelöst wird. Abschluss des Kapitels bildet die offenere Aufgabe «Richtig oder falsch? Finde den Fehler» auf S. 73. Um diese Aufgaben zu lösen, sollen die Schüler\*innen ihr gesamtes Wissen zur Gross-/Kleinschreibung anwenden.

## Visualisierung im Arbeitsheft

|                                                                           | 1                        | 2                        | 3                        |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| C1.1 Die Kompetenzerwartungen sind im Arbeitsheft ersichtlich.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| C1.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| C1.3 Es ist genügend Platz für Schüler*innenantworten vorhanden.          | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| C1.4 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.              | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 5: Visualisierung im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Die Kompetenzerwartungen sind für jede Aufgabe ersichtlich, indem sie jeweils neben dem Titel einer Aufgabe in einem violetten Kasten abgedruckt sind. Die Inhalte sind möglichst einfach erklärt, aber trotzdem fachlich richtig. In den meisten Fällen ist genug Platz für Schüler\*innenantworten vorhanden. Auf der Seite 65 brauchen die Schüler\*innen vermutlich mehr Platz für das Notieren von Beobachtungen. Die Darstellung ist mehrheitlich übersichtlich und nicht überlastet. Auf Seite 65 hat es zu viel Text, bzw. die Aufträge sind nicht übersichtlich genug dargestellt. Obwohl die Aufträge an sich klar formuliert sind, kann die Darstellung verwirrend sein.

## Fachliche Korrektheit

|                                                                                                                       | 1                        | 2                        | 3 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| D1.1 Das Lehrmittel enthält keine inhaltlichen oder sprachformalen Fehler.                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| D1.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Tabelle 6: Fachliche Korrektheit im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Die fachliche Korrektheit im Arbeitsheft sowie im fil rouge ist einwandfrei. Fachbegriffe werden korrekt und anschaulich erklärt.

## Adaptivität

|                                                                                                                                                                                           | 1                        | 2 | 3                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| E1.1 Eine Differenzierung ist auf mehreren Ebenen vorhanden (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Lernzugang, Interesse) und auf die Voraussetzungen der Schüler*innen passend ausgerichtet. | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
| E1.2 Die Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet.                                                                             | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |

|  |                                                                                                          |                          |                          |                          |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | E1.3 Es gibt für einzelne Schüler*innengruppen differenzierte Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|  | E1.4 Kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben sind vorhanden.                                             | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 7: Adaptivität im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Die Adaptivität ist vor allem durch das digitale Angebot des Lehrmittels gegeben. Die Menge an Aufgaben kann durch das digitale Angebot variiert werden. Zur Erweiterungsprobe gibt es ergänzend zu den Aufgaben im Arbeitsheft vier weitere digitale Aufgaben. Es gibt ebenfalls eine digitale Aufgabe zu den Treppentexten sowie ein Spiel zu den Nominalgruppen. Zu einigen Aufgaben im Arbeitsheft gibt es digitale Unterstützungsangebote, die die Bearbeitung einer Aufgabe auf weniger anspruchsvollem Niveau ermöglichen. Diese Aufgaben sind mit einem Rakete-Symbol gekennzeichnet. Eine Differenzierung nach Interesse ist ausschliesslich beim Erfinden von eigenen Treppentexten möglich. Die anderen Aufgaben bieten von ihrer Struktur her keine Möglichkeit nach Interesse zu differenzieren, was in diesem Fall auch nicht sinnvoll wäre. Eine Kennzeichnung der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad fehlt. Nach Sichtung der Aufgaben bin ich zum Schluss gekommen, dass die Aufgaben im Arbeitsheft sowie die digitalen Aufgaben in aufsteigender Reihenfolge anspruchsvoller werden. Trotzdem wäre es hilfreich, ein Symbol für den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu haben. Die Zuordnung der Kompetenzerwartungen zu den Aufgaben ist wiederum klar. Hilfsmittel und Differenzierungsmöglichkeiten für lernschwächere Schüler\*innen sind durch das digitale Angebot gegeben. Jedoch gibt es keine analogen Differenzierungshilfen für die Aufgaben im Arbeitsheft. Kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben sind in geringer Anzahl vorhanden. Die digitalen Aufgaben 3 und 4 zur Erweiterungsprobe können als Zusatzaufgaben genutzt werden. Sie sind kognitiv anspruchsvoller als die Aufgaben im Arbeitsheft, jedoch bleibt das Aufgabenformat fast gleich und bietet daher wenig Abwechslung.

### Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten

|  |                                                                   |   |                          |                          |
|--|-------------------------------------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
|  |                                                                   | 1 | 2                        | 3                        |
|  | F1.1 Im Lehrmittel wird auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen. | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 8: Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Der Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten ist vor allem in der Durchführung einer Unterrichtseinheit zentral. Jedoch können voraussehbare Fragen oder Schwierigkeiten und entsprechende Antworten bzw. Reaktionen bereits in der Planung antizipiert und festgehalten werden. Im fil rouge des Lehrmittels wird nicht explizit auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen. Dieser Planungsschritt muss von der Lehrperson selbst vorgenommen werden.

## Über das eigene Lernen nachdenken

|                                                                                                                                                            | 1                        | 2                                   | 3                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| G1.1 Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 9: Über das eigene Lernen nachdenken im Lehrmittel. Eigene Darstellung

Am Ende jedes Kapitels gibt es im Arbeitsheft eine Arbeitsrückschau, wo sich die Schüler\*innen in Bezug auf die Kompetenzerwartungen selbst einschätzen können. Zudem gibt es ein Feld wo die Schüler\*innen aufschreiben sollen, was sie sich merken wollen. Diese Frage «Das halte ich fest. Das merke ich mir» (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 71, 74) ist sehr offen formuliert und ermöglicht keine differenzierte Reflexion über das eigene Lernen. An dieser Stelle braucht es zusätzliche Impulsfragen seitens der Lehrperson, die das Nachdenken über den Lernprozess anregen.

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Klarheit und Struktur sowie die fachliche Korrektheit im Kapitel *Nominalgruppen erweitern* und *Strategien für die Rechtschreibung* (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 64-74) einwandfrei sind. Die Kompetenzen und Kompetenzerwartungen sind angemessen, jedoch bestehen kleine Einschränkungen bei der Überprüfbarkeit einzelner Kompetenzerwartungen. Die Visualisierung im Arbeitsheft ist zum grössten Teil sehr gut gelungen, da die Darstellungen der Aufgaben intuitiv sind und das Lösen einer Aufgabe visuell unterstützen. Nur auf einer Seite des Lernarrangements ist die Darstellung unübersichtlich und überlastet. Teilweise ist der Platz für Schüler\*innenantworten knapp. Das Lehrmittel ermöglicht einen adaptiven Unterricht, vor allem dank den digitalen Unterstützungsangeboten. Vorteile der digitalen Unterstützung sind die Vorlesefunktion, die direkte Rückmeldung, ob eine Antwort richtig oder falsch ist, die Darstellung von nur einer Teilaufgabe pro Fenster und dass man als Lehrperson die Aufgaben digital an die Schüler\*innen zuweisen kann. Trotzdem finde ich es schade, dass für den analogen Unterricht keine Materialien zur Differenzierung vorhanden sind. Zudem sind nur wenige kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben vorhanden. Aspekte, die bei der Planung beachtet werden müssen, sind der Umgang mit Schwierigkeiten oder Fragen der Schüler\*innen sowie die Reflexion über das eigene Lernen.

## 4.4 Unterrichtsplanung

Basierend auf den Erkenntnissen, die ich aus der Analyse des Lernarrangements gewonnen habe, plane ich die Unterrichtseinheit. Grundsätzlich orientiere ich mich möglichst eng am bestehenden Lernarrangement. Ich behalte die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben bei und verändere die Aufgaben nicht. Teilweise verändere ich das Layout, und entwickle Möglichkeiten der Differenzierung, die im Lehrmittel so nicht vorhanden sind. Grob verteile ich das Lernarrangement wie folgt auf die vier Lektionen: Die Seiten 64 bis 69 (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*) werden in der ersten Doppellektion bearbeitet, die Seiten 70, 72 und 73 (nur Aufgabe 1) (ebd.) sind Bestandteil der zweiten Doppellektion. Für jede Doppellektion erstelle ich zudem eine Seite für die Zusammenfassung des Gelernten und die Selbsteinschätzung. Diese Seiten sind an die Seiten zur Arbeitsrückschau auf Seite 71 und 74 (ebd.) angelehnt, werden jedoch für die Erprobung angepasst. Beide für die Lektionen verwendeten Dossiers sind im Anhang abgelegt (Kapitel 12.5 und 12.6). Die Aufgabe 2 auf Seite 73 wird für den Prä- und Posttest verwendet (siehe Anhang, Kapitel 12.8).

Da die gesamte Erprobung in zwei Blöcke mit einer Woche Abstand dazwischen aufgeteilt ist, muss die Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Doppellektionen sichergestellt werden. Dafür plane ich für die zweite Doppellektion einen Einstieg, der zugleich interaktiv sein soll und als Repetition der vorangehenden Inhalte dienen soll. Konkret wird in der Einstiegsaufgabe noch einmal das Thema Treppentexte aufgenommen. Die gesamte Unterrichtsplanung ist im Anhang (Kapitel 12.2) abgelegt.

Im Folgenden dokumentiere ich, welche Anpassungen ich aufgrund der Analyse des Unterrichtsarrangements vornehme.

### **Anpassungen Kompetenzerwartungen:**

Ich passe die Liste der Kompetenzerwartungen an und erstelle für mich folgende Liste:

- Die Schüler\*innen können aus einer Nominalgruppe einen Treppentext bilden.
- Die Schüler\*innen wissen, dass Kernwörter einer Nominalgruppe mit Adjektiven erweitert werden können.
- Die Schüler\*innen können Kernwörter von Nominalgruppen mit einem selbstgewählten Adjektiv erweitern.
- Die Schüler\*innen wissen, dass die Endungen der Adjektive vor einem Kernwort angepasst werden.

- Die Schüler\*innen können mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden.

### Anpassungen Visualisierung:

Ich passe die Seite 65 im Arbeitsheft, sowie die Seiten 71 und 74 zur Arbeitsrückschau an (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*). Die Seite 65 vereinfache ich, indem ich die Teilaufgaben 3b) und 3c) und 5) streiche, und die Fragen bei Aufgabe 4 in einzelne Teilaufgaben gliedere. Zudem füge ich eine Aufgabe «Ich merke mir» hinzu, wo die Schüler\*innen die wichtigsten Erkenntnisse aus der Bearbeitung des Treppentexts festhalten können.

### Anpassungen Adaptivität:

Da die Klasse nicht mit *SPRACHWELT 2* arbeitet und die Schüler\*innen demnach keinen Zugriff auf die digitalen Angebote haben, passe ich einige Differenzierungsmöglichkeiten so an, dass sie analog genutzt werden können. Für die Aufgabe *Erweiterungsprobe anwenden* (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 69) erstelle ich als Unterstützung eine Adjektivwolke. In der Wolke steht für jede Nominalgruppe ein passendes Adjektiv bereits in der flektierten Form, zum Beispiel *die Sonne* – *die warme Sonne*.



Abbildung 3: Differenzierung S. 69, Adjektivwolke. Eigene Darstellung

Eine ähnliche Differenzierungsmöglichkeit erstelle ich für die Aufgabe auf Seite 70 (ebd.). Anstelle einer Wolke kreiere ich eine Liste mit vorgefertigten, also inhaltlich passenden und in der richtigen Flexionsform geschriebenen Adjektiven. Diese Liste können Schüler\*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf

neben der Aufgabe einkleben, sodass direkt ersichtlich ist, welches Adjektiv zu welchem Satz gehört. Nun müssen die Schüler\*innen lediglich herausfinden, an welcher Stelle im Satz das entsprechende Adjektiv eingesetzt werden kann, sodass der Satz Sinn ergibt.

Schliesslich entwickle ich eine kognitiv anspruchsvolle Zusatzaufgabe, die für schnelle und lernstarke Schüler\*innen geeignet ist. Die Aufgabe ist insofern herausfordernd, als die Schüler\*innen einen eigenen Text produzieren müssen. Dies bedeutet, dass die Kernwörter (hier nominalisierte Verben und ein nominalisiertes Adjektiv) nicht in einen Satz eingegliedert sind, sondern von den Schüler\*innen selbst in einen passenden Kontext eingebettet werden müssen.

Abbildung 4: Differenzierung S. 70, Adjektivliste. Eigene Darstellung

|              |
|--------------|
| braune       |
| blaue        |
| bunten       |
| kalten       |
| eisige       |
| fröhliche    |
| leise        |
| unheimlichen |
| grosse       |
| fröhlicher   |
| helle        |
| schnelle     |
| kurzes       |

2. Schreibe einen Text, der folgende Kernwörter enthält.

|           |        |        |
|-----------|--------|--------|
| Schreiben | Lachen | Rot    |
| Rauschen  | Kochen | Suchen |

Tipp: Schreibe vor dem Kernwort ein Adjektiv. Dann kannst du sicher sein, dass es ein Kernwort ist.

Abbildung 5: Zusatzaufgabe. Eigene Darstellung

### Anpassungen Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten:

Ich notiere mir während der Unterrichtsvorbereitung mögliche Schwierigkeiten und Fragen der Schüler\*innen, und bereite mich mit entsprechenden Antworten und Reaktionen darauf vor. Diese dokumentiere ich in den folgenden Absätzen.

Eine mögliche Schwierigkeit ist, dass die Schüler\*innen den Begriff Nomen anstatt Kernwort verwenden. Um dies möglichst zu vermeiden, werde ich zu Beginn der Lektion darauf hinweisen, dass der Begriff Nomen heute durch den Begriff Kernwort ersetzt wird. Begründen werde ich dies mit der Erklärung, dass Kernwörter wichtige Wörter in einem Satz sind, die nicht weggelassen werden können.

Eine weitere Schwierigkeit könnte sein, dass es Schüler\*innen gibt, die keine passenden Adjektive finden, oder nicht mehr wissen was ein Adjektiv ist. In diesem Fall können die Differenzierungshilfen (siehe oben) hilfreich sein. Alternativ könnten die Schüler\*innen auch Fantasieadjektive verwenden, wenn sie kein passendes Adjektiv finden. Falls viele Schüler\*innen in der Klasse das Problem haben, dass sie keine Adjektive finden, könnte man Adjektive in der Klasse sammeln und an die Tafel schreiben oder projizieren, sodass die Schüler\*innen auf eine Sammlung an Adjektiven zurückgreifen können.

Die initiale Frage «Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?» (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 65) könnte für einige Schüler\*innen zu offen oder allgemein sein, sodass sie nicht wissen, was sie dazu schreiben sollen, bzw. worauf sie sich genau achten sollen. Hier würde ich die Schüler\*innen dazu anweisen, die erste Frage erst einmal zu überspringen und stattdessen die Fragen 3a), b) und c) zu lösen, da diese eine geleitete und schrittweise Analyse des Textes ermöglichen.

Schliesslich könnte es bei der Aufgabe *Treppentexte schreiben* (ebd., S. 66-68) zu Verwirrungen kommen, weil die Treppentexte bei den Aufgaben kürzer sind, d.h. keine ganzen Sätze enthalten wie im Vorlagentext und kein Feld für ein Verb. Um dies zu vermeiden, werde ich mit der ganzen Klasse ein bis zwei Beispiele machen. So sollte die Struktur und das Vorgehen der Aufgabe klar sein. Bei auftauchenden Fragen könnte ich die Schüler\*innen danach auf das Beispiel verweisen. Gerade für lernstarke Schüler\*innen könnte es dennoch spannend sein, einen ganzen Satz als Treppentext zu schreiben. Dafür könnte die weisse Lücke zwischen zwei Vorlagefeldern als Platzhalter für das Verb genutzt werden. Alternativ können die Texte auch ins Deutschheft oder auf ein liniertes Blatt Papier geschrieben werden.

## 5 Erprobung Teil 2: Auswertung

Dieses Kapitel umfasst die gesamte Auswertung der Erprobung. Zunächst werte die erste Lektion aus. Basierend darauf nehme ich Anpassungen an Planung und Material vor. Danach folgt die Auswertung und Adaptierung der zweiten Lektion. Abschluss des Kapitels bildet die Auswertung des Prä- und Posttests der Erprobung.

### 5.1 Lektion 1: Auswertung nach Kriterienraster

Im folgenden Kapitel werte ich die erste Doppellektion der Erprobung anhand des Kriterienrasters *Unterricht* aus. Meine Einschätzung der einzelnen Indikatoren ist in der Tabelle zu jeder Kategorie ersichtlich. Danach folgt die Begründung, weshalb ich die Indikatoren so eingestuft habe. Ein ausgefülltes Kriterienraster ist zudem im Anhang (Kapitel 12.1.4) abgelegt.

#### Angemessenheit der Kompetenzerwartungen

|                                                                 | 1                        | 2                        | 3 |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| A2.1 Die Schüler*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Tabelle 10: Angemessenheit der Kompetenzerwartungen Lektion 1. Eigene Darstellung

Die Kompetenzerwartung «Die Schüler\*innen können aus einer Nominalgruppe einen Treppentext bilden» wird von allen Lernenden erreicht. Alle Schüler\*innen sind in der Lage einen eigenen Treppentext zu schreiben. Diese Erkenntnis lässt sich aus den Lernspuren im Dossier der Lernenden schliessen. Auch die Kompetenzerwartungen «Die Schüler\*innen wissen, dass Kernwörter einer Nominalgruppe mit Adjektiven erweitert werden können» und «Die Schüler\*innen können Kernwörter von Nominalgruppen mit einem selbstgewählten Adjektiv erweitern» erfüllen alle Schüler\*innen, wobei nur letztere direkt überprüft werden kann. Das explizite Wissen darüber, dass Kernwörter mit Adjektiven erweitert werden können, ist anhand der Lernspuren nicht ersichtlich. Das Gleiche gilt für die Kompetenzerwartung «Die Schüler\*innen wissen, dass die Endungen der Adjektive vor einem Kernwort angepasst werden».

#### Klarheit und Struktur

|                                                                                   | 1                        | 2 | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird. | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |

|                                                                                                              |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B2.3 Die Lehrperson spricht schüler*innen-, sach- und situationsgerecht.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 11: Klarheit und Struktur Lektion 1. Eigene Darstellung

Die Lektion hat einen roten Faden, der sich an der Reihenfolge der Aufträge im Lehrmittel orientiert. Das Ziel der Lektion wird den Schüler\*innen zu Beginn der Lektion kommuniziert und die Lehrperson weist während der Lektion immer wieder darauf hin, dass es um die Gross-/Kleinschreibung geht und macht Verknüpfungen zwischen den einzelnen Lektionsteilen. Beispielsweise nachdem die Schüler\*innen selbst Treppentexte geschrieben haben, unterbricht die Lehrperson um die Schüler\*innen darauf hinzuweisen, dass sie die Gross-/Kleinschreibung selbstständig überprüfen sollen. Dazu fragt sie, wo die grossgeschriebenen Wörter im Satz jeweils stehen. Die Schüler\*innen wissen von der Einführung, dass die grossgeschriebenen Kernwörter immer am Ende einer Zeile stehen, und können anhand dessen überprüfen, ob sie die Gross-/Kleinschreibung richtig umgesetzt haben. Obwohl die Lektion einem roten Faden folgt, ist dieser für die Schüler\*innen möglicherweise nicht immer klar ersichtlich und nachvollziehbar. Daher könnte er noch besser visualisiert werden.

Die Schüler\*innen arbeiteten bisher noch nicht mit der syntaxbasierten Gross-/Kleinschreibung, weshalb ihnen die Begriffe «Treppentext», «Kernwort» und «Erweiterungsprobe» unbekannt sind. Dennoch können die Schüler\*innen in vielen Aspekten der Grammatik und Rechtschreibung auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Beispielsweise dient ihnen ihr implizites sowie explizites Wissen zu den Wortarten und zum Aufbau eines Satzes bei der Bearbeitung der Aufträge. Die Schüler\*innen wirken mit den Aufgaben nicht überfordert, daher schätze ich das Niveau und die Anknüpfung an das Vorwissen als angemessen ein.

Die Lehrperson spricht schüler\*innen-, sach- und situationsgerecht. Sie verwendet nur Fachbegriffe, die die Schüler\*innen bereits kennen oder die im Laufe der Lektion eingeführt werden. Die Leitfragen für die Bearbeitung des Treppentexts hat sie sich im Vorfeld auf Karteikarten notiert, sodass diese in einfachen Fragesätzen formuliert und für die Schüler\*innen verständlich sind. Zudem lässt die Lehrperson Beobachtungen und Sachverhalte wenn möglich von einem Schüler oder einer Schülerin erklären, da diese oft einfache passende Formulierungen für einen Sachverhalt finden. Zum Beispiel auf die Frage welche Wörter man weglassen könne, sodass der Satz immer noch Sinn macht, antwortet ein Schüler folgendermassen: «Das Kernwort kann man nicht wegnehmen, ohne das macht es auch keinen Sinn.»

Die Erarbeitung eines gemeinsamen Fazits ist nur teilweise erfüllt. Am Ende der Einführungssequenz werden die Schüler\*innen dazu aufgefordert, sich zwei Merksätze zu den eben erarbeiteten Inhalten in ihr Dossier zu schreiben. Diese Sätze werden von der Lehrperson vorgegeben und nicht mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet. Der Grund dafür ist die lange Einführung an der Tafel, wonach die Klasse eher unruhig und unkonzentriert ist. Da die Schüler\*innen das Zwischenfazit nur abschreiben und nicht selbst überlegen müssen, sei der Nutzen davon infrage gestellt. Zudem ist die Darstellung des Fazits im Dossier unvorteilhaft, da erstens zu wenig Platz zum Schreiben vorhanden ist und zweitens das Fazit im Layout nicht hervorgehoben wird.

Am Ende der zweiten Lektion wird ein kurzes Fazit mündlich erarbeitet, doch auch hier ist die Konzentration der Klasse mangelhaft. Die Lehrperson fragt, welche Endungen die Schüler\*innen in ihren Adjektiven gefunden haben, um aufzuzeigen, dass alle Adjektive in dieser Aufgabe eine Endung haben, und kein Adjektiv in seiner Grundform vor einem Kernwort stehen kann. Diese Erkenntnis wird nur mündlich thematisiert, schriftlich wird nichts dazu festgehalten. Als letztes fragt die Lehrperson, welche Wörter in der Aufgabe für die Schüler\*innen ungewohnt grossgeschrieben werden, bzw. welche Wörter sie sonst klein schreiben würden. Dadurch wird der Bogen gespannt zum anfänglichen Aufhänger der Lektion, dass es Wörter gibt, die vermeintlich Verben sind, aber trotzdem grossgeschrieben werden.

### Visualisierung im Unterricht

|                                                                                                                                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

Tabelle 12: Visualisierung Lektion 1. Eigene Darstellung

Für die Einführung im Plenum wird ein Abschnitt des Treppentexts an der Wandtafel visualisiert und bearbeitet. Um die verschiedenen Arten von Wörtern hervorzuheben, werden verschiedene Farben und Markierungen verwendet. Kernwörter werden grün unterstrichen, Adjektive mit einer gepunkteten gelben Linie markiert und das Verb blau umrandet. Die Farben gelb und blau habe ich absichtlich gewählt, da es die typischen Farben für Adjektive bzw. Verben sind, die die Schüler\*innen bereits kennen. Für die Kernwörter habe ich bewusst eine andere Farbe gewählt, damit die Kernwörter nicht

mit der Wortart Nomen gleichgestellt und assoziiert werden. Die Treppenstufen sollen verdeutlichen, weshalb der Text «Treppentext» genannt wird.

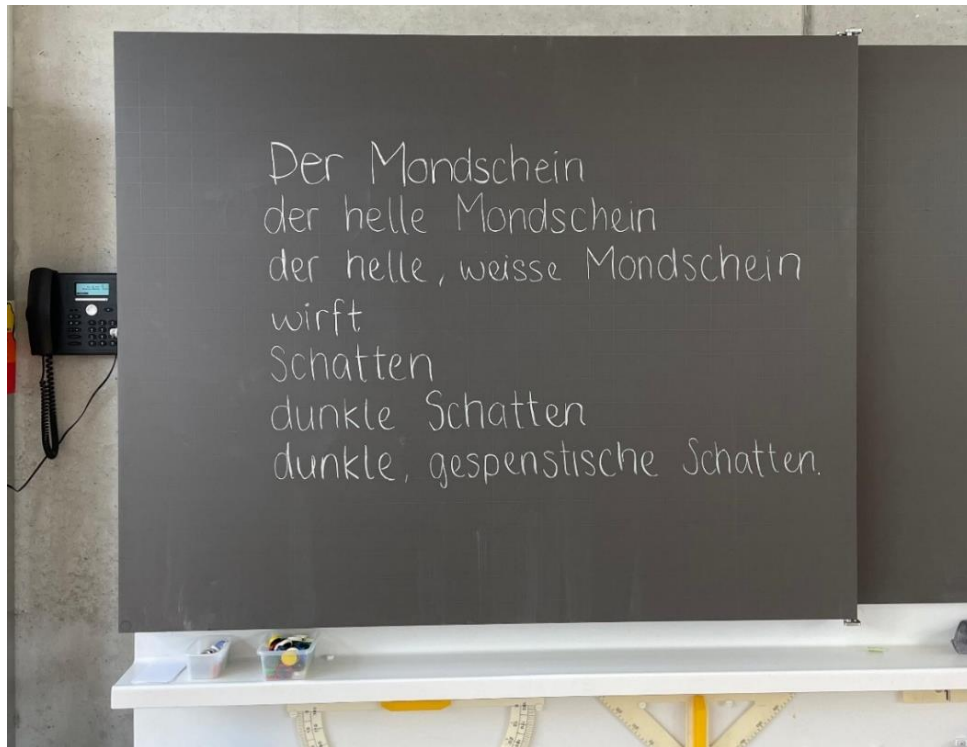


Abbildung 6: Tafelbild Treppentext unbearbeitet. Eigene Darstellung

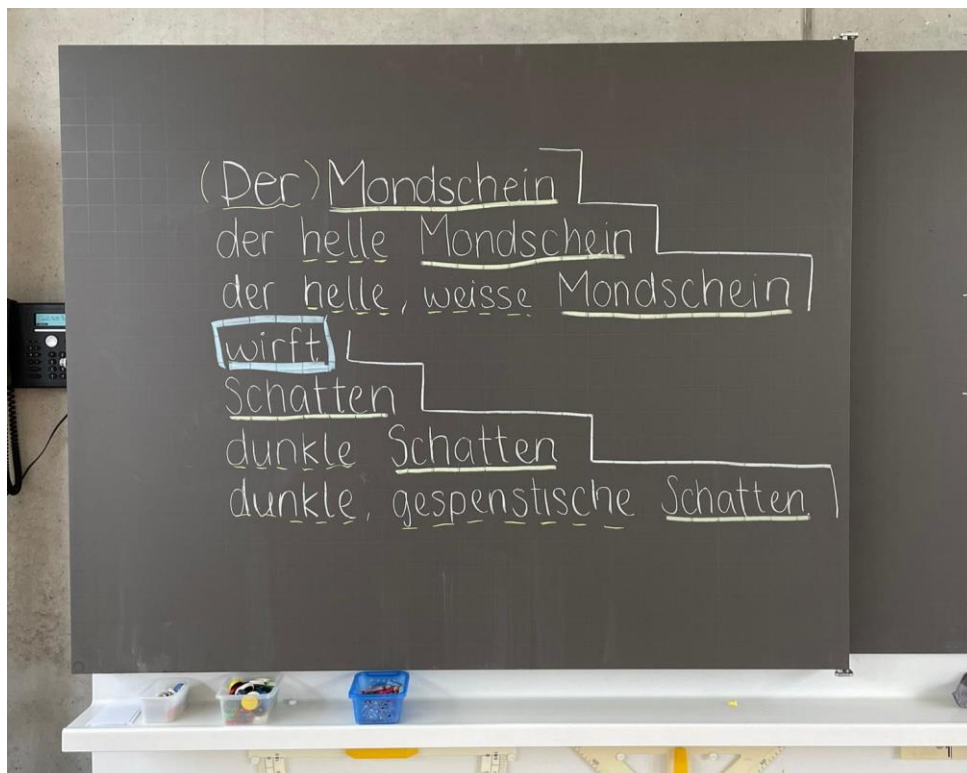


Abbildung 7: Tafelbild Treppentext bearbeitet. Eigene Darstellung

Für die Aufgaben *Treppentexte schreiben* (SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 66) und *Erweiterungsprobe anwenden* (ebd. S. 69) zeigt die Lehrperson jeweils die erste Aufgabe am Visualizer und löst diese mit der Klasse gemeinsam. So können Unklarheiten weitgehend vermieden werden.

Einzig die Aufgaben im Dossier auf S. 3 (angelehnt an ebd. S. 65) zur Bearbeitung des Treppentextes sind nicht ausreichend verständlich erklärt und visualisiert. Die Aufgaben sind rein textbasiert und enthalten keine visuellen Beispiele oder Hilfsmittel. Diese Seite würde ich im Nachhinein anders gestalten und die Erklärung mit einem Beispiel verdeutlichen.

Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig. Die Aufgaben sind dem Niveau der Lernenden angepasst und daher für die Schüler\*innen gut lösbar. Bei der Vereinfachung sind keine fachlichen Fehler festzustellen.

Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet. Die Darstellung an der Wandtafel ist bewusst schlicht gehalten, damit sie übersichtlich bleibt.

### Fachliche Korrektheit

|                                                                                                                       | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.                                | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| D2.4 Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

Tabelle 13: Fachliche Korrektheit Lektion 1. Eigene Darstellung

Im Unterricht werden keine fachlichen Fehler festgestellt.

Der Begriff «Kernwort» wird gleich zu Beginn des Inputs im Plenum eingeführt. Die Lehrperson sagt, dass heute alle grossgeschriebenen Wörtern «Kernwort» anstatt Nomen heissen. Um diese Aussage noch zu verstärken, sagt die Lehrperson, das Wort «Nomen» sei heute verboten. Als visuelle Unterstützung wird ~~Nomen~~ = Kernwort an die Tafel geschrieben. Jedoch erklärt die Lehrperson zuerst nicht, weshalb

dieser Begriff verwendet wird, und auf Nachfrage eines Schülers sagt die Lehrperson, darauf würde sie später noch zurückkommen.

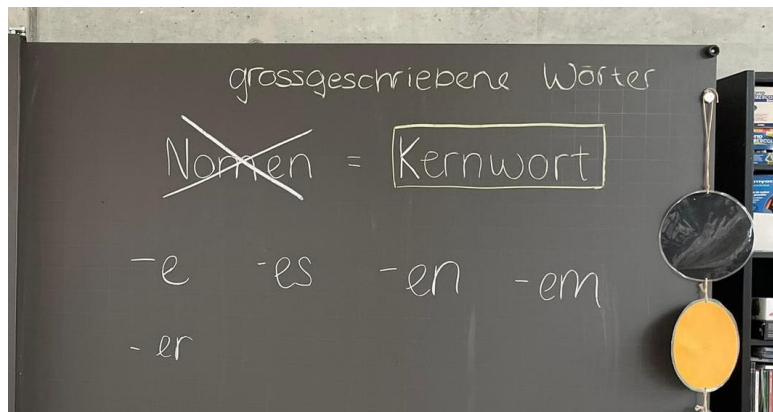


Abbildung 8: Tafelbild Nomen = Kernwort. Eigene Darstellung

Kernwort ist der einzige Begriff, der in dieser Unterrichtseinheit explizit eingeführt wird. Der Begriff «Treppentext» wird zwar verwendet, aber nicht erklärt, da der Beispieltext im Lehrmittel und die Darstellung an der Wandtafel eine Begriffsdefinition überflüssig machen. Der im Lehrmittel vorkommende Begriff «Nominalgruppe» wird von der Lehrperson bewusst nicht thematisiert, da dessen Verständnis für die Erarbeitung der Inhalte nicht zwingend notwendig ist. Auch den Begriff «Erweiterungsprobe» hat die Lehrperson bewusst nicht verwendet, da das Konzept der Erweiterung auch ohne den Begriff verstanden werden kann.

Die Schüler\*innen übernehmen den Begriff «Kernwort» mehrheitlich. Zum Teil machen sie sich auch gegenseitig darauf aufmerksam, dass sie den Begriff «Kernwort» verwenden sollen.

### Adaptivität

|                                                                                                                                                     | 1                        | 2                                   | 3                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.                             | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, sodass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |

Tabelle 14: Adaptivität Lektion 1. Eigene Darstellung

Gut gelungen ist die Differenzierung beim Erfinden der Treppentexte. Die Lernenden haben unterschiedlich viele Treppentexte geschrieben (Differenzierung nach Menge), sie haben unterschiedlich komplexe Wörter gewählt (Differenzierung nach Niveau) und auch die Differenzierung nach Interesse war gegeben, da die Schüler\*innen selbst Begriffe für ihre Treppentexte wählen konnten. Einige Schüler\*innen haben beispielsweise absichtlich sinnlose oder sich widersprechende Adjektive gewählt, wodurch lustige Ergebnisse entstanden sind. Zudem konnten die Schüler\*innen wählen, ob sie die Aufgabe zu zweit oder allein bearbeiten wollten (Differenzierung in der Sozialform).

Beim Untersuchen der Treppentexte zu Beginn der Lektion und bei der Aufgabe «Erweiterungsprobe anwenden» (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 69) ist keine Differenzierung sichtbar, ausser dass die Schüler\*innen wiederum verschiedene Adjektive verwenden, um die Aufgabe zur Erweiterungsprobe zu lösen. Die Adjektivwolke als Differenzierungshilfe wird nicht verwendet, da niemand Schwierigkeiten damit hat, Adjektive zu finden.

Während die Schüler\*innen an den Aufgaben arbeiten, geht die Lehrperson im Zimmer umher und beantwortet Fragen der Schüler\*innen. Die Aufmerksamkeit der Lehrperson liegt stärker auf den Schüler\*innen, die sich melden, wenn Fragen oder Unklarheiten auftauchen. Einige Schüler\*innen bleiben im Hintergrund und es dauert eine Weile, bis die Lehrperson allfällige Schwierigkeiten erkennt. Dies kann teilweise damit begründet werden, dass die Lehrperson die Pult- und Sitzordnung im Vorfeld der Erprobung nicht kennt. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass die Schüler\*innen während grossen Teilen der Doppellektion sehr selbstständig an den Aufgaben arbeiten. Gerade beim Erfinden der Treppentexte braucht es wenig Unterstützung seitens der Lehrperson.

Die Reaktion der Lehrperson bei Schwierigkeiten ist proaktiv und passend. Wenn Schüler\*innen beispielsweise keine Idee für einen Treppentext haben, schlägt die Lehrperson ein Kernwort vor, mit dem die Schüler\*innen danach weiterarbeiten können. Die Reaktionen der Lehrpersonen sind oft niederschwellig, sie antwortet in kurzen Sätzen. Manchmal reicht sogar ein Wort oder eine Geste, um die Schüler\*innen auf die richtige Spur zu locken.

### Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern

|                                                                                                                                                                               | 1                        | 2                                   | 3                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                                                                                        |                          |   |                          |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
|  | F2.2 Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern. | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
|  | F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren.      | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 15: Umgang mit Schwierigkeiten und Fehlern Lektion 1. Eigene Darstellung

Es gibt wenige Momente, wo die Lehrperson proaktiv auf mögliche Fehler hinweist. Beispielsweise unterbricht sie die Schüler\*innen beim Schreiben der eigenen Treppentexte und weist sie an, selbst zu überprüfen, ob sie die Gross-/Kleinschreibung richtig gemacht haben. Diese Intervention passt auch zum Indikator «Die Lehrperson lässt die Schüler\*innen Fehler allein suchen und korrigieren».

Die Lernenden dürfen wählen, ob sie allein oder zu zweit am Pult arbeiteten. Diejenigen, die in Partnerarbeit arbeiten, können sich bei Fragen gegenseitig unterstützen. Die Schüler\*innen, die in Einzelarbeit arbeiten, sind vorwiegend auf sich allein gestellt oder auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen, da sie an ihrem Platz arbeiten müssen. Bei Unklarheiten versucht die Lehrperson die Lernenden durch leitende Fragen zur Antwort zu bringen.

### Über das eigene Lernen nachdenken

|  |                                                                                                                                                            |                          |   |                          |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
|  |                                                                                                                                                            | 1                        | 2 | 3                        |
|  | G2.1 Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben. | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 16: Über das eigene Lernen nachdenken Lektion 1. Eigene Darstellung

Als Abschluss der Doppellektion werden die Schüler\*innen aufgefordert, sich in Bezug auf die Kompetenzerwartungen auf einer Skala von 0 bis 3 selbst einzuschätzen, und aufzuschreiben, was sie heute gelernt haben. Der Fokus liegt also klar auf dem *was* und nicht auf dem *wie*. Die Antworten der Schüler\*innen auf diese Frage beschränken sich auf einen Satz bzw. Aspekt, einzelne Schüler\*innen schreiben zwei Sätze. Die Qualität der Reflexion über das eigene Lernen ist in grossem Masse davon abhängig, wie intensiv dies in der Klasse praktiziert und geübt wird. Im Kontext und Zeitrahmen der Erprobung habe ich keinen Einfluss auf die überfachliche Kompetenz der Schüler\*innen, über ihr Lernen nachzudenken.

## 5.2 Lektion 1: Fragen und Schwierigkeiten

Im folgenden Abschnitt zeige ich Fragen der Schüler\*innen und im Unterricht aufgetauchte Schwierigkeiten sowie mögliche Handlungsalternativen auf. Ich beschränke mich dabei auf fachliche Fragen und Schwierigkeiten, sowie Unklarheiten in Bezug auf das Lehrmittel und verwendete Material. Administrative oder klassenführungstechnische Fragen spielen in diesem Fall eine zweitrangige Rolle und werden nicht explizit erwähnt.

Als erste Aufgabe sollen die Schüler\*innen den Treppentext (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 64) lesen und ihre Beobachtungen zum Aufbau des Textes notieren. Einige Schüler\*innen lesen den Text und wissen danach nicht, was sie damit machen sollen. Ich vermute, dass sich einige Schüler\*innen auf den Inhalt des Textes, und nicht auf dessen Aufbau konzentrieren. Zudem brauchen Schüler\*innen mit Leseschwierigkeiten zu viel Zeit um den Text zu lesen. Rückblickend hätte ich für die Aufgabe nur einen oder zwei Abschnitte des Textes kopieren sollen.

Die Fragen auf der folgenden Seite im Dossier sollen die Schüler\*innen durch die Bearbeitung des Textes leiten. Die Frage 2 «Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?» ist für einige Schüler\*innen zu offen und sie wissen nicht, was sie dazu aufschreiben sollen. Die Frage 3 «Bearbeite den ersten Abschnitt des Treppentextes» bezieht sich auf die Teilaufgaben 3a) und 3b). Jedoch sind viele Schüler\*innen verwirrt, da sie nicht wissen, was mit «bearbeiten» gemeint ist. Auch die Formulierung «An welcher Stelle» löst bei mehreren Schüler\*innen Verwirrung aus, denn sie fragen die Lehrperson, was damit gemeint sei. Die Frage 4 «Ich merke mir» soll eine Art Fazit sein, das mit den Schüler\*innen gemeinsam ausgefüllt wird. Die Sätze wurden von der Lehrperson im Voraus vorbereitet, jedoch ist im Dossier zu wenig Platz um die Sätze abzuschreiben. Zudem ist die kognitive Aktivierung beim Abschreiben sehr niedrig, da die Schüler\*innen nicht selbst denken müssen. Aufgrund der Schwierigkeiten mit dieser Seite im Dossier überarbeite ich die Fragen und das Layout der Seite. Die Anpassungen werden im nächsten Unterkapitel aufgezeigt.

Die Frage nach der Stelle der grossgeschriebenen Wörter im Text führt auch in der mündlichen Sequenz zu einer Verwirrung, da das Ende der Zeile von den Schüler\*innen unterschiedlich und nicht eindeutig bezeichnet wird (z.B. zuvorderst oder zuhinterst). Hier hilft es, wenn die Lehrperson eine einheitliche und möglichst eindeutige Formulierung verwendet, und die Schüler\*innen dazu auffordert dieselbe Formulierung zu verwenden. In diesem Fall bietet sich die Formulierung «am Ende der Zeile» an. Noch genauer wäre es, «am rechten Ende der Zeile» zu verwenden, jedoch wird es dadurch komplizierter und nicht unbedingt effektiver.

Eine Frage, die auftaucht, ist, ob «Der» auch ein Kernwort sei. Diese Frage können die Schüler\*innen auf Nachfrage selbst beantworten, da sie wissen, dass Satzanfänge grossgeschrieben werden.

Ein mehrmals aufgetauchter Fehler ist, dass einige Schüler\*innen anstelle eines Adjektivs ein Nomen (oder ein Wort einer anderen Wortart) einsetzen, wodurch sich ein zusammengesetztes Nomen ergibt. Zum Beispiel entstanden folgende Konstrukte: *ein himmel Blau*, *beim musik Hören*, *ein Bachrauschen*. Hier reicht es vermutlich, die Schüler\*innen darauf hinzuweisen, dass Himmel, Musik und Bach keine Adjektiv sind, und dass sie stattdessen ein zusammengesetztes Wort gebildet haben.

Einige Schüler\*innen vergessen zum Teil die Endungen der Adjektive dem Kernwort anzugleichen. Da alle Schüler\*innen der Klasse die deutsche Sprache relativ sicher beherrschen, ist der Fehler vermutlich auf unsorgfältiges Arbeiten oder ungenaues Lesen der Sätze oder Wortgruppen zurückzuführen. Der Fehler lässt sich vermeiden, indem die Lehrperson die Schüler\*innen dazu auffordert, den betreffenden Satz einmal laut zu lesen. So merken die Schüler\*innen in den meisten Fällen, dass etwas falsch klingt. Alternativ könnte die Lehrperson den Satz auch selbst vorlesen, und den Schüler\*innen so ohne grosses Erklären auf die Sprünge helfen.

Schliesslich gibt es einzelne Nominalgruppen, zu denen viele Schüler\*innen kein passendes Adjektiv finden (z.B. *beim Hören*) und deswegen die Lehrperson fragen. Hier könnte die Lehrperson im Voraus darauf hinweisen, dass die Schüler\*innen auch Fantasieadjektive benutzen können, oder Adjektive die in Kombination mit der Nominalgruppe nicht zwingend einen Sinn ergeben müssen.

### **5.3 Lektion 1: Anpassungen an Planung und Lehrmittel**

Zuerst gehe ich darauf ein, was ich im Nachhinein an der Planung der Lektion ändern würde.

Die Einführung ins Thema, welche das Untersuchen des Treppentexts in Einzelarbeit und danach im Plenum umfasst, dauert relativ lange und erfordert viel Konzentration von den Schüler\*innen. Im Nachhinein würde ich die Einführung direkt im Plenum durchführen. Erst nach der Einführung an der Tafel würde ich die Dossiers verteilen. Die Fragen zum Treppentext könnten die Schüler\*innen im Anschluss entweder eigenständig beantworten, oder aber sie können mit dem Dossier in den Kreis kommen, wenn sie die Fragen gemeinsam bearbeiten wollen. Insbesondere für schwächere Lernende würde ich anbieten, die Fragen im Plenum zu beantworten, während stärkere Schüler\*innen selbstständig am Pult weiterarbeiten könnten.

Im regulären Unterricht würde ich die Doppelktion auf zwei Einzelktionen aufteilen. In der ersten Lektion würde ich die Einführung zu den Treppentexten machen und die Schüler\*innen erste eigene Treppentexte schreiben lassen. In einer weiteren Einzelktion würde ich die wichtigsten Erkenntnisse zu den Treppentexten mit den Schüler\*innen wiederholen, nochmals eigene Treppentexte schreiben und schliesslich die Aufgabe zur Erweiterungsprobe lösen lassen. Dies war im Rahmen der Erprobung nicht möglich, deshalb mussten sich die Schüler\*innen sehr lange konzentrieren und verhältnismässig lange am Lerngegenstand arbeiten. Dies wurde gegen Ende der Lektion an der abnehmenden Aufmerksamkeit der Lernenden sichtbar.

Im Folgenden zeige ich auf, welche Anpassungen ich im Nachhinein der Erprobung am Lehrmittel vornehme.

Den Treppentext auf Seite 64 kürze ich auf einen Absatz, weil Inhalt und Umfang des Textes für die Analyse des Satzbaus irrelevant sind, beziehungsweise weil ein so langer Text den Fokus vom eigentlichen thematischen Schwerpunkt wegrückt.

Die Seite 3 im Dossier (angelehnt an *SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 65) gestalte ich neu. Die Formulierung «Bearbeite den ersten Abschnitt des Treppentextes» lasse ich weg und schreibe stattdessen nur die Aufgaben 3a «Markiere die grossgeschriebenen Wörter mit Farbe» und 3b «An welcher Stelle stehen die grossgeschriebenen Wörter?». Die Formulierung «An welcher Stelle» ersetze ich durch «Wo». Die angepasste Version des Arbeitsblattes ist auf der nächsten Seite sowie im Anhang (Kapitel 12.7) zu finden.

Die Frage «Ich merke mir» ersetze ich durch eine Art Merkhefteintrag, der zwar vorgedruckt ist, aber von den Schüler\*innen vervollständigt werden muss, beispielsweise in Form eines Lückentexts. So kann einerseits Zeit gespart werden, da die Schüler\*innen die Merksätze nicht selbst (ab)schreiben müssen, und gleichzeitig ist die kognitive Aktivierung der Schüler\*innen viel höher, da sie beim Füllen der Lücken selbst überlegen müssen, was sie kurz davor in der Einführung gelernt haben. Die Vorlage für den Merkhefteintrag ist auf der übernächsten Seite und ebenfalls im Anhang (Kapitel 12.7) abgelegt.

2. Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?

---

---

---

---

3. Bearbeite den ersten Abschnitt des Treppentextes.

a) Markiere die grossgeschriebenen Wörter mit Farbe.

b) An welcher Stelle stehen die grossgeschriebenen Wörter?

---

---

---

c) Welche Wörter stehen vor den grossgeschriebenen Wörtern?

---

---

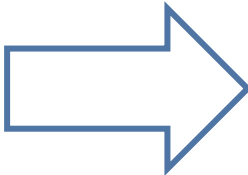
---

4. Ich merke mir:

---

---

---



2. Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?

---

---

---

---

3a) Markiere die grossgeschriebenen Wörter mit Farbe.

**Der Mondschein**  
der helle Mondschein  
der helle, weisse Mondschein  
wirft  
Schatten  
dunkle Schatten  
dunkle, gespenstische Schatten.

3b) Wo stehen die grossgeschriebenen Wörter?

---

---

---

c) Welche Wörter stehen vor den grossgeschriebenen Wörtern?

---

---

---

Abbildung 9: Arbeitsheft S. 65 angepasst vor und nach der Erprobung. Eigene Darstellung

## Treppentexte – Das merke ich mir

Unterstreiche die Kernwörter grün. Unterstreiche die Adjektive gelb.

Der kleine Bär schläft in der warmen Höhle.

Schreibe den Satz ohne Adjektive.

---

---

Vor einem Kernwort kann ich immer ein \_\_\_\_\_ einsetzen.

Adjektive kann ich weglassen, \_\_\_\_\_ kann ich nicht weglassen.

Kernwörter schreibe ich \_\_\_\_\_.

Abbildung 10: Merkhafteintrag Treppentexte. Eigene Darstellung

## 5.4 Lektion 2: Auswertung nach Kriterienraster

In diesem Kapitel werte ich die zweite Doppellektion der Erprobung nach den Indikatoren des Kriterienrasters aus. Meine Einschätzung der einzelnen Indikatoren ist in der Tabelle zu jeder Kategorie ersichtlich. Danach folgt die Begründung, weshalb die Indikatoren so eingestuft wurden. Ein ausgefülltes Kriterienraster ist zudem im Anhang (Kapitel 12.1.5) abgelegt.

### Angemessenheit der Kompetenzerwartungen

|                                                                 | 1                        | 2                        | 3 |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| A2.1 Die Schüler*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Tabelle 17: Angemessenheit der Kompetenzerwartungen Lektion 2. Eigene Darstellung

Im Vergleich zur ersten Lektion ist eine Kompetenzerwartung hinzugekommen: «Die Schüler\*innen können mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden.» Diese Kompetenzerwartung wird vor allem in der Aufgabe 2 auf Seite 70 (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen* 3) sichtbar. Anhand der Lernspuren der erwähnten Aufgabe schätze ich die Kompetenzerwartung bei allen Schüler\*innen als erreicht ein. Jedoch ist es schwierig, eine Kompetenzerwartung anhand nur einer Aufgabe zu beurteilen. Bei einigen Schüler\*innen, die zu zweit an der Aufgabe arbeiteten, bin ich nicht sicher, ob beide das Konzept der Erweiterungsprobe verstanden haben. Die übrigen Kompetenzerwartungen «Die Schüler\*innen wissen, dass Kernwörter einer Nominalgruppe mit Adjektiven erweitert werden können», «Die Schüler\*innen können Kernwörter von Nominalgruppen mit einem selbstgewählten Adjektiv erweitern» und «Die Schüler\*innen wissen, dass die Endungen der Adjektive vor einem Kernwort angepasst werden» sind die gleichen wie in der ersten Lektion. Diese Kompetenzerwartungen schätze ich gleich wie in der ersten Lektion als erreicht ein. Wiederum kann ich das explizite Wissen der Schüler\*innen nicht sicher bestätigen, da dieses in den Lernspuren nur indirekt sichtbar ist.

### Klarheit und Struktur

|                                                                                               | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird.             | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B2.3 Die Lehrperson spricht schüler*innen-, sach- und situationsgerecht.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

|  |                                                                          |                          |   |                          |
|--|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
|  | B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den | <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> |
|  | Schüler*innen gemeinsam erarbeitet.                                      |                          |   |                          |

Tabelle 18: Klarheit und Struktur Lektion 2. Eigene Darstellung

Gleich zu Beginn kommuniziert die Lehrperson den Ablauf und die Ziele der zwei Lektionen. Die Überleitung von den Treppentexten zur Erweiterungsprobe gelingt gut. Nach der Einführung im Plenum bearbeiten die Schüler\*innen die Aufgaben im Dossier in chronologischer Reihenfolge. Der rote Faden ist durch die Anordnung der Aufgaben im Arbeitsheft gegeben. Es fehlt eine visuelle Darstellung des Ablaufs bzw. des roten Fadens der Lektion.

Die Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler\*innen aus der letzten Doppellektion ist durchgängig sichtbar. In der Einstiegsaufgabe sollen die Schüler\*innen aus vorgegebenen Wörtern einen Treppentext bilden. Da sich die Schüler\*innen in der vorangehenden Doppellektion intensiv mit Treppentexten auseinandergesetzt haben, erinnern sie sich schnell wieder an den Aufbau und die Struktur, können ihr Vorwissen aktivieren und finden so den Einstieg ins Thema wieder. Ein Schüler erklärt mehrmals, dass es so sei «wie bei der Mondschein» und verweist damit auf das Einstiegsbeispiel der letzten Lektion. Der einzige Nachteil bei der Aufgabe ist, dass die ganze Klasse die Aufgabe gemeinsam lösen soll, und so nur etwa fünf Schüler\*innen aktiv am Lösen der Aufgabe beteiligt sind. Es kann also im Grunde genommen nur das Vorwissen dieser fünf Schüler\*innen beurteilt werden. Vermutlich ist das Vorwissen dieser fünf Schüler\*innen in etwa repräsentativ für das Vorwissen der Klasse. Hätte man die Aufgabe als Gruppenarbeit konzipiert, hätte sich die Mehrheit der Schüler\*innen aktiv am Lösen der Aufgabe beteiligt.

Um das Vorwissen weiter zu aktivieren stellt die Lehrperson die gleichen Impulsfragen wie beim letzten Mal. (*Welches sind hier die Kernwörter? Woran erkennst du die Kernwörter? Welche Wörter im Satz kann man weglassen?*) Danach folgt eine Einführung der Erweiterungsprobe anhand konkreter Beispiele. Auch hier verweist die Lehrperson auf Inhalte der letzten Lektion, beispielsweise darauf, dass die Schüler\*innen die Endungen der Adjektive markiert haben.

Die Lehrperson spricht in klaren und einfachen Sätzen. Sie achtet darauf, Fragen und Formulierungen möglichst konsequent zu verwenden, beispielsweise indem sie die gleichen Impulsfragen stellt wie in der letzten Lektion. Daraus schliesse ich, dass die Lehrperson eine schüler\*innen-, sach- und situationsgerechte Sprache verwendet.

Im Anschluss an die Einführung wird ein Fazit in Form eines Merkhefteintrages erarbeitet. Der Eintrag besteht aus einem vorgefertigten Arbeitsblatt, welches die Schüler\*innen selbstständig vervollständigen

sollen. Das Blatt enthält die wichtigsten Merksätze zur Erweiterungsprobe, und soll damit die in der Einführung erarbeiteten Inhalte zusammenfassen. Nach einigen Minuten wird die Seite in der Klasse gemeinsam besprochen und die Lösungen unter dem Visualizer gezeigt. Ein gemeinsames Fazit am Ende der Doppelktion fehlt. Dies hätte den Rahmen der Lektion gesprengt, erstens zeitlich und zweitens aufgrund der abnehmenden Konzentration der Schüler\*innen.

## Visualisierung im Unterricht

|                                                                                                                                                                                      | 1                        | 2                        | 3 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
| C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |

Tabelle 19: Visualisierung Lektion 2. Eigene Darstellung

Die Visualisierung ist in Bezug auf alle drei Indikatoren gut umgesetzt. Als Einstiegsaufgabe sollen die Schüler\*innen aus A4-Blättern einen Treppentext bilden. Die Visualisierung des Inhalts gelingt hier gut. Weil alle Wörter unabhängig von der Anzahl Buchstaben auf einem A4-Blatt stehen, wird die Treppe schön sichtbar. Zudem werden die verschiedenen Worttypen gleich wie beim letzten Mal markiert. Kernwörter werden grün unterstrichen, das Verb blau umrandet, und die Adjektive mit einer gelben unterbrochenen Linie unterstrichen.

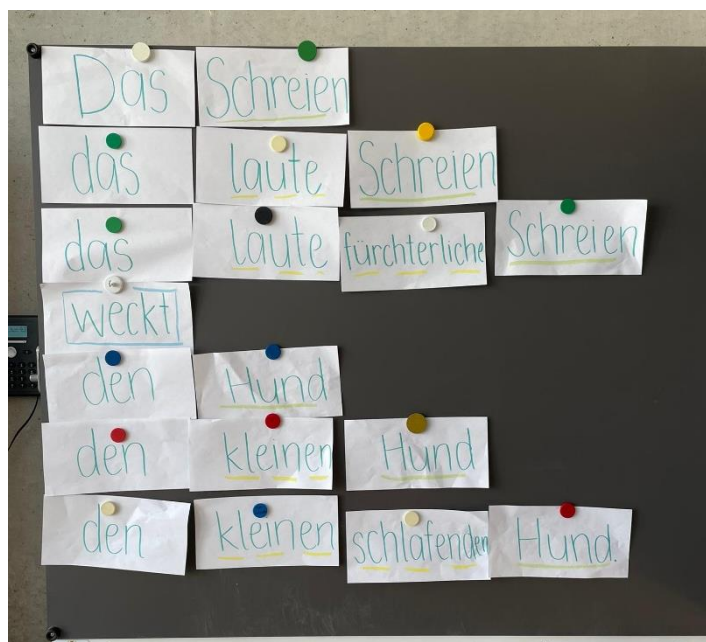


Abbildung 11: Tafelbild Einstiegsaufgabe. Eigene Darstellung

Auch die Erweiterungsprobe wird klar und übersichtlich an der Tafel visualisiert. Vor der Einführung stehen zwei Sätze in Kleinbuchstaben an der Tafel. An diesen zwei Sätzen wird die Erweiterungsprobe durchgeführt und visuell dargestellt. Um das Vorgehen bei der Erweiterungsprobe zu verdeutlichen, zeigt die Lehrperson mit dem Finger auf die Abstände zwischen den Wörtern, und wartet bei jedem Abstand kurz, damit die Schüler\*innen überlegen, ob das Einsetzen eines Adjektivs an dieser Stelle möglich ist. Die Adjektive zur Erweiterung werden an den Stellen, wo eine Erweiterung möglich ist, ergänzt, und mit Pfeilen wird die genaue Platzierung der Adjektive angezeigt. Die Kernwörter werden wiederum grün unterstrichen und die Adjektive mit einer gelben gestrichelten Linie markiert.

Alle verwendeten Darstellungen sind übersichtlich und nicht überlastet. Die Schrift ist gut lesbar und es sind nur relevante Informationen auf der Tafel zu sehen.

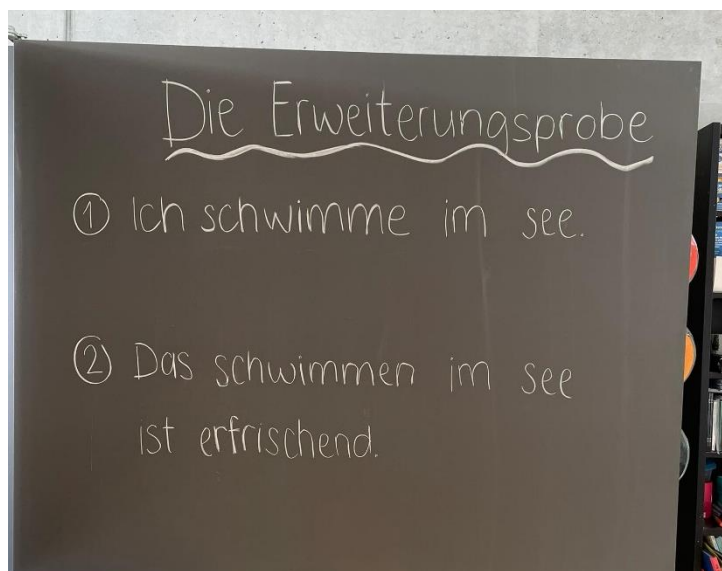


Abbildung 12: Tafelbild Erweiterungsprobe. Eigene Darstellung

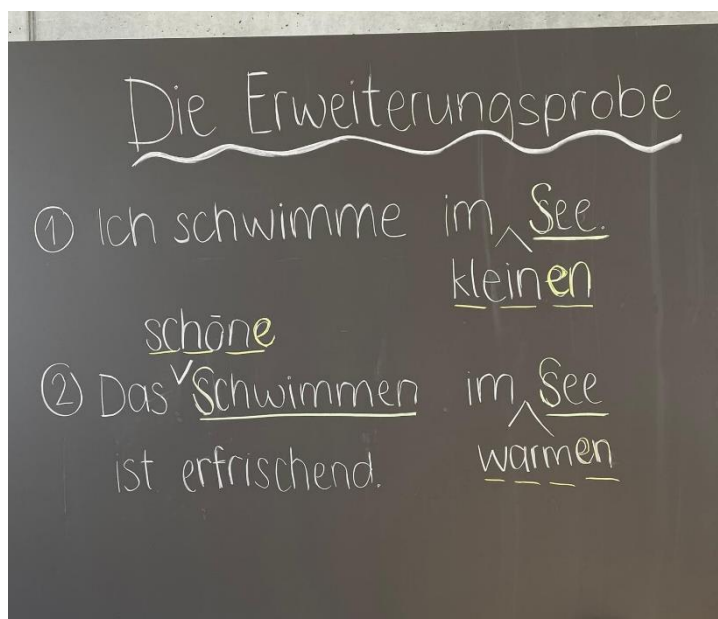


Abbildung 13: Tafelbild Erweiterungsprobe bearbeitet. Eigene Darstellung

## Fachliche Korrektheit

|                                                                                                                       | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.                                | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D2.4 Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.              | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 20: Fachliche Korrektheit Lektion 2. Eigene Darstellung

Zu Beginn der Lektion sagt die Lehrperson einige Male «Kennwort» anstatt Kernwort. Abgesehen davon werden keine fachlichen Fehler festgestellt.

Ein neu verwendeter Begriff in dieser Doppellektion ist «Erweiterungsprobe». Das Konzept der Erweiterungsprobe wird in der Einführung erklärt und visuell dargelegt. Der Begriff an sich wird in der Einführung jedoch nicht thematisiert. Da der Begriff in den Aufgabestellungen des Arbeitshefts wiederholt vorkommt, wäre eine vorgängige Begriffserklärung notwendig gewesen.

Es sind keine Situationen ersichtlich, wo die Lehrperson die Schüler\*innen ermutigt, Fachbegriffe zu nutzen. Für die Bearbeitung der vorgesehenen Aufgaben ist es jedoch ausreichend, wenn die Schüler\*innen die Fachbegriffe verstehen. Es gibt keine Situation, wo die aktive Verwendung der Fachbegriffe für die Schüler\*innen erforderlich ist.

## Adaptivität

|                                                                                                                                                     | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.                             | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, sodass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

Tabelle 21: Adaptivität Lektion 2. Eigene Darstellung

Die Differenzierung wird in den beiden Lektionen unzureichend umgesetzt. Einzig die Differenzierung nach Menge ist sichtbar, indem nicht alle Lernenden alle Aufgaben lösen. Eine Differenzierung durch gezielte Hilfsmittel oder nach Niveau ist praktisch nicht sichtbar, da alle Schüler\*innen an den gleichen Aufgaben arbeiten. Die Adjektivliste als Scaffolding für die Aufgabe auf S. 70 (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*) wird nicht verwendet, da sich beim Finden von Adjektiven keine größeren Schwierigkeiten zeigen. Einzig bei der Zusatzaufgabe ist eine Differenzierung nach Niveau sichtbar. Insgesamt kommen fünf Schüler\*innen dazu, die Zusatzaufgabe zu lösen. Schliesslich ist eine Differenzierung nach Interesse bei den betreffenden Aufgaben wenig sinnvoll und eher unrealistisch. Die Aufgaben im Kapitel «Strategien für die Rechtschreibung» dienen dazu, sichtbar zu machen, inwiefern die Thematik von den Schüler\*innen verstanden wurde und angewendet werden kann (*SPRACHWELT 2. fil rouge*).

Während die Schüler\*innen an den Aufgaben arbeiten, geht die Lehrperson im Zimmer umher und beantwortet Fragen der Schüler\*innen. Dabei achtet die Lehrperson eher auf die Schüler\*innen, die sich bei Schwierigkeiten aktiv melden. Einige Fehler von Schüler\*innen bleiben dabei unerkannt.

Bei Fragen und Schwierigkeiten der Schüler\*innen reagiert die Lehrperson passend. Beispielsweise haben einige Schüler\*innen Mühe mit der Erweiterung von «die Schnellste» (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 72). Die Hilfestellung der Lehrperson lautet «Stell dir vor die Schnellste ist eine Person. Nun suche ein Adjektiv, mit dem du eine Person beschreiben kannst.» Auf diese Hilfestellung reagieren die Schüler\*innen positiv und können unmittelbar an der Aufgabe weiterarbeiten. Ein weiteres Beispiel ist die Bemerkung eines Schülers, dass die Zusatzaufgabe kein Kernwort enthalte. Der Verweis der Lehrperson auf das Beispiel «Schwimmen» an der Tafel löst bei dem Schüler eine AHA-Reaktion aus, und er löst die Zusatzaufgabe danach fehlerfrei.

### Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern

|                                                                                                                                                                               | 1                        | 2                        | 3                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können. | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F2.2 Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

|  |                                                                                   |                          |                          |   |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
|  | F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|

Tabelle 22: Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern Lektion 2. Eigene Darstellung

Ein proaktives Hinweisen der Lehrperson auf mögliche Fehler ist in der Lektion nicht sichtbar.

Eine gegenseitige Unterstützung der Schüler\*innen untereinander ist in der Einstiegsaufgabe zum Trepentext sichtbar. In den folgenden Sequenzen fällt die gegenseitige Unterstützung eher gering aus. Ähnlich wie in der letzten Doppelktion arbeiten einige Schüler\*innen in Zweierteams, andere arbeiten allein. Die Zweierteams können dabei auf ein grösseres Repertoire an Wissen zurückgreifen und unterstützen sich automatisch gegenseitig, während die alleinarbeitenden Schüler\*innen weitgehend auf sich allein gestellt sind.

Wenn die Lehrperson merkt, dass ein Kind die Aufgabe zwar richtig gelöst hat, dabei jedoch die Gross-/Kleinschreibung fehlerhaft angewendet hat, lässt sie das Kind diese Fehler selbst suchen und korrigieren. Dies tut sie beispielsweise mit dem Hinweis «Jetzt hast du die Kernwörter gefunden. Schau, dass du alle Kernwörter grossschreibst».

### Über das eigene Lernen nachdenken

|  |                                                                                                                                                            |   |                          |                          |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
|  |                                                                                                                                                            | 1 | 2                        | 3                        |
|  | G2.1 Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben. | X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tabelle 23: Über das eigene Lernen nachdenken Lektion 2. Eigene Darstellung

Das Nachdenken über das eigene Lernen kommt in dieser Doppelktion zu kurz. Zwar füllen die Schüler\*innen die letzte Seite im Dossier mit einer Zusammenfassung über das Gelernte und einer Selbsteinschätzung aus. Jedoch beschränken sich die Fragen auf fachliche Aspekte, und nicht auf den Lernprozess. Die Selbsteinschätzung in Bezug auf die zu erreichenden Kompetenzerwartungen ist damit der einzige Punkt, wo die Schüler\*innen über ihr Lernen und ihren Lernfortschritt nachdenken sollen. Dazu kommt, dass die Konzentration und Anstrengungsbereitschaft der Schüler\*innen nach zwei Lektionen Grammatikunterricht ausgeschöpft, und die Reflexionsseite von den meisten Schüler\*innen schnell und eher unsorgfältig ausgefüllt wird.

## 5.5 Lektion 2: Fragen und Schwierigkeiten

Im folgenden Abschnitt führe ich Fragen der Schüler\*innen sowie im Unterricht aufgetauchte Schwierigkeiten auf und zeige mögliche Handlungsalternativen auf. Ich beschränke mich dabei auf fachliche Fragen und Schwierigkeiten sowie auf Unklarheiten in Bezug auf das Lehrmittel und verwendete Material. Administrative oder klassenführungstechnische Fragen spielen in diesem Fall eine zweitrangige Rolle.

Die Erweiterungsprobe bei nominalisierten Adjektiven fällt den Schüler\*innen eindeutig schwerer als bei nominalisierten Verben. Dies gilt insbesondere für Adjektive, die keine Farbadjektive sind. Ein Satz auf Seite 70 lautet «Im finstern schleichen wir», wobei die Schüler\*innen das Finstere als Kernwort identifizieren und mit einem Adjektiv erweitern sollen (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen* 3). Bei diesem Satz tauchen auffällig viele Fragen auf, einige Schüler\*innen überspringen diesen Satz beim Lösen der Aufgabe sogar. Das Gleiche gilt für den Satz «Bist du immer noch die Schnellste?» (ebd. S. 72). Obwohl hier das Wort bereits grossgeschrieben ist, und nur noch erweitert werden muss, kommen viele Schüler\*innen bei diesem Satz nicht weiter und bitten die Lehrperson um Hilfe.

Diese schwierigen Sätze sind unter anderem ein Grund dafür, weshalb einige Lernenden sehr lange für eine Aufgabe brauchen. Für lernschwächere Schüler\*innen sind die Aufgaben auf Seite 70 und 72 (ebd.) sehr anstrengend, und sie kommen nur langsam voran. Um dies zu vermeiden, könnte man einige Aufgaben mit einem Punkt oder einem Symbol markieren, welche die Schüler\*innen überspringen dürften, wenn diese zu schwierig sind.

Es kommt immer wieder vor, dass Lernende einzelne Adjektive bei der Erweiterungsprobe gross schreiben. Meistens schreiben sie das Kernwort ebenfalls gross, aber dennoch soll die Grossschreibung von Adjektiven möglichst vermieden werden. Es kann sein, dass die betreffenden Schüler\*innen unkonzentriert sind oder schlichtweg unsorgfältig arbeiten. In diesem Fall würde eine Selbstkontrolle oder Überarbeitung der Aufgabe helfen. Beispielsweise könnte die Selbstkontrolle mit den folgenden Fragen angeleitet werden: *Habe ich alle Kernwörter grossgeschrieben? Habe ich alle anderen Wörter (ausser Satzanfänge) kleingeschrieben?*

Ausserdem passieren teilweise Fehler bei der Flexion der Adjektive. Einige Schüler\*innen schreiben falsche Endungen, wie zum Beispiel *im schönem Blumengarten* oder *der grossen Bach*. Letzterer Fehler ist vermutlich passiert, weil die zu erweiternde Nominalgruppe *am Bach* lautete, und demnach die Erweiterung mit der Endung *-en*, also *am grossen Bach* korrekt wäre. Der Fehler liegt daher wahrscheinlich

im fehlerhaften Übertragen der Nominalgruppe. Grundsätzlich lassen sich solche Fehler beim Angleichen der Adjektive vermeiden, indem die Schüler\*innen dazu aufgefordert werden, die erweiterten Nominalgruppe im Sinne einer Selbstkontrolle laut zu lesen. Beim Lesen merken die meisten Schüler\*innen, wenn etwas nicht stimmt.

Ein weiteres Problem ist, dass einige Schüler\*innen *nicht* oder *kein/keine* als Adjektiv verwenden, obwohl diese Wörter keine Adjektive sind. Zum Beispiel schreibt ein Schüler: «*das anhalten ist hir nicht Verboten*». In diesem Satz wird *nicht* als Adjektiv eingesetzt, und *verboten* als Konsequenz daraus grossgeschrieben. Das eigentliche Kernwort *Anhalten* bleibt unerkannt. Ein anderer Schüler schreibt «*Heute Abend ziehen keine Wolken auf*». In diesem Fall setzt er das erweiternde Wort an der richtigen Stelle im Satz ein, nämlich vor dem Kernwort, allerdings wird *keine* fälschlicherweise als Adjektiv gebraucht. Wenn dieser Fehler auftaucht, ist es sinnvoll die Schüler\*innen darauf hinzuweisen, dass diese Wörter keine Adjektive sind.

Sehr interessant sind die Fehler, die in der Zusatzaufgabe auftreten. In der Zusatzaufgabe sollen die Schüler\*innen einen Text schreiben, der die Kernwörter *Schreiben*, *Lachen*, *Rot*, *Rauschen*, *Kochen* und *Suchen* enthält. Eine Schülerin schreibt den Satz «*Mit meinem leuchtigen Rot muss ich schöner Schreiben*». Sie verwendet im Satz die erste Steigerungsform des Adjektivs *schön*, und verwechselt dabei die Endung der Steigerungsform mit der Flexionsendung eines Adjektivs, das an ein Kernwort angepasst wird. In einem weiteren Satz schreibt die gleiche Schülerin «*Die Hausaufgaben sind etwas gutes Kochen*». Hier setzt die Schülerin ein nominalisiertes Adjektiv (*etwas Gutes*) vor das eigentlich als Kernwort gedachte Wort *Kochen*. Auch hier verwechselt sie die Endung *-es* mit der Flexionsendung eines Adjektivs, das vor einem Kernwort steht. Diese Fehler müssten mit der Schülerin konkret angeschaut werden.

## 5.6 Lektion 2: Anpassungen an Planung und Lehrmittel

Als erstes gehe ich darauf ein, welche Änderungen ich an der Planung der Lektion vornehmen würde, wenn diese nicht im Rahmen einer Erprobung, sondern im regulären Grammatikunterricht stattfinden würde.

Die Einstiegsaufgabe zu den Treppentexten würde ich nicht im Plenum durchführen, sondern in kleineren Gruppen lösen lassen. Die Wörter könnte man beispielsweise auf Karteikarten schreiben oder drucken, sodass jede Gruppe eine eigene Vorlage hat. Für die Aufgabe könnten entweder leistungsheterogene Gruppen gebildet werden, sodass alle Gruppen ungefähr gleich lange für die Aufgabe benötigen,

oder aber man erstellt mehrere Vorlagen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. So könnte man die Aufgabe nach Niveau differenzieren und in leistungshomogenen Gruppen durchführen lassen.

Ansonsten würde ich die Lektion in kleinere Sequenzen aufteilen und jeweils nur eine oder maximal zwei Seiten im Arbeitsheft pro Sequenz lösen lassen. Die Schüler\*innen lernen effektiver, wenn sie regelmäßig in kleinen Portionen am Lerngegenstand üben und arbeiten. Zudem könnte man mehr Abwechslung und Differenzierung in die Übungsgelegenheiten hineinbringen, indem man zwischen den analogen Aufgaben im Arbeitsheft und den digitalen Aufgaben des Lehrmittels abwechselt.

Im Folgenden zeige ich auf, welche Anpassungen am Lehrmittel ich im Nachhinein der Erprobung vornehme.

Für eine Differenzierung im Arbeitsheft markiere ich die schwierigen Sätze mit einem Stern-Symbol. Diese Sätze könnten schwächere Schüler\*innen überspringen, um schneller mit der Aufgabe voranzukommen und nicht bei einem Satz hängen zu bleiben.

|                                         |                     |
|-----------------------------------------|---------------------|
| Die Schnecke kriecht vorwärts.          | die braune Schnecke |
| Dort liegt das badetuch.                | das                 |
| Es duftet im blumengarten.              | im                  |
| Alle treffen sich am bach.              |                     |
| Nun spüren wir die kälte.               |                     |
| Sie lieben das spielen.                 |                     |
| Ich höre das miauen.                    |                     |
| ☆ Im finstern schleichen wir.           |                     |
| ☆ Sie haben angst.                      |                     |
| ☆ Wir wurden mit freude empfangen.      |                     |
| Das blau gefällt mir gar nicht.         |                     |
| ☆ Hier ist das anhalten verboten.       |                     |
| Unser treffen findet heute nicht statt. |                     |

Abbildung 14: Differenzierung S. 70 (SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 70). Eigene Darstellung

Für die obenstehende Aufgabe erachte ich es als sinnvoll, eine Selbstkontrolle einzuführen. Diese könnte entweder als Zettel an einzelne Schüler\*innen verteilt werden, die trotz Erweiterungsprobe viele Fehler bei der Gross-/Kleinschreibung machen. Alternativ könnte die Selbstkontrolle für alle Schüler\*innen unten an der Aufgabe eingefügt oder eingeklebt werden.

|                                                 |                                            |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Selbstkontrolle                                 | <input checked="checked" type="checkbox"/> |
| Habe ich alle Kernwörter gross geschrieben?     |                                            |
| Habe ich alle Satzanfänge gross geschrieben?    |                                            |
| Habe ich alle anderen Wörter klein geschrieben? |                                            |

Abbildung 15: Selbstkontrolle. Eigene Darstellung

## 5.7 Auswertung Prä- und Posttest

Als Prä- und Posttest verwende ich eine Aufgabe aus dem Kapitel *Strategien für die Rechtschreibung* (SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 73). Die Aufgabe besteht aus sieben Sätzen, in denen alle Wörter kleingeschrieben sind. Die Schüler\*innen sollen die grosszuschreibenden Wörter in den Sätzen herausfinden und die Grossschreibung entsprechend korrigieren.

Der Prätest wird zu Beginn der ersten Lektion, und der Posttest am Ende der zweiten Lektion der Erprobung mit den Schüler\*innen durchgeführt. Für die Auswertung erstelle ich insgesamt drei Tabellen. Eine Tabelle mit der Zusammenstellung aller Daten im Detail, d.h. welche Schüler\*innen welche Wörter grossgeschrieben haben, ist im Anhang (Kapitel 12.9) abgelegt. Die zwei weiteren Tabellen stellen die Ergebnisse in vereinfachter Weise dar und sollen die Analyse der Ergebnisse grafisch unterstützen.

In der Tabelle unten sind die Anzahl Richtig- und Falschschreibungen für jedes grosszuschreibende Wort aufgeführt. Die Satzanfänge werden in diesem Fall nicht berücksichtigt, da in der Auswertung ausschliesslich die satzinterne Grossschreibung interessiert. Folgende Ergebnisse lassen sich aus der Tabelle ableiten.

In Bezug auf die Konkreta lässt sich festhalten, dass diese weitgehend richtig geschrieben werden, und zwar sowohl im Prä- als auch im Posttest. In keinem Fall wird ein Konkretum von mehr als zwei Schüler\*innen klein geschrieben. Auffällig ist, dass die nominalisierten Verben im Posttest von vielen Schüler\*innen richtig geschrieben werden, während im Prätest das Gegenteil der Fall ist. Der grösste Unterschied zeigt sich beim nominalisierten Verb *Spielen*. *Spielen* wird im Prätest von allen 19 Schüler\*innen fälschlicherweise klein geschrieben, während es im Posttest nur noch 6 Schüler\*innen sind, die das Wort klein schreiben. Das Kernwort *Laufen* wird im Prätest von acht Schüler\*innen als grosszuschreibendes Wort erkannt, im Posttest sind es hingegen 13 Schüler\*innen, die das Wort richtig schreiben. Offen bleibt die Frage, weshalb *Laufen* im Gegensatz zu *Spielen* bereits im Prätest von immerhin acht Schüler\*innen richtig geschrieben wird. Beide Wörter folgen auf das Wort *beim*, welches einen versteckten Artikel beinhaltet. Eine Vermutung ist, dass *Laufen* das einzige Kernwort im Satz darstellt, während im Satz *Beim Spielen fiel der Ball ins Wasser* noch zwei weitere Kernwörter enthalten sind. Einige Schüler\*innen sind irritiert und fragen nach, wenn sie in einem Satz kein Nomen finden. Vermutlich wählen sie aufgrund dessen einfach ein Wort aus, das sie grossschreiben.

Ein ähnlich auffälliges Ergebnis zeigt sich beim Abstraktum *Angst*. Die Anzahl Schüler\*innen, die Angst richtig schreiben erhöht sich von fünf auf zwölf Schüler\*innen. *Angst* kommt auch in einer der Übungen

vor, die die Schüler\*innen in der Doppellektion vor dem Posttest lösen. Möglicherweise können sich einige Schüler\*innen merken, dass das Wort grossgeschrieben werden muss. Im Gegensatz dazu verändert sich das Ergebnis beim Abstraktum *Englisch* nicht. Im Prä- und im Posttest wird *Englisch* von sechs Schüler\*innen klein geschrieben.

| Wort                            | Prätest<br>Anzahl Schüler*innen richtig | Prätest<br>Anzahl Schüler*innen falsch | Posttest<br>Anzahl Schüler*innen richtig | Posttest<br>Anzahl Schüler*innen falsch |
|---------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Herbstferien                    | 17                                      | 2                                      | 19                                       | 0                                       |
| Bad                             | 17                                      | 2                                      | 19                                       | 0                                       |
| Spielen                         | 0                                       | 19                                     | 13                                       | 6                                       |
| Ball                            | 19                                      | 0                                      | 18                                       | 1                                       |
| Wasser                          | 19                                      | 0                                      | 18                                       | 1                                       |
| Abend                           | 17                                      | 2                                      | 18                                       | 1                                       |
| Dusche                          | 18                                      | 1                                      | 17                                       | 2                                       |
| Sprungbrett                     | 17                                      | 2                                      | 17                                       | 2                                       |
| See                             | 19                                      | 0                                      | 18                                       | 1                                       |
| Angst                           | 5                                       | 14                                     | 12                                       | 7                                       |
| Shampoo                         | 18                                      | 1                                      | 18                                       | 1                                       |
| Augen                           | 19                                      | 0                                      | 17                                       | 2                                       |
| Laufen                          | 8                                       | 11                                     | 13                                       | 6                                       |
| Woche                           | 19                                      | 0                                      | 19                                       | 0                                       |
| Englisch                        | 13                                      | 6                                      | 13                                       | 6                                       |
| Wörter                          | 19                                      | 0                                      | 19                                       | 0                                       |
| morgen (falsch: Morgen)         | 10                                      | 9                                      | 4                                        | 15                                      |
| andere (falsch: Andere)         | 18                                      | 1                                      | 13                                       | 6                                       |
| geplaudert (falsch: Geplaudert) | 19                                      | 0                                      | 12                                       | 7                                       |

Tabelle 24: Auswertung Prä- und Posttest 1. Eigene Darstellung

In der zweiten Tabelle sind die Anzahl Richtigschreibungen sowie die Anzahl Fehler pro Schüler\*innen eingetragen. Die Namen der Schüler\*innen wurden mit den Buchstaben des Alphabets anonymisiert. Die gelb markierten Felder zeigen an, welche Schüler\*innen sich vom Prä- zum Posttest verbessert haben, bzw. welche Schüler\*innen mehr Wörter richtig grossgeschrieben haben. In den hintersten zwei Spalten ist eingetragen, wie viele Wörter fälschlicherweise grossgeschrieben wurden (z.B. Andere statt andere). Die orange gefärbten Felder zeigen an, welche Schüler\*innen im Posttest mehr Wörter fälschlicherweise grossgeschrieben haben als im Prätest.

Insgesamt schreiben 14 Schüler\*innen im Posttest mehr Wörter korrekt gross als im Prätest. Zwei Schüler\*innen schreiben in beiden Tests gleich viele Wörter gross, und nur drei Schüler\*innen erzielen im Posttest eine schlechtere Leistung als im Prätest.

Jedoch fällt auf, dass im Posttest fast dreimal so viele Wörter fälschlicherweise grossgeschrieben werden als im Prätest. Im Prätest hat niemand mehr als ein Wort fälschlicherweise grossgeschrieben. Im Posttest hingegen schreiben zwölf Schüler\*innen zwischen zwei und vier Wörter fälschlicherweise gross. Der häufigste Fehler tritt dabei beim Wort *morgen* auf, das im Kontext des Satzes kleingeschrieben werden müsste. Insgesamt wird «morgen» von 15 Schüler\*innen grossgeschrieben. Der Fehler liegt nahe, nicht nur weil *morgen* in einem anderen Kontext grossgeschrieben wird, sondern auch weil im vorangehenden Satz in der Aufgabe das semantisch ähnliche Wort *Abend* vorkommt, dass ebenfalls grossgeschrieben wird. Für mehr Überraschung sorgt die Grossschreibung der Wörter *andere* und *geplaudert*, die von sechs bzw. sieben Schüler\*innen im Posttest gewählt wurde. Hier könnte es sein, dass «andere» mit «die Anderen» verwechselt wurde. Und vor *geplaudert* kann gut ein Adjektiv eingesetzt werden, welches jedoch nicht flektiert ist, und daher nicht als Erweiterung eines Kernwortes gilt.

In drei Fällen kommt es vor, dass Schüler\*innen ein Adjektiv grossschreiben. Dieser Fehler kann dadurch entstehen, dass vor einem Adjektiv ein weiteres Adjektiv stehen kann, zum Beispiel *eine kalte Dusche* – *eine kurze kalte Dusche*. Die Einsetzung eines Adjektivs vor einem Adjektiv kann zur fehlerhaften Vermutung führen, dass das bestehende Adjektiv der Kern der Nominalgruppe darstellt. Jedoch ist der Fehler ein Indikator dafür, dass die betreffenden Schüler\*innen das Konzept der Erweiterungsprobe verstanden haben, und die Erweiterungsprobe im Posttest auch anwenden.

| Schüler*in | Prätest<br>richtig | Prätest<br>falsch | Posttest<br>richtig | Posttest<br>falsch | Prätest<br>falsch gross | Posttest<br>falsch gross |
|------------|--------------------|-------------------|---------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| A          | 15                 | 1                 | 15                  | 1                  | 1                       | 2                        |
| B          | 12                 | 4                 | 13                  | 3                  | 0                       | 2                        |
| C          | 11                 | 5                 | 13                  | 3                  | 0                       | 2                        |
| D          | 15                 | 1                 | 11                  | 5                  | 1                       | 3                        |
| E          | 13                 | 3                 | 16                  | 0                  | 1                       | 3                        |
| F          | 14                 | 2                 | 14                  | 2                  | 1                       | 3                        |
| G          | 13                 | 3                 | 12                  | 4                  | 1                       | 1                        |
| H          | 13                 | 3                 | 16                  | 0                  | 1                       | 2                        |
| I          | 11                 | 5                 | 14                  | 2                  | 1                       | 1                        |
| J          | 13                 | 3                 | 14                  | 2                  | 0                       | 0                        |
| K          | 13                 | 3                 | 14                  | 2                  | 1                       | 2                        |
| L          | 13                 | 3                 | 16                  | 0                  | 1                       | 1                        |
| M          | 13                 | 3                 | 14                  | 2                  | 0                       | 2                        |
| N          | 13                 | 3                 | 14                  | 2                  | 0                       | 0                        |
| O          | 9                  | 7                 | 15                  | 1                  | 1                       | 0                        |
| P          | 14                 | 2                 | 16                  | 0                  | 0                       | 4                        |
| Q          | 13                 | 3                 | 12                  | 4                  | 1                       | 1                        |
| R          | 11                 | 5                 | 13                  | 3                  | 1                       | 3                        |
| S          | 14                 | 2                 | 16                  | 0                  | 1                       | 3                        |
| Total      | 243                | 61                | 268                 | 36                 | 13                      | 35                       |

Tabelle 25: Auswertung Prä- und Posttest 2. Eigene Darstellung

## 6 Diskussion

Im vorliegenden Kapitel folgt die Diskussion der Ergebnisse.

Die im Rahmen der Erprobung gesetzten Kompetenzerwartungen wurden von allen Schüler\*innen mehrheitlich erreicht. Zudem schafften es 14 von 19 Schüler\*innen, ihre Leistung im Posttest zu verbessern. Diese Ergebnisse deuten auf ein positives Resultat der Erprobung hin. Der vermutlich aussagekräftigste Indikator für den Erfolg der Erprobung ist die Anzahl der Richtigschreibungen bei den nominalisierten Verben. Die semantisch typischen Nomen sollten von den Schüler\*innen unabhängig von der Erprobung erkannt werden. Dies bestätigt sich in den Ergebnissen des Prätests. Zu einem Grossteil unerkannt bleiben im Prätest die nominalisierten Verben. Im Posttest hingegen werden die nominalisierten Verben von zwei Dritteln der Schüler\*innen als grosszuschreibende Wörter erkannt. Aus diesem Ergebnis schliesse ich, dass zwei Drittel der Schüler\*innen in der Lage sind, die Erweiterungsprobe richtig anzuwenden. Ob sie die Erweiterungsprobe auch bei den semantisch typischen Nomen anwenden, sei dahingestellt, und wird in einem späteren Abschnitt diskutiert.

Dass der syntaxorientierte Ansatz ein Erfolgsrezept für die Grossschreibung von Nominalisierungen darstellt, bestätigen auch Bangel; Rautenberg & Werth (2020, S. 68) in ihrem Forschungsüberblick über Studien zum syntaxbasierten Ansatz. Gemäss ihnen «profitieren die SuS in allen Studien, die dem Ansatz von Röber-Siekmeyer (1999) folgten, vor allem im Bereich der Großschreibung von Nominalisierungen in besonderem Maße von einem syntaxorientierten Vorgehen» (ebd.).

Betrachtet man die totale Anzahl an Grossschreibungen im Prä- und Posttest, fällt auf, dass im Prätest insgesamt viel weniger Wörter grossgeschrieben werden als im Posttest. Im Prätest sind es total 256, im Posttest 303. Interessanterweise beträgt die totale Anzahl an Grossschreibungen, im Falle von 19 fehlerlos gelösten Tests genau 304. Von den 303 Grossschreibungen im Posttest sind allerdings 35 falsche Grossschreibungen. Ich vermute, dass die Steigerung in der Anzahl der Grossschreibungen auf die Sensibilisierung der Schüler\*innen auf untypische Nomen zurückzuführen ist.

Schliesslich ist es wichtig zu erwähnen, dass sowohl das Erreichen der Kompetenzerwartungen wie auch die Ergebnisse im Prä- und Posttest eine Momentaufnahme darstellen. Die Ergebnisse des Posttests sind mit hoher Wahrscheinlichkeit dadurch beeinflusst, dass der Posttest direkt im Anschluss an die zweite Erprobung stattgefunden hat und das Thema für die Schüler\*innen noch sehr präsent war. Es sei infrage gestellt, ob die Ergebnisse des Posttests gleich gut gewesen wären, hätte dieser erst einige Tage nach der Erprobung stattgefunden.

Im folgenden Abschnitt wird der Einfluss des Vorwissens der Lernenden auf die Erprobung diskutiert. Die Erweiterungsprobe als Strategie zur Ermittlung der satzinternen Grossschreibung war für die Schüler\*innen neu, wie grösstenteils auch die Grossschreibung nominalisierter Verben oder Adjektive. Gleichzeitig hatten die Schüler\*innen bereits ein ausgeprägtes Vorwissen im Bereich der Gross-/Kleinschreibung, das ihnen bei der Bearbeitung der Aufgaben sicherlich geholfen hat. Explizites Regelwissen oder Strategien wie beispielsweise die Artikelprobe, aber auch implizites Wissen im Bereich der Grammatik und Rechtschreibung hat also bei der Aufgabenlösung eine Rolle gespielt. Welches Wissen und welche Strategien die Schüler\*innen zum Lösen der Aufgaben tatsächlich anwendeten, ist mehrheitlich unsichtbar. Ich kann darüber nur Vermutungen anstellen.

Ich vermute, dass die Mehrheit der Schüler\*innen die Aufgabe 1 auf Seite 73 (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*), wie auch grosse Teile des Prä- bzw. Posttests anhand von semantischen Kriterien und/oder Wissen über die verschiedenen Wortarten gelöst haben. Dieses Vorgehen hat seine Berechtigung. Wenn ich weiss, dass es sich bei «die Blätter» um ein Nomen handelt, da dem greifbaren Nomen ein Artikel vorangeht, erübrigt sich an dieser Stelle die Erweiterungsprobe. Oder zumindest wird die Anwendung der Erweiterungsprobe erleichtert, wenn man bereits eine Vorahnung davon hat, welche Wörter als Kernwörter infrage kommen und welche nicht.

Eine besondere Herausforderung stellen nominalisierte Adjektive dar. In der Erprobung habe ich festgestellt, dass bei Sätzen mit einem Adjektiv im Kern deutlich mehr Fragen und Schwierigkeiten auftaucht sind als bei Sätzen mit einem Verb im Kern. Rautenberg & Wahl (2019, S. 98) erklären mögliche Schwierigkeiten bei Adjektiven mit adjektivischer Flexion im Kern der Nominalgruppe. Erstens kann es sein, dass Schüler\*innen nominalisierte Adjektive nicht als Kern, sondern als Adjektivattribut identifizieren, und mit einem Kernwort erweitern (z.B. *die Schnellste – die schnellste Frau*) (ebd.). Die zweite Schwierigkeit ergibt sich bei nominalisierten Adjektiven mit adjektivischer Flexion, denn ein Adjektiv mit adjektivischer Flexion kann im Gegensatz zu anderen Kernen mit unflektierten Adjektiven erweitert werden (ebd.). Beispielsweise könnte die Erweiterung des Kernworts *die Schnellste*, sowohl die *unbestritten Schnellste* als auch die *unbestrittene Schnellste* lauten. Aus diesen Gründen ist es sinnvoll, im Unterricht anfänglich auf Adjektive im Kern zu verzichten (ebd.). Eine Ausnahme stellen die Farbadjektive dar, die durch die Erweiterungsprobe eindeutig erkannt werden können (ebd.). In Bezug auf das erprobte Lernarrangement ist es meiner Meinung nach ausreichend, die Aufgaben mit Adjektiven im Kern als Zusatzaufgabe oder besonders schwierige Aufgabe zu markieren, insbesondere weil nur wenige Aufgaben mit nominalisierten Adjektiven vorkommen.

Wichtig anzumerken ist auch, dass in den Aufgaben des Lernarrangements, wie auch im Prä- bzw. Posttest die Kompetenz der Schüler\*innen getestet wird, und nicht die Performanz. Inwiefern die Schüler\*innen die satzinterne Grossschreibung in eigenen Textproduktionen richtig anwenden und dabei auf ihr Regelwissen und Strategien für die Rechtschreibung zurückgreifen, kann mit den Aufgaben des Lernarrangements nicht sichtbar gemacht werden. Dies ist jedoch im Sinne des Arbeitshefts als Teil des Arbeitsfeldes *Sprache erforschen – Sprache trainieren* des Lehrmittels. Die Anwendung des Gelernten findet im Arbeitsfeld *Sprachhandeln*, konkret im Kompetenzbereich *Schreiben* statt. Die Herausforderung beim Schreiben eigener Texte ist, dass die Gross-/Kleinschreibung nur einen Bruchteil der sprachformalen und inhaltlichen Anforderungen darstellt. Daher ist anzunehmen, dass die Gross-/Kleinschreibung in der Textproduktion weniger sicher gelingt als in eigens dafür konzipierten Übungen.

Offen bleibt für mich die Frage, inwieweit die Lerneinheit für Schüler\*innen, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, geeignet ist. In der Versuchsklasse gab es zum Zeitpunkt der Erprobung keine Kinder, die den Unterricht «Deutsch als Zweitsprache» besuchten. Daher kann ich keine Aussage darüber treffen, inwiefern das Lernarrangement für Lernende mit DaZ-Bedarf geeignet ist. Ich vermute, dass sie die Neueinführung des syntaktischen Prinzips im Rahmen der Erprobung überfordert hätte. Jedoch zeigen Forschungsergebnisse, dass auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vom syntaxbasierten Unterricht profitieren (Bredel 2010, S. 229). Daraus schliesse ich, dass mehrsprachige Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Unterricht mit *SPRACHWELT* bessere Leistungen erzielen als mit einem Lehrmittel, in dem die satzinterne Grossschreibung wortartbasiert vermittelt wird. Die Bedingung für den Erfolg ist vermutlich, dass von Anfang an mit *SPRACHWELT* gearbeitet wird, da eine Vermischung der beiden Ansätze verwirrend sein kann.

Im folgenden Abschnitt reflektiere ich die Unterrichtsqualität der Erprobung. Beim Erstellen des Kriterienrasters wie auch bei der Unterrichtsplanung musste ich mich auf einige Dimensionen von Unterrichtsqualität fokussieren. Einige Aspekte von Unterrichtsqualität habe ich bewusst vernachlässigt, da die Rahmenbedingungen der Erprobung dies erforderten, oder aber die Auswertung dadurch erleichtert werden konnte. Beispielsweise plante ich bewusst keine Gruppenarbeiten, obwohl sich einzelne Aufgaben durchaus dafür geeignet hätten. Die Auswertung der Lektionen hätte sich durch Gruppenarbeiten deutlich erschwert, da ich nicht die Möglichkeit hatte, mehrere Gruppen gleichzeitig zu filmen, geschweige denn während des Unterrichts zu beobachten. Im Gegenzug war die kognitive Aktivierung aller Schüler\*innen nicht immer gegeben.

Im Allgemeinen waren die Rahmenbedingungen der Erprobung nicht ideal. Eine Fülle an Aufgaben zum spezifischen Thema der satzinternen Grossschreibung musste in kurzer Zeit von den Schüler\*innen bewältigt werden. Gleichzeitig waren die Sequenzen verhältnismässig lang. In der Folge nahm die Konzentration der Schüler\*innen im Laufe der Lektion ab. Im regulären Unterricht würde ich die Aufgaben auf mehrere kürzere Einheiten aufteilen und so regelmässig kurze Übungssequenzen einplanen.

Beim Beantworten von Fragen der Schüler\*innen im Unterricht war ich manchmal gespalten. Einerseits wollte ich den Schüler\*innen helfen, die Aufgaben möglichst fehlerfrei zu lösen, doch auf der anderen Seite wusste ich, dass die Fehler der Schüler\*innen für meine Auswertung zentral und hilfreich sein würden.

Dimensionen aus INSULA, die ich weggelassen habe, sind *Klassenführung*, *Soziale Unterstützung*, *Kognitive Aktivierung* sowie *Beurteilung und Feedback*. Die Aspekte *Klassenführung* und *Soziale Unterstützung* sind nicht fachspezifisch und spielen vor allem in der langfristigen Arbeit mit einer Klasse eine Rolle. Da ich in der Erprobung wenig Einfluss auf die beiden Dimensionen hatte, hätte eine Analyse oder Auswertung diesbezüglich wenig Sinn gemacht. Auch das Beurteilen lag nicht im Fokus der Erprobung, jedoch fände ich es interessant in einem nächsten Schritt die Beurteilungsinstrumente des Lehrmittels genauer unter die Lupe zu nehmen. Die Dimension der kognitiven Aktivierung hätte ich im Nachhinein im Kriterienraster ergänzt. Es wäre interessant gewesen, sowohl die kognitive Aktivierung der Lernenden im Unterricht zu untersuchen, als auch die Möglichkeiten des Lehrmittels, die Schüler\*innen kognitiv zu aktivieren.

Abschliessen möchte ich die Diskussion mit einem kritischen Blick auf die didaktische Aufbereitung der Gross-/Kleinschreibung im Lehrmittel *SPRACHWELT 2*.

Am Lernarrangement könnte man kritisieren, dass den Schüler\*innen ein analytisches und operatives Vorgehen vermittelt wird, wobei das implizite Wissen der Lernenden möglicherweise missachtet wird (vgl. Rautenberg & Wahl 2019, S. 98-99). Es könnte sein, dass durch das explizite Vermitteln von Verfahren wie der Erweiterungsprobe der Prozess der impliziten Regelbildung gestört wird (ebd.). Dagegen argumentiere ich, dass den Schüler\*innen mithilfe dieser Verfahren Einsicht in die regelmässigen Strukturen von Sprache geboten wird und sich dadurch ihr Sprachbewusstsein verbessert. Ich denke, dass besonders durch forschende Aufgaben wie das Untersuchen eines Treppentexts das implizite Sprachbewusstsein verbessert werden kann. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Schüler\*innen ein gelerntes Verfahren rein mechanisch anwenden und dabei keine Einsicht in die Satzstruktur gewinnen.

An dieser Stelle soll noch einmal auf den *Lehrplan 21* verwiesen werden. Im Lehrplan ist die Grossschreibung von nominalisierten Verben und Adjektiven im Zyklus 2 nicht vorgeschrieben. Erst im Zyklus 3 werden Nominalisierungen erwähnt. Die entsprechenden Kompetenzstufen im Lehrplan lauten folgendermassen: Die Schüler\*innen «können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden: Nomen aus Verben mit vorhergehender Präposition plus Artikel in typischen Fällen» (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern 2016, S. 139) und die Schüler\*innen «können folgende Rechtschreibregel in dafür konstruierten Übungen anwenden: Nomen aus Adjektiven mit vorhergehendem Pronomen in typischen Fällen» (ebd.).

Weil die satzinterne Grossschreibung von nominalisierten Verben und Adjektiven auf der Primarstufe noch gar nicht erwartet wird, könnte man kritisieren, dass eine Thematisierung im Zyklus 2 das Niveau der Schüler\*innen übersteigt. Es stellt sich umgekehrt die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, die Regeln zur Gross-/Kleinschreibung im Laufe der Schulzeit (Zyklus 1 bis 3) mehrmals zu revidieren, wie dies beim wortartbasierten Ansatz der Fall ist. Ich sehe den eindeutigen Vorteil des syntaxbasierten Ansatzes darin, dass die gleiche Regel für alle Fälle von Grossschreibungen gilt. Mit den richtigen didaktischen Ansätzen, Strategien und Lehrmitteln, die bereits im ersten Zyklus mit dem syntaktischen Prinzip arbeiten, kann das Wissen zur Grossschreibung ab der zweiten Klasse fehlerfrei aufgebaut werden. Damit erübrigt sich sowohl eine fehlerhaft vereinfachte Regeleinführung der satzinternen Grossschreibung auf der Primarstufe als auch ein langwieriges Umlernen der Rechtschreibregeln auf der Sekundarstufe.

## 7 Fazit und Ausblick

Im letzten Kapitel der Arbeit fasse ich die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Dabei gehe ich auch auf persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse für meine zukünftige Berufspraxis ein.

In der Erprobung gelungen ist die Sensibilisierung der Schüler\*innen auf nominalisierte Verben und Adjektive. Die Schüler\*innen haben erkannt, dass nicht nur Wörter der Wortart Nomen, sondern in bestimmten Fällen auch Verben oder Adjektive grossgeschrieben werden. Zwei Drittel der Schüler\*innen haben die nominalisierten Verben im Posttest als grosszuschreibende Wörter erkannt. Obwohl der Posttest nur eine Momentaufnahme darstellt und die Schüler\*innen für eine langfristige Verbesserung der Rechtschreibung mehr Übungsgelegenheiten bräuchten, konnte in der Erprobung gezeigt werden, dass sich der syntaxbasierte Ansatz eindeutig positiv auf die Grossschreibung von Nominalisierungen auswirkt. Eine ähnliche positive Auswirkung lässt sich bei abstrakten Nomen vermuten. Jedoch zeichnet sich in der Erprobung nur bei einem Abstraktum eine deutliche Verbesserung der Rechtschreibung ab.

Daher kann der Zusammenhang zwischen dem syntaktischen Prinzip und der Grossschreibung von Abstrakta nicht sicher bestätigt werden.

Wie in der Einleitung erwähnt, geht es beim syntaktischen Prinzip um die Verknüpfung von Grammatik- und Rechtschreibunterricht. Indem die Schüler\*innen Einsicht in grammatische Strukturen erhalten, sollen sie ein Verständnis für die Rechtschreibung entwickeln. Grundsätzlich können die Aufgaben des Lernarrangements nach einem systematischen Vorgehen gelöst werden. Dafür muss nicht zwingend ein Verständnis für den Aufbau eines Satzes vorhanden sein. Viel eher sollen die Aufgaben zu einem besseren Verständnis der Satzstruktur beitragen. Das Ziel der Vermittlung des syntaktischen Prinzips besteht darin, dass ein besseres Verständnis der Satzstruktur auch zu einem besseren Verständnis der Rechtschreibung führt. Die Lernenden sollen Einsicht in die Regelmässigkeit und Sinnhaftigkeit der deutschen Rechtschreibung erhalten. Damit einhergehend soll sich auch die Rechtschreibung an sich verbessern. Das operative Vorgehen bei der Erweiterungsprobe kann kritisiert werden, da es das implizite Wissen über Satzstrukturen möglicherweise nicht vollständig miteinbezieht. Jedoch bin ich überzeugt, dass die Aufgaben dazu beitragen, dass sich die Schüler\*innen ihrem impliziten Wissen über Schriftstrukturen zumindest ansatzweise bewusst werden.

Mit dem Lehrmittel *SPRACHWELT 2* habe ich fast ausschliesslich positive Erfahrungen gemacht. Das Lehrmittel ist ansprechend und übersichtlich gestaltet, sodass das Lösen der Aufgaben oft intuitiv passiert. Im Lehrmittel wird ein für viele Schüler\*innen langweiliges Thema spannend aufbereitet. Insbesondere die Arbeit mit den Treppentexten stösst bei einer Mehrheit der Schüler\*innen auf Interesse. Es ermöglicht eine forschende Herangehensweise an den Lerngegenstand und fördert die kognitive Aktivierung der Schüler\*innen. In der Phase der Themenfindung für die Bachelorarbeit wollte ich ursprünglich ein eigenes Lernarrangement zum Thema Gross-/Kleinschreibung entwickeln und erproben. Rückblickend bin ich froh, dass ich mich dazu entschieden habe ein bestehendes Lernarrangement zu analysieren, erproben und adaptieren. Diese Vorgehensweise spiegelt auch das Vorgehen im Unterricht: Man sieht die im Lehrmittel vorhandenen Aufgaben, wählt aus und adaptiert wo nötig.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel wurde ich mit dessen Aufbau und Struktur vertraut. Es dauerte eine Weile, bis ich mich auf der digitalen Plattform und im fil rouge zurechtgefunden habe. Nun weiss ich, wo ich was finde, und wie die einzelnen Bestandteile des Lehrmittels zusammenhängen. Ich bin sehr motiviert mit *SPRACHWELT* zu arbeiten und hoffe, dass ich das Lehrmittel in meiner künftigen Berufspraxis einsetzen kann. Mit den digitalen Aufgaben und Unterstützungsangeboten des Lehrmittels konnte ich in der Erprobung leider keine Erfahrungen machen. Da ich das digitale Angebot aus

Lizenzgründen nicht nutzen konnte, habe ich das Differenzierungspotenzial des Lehrmittels nicht ausgeschöpft. Jedoch denke ich, dass die digitalen Aufgaben eine gute Grundlage für einen differenzierten Unterricht bieten, und bin gespannt diese zukünftig in meinem Unterricht zu nutzen.

Im Rahmen meiner Erprobung hatte ich die Möglichkeit meinen eigenen Unterricht zu beobachten und auszuwerten. Dies war interessant und herausfordernd zugleich, da man selten die Gelegenheit hat den eigenen Unterricht von aussen und mit zeitlich versetzt zu beobachten. Bei einigen Indikatoren des Kriterienrasters war die Einschätzung schwierig, da nur wenige Situationen im Unterricht aufkamen, die zum Indikator passten. Jedoch ist es normal, dass nicht alle Kriterien von Unterrichtsqualität in jeder Lektion gleichermassen sichtbar sind. Die Kriterienraster zur Beurteilung der Qualität des Lehrmittels und des Unterrichts können auch in anderen Fächern genutzt werden. Ich kann mir vorstellen, die Kriterienraster bei Gelegenheit wieder zu verwenden.

Abschliessend stelle ich einige Möglichkeiten in Ausblick, wie man im Themenbereich meiner Bachelorarbeit weiterforschen könnte.

Interessant wäre es in einem nächsten Schritt die Grossschreibung nicht nur in der Kompetenz, sondern auch in der Performanz der Lernenden zu untersuchen. Dafür könnte man von Schüler\*innen verfasste Texte mit Blick auf die satzinterne Grossschreibung analysieren. Des Weiteren könnte man mit den Schüler\*innen Strategien erarbeiten, womit sie selbstgeschriebene Texte überarbeiten und auf Fehler in der Gross-/Kleinschreibung überprüfen können. *SPRACHWELT 2* bietet Beobachtungs- und Beurteilungskarten an, mit welchen die Schüler\*innen ihre Texte auf bestimmte Fehler überprüfen können.

In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant, die formative und/oder summative Beurteilung des Lerngegenstands zu untersuchen. Man könnte der Frage nachgehen, ob eine summative Beurteilung von isolierten Grammatikaufgaben sinnvoll ist, oder ob die Beurteilung vollständig in den Sprachhandlungsbereich *Schreiben* integriert werden soll.

Eine weitere Möglichkeit wäre, die Leistungen einer syntaxbasiert unterrichteten Klasse mit den Leistungen einer wortartbasiert unterrichteten Klasse zu vergleichen. Vor allem die Leistungen einer Klasse, die durchgehend mit dem Lehrmittel *SPRACHWELT 1* und *2* arbeitet, würden mich interessieren. Jedoch gibt es aktuell noch keine Klassen, die über mehrere Jahre mit dem Lehrmittel arbeiteten, da das Lehrmittel erst 2022 erschienen ist.

Die Einbindung des Grammatik- und Rechtschreibunterrichts in den Deutschunterricht als Ganzes war im Rahmen der Erprobung nicht möglich. In Hinblick auf meinen zukünftigen Deutschunterricht ist mein Ziel, Grammatikthemen möglichst integriert zu unterrichten, sodass grammatisches Wissen möglichst direkt auch in Sprachhandlungsbereiche transferiert werden kann.

Rückblickend kann ich sagen, dass mich die Arbeit mit dem syntaktischen Prinzip auf der Primarstufe nicht nur in der Theorie überzeugt, sondern auch in der Praxis. Die intensive Auseinandersetzung mit der syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Grossschreibung hat Konsequenzen für meinen zukünftigen Grammatikunterricht auf der Zielstufe. Meine zukünftigen Schüler\*innen werden die Regel «Kernwörter schreibt man gross» lernen und nicht «Nomen schreibt man gross». Jedoch denke ich, es wird noch eine Weile dauern, bis sich das syntaktische Prinzip in den Schulen durchsetzt, da der wortartbasierte Ansatz nach wie vor sowohl im Lehrplan als auch im Unterricht verankert ist. Trotzdem oder gerade deshalb ist es mein Ziel, zumindest im kleinen Rahmen zur Verbreitung des syntaxorientierten Ansatzes beizutragen und mein Wissen weiterzugeben.

## 8 Literaturverzeichnis

- Bangel, Melanie; Rautenberg, Iris & Werth, Constanze (2020). Syntaxorientierte Didaktik der Grossschreibung – ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 25 (48), S. 55-70.
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe Kanton Bern*. Abgerufen von [https://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [19.06.2024].
- Bredel, Ursula (2010). Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In Ursula Bredel, Astrid Müller & Gabriele Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 217-232). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helms, Stefanie; Rautenberg, Iris & Wahl, Stefan (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. *Didaktik Deutsch*, 22 (42), S. 32-116.
- Lang, Susanne & Topalovic, Elvira (2020). Wortgruppen entdecken. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 47 (282), S. 20-23.
- Müller, Astrid (2010). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken - Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Müller, Astrid & Tophinke, Doris (2020). Grammatik entdecken. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 47 (282), S. 4-13.
- Rautenberg, Iris & Wahl, Stefan (2019). Der Einfluss der Nominalgruppenstruktur auf die Groß-/Kleinschreibung – eine empirische Untersuchung im 2. Und 6. Schuljahr. *Didaktik Deutsch*, 24 (46), S. 83-101.
- Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike & Wild, Johannes (Hrsg.) (2018). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Steinig, Wolfgang & Huneke, Hans-Werner (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Trachsel, Nadine; Hartmann, Walter; Steffen, Sandro & Gemperle, Kai (2022). *SPRACHWELT 2*. Bern: Schulverlag plus.

Verwendet: Grundlagenband, fil rouge, Arbeitsheft Sprache erforschen 3.

Trachsel, Nadine; Hartmann, Walter; Steffen, Sandro & Gemperle, Kai (2021). *SPRACHWELT 1*. Bern: Schulverlag plus.

Verwendet: fil rouge, Arbeitsheft Sprache erforschen 2.

Wemmer-Rogh, Wida; Gossner, Leonie; Wehrli, Fabienne & Praetorius, Anna-Katharina (2023). *Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21 im Auftrag von argev*. Validierte Version auf Basis des MAINTeach-Modells. (INSULA 2.0). Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.8280334> [04.06.2024].

## 9 Tabellenverzeichnis

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Übersicht über die Beurteilungskriterien .....                                      | 19  |
| Tabelle 2: Übersicht Präkonzepterhebung. Eigene Darstellung.....                               | 26  |
| Tabelle 3: Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen im Lehrmittel.....          | 27  |
| Tabelle 4: Klarheit und Struktur im Lehrmittel. Eigene Darstellung.....                        | 29  |
| Tabelle 5: Visualisierung im Lehrmittel. Eigene Darstellung .....                              | 30  |
| Tabelle 6: Fachliche Korrektheit im Lehrmittel. Eigene Darstellung .....                       | 30  |
| Tabelle 7: Adaptivität im Lehrmittel. Eigene Darstellung .....                                 | 31  |
| Tabelle 8: Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten im Lehrmittel. Eigene Darstellung.....        | 31  |
| Tabelle 9: Über das eigene Lernen nachdenken im Lehrmittel. Eigene Darstellung.....            | 32  |
| Tabelle 10: Angemessenheit der Kompetenzerwartungen Lektion 1. Eigene Darstellung .....        | 37  |
| Tabelle 11: Klarheit und Struktur Lektion 1. Eigene Darstellung.....                           | 38  |
| Tabelle 12: Visualisierung Lektion 1. Eigene Darstellung.....                                  | 39  |
| Tabelle 13: Fachliche Korrektheit Lektion 1. Eigene Darstellung.....                           | 41  |
| Tabelle 14: Adaptivität Lektion 1. Eigene Darstellung .....                                    | 42  |
| Tabelle 15: Umgang mit Schwierigkeiten und Fehlern Lektion 1. Eigene Darstellung .....         | 44  |
| Tabelle 16: Über das eigene Lernen nachdenken Lektion 1. Eigene Darstellung .....              | 44  |
| Tabelle 17: Angemessenheit der Kompetenzerwartungen Lektion 2. Eigene Darstellung .....        | 50  |
| Tabelle 18: Klarheit und Struktur Lektion 2. Eigene Darstellung .....                          | 51  |
| Tabelle 19: Visualisierung Lektion 2. Eigene Darstellung.....                                  | 52  |
| Tabelle 20: Fachliche Korrektheit Lektion 2. Eigene Darstellung.....                           | 54  |
| Tabelle 21: Adaptivität Lektion 2. Eigene Darstellung .....                                    | 54  |
| Tabelle 22: Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern Lektion 2. Eigene Darstellung ..... | 56  |
| Tabelle 23: Über das eigene Lernen nachdenken Lektion 2. Eigene Darstellung .....              | 56  |
| Tabelle 24: Auswertung Prä- und Posttest 1. Eigene Darstellung.....                            | 62  |
| Tabelle 25: Auswertung Prä- und Posttest 2. Eigene Darstellung.....                            | 64  |
| Tabelle 27: Gesamtauswertung Prä- und Posttest. Eigene Darstellung .....                       | 115 |

## 10 Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Überblick SRACHWELT 2 (SPRACHWELT 2. Grundlagenband, S. 11).....                     | 14 |
| Abbildung 2: das MAIN-Teach-Modell (Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli und Praetorius 2023, S. 6) ..... | 18 |
| Abbildung 3: Differenzierung S. 69, Adjektivwolke. Eigene Darstellung .....                       | 34 |
| Abbildung 4: Differenzierung S. 70, Adjektivliste. Eigene Darstellung.....                        | 35 |
| Abbildung 5: Zusatzaufgabe. Eigene Darstellung .....                                              | 35 |
| Abbildung 6: Tafelbild Treppentext unbearbeitet. Eigene Darstellung .....                         | 40 |
| Abbildung 7: Tafelbild Treppentext bearbeitet. Eigene Darstellung .....                           | 40 |
| Abbildung 8: Tafelbild Nomen = Kernwort. Eigene Darstellung .....                                 | 42 |
| Abbildung 9: Arbeitsheft S. 65 angepasst vor und nach der Erprobung. Eigene Darstellung .....     | 48 |
| Abbildung 10: Merkhefteintrag Treppentexte. Eigene Darstellung.....                               | 49 |
| Abbildung 11: Tafelbild Einstiegsaufgabe. Eigene Darstellung .....                                | 52 |
| Abbildung 12: Tafelbild Erweiterungsprobe. Eigene Darstellung .....                               | 53 |
| Abbildung 13: Tafelbild Erweiterungsprobe bearbeitet. Eigene Darstellung .....                    | 53 |
| Abbildung 14: Differenzierung S. 70. Eigene Darstellung .....                                     | 59 |
| Abbildung 15: Selbstkontrolle. Eigene Darstellung .....                                           | 60 |

## 11 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel

*Die satzinterne Grossschreibung syntaxbasiert unterrichten. Analyse und Erprobung eines Unterrichtsarrangements zur satzinternen Grossschreibung*

nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei anderen Dozierenden bzw. einem anderen Dozierenden eingereicht ist.

Bern, 28.06.2024 .....

## 12 Anhang

### 12.1 Kriterienraster

#### 12.1.1 Kriterienraster Lehrmittel leer

| Kriterienraster Lehrmittel                                                                                                                          | 1                        | 2                        | 3                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen                                                                                             |                          |                          |                          |
| A1.1 Die Kompetenzen sind im Lehrplan 21 verankert.                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A1.2 Die Auswahl der Kompetenzen ist auf fachliche sowie überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A1.3 Die Auswahl der Kompetenzen ist fachlich relevant, baut auf bereits Gelerntem auf und ermöglicht allen Schüler*innen dem Unterricht zu folgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A1.4 Die Kompetenzerwartungen sind beobachtbar, messbar und/oder überprüfbar.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Klarheit und Struktur                                                                                                                               |                          |                          |                          |
| B1.1 Die Aufträge sind in einfachen und möglichst kurzen Sätzen formuliert.                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B1.2 Die Aufträge enthalten keine Fremdwörter oder unbekannte Begriffe.                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B1.3 Die Aufträge enthalten klare Anweisungen.                                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B1.4 Die Aufträge sind in einer klaren und sinnvollen Reihenfolge angeordnet.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Visualisierung im Lehrmittel                                                                                                                        |                          |                          |                          |
| C1.1 Die Kompetenzerwartungen sind im Arbeitsheft ersichtlich.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C1.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C1.3 Es ist genügend Platz für Schüler*innenantworten vorhanden.                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                                                                                                                                                                                           |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| C1.4 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fachliche Korrektheit                                                                                                                                                                     |                          |                          |                          |
| D1.1 Das Lehrmittel enthält keine inhaltlichen oder sprachformalen Fehler.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D1.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adaptivität                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |
| E1.1 Eine Differenzierung ist auf mehreren Ebenen vorhanden (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Lernzugang, Interesse) und auf die Voraussetzungen der Schüler*innen passend ausgerichtet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E1.2 Die Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet.                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E1.3 Es gibt für einzelne Schüler*innengruppen differenzierte Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe.                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E1.4 Kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben sind vorhanden.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten                                                                                                                                                     |                          |                          |                          |
| F1.1 Im Lehrmittel wird auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Über das eigene Lernen nachdenken                                                                                                                                                         |                          |                          |                          |
| G1.1 Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12.1.2 Kriterienraster Lehrmittel ausgefüllt**

| <b>Kriterienraster Lehrmittel: Lernarrangement <i>Nominalgruppen erweitern</i> und <i>Strategien für die Rechtschreibung</i> (SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 64-74)</b> | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Angemessenheit der Kompetenzen und Kompetenzerwartungen                                                                                                                                     |                          |                          |                          |
| A1.1 Die Kompetenzen sind im Lehrplan 21 verankert.                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.2 Die Auswahl der Kompetenzen ist auf fachliche sowie überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.3 Die Auswahl der Kompetenzen ist fachlich relevant, baut auf bereits Gelerntem auf und ermöglicht allen Schüler*innen dem Unterricht zu folgen.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| A1.4 Die Kompetenzerwartungen sind beobachtbar, messbar und/oder überprüfbar.                                                                                                               | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| Klarheit und Struktur                                                                                                                                                                       |                          |                          |                          |
| B1.1 Die Aufträge sind in einfachen und möglichst kurzen Sätzen formuliert.                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B1.2 Die Aufträge enthalten keine Fremdwörter oder unbekannte Begriffe.                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B1.3 Die Aufträge enthalten klare Anweisungen.                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| B1.4 Die Aufträge sind in einer klaren und sinnvollen Reihenfolge angeordnet.                                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Visualisierung im Lehrmittel                                                                                                                                                                |                          |                          |                          |
| C1.1 Die Kompetenzerwartungen sind im Arbeitsheft ersichtlich.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| C1.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| C1.3 Es ist genügend Platz für Schüler*innenantworten vorhanden.                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| C1.4 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| Fachliche Korrektheit                                                                                                                                                                       |                          |                          |                          |

|                                                                                                                                                                                           |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| D1.1 Das Lehrmittel enthält keine inhaltlichen oder sprachformalen Fehler.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| D1.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Adaptivität                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |
| E1.1 Eine Differenzierung ist auf mehreren Ebenen vorhanden (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Lernzugang, Interesse) und auf die Voraussetzungen der Schüler*innen passend ausgerichtet. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E1.2 Die Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet.                                                                             | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E1.3 Es gibt für einzelne Schüler*innengruppen differenzierte Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe.                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| E1.4 Kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben sind vorhanden.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| Umgang mit Fragen und Schwierigkeiten                                                                                                                                                     |                          |                          |                          |
| F1.1 Im Lehrmittel wird auf mögliche Schwierigkeiten hingewiesen.                                                                                                                         | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Über das eigene Lernen nachdenken                                                                                                                                                         |                          |                          |                          |
| G1.1 Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben.                                | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

**12.1.3 Kriterienraster Unterricht leer**

| <b>Kriterienraster Unterricht</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>1</b>                                                                                                     | <b>2</b>                                                                                                     | <b>3</b>                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Angemessenheit der Kompetenzerwartungen<br>  A2.1 Die Schüler*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                     | <input type="checkbox"/>                                                                                     | <input type="checkbox"/>                                                                                     |
| Klarheit und Struktur<br>  B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird.<br>  B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt.<br>  B2.3 Die Lehrperson spricht schüler*innen-, sach- und situationsgerecht.<br>  B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet.    | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> |
| Visualisierung im Unterricht<br>  C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert.<br>  C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.<br>  C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                            | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                             | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                             |
| Fachliche Korrektheit<br>  D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.<br>  D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.<br>  D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.<br>  D2.4 Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden. | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> |

|                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Adaptivität                                                                                                                                                                   |                          |                          |                          |
| E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, sodass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern                                                                                                                                |                          |                          |                          |
| F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F2.2 Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren.                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12.1.4 Kriterienraster Unterricht 23.04.2024**

| <b>Kriterienraster Unterricht 23.04.2024 (Lektion 1)</b> |                                                                                                                                                                                      | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Angemessenheit der Kompetenzerwartungen                  |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | A2.1 Die Schüler*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Klarheit und Struktur                                    |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | B2.3 Die Lehrperson spricht schüler*innen-, sach- und situationsgerecht.                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet.                                                                         | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| Visualisierung im Unterricht                             |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Fachliche Korrektheit                                    |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.                                                                                               | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | D2.4 Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

|                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Adaptivität                                                                                                                                                                   |                          |                          |                          |
| E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.                                                       | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, sodass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden.                           | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern                                                                                                                                |                          |                          |                          |
| F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können. | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| F2.2 Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren.                                                                                             | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

**12.1.5 Kriterienraster Unterricht 30.04.2024**

| <b>Kriterienraster Unterricht 30.04.2024 (Lektion 2)</b> |                                                                                                                                                                                      | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Angemessenheit der Kompetenzerwartungen                  |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | A2.1 Die Schüler*innen haben die Kompetenzerwartungen erreicht.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Klarheit und Struktur                                    |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | B2.1 Die Lektion hat einen klaren roten Faden, der im Unterricht aufgezeigt wird.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | B2.2 Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | B2.3 Die Lehrperson spricht schüler*innen-, sach- und situationsgerecht.                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | B2.4 Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet.                                                                         | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| Visualisierung im Unterricht                             |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | C2.1 Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | C2.2 Der Inhalt ist angemessen reduziert, aber trotzdem fachlich richtig.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | C2.3 Die Darstellung ist übersichtlich und nicht überlastet.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Fachliche Korrektheit                                    |                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |
|                                                          | D2.1 Die Lehrperson macht keine fachlichen Fehler.                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
|                                                          | D2.2 Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung korrekt, anschaulich und nachvollziehbar erklärt.                                                                | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | D2.3 Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.                                                                                               | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                          | D2.4 Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.                                                                             | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |

|                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Adaptivität                                                                                                                                                                   |                          |                          |                          |
| E2.1 Eine Differenzierung auf mehreren Ebenen (z. B. Menge, Hilfsmittel, Niveau, Interesse) ist im Unterricht sichtbar.                                                       | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2.2 Die Lehrperson hat alle Schüler*innen im Blick und achtet auf die Lernprozesse aller, sodass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden.                           | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| E2.3 Die Lehrperson reagiert proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |
| Umgang mit Fragen, Schwierigkeiten und Fehlern                                                                                                                                |                          |                          |                          |
| F2.1 Die Lehrperson macht die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können. | X                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F2.2 Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | X                        | <input type="checkbox"/> |
| F2.3 Die Lehrperson lässt die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren.                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X                        |

## 12.2 Unterrichtsplanung

### Kompetenzen

An welchen Kompetenzen/Kompetenzstufen wird mittelfristig gearbeitet?

#### D.5.A.1b: Die SuS...

- können sprachliches Material aus einer vorgegebenen Sammlung auswählen oder dieses aus einer oder mehreren Sprachen selber erstellen (z.B. Laute, Klangbild anderer Sprachen, Wörter, Sätze, Piktogramme, Geheimschriften und andere Schriftarten, Redewendungen, Texte) und ihr Vorgehen nachvollziehbar beschreiben.
- können ihre Sammlung nach inhaltlichen und formalen Kriterien ordnen, wenn sie dafür die nötigen Kriterien erhalten.
- können mithilfe eines gezielten Hinweises auf die Ersatz-, Verschiebe-, Erweiterungs- oder Weglassprobe Sprachstrukturen untersuchen.
- können eigene Vermutungen über das untersuchte Sprachphänomen formulieren.

#### D.5.C.1d: Die SuS...

- können Wirkung und Funktion von Wörtern in Sätzen untersuchen (z.B. Welche Wörter kann man fürs Textverstehen weglassen?).
- können unter Anleitung orthografische Regeln untersuchen (z.B. ie-, ck-Regel, e-ä-Schreibung, Trennregel).

#### D.5.E.1d: Die SuS...

- können folgende Rechtschreibregeln in dafür konstruierten Übungen anwenden, wobei die Regel inklusive relevanter Ausnahmen jeweils vorliegt: ie-Regel, f-/v-Regel und e-/ä-Schreibung (Stammregel), Doppelkonsonantenregel (inkl. ck-/tz-Regel), **Grossschreibung für konkrete und gebräuchliche abstrakte Nomen** (z.B. Liebe, Wut, Glück), Trennregel, Komma bei Aufzählungen, Komma zwischen übersichtlichen Verbgruppen.

### Lektion 1, 23.04.2024

#### Kompetenzerwartungen

Woran arbeiten die Lernenden konkret, welche Ergebnisse werden angestrebt?

- **Die SuS können aus einer Nominalgruppe einen Treppentext bilden.**
- **Die SuS wissen, dass Kernwörter einer Nominalgruppe mit Adjektiven erweitert werden können.**
- **Die SuS können Kernwörter von Nominalgruppen mit einem selbstgewählten Adjektiv erweitern.**
- **Die SuS wissen, dass die Endungen der Adjektive vor einem Kernwort angepasst werden.**

#### Didaktische Umsetzung

| Zeit | Gliederung/Teilschritte          | Methoden, Organisation, L-/S-Tätigkeiten                                                                                                                                                                                                                                                                     | SF | Material               |
|------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------|
| 10'  | Prätest / Vorher-Nachher Aufgabe | Die SuS bekommen ein Blatt mit 8 Sätzen, die klein geschrieben sind. Sie haben die Aufgabe, die grossgeschriebenen Wörter zu finden und den Grossbuchstaben hinzuschreiben.<br>Danach schreiben sie einen kurzen Text mit dem Anfang Heute...<br>Nach 10' bringen die SuS ihr Blatt gruppenweise nach vorne. | EA | Arbeitsblatt «Prätest» |

|     |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |        |                                                                      |
|-----|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------|
| 10' | Einstieg                           | <p>Ziele:<br/>Das Ziel von heute ist, dass ihr eine neue Strategie kennenlernt, um herauszufinden, ob ein Wort gross oder klein geschrieben wird.</p> <p>Heute lernen wir Treppentexte kennen. Die SuS lesen den Treppentext auf S. 64 im AH Sprache erforschen 3. Auf der Seite 65 schreiben sie auf, was ihnen zum Aufbau des Textes auffällt. (AUFGABE 2)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Plenum | <p>Dossier Seite 1<br/>(Treppentexte untersuchen)</p> <p>Seite 2</p> |
| 10' | Analyse des Treppentexts im Plenum | <p>Die SuS kommen mit ihrem Dossier + Bleistift in den Halbkreis, sodass sie gut an die Wandtafel sehen.</p> <p>Wichtig: grossgeschriebene Wörter = Kernwörter, <del>Nomen</del> (weil: wichtige Wörter im Text, kann man nicht weglassen)</p> <p>Der erste Abschnitt des Treppentextes steht an der Tafel. Ich frage die SuS, was ihnen aufgefallen ist und sammle die Antworten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Abschnitt = 1 Satz</li> <li>- Der Abschnitt beginnt mit einem Nomen/Kernwort und dem Begleiter (fettgedruckt, wie ein Titel)</li> <li>- Pro Zeile kommt ein Adjektiv dazu.</li> <li>- Wegen den Adjektiven wird der Satz bzw. die Stufe immer länger.</li> <li>- Es gibt eine Zwischenzeile mit einem Verb.</li> <li>- Immer das letzte Wort ist gross (ausser beim Verb).</li> </ul> <p>Ich stelle einige Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Wörter sind grossgeschrieben?</li> <li>- An welcher Stelle stehen sie?</li> <li>- Welche Wörter stehen vor den grossgeschriebenen Wörtern?</li> <li>- Welche Wörter kann man weglassen, welche nicht?</li> </ul> | Plenum | Dossier, S. 2<br>Satz an Tafel                                       |

|     |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |        |                                           |
|-----|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------|
| 10' |                                  | <p>Frage an die SuS: könnte ich noch eine Zeile einfügen? Wie könnte sie heissen?</p> <p>Wir erweitern den Abschnitt / Satz um eine weitere Nominalgruppe. Falls von den SuS niemand auf die Idee kommt, schlage ich eine Idee vor.</p> <p>Auf das Haus<br/>Auf das grosse Haus<br/>Auf das grosse, grüne Haus.</p> <p>Gemeinsam füllen wir die Frage vier «Ich merke mir» aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vor einem Kernwort kann immer ein Adjektiv stehen.</li> <li>- Adjektive kann man weglassen, Kernwörter nicht.</li> <li>- Kernwörter werden gross geschrieben.</li> </ul> | Plenum | Dossier S. 2, Aufgabe 4                   |
| 5'  | Kleine Pause                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |        |                                           |
| 15' | Schreiben eigener Treppentexte   | Wir machen ein gemeinsames Beispiel eines Treppentexts (nur ein Nomen, keinen ganzen Satz). Die SuS schreiben eigene Treppentexte auf S. 66 und 67.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | EA     | Dossier S. 4-6                            |
| 5'  | Peer-Austausch                   | Die SuS lesen sich ihre Texte am Pult gegenseitig vor. Sie überprüfen zusammen die Rechtschreibung: Sind alle Wörter am Ende der Zeile grossgeschrieben?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | PA     |                                           |
| 10' | Erweiterungsprobe anwenden S. 69 | <p>Auf S. 69 sollen die SuS Kernwörter mit einem Adjektiv erweitern. Dabei sollen sie die Kernwörter unterstreichen und die Endungen der Adjektive markieren. Wir machen ein gemeinsames Beispiel.</p> <p>Differenzierung: Adjektiv-Wolke</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | PA     | Dossier S. 7 «Erweiterungsprobe anwenden» |
| 5'  |                                  | Wir besprechen die Aufgabe gemeinsam. Welche Endungen habt ihr gefunden? -e, -en, -es<br>Hat jemand ein Adjektiv gefunden, das keine Endung hat?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Plenum |                                           |
| 5'  | Schluss                          | Die SuS füllen die Seite «Selbsteinschätzung und Reflexion» für sich aus.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | EA     | Dossier S. 8                              |

**Lektion 2, 30.04.2023****Kompetenzerwartungen**

Woran arbeiten die Lernenden konkret, welche Ergebnisse werden angestrebt?

- Die SuS wissen, dass Kernwörter einer Nominalgruppe mit Adjektiven erweitert werden können.
- Die SuS können Kernwörter von Nominalgruppen mit einem selbstgewählten Adjektiv erweitern.
- Die SuS wissen, dass die Endungen der Adjektive vor einem Kernwort angepasst werden.
- Die SuS können mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden.

**Didaktische Umsetzung**

| Zeit | Gliederung/Teilschritte              | Methoden, Organisation, L-/S-Tätigkeiten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | SF      | Material               |
|------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------|
| 5'   | Information über Ablauf              | <p>Ich informiere die SuS über den Ablauf und die Ziele der Lektion.</p> <p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederholung Treppentexte</li> <li>- Wiederholung: Was ist ein Kernwort?</li> <li>- Input Erweiterungsprobe</li> <li>- Üben</li> <li>- Posttest (gleiche Aufgabe wie letztes Mal am Anfang)</li> </ul> <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Du kannst möglichst viele Kernwörter finden, auch wenn es keine richtigen Nomen sind.</li> </ul> | Ple-num |                        |
| 10'  | Repetition, Wiederholung Treppentext | <p>Wir sammeln uns im Halbkreis vor der Tafel. Ich verteile den SuS A4-Zettel. Auf jedem Zettel steht jeweils ein Wort. Aus den Wörtern müssen die SuS an der Tafel einen Treppentext bilden.</p> <p>Ich stelle einige Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welches sind die Kernwörter?</li> <li>- Wie kann ich herausfinden, ob ein Wort ein Kernwort ist?</li> <li>- Welche Wörter kann ich weglassen?</li> <li>- Welche Wörter kann ich nicht weglassen?</li> </ul>   | Ple-num | Zettel für Treppentext |
| 5'   | Input Erweiterungsprobe              | <p>An der Tafel stehen zwei Sätze.</p> <p>Erweiterungsprobe:</p> <p>Ich schwimme im see.<br/>Das schwimmen im see ist erfrischend.</p> <p>Ich frage die SuS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie finde ich heraus, welche Wörter Kernwörter sind?</li> <li>- Weshalb ist schwimmen einmal gross und einmal klein geschrieben?</li> </ul>                                                                                                                                           | Ple-num | 2 Sätze an Tafel       |

|     |                                 |                                                                                                                                                                                                              |                 |                            |
|-----|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|
| 5'  | Ergebnissicherung Input         | Die SuS erhalten das Dossier für heute. Auf der ersten Seite haben sie eine «Das merke ich mir» Seite zur Erweiterungsprobe. Dort halten sie fest, was wir gerade im Plenum besprochen und erarbeitet haben. | EA              | 21 Dossiers                |
| 10' | Arbeitsblatt Kernwort bestimmen | Am Pult lösen die SuS die Seite 70 im AH. In jedem Satz gibt es genau ein Kernwort. Zusätzlich sollen die SuS die Endungen der Adjektive markieren.<br>Differenzierung: Liste mit Adjektiven                 | EA<br>od.<br>PA | Dossier S. 70              |
| 10' | Grossschreibung begründen       | Wenn sie mit Seite 70 fertig sind, lösen die SuS Seite 72 im AH. Die SuS müssen die unterstrichenen Wörter mit einem Adjektiv erweitern.                                                                     | EA<br>od.<br>PA | Dossier S. 72              |
|     | Kleine Pause                    |                                                                                                                                                                                                              |                 |                            |
| 10' |                                 | Die SuS lösen S. 73 im Dossier.<br>Zusatzaufgabe: Text schreiben mit vorgegebenen Kernwörtern.                                                                                                               | EA              | Dossier S. 73              |
| 10' | Zusammenfassung                 | Die SuS füllen die Seite Zusammenfassung im Dossier für sich aus. Dazu gehört auch die Selbsteinschätzung am Schluss.                                                                                        | Ple-num         |                            |
| 10' | Posttest                        | Die SuS bekommen ein Blatt mit 8 Sätzen, die klein geschrieben sind. Sie haben die Aufgabe, die grossgeschriebenen Wörter zu finden und den Grossbuchstaben hinzuschreiben.                                  | EA              | Arbeitsblatt<br>«Posttest» |

## 12.3 Präkonzepterhebung

### Präkonzepterhebung zur Gross-/Kleinschreibung

1. Schreibe die folgenden Sätze richtig:

die mutige katze spielt mit dem roten ball

---

---

---

das spielen macht ihr grossen spass

---

---

---

2. Welche Wörter hast du gross geschrieben?

---

---

3. Weshalb hast du diese Wörter gross geschrieben?

---

---

---

---

---

4. Welche Regeln zur Gross-/Kleinschreibung kennst du?

---

---

---

---

---

Name: \_\_\_\_\_

## 12.4 Einverständniserklärung für Videoaufnahmen

Liebe Eltern der Klasse 4b

Ich habe im Januar/Februar in der Klasse 4b mein Praktikum gemacht. Nun führe ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit ein Projekt zur Gross-/Kleinschreibung durch. Ich freue mich, dass ich in der Klasse 4b zwei Doppellektionen zum Thema durchführen darf. Am Dienstag 23.04.2024 und 30.04.2024 werde ich je 2 Lektionen in der Klasse unterrichten und Videoaufnahmen machen. Diese Aufnahmen dienen ausschliesslich der Auswertung des Unterrichts, und nur ich werde diese Aufnahmen sehen. Nach Abschluss der Arbeit werde ich die Aufnahmen löschen.

Bitte kreuzen Sie an, ob Sie damit einverstanden sind, dass ihr Kind auf den Videoaufnahmen zu sehen ist, und geben Sie den unterschriebenen Zettel wieder zurück in die Schule.

Ich danke Ihnen herzlich für die Unterstützung.

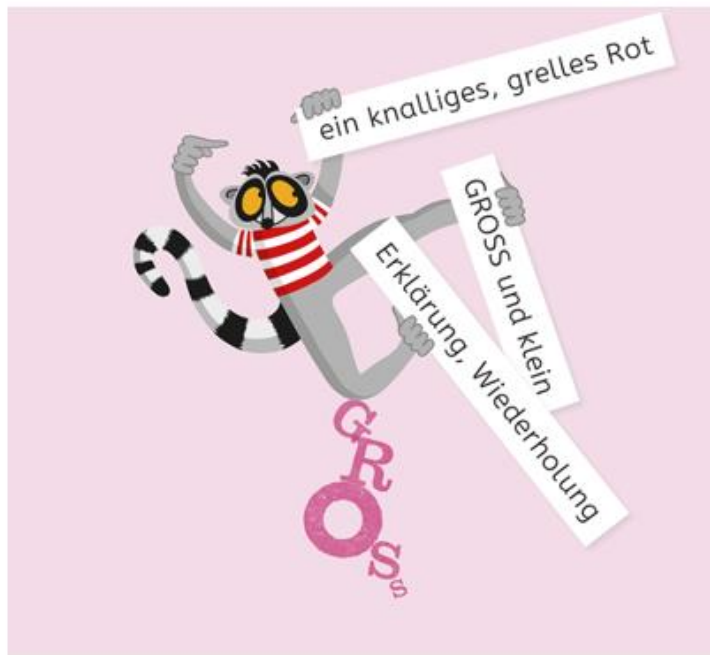
Freundliche Grüsse

Livia Sprecher

- 
- ☐ Ich bin / Wir sind einverstanden, dass für den Zweck der Arbeit Videoaufnahmen von meinem / unserem Kind gemacht werden.
  - ☐ Ich bin / Wir sind **nicht** einverstanden, dass für den Zweck der Arbeit Videoaufnahmen von meinem / unserem Kind gemacht werden.

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## 12.5 Dossier Lektion 1



# Dossier Gross-/Kleinschreibung

von: \_\_\_\_\_

# Treppentexte untersuchen



Du weisst, dass eine Nominalgruppe ein  
grossgeschriebenes Kernwort enthält.

1. Lies den Treppentext.

## Der Mondschein

der helle Mondschein  
der helle, weisse Mondschein  
wirft  
Schatten  
dunkle Schatten  
dunkle, gespenstische Schatten.

## Die Gestalt

die dunkle Gestalt  
die dunkle, kleine Gestalt  
eilt  
um die Ecke  
um die nahe Ecke  
um die nahe, verlassene Ecke.

## Das Funkeln

das leuchtende Funkeln  
der Augen  
der zwei Augen  
der zwei runden Augen  
erschreckt  
die Kinder  
die herumstehenden Kinder  
die herumstehenden, erstarrten Kinder.

## Die Lampe

die grelle Lampe  
die grelle, starke Lampe  
erhellte  
ein Tier  
ein braunes Tier  
ein braunes, zottiges Tier.

## Das Mädchen

das mutige Mädchen  
das mutige, lachende Mädchen  
beruhigt  
die Ängstlichen  
die wartenden Ängstlichen  
die wartenden, erschrockenen Ängstlichen.

## Der Fuchs

Es war nur ein streunender Fuchs.

2. Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?

---

---

---

---

3. Bearbeite den ersten Abschnitt des Treppentextes.

a) Markiere die grossgeschriebenen Wörter mit Farbe.

b) An welcher Stelle stehen die grossgeschriebenen Wörter?

---

---

---

c) Welche Wörter stehen vor den grossgeschriebenen Wörtern?

---

---

---

4. Ich merke mir:

---

---

---

## Treppentexte schreiben

★ Du kannst Kernwörter von Nominalgruppen mit Adjektiven erweitern.

1. Schreibe die angefangenen Treppentexte weiter.

der Ball

der farbige Ball

der , farbige Ball

**AHA!**  
Das letzte Wort einer **Nominalgruppe** ist das **Kernwort**. Es wird grossgeschrieben.

die Strasse

die

die

das Meer

das

das

das

das Spiel

das

das

das

2. Lies die Treppentexte einer Schülerin oder einem Schüler vor.

3. Erfinde eigene Treppentexte.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Zeige die Treppentexte einer Schülerin  
oder einem Schüler. Überprüft  
zusammen die Rechtschreibung.  
Beachtet die Grossschreibung der  
Kernwörter.



#### Schreibe Treppentexte

- über Dinge, die dich interessieren.
- zu einem Thema aus einem anderen Schulfach.
- zu einem Nomen, das du per Zufall auswählst.

#### 5. Erfinde weitere Treppentexte.

Four horizontal lines of increasing length, forming a staircase shape, for writing the first treppentext.

Four horizontal lines of increasing length, forming a staircase shape, for writing the second treppentext.

Four horizontal lines of increasing length, forming a staircase shape, for writing the third treppentext.

### MerKe DiR!

In Nominalgruppen können die Kernwörter mit **Adjektiven** erweitert werden.  
das Segelflugzeug – das **kleine, leichte** Segelflugzeug

Die **Kernwörter** stehen immer am Ende von Nominalgruppen und werden **grossgeschrieben**.  
das laute, fröhliche **Lachen**

## Erweiterungsprobe anwenden



Du kannst Kernwörter von Nominalgruppen mit Adjektiven erweitern.

1. Erweitere in der Nominalgruppe das Kernwort mit einem Adjektiv.



a) Unterstreiche das Kernwort mit Farbe.

b) Markiere die Endungen der Adjektive.

|              |                       |
|--------------|-----------------------|
| der Clown    | der alte <u>Clown</u> |
| die Sonne    |                       |
| das Haus     |                       |
| ein Berg     |                       |
| im Hallenbad |                       |
| das Kochen   |                       |
| ein Blau     |                       |
| ein Rauschen |                       |
| beim Reiten  |                       |
| beim Hören   |                       |
| mit Grün     |                       |

### MerKe DiR!

**Kernwörter** in der Nominalgruppe können mit Adjektiven erweitert werden. Die **Endungen** der Adjektive werden dem Kernwort angepasst.

Der grosse Bär.

Die grossen Bären.

## Selbsteinschätzung

|                                                                  |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Ich kann einen Treppentext schreiben.                            | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich kann Kernwörter von Nominalgruppen mit Adjektiven erweitern. | 0 | 1 | 2 | 3 |

## Rückblick

Schreibe auf, was du heute gelernt hast.

Du darfst auch eine Skizze oder eine Zeichnung dazu machen.

---



---



---



---

## 12.6 Dossier Lektion 2

### Die Erweiterungsprobe – Das merke ich mir

Beispiel:

Ich schwimme im see.

Erweiterungsprobe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Das schwimmen im see ist erfrischend.

Erweiterungsprobe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Die Erweiterungsprobe hilft dir, wenn du unsicher bist, ob ein Wort ein  
\_\_\_\_\_ ist oder nicht.

Vor jedem Kernwort kannst du ein \_\_\_\_\_ einsetzen.

Achtung: Die \_\_\_\_\_ der Adjektive werden dem Kernwort angepasst.

Zum Beispiel: Der grosse Bär

Die grossen Bären

2. Bestimme in jedem Satz das Kernwort.



a) Welches Wort im Satz kannst du mit einem Adjektiv erweitern?

b) Schreibe die Erweiterung auf.

c) Schreibe das Kernwort gross.



|                                                 |                            |
|-------------------------------------------------|----------------------------|
| Die <b>S</b> chnecke kriecht vorwärts.          | die <b>braune</b> Schnecke |
| Dort liegt das <b>b</b> adetuch.                | das                        |
| Es duftet im <b>b</b> lumengarten.              | im                         |
| Alle treffen sich am <b>b</b> ach.              |                            |
| Nun spüren wir die <b>k</b> älte.               |                            |
| Sie lieben das <b>s</b> pielen.                 |                            |
| Ich höre das <b>m</b> iauen.                    |                            |
| Im <b>f</b> instern schleichen wir.             |                            |
| Sie haben <b>a</b> ngst.                        |                            |
| Wir wurden mit <b>f</b> reude empfangen.        |                            |
| Das <b>b</b> lau gefällt mir gar nicht.         |                            |
| Hier ist das <b>a</b> nhalten verboten.         |                            |
| Unser <b>t</b> reffen findet heute nicht statt. |                            |

3. Vergleicht eure Lösungen.

## Begründe die Schreibweise des grossgeschriebenen Wortes

1. Begründe die Schreibweise der unterstrichenen Wörter mit der Erweiterungsprobe. Schreibe eine Erweiterung auf.



Du kannst mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden.

Ich finde die Torte köstlich.

die grosse Torte

Er liebt diesen Salat.

Im Frühling spriessen die Knospen.

Sie treffen sich zum Spielen.

Ich mag den Duft dieser Blume.

Bist du immer noch die Schnellste?

Sie warten am Strassenrand.

Er hat Angst vor dem Klettern.

Am Abend ziehen Wolken auf.

## Richtig oder falsch? Finde den Fehler



Du kannst das Wissen zur Grossschreibung anwenden.

1. Streiche die falsche Schreibweise durch. Nutze die Beobachtungs- und Beurteilungskarte 8.

Er liest den text/Text genau durch/Durch.

Im herbst/Herbst verfärben sich die blätter/Blätter.

Am morgen/Morgen bin ich früh/Früh aufgestanden.

gestern/Gestern ass ich zum frühstück/Frühstück ein ei/Ei.

Der zug/Zug fährt schnell/Schnell in den bahnhof/Bahnhof ein.

Das telefon/Telefon klingelt laut/Laut.

Sie spielen/Spielen schon lange/Lange dieses kartenspiel/Kartenspiel.

Beim spielen/Spielen haben sie die zeit/Zeit vergessen.



## Zusammenfassung – Das habe ich gelernt

Welche Regeln zur Gross-/Kleinschreibung kennst du? Schreibe alle Regeln auf, die du kennst.

---



---



---



---



---

Wie findest du heraus, ob ein Wort gross oder klein geschrieben wird? (z.B. Schwimmen oder schwimmen)

---



---



---



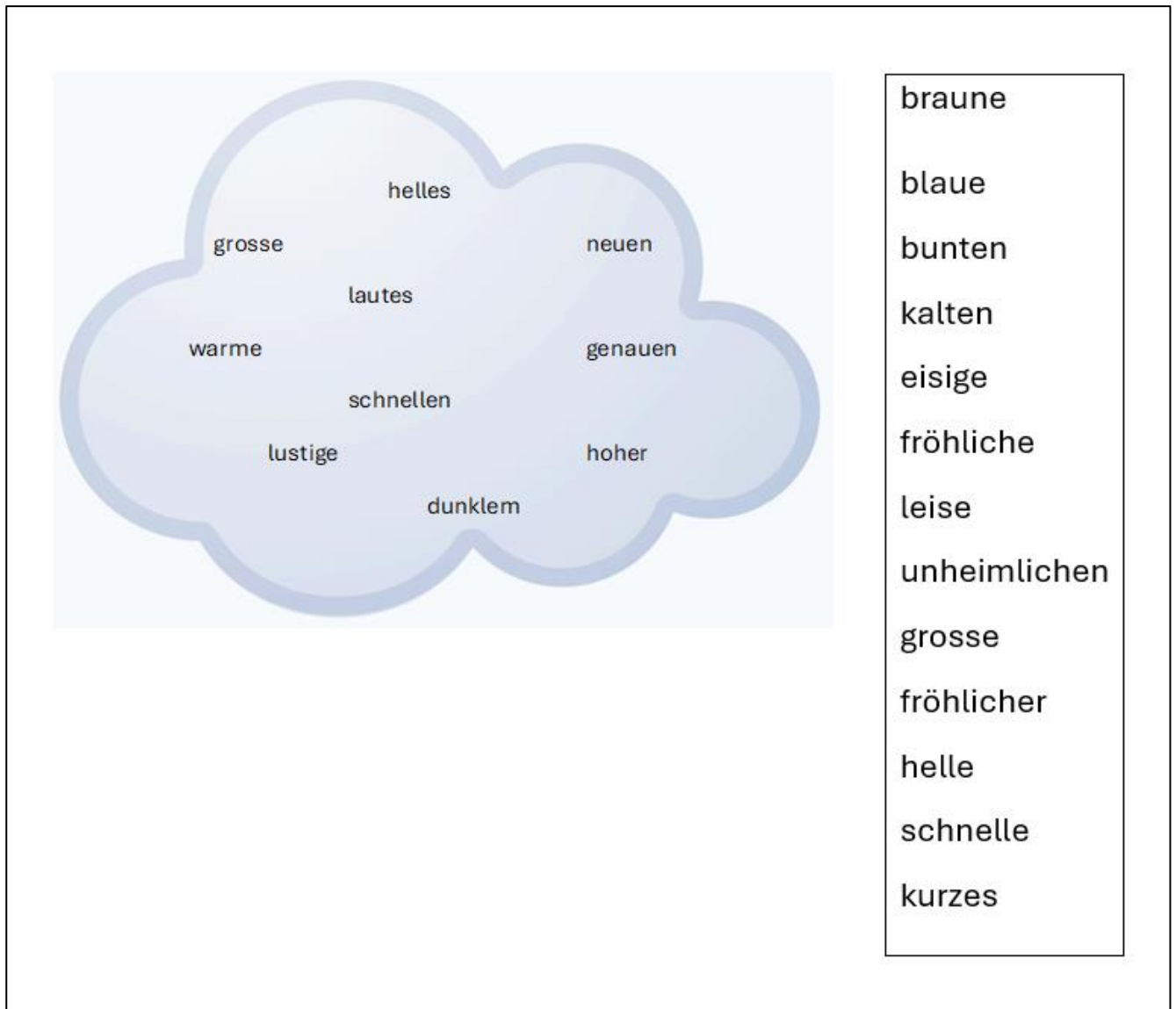
---



---

### Selbsteinschätzung

|                                                                                                             |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Ich weiss, weshalb manche Wörter gross oder klein geschrieben werden können (z.B. schwimmen und Schwimmen). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich kann mit der Erweiterungsprobe Kernwörter finden (z.B. das Leuchten -> das helle Leuchten).             | 0 | 1 | 2 | 3 |



Eigene Kopiervorlage für Differenzierung der Seiten 69 und 70 in *SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*

## 12.7 Anpassungen im Dossier nach der Erprobung

2. Beschreibe den Aufbau des Treppentextes. Was fällt dir auf?

---

---

---

---

---

3a) Markiere die grossgeschriebenen Wörter mit Farbe.

Der Mondschein  
der helle Mondschein  
der helle, weisse Mondschein  
wirft  
Schatten  
dunkle Schatten  
dunkle, gespenstische Schatten.

3b) Wo stehen die grossgeschriebenen Wörter?

---

---

---

c) Welche Wörter stehen vor den grossgeschriebenen Wörtern?

---

---

---

## Treppentexte – Das merke ich mir

Unterstreiche die Kernwörter grün. Unterstreiche die Adjektive gelb.

Der kleine Bär schläft in der warmen Höhle.

Schreibe den Satz ohne Adjektive.

---

---

Vor einem Kernwort kann ich immer ein \_\_\_\_\_ einsetzen.

Adjektive kann ich weglassen, \_\_\_\_\_ kann ich nicht weglassen.

Kernwörter schreibe ich \_\_\_\_\_.

|   |                                                |                            |
|---|------------------------------------------------|----------------------------|
|   | Die <b>S</b> chnecke kriecht vorwärts.         | die <b>braune</b> Schnecke |
|   | Dort liegt das <b>badetuch</b> .               | <b>das</b>                 |
|   | Es duftet im <b>blumengarten</b> .             | <b>im</b>                  |
|   | Alle treffen sich am <b>bach</b> .             |                            |
|   | Nun spüren wir die <b>kälte</b> .              |                            |
|   | Sie lieben das <b>spielen</b> .                |                            |
|   | Ich höre das <b>miauen</b> .                   |                            |
| ☆ | Im <b>finstern</b> schleichen wir.             |                            |
| ☆ | Sie haben <b>angst</b> .                       |                            |
| ☆ | Wir wurden mit <b>freude</b> empfangen.        |                            |
|   | Das <b>blau</b> gefällt mir gar nicht.         |                            |
| ☆ | Hier ist das <b>anhalten</b> verboten.         |                            |
|   | Unser <b>treffen</b> findet heute nicht statt. |                            |

Eigene Differenzierung der Aufgabe 2 (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3, S. 70*)

|                                                 |                                     |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Selbstkontrolle                                 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Habe ich alle Kernwörter gross geschrieben?     |                                     |
| Habe ich alle Satzanfänge gross geschrieben?    |                                     |
| Habe ich alle anderen Wörter klein geschrieben? |                                     |

Eigene Darstellung, Selbstkontrolle

## 12.8 Prä- und Posttest

### Prä- und Posttest: Gross-/Kleinschreibung

In den folgenden Sätzen sind alle Wörter klein geschrieben.

- Finde die grossgeschriebenen Wörter.
- Schreibe den Grossbuchstaben hin.

In der ersten Klasse sassen wir an kleinen Pulten.

in diesen herbstferien bleibt das bad offen.

beim spielen fiel der ball ins wasser.

ich freue mich am abend auf eine kalte dusche.

springst du morgen auch vom sprungbrett in den see?

ich habe angst, dass mir das shampoo in die augen rinnt.

sie haben beim laufen zusammen über andere geplaudert.

in der ersten woche lernte ich im englisch neue wörter.



Als Prä- und Posttest verwendete Aufgabe (*SPRACHWELT 2. Arbeitsheft Sprache erforschen 3*, S. 73)

## 12.9 Auswertung Prä- und Posttest

|   | Herbstfe-<br>rien |      | Bad |      | Spielen |      | Ball |      | Wasser |      | Abend |      | Dusche |      | Sprung-<br>brett |      | See |      | Angst |      | Shampoo |      | Augen |      | Laufen |      | Woche |      | Englisch |      | Wörter |      |   |
|---|-------------------|------|-----|------|---------|------|------|------|--------|------|-------|------|--------|------|------------------|------|-----|------|-------|------|---------|------|-------|------|--------|------|-------|------|----------|------|--------|------|---|
|   | Prä               | Post | Prä | Post | Prä     | Post | Prä  | Post | Prä    | Post | Prä   | Post | Prä    | Post | Prä              | Post | Prä | Post | Prä   | Post | Prä     | Post | Prä   | Post | Prä    | Post | Prä   | Post | Prä      | Post | Prä    | Post |   |
| A | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    | x     | x    | x       | x    | x     | x    | x      | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| B | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    | x     |      | x       | x    | x     | x    |        |      | x     | x    |          |      | x      | x    |   |
| C | x                 | x    | x   | x    |         |      |      | x    | x      | x    | x     |      | x      | x    | x                | x    | x   | x    | x     |      | x       | x    | x     | x    |        |      |       | x    | x        |      |        | x    | x |
| D | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    |        | x    |                  | x    |     | x    |       | x    |         | x    | x     | x    |        | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| E | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      | x      |      | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| F | x                 | x    | x   | x    |         |      | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       |      |         | x    | x     | x    | x      | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| G | x                 | x    |     | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    |       | x    |        | x    | x     | x    | x        |      |        | x    | x |
| H | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      | x      |      | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| I |                   | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    |        |      | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     | x    | x      | x    | x     |      |          | x    | x      |      |   |
| J | x                 | x    | x   | x    |         |      | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      |        | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| K | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       |      |         | x    | x     |      |        | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| L | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      | x      |      | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| M | x                 | x    | x   | x    |         |      | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      |        | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| N | x                 | x    | x   | x    |         |      | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       |      |         | x    | x     |      | x      |      | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| O |                   | x    |     | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     |      |        | x    | x                | x    |     |      | x     |      | x       | x    | x     | x    | x      | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| P | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     | x    | x      | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |
| Q | x                 | x    | x   | x    |         |      | x    |      | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    |       | x    |         | x    | x     |      |        | x    | x     |      |          | x    | x      |      |   |
| R | x                 | x    | x   |      |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    |        |      | x                | x    |     |      |       | x    |         | x    | x     |      | x      |      | x     | x    |          |      | x      | x    |   |
| S | x                 | x    | x   | x    |         | x    | x    | x    | x      | x    | x     | x    | x      | x    | x                | x    | x   | x    | x     | x    | x       | x    | x     |      | x      | x    | x     | x    | x        | x    | x      | x    |   |

Tabelle 26: Gesamtauswertung Prä- und Posttest. Eigene Darstellung

A-S: Namen der Schüler\*innen anonymisiert

Herbstferien, Bad etc.: grosszuschreibende Wörter im Prä- und Posttest