



Josef Leisen

Handbuch **Fortbildung** **Sprachförderung im Fach**

Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis

5 Referendare für die Sprachbildung im Fachunterricht ausbilden

5.1 Ausbildungsmodule im Vorbereitungsdienst

Die Sprachbildung wird zunehmend in den Bundesländern als Thema im Vorbereitungsdienst der Lehrämter aufgegriffen. Das Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz hat hier eine lange Tradition. So gibt es im Pflichtbereich Seminar-sitzungen zu den Themen „Leseverstehen – Umgang mit Sachtexten“, „Diagnose von Sprachproblemen“, „Schreiben im Fachunterricht“. Im Wahlbereich gibt es weitere Angebote zum sprachsensiblen Fachunter-richt. Ein Großmodul erstreckt sich über ein Zeitraum eines Schulhalbjahres.

Andere Bundesländer haben die Sprachbildung/ Sprachförderung in das Curriculum des Vorbereitungs- dienstes aufgenommen, beispielsweise in Berlin (siehe Übersicht 5.1).

In Nordrhein-Westfalen schreibt das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehr- ämter in den Zentren für schulpraktische Lehreraus- bildung und in den Ausbildungsschulen im Hand- lungsfeld 5 vor, die Sprachentwicklung der Schülerin- nen und Schüler bei der Gestaltung von Unterricht in allen Fächern zu berücksichtigen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen 2009).

Angelaufen ist ein an der Bezirksregierung Arnsberg angesiedeltes Projekt „Sprachsensibles Unterrichten

5.1 ÜBERSICHT Sprachbildung im Vorbereitungsdienst des Landes Berlin

Modul Unterrichten: Pflichtbaustein 3: Sprachbildung/Sprachförderung	
Kompetenzen: Die LAA planen und führen Unterricht sprachsensibel, sprach- und kommunikationsfördernd durch, unterstützen durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernsituationen das sprachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern.	
Standards: Die LAA - planen Unterricht durch Lernaufgabenanalysen sprachsensibel, kommunikations- und sprachfördernd. - gestalten Fachtexte und Aufgaben unter Beachtung von Maßnahmen der Textvorentlastung, der sprachsensiblen Aufbereitung und zum Wechsel der Darstellungsformen. - unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen, die die systematische Arbeit am Aufbau eines Fachwortschatzes ermöglichen. - fördern Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum mündlichen und schriftlichen Formulieren von Lernergebnissen.	Mögliche Inhalte: - Sprachfunktionen, erforderliche Sprachmittel und notwendiger Wortschatz der Lernaufgaben - Entwicklung und Erprobung von Planungsrastern für konkrete Unterrichtsvorhaben und -situationen (U2) - Aufbereitung und Gestaltung von Fachtexten unter Beachtung abgestufter sprachlicher Lernhilfen (U4/U6) - Methoden zum Wechsel der Darstellungsformen und zum Aufbau von Begriffsnetzen (U4) - Umgang mit sprachlichen Fehlern und mündliche und schriftliche Bewältigung sprachlicher Standard-situationen - Entwicklung von abgestuften Lernhilfen zur mündlichen und schriftlichen Formulierung von Erkennt-nissen - Sprachförderkonzepte (U6) - Aufgaben der Sprachkoordinatorinnen und Sprach-koordinatoren an den Schulen
Umfang/Zeit: mindestens 10 Std. oder 4 Wochen	

(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin 2014, S. 35)

in der 2. Lehrerausbildungsphase“ der Landesweiten Koordinierungsstelle, einem landesweiten Zusammenschluss der geförderten Kommunalen Integrationszentren in Nordrhein-Westfalen.

So stellt sich in allen am Vorbereitungsdienst beteiligten Institutionen (Studienseminare, Seminare für schulpraktische Studien, Seminare für schulpraktische Ausbildung, Ausbildungsschulen etc.) die Frage der Planung, Gestaltung und Durchführung entsprechender Ausbildungsveranstaltungen.

Die Ausbildung ist nur wirksam, wenn sie **kohärent** und **anschlussfähig** ist. Dazu müssen die verschiedenen Ausbildungsebenen und Institutionen abgestimmt zusammenarbeiten:

- Abstimmung der Standards und Curricula;
- Konzentration auf das, was die Profession befördert;
- Kommunikation und Austausch unter den Ausbildungsinstitutionen und Personen;
- konsequenter Einsatz von Ausbildungsaufgaben in Ausbildungsmodulen;
- Austausch von Materialien, Sprachprodukten, Ausbildungsaufgaben und Lernprodukten der Studierenden bzw. Referendare.

5.2 Ausbildungsaufgaben zur Sprachbildung entwickeln und einsetzen

Kompetenzen für den sprachsensiblen Fachunterricht werden nicht gelehrt, sondern erworben

- *durch* sprachbildendes Handeln,
- *an* sprachdidaktischen Inhalten,
- *in* sprachbildenden Situationen,
- u.a. *mit* Ausbildungsaufgaben.

Dazu bedarf es eines Veranstaltungsformats (z. B. Seminar), das die konkrete Arbeit mit Ausbildungsaufgaben ermöglicht.

Aufgaben und Aufgabenstellungen sind konstitutive Teile jedes Lernens, sei es im Unterricht oder in der beruflichen Ausbildung. In den Naturwissenschaften haben Aufgaben in den „Übungen“ als universitäre Veranstaltungen eine lange Tradition und weisen nachweislich sehr hohe Lerneffekte auf. Folglich sollte dieses Instrument auf andere Fächer und auf die Fachdidaktik übertragen werden.

Einer aufgabenorientierten Ausbildung liegen Arbeitsmaterialien (Arbeitstexte, Materialien in elektronischer und nichtelektronischer Form etc.) zugrunde. *Aufgaben* sind in einem sehr allgemeinen Verständnis Aufforderungen an die Studierenden bzw. Referenda-

re, in einer mehr oder weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden.

Eine Aufgabe im Studium besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen:

- dem Setting:
 - Rahmung der fachlichen bzw. fachdidaktischen Situation;
 - Darstellung des Kontextes;
 - Bereitstellung von Materialien (Texte, Bilder, Geräte, Erklärungen, Informationen etc.);
- den Bearbeitungsaufträgen:
 - Arbeitsaufträge in Form von Fragen oder Aufforderungen mittels Operatoren;
 - Angabe der Bearbeitungs- und Darstellungsmittel;
 - ggf. Hilfen und Hinweise zur Bearbeitung (Methoden, Ablauf, Zeit, Umfang etc.);
 - Angaben zur Darstellung und Präsentation;
 - Angaben zur Bearbeitungsqualität und Bewertungskriterien;
 - oder dem Fehlen jeglicher Angaben.

Die Erfahrungen mit Beispielaufgaben, das sind Aufgaben mit Musterlösungen, zum Selbststudium zeigen eindeutig sehr positive Effekte. Das gilt für den Bereich der Berufsausbildung genauso wie für den schulischen Bereich (Kross/Lind 2001).

Definition der Ausbildungsaufgabe: Ausbildungsaufgaben sind Lernaufgaben für Studierende bzw. Referendare zur beruflichen Kompetenzentwicklung. Sie sind wie folgt definiert:

- Eine Ausbildungsaufgabe ist eine Aufgabe aus dem **Lernraum** der Studierenden/Referendare zur beruflichen Kompetenzentwicklung.
- Ausbildungsaufgaben enthalten **Materialien aus der Praxis** der Sprachbildung (Lehr- und Lernmaterialien, Lernerprodukte etc.) und aus der Sprach- und Spracherwerbstheorie (**theoretisches Hintergrundwissen**).
- Von den Studierenden/Referendaren werden immer auswertbare **Lernprodukte** (Lernumgebungen) erstellt, an denen ihnen ihr Kompetenzstand rückgemeldet werden kann.
- Ausbildungsaufgaben sind oft Teil eines konkreten **Vorhabens** im Rahmen eines **Ausbildungsmoduls**.

Gute Ausbildungsaufgaben tragen folgende Merkmale:

- Sie aktivieren die Studierenden/Referendare zum selbstständigen Lernen.
- Sie knüpfen am Vorwissen und der Wissensstruktur an und erweitern das Wissen.
- Sie sind gestuft aufgebaut.
- Sie sind in einen Ausbildungskontext und in ein Ausbildungscurriculum eingebettet.



- Sie vernetzen mehrere berufliche Handlungssituationen.
- Sie schaffen eine Atmosphäre des Lernens.
- Sie orientieren sich am Kompetenzmodell der Standards.
- Sie fördern das Könnensbewusstsein.
- Sie zeigen den Lernzuwachs.
- Sie verankern das neu Gelernte im Wissens- und Könnensnetz.

Aufgaben mit vielen Merkmalen aus dieser Liste machen allein noch keine guten Ausbildungsaufgaben. Gute Ausbildungsaufgaben sind auf die Teilnehmer (Vorwissen, Erfahrungen, Profil) abgestimmt und führen zu wahrnehmbaren Lerneffekten.

Beispiele für Ausbildungsaufgaben:

➡ A1–A8

5.3 Module und Vorhaben konzipieren und durchführen

Ausbildungsaufgaben sind ein Instrument, das in verschiedenen Ausbildungsformaten und -veranstaltungen eingesetzt werden kann, beispielsweise in Ausbildungsmodulen. Ausbildungsmodule sind zeitlich umfangreichere Ausbildungsformate mit einer zeitlichen Abfolge von Seminarsitzungen und Arbeitsphasen. Vorhaben können integrierter Bestandteil sein. Dabei kommen Ausbildungsaufgaben zum Einsatz.

Der Hauptzweck von Ausbildungsaufgaben besteht darin, die Studierenden/Referendare in die eigentätige Auseinandersetzung mit der Sprachbildung zu bringen.

Seminarsitzungen

Gutes Lernen braucht immer Wissensinput, Eigentätigkeit und Austausch. Eine Seminarsitzung sollte wie in Beispiel 5.4 gezeigt unbedingt Phasen enthalten mit Wissensinput, Eigentätigkeit und Plenumsdiskussion. Die Phasen können durchaus je nach Umfang mehrfach auftreten. Näheres zu den Phasen ist in Kap. 7.2 zu finden.

Ein praxisorientiertes Ausbildungskonzept muss

- von konkreten sprachlichen Handlungssituationen zur Sprachbildung im Fachunterricht und von Fragestellungen zur Sprachbildung ausgehen;
- anhand konkreter Beispiele, Materialien, Modelle, Lernprodukte etc. modellhaft sprachsensibles Handeln im Fachunterricht zeigen;
- theoriegestützt und theoriebegleitet das unterrichtliche Handeln zur Sprachbildung auf der Hin-

tergrundfolie der Spracherwerbstheorie und der Sprachdidaktik hinterfragen;

- in Schleifen und in mehreren Durchläufen Wissen wiederholen, vertiefen und aus neuer Perspektive angehen.

Letztlich muss Wissen professionell in Handlungssituationen genutzt werden, und das ist immer ein langwieriger und auch mühsamer Prozess. Die Ausbildung zu einem sprachsensiblen Fachunterricht ist wirksam und nachhaltig, wenn die Studierenden/Referendare

- sich über einen längeren Zeitraum in Schleifen gestuft mit dem Thema beschäftigen;
- an wechselnden Aufgabenstellungen gemeinsam intensive Arbeitskontakte haben;
- an guten Modellen und Beispielen fallorientiert lernen;
- in passendem Umfang Input und theoretisches Hintergrundwissen erhalten;
- sich selbst und selbständig mit der Sache auseinandersetzen;
- sich mit anderen diskursiv austauschen;
- ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen und ausbauen und dabei betreut werden;
- ihr Könnensbewusstsein stärken.

Eine gute Seminarsitzung ist mit lernpsychologisch sinnvollen Lernschritten aufgebaut (→ Kap. 7.2 zu Workshops und Seminaren).

➡ Folienvortrag F8

Vorhaben

Während eine Seminarsitzung nur einen zeitlich begrenzten Umfang an einem einzigen Tag hat, braucht eine nachhaltige Ausbildung das langfristig und mehrfach in Schleifen angelegte Lernen. Hier ist das „Vorhaben“ ein geeignetes Format. Ein Vorhaben ist eine über einen längeren Zeitraum geplante Unternehmung, mit einer klaren Zielsetzung – hier: Professionalisierung im Bereich der Sprachbildung – und entsprechenden Maßnahmen zur Zielerreichung. Ein Vorhaben muss zeitlich und thematisch begrenzt sein, muss eine klare zeitliche Ablaufstruktur haben, und das Arbeitsprodukt muss definiert sein.

Vorhaben sind ein geeignetes Ausbildungsformat. Gruppen von 3–4 Studierenden wählen ein Vorhaben aus, das sie über 3 Monate (ein Semester lang) hinweg bearbeiten. Die Vorhaben müssen von konkretem Material, Fragen und Aufgaben der Auszubildenden gespeist werden und in konkrete Arbeitsprodukte münden, z. B. eine sprachsensibel gestaltete Aufgabe, ein sprachsensibel umgestalteter Lehrtext, erarbeitete Beispiele für den Wechsel der Darstellungsformen, Beispiele zur Begriffseinführung.

Vorhaben liegt ein seminardidaktisches Konzept zugrunde:

- Die Studierenden/Referendare werden durch Aufgabenstellungen in einen handelnden Umgang mit ihrem Wissen über Sprachbildung und Sprachförderung (Kompetenzerwerb) gebracht.
- Dabei erwerben sie an Materialien neues Wissen und stellen Lernprodukte her.

Sprachdidaktische Aufgabenstellungen im Rahmen von Vorhaben, die zu Lernprodukten der Seminargruppe führen, sind z. B.:

- Diagnose und Bewertung von Sprachlernprodukten der Schüler;
- Entwurf von Aufgabenstellungen;
- Umarbeitung einer Unterrichtsreihe in eine sprachaktivierende Reihe;
- Entwicklung von Sprachlernmaterialien;
- Entwicklung von Diagnoseinstrumenten.

Materialien und Methoden zum Erwerb neuen Wissens und zur Erstellung von Lernprodukten sind

- sprachtheoretisches Hintergrundwissen, z. B. Folienvortrag, Basisartikel;
- sprachdidaktisches Hintergrundwissen, z. B. Vortrag, Basisartikel, Handout, Infoblatt;
- Schülermaterialien, z. B. Arbeitsblätter, eine Lernstation, ein Sortiment an Hausaufgaben, Lernstandstests, Lernaufgaben, Diagnoseaufgaben;
- Schülerprodukte, z. B. Lernprodukte, Schülerprotokolle;
- Unterrichtsszenen, z. B. videografierte und transkribierte Unterrichtsszenen.

Vorhaben im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Gymnasien:

➡ V1–4

5.2 BEISPIEL ein Vorhaben in der Sprachbildung

Aufgabenstellung:

- Bilden Sie eine Kleingruppe von 3–4 Studierenden.
- Wählen Sie ein Vorhaben aus und entwerfen Sie eine Lernumgebung im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts (Zeitraum: 4 Wochen).
- Stellen Sie das Vorhaben und die geplante Lernumgebung nach Terminabsprache vor und lassen sich beraten.
- Unterrichten Sie (sofern möglich) diese Lernumgebung und evaluieren Sie diese anhand der Lernprodukte (Zeitraum: 4 Wochen).
- Reflektieren Sie die Konsequenzen für Ihre weitere berufliche Arbeit (Zeitraum: 2 Wochen).
- Präsentieren Sie in der Abschlusssitzung ausgewählte Ergebnisse (Zeitraum: 2 Wochen).

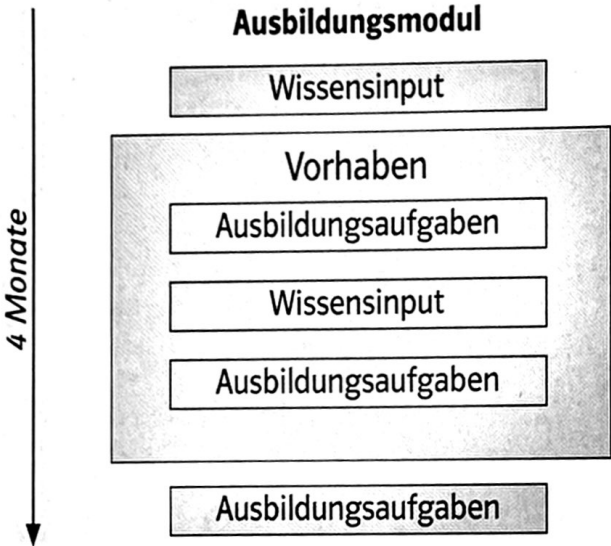
Mögliche Vorhaben:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Herkömmliche Aufgabenstellungen sprachsensibel ausbauen | } | Bildungssprache gezielt fördern |
| 2. Wechsel der Darstellungsformen sprachbildend einsetzen | | |
| 3. Das Begriffslernen und den (Fach-)Wortschatz gezielt fördern | | |
| 4. An Transkripten/Videoszenen/Sprachprodukten Sprachdiagnose betreiben | } | Sprachprobleme diagnostizieren und Sprachhilfen einsetzen |
| 5. Bildungssprachliche Merkmale analysieren, spezifische Sprachprobleme untersuchen und Hilfen entwickeln | | |
| 6. Binnendifferenzierende Methoden-Werkzeuge, gestufte Sprachhilfen, Methoden des Scaffolding entwickeln/einsetzen | | |
| 7. Lehrtexte sprachsensibel vereinfachen und umgestalten | } | Lese- und Schreibkompetenzen fördern |
| 8. Fachtexte mit Lesehilfen und Lesestrategien aufbereiten | | |
| 9. Das Schreiben im Fachunterricht mit Methoden-Werkzeugen unterstützen | | |
| 10. Sprachübungen für fachspezifische Sprachsituationen konzipieren | } | Bildungssprache üben |
| 11. Leseübungen zu Fachtexten konzipieren | | |
| 12. Schreibübungen konzipieren | | |



Vorhaben sind oft ein Ausbildungselement innerhalb eines Ausbildungsmoduls und begleitet von Wissensinput und Ausbildungsaufgaben (vgl. Abbildung 5.3).

5.3 ABBILDUNG Ausbildungsmodul mit Vorhaben und Ausbildungsaufgaben



5.4 BEISPIEL Zeitstruktur eines Ausbildungsmoduls

Phase	Themen, Inhalte, Aufgaben
1. Sitzung	Einführung in die Thematik (Vortrag, Ausbildungsaufgaben, Diskussion) Vorstellung von Vorhaben
1. Arbeitsphase (4 Wochen)	Diagnose von Sprachprodukten im eigenen Unterricht Analyse und Reflexion der Sprachprodukte Aufgabenerstellung von Sprachförderung
2. Sitzung	Vorstellung und Diskussion der Sprachprodukte Erfahrungsaustausch – Beratung weiterer Input
2. Arbeitsphase (4 Wochen)	Einsatz der Sprachförderaufgaben Analyse und Reflexion der Wirksamkeit
3. Sitzung	Abschlusspräsentation und Auswertung Erfahrungsaustausch – Anregungen zur Weiterarbeit

6 Studierende für die Sprachbildung im Fachunterricht ausbilden

6.1 Studienordnungen und Module

War die Ausbildung für die Sprachbildung lange ein Desiderat an den Hochschulen und im Vorbereitungsdienst, so tut sich seit einigen Jahren Gewaltiges in diesem Bereich.

„Inzwischen haben fast alle Länder Module zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrerfort- und -weiterbildung eingeführt. Im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerbildung sind in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert worden oder befinden sich in Planung [...] In Basismodulen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ setzen sich die Lehramtsstudentinnen und -studenten mit Fragen des Zweitspracherwerbs auseinander. In den Ländern sind diese Elemente teilweise obligatorisch, teilweise ein erweitertes fakultatives Angebot der Studieninhalte.“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 17)

Bund und Länder haben Selbstverpflichtungen ausgesprochen:

„Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderungsmodule sollen daher in der Lehrerbildung aller Fachrichtungen und in der Erzieherausbildung etabliert werden. Momentan werden solche Module nur an wenigen Universitäten angeboten, wobei auch diese Angebote einen Weiterentwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich der Quantität als auch der Qualität aufweisen.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, NAP-I, 2011, S. 228)

Um die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf zu erhöhen, wurde 2012 das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln gegründet, initiiert und gefördert durch die Stiftung Mercator. Es will die sprachliche Bildung und die Sprachförderung entlang des gesamten Bildungswegs und insbesondere in der Schule verbessern. Die Ziele sind:

- Lehrkräfte für sprachsensiblen Unterricht qualifizieren;
- fundiertes Wissen über sprachliche Bildung schaffen;
- Strukturen verändern.

Das Mercator-Institut hat maßgeblich dazu beigetragen, dass das Thema „Sprachbildung“ die universitäre Ausbildung zu durchdringen beginnt. So wurden im Jahre 2009 Mustermodule für die BA- und MA-Phase entwickelt. Die Zielsetzung des DaZ-Moduls an der Universität zu Köln lautet:

„Das zentrale Ziel des Moduls besteht darin, die Studierenden unabhängig von ihrem Unterrichtsfach und ihrer Schulform auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht vorzubereiten und sie mit dem Zusammenhang von sprachlichen Fähigkeiten, Bildungserfolg und fachlichem Kompetenzerwerb vertraut zu machen. Die Studierenden erwerben grundlegende Kompetenzen in der Analyse sprachlicher Anforderungen von Unterrichtsinhalten, in der Diagnose und Einschätzung sprachlicher Lernvoraussetzungen und im sprachsensiblen Unterrichten im Kontext von Mehrsprachigkeit und soziokultureller Heterogenität.“ (<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/lehre/daz-modul-in-koln/>)

Die Studienordnung in Berlin aus dem Jahre 2015 sieht vor:

„§ 2 Ziele des Studiums der Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung (BA) [...]

(2) Das Studium des Studienanteils Sprachbildung zielt auf die Vermittlung von grundlegenden theoretischen und anwendungsbezogenen Kenntnissen zu den Arbeitsfeldern der Sprachbildung ab. Gemäß der interdisziplinären Ausrichtung des Studienanteils werden Inhalte und Methoden der Linguistik, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft berücksichtigt.

§ 4 Module des Studienanteils Sprachbildung (BA)

Im Bachelorstudium mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug beinhaltet der Studienanteil Sprachbildung ein Pflichtmodul im Umfang von 5 LP.

§ 3 Module des Studienanteils Bildungswissenschaften, einschließlich Sprachbildung (MA)

Im lehramtsbezogenen Masterstudiengang beinhaltet der Studienanteil Bildungswissenschaften, in den der Studienanteil Sprachbildung mit 3 LP integriert ist, folgende Module im Umfang von insgesamt 21 LP.“ (Studienordnung Berlin, 2015)

Ähnliche Module werden in allen anderen Bundesländern folgen.



6.1 BEISPIEL Aus der Studienordnung von Berlin (2012)

Lern- und Qualifikationsziele: Die Studentinnen und Studenten

- kennen den Unterschied zwischen dem Erwerb von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache
- kennen unterrichtsrelevante Formen sprachlichen Handelns
- kennen einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache
- kennen institutionelle Rahmenbedingungen sprachlichen Lernens
- unterscheiden zwischen Sprachbildung als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und Sprachförderung in der Lehrgangsvariante
- unterscheiden zwischen soziologischen, linguistischen und didaktischen Konzepten von Mehrsprachigkeit
- kennen Merkmale und Anforderungen der Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung und den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen
- lernen beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Diagnoseinstrumenten zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten sowie Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern kennen
- kennen Merkmale und Prinzipien der Sprachaneignung (u.a. Hypothesenbildung, Monitoring, Transfer von sprachlichem Wissen) und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs und des Sprachgebrauchs (Formen sprachlicher Variation und domänenspezifische Faktoren)
- kennen grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (z. B. polyfunktionale Artikelbildung, Wortbildungsprozesse, Verbstellung und -klammer) und ausgewählter Minderheitensprachen
- reflektieren theoriegeleitet ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen
- kennen ausgewählte sprachdidaktische Maßnahmen für einen sprachbildenden Fachunterricht.

(Quelle: Studienordnung, Berlin 2012)

6.2 Gestuft und integriert für die Sprachbildung ausbilden

Praktizierende Lehrkräfte verfügen über reichlich Erfahrungswissen, das sie in der Fortbildung zur Sprachbildung einspeisen können, Studierenden hingegen fehlt solches Erfahrungswissen. Sie können auch während des Studiums nicht in den handelnden Umgang mit dem Wissen gebracht werden, da ihnen die unterrichtlichen Möglichkeiten fehlen. Die Praktika reichen hier nicht aus, zumal sich die Studierenden noch mit elementaren Lehrkompetenzen auseinandersetzen müssen.

Referendare machen viele Erfahrungen mit den Sprachproblemen im Unterricht. Sie erfahren den dadurch ausgelösten Handlungsdruck tagtäglich und sind dankbar für eine entsprechende Ausbildung. Gleichwohl ist das Zeitbudget beschränkt, das sie für die Ausbildung in der Sprachförderung, der Sprachbildung und im sprachsensiblen Fachunterricht aufwenden können.

Entsprechend den eingangs bezeichneten Standards müssen angehende Fachlehrkräfte – Studierende und Referendare – folgende Kompetenzen auf einem ersten Niveau erwerben:

- über ein Wissen über Sprache, Sprachregister, Sprachmerkmale und Spracherwerb verfügen;

- über Wissen zur Sprachdiagnostik verfügen;
- über didaktisches und methodisches Wissen zur Sprachbildung, zum Lesen und Schreiben verfügen;
- Sprach-, Lese- und Schreibprozesse gestalten;
- mit sprachlichen Standardsituationen professionell umgehen;
- nachhaltige Sprachförderung durch Üben betreiben;
- sprachdiagnostische Methoden nutzen;
- sich in den Kompetenzen der Sprachbildung entwickeln.

Der Erwerb von Kompetenzen geschieht nie auf einmal und endgültig, sondern immer gestuft und schrittweise. Die beruflichen Kompetenzen – hier die Kompetenzen zur Sprachbildung – ebenso wie die Lehrerpersönlichkeit entwickeln sich individuell, langsam und nicht immer kontinuierlich. Zugleich weisen die gestellten beruflichen Anforderungen immer auch einen Überschuss auf, der bewältigt werden muss, aber (noch) nicht kann.

Für die Ausbildung heißt das: Stufung und keine Portionierung. Eine portionierte Ausbildung würde die Ausbildungsinhalte in Portionen einteilen, die dann einmalig und abschließend gelehrt würden. (Bemerkung: Bedauerlicherweise begünstigt die Modularisierung des BA-MA-Studiums die Portionierung und erschwert oder verhindert gar eine auf sukzessive

Reifung angelegte Ausbildung.) Der Aufbau beruflicher Kompetenzen innerhalb einer Phase und auch über die erste und zweite Phase der Ausbildung hinaus sollte gestuft erfolgen. In der gestuften Ausbildung werden Inhalte und Themen spiralförmig immer wieder aufgegriffen und auf erweitertem Niveau wiederholt und ausgebaut.

Die Novizen-Experten-Forschung kennt 4 Stufen der Kompetenzentwicklung:

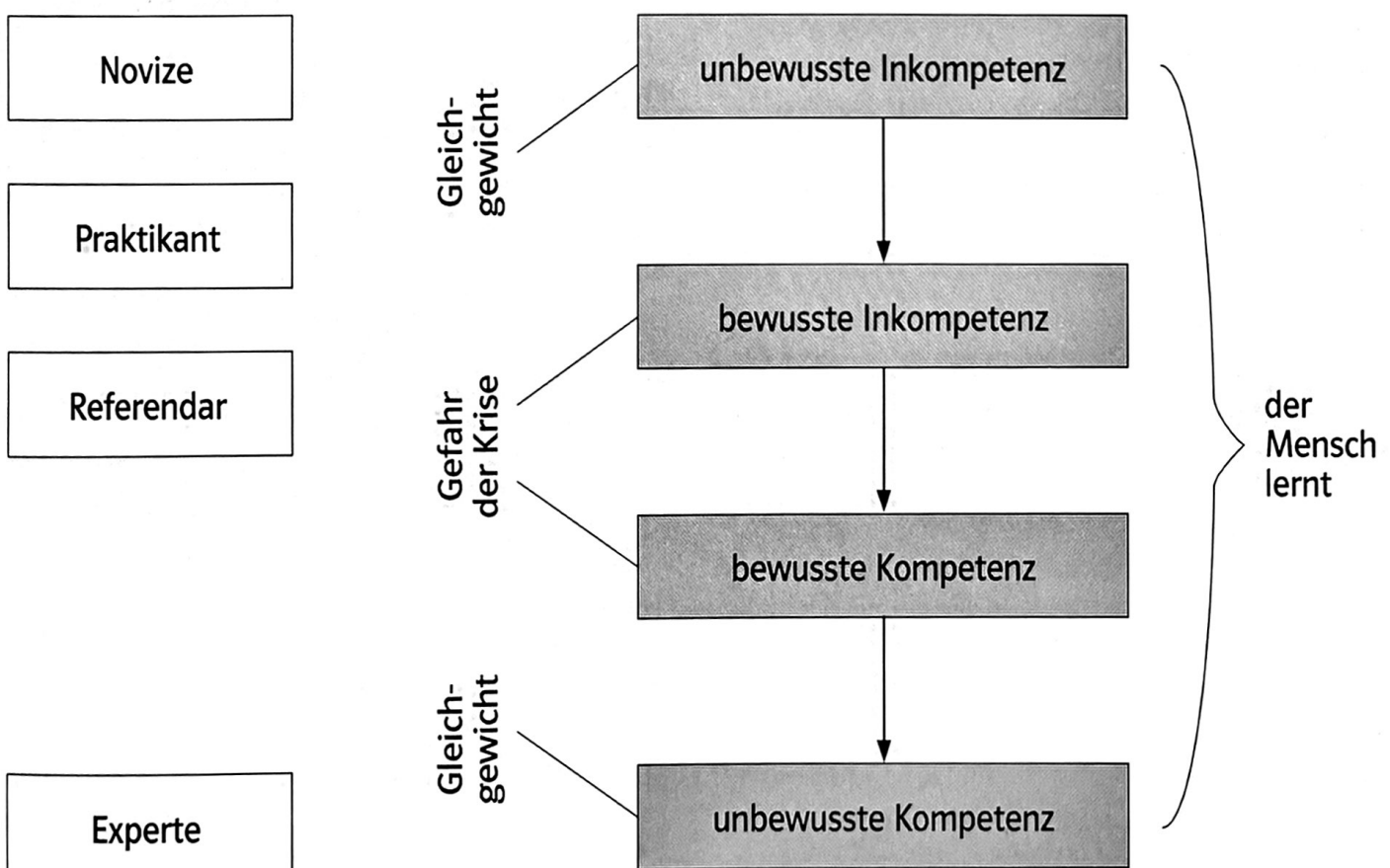
- **Stufe des Handelns:** Angehende Lehrkräfte haben Lernerfahrungen gesammelt in der Schule, der Universität, in den Praktika, im Selbststudium und andernorts. Diese Selbsterfahrungen prägen ihre Auffassungen (subjektive Lehrertheorien) über das Lernen und das Lehren – hier: in der Sprachbildung – und sind leitend bei den ersten Unterrichtsversuchen. Sie haben unter Umständen auch schon im Vertretungsunterricht damit „subjektiv erfolgreich“ unterrichtet.
- **Stufe des Erprobens:** Studium und Referendariat sind vom Bemühen gekennzeichnet, die didaktischen Theorien und Modelle sowie das Theorie- und Systemwissen in den beruflichen Anforderungssituationen – hier: in der Sprachbildung – anzuwenden. Die angehenden Lehrkräfte erfahren manchmal schmerzhaft, dass nicht das Theoriewissen handlungsleitend ist, sondern nach wie vor die tief sitzenden subjektiven Lehrertheorien (→ Kap. 3.3).
- **Stufe des Sicher-Werdens:** Erfahrungsgemäß, nach gelegentlichen Phasen temporärer Verunsiche-

rung, gelangen die angehenden Lehrkräfte in die Phase des Sicher-Werdens bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungssituationen. Das gelingt ihnen nur, wenn ihr Lernen von einer Selbstreflexion begleitet ist. Sie reflektieren ihr eigenes Lernverhalten, entwickeln Selbstvertrauen und ein Könnensbewusstsein. Sie entwickeln ihre Persönlichkeit und werden sich selbst über ihre Rolle als Lehrperson klar.

- **Stufe der Souveränität:** Professionalität im Lehrberuf ist gekennzeichnet durch Berufsroutinen und durch gleichzeitig situativ flexibles Handeln in den beruflichen Anforderungssituationen. Studium und Referendariat reichen nicht aus, um diese Professionsstufe in allen Bereichen zu erreichen. Wohl aber sollten die angehenden Lehrkräfte den Zustand der „bewussten Kompetenz“ erfahren.

Die 4 Stufen der Kompetenzentwicklung können auch anders dargestellt werden (siehe Abbildung 6.2): Novizen, die ohne Ausbildung eine Unterrichtsstunde „überstehen“, sind oft glücklich aus dem Gefühl heraus, „es geschafft“ zu haben. Dabei erkennen sie selbst nicht ihre mangelnde Professionalität; sie befinden sich im Zustand der „unbewussten Inkompetenz“. Erst durch die Rückmeldung in der Ausbildung gelangen sie in den Zustand der „bewussten Inkompetenz“. Im weiteren Verlauf der Ausbildung gelingt dann der Übergang von der „bewussten Inkompetenz“ zur „bewussten Kompetenz“. Das drückt sich in einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung aus.

6.2 ABBILDUNG Stufen der beruflichen Kompetenzentwicklung





Der Zustand der „bewussten Kompetenz“ ist ein ambivalenter Zustand, vergleichbar mit dem Fahranfänger nach bestandener Fahrprüfung: gleichzeitig kuppeln, Gas geben und auf den Verkehr achten geschieht noch bewusst im Kopf und noch nicht unbewusst aus der Routine heraus.

Die Ausbildung in Studium und Referendariat ist zu kurz, um von der Ebene der „bewussten Kompetenz“ zur Ebene der „unbewussten Kompetenz“ zu gelangen. Dafür braucht es Erfahrung, Übung und Routine. Aus der Berufsforschung weiß man, dass den ersten 3–5 Jahren des Berufseinstiegs eine für die gesamte Berufskarriere entscheidende, weil prägende Bedeutung zukommt. Wenn es nicht gelingt, in dieser Phase die „bewusste Kompetenz“ im Sinne eines reflexiven Praktikers zu stabilisieren, droht die Gefahr, über die Jahre hinweg in einigen Feldern in den Zustand der „unbewussten Inkompetenz“ zurückzufallen.

Lernen findet nur statt in den Phasen des Übergangs von der „unbewussten Inkompetenz“ zur „bewussten Inkompetenz“ und dann zur „bewussten Kompetenz“. Es sind Phasen der Perturbation, in denen Auffassungen und Handlungsmuster infrage gestellt werden, das kognitive und das emotionale System der Lerner ins Ungleichgewicht gerät.

Dem in der Chemiedidaktik der TU-Dortmund gestarteten Projekt zum sprachlichen und fachlichen Lernen in der Lehrerbildung liegt ein spiralcurricular aufgebautes Ausbildungsdesign zugrunde.

„Um Lehrerinnen und Lehrer möglichst früh für die veränderten Bedingungen an Schulen vorzubereiten, wird derzeit die Thematik des sprachlichen und fachlichen Lernens in die Chemiedidaktik der TU Dortmund implementiert. Ziel ist es, die Wirkungen gezielter Interventionen im Bachelor- und Masterstudium zu erforschen und in einen aufbauenden Prozess münden zu lassen. So soll ein spiralcurricular aufgebautes Ausbildungsdesign entstehen, das eine Qualifizierung von Studierenden in drei Stufen vorsieht.

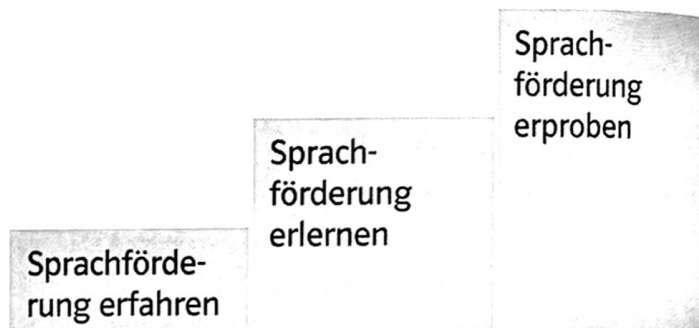
Stufe 1: Sprachförderung erfahren. Aufgrund der zu beobachtenden sprachlichen Mängel in Versuchsprotokollen von Studierenden wird auf der ersten Stufe eine Sensibilisierung aller Studierenden für das eigene sprachliche Handeln angestrebt. Dies erfolgt mithilfe der Studierendenversion des [...] Protokoll-Checkers.

Stufe 2: Sprachförderung erlernen. Auf der zweiten Stufe lernen Studierende die besonderen Merkmale von schriftlicher und mündlicher Fachkommunikation im Chemieunterricht und Methoden sprachlicher und fachlicher Förderung von sprachschwachen Lernern kennen.

Stufe 3: Sprachförderung erproben. Im Rahmen der dritten Stufe erproben und reflektieren Studierende Unter-

richtskonzepte, die das sprachliche und fachliche Lernen am Experiment fokussieren; u. a. wird hier die Schülerversion des Protokoll-Checkers im eigenen Unterricht eingesetzt.“ (Bayra/Hoffmann/Ralle 2015, S. 182)

6.3 ABBILDUNG Sprachliches und fachliches Lernen als Prozess in der universitären Lehrerbildung



(nach Bayrak, u.a. 2015, S. 181)

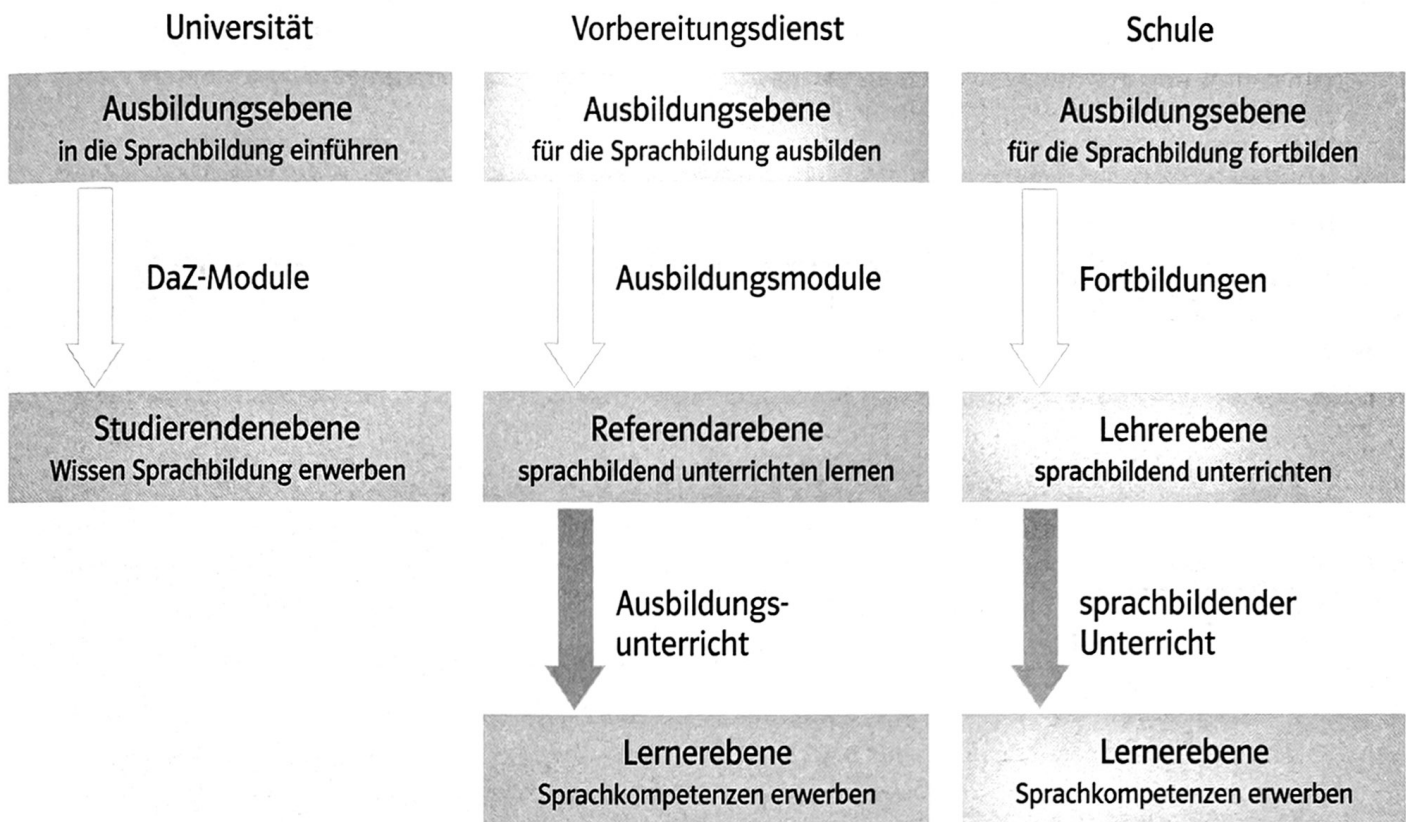
6.3 Kumulative Kompetenzentwicklung in den Ausbildungsphasen

Der universitären Ausbildung wird oft ein geringer Nutzen für die spätere Berufspraxis vorgeworfen, mit Verweis auf Theorielastigkeit und vermeintliche Praxisferne. Die Universität kann und darf die Praxis nicht ersetzen, nicht vorwegnehmen und ist keine Ausbildung *in* der Praxis. Während die Ausbildung im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung *theoriebegleitet* sein muss (aber nicht *theoriegeleitet* sein darf), muss die universitäre Ausbildung *theoriegeleitet* sein, ohne jedoch die Praxis aus dem Auge zu verlieren. Praxisbeispiele haben für die Theorie illustrierenden und verweisenden Charakter und können ausbildungsdidaktisch Ausgangs- und Endpunkt sein.

Kompetenzen entwickeln sich über einen längeren Zeitraum hinweg kumulativ und werden nur sehr selten in besonderen Fällen situativ spontan erworben. Wissen, Können und Handeln können nicht isoliert und getrennt voneinander entwickelt werden, sondern immer gleichzeitig aufeinander bezogen. Die Ausbildungsbedingungen und die Ausbildungsziele in den jeweiligen Phasen definieren die Volumina des Zuwachses an Wissen, Können und Handeln. Die in der Ausbildung kumulativ zu erwerbenden Kompetenzen liegen in vier Bereichen:

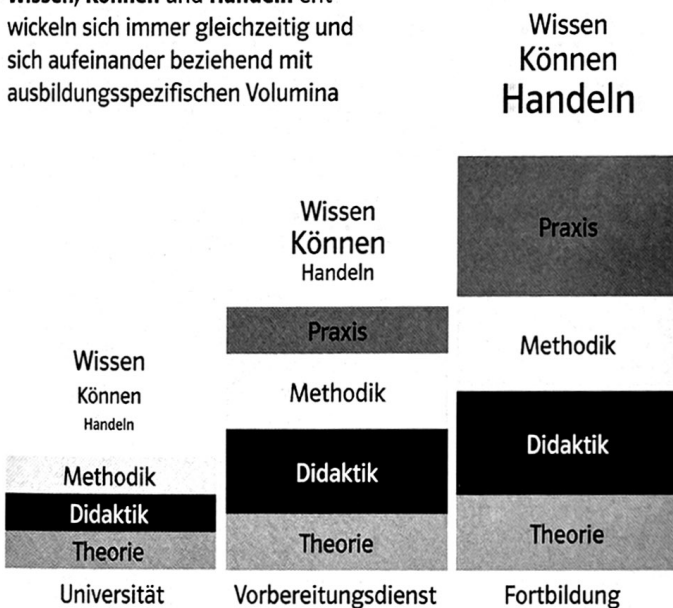
- Sprach- und Spracherwerbstheorien
- Didaktik der Sprachbildung
- Methodik der Sprachbildung
- Praxis der Sprachbildung

6.4 ABBILDUNG Kohärenz der verschiedenen Ausbildungsphasen



6.5 ABBILDUNG Kumulativer Aufbau von Wissen, Können, Handeln

Wissen, Können und Handeln entwickeln sich immer gleichzeitig und sich aufeinander beziehend mit ausbildungsspezifischen Volumina



- Austausch von Materialien, Sprachprodukten, Ausbildungsaufgaben und Lernprodukten der Studierenden bzw. Referendare.

6.4 Kompetenzorientierte Ausbildung für den sprachsensiblen Fachunterricht

Für die Ausbildung im sprachsensiblen Fachunterricht gilt:

- Es reicht nicht, es zu wissen und zu können; man muss auch zeigen, dass man es kann.
- Zur Kompetenz gehört die Performanz.
- Lernen braucht Performanzsituationen.
- Ausbildungsaufgaben zwingen bereits beim Lernprozess zur Performanz.

Wie bereits in Kap. 5.1 ausgeführt: Die Ausbildung ist nur wirksam, wenn sie **kohärent** und **anschlussfähig** ist. Dazu müssen die verschiedenen Ausbildungsebenen und Institutionen abgestimmt zusammenarbeiten:

- Abstimmung der Standards und Curricula;
- Konzentration auf das, was die Profession befördert;
- Kommunikation und Austausch unter den Ausbildungsinstitutionen und Personen;
- konsequenter Einsatz von Ausbildungsaufgaben in Ausbildungsmodulen;

Die Lehrerkompetenz in der Sprachbildung zeigt sich im handelnden Umgang mit Wissen über Sprache, Sprachbildung und Spracherwerb sowie über die Gestaltung und Durchführung von Sprachlernprozessen im Unterricht. Kompetenzen in der Sprachbildung werden nicht gelehrt, sondern mühsam erworben

- *durch* sprachbildendes Handeln
- *an* sprachdidaktischen Inhalten
- *in* sprachbildenden Situationen
- u.a. *mit* Ausbildungsaufgaben.

Dazu braucht es Wissen, Können und Performanzsituationen im Lernraum und im unterrichtlichen Hand-



6.6 ÜBERSICHT Fragen und Kompetenzbereiche

1. Was sind die Merkmale der deutschen Sprache? 2. Wie werden Sprachen eigentlich gelernt? 3. Welche „Sprachen“ werden in meinem Fach benutzt?	Fragen im Bereich der Sprach- und Spracherwerbstheorien
4. Wie funktioniert das Sprachlernen im Fach? 5. Welche Sprachlernsituationen gibt es? 6. Welche Prinzipien muss ich unbedingt beachten?	Fragen im Bereich der Didaktik der Sprachbildung
7. Wie erstelle ich gute Aufgaben zum Sprachlernen im Fach? 8. Welche Methoden, Werkzeuge, Materialien gibt es denn? 9. Wie moderiere und diagnostiziere ich das Sprachlernen?	Fragen im Bereich der Methodik der Sprachbildung
10. Wie mache ich Sprachbildung denn ganz konkret? 11. Wie integriere ich die Sprachbildung in den Fachunterricht? 12. Wie lerne ich das und wo nehme ich die Zeit bloß her?	Fragen im Bereich der Praxis der Sprachbildung

lungsraum. Die Studierenden und die Referendare müssen im Lernprozess bereits in Handlungssituationen gebracht werden. Ausbildungsaufgaben sind dazu ein geeignetes Format. Sie fungieren noch als Schonraum und simulieren Echtsituationen im Lernraum.

Die Fragen in der Übersicht 6.6 geben einen Einblick in die Themen der 4 Kompetenzbereiche (→ Kap. 6.3). Die Bereiche „Sprach- und Spracherwerbstheorien“ sowie „Didaktik der Sprachbildung“ sind im Wesentlichen wissensorientiert und fallen originär in die universitäre Ausbildung. Die Praxis der Sprachbildung ist dem Vorbereitungsdienst und der Fortbildung vorbehalten.

6.5 Ausbildungsinhalte und Ausbildungsformate

„Die Themen und Inhalte orientieren sich an dem Ziel, angehende Lehrerinnen und Lehrer für einen sprachsensiblen Fachunterricht zu qualifizieren bzw. sie zu Akteuren einer durchgängigen Sprachbildung werden zu lassen. Zu den Inhalten gehören die Themenbereiche Migration und Mehrsprachigkeit, Bildungsbenachteiligungen im Kontext sprachlicher Fähigkeiten, Grundlagen der Linguistik, Sprachentwicklung und Sprachdiagnostik im Erst- und Zweitspracherwerb, Merkmale von und Fähigkeiten im Register von Bildungs- und Fachsprache und schließlich Konzepte, Methoden und Prinzipien sprachlicher Bildung in und außerhalb des Fachunterrichts.“ (<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/lehre/daz-modul-in-koln/>)

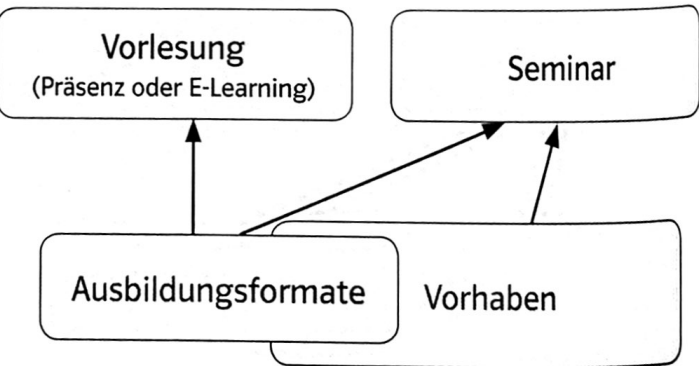
Eine gute Ausbildung für die Sprachbildung im Fachunterricht braucht verschiedene Ausbildungsformate, nämlich Vorlesungen und Seminare mit Ausbildungsaufgaben und Vorhaben.

Eine **Vorlesung** als Präsenzveranstaltung oder als E-Learning-Veranstaltung schafft ein Basiswissen, auf dem fachdidaktische Veranstaltungen, z. B. Seminare, anknüpfen können. Eine mögliche inhaltliche Gliederung der Vorlesung:

- Merkmale der Bildungssprache
- Kognition und Sprache
- Spracherwerb und Spracherwerbsforschung
- Integration von Fachlernen und Sprachlernen
- Darstellungsformen und Sprache im Fach
- Sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht
- Didaktik und Methodik des sprachsensiblen Fachunterrichts
- Textverstehen im Fachunterricht
- Textproduktion im Fachunterricht
- Moderation von Sprachlernprozessen im Fachunterricht
- Sprachdiagnose und Methoden der Diagnostik
- Individuelle Förderung und Umgang mit sprachlicher Heterogenität
- Sprachübungen und nachhaltiges Sprachlernen
- Programme zur Sprachförderung und Sprachbildung

Eine solche Vorlesung richtet sich an alle Lehramtsstudierenden. Fachdidaktische Seminare oder bil-

6.7 ABBILDUNG Ausbildungsformate



dungswissenschaftliche Veranstaltungen in Seminarform erweitern den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Hochschulseminare erstrecken sich in der Regel 2-stündig über 14 Semesterwochen. Sollte ein ganzes Seminar dem Thema „Sprachbildung“ gewidmet sein, ist reichlich Raum und Zeit zur intensiven Bearbeitung unter Einbindung von Vorhaben mit Ausbildungsaufgaben (→ Kap. 5.3). Falls nur eine oder wenige Seminarsitzungen dem Thema zur Verfügung stehen, wird die Sitzung bzw. werden die Sitzungen den Charakter von Workshops in Fortbildungen haben. Ein Workshop bzw. eine Seminarsitzung sollten unbedingt Phasen enthalten mit Wissensinput, Eigentätigkeit und Plenumsdiskussion. Die Phasen können durchaus je nach Umfang mehrfach auftreten. Näheres zu den Phasen ist in Kap. 7.2 zu finden.

Eine gute Seminarsitzung ist mit lernpsychologisch sinnvollen Lernschritten aufgebaut (→ Kap. 7.2 zu Workshops und Seminaren).

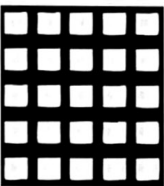
Zusammenfassung

Die Ausbildung für die Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht ist eine Querschnittsaufgabe der Fachdidaktik der Fächer und der Bildungswissenschaft. Somit ist das Thema universitär überall beheimatet mit der Gefahr, dass sich keine Institution in Gänze verantwortlich fühlt. Gemeinsame Standards, Absprachen und Kooperationen sind die Voraussetzung für eine gelingende Ausbildung, sind aber selbst noch keine Ausbildung. Diese muss vor Ort durch Lehrpersonen mit Studierenden in geeigneten Formaten gestaltet werden. Ausbildungsaufgaben sind dafür unter anderen ein geeignetes Format. Eine Ausbildungsaufgabe ist eine Aufgabe aus dem Lernraum zur beruflichen Kompetenzentwicklung (hier: sprachsensibler Fachunterricht) der Studierenden. Sie enthalten Materialien aus der Praxis der Sprachbildung (Lehr- und Lernmaterialien, Lese- und Lernprodukte der Lerner usw.) und aus der Sprach- und Spracherwerbstheorie (theoretisches Hintergrundwissen). Von den Studierenden werden auswertbare Lernprodukte erstellt, an denen der Kompetenzstand rückgemeldet werden kann.



Sprachsensible Aufgabenstellung 1: Biologie (1)

An dem Beispiel werden die drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts aufgezeigt:

 Die Aufgabenstellungen wechseln die Darstellungsebenen und Darstellungsformen (Wechsel der Darstellungsformen).	 Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (kalkulierte sprachliche Herausforderung).	 Die Lerner erhalten so viel Sprachunterstützung, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen (Methoden-Werkzeuge).
---	---	---

AB 1A/1B: Herstellung eines Nährbodens

ARBEITSBLÄTTER AB 1A UND AB 1B

AB 1A

Herstellung eines Nährbodens

Stelle einen Nährboden nach der Anleitung her.

Anleitung:
Fülle zuerst 200 ml destilliertes Wasser in das Becherglas und gib 4 Spatelspitzen Agar-Agar und 2 Spatelspitzen Fleischextrakt hinzu. Rühre so lange, bis sich alles gelöst hat. Erhitze die Lösung 3 Minuten lang mit dem Bunsenbrenner. Fülle die flüssige Nährlösung 2–3 mm hoch in Petrischalen ein und lasse sie abkühlen, bis ein fester, harter Nährboden entstanden ist.



AB 1B

Bildfolge eines Nährbodens

Lesehilfen:

1. Unterstreiche im Text die Begriffe in der Wortliste.
2. Suche Textabschnitte, die zu einem Bild passen und ordne sie zu.
3. Stelle den Nährboden her und fülle die Versuchshinleitung aus.

Wortliste:

- 200 ml Wasser
- 4 Spatelspitzen Agar-Agar
- 2 Spatelspitzen Fleischextrakt
- Petrischale, -n
- ein/füllen in
- mischen
- erhitzen
- kochen

Zuerst füllen wir _____

Nach 3 Minuten _____

Am Ende _____

Formulierungenhilfen



Die Lese- und Sprachhilfen folgen dem Prinzip der **kalkulierten sprachlichen Herausforderung**. In der Lesehilfe 1 unterstreichen die SuS die Begriffe aus der Wortliste im Anleitungstext. Das ist eine Übung zum Vertrautmachen und zur Konzentration auf die zentralen Begriffe. Die Anleitung ist verstanden, wenn sich die SuS einen „inneren Film“ vom Ablauf des Herstellungsvorganges machen können. Dazu erhalten sie im Arbeitsblatt B eine Bildfolge, einen „äußeren Film“, also eine Vorgabe des Ablaufs. Das ist eine sehr große Hilfe, vereinfacht die Aufgabe grenzwertig, verringert das Anspruchsniveau. Als Ausgleich für Vereinfachungen müssen die SuS eine Ersatzleistung erbringen, nämlich einen eigenen Text erstellen. Der Anleitungstext ist ungegliedert, und in der Lesehilfe 2 ordnen die SuS die Textpassagen den jeweiligen Bildern in der Bildfolge zu. Damit verknüpfen sie den aus dem Text zu erstellenden „inneren Film“ mit dem „äußeren Film“ der Bildfolge. Nach Herstellung des Nährbodens schreiben die SuS einen eigenen Text (Zusatzleistung). Der Anleitungstext ist im Imperativ geschrieben, die SuS müssen ihre Anleitung jedoch im Indikativ schreiben. Um der Gefahr zu entgehen, dass das handlungsberichtende Schreiben in den wiederholenden Formulierungen „und dann ... und dann ... und dann“ endet, erhalten die SuS Formulierungshilfen.

Didaktischer Kommentar zum Beispiel

In der Klasse 7 des Biologieunterrichts soll die Klasse nach der Anleitung in Arbeitsblatt A einen Nährboden herstellen („nachkochen“). Lehrkräfte in sprachschwachen Lerngruppen berichten, dass ihre Lerner den Text nicht verstehen. Diese SuS benötigen Lesehilfen durch Beigabe des Arbeitsblattes B. Darauf befinden sich drei **Methoden-Werkzeuge**, nämlich eine Wortliste, eine Bildfolge und Formulierungshilfen.

Herstellung eines Nährbodens

AB 1A
S. 86

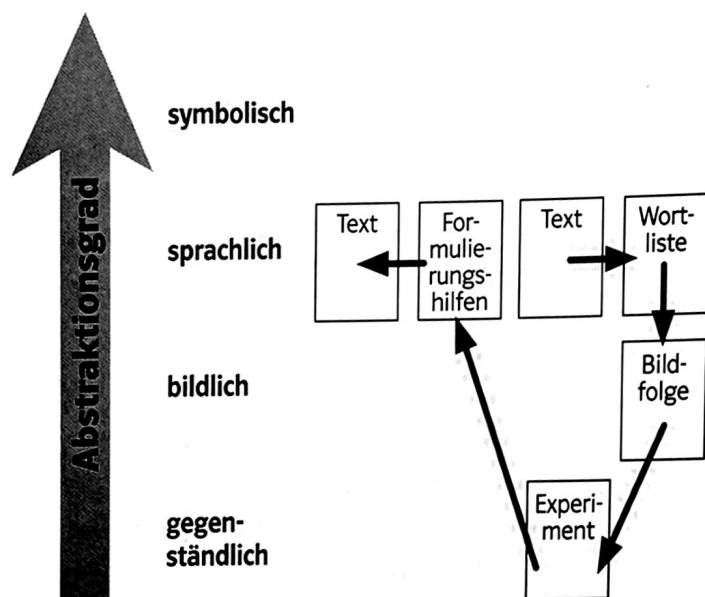
Herstellung eines Nährbodens

AB 1B
S. 86



Wechsel der Darstellungsformen

Das Beispiel illustriert ein Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts, nämlich den **Wechsel der Darstellungsformen**. Die Grafik zeigt den „Weg“ durch die Landschaft der Darstellungsformen, den die SuS gehen.

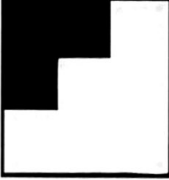
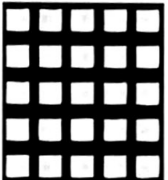




B3

sprachsensible Aufgabenstellung 2: Biologie (2)

An dem Beispiel werden die drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts aufgezeigt.

 Die Aufgabenstellungen wechseln die Darstellungsebenen und Darstellungsformen (Wechsel der Darstellungsformen).	 Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (kalkulierte sprachliche Herausforderung).	 Die Lerner erhalten so viel Sprachunterstützung, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen (Methoden-Werkzeuge).
---	---	---

Didaktischer Kommentar zum Beispiel

In der Klasse 5 des Biologieunterrichts wird die Zwiebelhaut präpariert und anschließend mikroskopiert, und die Zellstruktur im Sichtfeld wird gezeichnet und beschriftet. In der vorangegangenen Stunde lernten die SuS das Mikroskop in den Aufbauteilen kennen, übten sich in der Handhabung durch Mikroskopieren an Fertigpräparaten und im Abzeichnen der Strukturen im Sichtfeld.

Das Arbeitsblatt A entstammt dem Bildungsserver Baden-Württemberg und ist mit einer Bildfolge und einem Begleittext versehen – insgesamt eine gute Anleitung zur Herstellung des Präparates. Die Sprachstrukturen sind meistens operational in der Imperativform formuliert. Die in der 6. Anweisung verwendete Nominalisierung „Das Auflegen des Deckglases ...“ ist möglicherweise im passiven, nicht aber im aktiven Wortschatz der Lerner. Zur Durchführung der Präparation nach Arbeitsblatt A wird im Grunde der Anleitungstext nicht benötigt – die Bildfolgen eines schwedischen Möbelhauses zum Aufbau von Regalen verzichten auch auf einen Begleittext. Nur wenn sich die Lerner mit dem Begleittext auf dem Arbeitsblatt auseinandersetzen, ist er von Nutzen. Das Arbeitsblatt ist nicht sprachfördernd und nicht anspruchsvoll genug.

Im Beispiel B2 erhielten SuS optional nach Bedarf das Arbeitsblatt B als unterstützende Hilfe. Hier erhalten alle SuS nur das Arbeitsblatt B. Es ist anspruchsvoll, weil eine Textproduktion gefordert wird. Textproduktionen sind bekanntlich sehr herausfordernd und von Lernern ohne Unterstützung durch Schreibhilfen kaum in hoher Qualität leistbar. Das Arbeitsblatt B nutzt 3 **Methoden-Werkzeuge**:

- **Situationsbilder:** Die 5 Situationsbilder sind verwürfelt und müssen zunächst in die richtige Reihenfolge gebracht werden (Notieren der Reihen-

nummer). Dieser kleine kognitive Anspruch verlangt von den SuS, einen „Ablaufilm“ herzustellen, und erreicht einen höheren Grad an Bewusstheit für das Experimentieren.

- **Skizze:** Die Skizze mit Beschriftung dient der Wiederholung und Festigung des Vorwissens aus der Vorstunde.
- **Wortgeländer:** Das Wortgeländer ist eine Schreibhilfe zu Erstellung eines erfolgreichen – nicht unbedingt fehlerfreien – Schreibproduktes. Das Wortgeländer besteht aus – hier 9 – Geländerteilen, mit welchen die SuS je einen Satz bilden können. Insgesamt können sie erfolgreich einen Text mit 9 Sätzen produzieren. Die Geländerteile sind jedoch verwürfelt und die SuS müssen die passende Reihenfolge der Sätze selbst herausfinden. Das führt zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den Sprachelementen. Mit dieser Schreibhilfe ist die Gewähr gegeben, dass die SuS erfolgreich Texte produzieren, die jedoch nicht fehlerfrei sind. Erfolgreich bedeutet, dass ein in der Logik und im Grundaufbau stimmiger Text angemessenen Umfangs zustande kommt. Inhaltliche und sprachliche Fehler können anschließend gut unter Einbezug der Lerngruppe thematisiert und korrigiert werden.

Mikroskopieren

einer

Zwiebelhaut

AB 2A

S. 87

Mikroskopieren

einer

Zwiebelhaut

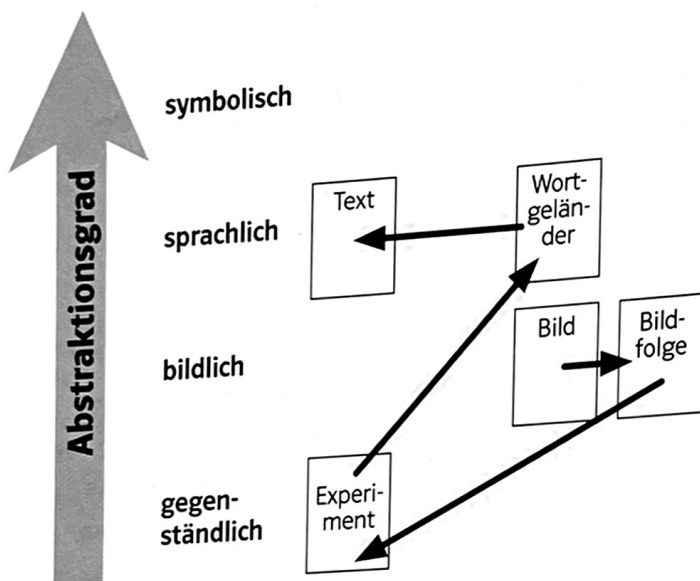
AB 2B

S. 88



Auch hier werden Sachverhalte in sehr verschiedenen Darstellungsformen repräsentiert. Das Beispiel illustriert ein Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts, nämlich den **Wechsel der Darstellungsformen**. Die Grafik zeigt den „Weg“ durch die Landschaft der Darstellungsformen.

Wechsel der Darstellungsformen



AB 2A: Arbeitsblatt mit geringen Sprachhilfen

ARBEITSBLÄTTER AB 2A

AB 2A

Mikroskopieren einer Zwiebelhaut

Herstellen eines Präparates vom Zwiebelhäutchen:

Text

1. Zuerst wird die Zwiebel halbiert, dann geviertelt.

Bildfolge

2. Die Zwiebel ist aus mehreren ineinanderliegenden Schuppen aufgebaut. Auf der Innenseite jeder Schuppe liegt ein dünnes, durchsichtiges Häutchen.

3. Schneide mit dem Skalpell oder einer Rasierklinge ein Gitter (Quadrat von etwa 0,5 x 0,5 cm) in die Innenseite einer Zwiebel-schuppe.

4. Ziehe mit der Pinzette ein kleines Hautstückchen ab.

5. Ein Tropfen Wasser wird auf den Objektträger gegeben und das Häutchen faltenfrei hineingelegt.

6. Das Auflegen des Deckglases geschieht so, dass das Deckglas zunächst schräg an den Wassertropfen angesetzt wird. Dann wird es langsam abgesenkt, so dass möglichst keine Luftblasen unter das Deckglas gelangen. Im Mikroskop erkennst du Luftblasen an ihrem deutlichen schwarzen Rand.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, veröffentlicht auf dem Landesbildungsserver unter www.schule-bw.de

Handbuch Fortbildung „Sprachsensibel unterrichten“ ISBN 978-3-12-440007-9

AB 2B: Sprachsensibel gestaltetes Arbeitsblatt

ARBEITSBLÄTTER AB 2B

AB 2B

Mikroskopieren einer Zwiebelhaut

Situationsbilder

Skizze

1. Notiere die Reihenfolge der 5 Bilder.

2. Trage die Fachbegriffe aus dem Wortgeländer in die Sprechblasen und Zeichnungen ein.

3. Notiere die richtige Reihenfolge der Sätze im Wortgeländer.

4. Beschreibe den Versuch mithilfe des Wortgeländers.

Wortgeländer

Wortgeländer:

- _____ drehen am - Grobtrieb - Objekttisch - nach unten
- _____ bringen in - Häutchen - Wassertropfen
- _____ legen auf - fertiges Präparat - Objekttisch
- _____ mit Pipette - geben auf - Wassertropfen - Objektträger
- _____ drehen am - Objektrevolver - kürzestes Objektiv - über Präparat
- _____ mit Pinzette - ab/ziehen - ausgeschnittenes Häutchen
- _____ Deckgläschen - legen auf - Wassertropfen - auf Objektträger
- _____ mit Rasierklinge - schneiden in - Zwiebelhaut - kleines Viereck

Handbuch Fortbildung „Sprachsensibel unterrichten“ ISBN 978-3-12-440007-9



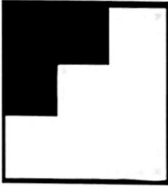
B7

Sprachsensible Aufgabenstellung 6: Deutsch

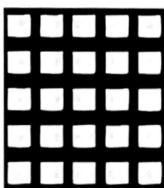
An dem Beispiel werden die drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts aufgezeigt.



Die Aufgabenstellungen wechseln die Darstellungsebenen und Darstellungsformen
(Wechsel der Darstellungsformen).



Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (**kalkulierte sprachliche Herausforderung**).



Die Lerner erhalten so viel Sprachunterstützung, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen
(Methoden-Werkzeuge).

Didaktischer Kommentar

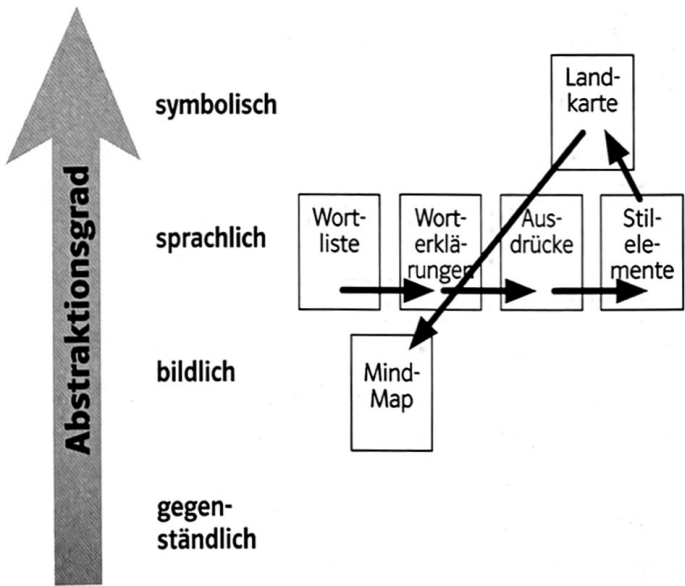
Ist der Deutschunterricht nicht an sich Sprachunterricht? Ist er als solcher dann nicht selbstredend sprachsensibel? Zum einen ist Sprachunterricht nur dann sprachsensibel, wenn er als solcher gestaltet ist, und zum anderen ist der Deutschunterricht nicht ausschließlich Sprachunterricht, sondern unter anderem auch Literatur- und Fachunterricht.

Im vorliegenden Beispiel ist die Definition des Begriffes der Ballade in Aufgabe 1 sachbezogen und didaktisch gleichwertig einer Definition im naturwissenschaftlichen Unterricht. Es handelt sich um einen Sachtext. Die Gestaltungselemente einer Ballade in Aufgabe 4 gehören in den Bereich des Sachwissens und die vielen inhaltlichen Bezüge in der vorliegenden Ballade (*Tay, Ringelreihn, Menschenhand, Brückenhaus, Edinburger Zug* usw.) in den Bereich des Welt- und Kulturwissens.

Sprachbildung wird in den Aufgaben 2, 3, 5 und 6 betrieben, indem Sprache variantenreich auf Passung hin geprüft wird. In den Aufgaben 6 und 7 wird mit Unterstützung der Methoden-Werkzeuge Lernlandkarte und Mind-Map die Kompetenz der Textproduktion gefördert.

Das Beispiel zeigt, dass der Deutschunterricht nicht *per se* sprachsensibel ist, sondern nur dann, wenn er als solcher gestaltet wird.

Wechsel der Darstellungsformen



Balladen

AB 8A
S. 99

Balladen

AB 8B
S. 100



W18

Sprachfördernde Aufgabenstellung: Biologie

1 Analysieren Sie die Arbeitsblätter A und B vergleichend und charakterisieren Sie sie.

2 Nennen Sie die Prinzipien des Sprachlernens, die im Arbeitsblatt B berücksichtigt sind.

3 Formulieren Sie Einwände und Bedenken zu den Arbeitsblättern A und B.

Mikroskopieren**einer****Zwiebelhaut****AB 2A**
S. 87**Mikroskopieren****einer****Zwiebelhaut****AB 2B**
S. 88

Sprachfördernde Aufgabenstellung: Deutsch

- [illegible]

-
-
-
-

-
-
-
-





A3

Sprachsensible Aufgabenstellung: Biologie

- 1 Schreiben Sie zu dem Thema „Warum wird Salat nach Zugabe von Salatsoße welk?“ im Biologieunterricht der Klassenstufe 9 einen Autorentext.
- 2 Erstellen Sie eine sprachensible Aufgabenstellung, die zu einem Leseprodukt und einem Lernprodukt führt.
- 3 Setzen Sie die Aufgabe in Ihrem Unterricht ein.
- 4 Diagnostizieren Sie die Leseprodukte bzw. Lernprodukte der Lerner.
- 5 Überarbeiten Sie die Aufgabe auf der Basis Ihrer Erfahrungen und Reflexion.

Lösungsvorschlag Aufgaben 1–2

Die SuS kennen das Teilchenmodell und den Aufbau einer Pflanzenzelle. Sie sollen anhand des Textes ein Leseprodukt erstellen (eine Filmleiste), die sie anschließend nutzen, um Mitschülern eine mündliche Erklärung (das Lernprodukt) des Phänomens „Welken mit Salatsoße“ zu geben. Der Idee des Umwegs über die Darstellungsform „Filmleiste“ ist darin begründet, dass der direkte Weg vom Text zur Erklärung nicht erfolgreich ist, weil die SuS zu sehr am Text bleiben und ihn mehr oder weniger zitieren.

Arbeitsblatt: Warum wird Salat nach Zugabe von Salatsoße welk?



Wird Dressing auf den Salat gegeben, kann man schon nach kurzer Zeit beobachten, dass dieser ganz „schlapp“ wird. Warum ist das so? Zwischen der Salatsoße außerhalb der Zelle und dem Zellinneren herrscht ein Konzentrationsunterschied, weil in der Soße mehr gelöste Teilchen wie Salz und Zucker enthalten sind als im Inneren der Pflanzenzellen. Die Lösung außerhalb der Zelle ist also höher konzentriert (hypertonische Lösung) als die Lösung in der Zelle (hypotonische Lösung). Aufgrund

der Diffusion besteht das Bestreben, dass sich die unterschiedlich konzentrierten Lösungen, welche durch eine halbdurchlässige Membran getrennt sind, ausgleichen. Eine halbdurchlässige Membran zeichnet sich dadurch aus, dass sie nur für bestimmte Stoffe durchlässig ist. Wasser kann die Membran immer passieren, die darin gelösten Stoffe, wie zum Beispiel Zucker oder Salze, jedoch nicht. Um einen Konzentrationsausgleich zu erzielen, strömen Wasserteilchen aus der Zelle in die höher konzentrierte Lösung (Salatsoße), um diese zu verdünnen. Die Vakuole der Pflanzenzelle wird wegen des Wasserausstroms dabei immer kleiner. Die höher konzentrierte Lösung wird so lange verdünnt, bis sich ein Gleichgewichtszustand eingestellt hat.

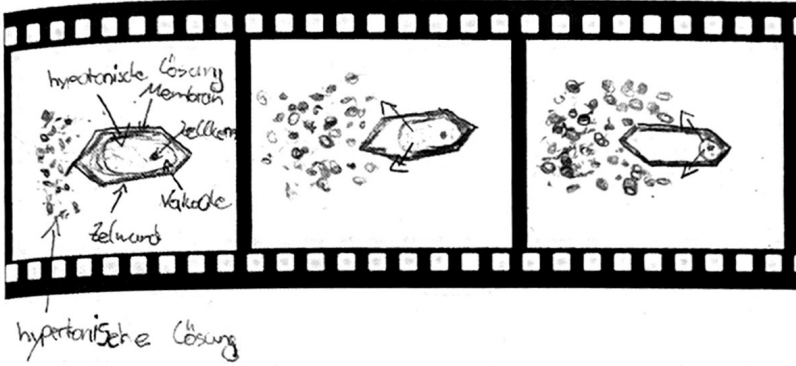
- 1 Erkläre einem Mitschüler/einer Mitschülerin das Phänomen auf der Teilchenebene. Erstelle und nutze dazu die Filmleiste.
- 2 Zeichne eine Zelle, wie sie sich im Lichtmikroskop darstellt, und beschrifte sie.
- 3 Unterteile den Text in 4 Sinnabschnitte (Einführung, Konzentrationsunterschiede, physikalische Vorgänge, Konzentrationsausgleich).
- 4 Stelle den Prozess auf der Teilchenebene in einer Filmleiste mit Legende dar.
- 5 Bereite eine Erklärung des Phänomens für einen Mitschüler/eine Mitschülerin vor.

Das Konzept für die Ausbildungsaufgabe stammt von Leonie Lautwein (Studienseminar Koblenz).



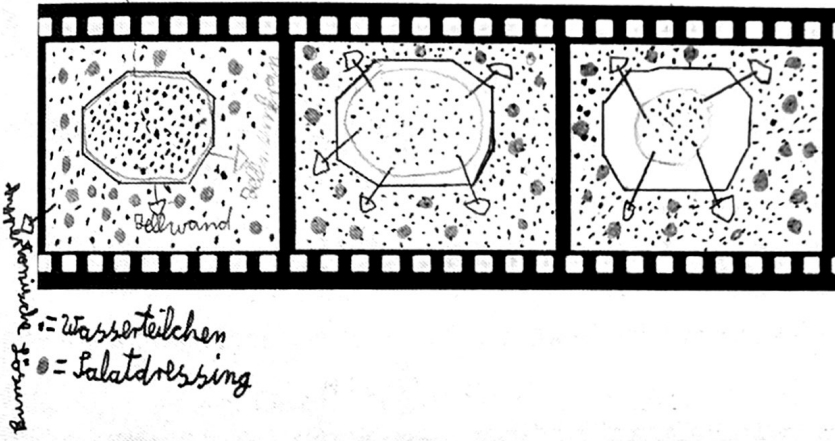
Drei Schülerlösungen für Aufgabe 4

Leseprodukt 1

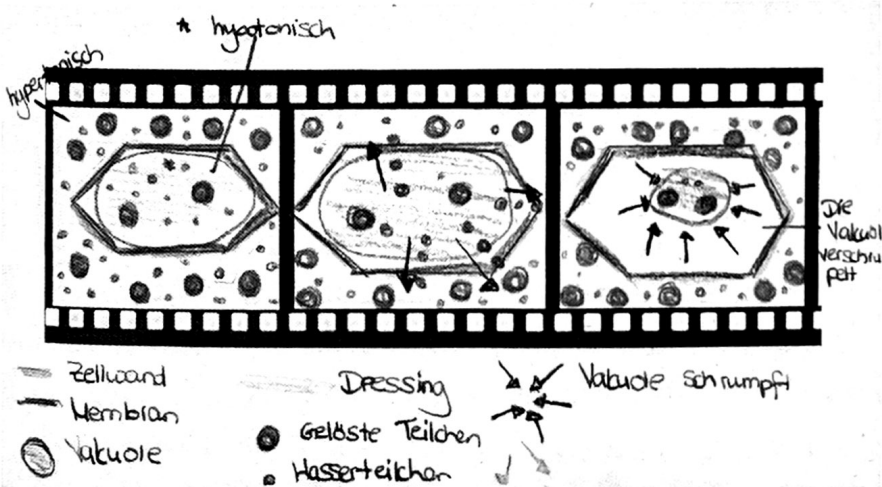


Leseprodukt 2

hypotonische Lösung



Leseprodukt 3





Diagnose Leseprodukt 1

- Der Schüler wendet Fachwissen über den Aufbau einer Pflanzenzelle an.
- Das Modell verdeutlicht mithilfe der Pfeile den Prozess, dass die Teilchen vom Inneren der Zelle in den extrazellulären Raum diffundieren und stellt die sukzessive Verkleinerung der Vakuole dar.
- Fehlende Darstellung der am Prozess beteiligten Moleküle und erhöhten Anzahl der Wassermoleküle in der extrazellulären Lösung.
- Nutzt verschiedene Farben für die Darstellung der Teilchen, ohne Beachtung der Größe und fehlende Beschriftung.
- Darstellung eignet sich nur eingeschränkt als Kommunikationsmittel.

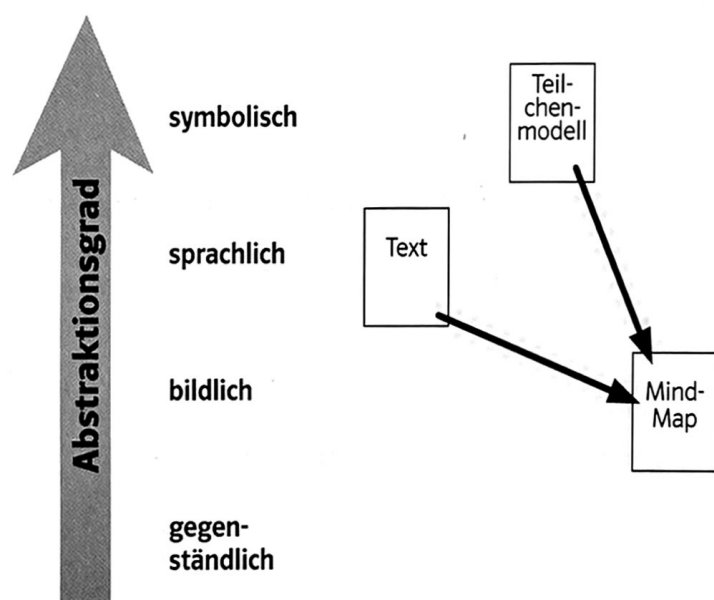
Diagnose Leseprodukt 2

- Fluss der Wassermoleküle bei der Osmose deutlich erkennbar.
- Teilchen durch Farbeinsatz, die Größenverhältnisse und die Beschriftung gekennzeichnet.
- Modell lässt sich als Kommunikationsmittel nutzen.
- Bei der Skizzierung der Pflanzenzelle wurde die Vakuole nicht eingezeichnet beziehungsweise Zellmembran und Vakuole trotz der expliziten Nennung der Vakuole im Sachtext vertauscht.
- Hypotonische Lösung befindet sich im Inneren der Zelle, korrekt dem Text entnommen, ohne Darstellung der gelösten Teilchen in der Vakuole.

Diagnose Leseprodukt 3

- Verständnis des Osmose-Prozesses, Kompetenz der Modelldarstellung der Abläufe.
- Beteiligte Moleküle werden deutlich unterschieden und die Größenverhältnisse richtig in Verhältnis zueinander gesetzt.
- Unterschiedliche Konzentrationen der Lösungen werden ersichtlich.
- Pfeile zeigen, dass Wassermoleküle aus der Zelle diffundieren und die Vakuole daraufhin schrumpft.
- Modell zeigt, dass sich die Anzahl der gelösten Teilchen in der Vakuole nicht verändert,
- Verdeutlicht, dass die Salz- und Zuckermoleküle aufgrund der Selektivität der Membran nicht diffundieren können.
- Fachwissen über den Aufbau einer Pflanzenzelle richtig angewendet.

Die verwendeten Darstellungsformen in dem Beispiel liegen auch hier auf verschiedenen Ebenen. Die Grafik zeigt den „Weg“ durch die Landschaft der Darstellungsformen, den die Schülerinnen und Schüler gehen.



Material



Folienvorträge

Beispielfolien für Vorträge zu verschiedensten Themen der Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht finden die Nutzer dieses Handbuches unter folgender Adresse:

🔗 <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>

Die folgenden 8 Kommentare beziehen sich auf vom Verfasser tatsächlich gehaltene Folienvorträge und erörtern Möglichkeiten der Vortragsgestaltung anhand exemplarischer zentraler Themen aus dem Bereich der Sprachbildung im Fach. Die Vortragsfolien selbst sind zusammen mit zahlreichen anderen

Praxismaterialien im Internet unter der obenstehenden Adresse verfügbar. Die nachfolgenden Kommentare beziehen sich eng auf die Folienstrecken. Für die Lektüre wird empfohlen, die jeweilige Folien-datei am Bildschirm oder im Ausdruck bereitzuhalten.

Folienvortrag	Thema
F1	Einführungsvortrag zum sprachsensiblen Fachunterricht
F2	Einführungsvortrag zum Umgang mit Migrantenkindern
F3	Einführungsvortrag zum Lesen von Sachtexten
F4, F5	Lesestrategien an konkreten Textbeispielen
F6	Einführungsvortrag zum Schreiben im Fachtexten
F7	Vortrag zum Thema Sprachübungen
F8	Vortrag zum Thema Ausbildungsaufgaben



Folienvortrag: Sprachsensibler Fachunterricht

 <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zum *Sprachsensiblen Fachunterricht*

Die Folien dieses Vortrages stehen exemplarisch für einen Einführungsvortrag in einem Kollegium anlässlich eines Studientages als Auftaktveranstaltung für eine Schulentwicklung zum Thema „Sprachbildung im Fachunterricht“. Der Vortrag muss das Kollegium sensibilisieren und von der Bedeutung und den Möglichkeiten eines sprachsensiblen Fachunterrichts überzeugen.

Einstimmung der Zuhörer

Am Anfang eines Vortrages müssen die Zuhörer eingefangen werden, ihr limbisches System muss positiv angeregt werden. Zitate, Bilder, Karikaturen usw., die Überraschung, Schmunzeln, innere Zustimmung, Gespanntheit erzeugen, sind gute Türöffner. Im Vortrag wurde ein Zitat von Mark Twain gewählt (**Folie 1**) – hier bieten sich viele Alternativen an.

Eine mögliche Gliederung könnte sein:

- Wie im Unterricht gesprochen wird
- Was einfach ist und was jeder kann
- Was aufwändiger ist
- Drei Prinzipien, die zu beachten sind
- Wo die Sprachprobleme liegen
- Wie Sprache im Fach gelernt wird

Der Gliederung des Vortrages liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- einen Einblick in vertraute Sprechakte des Unterrichts geben
- anhand von konkreten Beispielen von den Möglichkeiten der Sprachbildung überzeugen
- sprachdidaktische Hintergründe und Grundprinzipien an passender Stelle einbinden
- Sprachprobleme erst nach einem optimistischen Blick auf die Möglichkeiten ansprechen

Vorstellung der exemplarischen Unterrichtssituation

Der Vortrag beginnt mit der Darstellung der Unterrichtssituation: In einem Freihandexperiment prüfen SuS mit einem Magneten nach, welche Stoffe magnetisch sind oder nicht. Das konkrete Beispiel ist so gewählt, dass es von jeder Lehrkraft ohne Fachkenntnisse nachvollziehbar ist, und ein einleitend gezeigtes

Foto (**Folie 4**) erlaubt es, dass die Zuhörer in eine gut vorstellbare Lernsituation einer Lerngruppe eintauchen.

Sukzessive werden nun Sprechakte bzw. Schreibakte, die bei dem Freihandexperiment beobachtbar waren, eingeblendet und vorgetragen. Die Texte müssen kurz sein, sollten wenige Zeilen umfassen und alle sollten etwa gleichlang sein. Mit dem Textumfang muss grundsätzlich sehr sparsam umgegangen werden. Das Arbeitsgedächtnis der Zuhörer wird andernfalls überlastet. Eine ungleiche Textlänge wird als Gewichtung gedeutet.

In Überblendung werden stichwortartig die Merkmale der Sprech- bzw. Schreibakte geschildert (**Folie 5**). Diese Texte müssen kurz sein. Anhand der anschließenden **Folie 6** wird verdeutlicht, dass es sich hier um vier Sprachregister handelt, die mit vier Begriffen belegt werden. Damit ist eine gemeinsame Sprachregelung getroffen, auf die an späterer Stelle rekurriert werden kann.

An dieser Stelle ist bereits darauf hinzuweisen und zu verdeutlichen, dass die Sprachkorrektur dem jeweiligen Sprechakt angepasst sein muss.

Vorstellung von einfachen Beispielen aus dem Unterricht

Der bisher vorgetragene Teil dauert etwa 10 Minuten. An dieser Stelle ist es wichtig, in einem ersten Aufschlag die Meinungen und die Haltungen der Zuhörer einzufangen. Ein Vortrag sollte unbedingt nach angemessenen Zeitabschnitten von ca. 15 Minuten das Publikum durch Fragen, kleine Aufgaben, Murmelgespräche oder Ähnliches einbinden.

Im Abschnitt 2 der Gliederung (**Folien 9 bis 24**) werden konkrete Unterrichtsbeispiele gezeigt, die einfach sind und ohne großen Aufwand von jeder Lehrkraft in ihrem Fach durchgeführt werden können. Die Beispiele in der Folienstrecke haben Vorschlagscharakter und können leicht durch eigene ersetzt werden. Die Zuhörer müssen davon überzeugt werden, dass sprachsensibler Unterricht ohne großen Aufwand möglich ist.



Mit der Aufgabe (**Folie 27**) sollen sich die Zuhörer in eine ihnen bekannte Lerngruppe hineinversetzen und mutmaßen, wie die eigenen Lerner das Gerät beschreiben würden. Antworten sind erfahrungsgemäß zum Beispiel:

- Meine SuS schreiben nur einen Satz.
- Ihnen fehlen die Begriffe.
- Sie schreiben einige Stichworte auf.
- Der Text ist voller Fehler.

Vorstellung von aufwändigeren Beispielen aus dem Unterricht

In dem nachfolgenden Abschnitt 3 der Gliederung (**Folien 26 bis 43**) werden den Zuhörern vier aufwändigere Beispiele präsentiert, die verschiedene Methoden-Werkzeuge nutzen. Allen liegen dieselben Leitlinien der Sprachbildung zugrunde. Eine ausführliche Beschreibung der vier Beispiele findet sich in B2 – B5. In jedem Beispiel wird zunächst eine Aufgabenstellung A präsentiert, die nicht sprachsensibel gestaltet ist. Anschließend wird daneben die sprachsensibel ausgebaute Aufgabenstellung B gezeigt. Die Versionen A und B müssen übersichtlich, gut lesbar und nachvollziehbar auf einer Folie einander gegenüberstehen. Die Beispiele werden, wie in der Folienstrecke der Vortragsfolien verdeutlicht, animiert sukzessive aufgebaut.

Nichts überzeugt mehr, als Lernprodukte der SuS. Daran werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methoden-Werkzeuge sichtbar. Im Vergleich mit den Mutmaßungen der Schreibprodukte der eigenen SuS (**Folie 27**) wird das Potenzial der Methoden-Werkzeuge deutlich.

Es empfiehlt sich, zwei unterschiedliche Lernprodukte vorzustellen. Erfahrungsgemäß entbrennt eine angeregte Diskussion. Die Beispiele werfen Fragen auf:

- Wo bleibt da die eigene Leistung?
- Ist ein gutes Schreibprodukt die Gewähr dafür, dass der Stoff verstanden wurde?
- Werden die SuS nicht bequem, weil ihnen die Arbeit abgenommen wird?

Die vier Beispiele werden in verkleinerter Übersicht zur Erinnerung eingeblendet. Die Zuhörer tauschen sich über das aus, was ihnen durch den Kopf ging, was überzeugte hat oder auch nicht, was fragwürdig, was bemerkens- und staunenswert erscheint, was Erfahrungen bestätigt oder ihnen widerspricht, was zumutbar oder unzumutbar erscheint. Die anschließende Diskussion ist erfahrungsgemäß sehr ergiebig.

3 Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Im Abschnitt 4 der Gliederung werden 3 Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts sukzessive im Rückgriff auf die Beispiele eingeführt und kommentiert. Einleitend wird die zentrale **Folie 44** animiert vorgestellt und erläutert. Das didaktische Potenzial liegt im Wechsel der Darstellungsformen. Alle relevanten kognitiven Operationen für einen lernwirksamen Fachunterricht sind in der Darstellung übersichtlich und überzeugend visualisiert. Gleichzeitig werden die im Fachunterricht vorkommenden Sprachen den jeweiligen Darstellungsebenen zugeordnet. Das 1. Prinzip „Wechsel der Darstellungsformen“ wird an den vier Beispielen (**Folien 45 bis 48**) veranschaulicht. Die Reise durch die Welt der Darstellungsformen überrascht die Zuhörer bezüglich der Vielfalt an Möglichkeiten. In der **Folie 49** wird das 1. Prinzip festgehalten. Die Fächer unterscheiden sich hinsichtlich der Möglichkeiten die Darstellungsformen zu wechseln. In Anlehnung an die bekannte Darstellung des „sensorisch-motorischen Homunkulus“ werden in den **Folien 51 und 52** die Möglichkeiten der verschiedenen Fächer als „Darstellungshomunkuli“ visualisiert. Hinsichtlich des 1. Prinzips sind nicht alle Fächer in ihren Möglichkeiten gleichgestellt.

Das 2. Prinzip der „kalkulierten Herausforderung“ wird in der Folie 53 hinsichtlich der sprachlichen und fachlichen Herausforderungen differenziert. (Bei Flüchtlingskindern kommen zusätzlich die kulturelle und sozial-emotionale Herausforderung hinzu.) Anhand der 4 Beispiele wird anschließend demonstriert, in welchem unterschiedlichem Maße die sprachliche und fachliche Herausforderungen, der sprachlichen und fachlichen Heterogenität geschuldet, kalkuliert werden können. In der **Folie 56** wird das 2. Prinzip ergänzend festgehalten.

Unter Rückgriff auf die bereits gezeigten Beispiele wird kurz auf das 3. Prinzip „Unterstützung durch Methoden-Werkzeuge“ eingegangen. In einer Übersicht (**Folien 59/60**) werden 40 Methoden-Werkzeuge als Piktogramme aufgelistet. Dabei muss unbedingt erwähnt werden, dass die Methoden-Werkzeuge nicht Selbstzweck sind, sondern eine dienende Funktion haben im Blick auf die Standardsituationen. Animiert werden beispielhaft Standardsituationen eingeblendet und kommentiert. Methoden-Werkzeuge und die sprachdidaktische Funktion (Standardsituation) müssen zueinander passen. Andernfalls ist deren Einsatz kontraproduktiv.



Die Sprachprobleme im Fachunterricht

Aus guten Gründen erst im Abschnitt 5 des Vortrages werden die Sprachprobleme thematisiert. Viele Vorträge beginnen mit einer ausführlichen Darstellung der Probleme und enden enttäuschend kurz mit kargen Vorschlägen für die Praxis. Der beschriebene Vortrag geht genau anders herum vor: erst überzeugende einfache Beispiele, dann überzeugende aufwändigere Beispiele, anschließend werden daraus induktiv die Prinzipien erschlossen, und erst dann werden die Probleme vorgestellt. Die Zuhörer müssen durch Positivbeispiele und Lösungsideen ermutigt mit der langen Problemliste konfrontiert werden, um nicht kollektiv in Verzweiflung zu verfallen. Anhand eines austauschbaren Textbeispiels werden die verschiedenen zur Familie der Bildungssprache gehörenden Sprachen gezeigt. Anschließend werden exemplarisch morphologische und syntaktische Merkmale der Bildungssprache demonstriert (**Folien 66–69**). Die Unterschiede der Kommunikation in der Alltagssprache und der Bildungssprache begründen die auftauchenden Probleme in der Verwendung der Bildungssprache (**Folien 71–74**). Die **Folie 75** provoziert die Frage, inwieweit die Lehrbücher in der Fachsprache verfasst sein müssen, und lassen den Wunsch nach sprachsensibel gestalteten Lehrbüchern aufkommen. Eine Diskussion an dieser Stelle ist durchaus gewünscht.

Die lange Liste der 12 Sprachprobleme (**Folie 77**) wird stumm sukzessive eingeblendet. Aus der Zuhörerschaft ist hörbar, dass alle eingeblendeten Probleme vertraut sind. Die Klassifikation der Sprachprobleme (**Folie 78**) löst keine Probleme, verschafft jedoch eine Übersicht. Die **Folie 79** wirft einen neuen Blick auf die Sprachprobleme und verdeutlicht, welche wie anzugehen sind. Hier werden noch einmal das Potenzial und die Bedeutung der Methoden-Werkzeuge thematisiert. Die **Folie 80** ist eine Warnung vor Überforderung.

Zum Spracherwerb der Bildungssprache im Fach

Der Abschnitt 6 der Gliederung wirft ein Blitzlicht auf den Spracherwerb einer Fremdsprache und der Bildungssprache. Entscheidend ist der Aufenthalt im jeweiligen Sprachbad hinsichtlich der Aufenthaltsdauer, des Sprachvorbildes und der kognitiven Anregung (→ *Handbuch A*, S. 61 ff.).

Die **Folie 84** mit den 3 Grundprinzipien schließt den Vortrag ab. Diese sind bewusst ans Ende gesetzt und nicht an den Anfang des Vortrages. Die Prinzipien sind durch die Beispiele vorbereitet und überzeugend. An den Anfang gesetzt wären sie zunächst unverständlich und würden unnötig hinterfragt. Die Zahl der Prinzipien ist auf 3 reduziert. Nur so viele kann man im Gedächtnis behalten. Weitere Prinzipien würden die wichtigsten entwerten.



Folienvortrag: DaZ-Unterricht und sprachsensibler Fachunterricht für Migranten

☞ <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>:
Folien zum *Sprachlernen von Flüchtlingskindern*

Die Folien dieses Vortrages stehen exemplarisch für einen Einführungsvortrag in einem Kollegium anlässlich eines Studientages zum Umgang mit Migrantenkindern. Der Vortrag schafft Bewusstheit für die schwierige Situation, dass die Migranten sprachlich weit überfordert und eventuell kognitiv unterfordert sind. Der Vortrag sensibilisiert für die Belange des DaZ-Lernens und des Lernens der Bildungssprache in den Fächern und klärt, wer wofür zuständig und verantwortlich ist.

Migranten lernen Deutsch

Einleitend werden Vorstellungen und Meinungen von SuS und Lehrkräften anhand von Sprechblasen stumm eingeblendet (**Folien 3–4**). Damit wird das Meinungsspektrum in der Klasse und im Kollegium visualisiert. Die **Folie 5** bezieht eindeutig Stellung, verortet den Aufgabenbereich der Fachlehrkraft für das Deutschlernen und das Lernen der Bildungssprache. Das Schülerzitat belegt die Bedeutung des Verbalisierens und damit der Sprache für das Verstehen. Die **Folie 6** visualisiert die Gliederung und klärt, über welche SuS in der Folge gesprochen wird. Die **Folien 10–11** zeigen die doppelten Sprachhürden der Migranten und verorten den Aufgabenbereich des DaZ-Unterrichts und Fachunterrichts. Die Fortschritte im Deutschlernen werden durch viele Faktoren und Bedingungen beeinflusst, die in **Folie 12** aufgelistet sind.

Die **Folien 13–15** zeigen, dass manche Sprachfehler darin begründet sind, dass Sprachlernanfänger zur Übersetzung aus der Muttersprache neigen unter Beibehalt der Grammatik der Muttersprache. Wenn sich aber die grammatischen Strukturen der Muttersprache und der deutschen Sprache unterscheiden, kommt es zu herkunftstypischen Fehlern.

Die Verbstellung im Deutschen (**Folie 16**) ist für Sprachlerner besonders schwer und stellt eine große Fehlerquelle dar. **Folie 17** klärt einige für die Verbstellung relevanten Fachbegriffe. Anhand der Wortstellung im Arabischen werden typische Fehler bei arabisch sprechenden SuS verständlich (**Folie 18**).

Die **Folien 19–22** widmen sich der Erwerbsreihenfolge bei den Regeln für die Stellung des finiten Verbs. Gemäß wissenschaftlichen Untersuchungen, ist die Erwerbsreihenfolge festgelegt und kann positiv gewendet zur Sprachstandsdiagnose genutzt werden, zum Beispiel in der Profilanalyse nach Grieshaber.

Die **Folien 23–38** geben einen blitzlichtartigen Einblick in die Konzeption und Gestaltung moderner DaZ-Lehrbücher und die Prinzipien des DaZ-Lehrens und Lernens. Der Umfang und die Erläuterungen dieser Folien sollten dem Vorwissen und dem Profil der Zuhörerschaft angepasst werden.

Die **Folie 39** wirft eine wichtige und brisante Frage auf, die in der Gesellschaft und in der Schulgemeinschaft diskutiert werden muss. Um keine Antwort zu präjudizieren, werden verschiedene Modalverben und Verben benutzt. Die verschiedenen „Verständnisse“ werden aufgelistet und mit und in ihrer Spannweite mit polaren Begriffen charakterisiert. Bei Bedarf kann sich hier eine Diskussion in der Zuhörerschaft ergeben.

Migranten lernen Deutsch

Die Einführung in die Bildungssprache erfolgt anhand einer mathematischen Textaufgabe (**Folien 42–51**). Schülerüberlegungen zeigen die Sprachprobleme, und die Merkmale der Bildungssprache begründen dieselben. Die **Folien 50–51** zeigen, wie mit Visualisierungen, Begriffserklärungen und Bildern die Sprachhürden überwunden werden können.

Folie 52 zeigt und begründet den Unterschied der Kommunikation im Alltag und im Bildungsbereich.

Die **Folien 53–57** nennen und klassifizieren die Sprachprobleme. Eine zentrale Erkenntnis lautet: Manche Sprachprobleme können mit Methoden-Werkzeugen überwunden werden, und das Sprachlernen im Bildungsbereich wird damit gefördert und unterstützt.



Beispiel zur Sprachförderung

Die Beispiele sind meistens selbsterklärend und manche sind an anderer Stelle des Handbuches ausführlich erläutert. Die Beispiele können problemlos durch eigene Beispiele ersetzt werden. Wichtig ist, dass sie den Kriterien guter Vortragsbeispiele genügen, wie im Grundlagenteil, Kap. 7.1 beschrieben.

Allen Beispielen ist inhärent, dass sie Methoden-Werkzeuge und eine Vielfalt an Darstellungsformen (**Folie 74 und 77**) nutzen. Die Bedeutung des Wechsels der Darstellungsformen in Verbindung mit den entsprechenden Sprachen und den kognitiven Operationen verdeutlicht die **Folie 78**. Sie zeigt ein Grundprinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts. Die **Folien 79–80** visualisieren die Möglichkeiten der verschiedenen Fächer, das Prinzip einzulösen. Manche Fächer sind hier besonders begünstigt, andere sind per se sprachlastiger und weniger reich an Darstellungsformen.

Die doppelten Sprachhürden der Migranten

Die **Folie 82** visualisiert noch einmal die doppelten Sprachhürden der Migranten. In der **Folie 83** wird das Prinzip der kalkulierten sprachlichen und fachlichen Herausforderung anhand der Treppen visualisiert. Es besagt, dass die Lerner zum erfolgreichen Lernen Aufgaben erhalten, die ihrem Sprachstand und ihrem fachlichen Können, visualisiert durch den Standort auf der Treppe, entsprechen und zum Schritt auf die nächste Treppenstufe herausfordern. Aufgrund der geringen Sprachkompetenz befinden sich die Migranten auf den unteren sprachlichen Treppenstufen, auf der fachlichen Treppe jedoch aufgrund unterschiedlicher Schulbiografien breit gestreut. Daraus folgt, dass sie sprachlich weit überfordert, kognitiv

eventuell weit unterfordert sind. Überforderung ebenso wie Unterforderung ist dem Lernen sehr abträglich, und deshalb sind rasche Sprachfortschritte wichtig, um altersangemessen mitlernen zu können. Migranten brauchen dazu eine hohe sprachliche Unterstützung (Methoden-Werkzeuge) und eine kulturelle Unterstützung. Auf der **Folie 87** werden die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Fachlehrkräfte skizziert. Die **Folien 88–90** zeigen Methoden-Werkzeuge, die besonders für Migranten geeignet sind (rot beschriftet).

Im Rückgriff auf Folie 56 mahnt die **Folie 91** zum behutsamen Umgang mit Forderungen zur Sprachrichtigkeit, Sprachflüssigkeit und Sprachkomplexität.

Die **Folien 92–94** zeigen das Sprachlernen in verschiedenen Sprachbädern. Sprachlernen umfasst verschiedene Akte im Sprachbad und ist nur dann erfolgreich, wenn das Sprachbad sprachlich reichhaltig ist und kognitiv herausfordernd, das heißt, ich muss mich als Lernender zur Nutzung der Sprache herausfordern fühlen. Beim ungesteuerten Spracherwerb ohne DaZ-Unterricht besteht die Gefahr der sogenannten „Fossilisierung“, das heißt, Sprachfehler verfestigen sich derart, dass sie nicht mehr korrigierbar sind. Der gesteuerte Spracherwerb im DaZ-Unterricht ermöglicht eine Progression und Sprachbewusstheit. Das Sprachlernen der Bildungssprache im Fachunterricht folgt denselben Prinzipien, aber immer verbunden mit dem Fachlernen. Sprachlernen und Fachlernen gehen zusammen. Die **Folie 95** zeigt abschließend 3 Grundprinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts. Die abschließende **Folie 96** wirft die Frage auf, ob nicht alle Lerner, unabhängig vom Migrationshintergrund und unabhängig von der Muttersprache, die Bildungssprache gemäß der Grundprinzipien mühsam lernen müssen. Die Frage ist bejahend zu beantworten.



Folienvortrag: Lesen von Sachtexten

☞ <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zum *Lesen von Sachtexten*

Die Folien dieses Vortrages stehen exemplarisch für einen Einführungsvortrag in einem Kollegium anlässlich eines Studientages zum Lesen von Sachtexten in allen Fächern. Der Vortrag muss das Kollegium sensibilisieren und von der Bedeutung und den Möglichkeiten einer Förderung des Leseverstehens überzeugen. Der Vortrag führt in die Lesedidaktik von Sachtexten ein und erläutert die zentralen Begriffe zum Leseverstehen: Lesekompetenzen, Lesestile, Lesestrategien und Leseprinzipien. Der Teil zu den Lesestrategien wird ausgelagert an einem konkreten Sachtext beispielhaft demonstriert und bearbeitet. Dieses Beispiel ist austauschbar. Ein Beispiel am Text zum Otto-Motor (Klassenstufe 9) und ein weiteres am Text zum Karpfen (Klassenstufe 5) finden sich in F4 und F5.

Was ist Lesen?

Einleitend wird in einem Experiment (**Folie 2**) gezeigt, dass Lesen ein konstruktiver Akt des Gehirns ist und dass Lesen auf Sinnstiftung zielt. In der **Folie 3** sind die Schlussfolgerungen aus dem Leseexperiment zusammengefasst. Lesen von Sachtexten ist im besten hermeneutischen Sinne ein „Herauslesen“ und ein „Hineinlesen“ (**Folien 4–5**). Lesen ist Sinnkonstruktion. Das Gehirn entnimmt dem Sachtext Informationen und integriert sie in das mentale Modell, die kognitive Struktur des Lesers. Diese umfasst das Vorwissen, das als Begriffsnetz repräsentiert wird. Lesen ist aber auch „Hineinlesen“. Das kognitive System „liest etwas in den Text hinein“, was der Autor möglicherweise nicht intendiert hat. Lesen ist ein im besten Sinne hermeneutischer Prozess von Hinein- und Herauslesen.

Ein Rezept und ein Wetterbericht in portugiesischer Sprache (**Folie 6**) sind für einen deutschsprachigen Leser weitgehend verständlich. Der Leser findet Verstehensinseln, die er zum Aufbau eines Verständnisses nutzt (**Folie 7**).

Beim Einsatz von Sachtexten im Unterricht muss unterschieden werden, ob die SuS „Flüssigleser“ oder „Fingerleser“ sind. Es gibt grundsätzlich zwei Wege, mit Sachtexten bei „Flüssiglesern“ (**Folie 8**) umzuge-

hen, nämlich den offensiven und den defensiven Weg. Wählt man den offensiven Weg, dann müssen SuS Lesesaufträge mit Lesestrategien und Lesehilfen erhalten, damit sie zunehmend mit Texten strategisch selbstständig umgehen.

Bei „Fingerlesern“ ist die Vollalphabetisierung vorrangig. SuS müssten in der Primarstufe vollalphabetisiert werden. Die Sekundarschulen können das nicht leisten, gleichwohl müssen sie adäquat damit umgehen (**Folie 9**). Hier sind es vor allem Lesehilfen und Vorentlastungen, die SuS weiterhelfen. Der Vortrag widmet sich im Folgenden ausschließlich den Lesestrategien und Lesehilfen. **Folie 9** erklärt, dass das Lesen von Sachtexten eine Aufgabe aller Fächer ist, also ein fächerübergreifendes Thema.

Fachbegriffe zum Leseverstehen

Lesen von Sachtexten dient einerseits dem organisierten Lernen und andererseits der Förderung der Lesekompetenz auf unterschiedlichen Niveaubereichen. Lesen allein reicht nicht, sondern Sachtexte müssen lesedidaktisch gezielt eingesetzt werden. Die Lesekompetenzmatrix nach dem Reading-Literacy-Konzept, das der PISA-Studie zugrunde liegt, kennt 3 Kompetenzbereiche und 5 Anforderungsbereiche, die nachfolgend auf 3 reduziert sind (**Folien 11–12**). Nähere Ausführungen dazu finden sich im *Handbuch B*, S. 111–113.

Fachlehrkräfte sind erfahrungsgemäß in den Begrifflichkeiten der Lesedidaktik unkundig. In aller Kürze müssen Lesestile von den Lesestrategien abgegrenzt werden. Die nachfolgenden Folien geben einen prägnanten Überblick über die 5 Lesestile. Der 4. Lesestil ist der für das Lernen und den Fachunterricht entscheidende Lesestil. Der *intensive Lesestil* ist anspruchsvoll und mühsam, benötigt Geduld und Ausdauer, da er auf ein genaues Lesen und genaues Verständnis abzielt. Er ist mit besonderen Lerneffekten verbunden und der Lesestil, der auf das Lernen in Fächern abzielt. Lesen nach diesem Lesestil erfordert Lesestrategien und Leseroutinen, die es im Fachunterricht zu erwerben gilt. Die **Folien 14–19** erläutern die 5 Lesestile. Nähere Ausführungen dazu finden



sich im *Handbuch B*, S. 136. Die nachfolgenden Ausführungen sind ausschließlich dem intensiven Lesen mit Lesestrategien gewidmet. **Folie 23** erklärt den Begriff „Lesestrategie“.

Nach der Einführung ist es an der Zeit, die Vorstellungen der Zuhörer zum Umgang mit Sachtexten im Unterricht zu erfragen, sie einzubinden und zum Austausch und zum Diskurs zu bringen. Diese Aufgabe auf **Folie 24** führt erfahrungsgemäß zu einem fruchtbaren Austausch. Der Vortragende notiere sich die genannten Strategien am besten in der Nummerierung und Nomenklatur der nachfolgend zu behandelnden 10 Lesestrategien. Eine würdigende zusammenfassende Auflistung der genannten Strategien ist wichtig.

Zunächst wird die Methode eines fiktiven Lehrers vorgestellt: Eine Kollegin kommt ratlos ins Lehrerzimmer und sagt: „Du ich habe eben den Otto-Motor in der Klasse 9 mit dem Text aus dem Schulbuch gemacht. Die haben nichts verstanden, die kamen damit nicht klar, wussten gar nicht, wie sie mit dem Text umgehen. Wie machst du das denn?“ Der Kollege antwortet: „Ich habe da eine Methode, mit der gehe ich in 5 Schritten vor ...“ Die Lesemethode des fiktiven Lehrers (**Folie 24**) widerspricht in allen 5 Schritten den Erkenntnissen der Leseforschung und der Lesedidaktik, was von den Teilnehmern anfangs so nicht gesehen wird. Eine Auflösung erfolgt erst an späterer Stelle. Die Zuhörer notieren die Zahlen 1 bis 5 und bewerten jeden Schritt mit einem Haken oder einem Kreuz. Die Bewertungen werden an dieser Stelle des Vortrages nicht besprochen, sondern erst gegen Ende des Vortrages (**Folie 30 ff.**), wenn die Lesestrategien und Leseprinzipien vorgestellt worden sind. Damit können die Zuhörer ihren eigenen Lernzugewinn überprüfen.

10 Lesestrategien

Nach diesen allgemeinen Informationen, werden an einem konkreten Beispiel unter Teilnehmereinbindung Leseaufträge mit Lesestrategien bearbeitet. An dieser Stelle wird ein Vortragsteil mit einem konkreten Beispiel eingebunden. Vgl. die beiden anschließenden Vorträge:

- F4: Lesestrategien am Beispieltext „Otto-Motor“ (→ W38)

- F5: Lesestrategien am Beispieltext „Karpfen“ (→ AB 9A)

Leseprinzipien

Nachdem an konkreten Beispielen die Arbeit an Texten vorgestellt wurde, ist es ratsam, die dahinterstehenden Leseprinzipien (**Folie 28**) zu formulieren. Erst im Nachhinein werden die Bedeutung und Tragweite sichtbar und einsichtig. In einer Vorabdarstellung werden sie missverstanden oder führen unnötigerweise zu unergiebigem Diskussionen. Erklärungen und Erläuterungen finden sich im *Handbuch B*, S. 132.

Die anfangs vorgestellte Lesemethode des Lehrers wird in **Folie 30** erneut aufgegriffen. Die Teilnehmer können nun anhand der Prinzipien und des Gelernten selbst erkennen, dass alle 5 Schritte der Lesedidaktik widersprechen. Die Teilnehmer können so auch selbst ihren Lernzugewinn selbst feststellen. Erfahrungsgemäß kommt es bei der Frage des lauten Vorlesens zu Kontroversen. Vermeintlich gute Erfahrungen damit werden als Argumente vorgebracht. Es empfiehlt sich, die Diskussion um das laute Vorlesen eines unbekannten Sachtextes in das Plenum zu geben. Als Pro-Argumente werden genannt:

- Damit ist garantiert, dass alle den Text einmal gelesen haben.
- Die Intonation und die Aussprache werden geübt.
- Mehrkanalige Informationsaufnahme wird ermöglicht.
- Es handelt sich um eine gute Übung für das Vortragen und Präsentieren.

Auf der **Folie 31** sind Gegenargumente aufgelistet. Das „laute Vorlesen“ muss vom „Lautleseverfahren“ abgegrenzt werden. Darüber informiert **Folie 32**. An dieser Stelle sollte auch auf das bekannte Verfahren des „reziproken Lesens“ eingegangen werden (**Folie 33–35**).

Die **Folien 36–38** begründen die Bedeutung der Lese-routine und erklären, woran Schwachleser unter anderem scheitern. Die **Folien 39–44** schließen den Vortrag ab.



Folienvortrag: Lesestrategien am Beispiel *Otto-Motor*

🔗 <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zum *Lesen von Sachtexten*

Dieser Vortragsteil kann an einer geeigneten Stelle, zum Beispiel im Anschluss an Folie 27 des Vortrags „Lesen von Sachtexten“, eingebunden werden oder durch ein eigenes Praxisbeispiel ersetzt werden. Nach den allgemeinen Informationen zum Umgang mit Texten werden an einem konkreten Beispiel unter Teilnehmereinbindung Leseaufträge mit Lesestrategien bearbeitet.

An dem nachfolgenden Text werden zu Fortbildungszwecken 10 Lesestrategien demonstriert. Keine Lehrkraft wird an einem Text 10 Lesestrategien anwenden. Aber um das jeweilige didaktische Potenzial zu zeigen, ist es sinnvoll, die Strategien immer an demselben Text zu erproben.

Im umfassenden Vortragsteil werden 10 Lesestrategien an dem konkreten Beispiel vorgestellt, teilweise von den Teilnehmern selbstständig bearbeitet und diskutiert. Der Text ist auch für Nichtphysiker sehr geeignet. Diese gehen an den Text mit den Augen und dem Wissen von SuS heran.

Die Zuhörer erhalten den Text ausgehändigt (→ W38), lesen ihn rasch orientierend durch und berichten, wie er auf sie wirkt. Erfahrungsgemäß werden sehr unterschiedliche Wirkungen genannt: langweilig, kompliziert, leicht verständlich, gut gegliedert, klar, schwer, unverständlich, viele Fachbegriffe, sehr technisch, Text und Bild liegen weit auseinander, mühsam usw. Die Wirkungen werden nicht kommentiert.

Die **Folie 5** zeigt exemplarisch morphologische und syntaktische Merkmale des Textes. Die Merkmale zeigen, dass es sich um einen Text in der Bildungssprache handelt.

Die **Folien 8–50** behandeln die einzelnen Strategien. Details und ausführliche Erläuterungen zu diesem Text finden sich im *Handbuch C*, S. 139–167.

Lesestrategie 1: Fragen zum Text beantworten (Folien 8–11)

Das ist eine herkömmliche und oft eingesetzte Strategie. Dem Text sind Fragen beigelegt, die den Leser anleiten, sich mit dem Text intensiver zu beschäftigen. Die Teilnehmer beantworten in Einzelarbeit die

Fragen 1, 9, 13. Die Auswahl wird nachfolgend begründet. Nach der Bearbeitung werden die Erfahrungen abgerufen: „Schildern Sie Ihre Erfahrungen in der Beantwortung der Fragen 1, 9, 13.“ Wie zu erwarten, lauten die Antworten sinngemäß etwa so: „Frage 1 war einfach. Ich brauchte die Antwort nur abzuschreiben. Frage 9 war schwer, denn die Antwort steht nicht im Text. Ich musste mir etwas hinzudenken und mehrere Ideen miteinander verknüpfen. Mir fehlt jedoch auch physikalisches Wissen. Bei Frage 13 ist mir der Begriff Energieträger unbekannt. Ich rate folgende Antwort ...“

Der Vortragende präsentiert nacheinander seine Lösungen (in Blau auf **Folie 9**) und blendet die Teilkompetenzen (hier in Rot) ein. Es sind die Lesekompetenzen aus der PISA-Studie nach dem Reading-Literacy-Konzept. Die Auswahl zeigt (**Folie 10**), dass alle drei Kompetenzbereiche auf verschiedenen Niveaustufen abgedeckt sind. Die Lehrkraft hat es damit in der Hand, die Fragen so zu formulieren, dass bezogen auf die Lesekompetenz der Lerngruppe die Breite und Tiefe abgedeckt ist. Die anderen Leseaufträge werden nicht näher besprochen. Auf **Folie 11** wird das didaktische Potenzial der Lesestrategie 1 aufgelistet.

Lesestrategie 2: Fragen an den Text stellen (Folien 12–14)

Bei dieser Strategie stellt der Leser (eventuell nach einem Vorbild) selbst Fragen an den Text und beantwortet diese auch (teilweise) selbst. Die „Spielregeln“ sollten mitgeliefert werden, hier mindestens 5 Fragen und mindestens 1 anspruchsvolle Frage. Die Lehrkraft gibt dazu ein Beispiel einer anspruchsvollen Frage. Die Fragen der SuS (**Folie 13**) könnten ebenfalls in die Lesekompetenzmatrix eingeordnet werden (hier in Rot notiert). So könnte dem Schüler eine individuelle Rückmeldung gegeben werden, selbstredend in der Sprache der SuS und nicht in der Sprache der Lesedidaktik. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 14** selbsterklärend.

**Lesestrategie 3: Den Text strukturieren****(Folien 15 – 19)**

Strategie 3 leitet den Leser dazu an, den Text in Sinnabschnitte einzuteilen und Überschriften zu formulieren. Jeder Teilnehmer möge die Sinnabschnitte markieren. Anschließend erhebt der Vortragende durch Handheben eine Statistik der Anzahl der Sinnabschnitte. Wer hat 3, 4, 5, 6, mehr als 6 Abschnitte? So überzeugt man davon, dass es nicht die eine „richtige“ Antwort gibt. Sinnstiftung ist sehr individuell. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 17** selbsterklärend.

Lesestrategie 4: Den Text mit dem Bild lesen**(Folien 18 – 20)**

Strategie 4 leitet den Leser zur vergleichenden Text-Bild-Lektüre an; diese Strategie hat sich bei nicht kontinuierlichen Sachtexten mit Bildern, Tabellen, Grafiken oder Zeichnungen bewährt. Diese Aufgabe lässt man von den Teilnehmern an je einem Beispiel selbst durchführen. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 20** selbsterklärend.

Lesestrategie 5: Den Text farborientiert markieren**(Folien 21 – 23)**

Sachtexte sind gekennzeichnet durch Fachbegriffe, Objekte und Personen sowie Gegenstände, die an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten in vielfältigen Relationen zueinander stehen. Um Ordnung und Übersicht zu erhalten, markiert der Leser die Begriffe verschiedener Kategorien in unterschiedlichen Farben. Dadurch entsteht ein übersichtliches Beziehungsgefüge im Text, das zur weiteren Arbeit einlädt. Die Farbmarkierung auf **Folie 22** zeigt, dass es sich um einen Text aus dem Überschneidungsbereich von Physik und Technik handelt. Bei der Bearbeitung fragen die Teilnehmer, ob man nicht vorab den Unterschied zwischen Physik und Technik erklären solle. Es empfiehlt sich, das nicht zu tun, um zu zeigen, dass die Aufgabe weitgehend lösbar ist, ohne vorherige Begriffserklärung. Umgekehrt: Die Erfahrungen mit den Markierungen werden genutzt, um den Unterschied zwischen Physik und Technik zu erklären. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 23** selbsterklärend.

Lesestrategie 6: Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen (Folien 24 – 28)

Die Übertragung in eine andere Darstellungsform ist Prinzip und Strategie gleichermaßen. Bei dieser sehr effizienten und oft einsetzbaren Strategie übersetzt der Leser den Text in eine andere Darstellungsform (Skizze, Bild, Tabelle, Strukturdiagramm, Prozessdiagramm, Mind-Map, Graph usw.) Die Strategie 5 des

farborientierten Markierens ist eine Vorübung zum Wechsel der Darstellungsform. In der Tabelle werden die Überschneidungen der Bereiche Physik und Technik entflochten; die beiden Bereiche werden getrennt. Der Wert dieser für Sachtexte sehr wichtigen Strategie liegt indes in der Vorbereitung auf eine eigene Textproduktion.

Mit der ausgefüllten Tabelle (**Folien 26 – 27**) vermögen die SuS einen eigenen Text unter Verzicht auf den Originaltext zu verfassen. Der Umweg erst ermöglicht es, sich bei der Textproduktion vom Ursprungstext zu lösen. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 28** selbsterklärend. Von den allen 10 Strategien ist diese für Sachtexte die mächtigste.

Lesestrategie 7: Den Text expandieren**(Folien 29 – 39)**

Viele Fachtexte sind derart verdichtet, dass man sie kaum zusammenfassen kann. In diesen Fällen ist Strategie 7 – das Expandieren des Textes durch Beispiele und Erläuterungen – die angemessene Strategie. Die SuS erhalten verwürfelte Erklärungen, die sie an der passenden Textstelle einfügen müssen. Diese sind so gestaltet, dass immer ein Alltagsbeispiel gegeben wird (**Folie 30 – 31**).

Eine Variante der Strategie besteht darin, vorgegebene oder markierte Begriffe zu erklären (**Folien 32 – 33**). Gegebenenfalls ist die Angabe von Hilfsmitteln nützlich. Die Textexpansion ist sehr anspruchsvoll. **Folien 35 – 38** zeigen einen expandierten Verfassertext für den ersten Teil. Expandierte Texte sind wesentlich umfangreicher. Vereinfachte Texte zu verfassen ist selbst für geübte Lehrkräfte anspruchsvoll. Manche Textvereinfachung erweist sich sogar als Texterschwerung. Auf **Folie 36** werden durch Überblendungen Hinweise für eine Textvereinfachung gegeben. Das didaktische Potenzial der Strategie ist anhand der **Folie 39** selbsterklärend.

Lesestrategie 8: Verschiedene Texte zum Thema vergleichen (Folien 40 – 43)

In den Lehrbüchern der verschiedenen Verlage finden sich zu den gängigen Unterrichtsthemen Texte, die sich im Hinblick auf das Anspruchs- und Sprachniveau, den Textumfang, die Gestaltung, Textverständlichkeit und didaktische Absicht deutlich unterscheiden. Die vergleichende Bearbeitung verschiedener Texte zum selben Thema bringt einen lernfördernden Mehrwert. Empfehlenswert ist es, Texte unterschiedlichen Anspruchsniveaus zu geben. **Folie 42** zeigt einen Text mit Animationen aus dem Internet. Das didaktische Potenzial ist anhand der **Folie 43** selbsterklärend.



Lesestrategie 9: Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen (Folien 44 – 46)

Diese Strategie ist zwar fester Bestandteil im Repertoire vieler Lehrkräfte, muss aber mit Bedacht eingesetzt werden: Wenn Fachtexte viele Fachbegriffe enthalten, die alle als Schlüsselwörter markiert werden könnten, ist diese Strategie unergiebig. Darüber hinaus lassen sich derartige Texte dann meist auch kaum weiter zusammenfassen. Strategie 9 bietet sich somit vorzugsweise bei breit angelegten und expandierten Texten an. Man lasse die Teilnehmer zunächst zu den 4 Punkten der Aufgabe auf **Folie 44** Stellung nehmen. Erfahrungsgemäß entzündet sich daran eine heftige Diskussion, insbesondere über das Unterstreichen der unbekannten Begriffe. Hier ist die Gelegenheit, um für das Prinzip von den Verstehensinseln zu werben.

Lesestrategie 10: Das „Fünf-Phasen-Schema“ anwenden (Folien 47 – 49)

Das Fünf-Phasen-Schema ist ein bewährtes Texterschließungsverfahren und nutzt viele der voran gehenden Strategien als Teilstrategien. Es ist ein umfangreiches Erschließungsverfahren, das komplett auf eigenständige Erschließung abzielt. Dazu werden den Lernenden Lesehilfen in Form einer Anleitung bereitgestellt.

Zu jeder Lesestrategie wird auf einer abschließende Folie ihr didaktisches Potenzial aufgelistet und kurz erläutert. Ab der 3. Lesestrategie kann das Finden und Formulieren der jeweiligen Potenziale den Teilnehmern innerhalb einer kurzen Partnerarbeit aufgegeben werden.

Die **Folie 51** ist als Reflexionsaufgabe konzipiert.

Hinsichtlich des Anforderungsniveaus ist es sinnvoll, zwischen Lese- und Lernprodukten zu unterscheiden (**Folien 52 – 55**).



Folienvortrag: Lesestrategien am Beispieltext *Karpfen*

↻ <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zum *Lesen von Sachtexten*

In diesem Vortrag ist das Beispiel des Otto-Motor-Textes (F4) durch ein anderes Beispiel, nämlich den Text zum Karpfen für die Klassenstufe 5/6 (→ AB 9A/9B) ersetzt. Ausführliche Erläuterungen zu dem Text finden sich in diesem Handbuch (→ B8, W37).

Die Vorbemerkungen auf der **Folie 2** skizzieren die Zielsetzung. Der Text entstammt einem Nawi-Buch der Klassenstufe 5/6. Er steht exemplarisch für „normale“ Lehrbuchtexte und ist weder besonders „gut“ noch besonders „schlecht“. Die Teilnehmer lernen, wie man mit „normalen“ Texten im Unterricht Lesekompetenzen fördern kann. Es geht nicht um die Frage, wie man das Thema mit anderen Materialien auch unterrichten könnte.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten den ausgedruckten Text (**Folie 4**), zunächst mit dem „Gesicht nach unten“, und auf das Signal hin lesen sie ihn orientierend rasch gemäß dem Auftrag für die SuS (**Folie 3**) durch. Anschließend nennen die Teilnehmer im Kettengespräch, was sie behalten und verstanden haben. Diese Übung ist die Vorbereitung auf das Prinzip der Verstehensinseln. Ein Erfahrungsaustausch schließt sich an.

Im Arbeitsauftrag der **Folie 5** äußern sich die Teilnehmer über den 1. Leseauftrag. Die Meinungen werden teilweise konträr ausfallen. Anschließend tauschen sie sich über den Text aus. Erfahrungsgemäß wird der Text unterschiedlich bewertet: langweilig, kompliziert, leicht verständlich, gut gegliedert, klar, schwer, unverständlich, viele Fachbegriffe, mühsam usw. Die Bewertungen werden nicht kommentiert.

Mit der **Folie 6** werden einige morphologische und syntaktische Besonderheiten des Textes exemplarisch gezeigt. Besonders anspruchsvolle Schwierigkeiten kommen in diesem Text nicht vor. Insofern ist er sprachlich auf die Klassenstufe 5/6 reduziert. Die am Ende des Textes angeführte Aufgabe beschränkt sich auf eine kurze Textstelle und kann von den SuS nicht bearbeitet werden. Diese Aufgabe dient nicht der Texterschließung, sondern bestenfalls der Vertiefung (**Folien 7–8**).

In der Aufgabe auf **Folie 9** entwickeln die Teilnehmer in Partnergruppen Vorschläge für Leseaufträge und Lesehilfen.

Viele SuS kommen ohne sprachliche Hilfen mit dem Text nicht zurecht. Solche werden auszugsweise auf **Folie 10** gezeigt.

Die **Folien 10–11** zeigen beispielhaft 7 Leseaufträge.

- Leseauftrag 1: Das orientierende Lesen (Skimming) ist den SuS als Lesestil bekannt. Sie akzeptieren, dass das vorläufig Nichtverstandene ein Zwischenschritt ist, und sind dadurch nicht beunruhigt.
- Leseauftrag 2: Das selektive Lesen (Scanning) ist den SuS als Lesestil bekannt. Es erhöht den Vertrautheitsgrad mit dem Text und führt die SuS schrittweise in den Text. Sie akzeptieren, dass sie etliche Begriffe noch nicht kennen und noch nicht verstehen, sind dadurch nicht beunruhigt und vertrauen darauf, dass sich die Begriffe im weiteren Verlauf des Leseprozesses klären.
- Leseaufträge 3–5: Durch diese Leseaufträge verknüpfen die SuS Begriffe mit Bildern. Dadurch werden einige Begriffe selbsterklärend verstanden und es werden bildliche Vorstellungen gebildet. Partnervergleiche helfen und die SuS gehen gegebenenfalls nochmals in den Text. Nicht alle Funktionen sind den SuS als Nomen bekannt. Hier wird die Lehrkraft dann die Begriffe als Wortliste einspeisen und die SuS ordnen zu. Diese Leseaufträge bereiten den Leseauftrag 6 vor.
- Leseauftrag 6: Die Tabelle stellt das Basiskonzept „Struktur und Funktion“ übersichtlich dar. Nicht alle Begriffe kommen im Text vor. Diese Leerstellen werden von der Lehrkraft passend gefüllt.
- Leseauftrag 7: Die Fragen 1–3 sind direkt aus dem Text leicht zu beantworten. Lesekompetenz = Informationen ermitteln; auf einfachem Niveau. Solche Fragen sollten mindestens die Hälfte ausmachen, damit alle SuS Erfolge haben. – Die Fragen 4–6 können nicht direkt aus dem Text beantwortet werden. Lesekompetenz = reflektieren und bewerten; auf anspruchsvollem Niveau. Solche Fragen sollten in Maßen vorkommen, damit SuS herausgefordert werden (kalkulierte Herausforderung). Sie müssen



weiterdenken, Hypothesen bilden, Vermutungen anstellen und Wissen verknüpfen. Sprachliche Unterstützung, zum Beispiel mit Wortlisten, fachspezifischen Formulierungen, Hinweisen, sind empfehlenswert und notwendig.

Die **Lösungsfolien 15–17** zeigen, dass die Antworten verschiedene Lesekompetenzbereiche ansprechen. Die **Folie 18** begründet das Angebot von Sprachhilfen (Folie 10 bzw. 19).

Von den 10 Lesestrategien sind die rot markierten Lesestrategien auf **Folie 20** am Beispieltext angewandt.

Leseprodukte (**Folien 21–24**) bearbeiten den Text, zum Beispiel Markierungen, Fragen beantworten, Begriffe erklären, oder geben Textteile in einer anderen Darstellungsform wieder, zum Beispiel Tabelle, Strukturdiagramm, Begriffsnetz, Mind-Map, Gliederung, Skizze. Leseprodukte dienen dem Wissenszuwachs, dem Textverstehen, der Textumwälzung und sind oft eine Vorstufe für Lernprodukte. In den Leseaufträgen zum Karpfentext wurden 3 Leseprodukte erstellt:

- Bild beschriften (Leseaufträge 3–5)
- Tabelle ausfüllen (Leseaufträge 2–6)
- Antworten zu Fragen formulieren (Leseauftrag 7)

Leseprodukte sind unerlässlich zur fachlichen und sprachlichen Diagnose (**Folie 25**).

Lesestile sagen, wie gelesen wird. 3 Lesestile kommen in den Leseaufträgen vor:

- Orientierendes Lesen (Skimming) (Leseauftrag 1)
- Selektives Lesen (Scanning) (Leseauftrag 2)
- Intensives (detailliertes) Lesen (Leseaufträge 3–7)

Die **Folie 26** ist als Reflexionsaufgabe konzipiert.

Nachbemerkungen zum didaktischen Einsatz des Textes: Didaktisch soll ein weiteres Beispiel für das Basis-konzept „Struktur und Funktion“ gezeigt werden. Lebewesen haben sich evolutionär so entwickelt, dass Struktur und Funktion einander entsprechen. Im späteren Transfer wird ein Vergleich zwischen Lebewesen im Wasser (hier Karpfen) und Lebewesen auf dem Land (Hund) angestellt. Der didaktische Ort des Karpfentextes liegt zunächst in der Erstellung von Leseprodukten, hier in Form der Tabelle, der beschrifteten Skizze und der beantworteten Fragen. Der Text ist die Voraussetzung, um im nächsten Schritt ein Lernprodukt erstellen zu lassen, nämlich ein Modell des Fisches zur Simulation des Schwebens, Sinkens und Steigens mittels der Schwimmblase.



F6

Folienvortrag: Schreiben im sprachsensiblen Fachunterricht

🔗 <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zum *Schreiben im Fach*

Die Vorbemerkungen auf der **Folie 2** skizzieren die Zielsetzung, und **Folie 3** zeigt die Gliederung des Vortrags in 8 Punkten. Die **Folien 4–13** widmen sich einer spezifischen Schreibaufgabe aus der Physik der Klassenstufe 8. Auf **Folie 4** wird der Schreibauftrag vorgestellt und die Teilnehmer müssen nach **Folie 5** Mutmaßungen über den zu erwartenden Umfang und die Qualität der Schreibprodukte anstellen. Weiterhin sollen Vorschläge für eine logisch-strukturelle und sprachliche Unterstützung entwickelt werden. Eine frühzeitige aktive Einbindung der Teilnehmer ist unerlässlich. Auf den **Folien 6–13** werden die Materialien und diverse Schreibprodukte von muttersprachig deutschen und muttersprachig fremdsprachigen SuS präsentiert und zum Austausch (**Folie 13**) angeboten.

Der Teil 2 („Schreibprodukte als besondere Sprachprodukte“) ordnet das Schreiben als spezielle Sprachkompetenz ein, verweist auf die 3 Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts und verweist auf den **Folien 25–26** auf die für das Schreiben geeigneten Methoden-Werkzeuge (blaue Punkte).

Im Teil 3 werden 5 konkrete Methoden-Werkzeuge als Schreibhilfen präsentiert.

Der Teil 4 widmet sich 10 gestellten Fragen, die sukzessive beantwortet werden. Die systematische Be-

antwortung der Fragen wird immer wieder durch Einbindung der Teilnehmer mittels kleiner eingestreuter Aufgaben unterbrochen.

Die **Folien 56–95** zeigen Praxisbeispiele mit Schreibaufträgen und Schreibhilfen zum Schreiben in verschiedenen Fächern. Man wird nicht alle präsentieren, sondern eine Auswahl treffen und/oder durch eigene Beispiele ergänzen und anpassen.

Der Teil 6 widmet sich der Sprache des Schreibens, nämlich der Bildungssprache.

Teil 7 widmet sich der strategischen Unterstützung und Begleitung des Schreiblernprozesses. Hier wird konkret Bezug genommen auf das *Handbuch B*, S. 171 ff. Die **Folie 105** zeigt die Möglichkeiten zur Unterstützung der Schreibprozesse durch

- Schreibhilfen (Methoden-Werkzeuge),
- Schreibenanleitung,
- Metareflexion,
- Schreibstrategien,
- Schreibübungen.

Mit Aufgaben (**Folien 110/112**) werden die Teilnehmer aktiv eingebunden.

Im Teil 8 werden Beispiele gezeigt, wie in verschiedenen Schreibstilen geschrieben werden kann.



F7

Folienvortrag: Sprachübungen im sprachsensiblen Fachunterricht

☞ <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zu *Sprachübungen im Fach*

Was gelernt wird, muss auch geübt werden. Der Vortrag gibt einen beispielbezogenen Überblick über die Sprachübungen im Fachunterricht. Die **Folien 2 und 3** begründen fachsprachliche Übungen und geben Hinweise dazu.

Es folgt eine Liste mit 10 fachsprachlichen Übungen im engeren Sinne (**Folie 4**) und mit 10 fachsprachlichen Übungen (→ *Handbuch B*, S. 180 ff.) im weiteren Sinne (**Folie 5**).

In den anschließenden Folien des Vortrags werden Beispiele gezeigt, die im *Handbuch Sprachförderung im Fach* abgedruckt sind (→ *Handbuch C*, S. 260 ff.).



Folienvortrag: Ausbildungsaufgaben zur Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht

🔗 <http://www.download.sprachsensiblerfachunterricht.de>: Folien zur *Referendarausbildung für die Sprachbildung*

Der Foliensatz ist der Ausbildung für den sprachsensiblen Fachunterricht auf den verschiedensten Ausbildungsphasen und Ebenen gewidmet (**Folie 1**). Eine Bedingung für Wirksamkeit der Ausbildung über verschiedene Phasen hinweg ist die Kohärenz und Anschlussfähigkeit. **Folie 4** fokussiert den Vortrag auf Ausbildungsmodule und speziell auf Ausbildungsaufgaben als ein Instrument zur Ausbildung für die Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. **Folie 5** zeigt exemplarisch ein Modul im Vorbereitungsdienst des Landes Berlin. **Folien 6 und 7** zeigen die in der Ausbildung anstehenden Fragen, die auf verschiedenen Ebenen liegen. Eine kompetenzorientierte Ausbildung im sprachsensiblen Fachunterricht erfolgt durch Handeln an sprachdidaktischen Inhalten in sprachbildenden Situationen mit Ausbildungsaufgaben.

Auf der **Folie 9** wird das Format Ausbildungsaufgabe definiert. Auf den **Folien 10 – 39** werden Beispiele von erprobten Ausbildungsaufgaben gezeigt. Es handelt sich hierbei um Aufgaben, die an anderen Stellen in Vorträgen und Workshops beschrieben sind.

Eine Ausbildung muss vorhabenorientiert aufgebaut sein, andernfalls verzettelt sich die Ausbildung im „Dschungel“ der Anforderungen. **Folie 41** zeigt eine Liste möglicher Vorhaben. Die **Folien 42 und 43** zeigen den Zeitplan zweier Ausbildungsmodule (vgl. S. 64). **Folie 44** zeigt die Struktur einer Seminarsitzung, und auf **Folie 45** sind die Ausbildungsprinzipien zusammengestellt. Die **Folien 46 – 52** schließen die Folienstrecke thematisch ab.

Material



Handouts

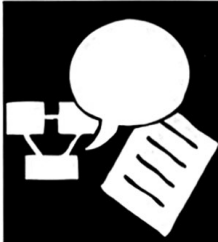
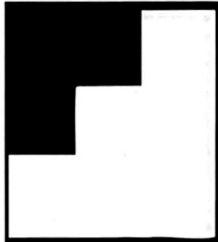
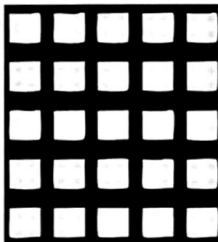
Die 20 nachfolgenden Handouts stellen das grundlegende Wissen zum Thema sprachbildender Fachunterricht im Fach, wie sie unter anderem im *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2013) ausführlich dargestellt sind, in handlicher Form und thematisch

sinnvoll gruppiert zusammen. Die Handouts können auf diese Weise in Fortbildungsveranstaltungen ganz nach Bedarf und Ausrichtung der Veranstaltung an die Teilnehmer/Teilnehmerinnen ausgegeben werden.

Beispiel	Thema
H1–H2	Grundlagen zum sprachsensiblen Fachunterricht
H3–H5	Umgang mit Fehlern und Sprachproblemen
H6–H10	Sprachprodukte, sprachliche Standardsituationen, Methoden-Werkzeuge
H11–H14	Schreiben, Lesen, Sprachübungen
H15	Umgang mit sprachschwachen Lernern
H16–H20	Ausbildung und Unterrichtsreflexion

Drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Drei Prinzipien sollten der Gestaltung sprachsensibler Lernumgebungen zugrunde liegen.

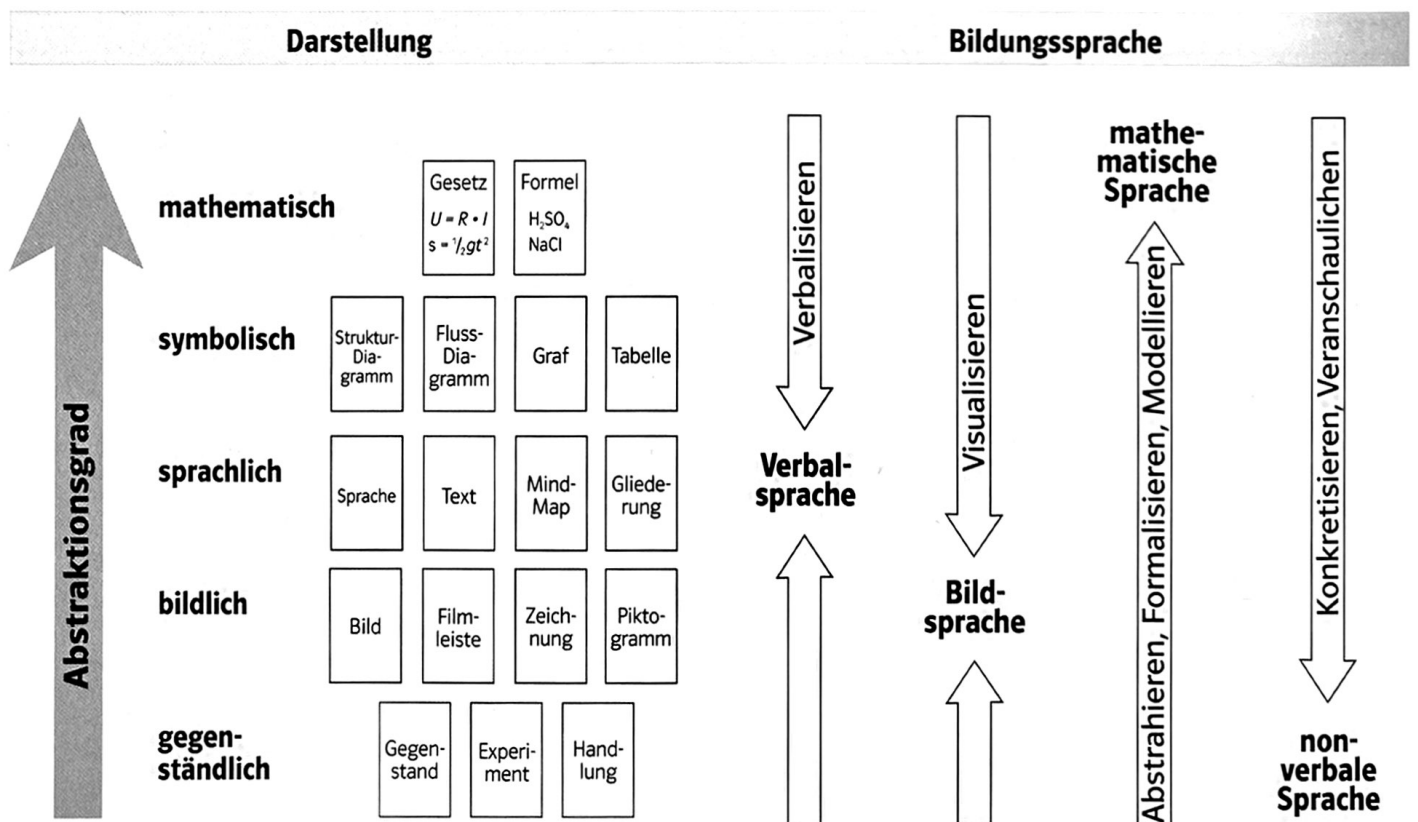
 Die Aufgabenstellungen wechseln die Darstellungsebenen und Darstellungsformen (Wechsel der Darstellungsformen).	 Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (kalkulierte sprachliche Herausforderung).	 Die Lerner erhalten so viel Sprachunterstützung, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen (Methoden-Werkzeuge).
---	---	---

1. Prinzip: Wechsel der Darstellungsformen

Wissen wird in unterschiedlichen Formen dargestellt und die Darstellungsformen erschließen sich jedem Lerner auf individuell unterschiedliche Weise. Es ist deshalb didaktisch klug, sogar zwingend, den „Wechsel der Darstellungsformen“ in das Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen.

2. Prinzip: Kalkulierte sprachliche und fachliche Herausforderung

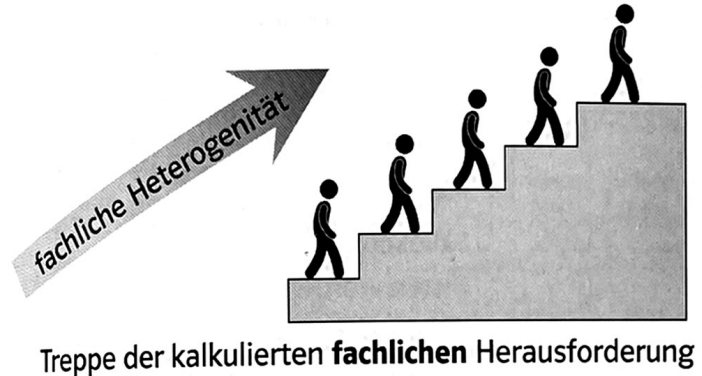
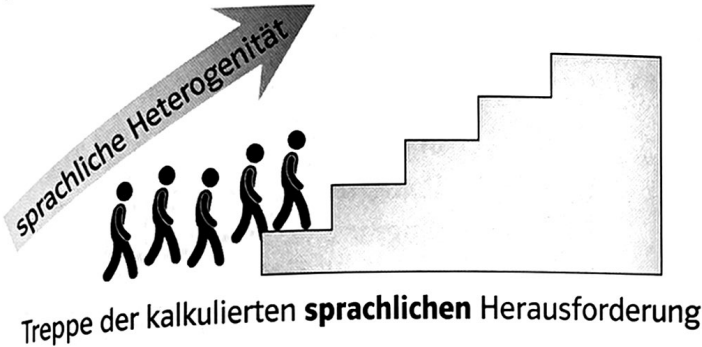
Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachstand. Das Ziel ist, dass SuS **erfolgreiche** Sprachprodukte (Leseprodukte, Schreibprodukte, Lernprodukte) erstellen, die aber nicht unbedingt fehlerfrei sind. Erfolgreiche Sprachprodukte sind solche, die die Aufgabenstellung erfüllen, zum Beispiel einen adressatengerechten Text von bestimmtem Umfang.



Die Fächer haben bezüglich der Darstellungsformen unterschiedliche Möglichkeiten, da sie unterschiedlich breit auf den jeweiligen Abstraktionsebenen aufgestellt sind.



Es müssen fachliche und sprachliche Anforderungen gestellt werden, die etwas über dem momentanen individuellen sprachlichen und fachlichen Können liegen. Das bedeutet, dass entsprechende binnendifferenzierte Aufgaben gestellt werden. Einige SuS benötigen mehr oder weniger sprachliche Unterstützung, andere hingegen mehr oder weniger fachliche Unterstützung.



3. Prinzip: Methoden-Werkzeuge als Sprachhilfen

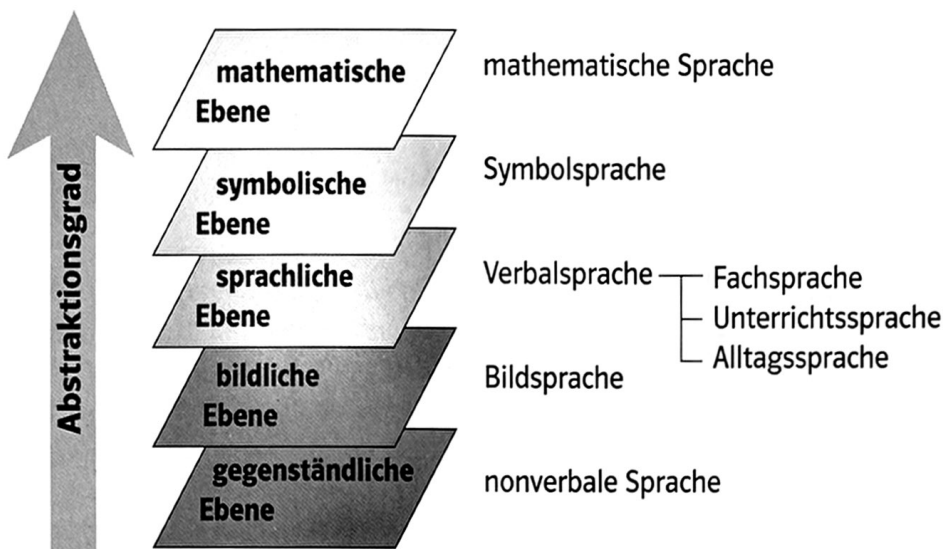
Methoden-Werkzeuge sind Hilfen für das Sprachlernen: sie unterstützen die sprachliche Bewältigung von Standardsituationen.

Wortliste 1	Wortgeländer 2	Sprechblasen 3	Lückentext 4	Wortfeld 5
Textpuzzle 6	Bildsequenz 7	Filmleiste 8	Fehlersuche 9	Lernplakat 10
Mind-Map 11	Ideennetz 12	Blockdiagramm 13	Satzmuster 14	Fragemuster 15
Bildergeschichte 16	Worträtsel 17	Strukturdiagramm 18	Flussdiagramm 19	Zuordnung 20
Thesentopf 21	Dialog 22	Abgestufte Lernhilfen 23	Archive 24	Materialbox 25
Domino 26	Memory 27	Würfelspiel 28	Partnerkärtchen 29	Tandembogen 30
Zwei aus Drei 31	Stille Post 32	Begriffsnetz 33	Kartenabfrage 34	Lehrerkarussell 35
Kärtchentisch 36	Schaufensterbummel 37	Kugellager 38	Expertenkongress 39	Aushandeln 40



Darstellungsebenen und Sprachen im sprachsensiblen Fachunterricht

Darstellungsebenen und Sprachen im Fachunterricht



In jedem Fachunterricht werden Texte, Tabellen, Bilder, Grafiken, Diagramme, Skizzen, Zeichnungen und andere Darstellungen von Sachverhalten eingesetzt. In manchen Fächern spielen mathematische Darstellungen eine wichtige Rolle, in anderen Film- und Videodarstellungen, in experimentellen Fächern finden Geräte und Materialien Anwendung. Neben diesen gängigen Darstellungsformen werden zunehmend im Fachunterricht auch weniger bekannte

Darstellungsformen eingesetzt: Filmleisten, Mind-Maps, Situationsbilder, Bildsequenzen, Sprechblasen, Bilder geschichten, Fach-Spielszenen, szenische Dialoge usw.

Diese Darstellungsformen unterscheiden sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades und liegen auf verschiedenen Darstellungsebenen.

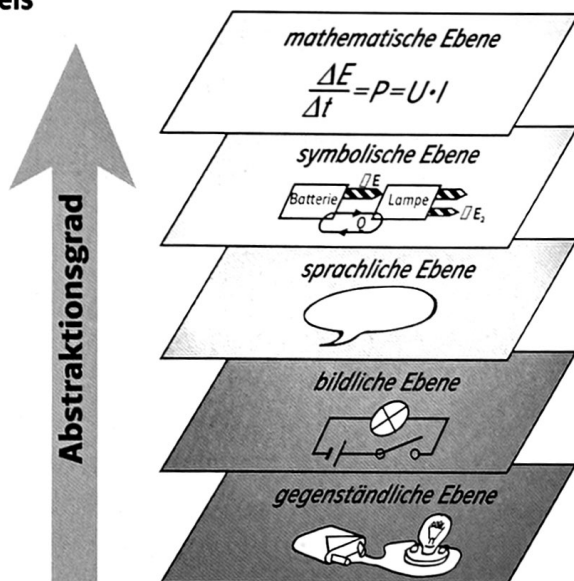
Viele Gründe sprechen für den Einsatz verschiedener Darstellungsformen:

- **Fachliche Gründe:** Es handelt sich um eine den Sachverhalten angemessene Darstellung.
- **Didaktische Gründe:** Ein Sachverhalt wird leichter und besser verstanden, wenn er von verschiedenen Formen der Darstellung heraus angegangen wird.
- **Methodische Gründe:** Ein Wechsel der Darstellungsformen ist motivierender.
- **Lernpsychologische Gründe:** Es werden mehrere Wahrnehmungskanäle benutzt und die verschiedenen Darstellungsformen sprechen die unterschiedlichen Lernertypen an.
- **Pädagogische Gründe:** Die Nutzung unterschiedlicher Darstellungsformen erlaubt eine innere Differenzierung und lässt die arbeitsteilige Bearbeitung in Gruppen zu.

Beispiel zu den Darstellungsebenen beim elektrischen Stromkreis

Beispiele für den Wechsel von Darstellungsformen:

- Man blendet zu einem aufgebauten Experiment eine Schaltskizze oder eine Versuchszeichnung auf Folie ein.
- Historische Ereignisse und deren Bedingungen werden in Strukturdiagrammen und Tabellen übersichtlich dargestellt. Ein erläuternder Text und Lehrerkommentare eröffnen weitere Zugänge zu den Sachverhalten.
- Experimentelle Daten werden in einer Tabelle erfasst, als Graph dargestellt und anschließend in einem mathematischen Term als Gesetz formuliert. Das Gesetz selbst wird wiederum sprachlich als Text verfasst.
- Die zeitlichen Stationen in einem Versuchsablauf oder bei technischen Vorgängen können verständlich und einprägsam in einer Filmleiste dargestellt werden. Dies kann die Arbeitsgrundlage für eine Versuchsbeschreibung in sprachlicher Form sein.

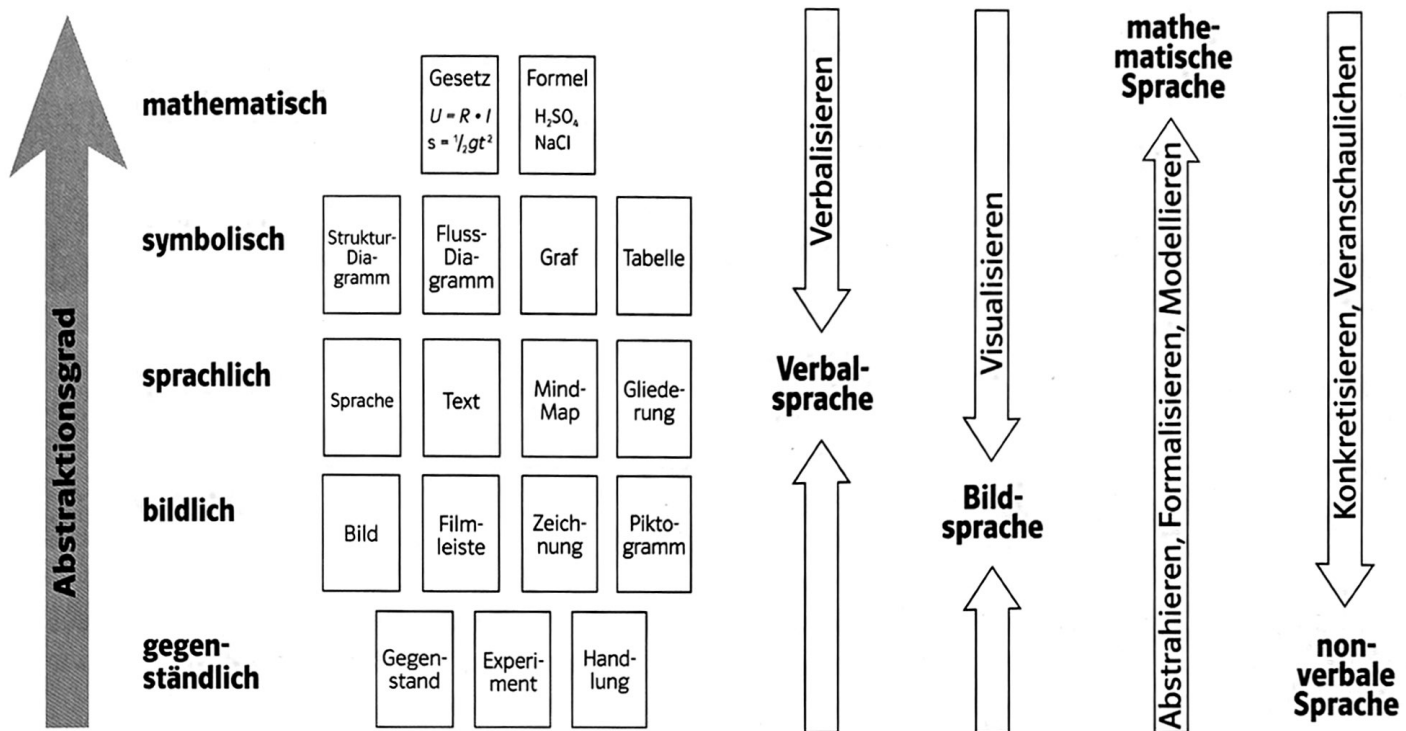




Eine Versuchsanleitung in sprachlicher Darstellung wird meistens durch eine bildliche Darstellung ergänzt. Die Versuchsdurchführung „übersetzt“ die sprachliche Darstellung in eine Handlung.

Wechsel der Darstellungsformen und Sprachen im Fachunterricht

Der Wechsel der Darstellungsformen ist mit allen relevanten kognitiven Operationen verbunden. Mit dieser Idee lassen sich vielfältige Aufgabenstellungen mit den entsprechenden Operatoren erstellen. Die Vertextung ist nur eine der vielen Kommunikationsformen. Alle relevanten „Sprachen“, die zur Familie der Bildungssprache gehören, sind beteiligt.



Das didaktische Potenzial und die Funktion des Wechsels der Darstellungsformen

Lernen und Verstehen gestalten sich maßgeblich durch den Wechsel von einer Darstellungsform in eine andere. Lerner werden dazu herausgefordert, Sachverhalte von einer anderen Seite, von einer anderen Ebene, „durch eine andere Brille“ zu betrachten.

Das didaktische Potenzial:

- Der Wechsel der Darstellungsform dient der Vertiefung und Übung:
- Wenn zum Beispiel ein Experiment als Bildfolge in Form einer Filmleiste vorliegt, so ist es eine sinnvolle Übung und Vertiefung, im Rahmen einer Hausaufgabe zu dieser einen Text zu formulieren und als kleines Referat vorzubereiten.
- Der Wechsel der Darstellungsform ist ein Beitrag zum Methodenlernen: Ein bekannter Sachverhalt, der zum Beispiel als Text vorliegt, kann in eine Mind-Map „übersetzt“ werden, die wiederum als „Spickzettel“ für ein Referat dient. So vergrößert sich allmählich das eigene Methodenrepertoire.
- Der Wechsel der Darstellungsform fördert die Fachkompetenz: Ein bekannter Sachverhalt, der zum Beispiel als Text vorliegt, kann in eine Tabelle „übersetzt“ werden. Dabei werden Begriffe und Sachverhalte in neue fachliche Zusammenhänge gebracht.
- Der Wechsel der Darstellungsform fördert die Sprachkompetenz: Häufig ist der Wechsel der Darstellungsform auch verbunden mit einem Wechsel der Sprachebene. Wenn zum Beispiel gesetzesmäßige Zusammenhänge im Rahmen einer Versuchsbeschreibung in Textform vorliegen, so können diese in die mathematische Sprache (Formelzusammenhänge) übersetzt werden. Ein Sachverhalt, der im Unterrichtsgespräch in der Unterrichtssprache erarbeitet und „ausgehandelt“ wurde, kann unter Zuhilfenahme von Fachwortlisten in eine druckreife fachsprachliche Fassung überführt werden. Aber auch ohne den Wechsel der Sprachebene findet immer eine Sprachförderung im Sinne einer fachsprachlichen Ausschärfung statt.



H3

Fehlerkorrektur im Fachunterricht

Es ist sinnlos, sprachliche Fehler an Stellen zu verbessern, wo sprachliche Richtigkeit nicht erwartet werden kann, etwa beim freien, spontanen Sprechen über komplizierte Sachverhalte. Hingegen wird man bei Sprachfehlern eingreifen müssen,

- wenn das Fachlernen durch die Korrektur des Sprachfehlers klärend und vorantreibend unterstützt wird,
- wenn Fachlernen und Sprachlernen eng zusammengehen und
- wenn die Sprachkorrektur das Sprachlernen in der Zielsprache Deutsch voranbringt.

Eine Sprachkorrektur sollte man allerdings unterlassen, wenn dadurch das Fachlernen behindert oder gar verhindert wird. Dies ist beispielsweise bei komplexen Gedankengängen der Fall, in denen die Lehrkraft die SuS dadurch „aus dem Konzept“ bringen könnte. SuS in Sprachnot brauchen von der Lehrkraft Ermutigung; das können sowohl eine ermutigende Grundhaltung, ein sympathischer Blick oder auch die befreiende, vom Ziel her gedachte Hilfe sein. Eine „selektierende“, fehlersuchende Lehrkraft hilft den SuS nicht.

Grundhaltung zum Fehler

Beim Umgang mit Sprachfehlern hängt der angestrebte Erfolg beim Lerner stärker von der Grundhaltung der Lehrkräfte als von der Methode ab. Für nachhaltigen Erfolg beim Lerner ist sprachpsychologisch und pädagogisch auf Dauer eine helfende Grundhaltung am wirksamsten: Sprachbewusstheit erzeugen und eine positive Grundhaltung zur Sprachverwendung, wie fehlerhaft diese auch sei, aufbauen.

Welche Fehler korrigieren?

- häufig auftretende Fehler
- bedeutungsverfälschende Fehler
- fachsprachliche Fehler
- Fehler, die Gefahr laufen zu fossilieren

Wann und wie häufig korrigieren?

Im mündlichen Bereich:

- Hier hat die sogenannte „Nebenbei-Korrektur“ grundsätzlich Vorrang: lieber regelmäßig ein bisschen korrigieren, als einmal im Jahr alles besprechen wollen.
- Bei reproduktiven Leistungen (z. B. Lerner liest Tafelanschrieb ab, spricht nach, wiederholt) sollte sofort korrigiert werden.
- Bei Transferleistungen (Lerner formuliert selbstständig) sollte die Lehrkraft Fehler nur notieren und gegebenenfalls später besprechen, um den Gedankengang des Sprechenden nicht zu unterbrechen.

Im schriftlichen Bereich:

- Hier sollte eine „Schwerpunkt-Korrektur“ (z. B. bei der Rückgabe von Tests) erfolgen; am erfolgreichsten hat sich dabei die anonymisierte Besprechung von ein bis zwei typischen Fehlern erwiesen.

Auf welche Weise korrigieren?

Verfahren mit Zeichen

- Kreisbewegung mit der Hand: sprechen, in einem ganzen Satz sprechen, weitersprechen
- Überkreuzen der Arme: eine Satzumstellung, eine Satz inversion liegt vor bzw. ist notwendig
- Vorklappen des Ohres mit dem Zeigefinger: lauter, verständlicher, deutlicher sprechen; Aussprachefehler liegt vor, Wiederholung
- Drehung des gestreckten Daumens und Zeigefingers im Handgelenk: der trennbare Teil des Verbs muss umgestellt werden
- Faust mit Zeigefinger über die Schulter nach hinten zeigen: Vergangenheitsformen benutzen
- Zusammenpressen und Einrollen der Lippen (*m*-Laut) oder auch auf den Mund zeigen: Verwendung des Dativs (*wem*-Fall)
- Zusammenpressen der sichtbaren Zähne (*n*-Laut) oder auch auf die Nase zeigen: Akkusativverwendung (*wen*-Fall)
- große Kreisbewegung des Armes im Raum: Chorsprechen



Verfahren für die mündliche Korrektur:

- Lehrer-Echo (berichtigte Wiederholung einer Lerneräußerung ohne Kommentar): den Sachverhalt aufgreifen und in einer sprachlich richtigen Form positiv verstärkend fortführen
- „Fehlerecke“ an der Tafel vorsehen: für sprachliche und fachliche Korrekturen
- Stummer Hinweis auf sichtbare Sprachhilfen (Tafel, OH-Folie, Lernplakat im Klassenraum): Beispielsätze, Vokabelhilfen, Wortgeländer, Satzbauplan etc.
- Einsatz von ritualisierter Gestik und Mimik (siehe den Punkt „Stummer Hinweis“)
- Lehrkraft notiert sich sprachliche Fehler und bespricht sie (anonymisiert und summarisch) später

Verfahren für die schriftliche Korrektur:

- fachliche und sprachliche Fehler (Tests, Hausaufgaben etc.) mit unterschiedlichen Korrekturzeichen oder -farben markieren
- anonymisiertes Arbeitsblatt mit typischen Fehlern als Unterrichtsthema: SuS korrigieren SuS, Auswertung mit OH-Folie(n)
- bei Gruppen- oder Projektarbeit: sprachliche Korrekturphase vor der Präsentation der Arbeitsergebnisse anbieten
- Lerner macht Fehler beim Vorlesen von Arbeitsergebnissen: nicht unterbrechen, Fehler notieren und später besprechen

Fehlerkorrektur durch Dauerplakate

Für die Sicherung und Einübung fachsprachlicher Wendungen haben sich durch ihre ständige Präsenz sogenannte Dauerplakate im Klassenraum als hilfreich erwiesen. Sie können Fachbegriffe, Fachsätze, Fach- und Sprachbeispiele aufweisen.

- Lernern in Sprachnot kann ein kurzer, auch nonverbaler Hinweis auf das Plakat nicht nur aus der Sprachnot „heraus helfen“, sondern auch die selbstständige Fehlerkorrektur ermöglichen.
- Eine farbliche Gestaltung der Dauerplakate (z. B. gleiche Farben für Wörter gleichen Geschlechts) bietet visuelle Unterstützung bei der Nutzung.
- Je mehr die Lehrkraft mit spracharmen Mitteln und Dauerplakaten arbeitet, desto mehr entwickelt sie sich von der rein fehlersuchenden hin zur helfenden Lehrkraft.

Was man besser vermeiden sollte

- bloßstellende sprachliche Fehler selbst wiederholen oder wiederholen lassen (negativer Einprägungseffekt)
- ironisch, verwundert, „genervt“ oder tadelnd auf Fehler reagieren (wirkt lernhemmend)

Was Fachkonferenzen tun können

- eine Liste typischer Sprachfehler erstellen und neuen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellen
- Korrekturzeichen vereinbaren
- gegenseitige Hospitationen gegebenenfalls mit Videoaufzeichnungen vereinbaren



H4

Unterstützung der Selbstkorrektur

Am wirkungsvollsten ist eine Selbstkorrektur, eventuell unter Mitwirkung der Mitschüler/Mitschülerinnen. Eingeführte Signale und Verfahren sind zeitökonomisch und effektiv. Sie zu erlernen und einzusetzen ist einfach.

Hilfen, die Selbstkorrektur unterstützen	Beispiele/Äußerungen der Lehrkraft
nonverbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	■ mit freundlichem Blick: kurze Handbewegung, leichtes Kopfschütteln, Verdrehen der Augen, Runzeln der Stirn
verbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	■ „Achtung!“, „Stopp!“ ■ an die Lernergruppe gerichtet: „Wer hilft?“
den Fehlerort kennzeichnen	■ Wiederholung des Fehlers, eventuell mit besonderer Betonung ■ Wiederholung der Lerneräußerung und Abbruch direkt vor dem aufgetretenen Fehler
nonverbal eine Hilfe zur Selbstkorrektur signalisieren	■ notwendige Umstellung im Satz durch Gestik anzeigen ■ Vergangenheitsformen durch Geste „nach hinten hin“ anzeigen ■ Intonationsverlauf durch Geste verdeutlichen ■ Betonung durch Schlagbewegung verdeutlichen ■ Länge von Vokalen durch Geste (z. B. durch Handbewegungen) signalisieren ■ Dativ/Akkusativ durch zusammengepresste Lippen oder Zähne anzeigen
die Art des Fehlers kennzeichnen (z. B. über einen metasprachlichen Hinweis)	■ „Wie ist das mit den Wechselpräpositionen?“ ■ „Gut, aber achte doch auch auf die Endung!“
■ auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, z. B.: grammatikalischer oder lexikalischer Transfer (Übertragung) aus der Erstsprache oder anderen Sprachen (Interferenz) ■ soziokultureller oder pragmatischer Transfer (Übertragung) innerhalb des Deutschen, wo dies unzulässig ist (Übergeneralisierung) ■ Einfluss des vorangegangenen Unterrichts (z. B. Übungstransfer) ■ Einfluss persönlicher Störfaktoren (z. B. Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme)	■ „Wird das eigentlich im Deutschen genauso konstruiert wie in deiner Sprache?“ ■ „Das ist zwar grammatikalisch völlig korrekt, wirkt aber im Deutschen unhöflich.“ ■ „Das ist ein sehr kluger Fehler, aber leider ist die deutsche Sprache hier unregelmäßig/unlogisch.“ ■ „Vorsicht! Du erinnerst dich zwar sehr gut an das, was wir gestern gemacht haben, aber die gestern gelernte Regel gilt hier nicht.“ ■ „Überleg noch einmal! Das hast du doch auch schon richtig gemacht. Kannst du dich daran erinnern?“
auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen	■ „Du benutzt hier den einfachen Imperativ. Im Deutschen müssen wir das ein wenig höflicher ausdrücken.“ ■ „Schau mal, das Ganze ist doch schon gestern passiert. Versuch es doch mal mit einer anderen Zeitform.“
auf individuelle oder auch gruppenspezifische typische Fehler verweisen	■ „Was ist noch mal dein Lieblingsfehler?“ ■ „Erinnerst du dich daran, was die ganze Gruppe besonders gern falsch macht?“
Lösungsoptionen vorstellen und zur Auswahl der korrekten Lösung auffordern	■ „Was, meinst du, ist richtig? Äußerung A oder Äußerung B?“

Unterstützung
der
Selbstkorrektur

Handout H4
S. 252

Die Übersicht ist angelehnt an: Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin: Deutsch Lehren Lernen – DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt, 2015, S. 134



Kreisbewegung der Hand



- sprechen, weitersprechen
- in einem ganzen Satz sprechen
- wiederholen

Überkreuzen der Arme



- eine Satzumstellung, eine Satz inversion liegt vor oder ist notwendig

Vorklappen des Ohres mit dem Zeigefinger



- lauter, verständlicher, deutlicher sprechen
- Aussprachefehler liegt vor, wiederholen

Drehung des gestreckten Daumens und Zeigefingers im Handgelenk



- der trennbare Teil eines Verbs muss umgestellt werden

Zusammenpressen und Einrollen der Lippen („m“-Laut)



- Verwendung des Dativs („wem?“) (auf den Mund zeigen)

Zusammenpressen der sichtbaren Zähne („n“-Laut)



- Akkusativverwendung („wen?“) (auf die Nase zeigen)

große Kreisbewegung des Armes im Raum



- Chorsprechen



H5

Sprachprobleme im Fachunterricht

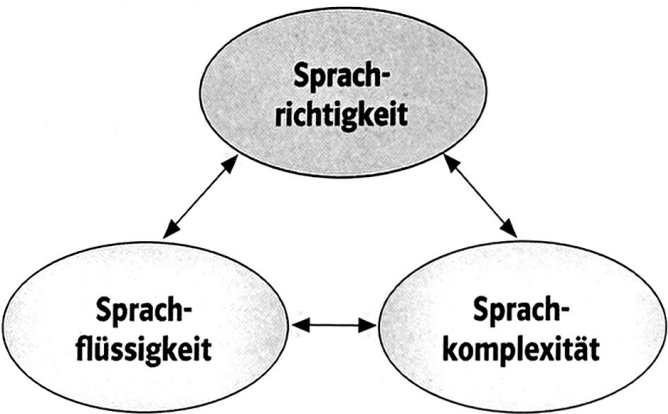
Sprachprobleme der Lerner im Fachunterricht

Die Lerner	Probleme im Zusammenhang mit
■ haben einen begrenzten Wortschatz ■ mischen Alltags- und Fachsprache ■ kennen Fachbegriffe nicht und können sie nicht aussprechen	Wortschatz und Weltwissen
■ verstoßen gegen die Regeln der deutschen Sprache ■ sprechen stockend, holprig und verstummen ■ geben Einwort-Antworten und vermeiden ganze Sätze	Sprachrichtigkeit, -flüssigkeit, -komplexität
■ sprechen und schreiben unstrukturiert und unpräzise ■ sprechen und schreiben in einfachsten Satzstrukturen ■ haben Schwierigkeiten beim Schreiben, Beschreiben, Formulieren usw.	Sprach- und Schreib-kompetenzen
■ können Darstellungsformen nicht lesen und nicht verbalisieren ■ lesen sehr langsam und stockend ■ verstehen die Fachtexte nicht	Sprach- und Lesekompetenzen

Bewertung der Sprachprobleme

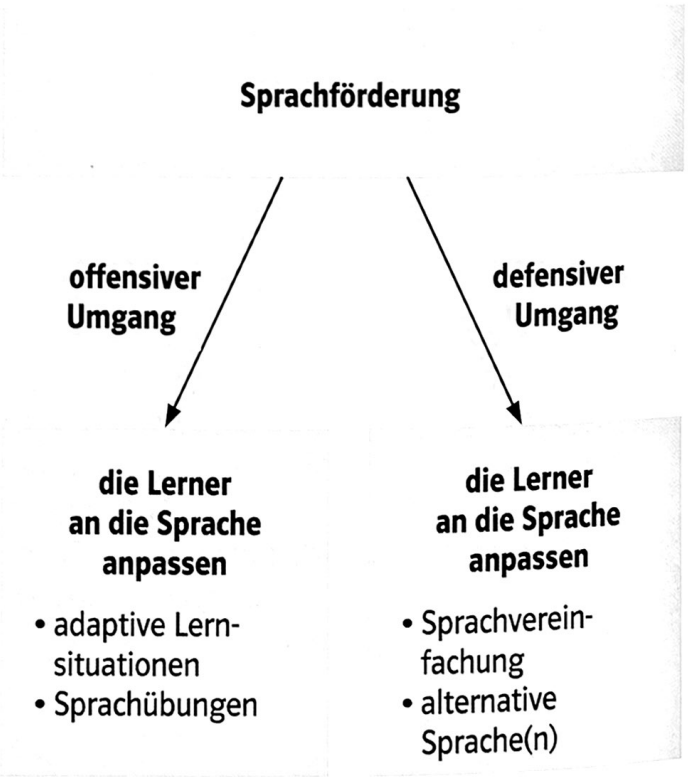
- Manche Sprachprobleme sind ganz normal im Lernprozess (z. B. Vermischung von Alltags- und Fachsprache, fehlende Fachbegriffe).
- Manche Sprachprobleme betreffen nur bestimmte Lernergruppen (z. B. begrenzter Wortschatz, Aussprache, Satzstellung).
- Manche Sprachprobleme sind „hausgemacht“ und vermeidbar (z. B. Einwort-Antworten, fehlende Diskursivität).
- Manche Sprachprobleme sind überwindbar mit Methoden-Werkzeugen (z. B. unstrukturiertes Sprechen).

Sprachrichtigkeit – Sprachflüssigkeit – Sprachkomplexität



Sprachrichtigkeit, Sprachflüssigkeit und Sprachkomplexität bedingen einander – nicht alle sind gleichzeitig kontrollierbar!

Zwei Formen des Umgangs mit Sprachproblemen durch Sprachförderung

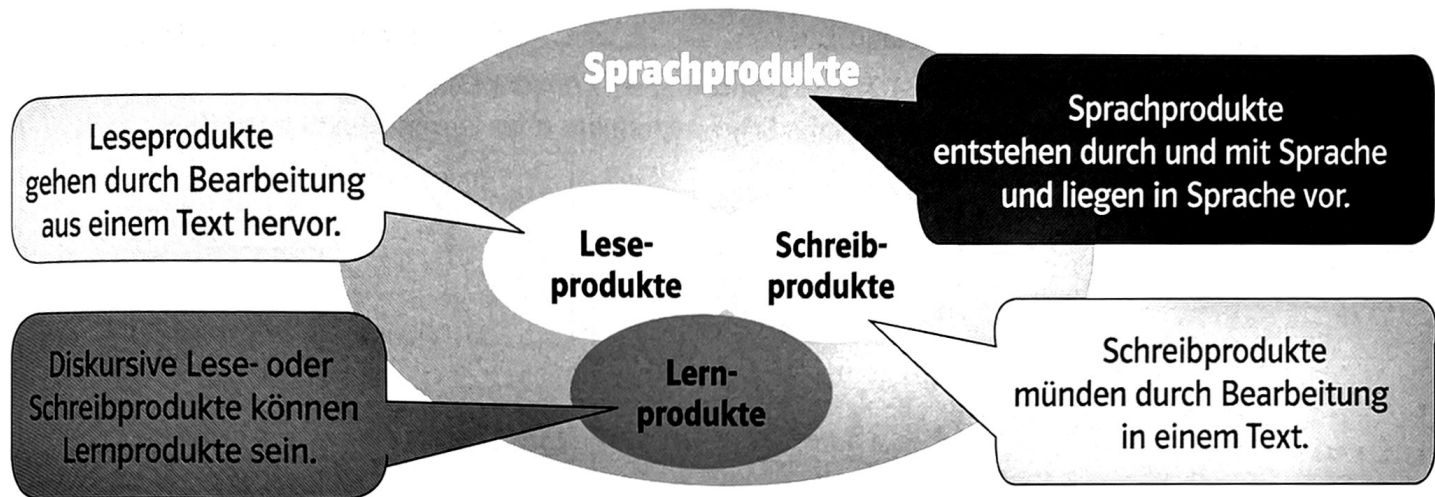




H6

Sprachprodukte: Leseprodukte, Schreibprodukte, Lernprodukte

Die Schreibkompetenz ist eine der anspruchsvollsten im Sprachbereich. Lernende sollen befähigt werden, Schreibprodukte hoher Qualität zu erstellen. Schreibprodukte hängen oft mit anderen Sprachprodukten zusammen. So erwachsen aus Leseprodukten oft Schreibprodukte, die gleichzeitig auch Lernprodukte sind oder zu solchen werden.



Zwischen Lese-, Schreib- und Lernprodukten gibt es große Überschneidungsbereiche. Sprachprodukte entstehen durch und mit Sprache und liegen in Sprache vor. Produkte jedweder Art, die verbalisiert werden, also in mündlicher oder schriftlicher Sprache münden, sind Sprachprodukte. Beispielsweise wird eine beschriftete Skizze, die anschließend verbalisiert wird, dann zu einem Sprachprodukt.

Leseprodukte

- Leseprodukte gehen durch Bearbeitung aus einem Text hervor. Häufig vorkommende Leseprodukte sind Darstellungen des Textes in einer anderen Darstellungsform, z.B. Tabelle, Strukturdiagramm, Begriffsnetz, Mind-Map, Gliederung, Skizze.
- Leseprodukte sind richtig oder falsch, mehr oder weniger präzise, knapp oder umfangreich, mehr oder weniger überzeugend dargestellt und ausgedrückt.
- Der eigene kreative Anteil ist maßvoll gering und sie sind selten diskursiv.
- Leseprodukte dienen dem Wissenszuwachs, dem Textverstehen, der Textumwälzung und sind oft eine Vorstufe für Lernprodukte.

Schreibprodukte

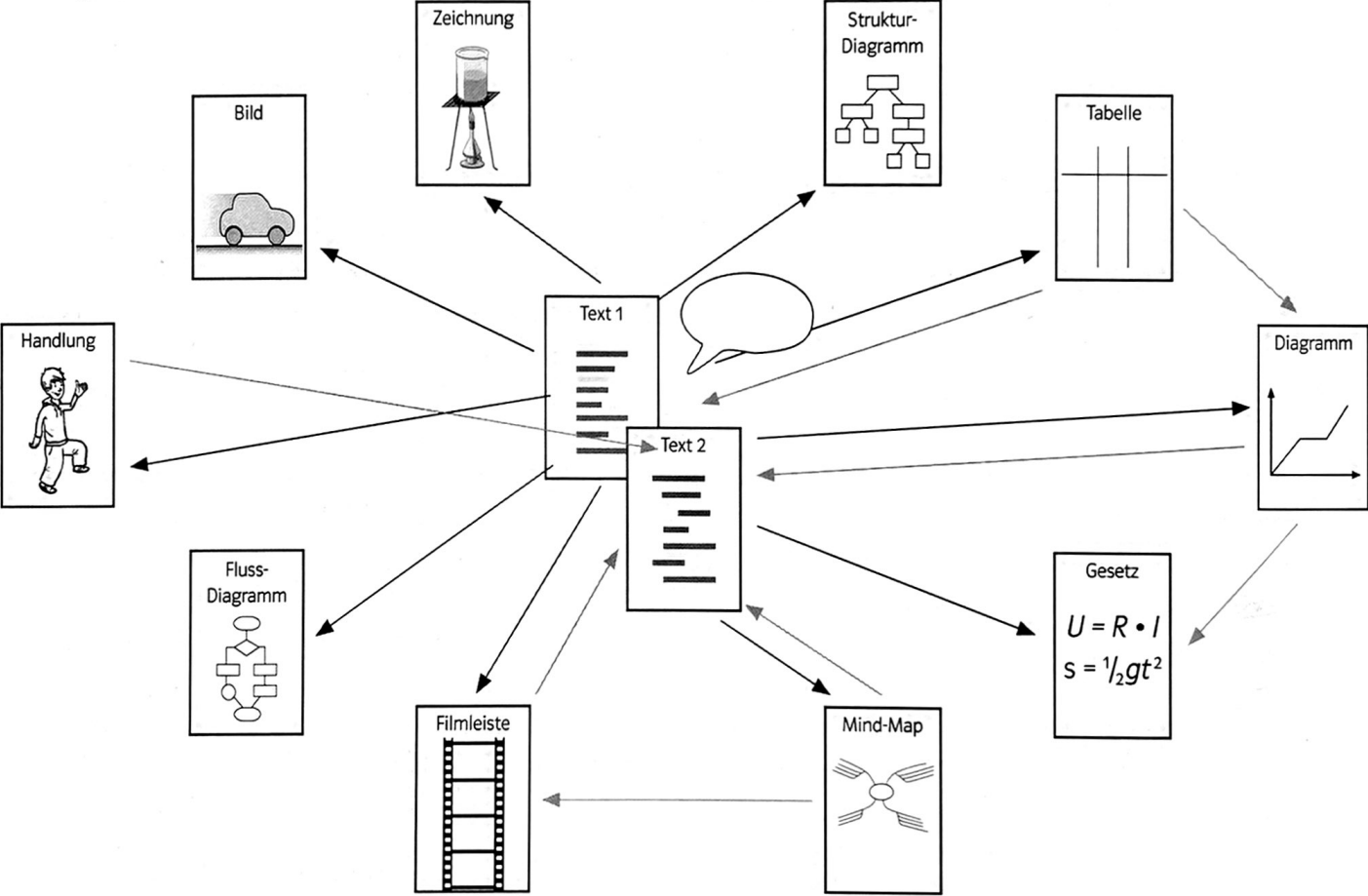
- Schreibprodukte münden häufig durch Bearbeitung in einem Text. Anlass und Grundlage für Schreibprodukte sind vielfältig. So kann ein Schreibprodukt auch ein Leseprodukt sein und umgekehrt. Ein Schreibprodukt kann auch durch weitere Bearbeitung kreativ in ein diskursives Lernprodukt überführt werden.
- Schreibprodukte können, aber müssen nicht sehr individuell und kreativ geschrieben sein. Sie sind inhaltlich korrekt oder nicht, mehr oder weniger adressatengerecht dargestellt, im Umfang und sprachlich akzeptabel oder nicht.
- Schreibprodukte müssen nicht zwingend kreativ und diskursiv sein.
- Schreibprodukte dienen der Umwälzung und Auseinandersetzung mit dem Wissen und der Vertiefung und Erweiterung von Kompetenzen.



Lernprodukte

- Diskursive Lese- oder Schreibprodukte können Lernprodukte sein. So wird häufig ein Text genutzt, um ein neues Produkt herzustellen, z. B. eigene Urteile, Bewertungen, Stellungnahmen, Gutachten, Leserbriefe, Kommentare. Oft sind das dann Schreibprodukte oder Präsentationsprodukte, z. B. Vortrag, Präsentationsfolie, Animation, Experiment, Standbild, Kunstwerk, musikalische Aufführung, Sketch, eigenes literarisches Produkt.
- Lernprodukte tragen eine individuelle Handschrift, sind unter Umständen das Ergebnis einer Gruppendiskussion, in ihrem Ergebnis nicht eindeutig und hinsichtlich Inhalt, Darstellung und Tiefe vielfältig und sehr verschieden.
- Lernprodukte müssen diskursiv sein.
- Lernprodukte dienen dem Lernzuwachs im Sinne des handelnden Umgangs mit dem Wissen und auf der Basis von Texten und Leseprodukten.

Leseprodukte entstehen oft mit der Lesestrategie *Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen*. Auf dem Umweg über eine andere Darstellungsform können Schreibprodukte oder Lernprodukte entstehen.



Qualitätskriterien für Sprachprodukte

Die Qualitätskriterien für Sprachprodukte sind für die jeweiligen Produktarten weitgehend identisch, Schreib- und Lernprodukte weisen jedoch einige Spezifika auf.

Inhalt	Darstellung	Sprache
alle Sprachprodukte: ■ inhaltliche Richtigkeit ■ passende Darstellungsform (Tabelle, Strukturdiagramm, Begriffsnetz, Mind-Map, Gliederung, Skizze usw.) ■ auftragsgerechte Ausführung Schreibprodukte: ■ Adressatengerechtigkeit Lernprodukte: ■ Kreativität	alle Sprachprodukte: ■ Umfang ■ Übersichtlichkeit ■ Strukturiertheit ■ Sauberkeit Schreibprodukte: ■ Textmuster ■ Textaufbau Lernprodukte: ■ Darstellungsform ■ Angemessenheit	alle Sprachprodukte: ■ Sprachrichtigkeit ■ Sprachflüssigkeit ■ Sprachkomplexität ■ Ausdruck Schreib- und Lernprodukte: ■ Schreibstil



Methoden-Werkzeuge für Sprachprodukte

Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung sind Werkzeuge, die sprachintensive kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. Manche Methoden-Werkzeuge unterstützen die Erstellung von Leseprodukten oder führen zu Schreib- oder Lernprodukten. Die Methoden-Werkzeuge sind entsprechend ihrem Unterstützungsgrad nachfolgend gekennzeichnet.

Wortliste LESEN 1 SCHREIBEN	Wortgeländer LESEN 2 SCHREIBEN	Sprechblasen LESEN 3 SCHREIBEN	Lückentext LESEN 4 SCHREIBEN	Wortfeld LESEN 5 SCHREIBEN
Textpuzzle LESEN 6 SCHREIBEN	Bildsequenz LESEN 7 SCHREIBEN	Filmleiste LESEN 8 SCHREIBEN LERNEN	Fehlersuche LESEN 9 LERNEN	Lernplakat LESEN 10 SCHREIBEN LERNEN
Mind-Map LESEN 11 SCHREIBEN LERNEN	Ideennetz 12 SCHREIBEN LERNEN	Blockdiagramm 13 SCHREIBEN	Satzmuster 14 SCHREIBEN	Fragemuster LESEN 15
Bildergeschichte LESEN 16 SCHREIBEN LERNEN	Worträtsel LESEN 17	Strukturdiagramm LESEN 18 SCHREIBEN LERNEN	Flussdiagramm LESEN 19 SCHREIBEN LERNEN	Zuordnung LESEN 20
Thesentopf 21 SCHREIBEN LERNEN	Dialog 22 SCHREIBEN LERNEN	Abgestufte Lernhilfen 23 SCHREIBEN LERNEN	Archive 24 SCHREIBEN LERNEN	Materialbox LESEN 25 SCHREIBEN LERNEN
Domino 26	Memory 27	Würfelspiel 28	Partnerkärtchen 29	Tandembogen 30
Zwei aus Drei 31	Stille Post 32	Begriffsnetz LESEN 33 SCHREIBEN LERNEN	Kartenabfrage 34 SCHREIBEN	Lehrerkarussell LESEN 35 SCHREIBEN LERNEN
Kärtchentisch 36 LERNEN	Schaufenster- bummel 37 SCHREIBEN	Kugellager LESEN 38 SCHREIBEN LERNEN	Expertenkongress LESEN 39 SCHREIBEN LERNEN	Aushandeln LESEN 40 SCHREIBEN LERNEN



H7

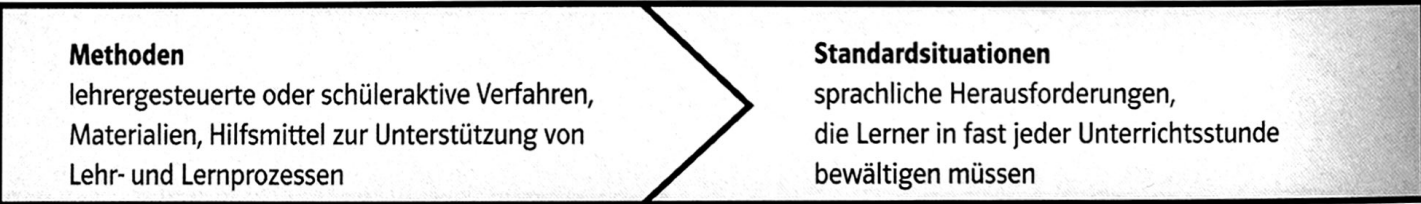
12 sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht

Sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts sind Situationen, die jeder Lerner regelmäßig und in fast jeder Fachunterrichtsstunde bewältigen muss. Sie umfassen alle kommunikativen Situationen im Unterricht, die beim fachlichen Lernen zur Anwendung kommen, also sowohl mündliche als auch schriftliche Formen.

Je nachdem, welche sprachlichen Aufgaben bewältigt werden müssen und wie anspruchsvoll deren Bewältigung ist, lassen sich 12 sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht unterscheiden. Diese lassen sich wiederum den 4 sprachlichen Kompetenzbereichen A–D zuordnen.

A Wissen sprachlich darstellen	1 etwas (Gegenstand, Experiment usw.) darstellen und beschreiben
	2 Darstellungsformen (Tabelle, Diagramm, Skizze usw.) verbalisieren
	3 fachtypische Sprachstrukturen anwenden
B Wissenserwerb sprachlich begleiten	4 Sachverhalte präsentieren und strukturiert vortragen
	5 Hypothesen, Vorstellungen, Ideen usw. äußern
	6 Informationen nutzen und Fragen stellen
C Wissen mit anderen sprachlich verhandeln	7 Sachverhalte erklären und erläutern
	8 fachliche Probleme lösen und verbalisieren
	9 auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern
D Text- und Sprachkompetenzen ausbauen	10 einen Fachtext lesen
	11 einen Fachtext verfassen
	12 Sprachkompetenz sichern und ausbauen

Bei der Bewältigung von sprachlichen Standardsituationen leisten die sogenannten **Methoden-Werkzeuge** wertvolle Dienste. Methoden-Werkzeuge sind lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen.





H8

Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht (1)

Methoden-Werkzeuge sind lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen.

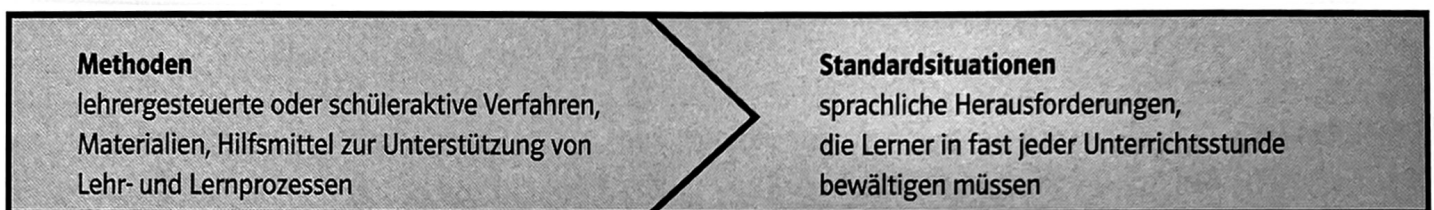
Wortliste 1	Wortgeländer 2	Sprechblasen 3	Lückentext 4	Wortfeld 5
Textpuzzle 6	Bildsequenz 7	Filmleiste 8	Fehlersuche 9	Lernplakat 10
Mind-Map 11	Ideennetz 12	Blockdiagramm 13	Satzmuster 14	Fragemuster 15
Bildergeschichte 16	Worträtsel 17	Strukturdiagramm 18	Flussdiagramm 19	Zuordnung 20
Thesentopf 21	Dialog 22	Abgestufte Lernhilfen 23	Archive 24	Materialbox 25
Domino 26	Memory 27	Würfelspiel 28	Partnerkärtchen 29	Tandembogen 30
Zwei aus Drei 31	Stille Post 32	Begriffsnetz 33	Kartenabfrage 34	Lehrerkarussell 35
Kärtchentisch 36	Schaufensterbummel 37	Kugellager 38	Expertenkongress 39	Aushandeln 40



Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht (2)

Kein Unterricht kommt ohne Lernmaterialien aus. Sie stellen die materiale Basis des Lernens dar und sind meistens in die Aufgabenstellungen eingebunden. Es gibt verschiedene Methoden-Werkzeuge, mit denen Sprachhilfen in diese Materialien integriert werden können.

Das Spektrum der Methoden-Werkzeuge ist groß; es reicht von einer schlichten Geste der Lehrkraft bis hin zum vorbereitungsintensiven Lernarrangement. Auch können die meisten Werkzeuge vielfältig eingesetzt werden, sind also nicht auf eine spezielle Unterrichtssituation beschränkt (wie z. B. ein Hammer, der sowohl zum Einschlagen eines Nagels als auch zum Zerschlagen eines Steins genutzt werden kann). Methoden-Werkzeuge sind methodische Elemente des Unterrichts und unterstützen in jedem Fall die Tätigkeit der Lehrkraft; denn jeder bewusste didaktische Gebrauch von Werkzeugen erhöht nachweislich die Aktivität der Lerner im Fach.



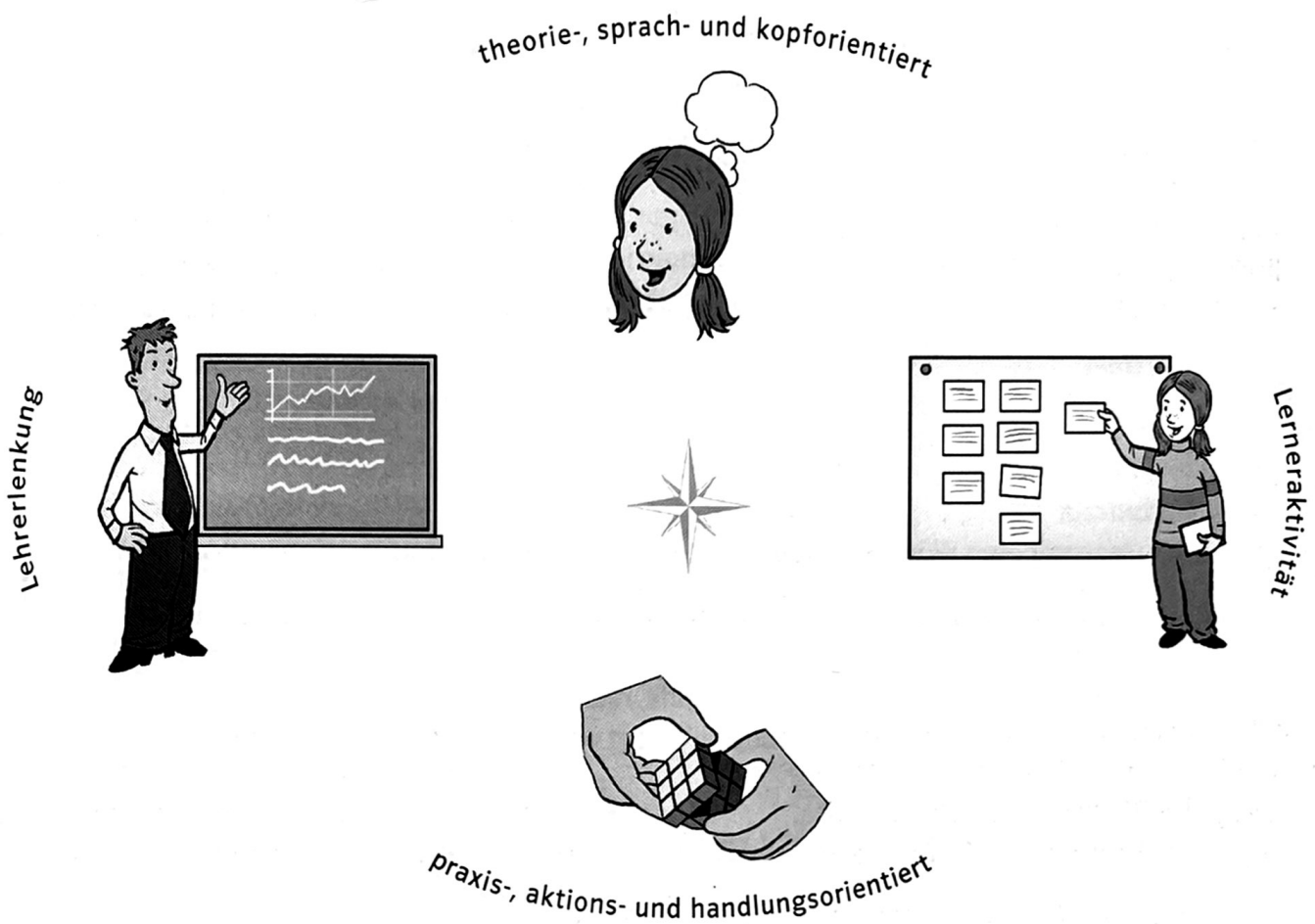
Ob dafür *Werkzeuge in Lehrerhand* oder *Werkzeuge in Lernerhand* einzusetzen sind, hängt davon ab, wie stark der im Einzelfall gewünschte Grad an Lehrerlenkung ist, bei wem die Hauptaktivität in der jeweiligen Unterrichtssituation liegen soll. Der Einsatz von Methoden-Werkzeugen ist somit situationsspezifisch, also didaktisch zu begründen und muss zielführend sein. Methoden-Werkzeuge werden oft in Form von Arbeitsblättern umgesetzt.

Bei *Werkzeugen in Lehrerhand* unterstützen die Arbeitsblätter die Tätigkeit der Lehrkraft, die mit ihrer Hilfe die Unterrichtsabläufe plant und vorbereitet und den Lernprozess steuert. In diesem Fall ist es somit die Lehrkraft, die diese Arbeitsblätter gesteuert im Unterricht einsetzt.

Bei *Werkzeugen in Lernerhand* hingegen ist dies anders. Auch sie lassen sich durch Arbeitsblätter oder Folien vorbereiten; dabei können diese sowohl die Gestaltung der Unterrichtsstunde als auch den konkreten Gebrauch einzelner Werkzeuge im Unterricht betreffen. Da die Werkzeuge in Lernerhand jedoch grundsätzlich einen offeneren Charakter haben, halten die Arbeitsblätter und Folien hier zumeist nur den formalen Ablauf des Verfahrens fest. Bei Werkzeugen in Lernerhand organisiert das Werkzeug also den (inhaltlich offenen) Lernprozess und das Arbeitsblatt garantiert lediglich den reibungslosen Ablauf. Methoden-Werkzeuge bieten der Lehrkraft aber auch ein geeignetes Instrumentarium für die gezielte Förderung von kommunikativen Kompetenzen.



Die untenstehende Abbildung zeigt eine didaktische Landkarte mit vier Himmelsrichtungen. In horizontaler Richtung sind die beiden Pole starke Lehrerlenkung und hohe Schüleraktivität; in vertikaler Richtung sind die Merkmale Theorie-, Sprach- und Kopforientiertheit sowie Praxis- und Handlungsorientiertheit aufgetragen. Die Gegenüberstellungen sind immer in der Lesart „verstärkt“ und nicht in der Lesart „ausschließlich“ zu verstehen. So schließt Lehrerlenkung bekanntlich Schüleraktivität nicht aus, mindert aber den Raum für die eigenverantwortliche Selbsttätigkeit. Praktisches und handlungsorientiertes Lernen, etwa in einem naturwissenschaftlichen Praktikum, geschieht weder „kopflös“, noch schließt es die Theorie aus.



Methodenwerkzeuge in Lehrerhand

- eng
- kleinschrittig
- abarbeitend
- vom Lehrer vorbereitet
- anleitend
- Arbeitsblattcharakter
- eindeutige Lösungen

Methodenwerkzeuge in Lernerhand

- offener
- schüleraktiver
- variantenreicher
- kommunikativer
- kreativer
- kooperativer Charakter
- vielfältige Lösungen



Beschreibung von 40 Methoden-Werkzeugen

- 1 Wortliste**
Eine Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe. Dient als Sprachstütze für fachliche Phänomene und Zusammenhänge.
- 2 Wortgeländer**
Grundgerüst aus Wortelementen, mit dem ein Text konstruiert wird. Erlaubt nur sehr eng geführte Äußerungen, reduziert aber die Gefahr sprachlicher Fehler.
- 3 Sprechblasen**
Durch Sprech- und Gedankenblasen werden wichtige fachsprachliche Formulierungen und gedankliche Hintergründe einprägsam und attraktiv angeboten.
- 4 Lückentext**
In Fachtexte werden gezielt fach- oder sprachdidaktisch sinnvolle Lücken eingebaut, die von den SuS durch Einsetzen geschlossen werden.
- 5 Wortfeld**
Gibt den SuS als Sprachmaterial eine ungeordnete Menge von Fachbegriffen und Satzbruchstücken vor.
- 6 Textpuzzle**
Mit ungeordneten Wörtern, Sätzen, Satz- und Textteilen werden fachlich und sprachlich sinnvolle Sätze gebildet und diese in eine sachlogische Reihenfolge gebracht.
- 7 Bildsequenz**
Mit Bildsequenzen werden zeitliche Abläufe, räumliche Anordnungen oder inhaltliche Zusammenhänge veranschaulicht. Die Bildsequenz ist eng verwandt mit der Filmleiste.
- 8 Filmleiste (Storyboard)**
Die Filmleiste ist eine Bildfolge mit fachlichen Vorgängen, die einen zeitlichen Verlauf aufweisen.
- 9 Fehlersuche**
Geschieht an präpariertem fehlerhaften Bild- und Textmaterial oder an fehlerhaften Gegenständen.
- 10 Lernplakat**
Ist ein Lehr- und Lernmaterial zur Visualisierung der verschiedenen Unterrichtsinhalte und -prozesse.
- 11 Mind-Map**
Ist eine Gedächtnisstruktur. Sie stellt Informationen bildhaft in nichtlinearer Verzweigung dar.
- 12 Ideennetz**
Brainstorming-Verfahren: Ein Begriff, ein Bild oder eine Idee wird als Kern vorgegeben. Die weiterfließenden Ideen und Einfälle werden astartig an den Kern notiert.
- 13 Satzbaukasten**
In Blöcke zusammengefasste Versatzstücke von Satzstrukturen. Sie erleichtern im Anfangsunterricht fehlerfreies Sprechen und Schreiben von Fachtexten.
- 14 Satzmuster**
Mustersätze zu einem Themenbereich, die für korrekte Nutzung der Fachsprache sehr wichtig sind. Es sind standardisierte Redewendungen der Fachsprache.
- 15 Fragemuster**
Sammlung von Fragesätzen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades.



- 16 **Bildergeschichte**
Erläutert fachliche Zusammenhänge in Bildern unter Nutzung von Sprechblasen.
- 17 **Worträtsel**
Formen: Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, Wortsuchrätsel, Verschlüsselungsrätsel, Zuordnungsrätsel, Puzzle.
- 18 **Strukturdiagramm**
Abstrakte Darstellung eines Sachverhaltes. Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur dargestellt, sodass daraus ihre Logik und innere Struktur hervorgeht.
- 19 **Flussdiagramm**
Stellen Handlungen, Vorgänge Prozesse und Lösungswege in Diagrammform mit Verzweigungen dar. Sie verdeutlichen einen funktionalen Zusammenhang oder einen zeitlichen Ablauf.
- 20 **Zuordnung**
Durch die Zuordnung von Gegenständen, Bildern, Symbolen, Fachbegriffen und ausformulierten Satzgefügen überprüfen SuS ihr Verständnis und üben Wissen ein.
- 21 **Thesentopf**
Eine Sammlung von Pro- und Kontra-Thesen zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion.
- 22 **Dialog**
Fachinhalte werden narrativ verkleidet in einen fachsprachlichen Disput zwischen verschiedenen Protagonisten eingebunden.
- 23 **Gestufte Lernhilfen**
Den SuS werden zu einer Aufgaben- oder Problemstellung Hilfen angeboten, abgestuft von schwach bis stark.
- 24 **Archive (Web-Quest)**
Informationsbausteine, zur selbständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik. SuS stellen selbständig Texte, Referate, Collagen, Lernplakate u.Ä. her.
- 25 **Materialbox**
Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt.
- 26 **Domino**
Mit Fachbildern und Fachsätzen: selbst- oder fremdhergestellte Kärtchen zur Übung, Wiederholung und Festigung.
- 27 **Memory**
Mit Bild- und Sprachkartenpaaren zum Einüben von Fachbegriffen und Fachvokabular, vorzugsweise zur Wiederholung und Festigung.
- 28 **Würfelspiel**
Durch Würfeln gelangen Spielfiguren auf Felder, auf denen fachliche und fachsprachliche Aufgaben bewältigt werden müssen.
- 29 **Partnerkärtchen (Kettenquiz)**
Fragen und Aufgaben zur Übung, Wiederholung und Festigung. Wird als durchlaufendes Frage- und Antwortspiel mit allen SuS einer Klasse durchgeführt.
- 30 **Tandembogen**
Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen.



- 31 Zwei aus Drei**
Anspruchsvolles Spiel zur fachlichen und begrifflichen Ausschärfung. Die Spieler entwickeln Ordnungskriterien, die es erlauben, zwei Elemente klar von einem dritten abzugrenzen.
- 32 Stille Post**
Zwischen verschiedenen Gruppen läuft Post in Form von Arbeitsaufträgen auf Arbeitsblättern, die zur Korrektur und Kontrolle wieder zur Ausgangsgruppe zurückkommt.
- 33 Begriffsnetz (Concept-Map)**
Eine Gedächtnis-Landkarte. Stellt Begriffe und Beziehungen bildhaft in nichtlinearer Verzweigung dar zur Strukturierung und Darstellung des Wissensnetzes.
- 34 Kartenabfrage**
Brainstorming-Verfahren: Möglichst viele divergente Ideen, Anregungen auf Karten sammeln und strukturieren.
- 35 Lehrerkarussell**
Ist eine Methode, bei der die SuS abwechselnd Lehrer- und Lernerrolle einnehmen. Sie basiert auf dem Prinzip „Lernen durch Lehren“.
- 36 Kärtchentisch (Matrix)**
Ein vorgegebener Satz von Kärtchen mit Begriffen, Bildern, Symbolen, Formeln, Fakten, Fotos, Gegenständen wird geordnet, klassifiziert, strukturiert.
- 37 Schaufensterbummel**
Aus einer Ausstellung von Materialien auf einem Tisch sollen SuS eine Auswahl treffen und damit eine Aufgabenstellung bearbeiten.
- 38 Kugellager**
Die SuS sollen zu einem vorgegebenen Thema frei referieren. Dabei soll jeder zu Übungszwecken mehrfach sprechen, zuhören und zusammenfassen.
- 39 Expertenkongress**
Die in einer Expertengruppe erworbenen Kenntnisse werden den Mitgliedern anderer Gruppen weitervermittelt.
- 40 Aushandeln**
Eine schüleraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt, einem Begriff, einer Definition ein Konsens erarbeitet wird, ausgehend von EA über PA zur GA in immer größeren Gruppen.



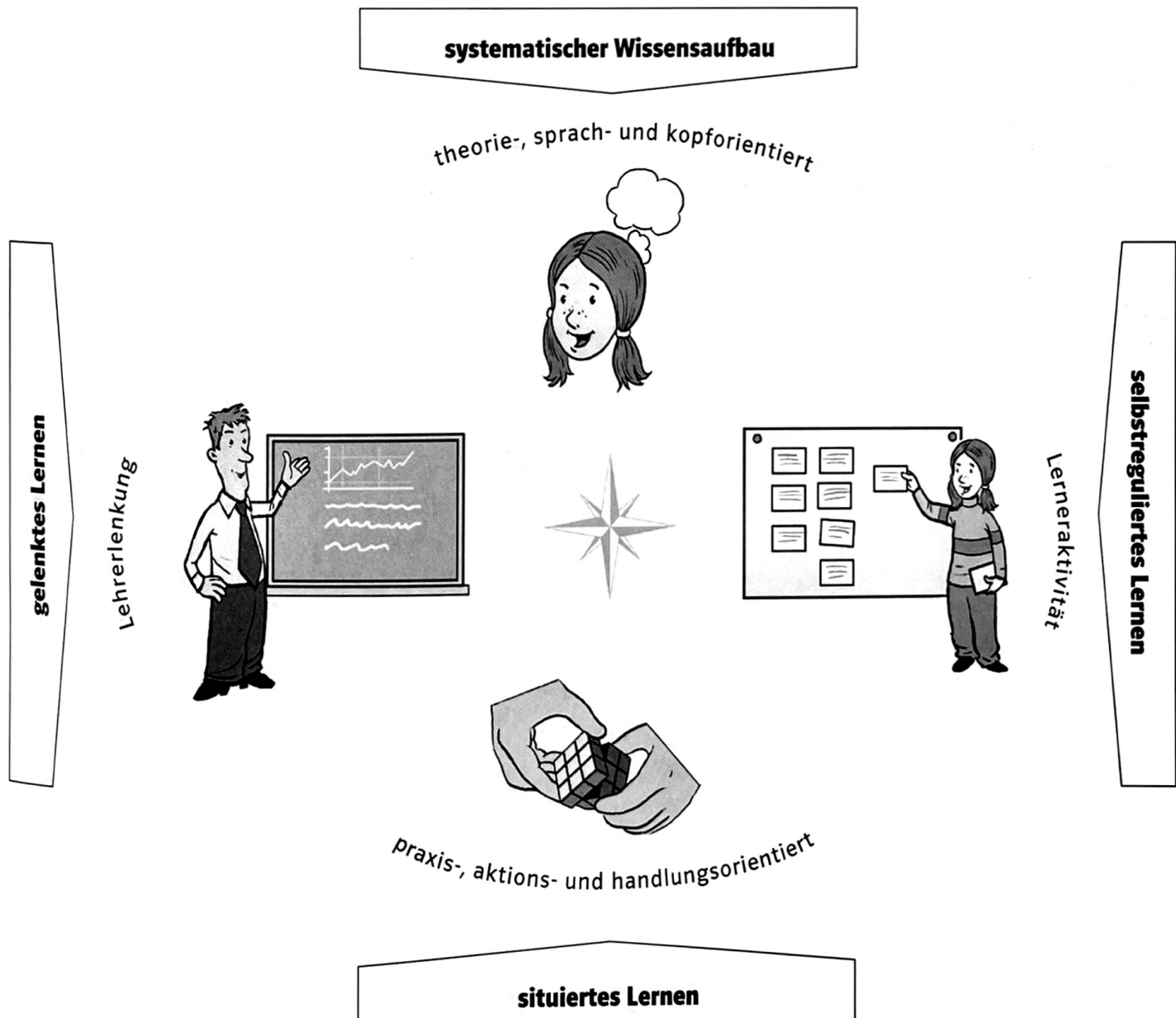
H10

Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht (3)

Methoden-Werkzeuge sind ein Element der materialen Steuerung im Lehr-Lern-Prozess. Die Lehrkraft setzt sie ein, um Lehr- und Lernprozesse zu steuern. Sie werden in sogenannten Standardsituationen der Sprachbildung eingesetzt, um Lernern sprachliche Unterstützung zu geben.

Methoden	Standardsituationen
lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen	sprachliche Herausforderungen, die Lerner in fast jeder Unterrichtsstunde bewältigen müssen

Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung sind Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. Entsprechend dem Kompetenzstand der Lerner und der Kommunikationsabsicht steuern diese Werkzeuge eng oder offen. Die untenstehende didaktische Landkarte verdeutlicht das anhand der Pole starke Lehrerlenkung/hohe Schüleraktivität (horizontal) und Theorie-, Sprach- und Kopforientiertheit/Praxis- und Handlungsorientiertheit (vertikal).





Das *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (Josef Leisen, Stuttgart, 2013) stellt 40 für die Sprachbildung im Fach geeignete Methoden-Werkzeuge ausführlich vor:

Wortliste 1	Wortgeländer 2	Sprechblasen 3	Lückentext 4	Wortfeld 5
Textpuzzle 6	Bildsequenz 7	Filmleiste 8	Fehlersuche 9	Lernplakat 10
Mind-Map 11	Ideennetz 12	Blockdiagramm 13	Satzmuster 14	Fragemuster 15
Bildergeschichte 16	Worträtsel 17	Strukturdiagramm 18	Flussdiagramm 19	Zuordnung 20
Thesentopf 21	Dialog 22	Abgestufte Lernhilfen 23	Archive 24	Materialbox 25
Domino 26	Memory 27	Würfelspiel 28	Partnerkärtchen 29	Tandembogen 30
Zwei aus Drei 31	Stille Post 32	Begriffsnetz 33	Kartenabfrage 34	Lehrerkarussell 35
Kärtchentisch 36	Schaufenster- bummel 37	Kugellager 38	Expertenkongress 39	Aushandeln 40



H11

schreiben im Fachunterricht

Was ist das Besondere am Schreiben?

- Die Textproduktion gehört zum Schwierigsten im Unterricht überhaupt.
- Sprachlernen und Fachlernen sind beim Schreiben untrennbar miteinander verbunden.
- Kommunizieren im Fach und kommunizieren, um zu lernen, fallen beim Schreiben zusammen.
- Das Schreiben wird dabei als eine spezielle Form des Kommunizierens verstanden.
- Schreiben ist auf einen vorgestellten „Gesprächspartner“ hin ausgerichtet.
- Verlangsamung hat Vorzüge: unter anderem Ordnen der Gedanken, gegliederte Darstellung, reflektiertes Argumentieren, präzises Verbalisieren.
- „Endgültigkeit und Dauerhaftigkeit“ kann Schreibhemmungen bewirken.
- Akribische Arbeit an den Formulierungen zur Vermeidung von Missverstehen kann genau das Gegenteil des gewünschten Effekts bewirken.

Was unterscheidet Schreiben und Sprechen?

- Schreiben ist mehr als verschriftlichtes Sprechen.
- Schreiben und Sprechen verfolgen unterschiedliche Ziele und fördern unterschiedliche Kompetenzen.
- Sprechen ist situationsgebunden flüchtig und auf gelingende Kommunikation hin angelegt.
- Schreiben ist dauerhaft und auf gelingendes Interpretieren hin angelegt.
- Sprechen ist unmittelbar, Schreiben mittelbar.
- Ein guter Sprecher ist nicht zwangsläufig ein guter Schreiber und umgekehrt.

Warum im Fachunterricht schreiben?

- Schreiben intensiviert und vertieft die Auseinandersetzung.
- Schreiben schafft Bewusstheit.
- Schreiben schafft Präzision.
- Schreiben führt zur Konzentration auf das Wesentliche.
- Schreiben fördert den eigenen Stil.
- Schreiben wird von den Bildungsstandards gefordert.
- Schreiben bietet Differenzierungsmöglichkeiten.
- Schreiben unterstützt selbstständiges Lernen.

Welches Wissen wird beim Schreiben gebraucht?

- Fachwissen und Weltwissen: Allgemeinwissen, themenbezogenes Wissen
- Sprachwissen: Orthografie, Grammatik, Syntax, Lexik, Stil- und Textsortenwissen
- Selbstwissen: über die eigenen Schreibfähigkeiten, über seine Ziele usw.
- Adressatenwissen: z. B. über Vorwissen, Einstellungen, Absichten oder Gewohnheiten des/der Adressaten
- Situations- bzw. Kontextwissen: über Schreibanlass, Schreibaufgabe, Rahmenbedingungen
- methodisches Wissen: über den Arbeits- und Schreibprozess
- Diskurswissen: über Normen und Traditionen, z. B. Bewertungsmaßstäbe

Was soll im Fachunterricht geschrieben werden?

- | | |
|--|----------------------------------|
| ■ Schreibprodukte mit Sachbezug | ■ adressatengerechte Darstellung |
| ■ kurze eigene Formulierungen | ■ adressatengerechte Replik |
| ■ Beschreibung | ■ Schreibprodukte mit Ich-Bezug |
| ■ schriftliche Erklärung eines Sachverhaltes | ■ Erfahrungsbericht |
| ■ Facharbeit | ■ kreative Schreibformen |
| ■ Schreibprodukte mit Adressaten-Bezug | |

**Wann soll im Fachunterricht geschrieben werden?**

Unterschiedlichste Schreibgelegenheiten:

- zur Wiederholung, Übung, Festigung
- zum Sichern von Zwischenständen oder Teilergebnissen
- zur Vorbereitung auf ein Gespräch oder eine Diskussion
- zur Vorbereitung auf eine Präsentation oder Vortrag
- bei der Dokumentation und Protokollierung von Versuchen, Messungen, Abläufen usw.
- beim Lösen von Problemen
- als Teil einer Leistungsaufgabe oder Testaufgabe
- zur Veröffentlichung (Facharbeit, *Jugend forscht*)

Die Schreibprobleme von DaZ-Schülern/Schülerinnen

- Ihnen fehlen (Fach-)Begriffe und fachtypische Sprachstrukturen.
- Sie schreiben einfache (Haupt-)Sätze, nutzen vorwiegend Modalverben, nutzen kaum Attribute.
- Sie schreiben unstrukturiert, undeutlich, holprig, wirr, unverständlich.
- Sie schreiben sich in sprachliche Sackgassen hinein.
- Sie schreiben mit vielen Grammatik- und Rechtschreibfehlern.
- Die Darstellung ist fachlich fragwürdig oder gar falsch.

Zehn Schreibstrategien

- 1 Nach einem Mustertext schreiben
- 2 Mit Versatzstücken schreiben
- 3 Mit anderen gemeinsam schreiben
- 4 Darstellungsformen vertexten
- 5 Mit Schreibhilfen schreiben
- 6 Einen gegebenen Text anpassen
- 7 Mit einer gegebenen Gliederung schreiben
- 8 Verschiedene Texte zum Thema nutzen
- 9 Nach einem Frageraster schreiben
- 10 Nach einem Schreibplan schreiben

Zehn Schreibübungen

- 1 Texte abschreiben
- 2 Textlücken ausfüllen
- 3 Textabschnitte ordnen und abschreiben
- 4 Satzhälften zusammenfügen
- 5 Satzanfänge ergänzen
- 6 Sprech- und Denkblasen ausfüllen
- 7 Texte komplettieren
- 8 Texte erläutern
- 9 Darstellungsformen vertexten
- 10 Mit Schreibhilfen schreiben

Wie lehrt man das Schreiben im Fachunterricht?

- Schreibsituationen: günstige Situationen schaffen, wo sich das Schreiben aus der Sache heraus motiviert
- Modellbeobachtung: Beispiele gelungener Schreibstrategien unter Hinweis auf die Gütemerkmale zeigen
- Anwendung: in ähnlichen Situationen das Schreiben unter methodischem Aspekt erneut ausführen
- Rückblick: metakognitive Reflexion durch Rückblick und Bewertung des Schreibprodukts und der Schreibstrategie
- Festigung: die gewählte Schreibstrategie explizit als Lernwissen festhalten
- Transfer: in weiteren Schreibsituationen Schreibstrategien anwenden und metareflexiv begleiten

Welche Schreibformen gibt es?

- Schreiben nach Textmuster
- Schreiben mit Schreibhilfe
- systematisches Schreiben
- optimierendes Schreiben
- zusammentragendes Schreiben
- kooperatives Schreiben
- assoziatives Schreiben
- „Drauflosschreiben“

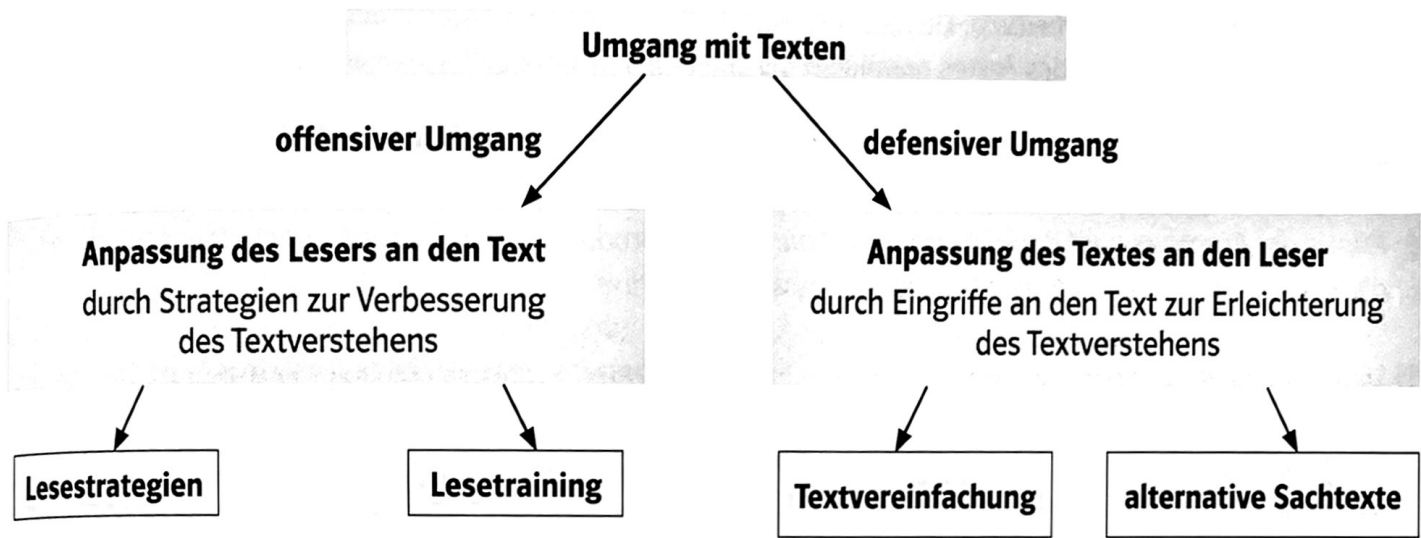
Schreiben im Fachunterricht muss

- durch Schreibhilfen gestuft unterstützt werden
- durch variantenreiche Beispiele kontrastiv gefördert werden
- durch Adressatenbezug und Zweck motiviert werden
- verschiedene Zugänge zum Schreibprodukt eröffnen
- durch gestufte Hilfen und unterstützt werden



H12

Sachtexte im Fachunterricht



Lesekompetenzmatrix

- A: Informationen ermitteln (eine oder mehrere Informationen oder Teilinformationen im Text lokalisieren)
- B: Textbezogenes Interpretieren (Bedeutung konstruieren und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen)
- C: Reflektieren und Bewerten (den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen, sich mit dem Gelesenen kritisch auseinandersetzen)

Kompetenzbereiche				
A: Informationen ermitteln		B: Textbezogenes Interpretieren	C: Reflektieren und Bewerten	
Kompetenzstufen	I	unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen lokalisieren	den Hauptgedanken des Textes oder die Intention des Autors erkennen, wenn das Thema bekannt ist	eine einfache Verbindung zwischen Textinformation und Alltagswissen herstellen
	II	Einzelinformationen heraus-suchen und Beziehungen be-achten	Aussagen in verschiedenen Textteilen berücksichtigen und integrieren	Vergleiche ziehen und Verbindungen herstellen, Erklärungen geben und Merkmale bewerten
	III	tief eingebettete Informationen lokalisieren und geordnet wiedergeben	unbekannten Text in den Details verstehen	Text kritisch bewerten und Hypothesen formulieren unter Nutzung von speziellem Wissen

Lesestile

- *suchendes (selektives) Lesen (Scanning)*: gezieltes Heraussuchen gewünschter Informationen (Wörter, Daten, Fakten)
- *orientierendes Lesen (Skimming)*: den Text ausgehend von Überschriften, grafischen Hervorhebungen oder Bildern überfliegen, um entscheiden zu können, was man sich genauer anschauen möchte; häufiges und schnelles „Draufloslesen“ umfangreicher oder vielfältiger Texte, um möglichst schnell ein globales Verständnis zu erreichen
- *cursorisches (extensives) Lesen*: häufiges und schnelles Draufloslesen umfangreicher oder vielfältiger Texte, um möglichst schnell ein globales Verständnis zu erreichen
- *detailliertes (intensives, totales) Lesen*: einen Text als Ganzes insgesamt lesen und verstehen
- *zyklisches Lesen*: einen Text zunächst orientierend, dann extensiv und danach intensiv lesen, manchmal wiederholt extensiv und intensiv



6 Leseprinzipien

- 1 *Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung:* Der Leser wird durch geeignete Lesestrategien und gute Arbeitsaufträge zur eigenständigen Bearbeitung des Textes angeleitet.
- 2 *Prinzip der Verstehensinseln:* Die Texterschließung geht von dem aus, was schon verstanden wird (sogenannte Verstehensinseln), und fragt nicht umgekehrt zuerst nach dem, was noch nicht verstanden ist.
- 3 *Prinzip der zyklischen Bearbeitung:* Der Leser wird mit immer anderen Aufträgen in Zyklen zur erfolgreichen produktiven Bearbeitung des Textes angeleitet.
- 4 *Prinzip der kalkulierten Überforderung:* Der Text liegt in dem notwendigen Vorwissen, den sprachlichen und kognitiven Anforderungen knapp über dem individuellen Leistungsvermögen des Lernalers.
- 5 *Prinzip des Leseprodukts:* Der Leser erzeugt ein Leseprodukt, zum Beispiel eine andere Darstellungsform.
- 6 *Prinzip der Anschluss- und Begleitkommunikation:* Die Leseprodukte werden präsentiert und diskutiert und dienen der Weiterarbeit am Text und an den Inhalten.

10 Lesestrategien

Eine Lesestrategie ist ein Handlungsplan, um einen Text gut zu verstehen.

- 1 Fragen zum Text beantworten
- 2 Fragen an den Text stellen
- 3 Textteile kategorisieren und den Text sinnvoll strukturieren
- 4 Den Text mit dem Bild lesen
- 5 (Fach-)Begriffe farbig markieren
- 6 Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen
- 7 Den Text expandieren
- 8 Verschiedene Texte zum Thema vergleichen
- 9 Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen
- 10 Das Fünf-Phasen-Schema

Leseprodukte

- Nach dem Leseprinzip 5 und der Lesestrategie 6 ist die Erstellung von Leseprodukten (in der Regel eine andere Darstellungsform) ein zentrales Element des Textverstehens.
- Leseprodukte bearbeiten den Text oder geben ihn in einer anderen Form wieder.
- Leseprodukte sind richtig oder falsch, mehr oder weniger präzise, knapp oder umfangreich, mehr oder weniger überzeugend dargestellt und ausgedrückt.
- Leseprodukte dienen dem Wissenszuwachs, dem Textverstehen, der Textumwälzung und sind oft eine Vorstufe für Lernprodukte.
- Lernprodukte, zum Beispiel eigene Urteile, Bewertungen, Stellungnahmen, Gutachten, Leserbriefe, Erklärungen, Kommentare, sind in ihrem Ergebnis nicht eindeutig, sondern vielfältig.
- Lernprodukte können hinsichtlich Inhalt, Darstellung und Tiefe vielfältig und sehr verschieden sein.



Erstellung von Leseaufträgen

Vorgehensweise bei der Planung:

- Bestimmen Sie den inhaltlichen und didaktischen Fokus auf den Text.
- Legen Sie ein passendes Leseprodukt (eine andere Darstellungsform) fest.
- Denken Sie vom Leseprodukt aus nach vorne:
 - Welches Vorwissen brauchen die Leser/Leserinnen?
 - Welche Lesehürden treten auf?
 - Welche Lesehilfen brauchen die Leser/Leserinnen?
- Denken Sie vom Leseprodukt aus nach hinten:
 - Wo und wie kann der Text weitergenutzt werden?
 - Welche Lernprodukte können erstellt werden?
- Erstellen Sie Leseaufträge mit Lesestrategien und Lesehilfen.

Gliederung der Leseschritte:

- orientierendes Lesen (z. B. Leseauftrag 1)
- intensives Lesen – Erstellung von Leseprodukten (z. B. Lesehilfen und Leseaufträge 2–16)
- Vergleich der Leseprodukte
- gegebenenfalls Weiterarbeit mit den Leseprodukten und Erstellung von Lernprodukten
- Überprüfen des Textverständnisses, Sichern und Transferieren des Gelernten (z. B. Leseaufträge 17–21)

Beispiele: 21 Leseaufträge

Leseauftrag zum orientierenden Lesen:

Lies den Text „orientierend“ durch, das heißt, lies rasch, informiere dich, worum es geht, und versuche nicht, alles genau zu verstehen (Zeit: 5 Minuten). Schließe dein Buch, wenn du fertig bist.
Anschließend nennst du in der Meldekette/deinem Partner, was du behalten und verstanden hast.

Leseaufträge zum intensiven Lesen:

- 1 Finde im Text alle Begriffe zu ... und markiere sie in Rot; markiere alle Begriffe zu ... in Blau.
- 2 Finde alle ... und schreibe sie in die Tabellenspalte
- 3 Umrahme im Text die Begriffe, die im Bild eingetragen sind.
- 4 Unterstreiche im Text die Begriffe, die nicht im Bild eingetragen sind, und trage sie ein.
- 5 Zeichne die ... ein. Vergleiche mit deinem Partner.
- 6 Schreibe im Bild die ... an ... und
- 7 Lies den Text mit den beigegeführten Sprachhilfen/Begriffserklärungen.
- 8 Beantworte folgende Fragen: ...
- 9 Stelle 5 Fragen an den Text, davon eine anspruchsvolle.
- 10 Fülle die beigegeführte Tabelle/das Bild/die Skizze/... aus.
- 11 Übertrage den Abschnitt/den Text in eine geeignete Darstellungsform.
- 12 Notiere zu jedem Abschnitt eine Überschrift.
- 13 Erstelle zu den markierten Begriffen ein Glossar.
- 14 Markiere die Fachnamen (Fach-Hauptwörter) und erstelle ein Wirkungsdiagramm.
- 15 Erkläre die markierten Begriffe.

Leseaufträge zum Überprüfen, Sichern und Transferieren:

- 1 Schreibe zu dem Abschnitt ... eine eigene Geschichte.
- 2 Schreibe den ... Abschnitt in einer Sprache, die für Schüler/Schülerinnen gut verständlich ist.
- 3 Lies den Text ... und vergleiche mit Text ... (Informationen, Verständlichkeit, Bilder, Anschaulichkeit, Niveau).
- 4 Bereite einen Vortrag vor. Erstelle dazu eine Hilfe mit maximal ... Begriffen.
- 5 Gib zu den markierten Begriffen ein Beispiel.



Fachsprachliche Sprachübungen im Fachunterricht

Die Sprachübungen im sprachsensiblen Fachunterricht sind in der Regel keine rein sprachbezogenen Übungen, sondern sind immer auch fachbezogen. Sprache wird in fachlichen Verwendungskontexten geübt. Die nachfolgende Sammlung umfasst die wichtigsten Sprachübungen, die von einer Fachlehrkraft, die ja in der Regel keine sprachliche Ausbildung besitzt, noch durchgeführt werden können und müssen.

Die ersten 10 Sprachübungen haben dabei enge fachliche und fachsprachliche Bezüge. Die nachfolgenden 10 Sprachübungen gehören in den Bereich zwischen Fachunterricht und Sprachförderunterricht.

10 fachsprachliche Übungen im engeren Sinne	10 fachsprachliche Übungen im weiteren Sinne
1 Wortschatzarbeit betreiben	11 Zahlen, Maße und Mengen üben
2 Fachbegriffe erkennen und ordnen	12 Signale üben
3 Fachbegriffe üben	13 Komplexe Sätze aufgliedern und verkürzen
4 Fachbegriffe definieren	14 Komplexe Sätze bilden
5 Fachsätze vervollständigen	15 Nominalphrasen und Nominalisierungen vereinfachen
6 Mit Beispielsätzen üben	16 Fachnomen zerlegen
7 Mit Sprechhilfen üben	17 Abgeleitete Adjektive erkennen, umformen
8 Darstellungsformen verbalisieren	18 Paraphrasierungen zuordnen
9 Situationen verbalisieren	19 Ersatzformen üben
10 An Situationsbildern und Fachcomics argumentieren	20 Passivstrukturen üben

10 fachsprachliche Übungen im engeren Sinne

Sprachübung 1: Wortschatzarbeit betreiben

Aufgrund der hohen Anzahl von fachspezifischen Begriffen ist Wortschatzarbeit im Fachunterricht von großer Bedeutung; dies gilt besonders dann, wenn neue Fachbegriffe eingeführt werden sollen. Für diese Arbeit bietet die Fremdsprachendidaktik eine Vielzahl von Methoden an, die sich hervorragend auch für fachsprachliche Übungen heranziehen lassen.

Sprachübung 2: Fachbegriffe erkennen und ordnen

Jeder kennt die Situation: Bestimmte Fachbegriffe werden auch im Alltag verwendet, haben dort aber eine andere Bedeutung oder werden in einem anderen Kontext verwendet, z.B. *Spannung* als Merkmal eines Vorgangs (Filmszene) versus *Spannung* als physikalische Größe in der Einheit Volt; *Schloss* als Verriegelung oder als Sitz eines Fürsten. Dies kann manchmal zu erheiternden Missverständnissen führen. Sprachübung 2, auch „Teekesselchen“ genannt, fördert die Sprachkompetenz und dient dazu, solche Fach- und Alltagsbegriffe im Fachunterricht zu unterscheiden. Sie ist als Spiel angelegt, bei dem Spieler einen Begriff mit mehreren Bedeutungen aufgrund der vom Mitspieler gelieferten Umschreibung erraten müssen. Übenswert ist neben der Unterscheidung von Fach- und Alltagsbegriffen auch die Verwendung fachbegrifflicher Synonyme sowie das Kategorisieren und Ordnen in begrifflichen Hierarchiegefügen (Beispiel: Familie der Vielecke).

Sprachübung 3: Fachbegriffe üben

Fachbegriffe sollten nicht isoliert, sondern zum einen immer in fachlichen Kontexten und zum anderen möglichst immer im handelnden Vollzug geübt werden. Sprachübung 3 ergibt Sinn, wenn die Verwendung der Fachbegriffe zwangsläufig aus der Sache heraus erfolgt. Dies erfordert fachliche Aufgabenstellungen, die eine begleitende Verbalisierung verlangen. (Beispiel: „Ihr sagt: Mit den Tastborsten haben wir im Partnerexperiment Folgendes herausgefunden: Auf den verschiedenen ‚Körperteilen‘ gibt es unterschiedlich viele Sinneszellen. Das ist richtig. Und jetzt spricht mal so, wie Biologen sprechen. Benutzt dazu den Begriff ‚Dichte!‘“) Beim Üben von Fachbegriffen sollte man möglichst viele Darstellungsformen nutzen.



Sprachübung 4: Fachbegriffe definieren

Fachbegriffe werden in der Regel durch einen umschreibenden Satz oder mehrere umschreibende Sätze definiert. Diese Umschreibungen können sich auf fachlich und sprachlich unterschiedlichen Niveaus bewegen, was als Quelle für Definitionsübungen genutzt werden kann. Übungen zum Definieren und Erklären von Fachbegriffen sind – je nach Bekanntheit des Fachbegriffs – unterschiedlich anspruchsvoll. Hier kann die Lehrkraft sprachschwache SuS zusätzlich durch Angabe des Artikels und des Plurals unterstützen.

Sprachübung 5: Fachsätze vervollständigen

Diese Übung kann in der einfachsten Form als Lückentext gestaltet werden. In erweiterten Formen können angefangene Fachsätze auch umgeformt oder für andere Adressaten formuliert werden. Erweiterte Formen dieser Übung sind Wortgeländer (Methoden-Werkzeug 2) oder Blockdiagramme (Methoden-Werkzeug 13).

Sprachübung 6: Mit Beispielsätzen üben

Beispielsätze für fachsprachlich korrektes Sprechen sind übenden Lernern eine große Hilfe und führen zu erfolgreichen Übungsprodukten. Es empfiehlt sich dabei, sowohl Beispiele für einfache als auch für anspruchsvolle Übungen anzugeben. Anregungen für Variationen und Erweiterungen stimulieren und wirken binnendifferenzierend.

Sprachübung 7: Mit Sprechhilfen üben

Diese Übung ist besonders für Lerner mit Migrationshintergrund und für DaZ-Lerner wichtig und notwendig, weil das Sprechen sonst oft nicht gelingt; das aber wirkt sich negativ auf die Motivation der Lerner aus, da so auch keine Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Sprechhilfen in Form von Verbalisierungshilfen (z. B. Wortliste, Wortfeld, Satzanfänge/Satzmuster, Wortgeländer – Methodenwerkzeuge 1, 5, 14, 2) sind hier besonders geeignet.

Sprachübung 8: Darstellungsformen verbalisieren

Die Verbalisierung vorgegebener Darstellungsformen ist eine klassische Sprachübung; sie ist zugleich die am häufigsten angewandte Sprachübung im Fach. Durch beigefügte Verbalisierungshilfen (siehe Sprachübung 7) kann das Anforderungsniveau genau auf das Lernerniveau angepasst werden.

Sprachübung 9: Situationen verbalisieren

Eine lose, nicht zusammenhängende Folge von Situationsbildern wird zu einer fachlichen Geschichte verbunden (vgl. Bildergeschichte – Methoden-Werkzeug 16). Die Geschichte kann in Form von Sprechblasen oder als fortlaufender Text verfasst werden.

Sprachübung 10: An Situationsbildern und Fachcomics argumentieren

Fachcomics sind Situationsbilder mit Sprechblasen (vergleichbar mit Bildergeschichten – Methoden-Werkzeug 16). Die Sprechblasen verschiedener Sprecher drücken fachliche Positionen aus, zu denen argumentierend Stellung genommen werden soll. Hier treffen fachinhaltliche und fachsprachliche Übungen zusammen.

10 fachsprachliche Übungen im weiteren Sinne

Die folgenden 10 fachsprachlichen Übungen gehören in den Bereich zwischen Fachunterricht und Sprachförderunterricht. Die Grenze zu allgemeinsprachlichen Übungen ist dabei fließend.

Sprachübung 11: Zahlen, Maße und Mengen üben

Fachunterricht ohne Zahlen und ohne Maß- und Mengenangaben ist kaum denkbar. Die Verwendung solcher Angaben muss somit geübt werden, damit die Lerner sicher im Umgang mit diesen Aufgaben werden und die entsprechenden Verben und Begriffe möglichst oft anwenden.

Sprachübung 12: Signale üben

Die Fachsprache enthält eine Vielzahl von Signalen, die logische Verknüpfungen, Verneinungen, Bedingungen und Folgen deutlich machen. Das Erkennen derartiger Signale kann durch vielfältige Übungen geschult werden; dies erweitert darüber hinaus den Wortschatz und fördert die sprachliche Differenzierung.

**Sprachübung 13: Komplexe Sätze aufgliedern und verkürzen**

Fachtexte sind gekennzeichnet durch komplexe Satzstrukturen. Will man das Verständnis dieser Texte erleichtern, sollten SuS üben, diese aufzugliedern und sprachlich verständlicher zu formulieren.

Sprachübung 14: Komplexe Sätze bilden

Fachtexte sind durch lange und komplexe Sätze gekennzeichnet. Die Umkehrung der Sprachübung 13 bietet Lernchancen für sprachschwache SuS, wenn einfache und kurze Sätze vorgegeben sind. So wird auch das Verständnis komplexer Sachverhalte geschult.

Sprachübung 15: Nominalphrasen und Nominalisierungen vereinfachen

Fachtexte weisen eine hohe Anzahl von Nominalisierungen auf; diese bereiten gerade sprachschwachen SuS zumeist große Schwierigkeiten. Vereinfachungsübungen bieten sich somit an; sie fördern zugleich das Fachverständnis.

Sprachübung 16: Fachnomen zerlegen

Zusammengesetzte Fachbegriffe sind zentrale Elemente der Fachsprache; dies können Fachadjektive und Fachnomen sein. In den entsprechenden Fachübungen werden die Ableitungen geübt (Beispiel: *flüssig* – *Flüssigkeit*; *brennbar* – *Brennbarkeit*).

Sprachübung 17: Abgeleitete Adjektive erkennen und umformen

In Fortführung der Sprachübung 16 werden die Zusammensetzungen der Adjektive in ihrer Bedeutung beschrieben oder umgeformt (Beispiel: *säurefest*: ist fest gegen Säuren).

Sprachübung 18: Paraphrasierungen zuordnen

Fachtexte weisen besonders viele Merkmale der Schriftlichkeit auf; Paraphrasierungen hingegen nutzen die Mündlichkeit. Zuordnungsübungen zwischen Beispielen beider Sprachstile bieten sich somit als Übungen an; sie erhöhen die Geschmeidigkeit des sprachlichen Ausdrucks.

Sprachübung 19: Ersatzformen üben

Viele Fachtexte enthalten Verkürzungen, die bei sprachschwachen SuS zu Verständnisschwierigkeiten führen, so z. B. Nominalphrasen oder komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen. Derartige Verkürzungen aufzuschlüsseln und damit verständlicher zu machen, ist deshalb eine sinnvolle fachsprachliche Übung.

Sprachübung 20: Passivstrukturen üben

Komplexe Passivstrukturen sind für die Fachsprache und für Fachtexte typisch. Da gerade sprachschwache SuS damit erfahrungsgemäß Probleme haben, können im Einzelfall Aktiv-Passiv-Umformungsübungen sinnvoll sein.



H15

Wenn Schüler gar kein Deutsch können: sprachschwache Lerner

Infolge von Migrationsbewegungen werden viele Flüchtlingskinder in den allgemeinbildenden Schulen aufgenommen – je nach Schule und Schulform mal viele, mal wenige. Belastbare Zahlen gibt es zurzeit nicht. Schulen, Lehrkräfte und die Lehrerausbildung müssen sich darauf vorbereiten und damit umzugehen lernen.

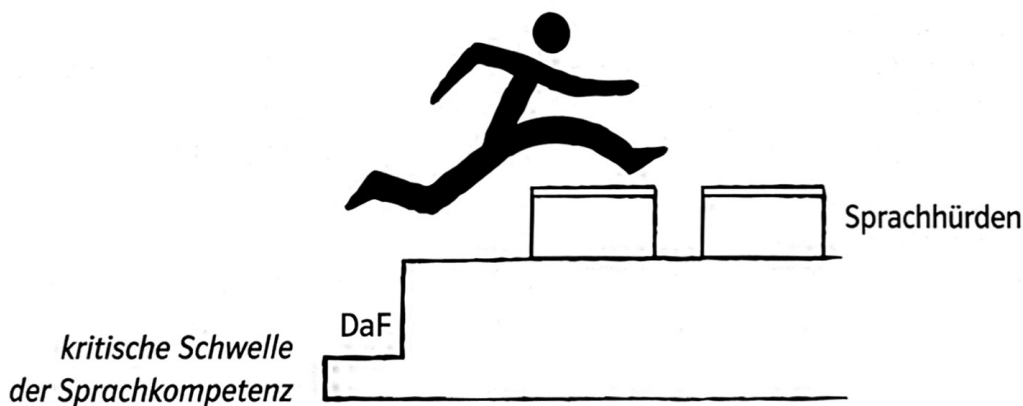
Was soll man als Fachlehrkraft tun, wenn

- SuS nur elementar Deutsch sprechen,
- SuS kaum einen Satz grammatikalisch richtig formulieren,
- SuS nicht im deutschen Sprachbad leben,
- den SuS basale Deutschkenntnisse fehlen,
- SuS nicht vollalphabetisiert sind,
- SuS aus einem extrem bildungsfernen Elternhaus kommen,
- SuS kein Allgemeinwissen haben und
- jeder Schüler/jede Schülerin andere Probleme hat?

Die Situation ist schwierig

Unter lernpsychologischer Perspektive entsteht ein gravierendes Problem: Die SuS sind sprachlich weit überfordert, kognitiv eventuell weit unterfordert. Überforderung ebenso wie Unterforderung sind dem Lernen sehr abträglich. Wichtig sind deshalb rasche Sprachfortschritte, damit die SuS altersangemessen mitlernen können.

Dadurch stellt sich eine Frage: Gibt es eine kritische Schwelle der Sprachkompetenz, um am regulären Fachunterricht teilnehmen zu können?



Wenn es die kritische Schwelle gibt – die Wissenschaft ist sich hierin noch uneins –, dann ist der DaF-Unterricht zum Überschreiten dieser Schwelle zuständig, nicht der Fachunterricht. Oberhalb dieser Schwelle gibt es im Fachunterricht noch viele Sprachhürden, die es zu überwinden gilt. Die Sprachhürden umfassen:

- morphologische Besonderheiten der Bildungssprache auf der Wortebene,
- syntaktische Besonderheiten der Bildungssprache auf der Satzebene,
- fachspezifische Sprachverwendungen in der Bildungssprache.

Diese Sprachhürden zu nehmen, ist Aufgabe des sprachsensiblen Fachunterrichts, da hier Sprachlernen und Fachlernen untrennbar miteinander verbunden sind.

Die beste Förderung ist ein sprachsensibler Fachunterricht

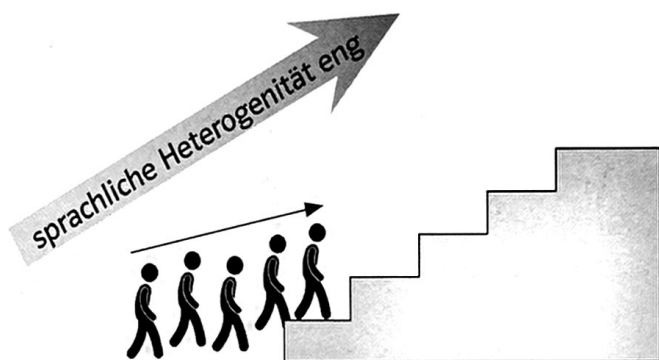
Wir können heute davon ausgehen, dass es didaktisch sinnvoller ist, wenn Sprache unter Einbezug von fachlichen Inhalten auf einem angemessen hohen Niveau unterrichtet wird – also im Fach –, als wenn sie im reinen Sprachunterricht, als „Sprache an sich“, gelehrt wird.



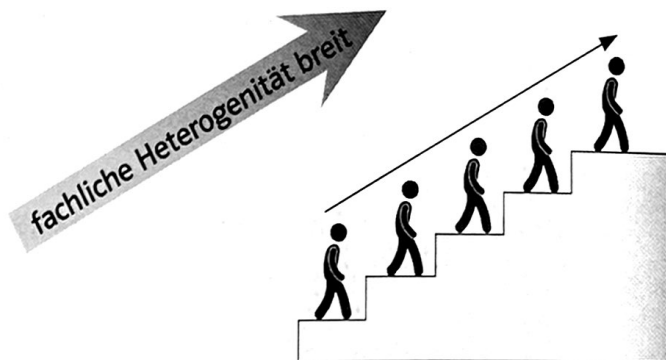
Schwache Sprecher auf der Treppe der kalkulierten Herausforderung

Nach dem Prinzip der kalkulierten Herausforderung werden Aufgaben gestellt, welche die SuS um eine Treppenstufe herausfordern. Schwache Sprecher stehen sprachlich ganz vor der Treppe, kognitiv aber auf verschiedenen Treppenstufen. Daraus erwächst ein Problem und eine Aufgabe für den sprachsensiblen Fachunterricht.

Der sprachensible Fachunterricht ist zur sprachlichen und fachlichen Binnendifferenzierung verpflichtet.



Treppe der kalkulierten **sprachlichen** Herausforderung



Treppe der kalkulierten **fachlichen** Herausforderung

Drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

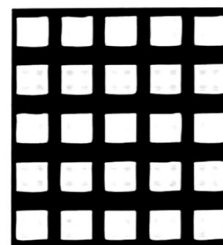
Die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts gelten in besonderem Maße für sprachschwache SuS.



Die Aufgabenstellungen wechseln die Darstellungsebenen und Darstellungsformen (**Wechsel der Darstellungsformen**).



Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen (**kalkulierte sprachliche Herausforderung**).



Die Lerner erhalten so viel Sprachunterstützung, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen (**Methoden-Werkzeuge**).

Den Lehrkräften stellen sich viele Fragen

- Was kann, soll, muss ich tun?
- Was soll ich sein lassen?
- Was muss ich wissen?
- Was muss ich können?
- Was muss ich machen?
- Was muss ich alles lernen?
- Wie und wo lerne ich das?
- Was tun, wenn SuS kein oder kaum Deutsch können?
- Schaffen wir das als Schule?
- Wie schaffen wir das?



Die Möglichkeiten als Fachlehrkraft

Die Fachlehrkraft muss sich folgender Rahmenbedingungen bewusst sein:

- Sie ist die Fachlehrkraft, nicht die DaF-Lehrkraft.
- Sie ist nicht für das rasche Deutschlernen zuständig und verantwortlich.
- Sie ist für die Sprachförderung in ihrem Fach zuständig und verantwortlich.
- Sie muss auch als Fachlehrkraft dafür sorgen, dass sich Lerner in ihrem Fachunterricht in einem großen sprachsensiblen Sprachbad befinden.
- Sie muss mit sehr einfachen Methoden-Werkzeugen erste Sprachfortschritte erzielen.

Was eine Fachlehrkraft unbedingt tun sollte

- SuS etwas zutrauen und zumuten
- Verständnis und Sensibilität für die Sprachprobleme aufbringen
- ein Gespür entwickeln für typische Sprachfehler je nach Muttersprache der SuS
- ein Gespür entwickeln für typische Sprachfehler in ihren Fächern

Wovon eine Fachlehrkraft die Finger lassen sollte

Wer einer Fachlehrkraft sagt, was sie tun soll, muss ehrlicherweise auch sagen, was sie nicht tun soll. Fachlehrkräfte sollten die Finger lassen

- von grammatischer Nachhilfe, weil Fachlehrkräfte davon zu wenig verstehen,
- von belehrenden Fehlerkorrekturen, weil diese demotivieren und für das Weiterlernen fatal sind,
- von isolierten, didaktisch nicht begründeten Übungen, weil das Geübte nicht in kommunikativen Situationen verwendet wird,
- von einseitigem Strategie- und Methodentraining, weil es den vielfältigen Erwerbsprozessen nicht gerecht wird.

Sehr einfache Methoden-Werkzeuge

Es gibt viele Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung. Jede Lehrkraft muss sich darin üben und die für ihren Unterricht wirksamsten Methoden-Werkzeuge finden. Für den Unterricht mit sprachschwachen SuS gibt es sehr einfache, aber wirkungsvolle Methoden-Werkzeuge:

- Artikel und Pluralendungen angeben
- Sprech- und Denkblasen einfügen
- Wortgeländer nutzen
- Begriffserläuterungen und Synonyme nutzen
- den Wortschatz erweitern
- in verschiedenen Sprachniveaus sprechen

Eine brisante Frage

Flüchtlingskinder treffen in den deutschen Schulen auf eine gänzlich andere Schulkultur:

- **Bildungsverständnis:** Wissen vs. Verstehen
- **Lernverständnis:** Pauken vs. Kompetenzentwicklung
- **Lehrverständnis:** frontal vs. kooperativ
- **Erfolgsverständnis:** Notenfixierung statt Lernprozess
- **Autoritätsverständnis:** Geschlecht – Alter
- **Rollenverständnis:** Lehrer – Schüler – Eltern
- **Erziehungsverständnis:** autoritär vs. selbstbestimmt

Dies führt zu Friktionen und der brisanten Frage: Inwieweit müssen, sollen, dürfen, können wir auf ein anderes Lern- und Bildungsverständnis der Migranten Rücksicht nehmen, es tolerieren, darauf eingehen und umgekehrt?

Sprachschwache Lernende brauchen



Stärke der **sprachlichen** Unterstützung



Stärke der **logisch-strukturellen** Unterstützung



Stärke der **sprachlich-kulturellen** Unterstützung

**Methoden-Werkzeuge für einen Unterricht mit sprachschwachen Lernenden**

Die gekennzeichneten Methoden-Werkzeuge sind für einen Unterricht mit sprachschwachen SuS geeignet.

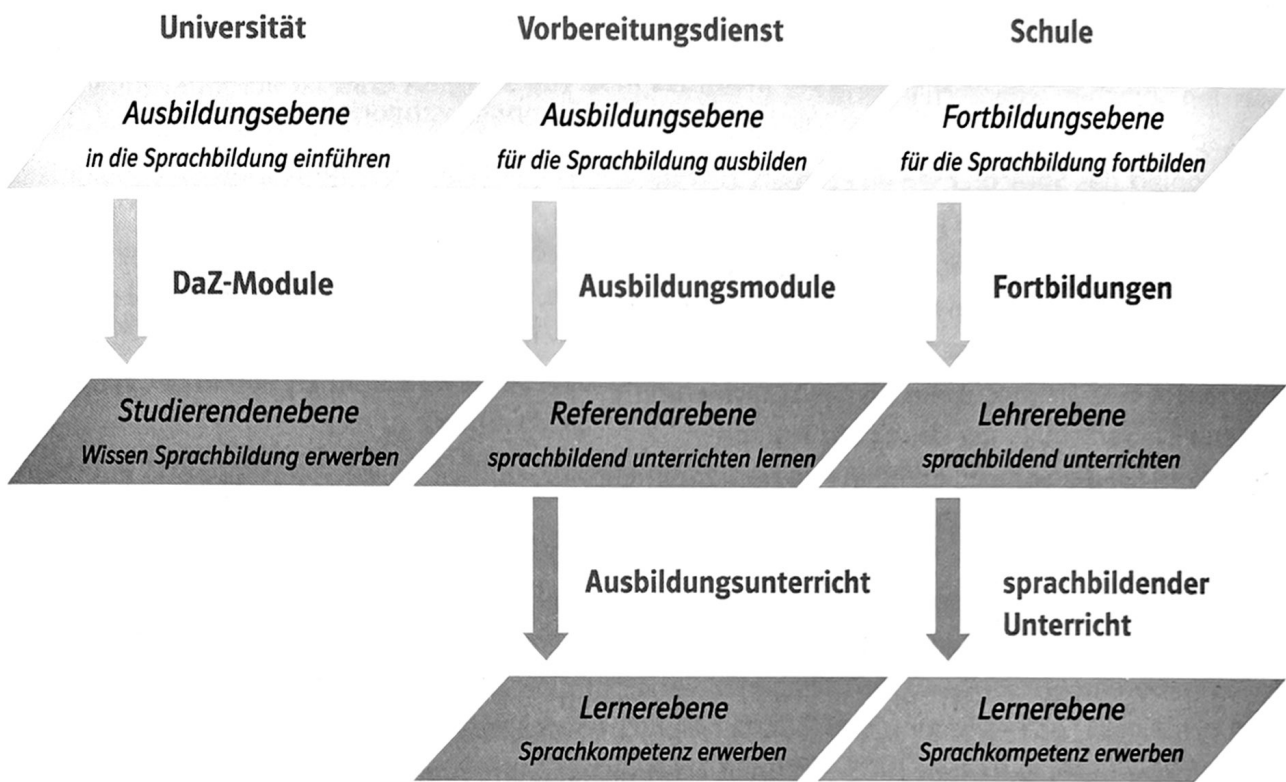
Wortliste 1	Wortgeländer 2	Sprechblasen 3	Lückentext 4	Wortfeld 5
Textpuzzle 6	Bildsequenz 7	Filmleiste 8	9	Lernplakat 10
11	12	Blockdiagramm 13	Satzmuster 14	Fragemuster 15
Bildergeschichte 16	17	18	19	Zuordnung 20
21	Dialog 22	Abgestufte Lernhilfen 23	24	Materialbox 25
Domino 26	Memory 27	Würfelspiel 28	Partnerkärtchen 29	Tandembogen 30
31	32	Begriffsnetz 33	34	35
36	37	38	39	Aushandeln 40



Ausbildung in der Sprachbildung

Hypothese: Die „Sprachbildung“ wird die Studierenden und die Referendare in ihrem gesamten Berufsleben als Thema und berufliche Aufgabe begleiten. Das Studium und der Vorbereitungsdienst stehen hier in der Pflicht.

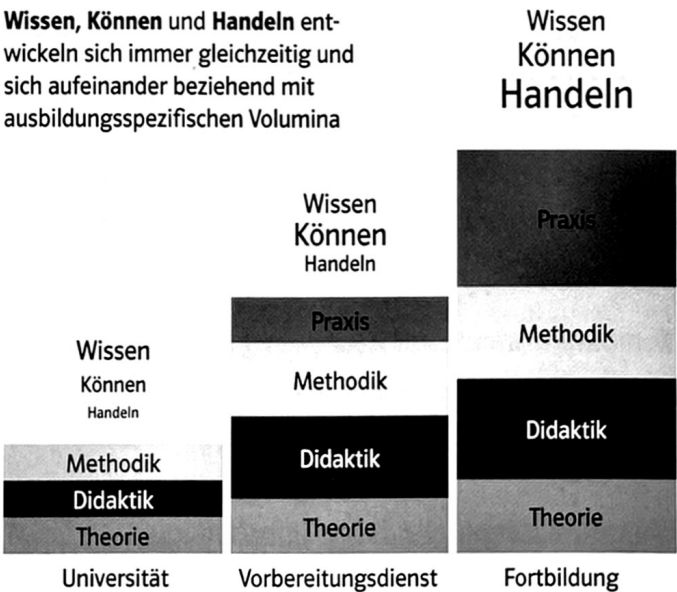
Gelingsbedingung: Die Ausbildung ist nur **wirksam**, wenn sie **kohärent** und **anschlussfähig** ist. Dazu müssen die verschiedenen Ausbildungsebenen und Institutionen abgestimmt zusammenarbeiten.



Kumulative Kompetenzentwicklung in den Ausbildungsphasen

Der universitären Ausbildung wird oft ein geringer Nutzen für die spätere Berufspraxis vorgeworfen, mit Verweis auf eine Theorielastigkeit und einer vermeintlichen Praxisferne. Die Universität kann und darf die Praxis nicht ersetzen, nicht vorwegnehmen und ist keine Ausbildung *in* der Praxis. Während die Ausbildung im Vorbereitungsdienst und in der Fortbildung *theoriebegleitet* sein muss und nicht *theoriegeleitet* sein darf, muss die universitäre Ausbildung *theoriegeleitet* sein, ohne jedoch die Praxis aus dem Auge zu verlieren. Die Praxis kann ausbildungsdidaktisch Ausgangs- und Endpunkt, aber selbst nicht Praxis sein.

Kompetenzen entwickeln sich über einen längeren Zeitraum hinweg kumulativ und werden nur sehr selten in besonderen Fällen situativ spontan erworben. Wissen, Können und Handeln können nicht isoliert und getrennt voneinander entwickelt werden, sondern immer gleichzeitig sich aufeinander beziehend. Die Ausbildungsbedingungen und die Ausbildungsziele in den jeweiligen Phasen definieren die Volumina des Zuwachses an Wissen, Können und Handeln.





Kompetenzbereiche in der Sprachbildung

Die in der Ausbildung kumulativ zu erwerbenden Kompetenzen liegen in vier Bereichen:

- Sprach- und Spracherwerbstheorien
- Didaktik der Sprachbildung
- Methodik der Sprachbildung
- Praxis der Sprachbildung

Die folgenden Fragen geben einen Einblick in die Themengebiete der jeweiligen Bereiche. Die Bereiche „Sprach- und Spracherwerbstheorien“ sowie „Didaktik der Sprachbildung“ sind im Wesentlichen wissensorientiert und fallen originär in die universitäre Ausbildung. Die Praxis der Sprachbildung ist dem Vorbereitungsdienst und der Fortbildung vorbehalten.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Was sind die Merkmale der deutschen Sprache? | } | Fragen im Bereich der Sprach- und Spracherwerbstheorien |
| 2. Wie werden Sprachen eigentlich gelernt? | | |
| 3. Welche „Sprachen“ werden in meinem Fach benutzt? | } | Fragen im Bereich der Didaktik der Sprachbildung |
| 4. Wie funktioniert das Sprachlernen im Fach? | | |
| 5. Welche Sprachlernsituationen gibt es? | } | Fragen im Bereich der Methodik der Sprachbildung |
| 6. Welche Prinzipien muss ich unbedingt beachten? | | |
| 7. Wie erstelle ich gute Aufgaben zum Sprachlernen im Fach? | } | Fragen im Bereich der Praxis der Sprachbildung |
| 8. Welche Methoden, Werkzeuge, Materialien gibt es denn? | | |
| 9. Wie moderiere und diagnostiziere ich das Sprachlernen? | } | |
| 10. Wie mache ich Sprachbildung denn ganz konkret? | | |
| 11. Wie integriere ich die Sprachbildung in den Fachunterricht? | } | |
| 12. Wie lerne ich das und wo nehme ich die Zeit bloß her? | | |

Was Referendare am Ende des Vorbereitungsdienstes können sollten

Konkret in Fragen und mit Themen aus den genannten Kompetenzbereichen gefasst, müssen die Referendare am Ende des Vorbereitungsdienstes gelernt haben:

1. Wie wird in meinem Fach kommuniziert? (Sprache/Sprachen im Fach, Darstellungsformen, morphologische und syntaktische Besonderheiten, BICS und CALP, Schriftlichkeit und Mündlichkeit usw.)
2. Wie erwerben und lernen die Lerner die Sprache im Fach? (Spracherwerb und Zweitspracherwerb, Submersion und Immersion, Sprachlernen und Kognition usw.)
3. Wie sprechen, lesen, schreiben Lerner in meinem Fach? (Lese-, Schreib-, Sprachkompetenzen, Sprachprobleme, Sprachdiagnostik, Lesestrategien, Schreibstrategien usw.)
4. Wie fördere ich die Sprachbildung im Fach? (Sprachsensibler Fachunterricht, Kompetenzentwicklung, Fördermethodik, sprachliche Standardsituationen, Methoden-Werkzeuge, individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität, Aufgabenstellungen, Scaffolding usw.)

Die Themen 1–3 müssen im BA-MA-Studium angelegt sein. Die Themen 3–4 stellen sich täglich in der Praxis des Vorbereitungsdienstes und müssen in die Ausbildung fachbegleitet und fächerübergreifend integriert werden. Falls die Studierenden mit den Themen 1–3 im Studium nicht in Berührung kommen, muss der Vorbereitungsdienst hier einen „Crashkurs“ auflegen.

Kompetenzorientierte Ausbildung im sprachsensiblen Fachunterricht

Für die Ausbildung im sprachsensiblen Fachunterricht gilt der Kompetenzbegriff gleichermaßen: Es reicht nicht, es zu wissen und zu können; man muss auch zeigen, dass man es kann. Zur Kompetenz gehört die Performanz. Lernen braucht Performanzsituationen. Ausbildungsaufgaben zwingen bereits beim Lernprozess zur Performanz.

Die Lehrerkompetenz in der Sprachbildung zeigt sich im handelnden Umgang mit Wissen über Sprache, Sprachbildung und Spracherwerb sowie über die Gestaltung und Durchführung von Sprachlernprozessen im Unterricht.



Kompetenzorientierte Ausbildung im sprachsensiblen Fachunterricht

Kompetenzen in der Sprachbildung werden nicht gelehrt, sondern

- durch sprachbildendes Handeln
- an sprachdidaktischen Inhalten
- in sprachbildenden Situationen und anderem
- u.a. mit Ausbildungsaufgaben erworben

Kompetenzen müssen mühsam erworben werden. Dazu braucht es Wissen, Können und Performanzsituationen im Lernraum und im unterrichtlichen Handlungsraum. Die Studierenden und die Referendare müssen im Lernprozess bereits in Handlungssituationen gebracht werden. Ausbildungsaufgaben sind dazu ein geeignetes Format. Sie fungieren noch als Schonraum und simulieren Echtsituationen im Lernraum.

Definition der Ausbildungsaufgabe

Eine Ausbildungsaufgabe ist eine Aufgabe aus dem *Lernraum* der Studierenden/Referendare zur beruflichen Kompetenzentwicklung. Ausbildungsaufgaben enthalten *Materialien aus der Praxis* der Sprachbildung (Lehr- und Lernmaterialien, Lernerprodukte usw.) und aus der Sprach- und Spracherwerbstheorie (*theoretisches Hintergrundwissen*). Von den Referendaren werden immer auswertbare *Lernprodukte* (Lernumgebungen) erstellt, an denen ihnen ihr Kompetenzstand rückgemeldet werden kann. Ausbildungsaufgaben sind oft Teil eines konkreten *Vorhabens* im Rahmen eines *Ausbildungsmoduls*.

Struktur eines Ausbildungsmoduls zu Sprachprodukten

Ausbildungsmodule sind zeitlich umfangreichere Ausbildungsformate mit einer zeitlichen Abfolge von Seminar-sitzungen und Arbeitsphasen. Dabei kommen Ausbildungsaufgaben zum Einsatz.

Phase	Themen – Inhalte – Aufgaben
1. Sitzung	Einführung in die Thematik (Vortrag – Ausbildungsaufgaben – Diskussion) Vorstellung von Vorhaben
1. Arbeitsphase (4 Wochen)	Diagnose von Sprachprodukten im eigenen Unterricht Analyse und Reflexion der Sprachprodukte Aufgabenerstellung zur Sprachförderung
2. Sitzung	Vorstellung und Diskussion der Sprachprodukte Erfahrungsaustausch – Beratung Weiterer Input
2. Arbeitsphase (4 Wochen)	Einsatz der Sprachförderaufgaben Analyse und Reflexion der Wirksamkeit
3. Sitzung	Abschlusspräsentation und Auswertung Erfahrungsaustausch – Anregungen zur Weiterarbeit

Kohärenz – Anschlussfähigkeit – Wirksamkeit

Die Ausbildung ist nur *wirksam*, wenn sie *kohärent* und *anschlussfähig* ist. Dazu müssen die verschiedenen Ausbil-dungsebenen und Institutionen abgestimmt zusammenarbeiten:

- Abstimmung der Standards und Curricula
- Konzentration auf das, was die Profession befördert
- Kommunikation und Austausch unter den Ausbildungsinstitutionen und Personen
- konsequenter Einsatz von Ausbildungsaufgaben in Ausbildungsmodulen
- Austausch von Materialien, Sprachprodukten, Ausbildungsaufgaben und Lernprodukten der Studierenden bzw. Referendare



Leitfragen zur Analyse von Unterrichtsvideos

Allgemeine Überlegungen zum Unterricht

- Welche Phasen lassen sich im Unterricht feststellen? Wie werden diese eingeleitet, wie beendet? Wer sind die Akteure? Wo wird das Unterrichtsgeschehen straff geleitet und an welchen Stellen lasse ich Freiräume?
- Was sollen die SuS nach dem Unterricht verstanden haben, wissen oder können? Wie versucht die Lehrkraft, diese Ziele zu erreichen? Wie vergewissert sie sich während des Unterrichts, dass diese Ziele erreicht wurden?

Interaktion zwischen Lehrkraft und Klasse im Frontalunterricht

- Nach einer genaueren Beobachtung einer Unterrichtsphase: Welche Aktivitäten kamen in dieser Phase von der Lehrkraft (verbal, nonverbal)? Welche Aktivitäten zeigen die SuS?
- Versucht die Lehrkraft, alle SuS in den Unterricht einzubeziehen?
- Welche Art von Fragen stellt sie? Wer beantwortet die Fragen? Welche Antworten und Reaktionen kommen von den SuS?
- Lassen sich Frage-Antwort-Muster (Gesprächsmuster) erkennen?
- Wie ist das Anspruchsniveau der Fragestellung?
- Wie reagiert die Lehrkraft auf eine falsche oder unerwartete Antwort?
- Haben die SuS genügend Zeit zum Nachdenken? Wie viel Zeit vergeht zwischen Fragestellung und Antwort?
- Welche Aktionen und Reaktionen der SuS erwecken den Eindruck der Kompetenz oder Inkompetenz?

Lernen und Verstehen

- Wie kommen die Vorstellungen, die SuS in den Unterricht mitbringen, zum Tragen?
- In welchen Zusammenhängen beginnen SuS ihre Antworten auch zu begründen?
- In welcher Weise unterstützen die gezeigten Experimente das Lernen der SuS?
- Was können SuS aus einer Erklärung oder einem Experiment entnehmen?
- In welcher Form gibt die Lehrkraft Anregungen zum selbstständigen Weiterdenken?
- Wie versichert sich die Lehrkraft, dass die SuS eine Erklärung verstanden haben? Wie reagiert sie, wenn sie bemerkt, dass SuS (einzelne oder Gruppe) die Erklärung nicht verstanden haben?
- In welcher Unterrichtssituation ist seitens der SuS Interesse erkennbar?

Unterricht aus der Sicht einer Schülerin/eines Schülers

- Was sieht/hört eine Schülerin/ein Schüler (zum Beispiel in der letzten Reihe)?
- Welche Aspekte hemmen/fördern ihre/seine Teilnahme am Unterricht?
- Hat die Schülerin/der Schüler Gelegenheit, dem Unterricht gut zu folgen und eigene Ideen einzubringen?
- Welches Interesse könnte die Schülerin/der Schüler haben, sich am Unterricht zu beteiligen?
- Wie verhalten sich einzelne SuS bei Gruppenarbeiten?

Überlegungen für die weitere Arbeit

- Welche weiteren Fragen sind für den Unterricht der Lehrkraft relevant?
- Welche Handlungsalternativen und Handlungsoptionen bieten sich an?



H18

Empfehlungen für eine konstruktive Unterrichtsreflexion

Konstruktiv rückmelden

- Zuerst den Zeitrahmen für das Gespräch festlegen.
- Sich auf einige wenige Punkte beschränken.
- Die zu beratende Person nennt ihre gewünschten Beratungspunkte und Beratungsszenen. (Auf kleine Zettel schreiben und sichtbar auf den Tisch legen.)
- Die beratende Person versichert sich, stimmt den Punkten zu und empfiehlt bei Bedarf weitere.
- Zu Gesprächsbeginn Positives nennen und Mut machen.
- Sich auf konkret Beobachtbares beziehen und es detailliert beschreiben.
- Aus einer subjektiven Perspektive sprechen: „Ich habe das so wahrgenommen“ oder „Als Schülerin hätte ich das gut verstanden“ oder „An den Gesichtern der Schüler links habe ich Unverständnis wahrgenommen“ oder „Die Schüler rechts haben sich nicht beteiligt“.
- Stets eine klare Reihenfolge einhalten: Rückmeldung der beobachteten Person zum ersten Beobachungskriterium, Rück-Rückmeldung durch die beobachtende Person, Dialog eventuell mit Blick in die Zukunft. Dann die gleiche Reihenfolge zum zweiten Beobachungskriterium usw.
- Der beobachteten Person Gelegenheit geben, sich zu Rückmeldungen zu äußern.
- Einen Ton wählen, der zum Lernen und Experimentieren ermutigt: in der Sache klar, im Ton entgegenkommend und hilfsbereit. Dabei das Charakterisieren einer Person, insbesondere Persönlichkeits(-ab-)wertungen, unterlassen.
- Sich im Zweifelsfall versichern, dass man richtig verstanden worden ist.

Aktiv zuhören

- Als Berater in erster Linie zuhören und noch einmal zuhören. Unbedingt ausreden lassen.
- Sich vor einer Antwort vergewissern, dass man es richtig verstanden hat, das heißt: nachfragen oder umformulieren: „Was meinen Sie damit?“ oder „Haben Sie das also so und so beobachtet?“
- Der beobachteten Person ihre eigene subjektive Perspektive zugestehen, das heißt: akzeptieren, dass Fremd- und Selbstwahrnehmung unter Umständen nicht übereinstimmen.
- Handlungsoptionen an Szenen erarbeiten: „Lassen Sie uns nach Alternativen für eine Wiederholung der letzten Stunde suchen“ oder „Spielen Sie in Gedanken die Szene durch, wenn Sie der Klasse 3 Minuten Zeit geben, um in einem Murregespräch eine Wiederholung vorzubereiten“.
- Notizen anfertigen – gegebenenfalls auf die Zettel mit Beratungspunkten –, um in zeitlicher und räumlicher Distanz die Rückmeldungen zu verarbeiten und neue Ideen zu entwickeln.
- Mit Rechtfertigungen sehr zurückhaltend sein. (Es geht ja nicht um Anklage und Verteidigung, allenfalls darum, das eigene Verhalten und die dahinterstehenden Ideen kurz erklären.)
- Sich bewusst sein, dass nicht in allen Punkten Einigkeit erzielt werden muss und kann. Es gibt nicht *den* guten Unterricht.
- Was als Angriff erlebt wird, muss nicht als Angriff gedacht sein.



H19

Hinweise zur Videoanalyse

Sie haben ein Eigenvideo Ihres Unterrichts hergestellt und werden es mit Kolleginnen und Kollegen analysieren.

Vorbereitung:

- Schauen Sie sich die Aufzeichnung Ihres Unterrichts mindestens zweimal an.
- Reflektieren Sie Ihr Tun, indem Sie
 - eine Situation auswählen, die Ihnen besonders gut gelungen ist und Ihnen die eigenen Fortschritte vor Augen führt;
 - eine Situation auswählen, die aus Ihrer Sicht noch verbessert werden kann und Ihnen somit eine Entwicklungsmöglichkeit bietet;
 - eine Situation auswählen, die mit Klärungsbedarf verbunden ist und eine Frage an die Gruppe aufwirft.
- Halten Sie Ihre Überlegungen in einer Notiz fest.

Gemeinsame Reflexion der Unterrichtsvideos

Ablauf:

- Sie führen die Zuhörenden kurz in den unterrichtlichen Kontext ein und ordnen die ausgewählten Sequenzen den Unterrichtsphasen zu.

Die Besprechung der ausgewählten Sequenzen wird folgendermaßen vorgenommen:

- Nach dem Vorführen einer Sequenz teilen Sie der Gruppe Ihre Sicht mit. (Warum habe ich die Szene ausgewählt? Wie erlebe ich mein Tun? In Bezug auf welchen Aspekt wünsche ich mir ein Feedback?)
- Die Mitglieder der Gruppe geben Ihnen ein Feedback.
- Sie geben der Gruppe eine Rückmeldung zu dem Gesagten.

Kriterien für ein gutes Feedback

Kritik wirkt fördernd und konstruktiv, wenn

- Kritik auf eine konkrete Beobachtung bezogen wird;
- Wirkungen aufzeigt und Perspektivenwechsel vorgenommen werden („aus der Sicht der SuS ...“);
- Alternativen und Verbesserungsvorschläge entwickelt werden;
- man sich nicht in Details verliert;
- klar und nicht verklausuliert formuliert wird.

Zur Öffnung trägt bei, wenn

- der Tonfall passend ist und die Körpersprache nicht verletzend wirkt;
- Ich-Botschaften Du-Botschaften vorgezogen werden.

Für die eigene Entwicklung ist es wichtig, dass

- auch gelobt wird;
- Entwicklungsfortschritte gewürdigt werden.



Beobachtung als konstruktiver Akt

Eine Wahrnehmung, auch die in der Unterrichtshospitation, ist kein Akt bloßer Repräsentation der Außenwelt, sondern ein Akt der Konstruktion von Ordnung im kognitiven System des Beobachters, mit allen damit verbundenen emotionalen Färbungen.

Beobachtung wird durch Vorerfahrungen beeinflusst

Der Schulpraktikant, der über Erfahrungen im Unterrichten verfügt, nimmt anders wahr als derjenige ohne Unterrichtserfahrungen. Er nimmt Situationsbewältigungen und Lösungen wahr, die mehr oder weniger erfolgreich sind, die er anders oder besser anpacken würde, die ihn emotional umtreiben, ängstigen oder erfreuen. Auch alte Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit tauchen wieder auf: „Diese Situation kenne ich“, spricht die innere Stimme und stellt alle Antennen der Wahrnehmung auf Empfang, denn der Beobachter will Antworten auf Fragen wahrnehmen, die ihn seit dieser Situationserfahrung umtreiben.

Beobachtung wird durch Vorwissen beeinflusst

Der Praktikant, der in seinem Fach und in seiner Fachdidaktik viele Vorkenntnisse hat, nimmt wahr und erkennt, dass der Unterrichtsgegenstand in einen Kontext eingebettet ist, und beobachtet beispielsweise die spezifische Kompetenzförderung. Der unwissende oder fachfremde Praktikant nimmt Interessantes wahr, vermag es aber fachlich nicht einzuordnen. Er verlässt entweder seine Beobachterrolle und fällt in die Schülerrolle zurück, indem er etwa versucht, die neuen Inhalte zu lernen, oder er konzentriert seinen Beobachtungsfokus auf überfachliche Aspekte, zum Beispiel die Lehrer-Schüler-Interaktion.

Beobachtung wird durch Erwartungen, Vorstellungen, Interessen und Motive beeinflusst

Für Praktikanten und Novizen sind die Unterrichtsbeobachtungen interessengeleitet. Sie haben ein starkes Motiv, nämlich gute Lehrkräfte zu werden. Sie erwarten von den Unterrichtsbeobachtungen Hilfe, Unterstützung, Hinweise für gelingendes Unterrichten und Erziehen.

Jeder Beobachter nimmt auf der Hintergrundfolie von Vorstellungen über gutes Lehren, Lernen und Erziehen wahr. Dieser Wahrnehmungsmodus ist oft biografisch bedingt, angelesen, von Ausbildern propagiert und adaptiert, in unterschiedlichem Maße bewusst und reflektiert. Hinter jedem Unterrichten steht immer ein Modell des Lehrens und Lernens, das meistens implizit mitläuft und seltener explizit formuliert ist. Die Forschungsliteratur über „subjektive Lehrertheorien“ ist umfangreich. Die subjektive Gewissheit der Gültigkeit impliziter Theorien ergibt sich einerseits aus der Selektivität der Wahrnehmung, andererseits im interpersonalen Kontext als Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, da man sich im Unterricht so verhält, dass die Reaktionen der Lerngruppe die eigene Annahme bestätigen.

Beobachtung wird durch die Anschlusskommunikation beeinflusst

Meistens ist die Unterrichtshospitation im Rahmen eines Praktikums oder der Lehrerausbildung Gegenstand einer anschließenden Besprechung. Der Novize, der anschließend Stellung nehmen muss, bereitet sich schon während der Beobachtung darauf vor, sucht und findet Belegstellen, Frageanlässe, Fragwürdiges, Befragenswürdiges, Hinterfragenswürdiges und Merkwürdiges. Dabei können die Beobachtungsaufträge mehr oder weniger offen, mehr oder weniger fremdbestimmt sein. Wenn kein geregelter Verfahren vorgesehen ist, ist es sinnvoll, dass sich der Praktikant selbst für jede Unterrichtshospitation einen eigenen Beobachtungsauftrag stellt und einen Beobachtungsschwerpunkt festlegt.

Beobachtung wird durch das Ausbildungskonzept beeinflusst

Nicht zuletzt prägt das Ausbildungskonzept der betreuenden Institution (Universität, Studienseminar, Schule usw.) die Unterrichtsbeobachtung. Wenn in der Institution ein radikal konstruktivistisches Lernverständnis propagiert wird, geht die Unterrichtsbeobachtung andere Wege als in einer Institution, in der Instruktion durch die Lehrkraft oder Offenem Unterricht besondere Wirksamkeit zugesprochen wird. Das Ausbildungskonzept der betreuenden Institution, des betreuenden Ausbilders leiten Wahrnehmung und Beobachtung. Das Ausbildungskonzept korrespondiert eng mit den Dokumentationsformen und sie spiegeln sich darin wider.