



Sprachsensibles  
Unterrichten fördern



# Sprachsensibles Unterrichten fördern

Angebote für den Vorbereitungsdienst

Sven Oleschko (Hrsg.)

„Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

STIFTUNG  
MERCATOR

Ministerium für  
Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Kommunale  
Integrationszentren  
Landesweite Koordinierungsstelle

„Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

STIFTUNG  
MERCATOR

Ministerium für  
Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



 **Kommunale  
Integrationszentren**  
Landesweite Koordinierungsstelle

**Herausgeber:**

Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern“  
Sven Oleschko  
Bezirksregierung Arnsberg  
Dezernat 37  
Landesweite Koordinierungsstelle  
Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW

**Redaktion:** Katharina Grannemann und Sven Oleschko

**Illustrationen:** Die Zeichner Gaertner & Markes

**Fotos:** shutterstock.com

**Satz, Gestaltung und Informationsgrafiken:** Nicole Jarke (heretow GmbH)

**Korrektur:** Dr. Michael Bolten (NEWSPEAK-Sprachlösungen GmbH & Co. KG)

**Herstellung:** trigger.medien.gmbh

**ISBN 978-3-00-057524-2**

1. Auflage 2017

**Copyright Hinweis**

Die vorliegenden Materialien und Inhalte sind im Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern - Angebote für den Vorbereitungsdienst“ durch Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam entwickelt und weiterbearbeitet worden. Mit dem vorliegenden Band ist eine Zusammenschau aktueller Erkenntnisse zu Sprachbildungsansätzen im Fachunterricht und der Vermittlung dieser in Kern- und Fachseminaren entstanden. Alle vorliegenden Materialien können unter der Creative Commons Urheberrechtslizenz CC BY-NC-SA genutzt werden: Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen. (<https://creativecommons.org/licenses/>)

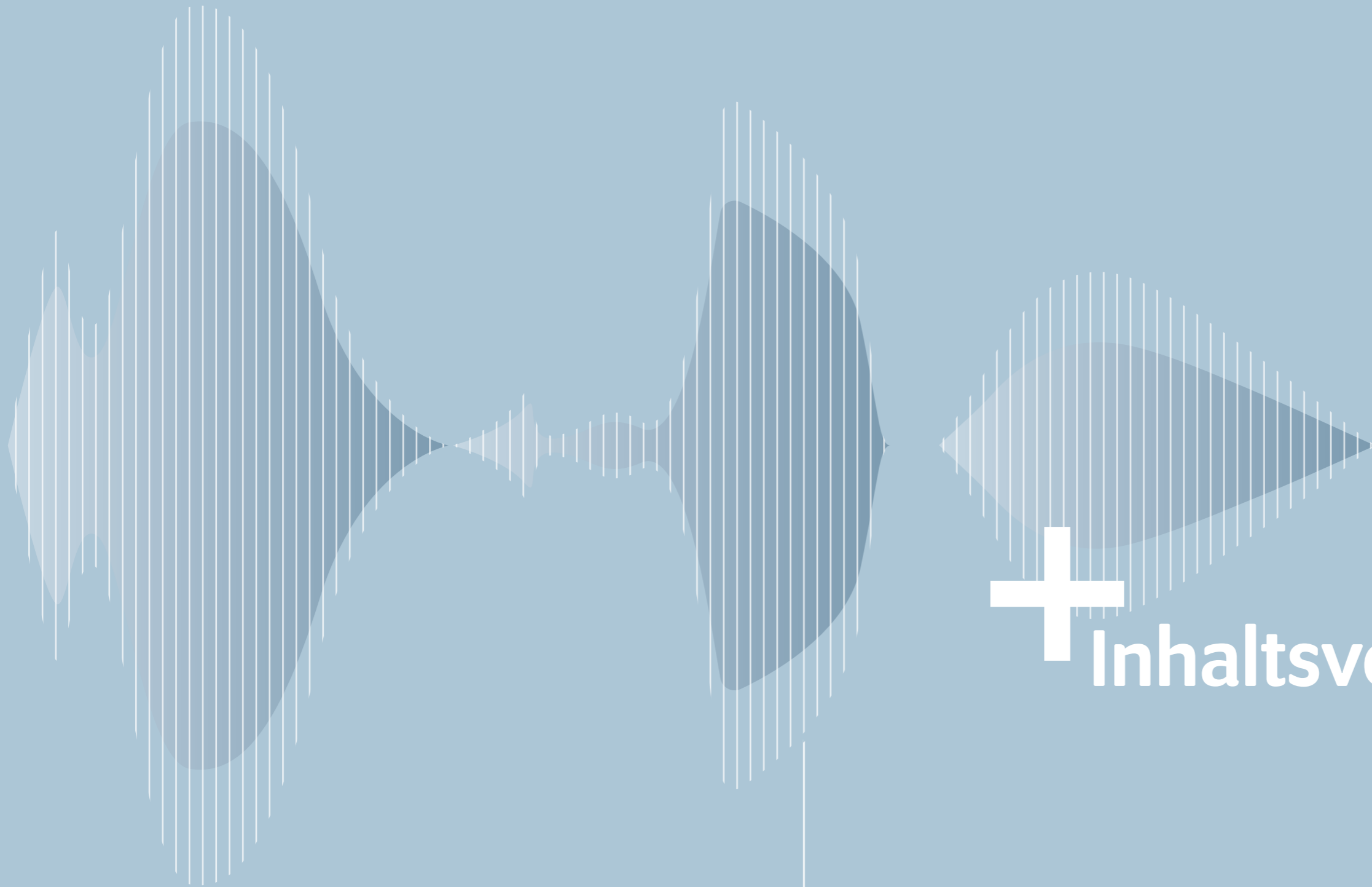


# + Sprachsensibles Unterrichten fördern

Sven Oleschko (Hrsg.)

Angebote für den Vorbereitungsdienst





In Zusammenarbeit mit: Katharina Grannemann



# + Inhaltsverzeichnis

Die Tonspur zeigt  
das Wort „Inhaltsverzeichnis“  
gesprochen.

## Symbole

-  Querverweise innerhalb des Buches
-  Materialien auf dem USB-Stick
-  Link auf eine Website
-  Steckbrief: konkrete Lernbeispiele

1.0	Vorworte	S. 7
2.0	Projektübersicht „Sprachsensibles Unterrichten fördern“	S. 12
3.0	Theoretischer Überbau	S. 16
4.0	Implikationen für das Projekt	S. 24
5.0	Cluster Fachübergreifend	S. 26
6.0	Cluster Gesellschaftswissenschaften	S. 68
7.0	Cluster Naturwissenschaften	S. 104
8.0	Cluster Sprachen	S. 138
9.0	Cluster Mathematik	S. 188
10.0	Veränderungsprozesse im Zfsl anbahnen	S. 230
11.0	Ausblick	S. 244
12.0	Danksagung	S. 246

# 1.0 Vorworte

## MINISTERIUM

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Fachleiterinnen und Fachleiter in der Seminarbildung an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Verstehen schafft Bildung. Daher sind sprachsensibles Unterrichten in allen Schulen sowie eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern unabdingbare Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lernen aller Schülerinnen und Schüler.

Im Kerncurriculum, der verbindlichen Zielvorgabe für die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst aller Lehrämter, ist die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern und Fachbereichen im Sinne einer Querschnittsaufgabe prominent verankert.

Mit diesem Dokumentationsband stellen die Expertinnen und Experten aus Universitäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) des Projektes „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst des Lehramtes Gymnasium/Gesamtschule“ den Ausbilderinnen und Ausbildern unmittelbar nutzbares Material zu Verfügung, um diese herausfordernde Aufgabe seminardidaktisch sinnvoll und ausbildungsfachlich nachhaltig umsetzen zu können.

Sehr herzlich danke ich den Projektpartnern Stiftung Mercator und der Landesstelle für Kommunale Integrationszentren (LaKI), dem Projektmanagement und allen Beteiligten, die zusammen mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen diese sehr konkreten Beiträge für die schulpraktische Lehrerbildung möglich gemacht haben.

Ein besonderer Dank aber gilt den Projektpartnern auch dafür, dass eine Fortsetzung des Projektes möglich gemacht wurde.

In dieser zweiten Projektphase werden die nun vorliegenden Erkenntnisse und Ergebnisse in einer konsequenten Weiterentwicklung genutzt, um sprachliche Bildung und sprachsensibles Unterrichten systematisch im Vorbereitungsdienst aller Lehrämter zu verankern. Konkrete Ausbildungssituationen werden Ausgangspunkt dafür sein, in professionellen Teams aller an der Ausbildung Beteiligten Unterricht mit dem Schwerpunkt auf eine durchgängige Sprachbildung zu planen und zu gestalten. Damit wird ein Beitrag zu einer lehramtsübergreifenden Seminarbildung geleistet und eine vernetzte Unterrichtsentwicklung unterstützt.

Diesem hoch innovativen Vorhaben wünsche ich ebenso viel Erfolg wie dem vorangegangenen, dessen bemerkenswerte Ergebnisse wir hier vorliegen haben.

### **Yvonne Gebauer**

Ministerin für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Yvonne Gebauer, NRW-Schulministerin

## STIFTUNG MERCATOR

Als sich im November 2015 bei der Zeche Zollverein in Essen gut 80 Seminar- und Fachleiter, Fachdidaktiker, Bildungs- und Sprachwissenschaftler versammelten, um die Umsetzung des neuen Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ gemeinsam zu planen, konnten wir seitens der Initiatoren nur hoffen, was sich nun bestätigt hat: Im Rahmen des Projekts ist wegweisende Entwicklungsarbeit für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen geleistet worden.

Durch die Einbindung von Akteuren aus der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung ist eine wichtige Bedingung für ein wirkungsvolles Projekt erfüllt: Durch die Zusammensetzung der Entwicklerteams konnten nämlich vier Module für die Fachcluster und ein allgemeines Modul entwickelt werden, die aktuellen Forschungserkenntnissen entsprechen und sich zugleich im Vorbereitungsdienst praktisch anwenden lassen. Die systematische Einbindung verschiedener Disziplinen und Institutionen macht deutlich, dass nachhaltige Veränderungsprozesse in der Lehrerbildung eine kooperative, phasenübergreifende Entwicklungsarbeit erfordern. Unser Dank gilt daher den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, den Fachleiterinnen und Fachleitern wie auch dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und den Bezirksregierungen für ihr Engagement, ihre Kollegialität und Offenheit in der Zusammenarbeit.

Die vorliegenden Module bilden den Ausgangspunkt für Beratungs- und Entwicklungsprozesse an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, die in den kommenden zwei Jahren – in der zweiten Projektphase von „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ – initiiert werden. Angehende Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulformen werden bei der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts unterstützt, also genau dort, wo sie tagtäglich gefordert sind, den Erwerb der Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit von Schülern bestmöglich zu fördern.

### **Winfried Kneip**

Geschäftsführer der Stiftung Mercator



Winfried Kneip, Geschäftsführer der Stiftung Mercator

## LANDESWEITE KOORDINIERUNGSSTELLE KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN (LAKI)

Sprachliche Bildung im Kontext einer migrationssensiblen Schule bedeutet immer auch, Angebote für Schülerinnen und Schüler zu gestalten, die vor Herausforderungen mit den Bildungs- und Unterrichtssprachen in der Schule stehen. Diese Herausforderungen sind längst nicht mehr nur an den Kategorien Migration(hintergrund) oder Zuwanderung(sgeschichte) festzumachen, sondern zeigen sich – soziologisch betrachtet – schon immer intersektional. Die Schülerinnen und Schüler gehören unterschiedlichen sozialen Gruppen an und ein sprachsensibler Unterricht ist für all diejenigen notwendig und förderlich, die eine Unterstützung beim Erlernen und im Ausbau der Bildungssprache benötigen. Darüber hinaus stellt ein solcher Unterricht eine Bereicherung und Erhöhung der Sprachbewusstheit für alle Schülerinnen und Schüler dar.

Dieser Erkenntnis folgend hat das Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ die zweite Phase der Lehrerbildung adressiert und die Thematik der durchgängigen sprachlichen Bildung und der damit einhergehenden Qualifizierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern fokussiert. Hierzu haben Expertinnen und Experten aus Hochschulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) ein Jahr lang gemeinsam an der Umsetzung sowie Weiterentwicklung aktueller Forschungserkenntnisse gearbeitet und dabei das Wissen aus der Praxis und die Bedarfe dieser direkt in die Konzeption von Weiterbildungsmaterialien einfließen lassen.

Entstanden ist ein umfangreicher Fortbildungsband, der aufbauend auf neuen wissenschaftlichen Ansätzen Fachwissen und Materialien liefert, welche helfen, die Thematik des Sprachsensiblen Unterrichts in einer 2. Phase der Lehrerbildung unter der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chance nutzen“ praktisch in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zu gestalten. Dabei werden sowohl Hintergrundinformationen bereitgestellt als auch konkrete Materialien, die für die Arbeit im Kern- und in den Fachseminaren genutzt werden können. Damit diese Ansätze stärker in die eigene Praxis überführt werden können und sich ein ZfsL als Organisationseinheit damit beschäftigen kann, wird der Blick auch auf die Organisationsentwicklung und die Gestaltung von Veränderungsprozessen in den ZfsL selbst gerichtet.

### **Christiane Bainski**

Leitung, Integration durch Bildung



Christiane Bainski, Leitung, Integration durch Bildung



# + Theorieeinführung

Die Tonspur zeigt  
das Wort „Theorie“  
gesprochen.

2.0	Projektübersicht „Sprachsensibles Unterrichten fördern“	S. 12
3.0	Theoretischer Überbau	S. 16
4.0	Implikationen für das Projekt	S. 24

## 2.0 Projektübersicht „Sprachsensibles Unterrichten fördern“

Dieser Beitrag ist in „Schule NRW“ 2017 erschienen. Schule NRW ist eine Fachzeitschrift für Schule und Unterricht und gleichzeitig das amtliche Bekanntmachungsorgan (Amtsblatt) des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB).

### 2.1 EINLEITUNG

Seit 2009 ist im Lehrerausbildungsgesetz geregelt, dass ein Modul zu „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen ist. Die Universitäten bieten seitdem Veranstaltungen an, die das Thema allgemein und fachspezifisch behandeln. Damit soll sichergestellt werden, dass alle Lehramtsstudierende über grundlegende Kenntnisse zu Deutsch als Zielsprache verfügen. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist das Thema bisher Gegenstand des fünften Handlungsfeldes „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chance nutzen“ gewesen. Mit dem neuen Kerncurriculum, welches für die Ausbildungsjahrgänge ab November 2016 gelten wird, erhält der Themenkomplex (sprachliche) Vielfalt eine andere Gewichtung. Das Handlungsfeld „Vielfalt“ wirkt dabei als Leitlinie richtungweisend für das Lehrerhandeln in allen Handlungsfeldern. Die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erfährt dabei besondere Aufmerksamkeit und soll bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten berücksichtigt werden. Dazu zählen multilinguale Kontexte, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Sprachbildung in allen Fächern. Mit dem Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ – ein gemeinsames Projekt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW), der Stiftung Mercator, und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW werden die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) dabei unterstützt, das Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst mit Blick auf Sprachbildung in allen Fächern auszugestalten.

### 2.2 ZIELSETZUNG UND ARCHITEKTUR DES PROJEKTES

Das gesamte Projekt hat eine Laufzeit von vier Jahren (2015-2019). In der ersten Projektphase (2015-2017) – „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ – liegt der Schwerpunkt in der Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen.

#### Ziele dieser ersten Phase sind,

- » angehende Lehrerinnen und Lehrer des Lehramtes GyGe in Nordrhein-Westfalen besser auf das Lehren und Lernen in sprachlich divers zusammengesetzten Klassen vorzubereiten und sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern zu praktizieren;
- » Inhalte zu Sprachbildung in die praktische, zweite Phase der Lehrerausbildung zu implementieren;
- » Seminar- und Fachleitungen an den ZfsL für diese Aufgabe gezielt zu qualifizieren;
- » praxisnahe Module für die Lehrerausbildung zu entwickeln und Anschlussfähigkeit sowie Kontinuität zwischen der universitären und der schulpraktischen Lehrerausbildung im Bereich sprachlicher Bildung zu schaffen.

Damit die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter das sprachensible Unterrichten lernen und unmittelbar im eigenen Unterricht erproben können, ist es nötig, eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit Sprachbildungsansätzen in den Ausbildungsprogrammen der lehramtspezifischen Seminare an den ZfsL zu implementieren. Konkret ausgearbeitete Anregungen sollen die Seminar-ausbilderinnen und Seminar-ausbilder in diesem Anliegen unterstützen. Dazu werden die Fächer nach ihren typischen Sprachmustern geclustert.

- » Cluster Fachübergreifend,
- » Cluster Gesellschaftswissenschaften,
- » Cluster Naturwissenschaften,
- » Cluster Sprachen,
- » Cluster Mathematik.

Die fachspezifische Herangehensweise ermöglicht es, neben den Seminarinhalten auch Standardvorlagen für die Unterrichtsplanung und Beurteilungskriterien für die Auswertung von Unterricht zu entwickeln. Ausgewählte Seminar-ausbilderinnen und Seminar-ausbilder werden für die Anwendung der Module qualifiziert. Im Rahmen einer Pilotfortbildung gewinnen somit insgesamt 70 Fachleitungen Einblick in jeweils ein Cluster und erproben dieses quasi „on-the-job“. Ein Entwicklerteam von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachleitungen unterstützt diesen Prozess und führt die Fortbildungen durch.

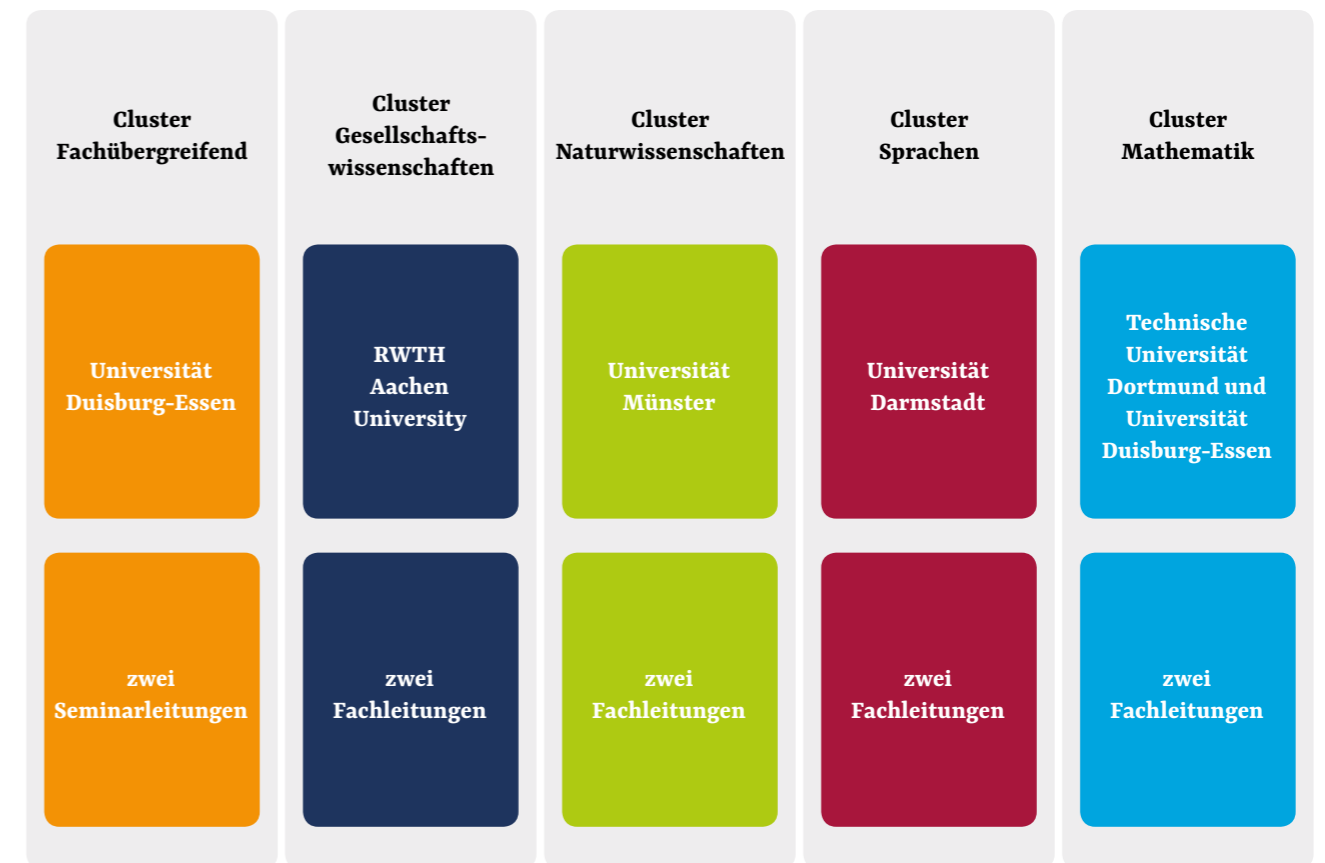


Abb. 1: Sprachsensibles Unterrichten fördern – Sprachliche Bildung systemisch im Vorbereitungsdienst implementieren

In der zweiten Projektphase - „Sprachliche Bildung systematisch im Vorbereitungsdienst implementieren“ - werden die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und deren Ausbildungsschulen systemisch bei der Umsetzung und dem Transfer von Ansätzen und Materialien zur sprachlichen Bildung begleitet. Dabei steht die spezifische Organisationsentwicklung des jeweiligen ZfsL im Mittelpunkt der Aktivitäten und wird durch multiprofessionelle Teams unterstützt.

#### Das Projekt soll dazu beitragen,

- » Inhalte zu durchgängiger Sprachbildung in ZfsL und Ausbildungsschulen aufeinander zu beziehen, dabei abgestimmt zu handeln;
- » Seminar-ausbilderinnen und -ausbilder, Ausbildungs-koordinatorinnen und -koordinatoren sowie Ausbildungs-lehrerinnen und -lehrer zur Gestaltung eines sprachbildenden Unterrichts (weiter) zu qualifizieren und somit eine qualitativ anspruchsvolle Begleitung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu sichern;

- » ZfsL- und Seminarleitungen sowie Schulleitungen in ihrer Leitungsverantwortung im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Ausbildung zu stärken und bei der Umsetzung abgestimmter Ausbildungsprogramme zu unterstützen;
- » Beobachtungskriterien und Leitlinien für einen sprachsensiblen Unterricht zu entwickeln, die dazu beitragen, Kompetenzerwartungen an die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu beschreiben und zum Gegenstand von Ausbildungsunterricht und dessen Reflexion zu machen;
- » sprachliche Bildung als durchgängiges Unterrichtsprinzip im Kontext diversitätsbewussten Handelns in Ausbildung und Unterrichtspraxis zu stärken;
- » einen Raum zu schaffen, in dem Seminar-ausbilderinnen und -ausbilder, Ausbildungs-lehrerinnen und -lehrer, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie ZfsL-, Seminar- und Schulleitungen eine systemische Perspektive mit verbindlichen Maßnahmen – aufbauend auf bisherigen Projekterkenntnissen – entwickeln können.

Damit diese Zielsetzungen erreicht werden können, sollen ab 2017 an fünf ausgewählten ZfsL Ansätze zur sprachlichen Bildung systematisch im Vorbereitungsdienst aller Lehrämter verankert werden. Aufgebaut wird auf den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen der ersten Projektphase.

Der landesweite Transfer der Ergebnisse aus der ersten Phase innerhalb des Lehramtes GyGe wird mit Unterstützung der 70 Fachleitungen erfolgen, die aktiv an der Entwicklung der Angebote für die einzelnen Fachcluster beteiligt waren. Dies erfolgt in Zuständigkeit der ausbildungsfachlichen Aufsicht der fünf Bezirksregierungen unter Berücksichtigung regionaler Bedarfe. Zudem werden landesweit insgesamt fünf ZfsL bei ihrer Organisationsentwicklung unterstützt, indem

die aufgebaute Expertise aus der ersten Projektphase in den Fächern der lehramtsbezogenen Seminare genutzt wird. Damit soll das Querschnittsthema Sprachbildung stärker in die Ausbildungsarbeit der Kern- und Fachseminararbeit eingebunden werden. Multiprofessionelle Teams mit Prozess- und Inhaltsexpertise werden die individuellen Entwicklungsfelder und jeweiligen Organisationsentwicklungsprozesse vor Ort begleiten und bieten Unterstützung bei der Umsetzung. Das bedeutet: Die LAA, alle Ausbildungslehrerinnen und -lehrer, die Fachleitungen und die Kernseminarleitung entwickeln, planen und vereinbaren gemeinsam unterrichtliche Vorhaben. Somit bezieht das Projekt alle an der Ausbildung Beteiligten ein und unterstützt eine breit angelegte Implementation.

BR Düsseldorf	BR Münster	BR Detmold	BR Arnsberg	BR Köln	alle BR
1 ZfsL	1 ZfsL	1 ZfsL	1 ZfsL	1 ZfsL	5 ZfsL
max. 5 Seminare	max. 5 Seminare	max. 5 Seminare	max. 5 Seminare	max. 5 Seminare	max. 25 Seminare
max. 10 Schulen	max. 10 Schulen	max. 10 Schulen	max. 10 Schulen	max. 10 Schulen	max. 50 Schulen
max. 20 LAA	max. 20 LAA	max. 20 LAA	max. 20 LAA	max. 20 LAA	max. 100 LAA

Abb. 2: Übersicht der ZfsL-Verteilung pro Bezirksregierung

### 2.3 AUSBLICK

Sprachliche Bildung und die systemische Implementation von Ausbildungsinhalten in die ZfsL wird durch das Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ unterstützt. Die erste Projektphase dokumentiert die fachspezifischen Zugänge in einer Publikation, welche im kommenden Jahr allen ZfsL zugehen wird. Diese Ergebnisse unterstützen die Kern- und Fachseminarleitungen des Landes darin, Sprachbildung in der Seminararbeit fest zu verankern.

Mit der zweiten Phase erhält das Projekt eine Ausrichtung, welche – soweit bekannt – bundesweit einmalig ist. Die ZfsL werden systemisch in ihrer Organisationsentwicklung zu einem spezifischen Thema begleitet. Der Ansatz, über geeignete Kooperations- und Kommunikationsformen eine strukturierte Verankerung in der Schul- und Unterrichtspraxis zu initiieren – und hierbei die zweite Phase der Lehrerausbildung in den Mittelpunkt zu stellen – ist wegweisend innovativ.

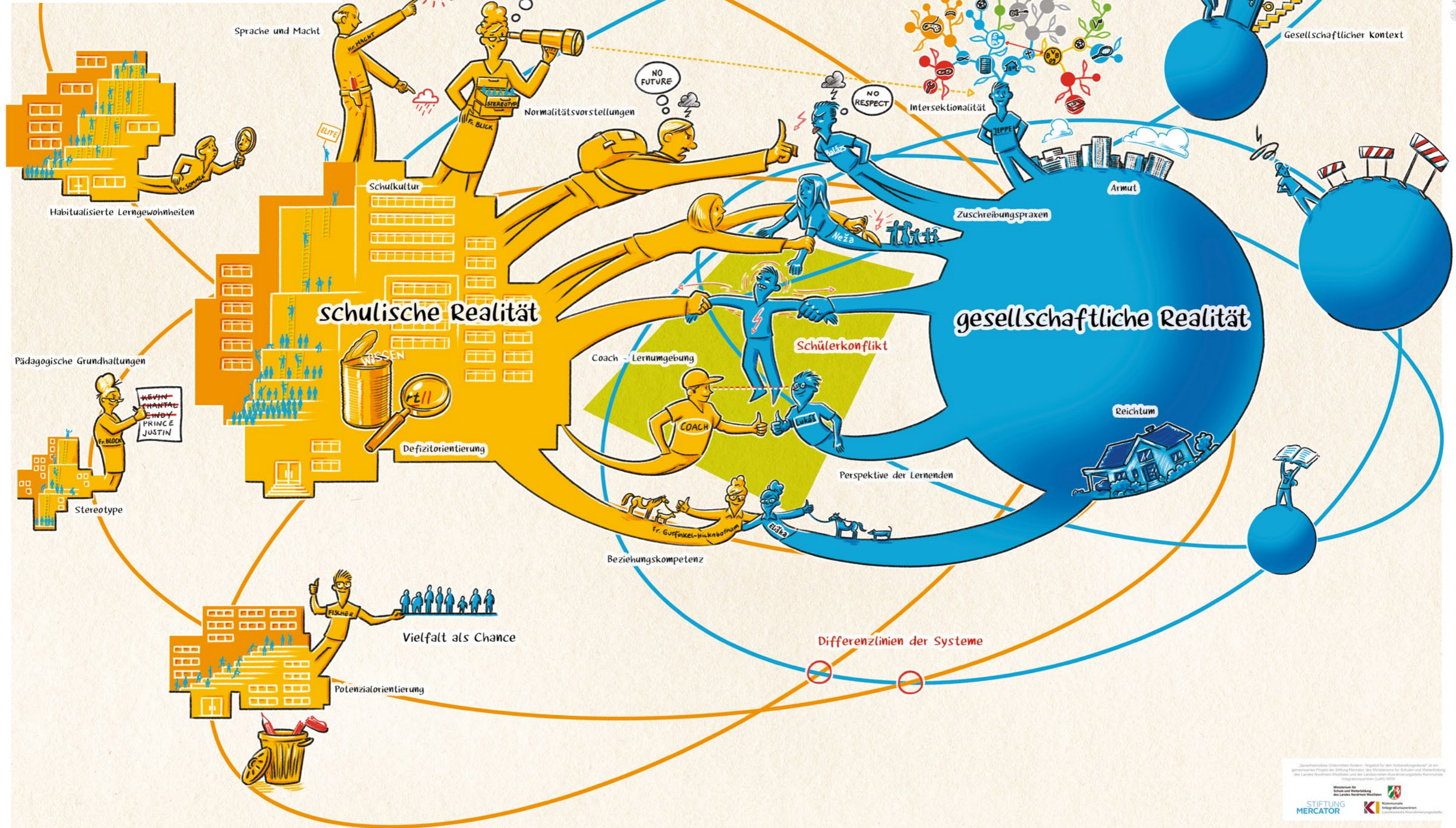
Damit die Ansätze, Materialien und gewonnenen Erkenntnisse für eine weitere Projektphase genutzt werden könnten, wäre eine mehrjährige Projektförderung wünschenswert. In einer solchen könnte dann exemplarisch die Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsphasen (Universität – ZfsL – Schule) in den Blick genommen und aufbauend auf bisherigen Projekterkenntnissen eine echte Längsschnittbegleitung ermöglicht werden, um so die Wirksamkeit veränderter Ausbildungssituationen zu untersuchen. Mit einer neu anzulegenden Projektphase wäre es auch möglich, weitere ausbildungs- und unterrichtspraktische Ansätze zum diversitätsbewussten Handeln zu fokussieren. Sprachliche Bildung könnte in einem solchen Projekt als ein Merkmal von Diversität verstanden und um weitere Merkmale erweitert werden. Der Umgang mit Diversität und diversitätsbewusstem Handeln geht dabei immer auf die zugrunde liegenden Einstellungen und Haltungen von Akteuren im Bildungssystem zurück. Ein solcher Ansatz entspräche dem aktuellen Stand der Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung und könnte so weitere Erkenntnisse ermöglichen.



# 3.0 Theoretischer Überbau

Autorinnen und Autoren: Sven Oleschko und Silke Krämer

## VIELFALT ALS HERAUSFORDERUNG ANNEHMEN UND ALS CHANCE NUTZEN



© die Zeichner.de

### 3.1 Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge entdecken

Vielfalt ist gesellschaftliche Realität. Wenn Schule als Abbild der gesellschaftlichen Wirklichkeit betrachtet wird, kann diese als „mini society“ bezeichnet werden, in der ähnliche Rollen, Gruppen und Regeln wie in der Gesellschaft etabliert sind. Die Idee der Trennung von gesellschaftlicher Realität und deren Abbild in der Schule ist in der Lernlandkarte (siehe Kapitelaufaktseiten) als Heuristik aufgegriffen, indem

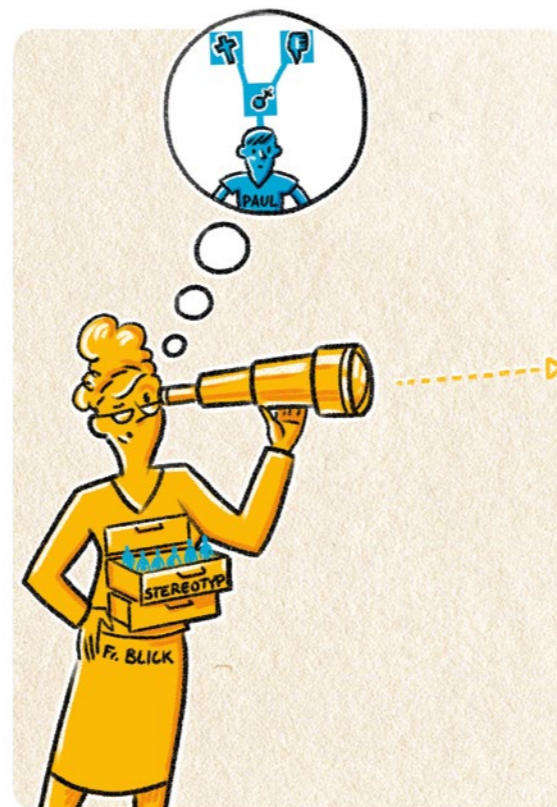
zwischen schulischer und gesellschaftlicher Realität unterschieden ist. Mit dieser Unterscheidung ist ein Hilfskonstrukt erstellt, was zunächst isoliert voneinander betrachtet werden soll. Die Darstellung soll helfen, unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze in den Blick nehmen zu können, um die starke Interdependenz der beiden Konstrukte besser herauszuarbeiten.

### 3.2 Zur Bedeutung der gesellschaftlichen Wirklichkeit

Schulische Lernumgebungen und Schule als Institution sind nie isoliert vom gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Denn die gesellschaftliche Wirklichkeit bildet sich in spezifischen Ausschnitten immer in der Schule ab: Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer verschiedener sozialer Statusgruppen verbringen hier täglich miteinander ihre Zeit. Dabei haben sich eigene Regeln etabliert und solche, die gesellschaftlichen Werten und Normen entsprechen. Es ist daher eine künstliche Trennung, wenn in der Lernlandkarte von gesellschaftlicher und schulischer Wirklichkeit gesprochen wird, da Schule unmittelbar immer auch Gesellschaft bedeutet. Die Interaktionsformen in der Schule werden durch Normen, Erwartungen, Rechte, Pflichten und Rollen bestimmt, wodurch sich – je nach Zusammensetzung der Schule – unterschiedliche Lernmilieus ergeben. Diese differenziellen Lernmilieus sind besonders bedeutsam, da das Lernen in der Schule unmittelbar mit der Verfügbarkeit spezifischer Sprachnormen zusammenhängt.

In der Schule werden sprachliche Fähigkeiten von den Lernenden verlangt, die institutionell tradiert sind und eigenen Regeln und Erwartungen unterliegen. Damit können diese schulischen sprachlichen Erwartungen von denen abweichen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer außerschulischen Lebenswirklichkeit erwerben und nutzen. Bestimmte Schülergruppen können hier Vorteile besitzen, da sie im Elternhaus bereits Sprachstrukturen kennenlernen und erwerben, die denen der Schule sehr ähnlich sind. In der schulischen Auseinandersetzung dient Sprache immer als Medium der Wissensvermittlung, ist Gegenstand von Bewertungen und führt einen sozialen Index mit sich.

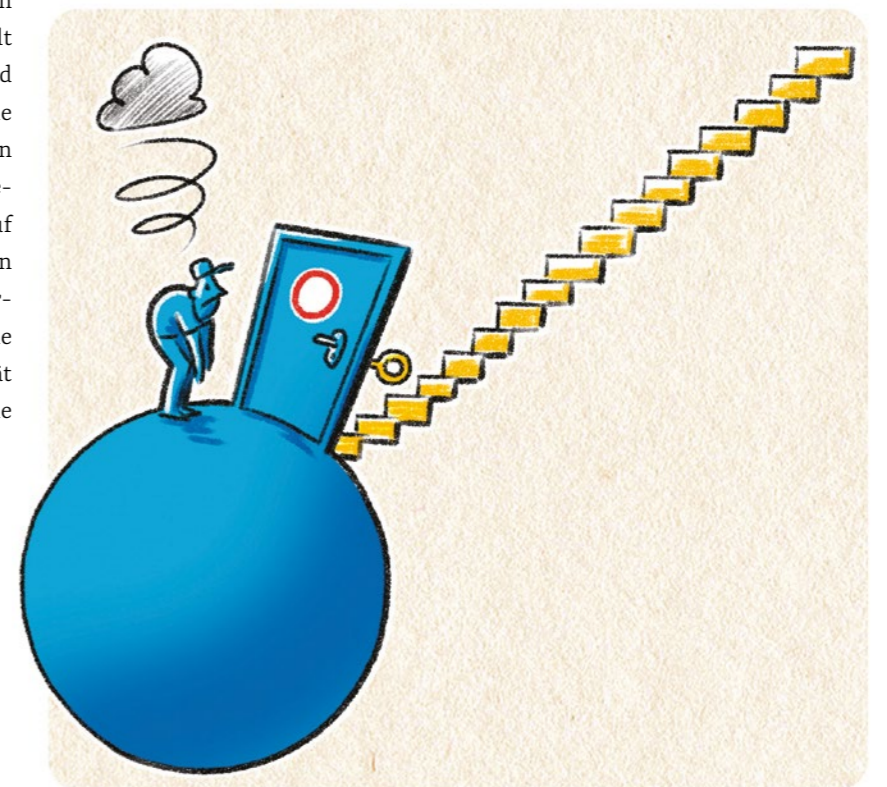
Die Mitführung des sozialen Index entfaltet in der Schule eine große Wirkmacht, da das Passungsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden besser hergestellt werden kann, wenn sie sich sprachlich ähneln. Schülerinnen und Schüler, die außerschulisch eine Sprachfähigkeit erwerben, die denen der Lehrerinnen und Lehrer ähnelt und den schulischen Erwartungen entspricht, haben eher Vorteile und werden häufig als „besser“ eingeschätzt.

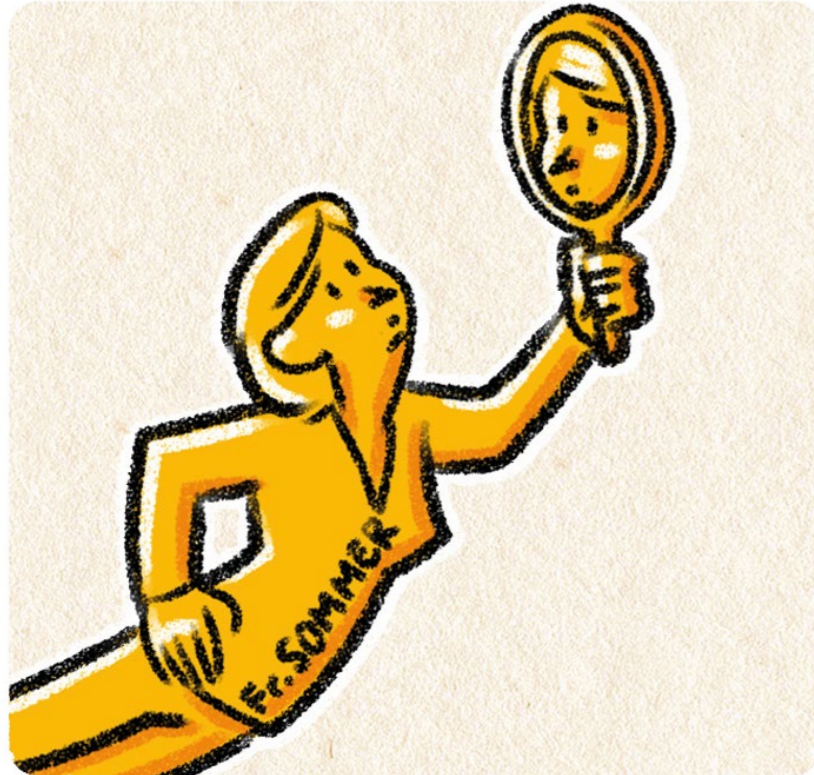


Aufgrund der Mitführung des sozialen Index bei der Sprachverwendung hat diese eben nicht nur epistemische und kommunikative Funktion, sondern auch eine sozialsymbolische. Mit dieser Funktion wird Sprache aus einer soziologischen Perspektive interpretiert und auf die Bedeutung der sozialen Mobilität rekurriert. Denn die Verfügbarkeit in der individuellen Sprachfähigkeit zu unterschiedlichen Sprachregistern schafft Zugang zu unterschiedlichen sozialen Positionen. Der Schule kommt hierbei die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler beim Aufbau der in der Schule genutzten Sprache zu unterstützen, sofern sie diese nicht aus ihrer außerschulischen Lebenswirklichkeit mitbringen. Eine solche Unterstützung kann helfen, die soziale Position zu verbessern oder – wenn sie in der Schule nicht im ausreichendem Maße zur Verfügung steht – diese zu erhalten. Soziale Ungerechtigkeit kann durch Schule somit aufrechterhalten und weiter ausgebaut werden und es zeigt sich, dass Sprache und Macht immer unmittelbar miteinander verbunden sind.

Diese sprachliche Machtrelation ist ursächlich für verschiedene Prozesse in der Schule, die dadurch begründet sind, häufig aber anders erscheinen oder interpretiert werden. Den Schülerinnen und Schülern werden verschiedene Merkmale zugeschrieben: leistungsstark, sprachkompetent, förderbedürftig, sozial stark usw. Mithilfe solcher Zuschreibungen wird das Ziel verfolgt, die Lernenden besser einschätzen zu können und gleichzeitig werden damit Stereotype tradiert, die nach einer gewissen Zeit nicht mehr hinterfragt oder als solche erkannt werden (können). Durch diese unterschiedlichen Zuschreibungspraxen (Askription) wird Differenz hergestellt und Entscheidungen über Inklusion und Exklusion werden legitimiert. Für solche pädagogischen Entscheidungen werden innere und äußere Merkmale unterschieden. Innere Merkmale beziehen sich auf Differenzen, die in der Schule entstehen und relevant sind (z. B. Leistungsunterschiede), wohingegen äußere Merkmale beziehen sich auf die außerschulische Realität beziehen (z. B. soziale Herkunft). Für die

Zuschreibungspraxen in der Schule kann dies Herausforderungen und Verzerrungen bedeuten, wenn ausschließlich Leistungsunterschiede versucht werden durch äußere Merkmale zu erklären und damit „Risikoschülerinnen- und -schülergruppen“ gebildet werden. Gerade sprachliche Differenzen werden häufig durch individuell zugerechnete äußere Merkmalen wie soziale Herkunft oder Migrationshintergrund begründet. Dadurch werden spezifische pädagogische Sachverhalte geschaffen, die den Eindruck entstehen lassen, dass die äußeren Merkmale hinreichend für die Erklärung von Leistungsunterschieden seien. In der Regel geht solchen Zuschreibungen keine valide Diagnose voraus, sondern den Lernenden werden defizitär oder differenziell wahrgenommene Lernvoraussetzungen zugeschrieben und diese als vorhanden verstanden. Die eigene Beobachtungsfähigkeit, z. B. die eigene Fähigkeit sprachliche Leistung diagnostizieren zu können, und damit die eigene Zuschreibeleistung, wird nicht in Frage gestellt, sondern das Ergebnis wird aufgrund der Kausalattribution als legitim empfunden. Zuschreibungspraxen in Schulen sind häufig kollektiv orientiert und wenig reflektiert. Dies führt dazu, dass soziale Ungleichheit hergestellt und aufrechterhalten wird.





bedeutet für das Individuum auch, sein eigenes Mindset zu hinterfragen. Dabei bestimmt das Mindset, wie Lehrerinnen und Lehrer sich selbst, ihre Lernenden und Schule wahrnehmen. Solche Einstellungen sind zentral, wenn es darum geht, gemeinsam schulische Entwicklungen einzugehen oder die eigene pädagogische Praxis zu verändern (mehr hierzu siehe in Kapitel 11 in diesem Buch). Denn pädagogische Normalitätsvorstellungen werden in der Schule und durch Schuladministration in pädagogische Leitvorgaben überführt und entwickeln so ihre eigene Dynamik bzw. verschwinden in den Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer, die ursächlich für Bewertungen und Entscheidungen im alltäglichen Handeln sind. Herausfordernd wird es für die Schülerinnen und Schüler, die von diesen Normalitätsvorstellungen abweichen. Denn sie können dann in

ihren Fähigkeiten und Lernfortschritten negativ eingeschätzt werden, weil sie von den Vorstellungen der Lehrerin oder des Lehrers, was zu leisten sein soll oder wie sich verhalten werden soll, abweichen.

Für schulische Lehr-Lern-Prozesse ist es relevant, sich seiner eigenen Zuschreibungspraxen bewusst zu werden bzw. zu sein. Denn gerade die Rekurrenz auf äußere Merkmale verdeckt die Qualität der eigenen Diagnosefähigkeit und der Validität von pädagogischen Diagnosen. Sich seiner eigenen Zuschreibleistung bewusst zu sein, bedeutet auch, seine eigenen pädagogischen Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen. Über die eigene Sozialisation und Berufsausbildung sind Vorstellungen erworben worden, die der Lehrerin oder dem Lehrer dabei helfen, einzuschätzen, welches Verhalten oder welche Leistungen im Kontext Schule als normal gelten können. Es werden ständig und in der Regel unbewusst Normalitätsvorstellungen aktiviert und aktualisiert, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern befinden (direkt im Unterricht oder indirekt bei der Korrektur von Klassenarbeiten oder im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen). Die erworbenen Normalitätsvorstellungen sind in der Regel vorbewusst vorhanden und erfahren selten eine explizite Reflexion. Das Aufdecken von eigenen Normalitätsvorstellungen

Da jede Schule und in ihr auch jede Klasse verschieden ist, ist Schule ein Ort, an dem täglich ganz unterschiedliche Lebenswirklichkeiten aufeinandertreffen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben häufig eine völlig andere Lebenswirklichkeit als die Schülerinnen und Schüler, es gibt divergente Weltanschauungen und Orientierungen an bestimmten gesellschaftlichen Normen – all das führt dazu, dass sich Wahrnehmungen von sprachlichen Äußerungen und Leistungen unterscheiden. In der Schule treffen sich täglich für mehrere Stunden ganz viele soziale Gruppen, die völlig andere außerschulische Realitäten besitzen. Damit werden unterschiedliche Logiken der einzelnen Systeme (Familie, Freunde u. a.) miteingebracht, wodurch sich typische Konstellationen ergeben können.

### 3.3 Zur Bedeutung der schulischen Wirklichkeit

Die schulische Wirklichkeit ist ein Abbild der gesellschaftlichen und enthält ganz eigene Besonderheiten, die weiter oben im Text bereits aufgegriffen wurden. Eine Besonderheit, die sich in der bereits beschriebenen Interdependenz wiederfindet, ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Beide Gruppen repräsentieren in der Schule immer auch eine gesellschaftliche Gruppe bzw. die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen. Die Lernenden leben in zwei verschiedenen Lebenswirklichkeiten: Zum einen verbringen sie ihren Vor- und Nachmittag fast komplett in der Schule und sind dann die restliche Zeit zu Hause. Außerschulisch erwerben sie viele verschiedene Kompetenzen, die nicht immer kongruent mit den in der Schule verlangten sind. Werden die äußeren Merkmale (z. B. soziale Herkunft) genauer betrachtet, wird schnell deutlich, dass der Unterschied zwischen außerschulisch



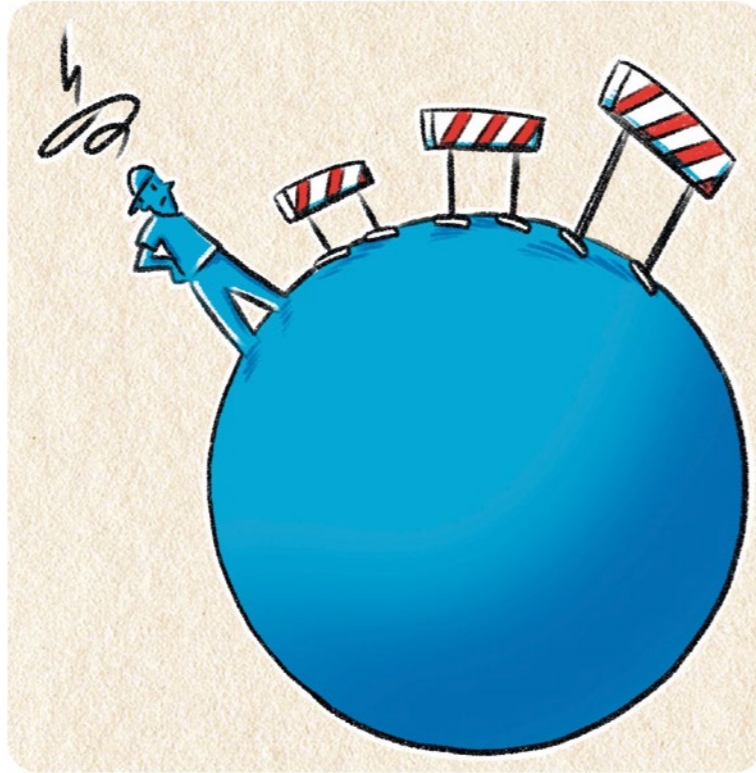
und schulisch erworbenen und verlangten Normen, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen stark differenziell empfunden werden kann. Eine Abweichung der von den Lehrerinnen und Lehrern als wichtig erachteten Kompetenzen von den in der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler relevanten Kompetenzen kann bedingen, dass die Lernenden trotz zahlreicher Fähigkeiten in der Schule nicht erfolgreich sind. Hier wird deutlich, dass der Bildungserfolg auch davon abhängt, wie eine Passung zwischen den in der Lebenswirklichkeit erworbenen Kompetenzen mit den in der Schule zu erwerbenden hergestellt werden kann. Denn die Schülerinnen und Schüler, die vor geringeren Herausforderungen mit den Anforderungen dieses Passungsverhältnisses stehen, sind in der Regel in der Schule erfolgreich(er). Damit hängt der Bildungserfolg eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin auch maßgeblich vom sozioökonomischen Status der Familie ab.

Nun stellt sich die Frage, in welcher Schulkultur die Lehr-Lern-Prozesse organisiert und gestaltet sind. Zur Kultur einer Schule gehören die gemeinsam geteilten Muster des Denkens, Fühlens und Handelns sowie Normen, Regeln,

Werte, Glaubenssätze und Haltungen, denen eine Schule eine exponierte Stellung beimisst. Damit wird durch sie die Gestaltung des Lebensraums und der Beziehungen in einer Schule maßgeblich hergestellt, sodass auch das Denken, Fühlen und Handeln der Personen dadurch beeinflusst ist. Die Einstellungen und Haltungen entscheiden darüber, was wie bewertet wird und wie die gemeinsam in der Schule verbrachte Zeit gestaltet werden kann, allerdings sind sie nur langsam veränderbar. Veränderungen bei Einstellungen und Haltungen können nur vermittelt am Handeln der jeweiligen Personen abgelesen werden. Wertschätzung von Vielfalt zeigt sich dann nicht mehr nur in Aussagen zu der Bedeutung dieser, sondern übersetzt sich in andere, veränderte Beziehungsgestaltungen. In einer diversitätssensiblen Schulkultur ist Vielfalt der Normalfall und stellt eine Bereicherung für alle Personen im System dar. Dieser Einsicht voraus gehen pädagogische Grundhaltungen, die – wie oben bereits erwähnt – selten bewusst reflektiert sind, sondern sich über die individuelle und berufliche Sozialisation als Grundwerte manifestiert haben. Der produktive Umgang mit Vielfalt bedeutet, anzuerkennen, dass sich alle Lernenden im Lernprozess befinden.

Damit besitzen sie unterschiedliche Fähigkeiten und Entwicklungsfelder, die im Kontext Schule sichtbar(er) werden oder noch nicht in den Blick geraten sind. Wird nur auf das geblickt, was die Schülerinnen und Schüler noch nicht können, bleiben deren Stärken ausgeblendet und das Selbstkonzept ist bzw. entwickelt sich eher negativ. Denn die Lernenden können sehr gut wahrnehmen, wie sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzt werden, ob ihnen etwas zugetraut wird oder welche äußeren Merkmale in der pädagogischen Kommunikation immer wieder aktiviert werden. Stereotype und der eigene Umgang mit ihnen in der Schule ist für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bedeutsam. Aufgrund der unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern entstehen zum Teil erheblich voneinander abweichende Vorstellungen darüber, was für die gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam ist und womit eine gute soziale Stellung erreicht werden kann. Diese Besonderheit der schulischen Interaktion lässt nun Bedrohungen entstehen, die durch das Vorhandensein bestimmter Stereotype ausgelöst erscheint. Dabei sind Stereotype als Komplexe von Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu verstehen, die einer Personengruppe zugeschrieben werden. Sie heben Eigenschaften hervor und verallgemeinern diese. Dies ist für Menschen notwendig, um mit der täglichen Informationsfülle umgehen zu können und Komplexität zu bewältigen. Hier helfen Stereotype, um die Interaktion mit unbekanntem Personen zu erleichtern, es kann sich schneller mit anderen identifiziert werden und es findet eine Komplexitätsreduzierung statt.

Allerdings ist eine vereinfachte Repräsentation von Personengruppen nicht nur vorteilhaft, sondern kann Eigenschaften dieser Gruppe falsch verallgemeinern und zu Übergeneralisierungen oder tradierten Bildern, die nicht mehr hinterfragt werden, führen. Diese negativ zugeschriebenen Eigenschaften bedrohen in einer Leistungssituation die Leistungsfähigkeit eines Lernenden. Durch die Aktivierung eines Stereotyps (z. B. Angehöriger einer bestimmten Gruppe wie türkischsprachige Schülerinnen und Schüler) können Situationen hergestellt und verstärkt werden, die zu physi-

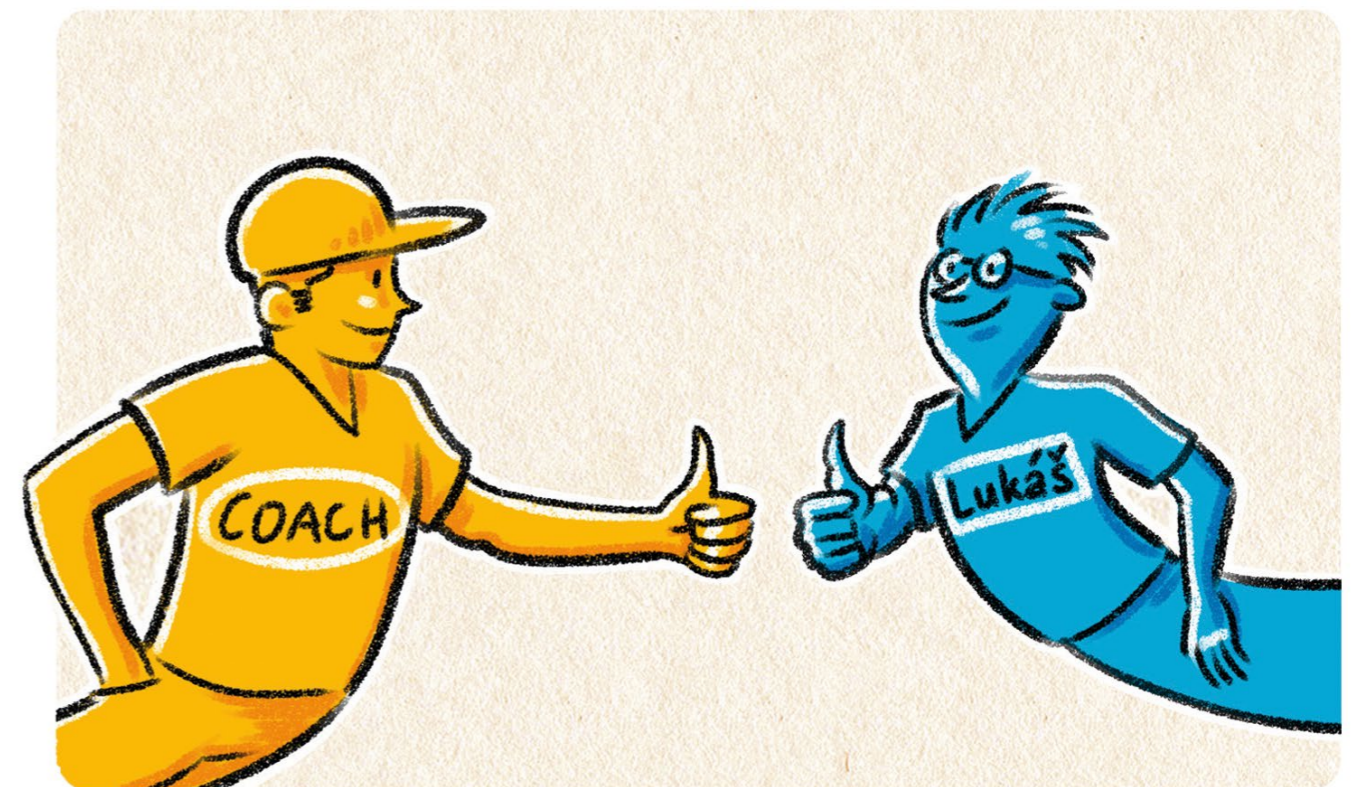


chem Stress, selbstwertaktivierenden Strategien und Regulation negativer Emotionen führen, die wiederum Einfluss auf die Leistung haben. Denn durch die Wahrnehmung des zugeschriebenen Stereotyps und den daraus mental ablaufenden Prozessen stehen dem Individuum weniger kognitive Ressourcen zur Verfügung, die zur Bearbeitung der Aufgabe in der Leistungssituation hätten genutzt werden können. Hieraus entsteht dann eine verminderte Leistungsfähigkeit, die nichts mit den kognitiven Grundfertigkeiten zu tun hat, sondern primär mit der impliziten Bedrohung durch das Stereotyp einhergeht.

Eine potenzialorientierte Grundhaltung hilft hier, Schülerinnen und Schüler in der Förderung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und der Eigenverantwortlichkeit zu unterstützen. Denn durch die Lernumgebung, die auf das Positive schaut und diesen Blick verstärkt, können die Lernenden die Erfahrung sammeln, selbst etwas verändern und bewirken zu können. Ihnen wird es möglich werden, herausfordernde Situationen wie Klassenarbeiten oder Tests mit der Aktivierung eines positiven Selbstkonzeptes besser lösen zu können. Dies führt wiederum dazu, dass sie ein Zutrauen in ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten gewinnen.

Die Beziehungsgestaltung gewinnt somit an Bedeutung, da hierüber Lernprozesse begleitet und vertieft werden können. Damit dies geleistet werden kann, benötigen Lehrerinnen und Lehrer auch eine hinreichende Fähigkeit, positive zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und verfestigen zu können. Die Beziehungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist vor allem im Kontext einer diversitätssensiblen Schule von großer Wichtigkeit. Denn aufgrund der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler ist es notwendig, sich immer wieder auf diese neu einzustellen. Das Sehen und Gesehenwerden ist für den Aufbau von Beziehungen zentral, denn es geht darum, dass sich der Schüler/die Schülerin wahrgenommen fühlt. Durch das Gesehenwerden wird eine Resonanz zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern hergestellt, die zu positiven Beziehungen untereinander führen. Diese Beziehungen stellen das Fundament für gelingende Lehr-Lern-Prozesse dar. Das Miteinander für alle wird erleichtert, wenn Lehrerinnen und Lehrer Beziehungen gestalten und dabei auf folgende Verhaltensweisen zurückgreifen können: souverän bleiben, produktive Lernatmosphäre schaffen, Bedürfnisse erkennen, Störungen als Potenziale nutzen, Muster entdecken und ihre Wirkungen wahrnehmen sowie verändern können.

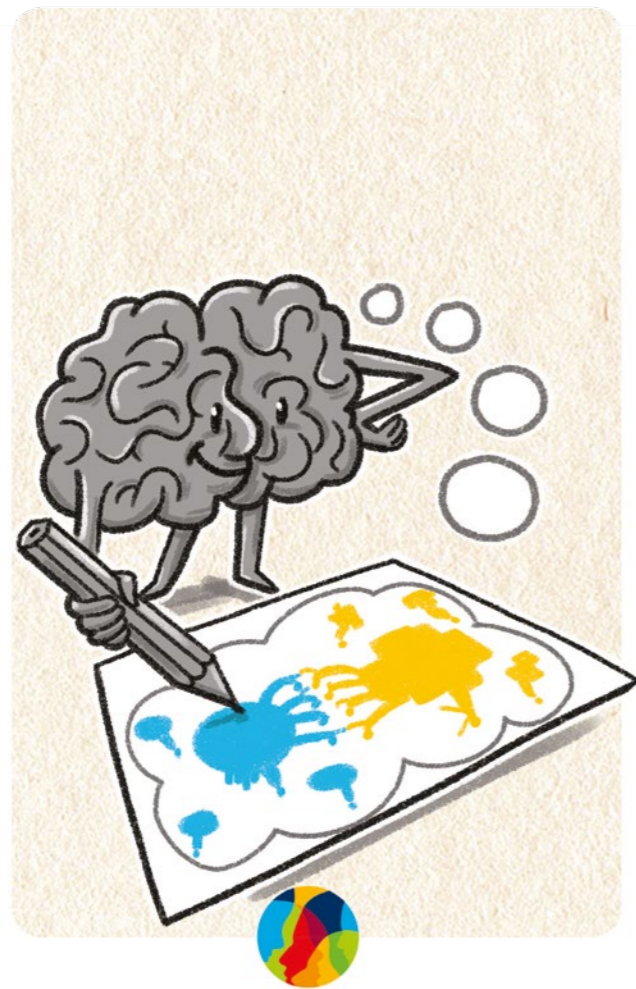
Die Beziehungsgestaltung findet sich in der pädagogischen Praxis im Verhältnis von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Dabei ist zu beobachten, dass die Rolle und damit die Aufgaben, die die Lehrenden einnehmen, sich vom reinen Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter verändern. Dieses Rollenverständnis wird dem Anspruch gerecht, dass die Schule die Schülerinnen und Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereiten. Hierzu benötigen diese die Fähigkeit, ihren Lernprozess selbst steuern und beobachten zu können. Damit die Lernenden diese erwerben und weiterentwickeln können, sollten die Lehrenden nicht mehr nur als reine Wissensvermittler agieren, sondern auch die Rolle des Coaches einnehmen. Eine Grundüberzeugung hinter diesem veränderten Rollenverständnis erwächst auch aus der Einsicht, dass ein konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis Lernende als autonome Individuen betrachtet, welche in ihrem Lernprozess unterstützt und begleitet werden. Dabei haben dann die Lehrenden in der Rolle des Coaches die Aufgabe, Lernumgebungen zu schaffen und zu gestalten, in der die Entwicklungsfelder der Lernenden für die Herstellung dieser handlungsleitend sind und mögliche fehlende Lernvoraussetzungen zum Lerngegenstand gemacht werden.



## 4.0 Implikationen für das Projekt

Sprache wird als ein Merkmal von Vielfalt betrachtet und hat in den letzten Jahren wieder verstärkt Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Praxis erfahren. Dabei ist die Auseinandersetzung mit der Thematik – je nach Fachdisziplin – unterschiedlich entwickelt. Im Rahmen des Projektes „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ wurde die Notwendigkeit eines sprachbildenden Unterrichts für die zweite Phase der Lehrerbildung aufgegriffen und gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachleiterinnen und Fachleitern an der Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse gearbeitet. Hierbei ist die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ richtungsweisend für die Entwicklung der Materialien und die Umsetzung in der Seminararbeit gewesen.

Aus den theoretischen Erkenntnissen ist die beschriebene Projektarchitektur entstanden, die zum Ziel hatte, dass die verschiedenen Professionen gemeinsam mit ihrer Expertise Zugänge zum Bereich der Thematisierung von sprachlicher Vielfalt im Kern- und Fachseminar mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Pilotweiterbildung (weiter-)entwickeln. Durch die Zusammensetzung der einzelnen Cluster ist es gelungen, eine breite Expertise abzubilden. In den Fortbildungsveranstaltungen haben die so zusammengesetzten Teams sich intensiv mit den überfachlichen und fachspezifischen Zugängen zur Thematik auseinandersetzen und zwischen den Treffen erste Ideen und Ansätze ausprobieren können.

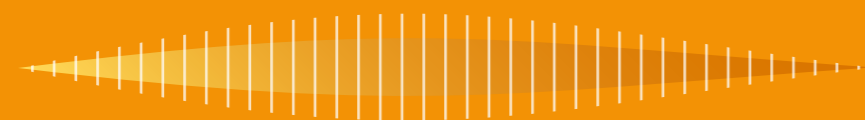


Durch diese multiprofessionellen Teams und die Rückmeldungen zur konkreten Arbeit im Seminar ist auch immer wieder die Frage nach der Verzahnung von Kern- und Fachseminaren aufgekommen. Hierzu haben die einzelnen Cluster Ideen entwickelt, wie die Inhalte aufeinander bezogen werden können. Die konkrete Umsetzung ist allerdings von den Menschen im Seminar und der Organisation im ZfsL abhängig, sodass hier lediglich Angebote vorgestellt werden. Ein beteiligungsorientierter Veränderungsprozess ist zu empfehlen, um spezifisch für das jeweilige ZfsL zu überlegen, wie die Inhalte jeweils in der Praxis und im täglichen Handeln umgesetzt werden können.

Durch die Entwicklung der Materialien ist es gelungen, für den Bereich der sprachlichen Vielfalt Ansätze und Ideen für eine Kern- und Fachseminararbeit zu entwickeln. Die nach-

folgenden Kapitel enthalten den jeweils überfachlichen oder fachspezifischen Zugang zu der Thematik und präsentieren unterschiedliche Möglichkeiten, wie das Thema konkret umgesetzt werden kann. Jedes Kapitel umfasst sowohl eine theoretische wie auch praktische Darstellung der notwendigen Inhalte und alle Materialien werden auf dem USB-Stick des Buches bereitgehalten.

Damit die Umsetzung der Inhalte im ZfsL gelingen kann, sind allerdings nicht nur die vorhandenen Materialien notwendig, sondern auch eine Beschäftigung damit, wie die Inhalte in die Seminarpraxis umgesetzt werden können. Dazu bietet das Kapitel 10 „Veränderungsprozess im ZfsL anbahnen“ hilfreiche Zugänge.



Die Tonspur zeigt  
das Wort „Dialog“  
gesprochen.

# +5.0

## Cluster Fachübergreifend

### **Autorinnen und Autoren:**

Marie Ellerichmann, Kerstin Göbel, Silke Krämer, Zuzanna M. Lewandowska, Wendi Scheffler, Martina Wilms-Ernst

### **Unter Mitarbeit von:**

Stefanie Albrecht, Anke Attelmann, Johannes Baumann, Frank Bonsack, Ute Christiane Dahm, Eva Glätzer, Holger Hartmann, Alexander Joist, Antje Kleinschmidt, Frank Radke, Silke Rest, Wolfgang Schulte, Sonja Vordermark

5.1	Lehr- und Lernlandkarte	S. 28
5.2	Theoretischer Überblick	S. 30
5.3	Übergreifende Didaktisierung	S. 35
5.4	Bildungsgerechtigkeit	S. 38
5.5	Sensibilisierung für und Definition von Bildungssprache	S. 40
5.6	Erst- und Zweitspracherwerb	S. 42
5.7	Ressource Mehrsprachigkeit	S. 44
5.8	Vorurteile und Stereotype	S. 46
5.9	Interkulturalität	S. 48
5.10	Sprachprestige	S. 50
5.11	Sprachdiagnostische Verfahren	S. 52
5.12	Scaffolding	S. 54
5.13	Lese- und Schreibprozesse	S. 56
5.14	Interaktion	S. 58
5.15	Sprachschatz	S. 60
5.16	Literaturverzeichnis	S. 62

# 5.1 Lehr- und Lernlandkarte

**Autorinnen und Autoren:** Marie Ellerichmann, Kerstin Göbel, Silke Krämer, Zuzanna M. Lewandowska, Wendi Scheffler, Martina Wilms-Ernst

Potenzialorientierung



**Bildungssprache und Sprache im Fach**

Sprache als Lerngegenstand und Lernziel  
sprachliche Register  
Funktionen von Sprache

**Bildungs-gerechtigkeit**  
**Diversität**

**Spracherwerb und Mehrsprachigkeit**

Mehrsprachigkeit als Ressource  
Sprache als Teil der Identität  
Spracherwerbstheorien

**Bildungs-gerechtigkeit**  
**Diversität**

Beurteilungsverfahren  
Beurteilungsfehler  
standardisierte/  
teilstandardisierte Verfahren

**Bildungs-gerechtigkeit**  
**Diversität**

Sprachdiagnostik

**Diversität**

**Bildungs-gerechtigkeit**



**Interkulturalität und interkulturelle Einstellungen**

Diskriminierung  
Sprachprestige  
Stereotype Threat  
Interkulturelle Kompetenz

**Bildungs-gerechtigkeit**  
**Diversität**



**Sprachbildungsansätze**

Scaffolding  
Sprachschatzarbeit  
diskontinuierliche Texte  
Darstellungsnetzung  
Lernaufgaben  
Diskursfunktionen  
Interaktion

**Bildungs-gerechtigkeit**  
**Diversität**

Perspektivenübernahme



## 5.2 Theoretischer Überblick



Im Rahmen der Arbeit des fächerübergreifenden Clusters wurden Themen, die für das übergeordnete Ziel eines sprach- und soziokulturell sensiblen Fachunterrichts von Bedeutung sind, bearbeitet. Insgesamt wurden zwölf Steckbriefe entwickelt, die sich mit den Bereichen Bildungsgerechtigkeit & Bildungssprache, Mehrsprachigkeit & Spracherwerb, Interkulturalität & kulturelle Einstellungen sowie Sprachdiagnostik & Sprachbildung beschäftigen. Im Folgenden werden die im Rahmen der Steckbriefe behandelten Themengebiete theoretisch eingeführt.

### **BILDUNGSGERECHTIGKEIT & BILDUNGSSPRACHE**

Dem meritokratischen Prinzip zufolge sollten alle Schülerinnen bzw. Schüler entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Leistungen die gleichen Chancen in ihrer Bildungsbiographie für den Erwerb von Bildungsabschlüssen erhalten (Becker & Hadjar, 2011). Vor allem herkunftsbedingte Faktoren wie z. B. der sozioökonomische Status der Familie, ihre sprachliche und kulturelle Identität sollten daher keinen Einfluss auf den Schulerfolg von Lernenden haben. Dennoch scheint in Deutschland die Herkunft einer Schülerin bzw. eines Schülers eine hohe Vorhersagekraft für den Bildungserfolg der Lernenden zu haben, wie dies die großen Schulleistungsstudien (z. B. IGLU, PISA, DESI oder TIMSS; Göbel & Buchwald, 2017) belegen. Diese Befunde weisen darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem nicht seiner Verpflichtung nachkommt, herkunftsbedingte Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen auszugleichen (Stojanov, 2008). Sogenannte Verlierer des Bildungssystems scheinen hierzulande Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus und solche mit Zuwanderungshintergrund zu sein. Diese Lernenden sind überproportional häufig an Haupt- und Förderschulen vertreten und beenden ihre Schullaufbahn deutlich häufiger ohne Schulabschluss als ihre herkunftsbedingt nicht benachteiligten Peers (z. B. Matzner, 2012; Stanat, 2008).

Die Gründe für diese Form von Bildungsungerechtigkeit werden in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich verortet. Eine zentrale Bedeutung für den Ausgleich dieser Ungerechtigkeit wird jedoch dem schulischen Unterricht zugeschrieben. Im Fachunterricht steckt das Potenzial, die soziokulturelle Pluralität der Lernenden aktiv zu nutzen. In einem sprachlich und soziokulturell sensiblen Unterricht sollte die Heterogenität der Lernenden wahrgenommen und wertgeschätzt werden, um den Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Vor allem in der Lehreraus- und weiterbildung ist es von Bedeutung, die Lehrkräfte für die besondere Lernsituation einer heterogenen Schülerschaft vorzubereiten bzw. zu sensibilisieren und ihnen Werkzeuge zu vermitteln, die sie in der Entwicklung einer potenzialorientierten Perspektive im Unterricht unterstützen.

Ein im Kontext von Bildungserfolg in den letzten Jahren vermehrt postulierter Begriff ist die Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011; Habermas, 1977). Die Bildungssprache ist ebenso wie die Fachsprache oder die Alltagssprache ein sprachliches Register; im Kontext von Bildungsgerechtigkeit spielt sie insofern eine Rolle, als dass die Beherrschung derselben eine Voraussetzung für den Erwerb höherer Bildungszertifikate darstellt. Aufgrund ihrer sozialsymbolischen Funktion kann eine mangelnde Kompetenz in diesem Sprachregister den Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen behindern oder gar versperren, so zum Beispiel am Arbeits- oder Wohnungsmarkt sowie in anderen Gesellschaftsbereichen (Morek & Heller, 2012). Ergebnisse der Schulleistungsstudien weisen darauf hin, dass für Lernende mit Zuwanderungshintergrund und/oder bildungsfernem Hintergrund die Kompetenz in der Verkehrssprache Deutsch eine wesentliche Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung in den Fächern darstellt (Göbel & Buchwald, 2017).

In Bildungsinstitutionen stellt die Bildungssprache sowohl das Medium der Vermittlung als auch das Bildungsziel dieser Institutionen dar (Gogolin, 2013). Dabei ist im schulischen Kontext der Übergang zwischen den sprachlichen Registern Alltagssprache und Bildungssprache fließend und beide können nach aktuellem Verständnis nicht klar vonein-

ander abgegrenzt werden. Gleichzeitig werden sowohl die Fachinhalte als auch die Bildungssprache von Jahrgang zu Jahrgang anspruchsvoller. Schülerinnen und Schülern befinden sich stetig in einem Lernprozess, in welchem sie nicht nur auf fachlicher, sondern auch auf sprachlicher Ebene neues bzw. ausdifferenziertes Wissen erlernen. Diese kumulative Herausforderung bedarf sprachlich sensibler Unterrichtsmaterialien, die im Sinne offensiver Sprachbildungsansätze das fachliche Lernen durch Unterstützung des sprachlichen Lernens ermöglichen (Beese, 2014; Thürmann & Vollmer, 2013; Oleschko, Weinkauff & Wiemers, 2016). Beherrschen die Lernenden die Bildungssprache, können sie dem Unterricht folgen, Aufgabenstellungen und Schulbuchtexte verstehen und ihr Wissen in Prüfungen so wiedergeben, dass die Lehrperson verstehen kann, was sie sagen wollen. Somit ist die Kompetenz in der Bildungssprache ein Schlüssel zum Bildungserfolg (Schmölzer-Eibinger, 2013).

Eine weitere Funktion von Bildungssprache, welche im Kontext Schule Bedeutung trägt, ist die epistemische Funktion (Halliday, 1993), hiermit sind das individuelle und dialogische Denken sowie die selbstgesteuerte Erschließung neuen Wissens gemeint. Weiterhin werden mit Bildungssprache sprachliche Handlungen verbunden, die im schulischen Kontext benötigt werden. Die zentralen sprachlichen Handlungen im Unterricht, die Diskursfunktionen (z. B. beschreiben, argumentieren, erklären und beurteilen), basieren wiederum auf spezifischen bildungssprachlichen Mitteln. Das heißt, über diese Funktion werden Handlungen im Unterricht versprachlicht und Aufgaben sprachlich umgesetzt. Damit ist Sprache für den Erwerb von Wissen sowie für den Ausdruck fachlicher Kompetenz entscheidend. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden ist relevant für die Einschätzung der Lehrperson im Hinblick auf den jeweiligen Wissensstand, sie stellt die Grundlage für die Bewertung dar, denn Fachwissen ist ohne die Mittel, dieses zu artikulieren, schwer identifizierbar.

Zusammenfassend ist es in jedem Unterrichtsfach wichtig, dass bildungssprachliche Kompetenzen vermittelt werden, damit die Lernenden sowohl schulisch als auch später beruflich erfolgreich sein können (Sprache als Lerngegenstand).

### MEHRSPRACHIGKEIT & SPRACHERWERB

Die sprachliche Diversität hat in Europa in den vergangenen Jahrzehnten vor allem in den urbanen Räumen zugenommen (Vertovec, 2007). Hierdurch hat die Sprachenvielfalt auch in Deutschland zugenommen, was durch Erhebungen im Rahmen der Schulleistungsstudien und sprachbezogene empirische Studien bestätigt wird (Hesse, Göbel & Hartig, 2008; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Die gesellschaftliche sprachliche Heterogenität geht mit einer zunehmend steigenden Zahl an Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem einher, die vor Schuleintritt zwei oder mehr Sprachen sprechen (Fürstena, Gogolin & Yagmur, 2003; Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008). Es ist daher für die Entwicklung von Unterricht und für schulisches Handeln wichtig, dass Lehrpersonen ein Verständnis von Prozessen des Spracherwerbs entwickeln, damit sie in der Lage sind, die Sprachvielfalt im Unterricht zu berücksichtigen und Lernende anderer Erstsprachen zu fördern (Göbel & Buchwald, 2017). Bislang gibt es zwar noch kein allgemeingültiges Modell des Spracherwerbs, allerdings besteht Einigkeit über die hohe Komplexität der beteiligten Prozesse. Verschiedene Modelle und empirische Befunde machen den positiven Zusammenhang zwischen der Erstsprache und dem weiteren Spracherwerb sowie den Einfluss der individuellen Voraussetzungen, des Erwerbszeitpunktes sowie der sozialen Umgebung auf den Spracherwerb deutlich (Benati, 2014; Cummins, 2008; Hufeisen, 2010; Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Dabei zeigen sich beim frühen Zweitspracherwerb deutliche Parallelen zum Erwerbsverlauf im Erstspracherwerb (Schulz & Grimm, 2012).

Mehrsprachigkeit weist Vorteile für das Individuum auf, die inzwischen vielfältig empirisch bestätigt sind. So verfügen Mehrsprachige über eine höhere Aufmerksamkeitsspanne, haben ein höheres Sprachbewusstsein, erlernen leichter eine neue Sprache und weisen eine Verzögerung im Hinblick auf die Ausbildung von Altersdemenz auf (Göbel, Rauch & Vieluf, 2011; May, 2006; Fehling, 2008; Bialystok & Poarch, 2014). Innerhalb der EU ist Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel, um die internationale Verständigung zu sichern, so soll jeder EU-Bürger mindestens drei Sprachen beherrschen (EU-Kommission, 2005). Nichtsdestotrotz erfährt Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft nicht generell

eine positive Bewertung: Die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler werden in der Schule häufig als Problem beurteilt oder sie werden ignoriert (Gogolin, 2005; Hu, 2003). Ein Grund hierfür können teilweise vorherrschende Fehlkonzepte über die Bedingungen des Spracherwerbs, die Relevanz der Erstsprache(n) für den weiteren Spracherwerb und die emotionale Bedeutung dieser Muttersprache(n) für Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im pädagogischen Kontext sein (Fürstena, 2011; Oppenrieder & Thurmair, 2003). Die Abwertung und Ignoranz der Erstsprachen kann von den Schülerinnen und Schülern als individuelle Abwertung verstanden werden und somit deren Lernprozess im Unterricht negativ beeinflussen (Göbel & Schmelter, 2016; Gogolin, 1994). Dieser Eindruck von Abwertung kann im schulischen Bildungsprozess durch die Tatsache verstärkt werden, dass in den Schulen vor allem Wert auf sog. Prestigesprachen wie z.B. Französisch, Englisch oder Spanisch (Gogolin & Neumann, 2003) gelegt wird, die ein gesellschaftliches Ansehen genießen. Bei diesen Sprachen handelt es sich jedoch selten um die Erstsprachen, die die Lernenden aus ihren Familien mitbringen. Vor diesem Hintergrund haben sich die Kultusministerien der Länder in Deutschland darauf verständigt, die Herkunftssprachen von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte zu fördern, anzuerkennen und zu berücksichtigen (KMK, 2006; 2013). Die Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und deren schulische Förderung kann auch dem interkulturellen Lernen in der Schule und im Unterricht dienen (Schader, 2012; Allemann-Ghionda, 2006). Neben der Förderung der Herkunftssprachen in der Schule liegen Ansätze zur allgemeinen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit vor, die einerseits im erziehungswissenschaftlichen Kontext (z.B. Krumm & Reich, 2011; Schader, 2012) andererseits in der Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Bär, 2009; Belke, 2012; Morkötter, 2011) entwickelt wurden. Trotz aller Desiderate zeigen Forschungsarbeiten, dass die Berücksichtigung der Herkunftssprachen und eine damit einhergehende Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachenunterricht bislang noch selten realisiert werden (Göbel & Vieluf, 2014; Marx, 2014) und dass Fremdsprachenlehrpersonen der Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden bislang noch wenig Bedeutung beimessen (De Angelis, 2011).

### INTERKULTURALITÄT & INTERKULTURELLE EINSTELLUNGEN

Aufgrund aktueller und zurückliegender Migrationsprozesse ist die Bundesrepublik Deutschland ein nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell heterogenes Land geworden. Die kulturelle Heterogenität bildet sich entsprechend in der Schule ab und für Lehrpersonen kann der Umgang mit kultureller Differenz ihrer Schülerschaft eine Herausforderung darstellen (Bender-Szymanski, 2010; Thomas et al., 2005), denn bisweilen sind ethnozentrische und wenig interkulturell einfühlsame Haltungen von Lehrpersonen gegenüber der kulturellen und linguistischen Diversität ihrer Schülerschaft zu beobachten (Auernheimer, 2010; Bender-Szymanski, 2010; Koch, 2008). Im Prozess der Auseinandersetzung mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft und der Findung einer (bi-)kulturellen Identität (Kalter, 2008; Schönplflug & Phalet, 2007) erfahren Lernende mit Zuwanderungshintergrund häufig, welche Vorurteile bzw. Stereotype in der Gesellschaft bezüglich ihrer sozialen Gruppe vorherrschen. Diese gesellschaftlichen Stereotype und Vorurteile bilden sich auch in der Schule ab und können unter Umständen auf mehreren Ebenen einen negativen Einfluss auf den Bildungserfolg von Lernenden haben. Lehrpersonen haben eine entscheidende Rolle im Hinblick auf Vorurteilsentwicklungen und Diskriminierungsprozesse innerhalb ihrer Klasse (Wagner et al., 2001; Husfeld, 2006). Hierbei nehmen Lehrkräfte nicht nur Einfluss auf die Leistungsentwicklung, sondern auch auf die Akkulturationseinstellungen der Lernenden (Makarova, 2008). Die gesellschaftlichen Vorurteile und Stereotype, sofern sie im schulischen Diskurs Relevanz erlangen, können unter Umständen das Beurteilungs- und Sanktionsverhalten der Lehrenden beeinflussen und hierdurch die Schülerinnen und Schüler emotional in Leistungssituationen derart beeinträchtigen, dass sie nicht entsprechend ihrer eigentlichen Fähigkeiten und Kompetenzen agieren können (Stereotype Threat) (Steele & Aronson, 1995; Martiny & Götze, 2011; Schofield, 2006). Die Erfahrung von Misserfolg in schulischen Leistungssituationen kann den weiteren Verlauf der Bildungsbiographie der Lernenden beeinflussen, da sie sich, um ihr Selbstgefühl zu schützen, unter Umständen von der schulischen Domäne distanzieren (Steele & Aronson, 1995; Schofield, 2006). Analysen von Wolfgramm, Morf & Hannover (2014) haben zudem gezeigt, dass Vorurteile und Stereotype auch auf die soziale Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern einwirken können; die wahrgenommene Stereotypisierung und der Rückzug in die Identifikation mit der ethnischen sozialen Gruppe der Herkunftskultur kann mit einer geringeren Integration in Freundeskreise der aufnehmenden Gesellschaft einhergehen.

Für einen interkulturell kompetenten Umgang von Lehrpersonen mit Lernenden anderskultureller Orientierungen bedarf es daher der Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätsvorstellungen oder gar ethnozentrischen Haltungen (Göbel & Hesse, 2009; De Angelis, 2011). Damit Lehrpersonen mit der nötigen professionellen Einstellung die schulische Entwicklung und die kulturelle Identität ihrer Lernenden unterstützen und potenziell diskriminierendes Verhalten vermeiden können, ist es wichtig, dass sie ihre eigenen kulturellen Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten reflektieren. Ein interkulturell kompetenter und sensibler Umgang mit den Lernenden erfordert Wissen über Interkulturalität und kulturelle Unterschiede im Kontext von Schule. Unter Umständen bedarf es des Erwerbs neuer Einstellungen sowie der Entwicklung neuer Verhaltensoptionen. Eine interkulturelle Sensibilisierung zielt entsprechend darauf ab, Wissen über andere Kulturen zu vermitteln, das Einfühlungsvermögen in anderskulturelle Perspektiven zu erhöhen, eigenkulturelle Normalitätsvorstellungen und anderskulturelle Normalitätsvorstellungen zueinander in Bezug zu setzen und hieraus Handlungsperspektiven zu entwickeln, die diese verschiedenen Perspektiven berücksichtigen (Thomas et al., 2000; Göbel & Buchwald, 2017). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass es auch innerhalb einer Kultur Unterschiede in den Normalitätsvorstellungen geben kann, für die Lehrpersonen sensibilisiert werden sollten.

### DIAGNOSTIK UND SPRACHBILDUNG



Die Kompetenz in der Verkehrssprache Deutsch stellt eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Bildungsprozessen in Schule und Unterricht dar (Eckhardt, 2008), daneben zeigen Schulleistungsstudien, dass der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf die Leistungsergebnisse hat (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Lernende mit Zuwanderungsgeschichte stammen häufig aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und haben somit zum Teil ähnliche Schwierigkeiten wie deutscherstsprachige Lernende aus bildungsfernen Milieus (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Maaz, 2014).

Für die Planung von Sprachbildungsansätzen stellt die Diagnostik der Sprachkompetenz einen wichtigen Ausgangspunkt dar, daher sollten Lehrpersonen über gute diagnostische Fähigkeiten verfügen und von praxistauglichen Diagnoseinstrumenten unterstützt werden (Schneider et al., 2013). Allerdings steht die Entwicklung systematischer diagnostischer Verfahren zur Abbildung bildungssprachlicher Kompetenzen bislang noch am Anfang (Ehlich, 2005).

Vor dem Hintergrund zahlreicher Initiativen hinsichtlich der Entwicklung diagnostischer Instrumente für die bildungssprachlichen Kompetenzen in den Fächern ist anzunehmen, dass sich diese Situation in Zukunft verbessern wird (vgl. Redder & Weinert, 2013). Die Diagnostik von Sprachleistungen unterliegt den gleichen Problemen wie die Diagnostik anderer fächerbezogener Leistungen – hier ist es bedeutsam, Fehlerquellen der individuellen Einschätzung der Lehrperson zu reflektieren und möglichst systematisch auszuschließen (Hesse & Latzko, 2011). Darüber hinaus ergeben sich jedoch auch Schwierigkeiten, die mit der spezifischen Sprachsituation der Lernenden anderer Erstsprachen zusammenhängen, so unter Umständen unangemessene Spracherwerbsvorstellungen von Lehrpersonen, negative Leistungserwartungen an Lernende mit Zuwanderungshintergrund, Vorurteile gegenüber spezifischen Sprechgruppen, die Übertragung von mündlicher Sprachkompetenz auf die Schriftsprachenkompetenz oder der Fehlschluss, dass bei mangelnder Sprachkompetenz auch geringe intellektuelle Kompetenzen vorliegen könnte.


Die individuellen Kompetenzen und Fortschritte der Lernenden sollten kontinuierlich diagnostiziert werden, um hieraus Sprachförderbedarfe abzuleiten. Diagnostiziert eine Lehrkraft einen Aspekt sprachlicher Kompetenz von Lernenden, so geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund einer konkreten Fragestellung. Entsprechend dieser Fragestellung wählt sie ein Instrument aus, welches möglichst objektiv, genau und sachangemessen die Sprachleistung der Lernenden diagnostizieren kann. Inzwischen liegen verschiedene sprachdiagnostische Instrumente vor, die einen unterschiedlichen Standardisierungsgrad aufweisen und entsprechend in unterschiedlicher Weise den wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht werden. Für die Konzeption von sprachsensiblen Unterricht sind es eher die teilstandardi-

sierten Verfahren, die sich sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einbetten lassen, da sie sprachlich situative Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Lernenden erlauben. Für eine prozessorientierte Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen sind jedoch systematische Beobachtungsverfahren, Lerntagebücher oder Portfolios besser geeignet als standardisierte Instrumente (Tajmel, 2013; Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2013). Durch die Nutzung von teilstandardisierten Instrumenten erfährt die Lehrperson, welche sprachlichen Schwierigkeiten die Schülerin oder der Schüler noch hat und kann die Lernenden in der Folge unterstützen und Fortschritte anerkennen.

Lehrpersonen müssen in einem sprachsensiblen Unterricht die Fachinhalte so vorbereiten, dass sie von allen Schülerinnen und Schülern verstanden und die Ergebnisse des Unterrichts gesichert werden können (Quehl & Trapp, 2015). In der fachdidaktischen Diskussion um eine Sprachbildung wird daher gefordert, dass die curriculare Detailplanung und Unterrichtsplanung im Sinne von Kompetenzerwartungen an den Fachunterricht unterstützt wird und die Erwartungen im Hinblick auf die Verkehrssprache Deutsch, die an die Lernenden gestellt werden, genauer bezeichnet werden (Thürmann & Vollmer, 2013 –  siehe auch fachspezifische Cluster). Die sprachbildenden methodischen Ansätze sind zum Teil fächerübergreifend einsetzbar, weil sie sowohl in erziehungswissenschaftlichen als auch in fachdidaktischen Kontexten ( siehe Materialien der Fächergruppen in dieser Publikation) entwickelt worden sind, nutzen verschiedene Förderkonzepte zum Teil ähnliche Fördermethoden. Ein zentraler und übergreifender Förderansatz stellt hierbei das sogenannte Scaffolding dar, in dessen Rahmen im Sinne eines Lerngerüsts den Lernenden Hilfestellungen beim Erwerb der fachrelevanten Sprachkompetenzen zur Verfügung gestellt werden.

## 5.3 Übergreifende Didaktisierung

Die folgenden Materialien wurden im fächerübergreifenden Cluster für die Arbeit im Kernseminar der zweiten Lehrerbildungsphase erarbeitet. Im Gegensatz zu der Arbeit in den Fächerclustern konzentriert sich das **fächerübergreifende Cluster auf übergeordnete Themen sprachsensiblen und soziokulturell sensiblen Unterrichts**, dabei steht die Entwicklung einer lernerorientierten sprachsensiblen Haltung im Vordergrund. Das didaktische Grundprinzip dieses Teilkapitels liegt vor allem auf der bewussten Wahrnehmung und Reflexion der Teilnehmenden über ihre Einstellungen und Haltungen im Kontext der behandelten Themen. Insgesamt wurden **zwölf Steckbriefe** erarbeitet, die verschiedenen übergeordneten Bereichen zugewiesen werden können.

 siehe Theoretischer Überblick  
Fächerübergreifendes Cluster

Für die Arbeit im Kernseminar werden den Steckbriefen jeweils Aufgaben zugeordnet, welche grundsätzlich dem Ziel der Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen dienen und/oder ihren Fokus auf die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die individuelle Situation ihrer heterogenen Schülerschaft mit den hiermit zusammenhängenden Hürden und Potenzialen legen. Zusätzlich zu den Steckbriefen und Aufgaben werden Literaturhinweise zur weiteren Bearbeitung oder Vertiefung der Themen angeboten.

**Im Folgenden wird die didaktische Struktur der einzelnen Steckbriefe sowie die der dazugehörigen Aufgaben beschrieben.**

Die Steckbriefe beinhalten jeweils die **Grundidee der Thematik** sowie einen kurzen **theoretischen Hintergrund**. Zusätzlich zu diesem Input sind zumeist jeweils zwei Folien abgebildet, die das Verständnis des Inhalts unterstützen sollen. In den Steckbriefen wird je eine Kernaktivität für die Arbeit im Kernseminar didaktisch vorgestellt. Sie bieten Hinweise zu vertiefenden Aktivitäten sowohl im Kernseminar als auch im Ausbildungsunterricht, welche teilweise durch spezifische Aufgaben ergänzt oder ausdifferenziert werden.

Des Weiteren wird jedes Thema in das Kerncurriculum der Kernseminare, d.h. in die **Handlungsfelder und die dazugehörigen Handlungssituationen**, eingebettet. Für eine kongruente Arbeit im Seminar werden weitere thematisch verwandte Materialien des fächerübergreifenden Clusters benannt. Die einzelnen Handlungsfelder des Curriculums stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung, allen liegt hierbei das Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ zugrunde. Aufgrund der Komplexität und engen Vernetzung der Handlungsfelder wird in jedem Steckbrief ein leitendes Handlungsfeld hervorgehoben.

Der **erste Steckbrief befasst sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit** und kann im Kernseminar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ angeknüpft werden. Die Teilnehmenden setzen sich hier mit dem Konzept der Bildungsgerechtigkeit im Hinblick auf herkunftsbedingte Disparitäten und deren Bedeutung für Schülerinnen und Schüler auseinander und reflektieren dabei ihre eigenen Normalitätsvorstellungen. Mithilfe der Aufgabe „In der Mitte der Gesellschaft“ erkennen die Teilnehmenden gesellschaftliche Einflüsse im Rahmen von Bildungsbiographien.

Im **zweiten Steckbrief wird das sprachliche Register Bildungssprache betrachtet**, welches in den Kontext des Handlungsfelds U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ gestellt werden kann. Die Teilnehmenden sollen sich verschiedener sprachlicher Register und deren Bedeutung im fachlichen Lernen bewusst werden sowie konkrete sprachliche Mittel kennenlernen, welche für die konzeptionelle Schriftsprache bedeutend sind. Diesem Steckbrief sind mehrere Aufgaben beigefügt, welche den Fokus auf die Beziehung zwischen Sprach- und Fachwissen legen und die Teilnehmenden für diese Lernsituation der Lernenden sensibilisieren.

Der **dritte Steckbrief widmet sich dem Erst- und Zweitspracherwerb**, welcher in das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ eingebettet werden kann. Hierbei lernen die Teilnehmenden Grundlagen zum Erwerb mehrerer Sprachen und machen sich diesen komplexen Prozess mithilfe verschiedener Aufgaben bewusst. Zusätzlich reflektieren sie über die emotionalen Implikationen des Spracherwerbs bzw. der Bedeutung der Muttersprache für das Individuum.

Im **vierten Steckbrief wird die Ressource Mehrsprachigkeit betrachtet**, dieser Inhaltsbereich wird im Kernseminar in dem Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ bearbeitet. Die Teilnehmenden sollen hierbei die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden als Ressource verstehen lernen, indem sie die Vorteile des Beherrschens mehrerer Sprachen erfahren. Des Weiteren sollen auch potenziell bestehende Fehldeutungen über Mehrsprachigkeit aufgeklärt werden. In den Aufgaben setzen sich die Teilnehmenden u. a. mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit auseinander und versetzen sich in die Situation von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen.

Im **fünften Steckbrief werden Vorurteile und Stereotype behandelt**, die in der Gesellschaft gegenüber bestimmten sozialen Gruppierungen vorherrschen, und im Kernseminar in die Arbeit zum Handlungsfeld L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“ eingebunden werden können. Mithilfe verschiedener Aufgaben sollen die Teilnehmenden die unterschiedlichen gruppenbezogenen Stereotype und Vorurteile im System Schule erkennen und deren Einfluss auf die Lehr-/Lernsituation reflektieren.

Der **sechste Steckbrief widmet sich den Themen Interkulturalität, interkulturelle Einstellungen und interkulturelle Kompetenz**, die im Kernseminar den Handlungsfeldern E „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“ und B „Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten“ zugeordnet werden können. Die Teilnehmenden sollen für soziokulturell komplexe sowie sprachlich heterogene Situationen in ihrem Unterricht sensibilisiert werden und interkulturell herausfordernde Situationen in der Schule reflektieren. Im Rahmen der dem Steckbrief beigefügten Aufgaben sollen ihre Reflexion angeregt und die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten für interkulturelle Konfliktsituationen initiiert werden.

Im **siebten Steckbrief wird das Sprachprestige, also das Ansehen einer Sprache im gesellschaftlichen, schulischen und politischen Raum, betrachtet**, dieses Thema kann im Kernseminar mit den Handlungsfeldern L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“ und E „Den Erziehungsauftrag in Schule & Unterricht wahrnehmen“ verknüpft werden. Die Teilnehmenden lernen hierbei das Konzept Sprachprestige kennen. Außerdem sollen sie, unterstützt durch Aufgaben, die Bedeutung der Erstsprache(n) bzw. Muttersprache(n) für eine Person erkennen sowie eigene potenziell ethnozentrische Einstellungen und deren mögliche Konsequenzen für die Bewertung der Schülerinnen und Schüler problematisieren.

Der **achte Steckbrief befasst sich mit dem Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren im Unterricht**, deren Einbettung im Kernseminar in das Handlungsfeld L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“ erfolgen kann. Zunächst beschäftigen sich die Teilnehmenden mit den verschiedenen teilstandardisierten und standardisierten Instrumenten der Sprachkompetenzmessung und setzen sich dabei auch mit möglichen Beurteilungsfehlern auseinander. Mithilfe der Aufgaben werden sie zusätzlich für potenzielle Diskrepanzen zwischen sprachlicher und fachlicher Diagnostik sensibilisiert und können erste eigene sprachdiagnostische Handlungen vornehmen.

Im **neunten Steckbrief steht das Scaffolding im Zentrum**, welches in das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ einzuordnen ist. Die Teilnehmenden befassen sich mit dem Konzept des Scaffoldings, welches ein Hilfsangebot an die Lernenden in Form eines Unterstützungsgerüsts darstellt, und lernen dabei auch die Formen des Makro- und Mikro-Scaffoldings kennen. Im Rahmen der Aufgaben erarbeiten sie außerdem selbstständig sprachliche Hilfestellungen zu Schüleraufgaben und diskutieren den Mehrwert des Scaffolding-Ansatzes.

Im **zehnten Steckbrief geht es um Lese- und Schreibprozesse**, welche in das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ eingebettet werden können. Die Teilnehmenden befassen sich mit unterschiedlichen Lese- und Schreibexperimenten. Sie erkennen die Komplexität und Bedeutung von Schreib- und Leseprozessen für fachliches Lernen. Ihnen soll bewusst werden, dass die Lese- und Schreibkompetenz zentrales Element aller Fächer ist und somit Voraussetzung für jegliches fachliche Lernen.



Der **elfte Steckbrief beschäftigt sich mit sprachlich sensibler Interaktion im Unterricht** und kann dem Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ zugeordnet werden. Hierbei wird das Prinzip des Mikro-Scaffoldings ins Zentrum gerückt und in seiner Funktion für sprachbildende Lernprozesse untersucht. Mithilfe eines Beobachtungsbogens analysieren die Teilnehmenden im Kernseminar (videografierte) Unterrichtssequenzen unter dem Aspekt der Sprachbildung.

Im **zwölften Steckbrief wird die Bedeutung von Sprachschatzarbeit im Fachunterricht betrachtet**. Dieser thematische Schwerpunkt kann den Handlungsfeldern U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ und L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“ zugeordnet werden. Die Teilnehmenden werden für eine systematische Entwicklung und Förderung eines bildungssprachlichen Wortschatzes sensibilisiert.

## 5.4 Bildungsgerechtigkeit

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.4.1 GRUNDIDEE

Der familiäre bzw. soziale Hintergrund einer Schülerin bzw. eines Schülers ist einer der stärksten Indikatoren für den Bildungserfolg und trotz der Prämisse des deutschen Bildungssystems, durch differenzierenden und individualisierenden Unterricht herkunftsbedingte Disparitäten auszugleichen, einer der stärksten Indikatoren für den Bildungserfolg. Die dominierende Mittelschichtorientierung von Lehrkräften, welche spezifische Normalitätserwartungen impliziert, kann im Unterricht für bestimmte Schülerinnen und Schüler ein Hindernis bedeuten. Im Kernseminar sollen die angehenden Lehrkräfte für diese multidimensionale Benachteiligung sensibilisiert werden und eine potenzialorientierte Grundhaltung entwickeln. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil teilweise von den angehenden Lehrkräften Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern als Disziplin- oder Motivationsprobleme im Unterricht wahrgenommen werden, ohne mögliche Ursachen im soziokulturellen Bereich zu hinterfragen.

**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Konzepte für gemeinsames Lernen und sprachsensiblen Unterricht gearbeitet wird.

### 5.4.2 KERNAKTIVITÄT

Teilnehmende sollen die verschiedenen Einflussfaktoren auf herkunftsbedingte Bildungsungerechtigkeit kennenlernen und für die Rolle des Bildungssystems im Hinblick auf den Ausgleich dieser Disparitäten bzw. für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert werden.

### 5.4.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU

#### ANDEREN BAUSTEINEN

##### Ziele

Teilnehmende ...

... kennen verschiedene Indikatoren für potenzielle herkunftsbedingte Benachteiligung;

... reflektieren ihre eigenen Normvorstellungen im Unterricht;

... machen sich die spezifischen Hürden im Bildungssystem für Schülerinnen und Schüler, die von der Mittelschicht abweichen, bewusst.

##### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen

##### Unterrichtens

- » Bildungssprache,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Vorurteile & Stereotype,
- » Sprachprestige.

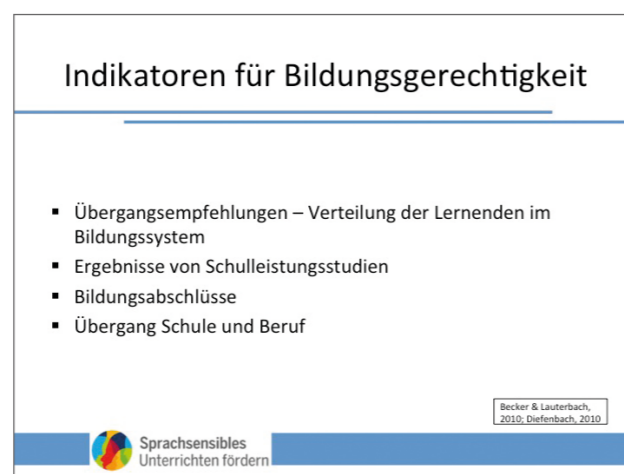


Abb. 1: Indikatoren für Bildungsgerechtigkeit



### 5.4.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Die Bedeutung der herkunftsbedingten Ungleichheit ist durch die in den letzten Jahren durchgeführten Schulleistungsuntersuchungen wieder in den Fokus der wissenschaftlichen und didaktischen Arbeit gerückt. Insgesamt scheint in Deutschland der Bildungserfolg einer Schülerin bzw. eines Schülers in deutlichem Maße von ihrer bzw. seiner sozialen Herkunft abzuhängen. Ausschlaggebend scheinen die Erfahrungen und Wissensbestände zu sein, welche die Lernenden aus ihrem nicht-schulischen Umfeld mitbringen. Diese herkunftsbedingte Ungleichheit bezieht sich vor allem auf Lernende mit niedrigem sozioökonomischen Status sowie bildungsfernem Hintergrund. Auch die Zuwanderungsgeschichte kann eine Rolle spielen, wenn diese mit der sozialen Herkunft zusammenfällt; das bedeutet, dass bestimmte Migrationsgruppen in bestimmten Orten vermehrt aus sozioökonomisch schwächeren Familien kommen. Diese herkunftsbedingt benachteiligten Kinder und Jugendlichen erfahren an verschiedenen Schnittstellen des Bildungssystems Selektionen, welche ihnen den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen bzw. den Eintritt in den Arbeitsmarkt zusätzlich erschweren können. Diese herkunftsbedingte Ungerechtigkeit kann an den Selektionsstellen im Bildungssystem sowie im Rahmen von mittelschichtorientiertem Unterricht verstärkt werden, da die Schülerinnen und Schüler durch fehlende Möglichkeiten oder durch Zuschreibungen seitens der Lehrkräfte ihr Potenzial nicht entsprechend ihrer Begabung entfalten können. Die Herausforderung für die Schule ist es, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, indem die herkunftsbedingte Ungleichheit ausgeglichen und der Unterricht differenziert und potenzialorientiert gestaltet wird.

### 5.4.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

» „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von Konzepten für gemeinsames Lernen und sprachsensiblen Unterricht ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- Unterrichtsziele kompetenzorientiert zielgleich/zieldifferent begründet festlegen und daraus didaktische Entscheidungen ableiten.

### 5.4.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

» ... bearbeiten einen Text zum Einfluss von sozialer und kultureller Herkunft auf Bildungserfolg (siehe: Literaturhinweise);

» ... machen sich die Bedeutung der Herkunft einer Person in verschiedenen spezifischen Situationen im Schulalltag bewusst (05\_04\_M1\_In\_der\_Mitte\_der\_Gesellschaft.doc);

» ... reflektieren ihre eigenen Normvorstellungen und diskutieren diese im Hinblick auf ihre Schülerschaft.

#### Vertiefungsaktivitäten:

Im Seminar: Die Teilnehmenden diskutieren anhand des Materials über die verschiedenen potenziellen Hürden im Bildungssystem für Schülerinnen und Schüler mit sozioökonomisch niedriger und bildungsferner Herkunft.

In der Schule: Die Teilnehmenden beobachten Unterricht an ihrer Ausbildungsschule im Hinblick auf potenzielle Hürden für Schülerinnen und Schüler mit sozioökonomisch niedriger und bildungsferner Herkunft.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

05\_04\_M1\_In\_der\_Mitte\_der\_Gesellschaft.doc

## 5.5 Sensibilisierung für und Definition von Bildungssprache

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.5.1 GRUNDIDEE

Bildungssprache ist ein sprachliches Register, welches den Regeln einer vom Kontext unabhängigen Schriftsprache folgt und sich daher deutlich von dem Alltagssprachlichen Register unterscheidet. Die Bildungssprache wird in Schule und Unterricht, besonders in Lehrwerken und Lernaufgaben, genutzt und ihr Gebrauch scheint für eine erfolgreiche Bildungsbiographie – zum Beispiel den Erwerb des Abiturs – unabdingbar zu sein. Sie ist nicht nur die Bildungsvoraussetzung, sondern auch ein Bildungsergebnis bzw. Bildungsziel. Über den schulischen Raum hinaus ist die Verwendung von Bildungssprache bedeutend für die soziale Teilhabe, da sie als sprachliche Visitenkarte in der Gesellschaft fungieren kann. Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht neben den Anforderungen auf fachlicher Ebene auch mit Anforderungen auf sprachlicher Ebene konfrontiert. Dieser kumulativen Herausforderung müssen sich die Lehrkräfte bewusst werden, um in weiteren Schritten Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die potenziellen sprachlichen Hürden reflektierend zu bearbeiten und ein fachliches und sprachliches Lernen zu ermöglichen.

**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Lernbarrieren und sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache gearbeitet wird.

### 5.5.2 KERNAKTIVITÄT

Durch die Sensibilisierung für verschiedene sprachliche Register und potenzielle sprachliche Hürden bei Lernaufgaben und anderen Materialien im Unterricht sollen die Teilnehmenden ihre eigenen Materialien reflektierend bearbeiten. Hierfür sollen sie spezifische sprachliche Strukturen von Bildungssprache kennenlernen.

### 5.5.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

- ... werden für die Funktionen von sprachlichen Registern sensibilisiert und reflektieren ihr Sprachhandeln;
- ... sind sich der kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Bedeutung von Sprache bewusst;
- ... kennen semantische und grammatische Merkmale von Bildungssprache.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Erst-/Zweitspracherwerb,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Sprachschatz.

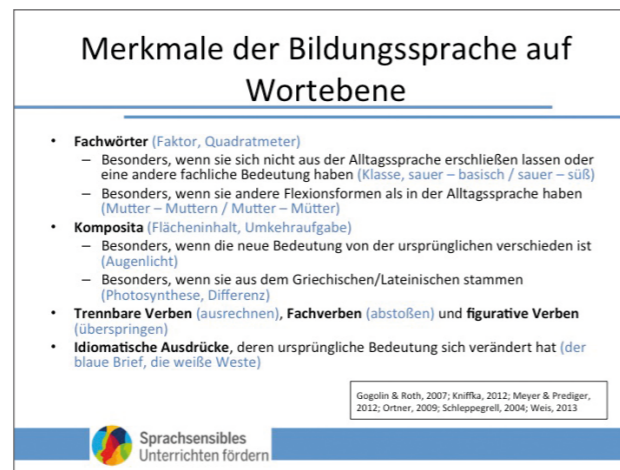
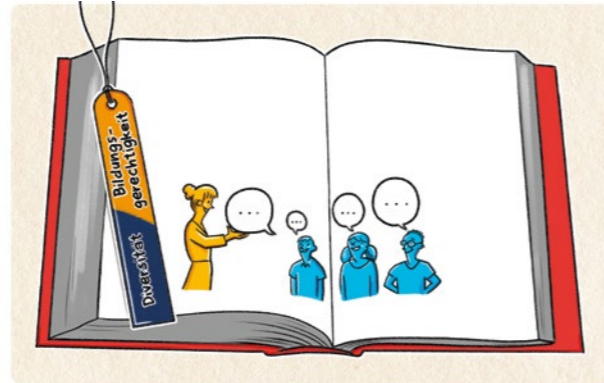


Abb. 2: Merkmale der Bildungssprache auf Wortebene

### Merkmale der Bildungssprache auf Satzebene

- **Passivkonstruktionen / Ausdrücke der Unpersönlichkeit** (Wird eine Zahl mit 5 multipliziert, erhält man...)
- **Nebensatzkonstruktionen**
  - Relativsätze (Solche Tiere kommen lange Zeit mit dem Stoffwechsel der Zellatmung aus sowie mit dem Wasser, das die vertrockneten Gräser enthalten, die sie vor allem morgens fressen)
  - Uneingeleitete Konditionalsätze (Erfolgt der Abbauprozess unter Luftzufuhr, bezeichnet man ihn als aerobes Verfahren)
- **Funktionsverbgefüge** (einen Beweis liefern; zu einer Entscheidung kommen)
- **Zusammengesetzte Konjunktionen** (je kleiner der Maßstab, desto stärker ist vereinfacht worden)
- **Metaphorischer Gebrauch von Sprache** (feststehende Ausdrücke: In Hülle und Fülle; Meiner Meinung nach)
- **Imperativformen** (Gib...an!)

Gogolin & Roth, 2007; Kniffka, 2012; Meyer & Prediger, 2012; Ortner, 2009; Schleppegrell, 2004; Weis, 2013



Abb. 3: Merkmale der Bildungssprache auf Satzebene

### 5.5.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Sprache dient nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sie verbirgt auch, je nachdem, welches Register genutzt wird, einen Code, der u. a. den sozialen bzw. akademischen Status einer Person verraten kann. Für Lernende, in deren familiärem bzw. sozialem Umfeld ein Alltagssprachliches Register dominiert, stellt die Sprache der Schule, welche sich auf einem Kontinuum zwischen Alltagssprache und Bildungssprache vor allem in Leistungssituationen stark an bildungssprachlichen Strukturen orientiert, eine Herausforderung dar. Gerade in der Bearbeitung von schriftlichen Lernaufgaben sind Lernende hier nicht nur mit dem neuen fachlichen Inhalt, sondern auch mit unbekanntem sprachlichen Strukturen konfrontiert. Diese sprachliche Herausforderung kann Schülerinnen und Schülern den Zugang zu neuem Wissen erschweren und somit ihre fachliche Leistung negativ beeinflussen. Durch die häufig gegebene Kompetenz in der Alltagssprache vieler Schülerinnen und Schüler unterschätzen Lehrkräfte oft den eigentlichen Förderbedarf der konzeptionell schriftlichen Bildungssprache, welcher sich in Leistungssituationen bemerkbar macht.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_05\_M1\_Kontinuum\_Alltagssprache\_Bildungssprache.doc
- » 05\_05\_M2\_Muendlichkeit\_und\_Schriftlichkeit.doc
- » 05\_05\_M3\_Analyse\_Schuelerantwort.doc
- » 05\_05\_M4\_Lerninhalt\_ohne\_Buchstaben\_N.doc

### 5.5.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von Lernbarrieren und sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten.

### 5.5.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... werden im Hinblick auf die Schwierigkeit der kumulativen Herausforderung von sprachlichen Hürden und fachlichem Wissen sensibilisiert (» 05\_05\_M4\_Lerninhalt\_ohne\_Buchstaben\_N.doc);
- » ... analysieren ein Textbeispiel einer Schülerin sprachlich und fachlich getrennt (» 05\_05\_M3\_Analyse\_Schuelerantwort.doc);
- » ... machen sich mit den spezifischen sprachlichen Merkmalen von Bildungssprache vertraut (» Abb. 2 & 3, » 05\_05\_M2\_Muendlichkeit\_und\_Schriftlichkeit.doc, » 05\_05\_M1\_Kontinuum\_Alltagssprache\_Bildungssprache.doc).

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden stellen spezifische sprachliche Hürden in ihren eigenen Unterrichtsmaterialien heraus und reflektieren über konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden reflektieren im Rahmen ihres Ausbildungsunterrichts sprachliche Anforderungen.

## 5.6 Erst- und Zweitspracherwerb

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.6.1 GRUNDIDEE

Eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem hat bereits vor Schuleintritt mehr als eine Sprache erworben. Lernende mit Zuwanderungshintergrund haben in der Regel Deutsch als Zweitsprache erworben oder gelernt. Darüber hinaus lernen viele Schülerinnen und Schüler meistens zwei weitere Sprachen während ihrer Schulzeit. So wie die verschiedenen Sprachen sind auch Prozesse des Erwerbs bzw. Lernens teilweise sehr unterschiedlich. Jede neu dazugewonnene Sprache bringt nicht nur ein lexikales und grammatisches Wissen, sondern ein anderes, spezifisches konzeptionelles und kulturelles Wissen mit sich. Den Erwerb oder das Lernen der jeweiligen Sprache können soziale, emotionale und kognitive Faktoren beeinflussen. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich der Bedeutung der komplexen sprachlichen Erwerbssituation ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst sein.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Lernbarrieren und sprachsensiblen Unterricht gearbeitet wird.

### 5.6.2 KERNAKTIVITÄT

Die Teilnehmenden sollen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb kennenlernen und sich des komplexen Prozesses des Spracherwerbs in mehrsprachigen Kontexten bewusst werden.

### 5.6.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

... werden für die komplexe Situation des Sprachlernens sensibilisiert;

... lernen Einflussfaktoren zum Erwerb der jeweiligen Verkehrssprache kennen;

... erkennen die Bedeutung der Muttersprache bzw. der Herkunftssprachen für die Schülerinnen und Schüler.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Bildungssprache,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Sprachprestige.

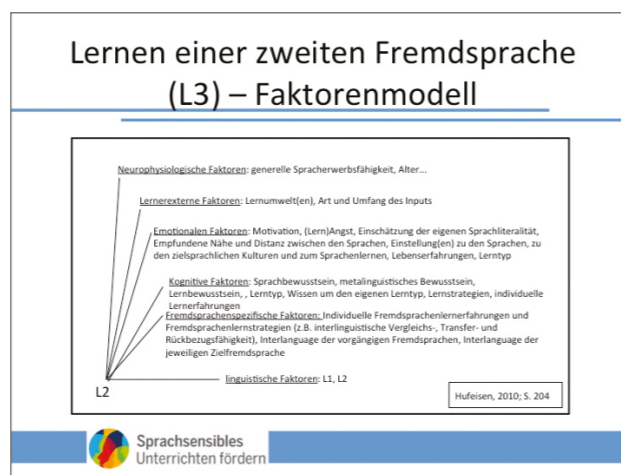


Abb. 4: Faktorenmodell

### Fremdsprache ≠ Zweitsprache ≠ Drittsprache

- **Fremdsprachen** werden gesteuert meist im institutionellen Kontext erlernt und der sprachliche Input beschränkt sich auf wenige Stunden in der Woche.
- Der **Zweitspracherwerb** umfasst jeglichen Erwerb einer Sprache zu einer Erstsprache. Darunter kann gesteuerter oder ungesteuerter Spracherwerb verstanden werden. Zudem kann der Zweitspracherwerb zunächst dem Erwerb einer Fremdsprache gleichen.
- Der **Drittspracherwerb** wird sollte grundsätzlich vom Zweitspracherwerb abgegrenzt werden, da er anderen Prinzipien folgt als der Zweitspracherwerb.

Hufeisen & Jesner, 2009; Ahrenholz, 2014

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 5: Fremd-, Zweit- & Drittsprache

### 5.6.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Eine neue Sprache zu erwerben bzw. zu erlernen ist ein teilweise diffiziler Prozess, der je nach Alter der Person und Art des Erwerbens und Erlernens sehr unterschiedlich verlaufen kann. Neben neuen sprachlichen und metasprachlichen (linguistischen, pragmatischen und melodischen) Konzepten eröffnet eine neue Sprache auch die Sicht auf soziale bzw. kulturelle Aspekte der Zielsprache bzw. Zielkultur(en). Die Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb sind teilweise sehr verschieden, jedoch werden dem Input, welchen die Kinder oder Jugendlichen erhalten, sowie der Interaktion in der Sprache besonders wichtige Rollen zugewiesen. Ein weiterer Aspekt, der den Erwerb beeinflusst bzw. auch zum entgegengesetzten Prozess, also Sprachverlust, führen kann, ist die sozioemotionale Einstellung zu der jeweiligen Sprache. Besonders die erste bzw. die ersten Sprachen, die eine Person erlernt, die sog. Muttersprache(n), tragen einen besonders wichtigen Teil zur Identitätskonstruktion der Sprecherin bzw. des Sprechers bei. Der Einfluss der affektiven Komponente von Sprache ist vor allem im Kontext von Restriktionen des Sprechens (z.B. Deutschpflicht auf dem Schulhof) immens und kann nicht nur die Sprachkompetenz beeinflussen, sondern auch die Einstellung der Person zu der Sprache und all den Faktoren, die sie mit dieser verbindet.

### 5.6.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von Lernbarrieren und sprachsensiblen Unterricht im Kernseminar ergeben sich z.B. an folgenden Stellen:

- a) Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- b) Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten;
- c) unterschiedliche Formen der Lerninitiiierung & Lernsteuerung zur individuellen Förderung nutzen;
- d) Unterrichten & Erziehen an reflektierten Werten, Normen & Erziehungszielen ausrichten.

### 5.6.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN

#### (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... betrachten verschiedene Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb und diskutieren diese (📄 05\_06\_M1\_Bilder\_Begriffe\_Zwei-\_und\_Mehrsprachigkeit.doc);
- » ... werden sich der Bedeutung der Erstsprache(n) bzw. Muttersprache(n) für eine Person bewusst (📄 05\_06\_M2\_Bedeutung\_Muttersprache.doc);
- » ... reflektieren den multiplen Spracherwerb (📺 Video: „Deutschkurs für Türken – Ladykracher“, [www.youtube.com/watch?v=r\\_Pf7Lycm2E](http://www.youtube.com/watch?v=r_Pf7Lycm2E)).

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden bearbeiten die Aufgabe „Wie lernt man eine neue Sprache?“ (📄 05\_06\_M4\_Neue\_Sprachen\_lernen.doc) und machen sich den komplexen Prozess des Sprachlernens bewusst.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden beobachten in Seiteneinsteigerklassen an ihren Ausbildungsschulen, wie verschieden das Sprachlernen der Schülerinnen und Schüler verlaufen kann und welche Unterstützungen hierbei hilfreich erscheinen.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 📄 05\_06\_M1\_Bilder\_Begriffe\_Zwei-\_und\_Mehrsprachigkeit.doc
- 05\_06\_M2\_Bedeutung\_Muttersprache.doc
- 05\_06\_M3\_Videoanalyse\_Integrationskurs.doc
- 05\_06\_M4\_Neue\_Sprachen\_lernen.doc

## 5.7 Ressource Mehrsprachigkeit

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.**

### 5.7.1 GRUNDIDEE

Durch verschiedene Migrationsprozesse sowie schulischen und außerschulischen Sprachunterricht ist fast jede in Deutschland lebende Person mehrsprachig. Hierbei variieren die Sprachen und Kompetenzstufen, jedoch bedeutet das Sprechen und Kennen mehrerer Sprachen immer eine Bereicherung auf verschiedenen Ebenen; mehrsprachige Personen verfügen z. B. über eine höhere Aufmerksamkeitskontrolle und ein höheres Sprachbewusstsein. Des Weiteren kann die individuelle Mehrsprachigkeit das Lernen von weiteren Sprachen positiv beeinflussen. In einem potenzialorientierten Unterricht sollten Sprache sowie Mehrsprachigkeit wertschätzend behandelt und Sprachtransferprozesse unterstützt werden. Hierbei sollen die Lehrkräfte nicht nur Mehrsprachigkeit grundsätzlich, sondern besonders die Herkunftssprachen ihrer Lernenden als etwas Positives bzw. als Bereicherung für die Schülerin oder den Schüler wahrnehmen, da diese maßgeblich für die Konstruktion ihrer Identität Bedeutung tragen.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar zum Thema „Sprachliche Vielfalt im Klassenraum“ gearbeitet wird.

### 5.7.2 KERNAKTIVITÄT

Die Teilnehmenden sollen Vorteile von Mehrsprachigkeit kennen und über häufige Fehldeutungen aufgeklärt werden. Des Weiteren sollen sie sich mit der Bedeutung der Sprachen einer Sprecherin bzw. eines Sprechers für ihre bzw. seine Identitätskonstruktion auseinandersetzen. Außerdem sollen sie ihre kulturellen Einstellungen reflektieren.

### 5.7.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

... erkennen, dass Mehrsprachigkeit kognitive Vorteile und Sprachlernvorteile hat;

... werden für die Bedeutung von verschiedenen Sprachen für die Identität einer Person sensibilisiert;

... lernen Prozesse des Sprachtransfers kennen.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen

##### Unterrichtens

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Bildungssprache,
- » Vorurteile & Stereotype,
- » Sprachprestige.

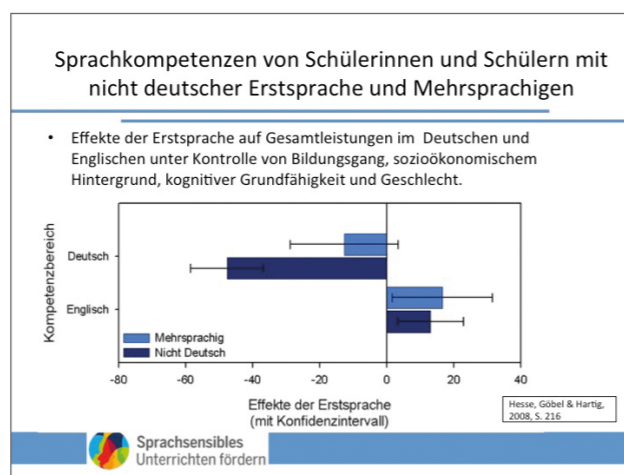


Abb. 6: Sprachkompetenzen

### Zusammenfassung der DESI-Ergebnisse zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist eine individuelle Ressource für das schulische Fremdsprachenlernen und damit auch für die schulische Anpassung.
- Mehrsprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler wirken sogar darüber hinaus positiv auf das Klassenergebnis im Englischen und sind damit eine Ressource für die Klassengemeinschaft.
- Klassen in denen Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit aufgeschlossen sind, zeigen bessere Englischleistungen.

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 7: DESI-Ergebnisse zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit

### 5.7.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Schule spiegelt die in der Gesellschaft existierende Mehrsprachigkeit wider, dennoch besitzen viele Schulen einen stark monolingualen Habitus, welcher sich nicht genügend mit Sprachenvielfalt auseinandersetzt. Aufgrund der immensen Bedeutung von Sprache für die Identität von Schülerinnen und Schülern ist es die Aufgabe von Schule und Unterricht, sich mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit produktiv auseinanderzusetzen, um ressourcenorientiert Potenziale zu nutzen. Neben der wertschätzenden Grundhaltung gegenüber Multilingualität können Lehrkräfte verschiedene Sprachen durch mehrsprachigkeitsorientierte Lernaufgaben und/oder Sprachtransferprozesse explizit in ihren Unterricht miteinbeziehen. Hierbei ist zu beachten, dass die Kompetenzen der Lernenden in ihren weiteren Sprachen sehr unterschiedlich sein können und sie nicht zu Experten für die jeweilige Sprache gemacht werden dürfen. Es existiert eine Vielzahl an Fehldeutungen, welche den Erwerb mehrerer Sprachen defizitär betrachten und fürchten, dass dieser zu doppelter bzw. mehrfacher Halbsprachigkeit führe. Empirisch können sich diese Annahmen nicht halten, im Gegenteil: Der Nutzen mehrerer Sprachen hat für den Sprecher fast ausschließlich Vorteile (siehe Abb. 6 + 7). Aktuelle Studien weisen zum Beispiel darauf hin, dass Mehrsprachige beim Drittsprachlernen einen Vorteil gegenüber ihren monolingualen Peers haben.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_07\_M1\_Eigene\_Sprachsituation\_zeichnen.doc
- » 05\_07\_M2\_Internationalismen.doc
- » 05\_07\_M3\_Mythen\_zur\_Mehrsprachigkeit.doc
- » 05\_07\_M4\_Polnische\_Laut-Buchstaben-Korrespondenz.doc
- » 05\_07\_M5\_Versuchsbeschreibung\_Fremdsprache\_1.doc
- » 05\_07\_M6\_Versuchsbeschreibung\_Fremdsprache\_2.doc
- » 05\_07\_M7\_Vor- und Nachnamen.doc

### 5.7.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Sprachbildung und Sprachförderung in allen Fächern“;
- » „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“;
- » „Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ergeben sich im Kernseminar vor allem in folgenden Handlungsfeldern:

- a) Unterrichten & Erziehen an reflektierten Werten, Normen & Erziehungszielen ausrichten;
- b) Schülerinnen und Schüler und Eltern anlass- & situationsgerecht beraten;
- c) Beratungssituationen reflektieren & darüber in den kollegialen Austausch mit an der Schule vorhandenen Professionen treten.

### 5.7.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... reflektieren über ihre eigene Sprachsituation, indem sie sich der Bedeutung ihrer gesprochenen Sprache bewusst werden (» 05\_07\_M1\_Eigene\_Sprachsituation\_zeichnen.doc);
- » ... setzen sich mit Mythen über Mehrsprachigkeit auseinander (» 05\_07\_M3\_Mythen\_zur\_Mehrsprachigkeit.doc);
- » ... erfahren, welche Herausforderungen eine neue/fremde Sprache bedeuten kann (» 05\_07\_M5\_Versuchsbeschreibung\_Fremdsprache\_1 + 2.doc);
- » ... erproben Sprachtransferprozesse (» 05\_07\_M2\_Internationalismen.doc).

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden analysieren die Lehrbücher, welche sie in ihrem Fachunterricht verwenden, im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsorientierung.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden beobachten, welche Sprachen außer der Unterrichtssprache Deutsch im Unterricht verwendet werden und in welchen Kontexten dies geschieht.

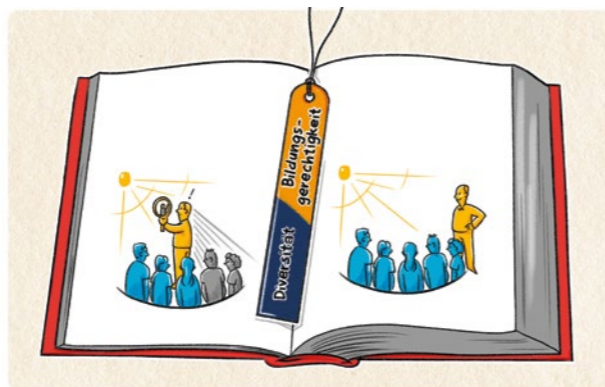


## 5.8 Vorurteile und Stereotype

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“**

### 5.8.1 GRUNDIDEE

Ein Stereotyp ist eine vereinfachte, schematisierende Darstellung einer sozialen Gruppierung in der Gesellschaft. Von Vorurteilen spricht man, wenn diese verzerrenden Wahrnehmungen von Emotionen begleitet werden. Die in Gesellschaft vorherrschenden Stereotype und Vorurteile bilden sich auch im System Schule ab. Durch gruppenbezogene Stereotype können Bewertungen oder das Sanktionsverhalten von Lehrkräften beeinflusst werden. Bei Schülerinnen und Schülern können ihnen bekannte Vorurteile zu einer Beeinträchtigung ihrer Performanz in Leistungssituationen führen: Fühlt eine Schülerin oder ein Schüler sich einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig, so kann deren bzw. dessen Leistung dadurch in einer Testsituation abnehmen. Der Grund dafür ist, dass ein entsprechendes Stereotyp in der Leistungssituation aktiviert wurde, welches besagt, dass Angehörige genau dieser Gruppe z. B. generell kognitiv schlechtere Leistungen erbringen als Angehörige anderer sozialer Gruppierungen. In einem solchen Fall handelt es sich um ein Problem der Performanz und nicht (nur) der Kompetenz. Diesen Prozess gilt es zu unterbinden, damit Unterricht potenzialorientiert stattfinden kann.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über kulturelle Einflüsse sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung gearbeitet wird.

### 5.8.2 KERNAKTIVITÄT

Die Teilnehmenden sollen sich die gesellschaftlichen gruppenbezogenen Stereotype und Vorurteile bewusst machen und die Auswirkung dieser auf Lehr-/Lernprozesse im Unterricht reflektieren.

### 5.8.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

- Teilnehmende ...
- ... erkennen, dass es verschiedene gruppenbezogene Stereotype und Vorurteile im System Schule gibt;
- ... werden mithilfe von Reflexionsaufgaben über die Auswirkungen von Stereotypen und Vorurteilen für Schülerinnen und Schüler sensibilisiert;
- ... reflektieren die Implikationen von Stereotypen und Vorurteilen auf die Lehr-/Lernsituation.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Interkulturalität,
- » Sprachprestige.

### Vorurteile.....

- .....sind Einstellungen, die einen Menschen dazu disponieren, über andere Menschen und andere Gruppen in günstiger oder ungünstiger Weise zu denken. Diese Einstellungen prädisponieren die Wahrnehmung (**kognitive Komponente**), das Fühlen (**affektive Komponente**) und das Handeln (**konative Komponente**).....
- ..... sind Urteile, bei denen die realen Gegebenheiten und sachlichen Voraussetzungen nicht oder nicht genügend geprüft wurden.

Thomas, 2006

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 8: Vorurteile

### Vorurteile und Diskriminierungen zu vermeiden/zu verringern?

- **Aufklärung:** Aufklären über Vorurteile, Integrationsarbeit in der Schule; Heterogenität als Normalität vermitteln; Spezielle AGs anbieten; Thema im Unterricht behandeln, veranschaulichende Beispielgeschichten wie Fabeln & Gefühlssensibilisierung.
- **Kontakt:** Lebenswelt und -umstände von Migranten erleben, Prävention von Gruppenbildung (Sitzordnung), Schüleraustausch.
- **Konsequenzen:** klare Konsequenzen bei Diskriminierung.
- **Gewaltprävention:** Sozialarbeiter – Ansprechstellen schaffen / einrichten, Vertrauenslehrer, Kooperation mit außerschulischen Organisationen; Programme wie „Faustlos“, Streitschlichter zur Verfügung stellen, Integrationshelfer.
- **Kohäsion in Schule und Klasse stärken:** Klassenstärkung durch z.B. Hochseilgarten, Förderung von gegenseitigem Respekt, Toleranz, Empathie.

Thomas, 2006

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 9: Vorurteile und Diskriminierung

### 5.8.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Stereotype und Vorurteile sind ein stetiger, jedoch in sich variabler Bestandteil unserer Gesellschaft. Kinder sind sich der sozialen Stellung der Gruppe, zu der sie sich zugehörig fühlen, bereits im Vorschulalter bewusst. Dies kann mitunter große Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept in den stereotypisierten Domänen haben. Lehrkräfte spielen in der Bildungsbiographie dieser Schülerinnen und Schüler eine besonders bedeutende Rolle; sie können die konstruierten Vorurteile auf der einen Seite verschlimmern, indem sie unbewusst ihr Sanktionsverhalten oder ihre Kompetenzzuschreibung konform der ihnen ebenfalls bekannten Stereotype anpassen und auch so im Unterricht agieren. Auf der anderen Seite haben Lehrkräfte auch die Chance, genau diese Diskrepanz zu thematisieren und intervenierend potenzialorientiert ihre Schülerinnen und Schüler durch den jeweiligen Bildungsabschnitt zu führen.

### 5.8.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“;
- » „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_08\_M1\_Stereotype\_1.doc
- » 05\_08\_M2\_Stereotype\_2.doc
- » 05\_08\_M3\_Fremdstereotypisierung.doc

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von kulturellen Einflüssen sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- Leistungen kriterienorientiert erfassen, beurteilen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern reflektieren;
- Kompetenzen in der deutschen Sprache auch migrationssensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen;
- individuelle Rückmeldungen zu Lernfortschritten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler so gestalten, dass sie eine Hilfe für weiteres Lernen darstellen;
- Unterrichten & Erziehen an reflektierten Werten, Normen & Erziehungszielen ausrichten.

### 5.8.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

- Teilnehmende ...
- » ... reflektieren über Stereotype, die ihnen selbst zugeschrieben wurden bzw. werden, und diskutieren die Auswirkungen dieser auf ihr Selbstkonzept (» 05\_08\_M1\_Stereotype\_1.doc);
  - » ... reflektieren über Stereotype und Vorurteile, die sie eventuell gegenüber ihren Lerngruppen haben (» 05\_08\_M2\_Stereotype\_2.doc);
  - » ... reflektieren über die Entstehung von Stereotypen und Fremdzuschreibungsprozessen (» siehe Literaturhinweise).

#### Vertiefungsaktivitäten:

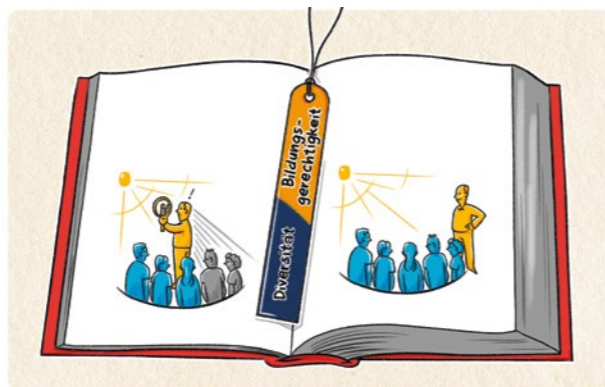
- » Im Seminar: Die Teilnehmenden reflektieren darüber, welche Stereotype und Vorurteile sie bezüglich ihrer Schülerinnen und Schüler haben.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden achten darauf, welche Stereotype bzw. Vorurteile ihre Schülerinnen und Schüler haben und überlegen, wie man diese dekonstruieren könnte.

## 5.9 Interkulturalität

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an die Handlungsfelder E „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“ und B „Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten“**

### 5.9.1 GRUNDIDEE

Interkulturelle Kompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, kulturelle Gegebenheiten, Einstellungen und Handlungsweisen sowohl von sich selbst als auch von anderen Personen wahrzunehmen, diese zu respektieren und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Diese Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven und Verhaltensweisen erfordert vielfältige individuelle, soziale und strategische Kompetenzen und fördert auch das Bewusstsein des Individuums hinsichtlich seiner eigenen kulturellen Identität. Durch verschiedene Migrationsprozesse ist die Bundesrepublik Deutschland ein soziokulturell diverses Land mit einer ebenso heterogenen Schülerschaft. Um für diese interkulturelle Lehr-/Lernsituation vorbereitet zu sein, müssen Lehrkräfte eine ethnorelative Einstellung entwickeln und vor allem im Hinblick aktueller Zuwanderung sensibel mit der spezifischen Akkulturationsituation vieler Lernender und ihrer Familien umgehen lernen. Lehrkräfte sollten die Schülerinnen und Schüler in ihrer (bi-)kulturellen Identitätskonstruktion unterstützen, indem sie ihre soziokulturelle Herkunft sensibel wahrnehmen.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über interkulturelles Lernen und individuelle Lernberatung gearbeitet wird.

### 5.9.2 KERNAKTIVITÄT

Im Kernseminar sollen die Teilnehmer die Komplexität soziokultureller sowie sprachlich heterogener Situationen in ihrem Unterricht bzw. in der Schule anerkennen und daraus für die Schülerinnen und Schüler förderliche Handlungsoptionen entwickeln, welche ihr Bewusstsein für ethnorelative Einstellungen sukzessive herstellen.

### 5.9.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

- ... kennen verschiedene interkulturelle Anpassungsprozesse (Akkulturationstheorien);
- ... werden für die komplexe soziokulturelle Situation ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert;
- ... reflektieren potenzielle interkulturell herausfordernde Situationen in der Schule;
- ... entwickeln erste Handlungsmöglichkeiten bei interkulturell bedingten Konflikten.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichts

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Bildungssprache,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Vorurteile & Stereotype.

### Interkulturelle Kompetenz – eine Vielzahl an Definitionen...

- „Interkulturelle Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln, einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen.“ (Thomas et al., 2000)
- „Interkulturelle Kompetenz verstehen wir [...] als die Fähigkeit, das eigene Verhalten mit dem Verhalten der anderen in Beziehung zu setzen und dadurch ein kreatives Selbstbewusstsein der eigenen dynamischen kulturellen Identität, ihrer Grenzen und Möglichkeiten zu entwickeln“ (Fetscher, 2007)
- „Interkulturelle Kompetenz [...] ist [...] als Fähigkeit zu verstehen, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Interkulturelle Kompetenz ist dementsprechend keine Schlüsselqualifikation, sondern eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt.“ (Bolten, 2012)

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 10: Interkulturelle Kompetenz

Entwicklungsmodell interkultureller Kompetenz					
Ethnozentrische Phasen			Ethnorelative Phasen		
Denial/Leugnung	Defense/Abwehr	Minimization/Minimierung	Acceptance/Akzeptanz	Adaptation/Adaptation	Integration/Integration
Kulturelle Unterschiede werden nicht berücksichtigt	Starke Betonung kultureller Unterschiede: Abwertung der anderen Kultur Stereotypisierung	Kulturelle Unterschiede werden minimiert und kulturelle Werte als universell interpretiert	Kulturelle Unterschiede werden akzeptiert und respektiert	Strategien zum Umgang mit fremdkulturellen Personen Empathie, Kommunikation	Einpassung in unterschiedliche Kulturen möglich: Fähigkeit zur interkulturellen Mediation

Benett, 1993

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 11: Entwicklungsmodell interkultureller Kompetenz

### 5.9.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Interkulturelle Kompetenz stellt seit über zehn Jahren in den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) ein fächerübergreifendes Bildungsziel dar, welches nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte betrifft. Diese sollten sensibel mit der Komplexität soziokultureller sowie sprachlich heterogener Situationen in ihrem Unterricht bzw. in der Schule umgehen können. Vor allem im Hinblick auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ist die Schule ein bedeutender Akkulturationsagent; durch verschiedene differente Annahmen und Normen kann es im Unterricht oder auch im Elterngespräch zu Konfliktsituationen kommen, da fremdkulturelle Verhaltensweisen zu Fehlinterpretationen führen können. An solchen Stellen ist es bedeutend, dass Lehrkräfte interkulturell sensibel agieren. Im Rahmen der didaktischen Ziele sollen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung einer ethnorelativen Einstellung unterstützen.

### 5.9.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“;
- » „Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten“.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_09\_M1\_Elternberatung.doc
- » 05\_09\_M2\_Lehrer-Schueler-Kommunikation.doc
- » 05\_09\_M3\_Auf\_der\_Insel\_Albatros.doc
- » 05\_09\_M4\_Ethnozentrische\_Haltung.doc

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von interkulturellem Lernen im Kernseminar ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- a) Unterrichten und Erziehen an reflektierten Werten, Normen und Erziehungszielen ausrichten;
- b) Störungen und Konflikte in ihren systemischen Kontexten wahrnehmen, reflektieren, situationsgerecht intervenieren und präventive Maßnahmen ableiten;
- c) Schülerinnen und Schüler und Eltern anlass- und situationsgerecht beraten.

### 5.9.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... reflektieren ihre eigenen kulturellen Normvorstellungen und diskutieren diese im Hinblick auf ihre neu zugewanderte Schülerschaft ([05\\_09\\_M3\\_Auf\\_der\\_Insel\\_Albatros.doc](#));
- » ... bearbeiten die Fallvignetten zur Elternarbeit, indem sie in einem Rollenspiel verschiedene Perspektiven einnehmen ([05\\_09\\_M1\\_Elternberatung.doc](#));
- » ... bearbeiten die Fallvignetten zur Lehrer-Schüler-Kommunikation, indem sie in einem Rollenspiel verschiedene Perspektiven einnehmen ([05\\_09\\_M2\\_Lehrer-Schueler-Kommunikation.doc](#));
- » ... reflektieren über die Herausforderungen und Potenziale der interkulturellen Situationen.

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden reflektieren über eine potenzielle ethnozentrische Einstellung von Lehrkräften.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden beobachten den Umgang mit interkulturellen Themen an ihrer Ausbildungsschule (in Elterngesprächen, im Unterricht, in Projekten ...).

## 5.10 Sprachprestige

Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“

### 5.10.1 GRUNDIDEE

Mit dem Begriff „Sprachprestige“ ist der Wert bzw. das Ansehen einer Sprache im gesellschaftlichen, schulischen und politischen Raum gemeint. Das Prestige einer Sprache ist abhängig von der Rolle der Sprache in der Weltwirtschaft, ihrer geschichtlichen Relevanz und ihrem sozialen Wert. In welcher Weise Migrantinnen und Migranten ihre Herkunftssprachen verwenden, wird somit auch dadurch beeinflusst, wie die Gesellschaft und sie selbst ihrer Sprache bzw. der Mehrsprachigkeit gegenüberstehen. In einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht sollten Sprachen grundsätzlich wertschätzend behandelt werden, da dies das weitere Sprachlernen unterstützen kann. Eine explizite wie auch implizite Hierarchisierung von Sprachen sollte grundsätzlich vermieden werden. Dies bedeutet, dass der Fokus nicht auf bestimmten, in der Gesellschaft vorherrschenden Prestigesprachen liegen sollte. Vielmehr kommt es darauf an, auch die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit vermeintlich „prestigelosen“ Herkunftssprachen als Potenzial für das Sprachlernen aller Schülerinnen und Schüler zu verstehen und produktiv zu nutzen.

**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über kulturelle Einflüsse sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung gearbeitet wird.

### 5.10.2 KERNAKTIVITÄT

Die Teilnehmenden sollen über Prestigesprachen in der Gesellschaft reflektieren und sich der nicht salienten Hierarchie der Sprachen bewusst werden.

### 5.10.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

- ... lernen das Konzept Sprachprestige kennen;
- ... wissen, dass in der Gesellschaft Sprachen eine unterschiedliche Wertschätzung erfahren;
- ... machen sich die Konsequenzen dieser Hierarchie der Sprachen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler bewusst;
- ... adaptieren eine grundsätzlich wertschätzende Haltung und Ressourcenorientierung gegenüber allen Sprachen.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichts

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Erst-/Zweitspracherwerb,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Vorurteile und Stereotype.



### Einflüsse auf das Sprachprestige

- Status und Prestige der Sprechergruppen (ebenso gültig für die Migrantensprachen in Deutschland) (Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008; Gogolin & Neumann, 2003).
- Subjektive Wahrnehmung des Klangs einer Sprache (Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008).
- Häufigkeit & Art des Kontaktes (Plewnia & Rothe, 2011).
- Alter (Dirim & Auer, 2004).

Abb. 12: Einflüsse Sprachprestige

### Subjektive Bewertung von Akzenten in der deutschen Sprache

- Akzent bzw. Aussprachefehler werden regional sehr unterschiedlich bewertet – in Deutschland: russischer Akzent – negative Assoziationen; französischer Akzent – positive Assoziationen
- *Mir gefällt eine bestimmte Wortmelodie, die ich nicht genau beschreiben kann.*
  - *Wenn durch die Betonung nicht das Wort verschlossen bzw. verschmiert klingt, sondern die Worte noch ein bisschen Schwung dazu gewinnen.*
  - *Besonders gut gefällt mir, wenn die Aussprache der Buchstabenfolge so wie in der eigentlichen Muttersprache gesprochen werden.*
  - *Es kommt auch oft auf die Stimmfarbe an.*
  - *Ich hatte den Eindruck, dass die verschiedenen Stimmen und Sätze einen größeren Einfluss auf meine Bewertung ausgeübt haben als die jeweiligen Akzente.*

Settinieri, 2011

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 13: Subjektive Bewertung von Akzenten

### 5.10.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Nach Vorgaben der Europäischen Union sollten alle EU-Bürger mindestens drei Sprachen beherrschen. Während in den Schulen oft Englisch, Französisch oder Spanisch als Unterrichtsfach angeboten werden, ist der Herkunftssprachenunterricht schulformabhängig eher eine Ausnahme als die Regel. Ein Grund für die ungenutzte Ressource ist unter anderem das Prestige, welches mit einer Sprache verknüpft sein kann. Der soziale Status, ihre historische sowie weltwirtschaftliche Bedeutung haben Einfluss auf den von der Gesellschaft konstruierten „Wert“, also auf das Prestige einer Sprache. Ob eine Sprache zu den Prestigesprachen zählt oder nicht, ist immer abhängig vom Ort und damit vom Kontext sowie von der Vitalität der Sprache unter den Sprechern. Die Haltung der Umgebungsgesellschaft zu einer spezifischen Sprache hat einen bedeutenden Einfluss auf den Sprachverlust, welcher Konsequenzen für die Sprecher dieser Sprache haben kann, da sich diese mit ihr identifizieren. Um diesem Prozess entgegenzuwirken, müssen migrationsbedingte Sprachressourcen als solche anerkannt und gefördert werden.

### 5.10.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“;
- » „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_10\_M1\_Bedeutung\_Muttersprache.doc
- » 05\_10\_M2\_Ethnozentrische\_Haltung.doc

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von kulturellen Einflüssen sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung im Kernseminar ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe transparent machen;
- Leistungen kriterienorientiert erfassen, beurteilen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern reflektieren;
- Kompetenzen in der deutschen Sprache auch migrationssensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen;
- Unterrichten & Erziehen an reflektierten Werten, Normen & Erziehungszielen ausrichten.

### 5.10.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... reflektieren ihre persönliche Haltung und gesellschaftliche Haltungen zu verschiedenen Sprachen (siehe Abb. 12 + 13 und Literaturhinweise);
- » ... werden sich der Bedeutung der Erstsprache(n) bzw. Muttersprache(n) für eine Person bewusst (» 05\_10\_M1\_Bedeutung\_Muttersprache.doc);
- » ... reflektieren über eine potenzielle ethnozentrische Einstellung von Lehrkräften (» 05\_10\_M2\_Ethnozentrische\_Haltung.doc);
- » ... diskutieren über die Konsequenzen dieser Hierarchie der Sprachen in Bezug auf ihre Wahrnehmung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern.

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden ziehen Schlussfolgerungen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem Hintergrund und für die produktive Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht.
- » In der Schule: Die Teilnehmenden beobachten, ob Sprachprestige in der Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler-Interaktion eine Rolle spielen.

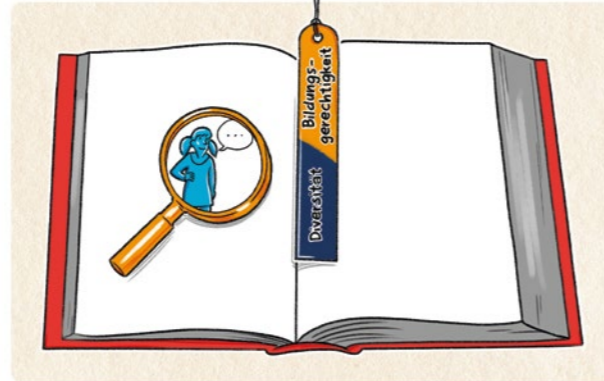


## 5.1 Sprachdiagnostische Verfahren

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“**

### 5.1.1 GRUNDIDEE

Diagnostik ist ein wichtiger Bestandteil von Sprachbildung bzw. Sprachförderung, welche Lehrkräften dabei hilft, den aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und den Unterricht bzw. das Unterrichtsmaterial im Hinblick darauf zu gestalten. Beurteilungen von Lehrkräften können jedoch durch verschiedene leistungsirrelevante Faktoren, wie z. B. implizite Persönlichkeitstheorien, Erwartungshaltungen oder Reihungseffekte, beeinflusst werden. Um objektiv Leistung zu messen, bedarf es (teil-)standardisierter Diagnoseinstrumente bzw. Tests, die nach vorgegebenen Kriterien den Leistungsstand möglichst gültig und präzise erfassen sollen.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Lern- und Entwicklungsstörungen sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung gearbeitet wird.

### 5.1.2 KERNAKTIVITÄT

Die Teilnehmenden sollen die Konstruktion von Diagnostikinstrumenten verstehen, eigene Bewertungen bearbeiten und über potenzielle Beurteilungsfehler reflektieren.

### 5.1.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

- ... lernen den Unterschied zwischen standardisierten und teilstandardisierten Sprachkompetenzmessungen kennen;
- ... werden für Beurteilungsfehler sensibilisiert;
- ... diskutieren die potenzielle Diskrepanz zwischen sprachlicher und fachlicher Diagnostik.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungssprache,
- » Erst-/Zweitspracherwerb,
- » Lese- und Schreibprozesse,
- » Sprachschatz.

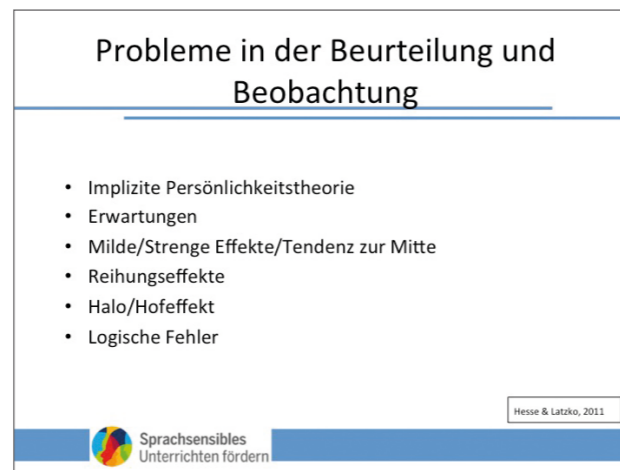


Abb. 14: Beurteilungs-/ Beobachtungsprobleme

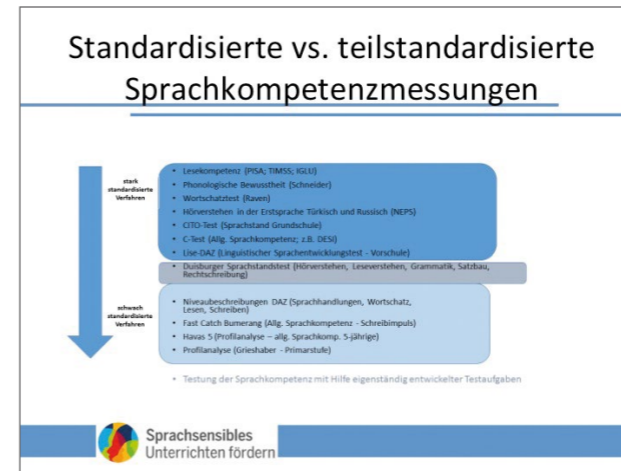


Abb. 15: Sprachkompetenzmessungen

### 5.1.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Als Messinstrumente für die Sprachkompetenzmessung können sprachdiagnostische Tests, sprachdiagnostische Gespräche oder systematische diagnostische Beobachtungen der Sprache dienen. Dabei ist ein Bewusstsein dafür notwendig, dass Diagnostikverfahren meist einzelne Bereiche der Sprachkompetenz behandeln und immer nur bestimmte Fragestellungen beantworten können. Um den Sprachstand eines Kindes bzw. Jugendlichen herauszufinden, bedarf es vor allem standardisierter Testverfahren, die es ermöglichen, die Sprachleistungen des Kindes mit den bereitgestellten Normwerten für die bestimmte Bezugsgruppe zu vergleichen. Die Verfahren zur Überprüfung des jeweiligen Leistungsstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers müssen die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen.

### 5.1.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“;
- » „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von Lern- und Entwicklungsstörungen sowie Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung im Kernseminar ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- Strukturierte Beobachtungen und diagnostische Verfahren zur fortlaufenden individuellen Kompetenzentwicklung nutzen;
- Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe transparent machen;
- Lernfortschritte und Leistungen herausfordern und dokumentieren.

### 5.1.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... informieren sich über verschiedene Diagnostikinstrumente und diskutieren die jeweiligen Vor- und Nachteile von standardisierten und teilstandardisierten Sprachstandstests (📄 05\_11\_M3\_Sprachdiagnostische\_Verfahren.doc);
- » ... reflektieren über ihre eigenen Beurteilungsraster im Hinblick auf die Gütekriterien;
- » ... überlegen, wie ein teilstandardisierter und ein standardisierter Test für die Schülertexte in der Aufgabe 📄 „05\_11\_M1\_Analyse\_bildungssprachliche\_Merkmale.doc“ aussehen könnten;
- » ... informieren sich über verschiedene potenzielle Beurteilungsfehler und diskutieren darüber, wie man diese vermeiden kann (📖 siehe Abb. 14 und Literaturhinweise).

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden informieren sich darüber, welche Verfahren zur Sprachdiagnostik in NRW im Gymnasialbereich eingesetzt werden, vergleichen und diskutieren diese (📄 05\_11\_M3\_Sprachdiagnostische\_Verfahren.doc).
- » In der Schule: Die Teilnehmenden ermitteln, welche diagnostischen Verfahren an ihrer Ausbildungsschule eingesetzt werden.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

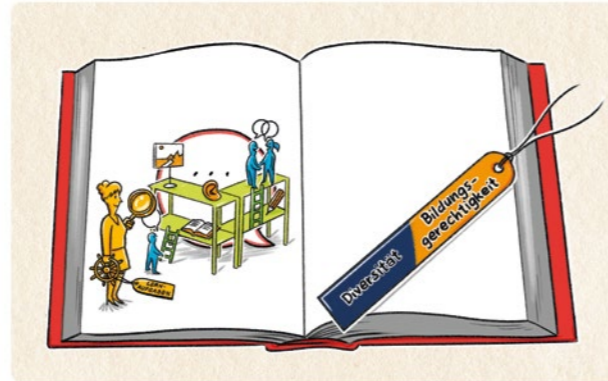
- 📄 05\_11\_M1\_Analyse\_bildungssprachliche\_Merkmale.doc
- 05\_11\_M2\_Analyse\_Schuelerantwort\_Physikunterricht.doc
- 05\_11\_M3\_Sprachdiagnostische\_Verfahren.doc

## 5.12 Scaffolding

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.12.1 GRUNDIDEE

Im sprachsensiblen Fachunterricht müssen Schülerinnen und Schüler verschiedene Sprachhandlungen realisieren, um die Fachinhalte zu verstehen bzw. Verstandenes zu reproduzieren. Meist bewegen sich diese Sprachhandlungen im Unterricht auf einem Kontinuum zwischen kontextgebundener Alltagssprache und kontextfreier Bildungssprache. Um die Lernenden bei diesem Übergang zu unterstützen, können Lehrkräfte das Prinzip des Scaffoldings verwenden. Beim offensiven Sprachbildungsansatz analysiert die Lehrkraft den aktuellen sprachlichen und fachlichen Leistungsstand der Schülerin bzw. der Schülers und stellt ihr bzw. ihm das benötigte „Gerüst“ (Scaffolds) zur Verfügung, um die nächste Stufe des Lernens zu erreichen. Dieses Unterstützungsgerüst wird den Schülerinnen und Schülern solange angeboten, bis sie es nicht mehr brauchen, d. h. bis sie die aktuellen Herausforderungen selbst erfolgreich bewältigen können. Die Lehrkräfte planen ihren Unterricht und modellieren offensiv ihre Unterrichtsmaterialien (Makro-Scaffolding) und unterstützen die Lernenden im Unterrichtsgeschehen bzw. der Unterrichtsinteraktion mithilfe unterschiedlicher Scaffolds.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar zum barrierefreien Lernen und sprachsensiblen Unterricht gearbeitet wird.

### 5.12.2 KERNAKTIVITÄT

Durch das Bearbeiten von Lernaufgaben sowie durch das Überarbeiten des eigenen Unterrichtsmaterials im Hinblick auf sprachliche Hilfestellungen sollen die Teilnehmenden den Mehrwert von sprachlicher Unterstützung im Lernprozess erkennen.

### 5.12.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

- ... verstehen das Grundprinzip des Makro- und Mikro-Scaffoldings;
- ... werden mithilfe von Lernaufgaben für den Mehrwert von sprachlichen Hilfestellungen sensibilisiert;
- ... erstellen Hilfestellungen für ihre eigenen Unterrichtsmaterialien.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungssprache,
- » Interaktion,
- » Lese- und Schreibprozesse,
- » Sprachschatz.

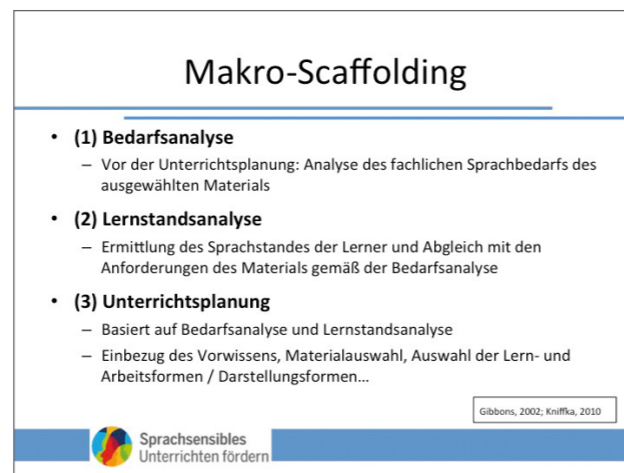


Abb. 16: Makro-Scaffolding

### Mikro-Scaffolding

- Mikro-Scaffolding: bezieht sich auf die Gestaltung der konkreten Unterrichtssituation
- Beachtung bestimmter Prinzipien bei der Unterrichtsinteraktion:
  - a) Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion
  - b) Gewährung von mehr Planungszeit für die Lernenden
  - c) Variation der Interaktionsmuster
  - d) Aktives Zuhören durch die Lehrkraft
  - e) Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft
  - f) Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge

Gibbons, 2002; Kniffka, 2010



Abb. 17: Mikro-Scaffolding

### 5.12.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Beim Prinzip des Scaffolding werden die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft in ihrem Lernprozess begleitet, indem ihnen an verschiedenen Stellen Werkzeuge zum Erreichen des jeweiligen Unterrichtszieles bzw. Kompetenzniveaus zur Verfügung gestellt werden. Um diese Werkzeuge bzw. Hilfestellungen zu generieren, muss die Lehrkraft verschiedene Schritte vorbereiten. Pauline Gibbons unterscheidet hier z. B. das Makro- und Mikro-Scaffolding. Während des Makro-Scaffoldings muss die Lehrkraft die Unterrichtsmaterialien für den Lernstand ihrer individuellen Lernergruppe im Hinblick auf potenzielle sprachliche und fachliche Hürden analysieren. Die Lehrperson plant ihren Unterricht konform der zuvor analysierten Materialien und fügt an konkreten Stellen Hilfestellungen ein. Als zentrales Steuerungsinstrument eignen sich Lernaufgaben, um den sprachlichen und fachlichen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler offensiv zu unterstützen. In der Unterrichtssituation praktiziert die Lehrkraft das Mikro-Scaffolding, indem sie die Interaktion modelliert, u. a. durch die Herstellung authentischer Kommunikationsanlässe oder die Rekonstruktion von Schüleräußerungen und ihre Einbettung in den kontextfreien Fachinhalt.

### 5.12.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

- » „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren und beurteilen“;
- » „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von barrierefreiem Lernen und sprachsensiblen Unterricht im Kernseminar ergeben sich z. B. an den folgenden Stellen:

- a) Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- b) Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten.

### 5.12.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... bearbeiten die Aufgaben „05\_12\_M1\_Diagrammtexte\_schreiben.doc“ und „05\_12\_M3\_Analyse\_Schuelerantwort.doc“ und diskutieren den Mehrwert von Hilfestellungen in Lernaufgaben;
- » ... informieren sich über die Grundprinzipien des Scaffoldings (siehe Abb. 16 + 17 und Literaturhinweise);
- » ... informieren sich über das Konzept Scaffolding für ihren Fachunterricht.

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden entwickeln zu ihren mitgebrachten Aufgaben passende Hilfestellungen (05\_12\_M2\_Planungsrahmen.doc).
- » In der Schule: Die Teilnehmenden dokumentieren im Rahmen eines nächsten Unterrichtsbesuchs die Nutzung sprachlicher Hilfestellungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_12\_M1\_Diagrammtexte\_schreiben.doc
- » 05\_12\_M2\_Planungsrahmen.doc
- » 05\_12\_M3\_Analyse\_Schuelerantwort.doc

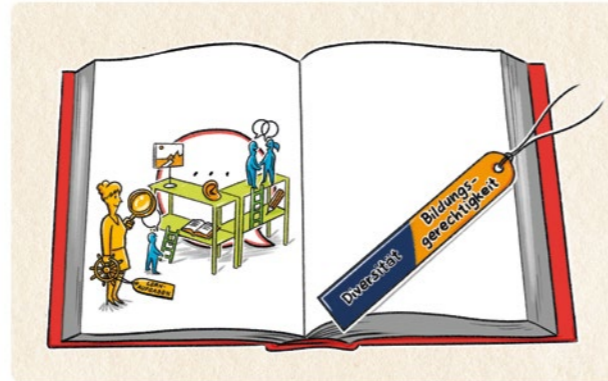


## 5.13 Lese- und Schreibprozesse

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.13.1 GRUNDIDEE

Die Prozesse des Lesens sowie Schreibens stellen komplexe sprachliche und kognitive Anforderung an die Schülerinnen und Schüler. Beim Lesen von Texten müssen Lernende die dort enthaltenen Informationen auf Grundlage ihrer individuellen Wissensbestände für sich selbst erschließen, in ihr Vorwissen integrieren und verstehen. Beim Schreiben müssen die Schülerinnen und Schüler einen Text konstruieren, wobei sie in der Regel auch Gelerntes reproduzieren. Dabei müssen sie neben dem Inhalt auch die spezifischen Vorgaben der jeweiligen kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Textsorte beachten. Die Bewältigung der Komplexität von Lese- und Schreibprozessen ist eine wesentliche Voraussetzung von fachlichem Lernen.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar zu sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache gearbeitet wird.

### 5.13.2 KERNAKTIVITÄT

Durch verschiedene Lese- und Schreibexperimente sollen die Teilnehmenden für die potenziellen Herausforderungen und Hürden zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen sensibilisiert werden.

### 5.13.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

... werden über die Bedeutung des Lesens und Schreibens sowie der Vernetzung durch Darstellungen für das Lernen im Allgemeinen informiert;

... werden mithilfe von Schreibaufgaben für die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Fachunterricht sowie für die damit verbundenen Schwierigkeiten sensibilisiert;

... lernen, dass die Förderung der deutschen Sprache Aufgabe aller Fächer ist.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungssprache,
- » Sprachdiagnostik,
- » Scaffolding,
- » Sprachschatz.

### Lesen

- Konstruktionsleistung zwischen der Leserin/dem Leser und dem Text
- Voraussetzung für verstehendes Lesen: basale Lesefertigkeiten
  - Buchstabendekodierung, Worterkennung, Herstellung von Zusammenhängen auf Satzebene, Leseflüssigkeit
- Basale Fertigkeiten ermöglichen hierarchiehöhere Prozesse:
  - Verknüpfung von Satz- und Textstrukturen, Bildung von Schlussfolgerungen
- Lehrpersonen benötigen Kenntnisse über den Leselernprozess → Ermittlung des Lernstandes der Schüler und Unterstützung des Lernprozesses

Scheinhardt-Stettner, 2017

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 18: Lesen

### Schreiben

- Textproduktion und komplexer Problemlöseprozess
- Texte als Produkte: die Schreiberinnen und Schreiber müssen ihre Texte so formulieren, dass die Leserinnen und Leser sich die Inhalte erschließen können → der Textsorte entsprechende Struktur notwendig
- Förderung der Schreibkompetenz durch
  - Verfassen verschiedener Textsorten: Erzählungen, Berichte, Argumentationen, Diagramme, Schaubilder...
  - Thematisierung zentraler Sprachhandlungen: Benennen/Definieren, Beschreiben/Darstellen, Berichten/Erzählen, Erklären/Erläutern...

Scheinhardt-Stettner, 2017

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 19: Schreiben

### 5.13.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Die Kompetenzen Lesen und Schreiben stellen komplexe Anforderungen an die Lernenden. Für verstehendes Lesen z. B. sind zuvor gelernte Fertigkeiten nötig, wie das Decodieren von Buchstaben, die Worterkennung und die Herstellung von Zusammenhängen im Satz, sodass eine ausreichende Lesegeschwindigkeit sowie ein angemessenes inhaltliches Verständnis des Textes erreicht werden kann. Das Schreiben bzw. die Textproduktion ist ein komplexer Problemlöseprozess. Voraussetzungen für das Schreiben sind textuelle, prozedurale und sozialkommunikative Kompetenzen sowie die Beurteilungskompetenz. Texte können außerdem nicht nur kontinuierlich, sondern auch diskontinuierlich in Form von Bildern, Modellen, Karten, Tabellen, Diagrammen, Symbolen oder Formeln gestaltet sein. Vor allem im Fall von Darstellungen mit hohem Abstraktionsniveau ist es notwendig, mit den Schülerinnen und Schülern die Decodierung, die Erstellung und die Umwandlung in andere Formen zu üben. Eine besondere Rolle spielt dabei die Darstellungsvernetzung, denn durch die vielseitige Darstellung und Behandlung des Inhalts kann nicht nur dessen Verständnis erreicht, sondern auch die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz gefördert werden.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_13\_M1\_Beschreibung\_Streichholzfigur.doc
- » 05\_13\_M2\_Perspektivwechsel.doc

### 5.13.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

» „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache im Kernseminar ergeben sich z. B. bei folgenden Stellen:

- a) Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- b) Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten.

### 5.13.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... diskutieren über die Komplexität und Bedeutung von Schreiben und Lesen für fachliches Lernen (siehe Abb. 18 + 19 und Literaturverzeichnis);
- » ... werden für die Herausforderungen, die mit der Kompetenz Schreiben verbunden sind, sensibilisiert (05\_13\_M1\_Beschreibung\_Streichholzfigur.doc);
- » ... machen sich die Komplexität eines Schreibprozesses bewusst (05\_13\_M2\_Perspektivwechsel.doc).

#### Vertiefungsaktivitäten:

Vorbereitung: Die Teilnehmenden bringen aktuelle Unterrichtsentwürfe bzw. ihre Lehrbücher mit.

» Im Seminar: Die Teilnehmenden analysieren die Lese- und Schreibanforderungen in ihrem Unterricht und erarbeiten dazu Lernaufgaben zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz.

» In der Schule: Die Teilnehmenden dokumentieren im Rahmen von Unterrichtshospitationen, wie die Kompetenzen zur Beherrschung von Lese- und Schreibstrategien im Fachunterricht gefördert werden können.

## 5.14 Interaktion

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an das Handlungsfeld U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“**

### 5.14.1 GRUNDIDEE

Die schriftliche, vor allem aber auch mündliche Unterrichtsinteraktion ist ein wichtiger Bestandteil des sprachbildenden Lernprozesses. Die Lernenden sollen im Erwerb und Ausbau spezifischer sprachlicher Handlungen unterstützt werden. Damit dies zielführend gelingt, bedarf es verschiedener konstruktivistischer Interaktionsmuster, welche die einzelnen schriftlichen und mündlichen Interaktionen in einen übergeordneten metakognitiven Unterrichtskontext stellen.

**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über die Gesprächsführung, Analyse und Evaluation von Unterricht gearbeitet wird.

### 5.14.2 KERNAKTIVITÄT

Durch das Kennenlernen von spezifischen Interaktionsprinzipien, welche Sprachbildung im Fachunterricht fördern können, sollen die Teilnehmenden die Bedeutung von mündlicher und schriftlicher Interaktion erkennen und selbst verschiedene Prinzipien ausprobieren, um ihr Interaktionsverhalten im Unterricht zu modellieren.

### 5.14.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

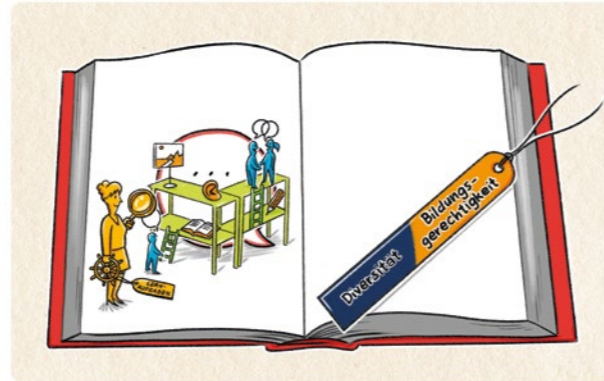
... kennen Prinzipien von sprachsensibler Unterrichtsinteraktion;

... erkennen die Bedeutung von Interaktion für einen sprachbildenden Unterricht;

... üben verschiedene Strategien zur sprachsensiblen Interaktion im Unterricht.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungsgerechtigkeit,
- » Bildungssprache,
- » Sprachdiagnostik,
- » Scaffolding.



### Hinweise für die Interaktion

- **Vermeidung von Suggestivfragen**
  - stattdessen Fragen mit Lebensweltbezug, authentische Diskussionen etc. → tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten
- **Transparenz:** plausible Formulierung von Fragen, Erklärung der (sprachlichen) Lernziele
  - Förderung der Transparenz durch Visualisierungen des Stundenverlaufs und -ziels
- **Wartezeit nach Fragestellung**
  - Möglichkeit für langsamere Schülerinnen und Schüler, eine Antwort zu geben, und Erhöhung der Qualität der Antworten der Lernenden

Scheinhardt-Stettner, 2017.

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 21: Sprachensible Interaktion im Unterricht

### 5.14.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Die Interaktion in einem sprachbildenden Unterricht sollte den Lernprozess durch die Nutzung metakognitiver Strategien begleiten und ihn immer wieder in den jeweiligen übergeordneten Unterrichtskontext setzen. Im Gegensatz zu einer dominierend fragend-entwickelnden Unterrichtsinteraktion variieren die Kommunikationsanlässe in der sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Interaktion. Pauline Gibbons hat für diese Zielstellung Prinzipien eines Mikro-Scaffoldings im Unterricht beschrieben. Die Lehrkraft begleitet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg von der kontextgebundenen Alltagssprache zur kontextfreien Fachsprache durch mündliche und schriftliche Interaktion. In Bezug auf die mündliche Orientierung kann dieser Prozess durch verschiedene Faktoren unterstützt werden: eine Verlangsamung der Interaktion, eine Gewährung von Planungszeit, eine Variation der Gesprächsanlässe, das aktive Zuhören der Lehrperson, die Reformulierung der Schüleräußerungen durch die Lehrperson sowie durch die Einbettung von Äußerungen in einen übergeordneten Unterrichtskontext. Diese Faktoren werden von zielführenden Lernaufgaben begleitet, in denen die jeweiligen mündlich erprobten Sprachhandlungen schriftlich erfasst werden, um so ein kontextfreies, fachsprachliches Produkt zu ermöglichen.

### Mikro-Scaffolding

- Mikro-Scaffolding: bezieht sich auf die Gestaltung der konkreten Unterrichtssituation
- Beachtung bestimmter Prinzipien bei der Unterrichtsinteraktion:
  - a) Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion
  - b) Gewährung von mehr Planungszeit für die Lernenden
  - c) Variation der Interaktionsmuster
  - d) Aktives Zuhören durch die Lehrkraft
  - e) Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft
  - f) Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge

Gibbons, 2002; Kniffka, 2010

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 20: Mikro-Scaffolding

### 5.14.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

» „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“.

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von barrierefreiem Lernen und sprachsensiblen Unterricht im Kernseminar ergeben sich z. B. an drei Stellen:

- a) Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten;
- b) Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- c) Unterrichtsplanung und -durchführung reflektieren und auswerten;
- d) unterschiedliche Formen der Lerninitiation und Lernsteuerung zur individuellen Förderung nutzen.

### 5.14.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... setzen sich mit den Prinzipien des Mikro-Scaffoldings für die Unterrichtsinteraktion auseinander (siehe Abb. 20 und Literaturhinweise);
- » ... analysieren videografierten Unterricht mithilfe des Beobachtungsbogens (05\_14\_M1\_Beobachtungsbogen\_Interaktion.doc).

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden setzen sich mit den Prinzipien des Mikro-Scaffoldings im Unterricht auseinander und diskutieren die Bedeutung von unterrichtlicher Interaktion für Sprachbildung (siehe Abb. 20 und Literaturhinweise).
- » In der Schule: Die Teilnehmenden dokumentieren mithilfe des Beobachtungsbogens die Interaktion in ihrem Ausbildungsunterricht.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

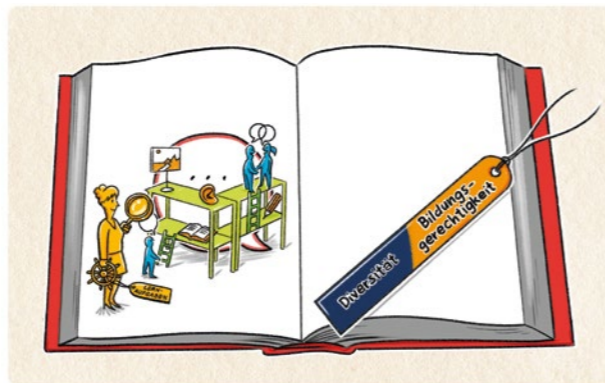
- » 05\_14\_M1\_Beobachtungsbogen\_Interaktion.doc

## 5.15 Sprachschatz

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Kernseminar – anknüpfbar an die Handlungsfelder U „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ und L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“**

### 5.15.1 GRUNDIDEE

Aufgaben und (Sach-)Texte (v. a. Texte aus Schulbüchern etc.) im Fachunterricht enthalten eine Vielzahl an Fachwörtern und -begriffen, die von den Schülerinnen und Schülern verstanden und erkannt werden müssen, um Lernangebote wahrnehmen und aktiv am Unterricht teilnehmen zu können und den Anforderungen im Fachunterricht gerecht zu werden. Der Alltagssprachliche Wortschatz der Lernenden, der individuell unterschiedlich ausfallen kann, ist allerdings für den Fachunterricht nicht durchgängig ausreichend. Da die Sprachkompetenz eine wichtige Voraussetzung für den fach- und sachbezogenen Lernerfolg ist und sich als zentraler Aspekt zur Erklärung von herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten erwiesen hat, ist es daher unabdingbar, bildungssprachliche Kompetenzen und damit den spezifischen (bildungssprachlichen) Wortschatz der Schülerinnen und Schüler - unabhängig von ihrer Muttersprache - systematisch zu entwickeln und zu fördern.



**Inhaltliche Bezüge zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung sowie sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache gearbeitet wird.

### 5.15.2 KERNAKTIVITÄT

Durch die Auseinandersetzung mit potenziellen sprachlichen bzw. lexikalischen Hürden in der Bearbeitung von Lernaufgaben sollen die Teilnehmenden die Bedeutung von Sprach- und Wortschatzarbeit im Fachunterricht erkennen.

### 5.15.3 ZIELE DES BAUSTEINS UND BEZÜGE ZU ANDEREN BAUSTEINEN

#### Ziele

Teilnehmende ...

... können die Bedeutung von alltäglichem und bildungssprachlichem Wortschatz erläutern;

... werden für die Notwendigkeit einer systematischen Entwicklung und Förderung eines bildungssprachlichen Wortschatzes im Fachunterricht sensibilisiert;

... kennen die unterschiedlichen Arten von Wortschatz (produktiver vs. rezeptiver Wortschatz);

... lernen unterschiedliche Techniken zur Entwicklung und Vertiefung von Wortschatz und Möglichkeiten der Wortschatzarbeit kennen.

#### Andere thematisch verwandte Bausteine sprachsensiblen Unterrichtens

- » Bildungssprache,
- » Ressource Mehrsprachigkeit,
- » Erst- und Zweitsprache,
- » Sprachdiagnostische Verfahren,
- » Lese- und Schreibprozesse.

### Sprachschatz

- Fachunterricht: Unterstützung des Aufbaus bildungssprachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler → Verknüpfung der fachlichen Inhalte mit dem entsprechenden Sprachschatz
- Fachwortschatz: Komposita, Nominalisierungen, Abkürzungen, Fremd- und Lehnwörter, Fachbezogene Verwendung Alltagssprachlicher Wörter
- Wortschatzlernen: Einführung im Zusammenhang, Wiederholungen in verschiedenen Kontexten, Lernen in Kollokationen (feststehende Formulierungen)

Scheinhardt-Stettner, 2017.

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 22: Sprachschatz

### Wortschatz

- **Rezeptiver Wortschatz**
  - Alle sprachlichen Mittel, die die Schülerinnen und Schüler zwar verstehen (beim Lesen oder Hören), jedoch nicht selbst verwenden
- **Produktiver Wortschatz**
  - Sprachliche Mittel, die die Schülerinnen und Schüler neben dem Verstehen auch selber verwenden
- **Funktionaler Wortschatz**
  - Sprachliche Mittel zur erfolgreichen Bewältigung von Kommunikationssituationen im Allgemeinen
  - Bsp.: Konjunktionen, Mittel zur Textstrukturierung für das Argumentieren
- **Thematischer Wortschatz**
  - Mittel der Bildungssprache auf Wort-, Satz- und Textebene
  - Kontext- und inhaltspezifisch
  - Notwendig für das Verstehen der Unterrichtsinhalte und das Kommunizieren über diese

Scheinhardt-Stettner, 2017

Sprachsensibles Unterrichten fördern

Abb. 23: Wortschatz

### 5.15.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Leitlinien für die Sprachschatzarbeit im Fachunterricht enthalten unter anderem die Forderungen, dass neue Begriffe und Sprachstrukturen nicht isoliert, sondern in ihrem fachlichen Kontext einzuführen sind, und dass diese sprachlichen Mittel nur knapp über dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lernenden liegen sollen. Zu den Methoden, die die Sprachschatzarbeit unterstützen, zählen beispielsweise die Unterstützung der Konzeptbildung, die Vorbeugung von Interferenzen, die Nutzung der Herkunftssprachen zur Erschließung neuer sprachlicher Mittel, die Ermöglichung selbstständiger Sprachschatzarbeit sowie die Bereitstellung sprachlicher Hilfen für die Sprachproduktion und Textrezeption. Die Nutzung verschiedener Darstellungsformen, die Übung des Sprachschatzes im Verwendungszusammenhang und eine abwechslungsreiche Gestaltung des Fachunterrichts sind außerdem Faktoren, die die Förderung der Bildungssprache begünstigen.

### 5.15.5 EINBETTUNG DES BAUSTEINS IN HANDLUNGSFELDER

#### Einbettung in folgende Handlungsfelder:

» „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“ & L „Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 05\_15\_M1\_Glossar\_Fachwoerter\_und\_Begriffe.doc
- » 05\_15\_M2\_Wortschatzarbeit.doc

Mögliche Anknüpfungen der sprachsensiblen Perspektive bei der Thematisierung von Lernprozessanalysen und Leistungsfeststellung sowie sprachsensiblen Unterricht/Bildungssprache im Kernseminar ergeben sich z. B. an folgenden Stellen:

- a) Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- b) Lernfortschritte und Leistungen herausfordern und dokumentieren;
- c) Leistungen kriterienorientiert erfassen, beurteilen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern reflektieren.

### 5.15.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN (VIELE ANDERE GESTALTUNGEN AUCH MÖGLICH)

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:

Teilnehmende ...

- » ... überprüfen Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf den verwendeten Wortschatz (» 05\_15\_M1\_Glossar\_Fachwoerter\_und\_Begriffe.doc);
- » ... diskutieren die Bedeutung des Wortschatzes für fachliches Lernen (» 05\_15\_M2\_Wortschatzarbeit.doc);
- » ... erwerben Kenntnisse über den von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht benötigten Fachwortschatz und dessen Vermittlung.

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden entwickeln zu ihren mitgebrachten Aufgaben ein Glossar zu potenziellen Sprach- bzw. Worthürden (» 05\_15\_M1\_Glossar\_Fachwoerter\_und\_Begriffe.doc).
- » In der Schule: Die Teilnehmenden dokumentieren und diskutieren in ihrer professionellen Lerngemeinschaft, mit welchen Wörtern bzw. Wortfeldern Schülerinnen und Schüler in ihrem Ausbildungsunterricht Schwierigkeiten hatten.

## 5.16 Literaturverzeichnis

**Allemann-Ghionda, C. (2006).** Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung (S. 235–256). Paderborn: Schöningh.

**Ahrenholz, B. (2014).** Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9) (S. 3–16). Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.

**Auernheimer, G. (2010).** Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bär, M. (2009).** Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr Francke Attempto.

**Becker, R. & Lauterbach, W. (2010) (Hrsg.).** Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.

**Becker, R. & Hadjar, A. (2011).** Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker Hrsg., Lehrbuch der Bildungssoziologie (2., aktualisierte Aufl., S. 37–62). Wiesbaden: VS.

**Beese, M. (2014).** Münchhausens wunderbare wissenschaftliche Abenteuer zu Wasser und in der Luft und wie er diese zu erzählen pflegt. Eine literatur- und wissenschaftsgeschichtliche Studie zu den ‚Münchhausiaden‘ Rudolf Erich Raspe und Gottfried August Bürger. Bielefeld: Aisthesis.

**Belke, G. (2012).** Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider.

**Benati, A. (2014).** Second Language Acquisition. In C. Fäcke (Ed.), Manual of Language Acquisition. Manuals of Romance Linguistics (S. 179–197). Berlin: De Gruyter.

**Bender-Szymanski, D. (2010).** Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (3. Aufl., S. 201–228). Wiesbaden: VS.

**Bender-Szymanski, D., Hesse, H.-G. & Göbel, K. (2000).** Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms Faber (S. 213–244). Opladen: Leske + Budrich.

**Bennett, J. M. (1993).** Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. E. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (S. 21–72). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

**Bialystok, E. & Poarch, G. J. (2014).** Language experience changes language and cognitive ability. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 433–446.

**Bolten, J. (2012).** Interkulturelle Kompetenz (5., ergänzte und aktualisierte Aufl.). Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

**Cummins, J. (2008).** BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), Encyclopedia of Language and Education (Vol. 2: Literacy, S. 71–83). New York: Springer.

**De Angelis, J. (2011).** Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. International Journal of Multilingualism, 8 (3), S. 216–134.

**Dirim, İ. & Auer, P. (2004).** Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: De Gruyter.

**Eckhardt, A. G. (2008).** Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

**Ehlich, K. (2005).** Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Bildungsreform, Bd. 11, S. 43).

**EU-Kommission (2005).** Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

**Fehling, S. (2008).** Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Fetscher, D. (2007).** Interkulturelle Kompetenz mit Jugendlichen entwickeln. Sozial Extra, 31 (11), S. 21–24.

**Fürstenau, S. (2011).** Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yagmur, K. (2003).** Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.

**Gibbons, P. (2002).** Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

**Göbel, K. & Buchwald, P. (2017).** Interkulturalität und Schule. Paderborn: Schöningh Verlag.

**Göbel, K. & Schmelter, L. (2016).** Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit?. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit (S. 271–286). Opladen: Budrich.

**Göbel, K. & Vieluf, S. (2014).** The Effects of Language Transfer Promoting Instruction. In P. Grommes & A. Hu (Hrsg.), Plurilingual Education: Policies – Practice – Language Development (S. 183–197). Amsterdam: John Benjamins.

**Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010).** Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenerfahrung. Zeitschrift für Pädagogik, 55, S. 101–122.

**Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2009).** Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft (Bd. III/2, S. 1139–1152). Paderborn: Schöningh.

**Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011).** Lernergebnisse und elterliche Unterstützung in Deutsch und Englisch von Lernenden unterschiedlicher sprachlicher Herkunft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 16 (2), S. 50–65. Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

**Gogolin, I. (2005).** Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache (S. 13–24). München: Juventa.

**Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007).** Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung (S. 31–45). Tübingen: Narr Francke Attempto.

**Gogolin, I. & Lange, I. (2011).** Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Gogolin, I. & Neumann, U. (2003).** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, S. 107). Bonn: BLK.

**Gogolin, I. (2013).** Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, H. H. Reich (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert (S. 7–19). Münster, New York: Waxmann.

**Habermas, J. (1977).** Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (Hrsg.), Jahrbuch 1977 (S. 36–51). Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.

**Habermas, J. (1977).** Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (S. 36–51).

**Halliday, M. A. K. (1993).** Some Grammatical Problems in Scientific English. In M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Hrsg.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (S. 76–94). London: Routledge.

**Hesse, I. & Latzko, B. (2011).** Diagnostik für Lehrkräfte (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

**Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008).** Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.

**Hu, A. (2003).** Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

**Hufeisen, B. & Marx, N. (2005).** Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, S. 146–155.

**Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009).** Learning and teaching multiple languages. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (S. 109–137). Berlin: De Gruyter.

**Hufeisen, B. (2010).** Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In A. Bogner, K. Ehlich, L. Eichinger, A. Kelletat, H.-J. Krumm, W. Michel, E. Reuter & A. Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* (S. 200–207). München: iudicium.

**Husfeld, V. (2006).** Negative Einstellungen gegenüber Immigranten und der Einfluss der Schule. Eine Analyse der deutschen Daten aus der IEA-Civic-Education-Study. *Empirische Pädagogik*, 20 (1), S. 49–69.

**Kalter, F. (2008).** Einleitung. Stand Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration*. 48. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (S. 11–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**KMK (2006).** Bericht „Zuwanderung“. Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Letzter Zugriff am 29.02.2016 unter:

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_11\\_16-Bericht-Zuwanderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-Bericht-Zuwanderung.pdf)

**KMK (2013).** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Letzter Zugriff am 22.06.2016 unter

[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

**Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012).** Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.

**Kniffka, G. (2010).** „Scaffolding“. In *proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Letzter Zugriff am 08.06.2016 unter:

<http://www.unidue.de/prodaz/konzept.php>

**Kniffka, G. (2012).** Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu entwickeln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider.

**Koch, K. (2008):** Zweitspracherwerb von Grundschulkindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Kontext institutioneller Unterstützungsleistungen (ZwerG). Göttingen (Habilitationsschrift).

**Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011).** Curriculum Mehrsprachigkeit. Letzter Zugriff am 30.03.2016 unter:

<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

**Maaz, K. (2014).** Was wissen wir über das Lernen im Lebensverlauf? Antworten der Längsschnittforschung für Wissenschaft und Politik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 50–55). Bonn: BMBF.

**Makarova, E. (2008).** Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. Bern: Haupt Verlag.

**Martiny, S. & Götze, T. (2011).** Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 153–177). Berlin: LIT.

**Marx, N. (2014).** Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)*, 1, S. 8–24.

**Matzner, M. (2012).** Migration und Bildung. Daten und Fakten. In M. Mathner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 90–101). Weinheim: Beltz.

**May, P. (2006).** Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 203–224). Münster: Waxmann.

**Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (Hrsg.). (2008).** Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempo.

**Meyer, M. & Prediger, S. (2012).** Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), S. 2–9.

**Morek, M. & Heller, V. (2012).** Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57 (1), S. 67–101.

**Morkötter, S. (2011).** Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (S. 201–223). Baltmannsweiler: Schneider.

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** *Praxis-Handbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Klett.

**Oppenrieder, W. & Thurmair, M. (2003).** Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität. Identität durch Sprache* (S. 39–60). Tübingen: Narr.

**Ortner, H. (2009).** Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (Bd. 2, S. 2227–2240). Berlin: De Gruyter Mouton.

**Quehl, T. & Trapp, U. (2015).** Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

**Plewnia, A. & Rothe, A. (2011).** Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215–253). Tübingen: Narr Francke Attempo.

**Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.) (2013).** Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.

**Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2013).** *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*. Köln: Bildungsverlag EINS.

**Schader, B. (2012).** Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Orell Füssli.

**Scheinhardt-Stettner, H. (2017).** Das Projekt „Sprachensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. Dortmund: Eigenverlag.

**Schleppengrell, M. J. (2004).** *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge.

**Schmölzer-Eibinger, S. (2013).** Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und Fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.

**Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. & Kern, N. (2013).** *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

**Schofield, J. W. (2006).** Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Letzter Zugriff am 05.03.2012 unter:

[https://www.wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](https://www.wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf)

**Schönpflug, U. & Phaet, K. (2007).** Migration und Akkulturation. In G. Trommsdorff & K. Kornadt (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie (C, VII, Bd. 3, S. 1–48). Göttingen: Hogrefe.

**Schulz, P. & Grimm, A. (2012).** Das Sprachverstehen bei frühen Zweitsprachlernern: Erste Ergebnisse der kombinierten Längs- und Querschnittstudie MILA. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren (DaZ-Forschung, Bd. 1, S. 195–218). Berlin: de Gruyter.

**Settinieri, J. (2011).** Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichung der L2-Aussprache Deutsch. Letzter Zugriff am 28.06.2015 unter:  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114>.

**Stanat, P. (2008).** Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 691–705). Hamburg: Rowohlt.

**Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010).** Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (S. 200–230). Münster: Waxmann.

**Steele, C. & Aronson, J. (1995).** Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), S. 797–811.

**Stojanov, K. (2008).** Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9, S. 1–2, S. 209–230.

**Tajmel, T. (2013).** Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen (S. 198–211). Weinheim: Beltz-Juventa.

**Thomas, A., Kamhuber, S. & Schmid, S. (2005).** Interkulturelle Kompetenz und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur (S. 187–205). Stuttgart: Kohlhammer.

**Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (2000).** Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training* (S. 97–122). München: Rainer Hampp.

**Thomas, A. (2006).** Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *Intercultural Journal* 5 (2): S. 3–20. Letzter Zugriff am 28.09.2009 unter:  
[http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006\\_02.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf)

**Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013).** Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Weinheim: Beltz.

**Vertovec, S. (2007).** Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), S. 1024–1054.

**Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001).** Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule: Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 17–40). Opladen: Leske + Budrich.

**Weis, I. (2013).** Wie viel Sprache hat Mathematik in der Grundschule? Verfügbar unter:  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wie\\_viel\\_sprache\\_mathematik\\_grundschule.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wie_viel_sprache_mathematik_grundschule.pdf)

**Wolfgramm, C., Morf, C. C. & Hannover, B. (2014).** Ethnically based rejection sensitivity and academic achievement: The danger of retracting into one's heritage culture. *European Journal of Social Psychology*, 44 (4), S. 313–326.





+6.0

# Cluster Gesellschafts- wissenschaften

Die Tonspur zeigt  
das Wort „Werte“  
gesprochen.

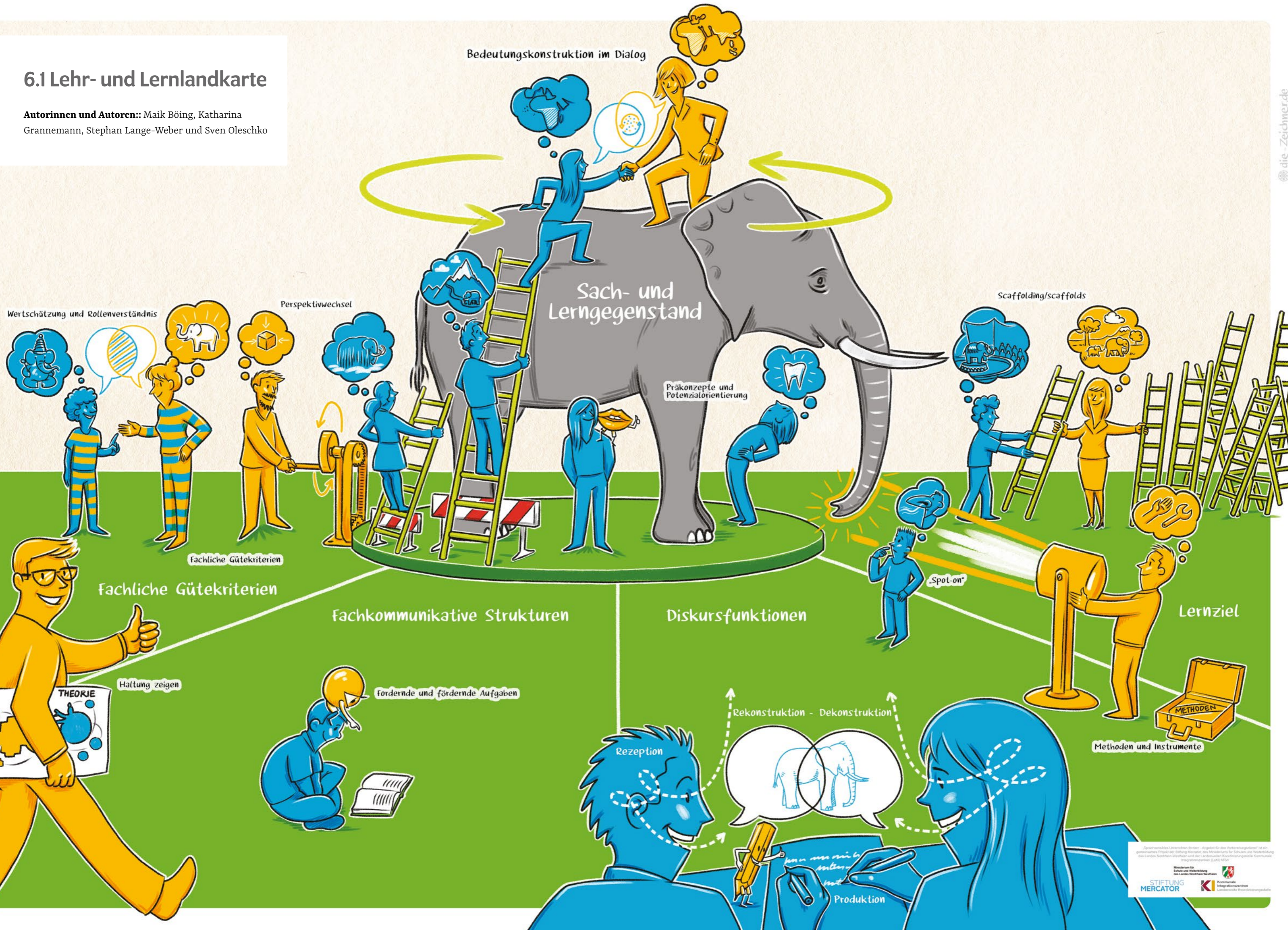
**Autorinnen und Autoren:**  
Maik Böing, Katharina Grannemann, Stephan Lange-Weber

6.1	Lehr- und Lernlandkarte	S. 70	6.8	Sprachsensibel Aufgaben formulieren	S. 88
6.2	Theoretischer Überblick: Sprachbildung in den Gesellschaftswissenschaften	S. 72	6.9	Schreiben fördern im Fachunterricht	S. 90
6.3	Umsetzung des Materials mit Didaktisierung	S. 74	6.10	Fachsprachliches Sprechen fördern	S. 92
6.4	Umgang mit den Steckbriefen	S. 81	6.11	Unterrichtsinteraktion und -kommunikation sprachsensibel gestalten	S. 94
6.5	Lesen und Verstehen fördern	S. 82	6.12	Fachliche und sprachliche Lernziele formulieren	S. 96
6.6	Sprachsensibler Umgang mit dem Schulbuch	S. 84	6.13	Diagnostik im sprachsensiblen Fachunterricht	S. 98
6.7	Lernmaterial sprachsensibel gestalten	S. 86	6.14	Literaturverzeichnis	S. 100

# 6.1 Lehr- und Lernlandkarte

Autorinnen und Autoren: Maik Böing, Katharina Grannemann, Stephan Lange-Weber und Sven Oleschko

Bedeutungskonstruktion im Dialog



## 6.2 Theoretischer Überblick: Sprachbildung in den Gesellschaftswissenschaften

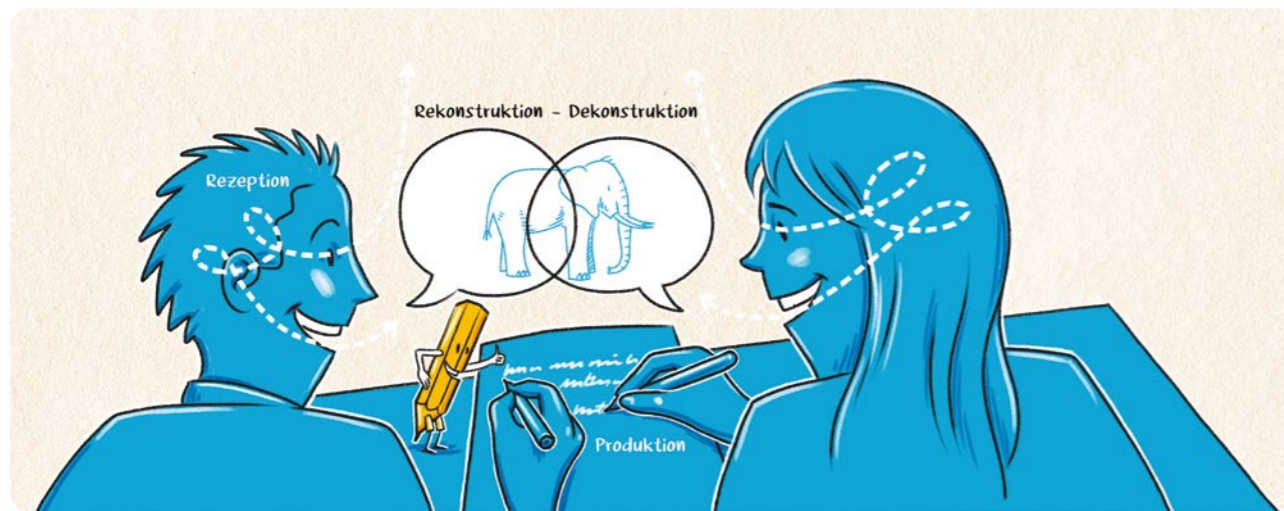


Abb. 1: Bedeutungskonstruktion im Dialog

Während in der Mathematik oder auch in den Naturwissenschaften bereits eine Vielzahl an Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von Sprachkompetenzen und fachlichem Lernzuwachs sowie ein breites Angebot an sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien existiert, stehen die Geisteswissenschaften noch am Anfang.

Zwar ist der Zusammenhang zwischen individuellen Sprachkompetenzen und fachlichen Lern- und Denkprozessen in geisteswissenschaftlichen Fächern nicht grundsätzlich neu (z. B. Günther-Arndt, 2010) – setzt doch gerade die Aushandlung abstrakter Begriffe und Fachkonzepte mentale Operationen voraus, die nur mit Sprachhandlungen und dementsprechenden Kompetenzen möglich sind. Jedoch wird Sprachbildung als grundsätzliche Verantwortung auch des Fachunterrichts bisher nur zögernd in der fachdidaktischen Forschung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer reflektiert.<sup>1</sup>

Derweil zeichnete sich die enge Relation zwischen sprachlichem Handeln und fachlichem Wissenserwerb in Nordrhein-Westfalen im Kernlehrplan für die Hauptschule schon vor einigen Jahren ab:

„Der Erwerb gesellschaftswissenschaftlicher Grundbildung muss mit einer fachbezogenen Sprachförderung verknüpft werden. Kognitive Prozesse des Umgangs mit Fachwissen, den methodischen Fähigkeiten und der Beurteilung und Bewertung von gesellschaftswissenschaftlichen Sachverhalten und Problemen sind ebenso sprachlich vermittelt wie die Präsentation von Lernergebnissen und der kommunikative Austausch darüber: Solche sprachlichen Kompetenzen entwickeln sich nicht naturwüchsig auf dem Sockel alltagsprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt in einem sprachsensiblen Umfeld angebahnt werden.“ (MSW NRW, 2011, S. 14).

Der Bildungsplan für Stadtteilschulen in Hamburg betont unter dem Stichwort „Bildungssprachliche Kompetenzen“ die enge Verknüpfung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen und die notwendige Schlussfolgerung für die Unterrichtspraxis:

„Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. (...) Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht einfach erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts.“ (BSB Hamburg, 2014, S. 14).

Entgegen den Erfordernissen des Schulalltags wird sprachsensibler Unterricht in der ersten Phase der Lehramtsausbildung sehr unterschiedlich in den Blick genommen, der Übergang zwischen Studium und zweiter Phase der Lehramtsausbildung ist in der Regel bisher nicht berücksichtigt worden. Studierende treten mit unterschiedlichen Voraussetzungen den Vorbereitungsdienst an. Zwar wurde durch die Integration von DaZ (Deutsch als Zweitsprache) in den Studienordnungen in Nordrhein-Westfalen bei allen Lehramtsstudierenden eine universitäre Auseinandersetzung mit Sprachkompetenz und Spracherwerb fixiert, jedoch entsprechen die erlernten Strategien aus dem DaZ-Bereich und die Materialien mit Fachbezug oftmals nicht den fachdidaktischen Anforderungen. Sie legen häufig den Schwerpunkt auf sprachformale Aspekte, wie die korrekte Anwendung von Orthographie oder isolierte Sprachübungen (z. B. Deklination von Adjektiven und Fachnomen). Mit dieser Art von Übung kann allerdings nicht das fachliche Lernen unterstützt werden, da Sprache immer als abgrenzbarer formaler Bestandteil gesehen wird (d. h. Sprache wird von den Inhalten losgelöst und es wird nur die Oberflächenstruktur betrachtet). Für das fachliche Lernen ist der Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache bedeutsam, da sprachliches und fachliches Lernen immer einhergehen.

Schülerinnen und Schüler (SuS) benötigen daher ausreichende Sprachkompetenzen, um die oftmals abstrakten Fachinhalte erfassen und konkret sprachlich abbilden zu können.

Neben der kommunikativen ist die **kognitive Funktion** von Sprache für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer besonders relevant (Morek & Heller, 2012, Oleschko et al., 2016). Sprache wird zur Bedeutungskonstruktion von Fachinhalten benötigt, die häufig nicht bildlich, experimentell oder haptisch erfassbar gemacht werden können. Fachinhalte und

Konzepte konstituieren sich fast ausschließlich über Sprache, das heißt, die kognitive Funktion von Sprache ist somit entscheidend. Sprachhandlungen werden für kognitive Operationen wie Kausalität, Verallgemeinerung oder Abstraktion benötigt. Sprache fungiert als Instrument, um Fachinhalte zu erschließen (Rezeption), auszuhandeln (Rekonstruktion und Dekonstruktion) und weiterzugeben (Produktion).

Abb. 1: Bedeutungskonstruktion im Dialog

Damit kann Sprache auch als „Werkzeug“ (Vollmer & Thürmann, 2010, S. 110) des Denkens bezeichnet werden und ist für den Fachunterricht von zentraler Bedeutung.

Neben der kognitiven Funktion dient Sprache als Medium des Wissenstransfers (kommunikative Funktion) und als Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion). Sprachkompetenzen eröffnen den Zugang zu sozialen Gruppen und Gesellschaften (Morek & Heller, 2012). Auch hier lässt sich eine enge Verzahnung mit den Grundgedanken des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts feststellen, soll dieser doch den Lernenden die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft und ihren Prinzipien und Handlungsmustern ermöglichen. Der Fachunterricht trägt zur Ausbildung der eigenen Identität und der diskursiven Aushandlung gesellschaftlicher Fragestellungen bei. Dies ist nur durch ausreichende sprachliche Kompetenzen möglich.

Lernende benötigen Sprachkompetenzen, um sich den Sachgegenstand zu erschließen, Präkonzepte abzurufen und mit neuen Informationen im Wissensnetz zu verknüpfen und die individuellen Denkprozesse zu kommunizieren. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ist für die Lernenden nur mit adäquaten sprachlichen Kompetenzen möglich.

Neben Methoden und Werkzeugen zur Sprachbildung im Fachunterricht gilt es vor allem, den LAA eine positive, aufgeschlossene **Haltung** zu vermitteln, die Diversität im Klassenzimmer als Chance für neue Diskurse begreift. Dabei spielt besonders die **Potenzialorientierung** eine große Rolle. Statt den Unterricht ausgehend von Defiziten („Was verstehen die SuS nicht?“) zu konzipieren, sollte das Augenmerk im Lernprozess auf die vorhandenen Ressourcen und den aktuellen Lernstand der SuS („Was können die SuS?“) gerichtet werden. Es gilt, langfristig die Schülerinnen und Schüler mit den Strategien auszustatten, die sie brauchen, um zunehmend komplexer werdende Lerngegenstände möglichst selbstständig bearbeiten zu können. Dies wird auch als offensiver Sprachbildungsansatz bezeichnet.

<sup>1</sup> Für Geschichte: Günther-Arndt, 2010, Handro, 2015, Hartung, 2015. Für Politik/Sozialwissenschaften: Goll, 2012, Oleschko, 2013, Weißemo, 2010. Für Religion: Pietz et al., o.J., Voßen, o.J. Für Philosophie: Albus et al., 2017. Für Geographie: Budke, 2013, Budke & Weiss, 2014, Budke, 2016, Mehren & Hofmann, 2015, Siegmund & Wolf, 2007, Oleschko et al. 2016.

## 6.3 Umsetzung des Materials mit Didaktisierung

### 6.3.1 LEITGEDANKEN UND ZIELVORSTELLUNGEN

Da in den einzelnen Fächern der Gesellschaftswissenschaften wenig fachbezogene Orientierungspunkte zum sprachsensiblen Unterricht vorliegen, bietet es sich an, Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Fachbereichen zusammenzutragen und mit fachdidaktischen Standards zu verknüpfen. Auf dieser Grundlage ist es möglich, für die Praxis verwertbare Ausbildungsinhalte zu konzipieren und im Diskurs weiterzuentwickeln.

Die fächerübergreifende Arbeit besteht darin, jeweilige fachdidaktische Ansätze über die Fächergrenzen hinweg mit der verbindenden Perspektive „sprachsensibler Fachunterricht“ zu nutzen, Unterrichtsmaterialien aus dem Blickwinkel verschiedener Fächer zu analysieren, um sich zentraler Prinzipien für den sprachsensiblen Fachunterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu vergewissern und die Tragfähigkeit von Methoden zu diskutieren.

Die Konzeption von Ausbildungsinhalten beruht auf folgenden **Leitgedanken und Zielvorstellungen**:

- » Die Konzipierung sprachsensiblen Fachunterrichts wird in der zweiten Phase der Lehrerbildung als Querschnittsaufgabe vermittelt, sodass unterschiedliche Fachseminartheemen mit Aspekten der Planung und Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts vernetzt werden;
- » Lehrende vertreten auf der Basis entsprechender Qualitätskriterien Sprachbildung als Querschnittsaufgabe im System Schule;
- » Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und die Reflexion über Sprache sind relevant zur Erreichung fachbezogener Kompetenzen;
- » Die Konzipierung sprachsensiblen Fachunterrichts steht unter dem Primat der Fachlichkeit;
- » Sprachbildung impliziert den eigenen reflektierten Umgang mit Sprache aufseiten der LAA/der Lehrenden;
- » Die Konzipierung sprachsensiblen Fachunterrichts erfolgt in der Haltung von Ressourcen-/Potenzialorientierung, die wertschätzend auf den Lernstand der SuS schaut und diesen als Basis für Unterstützungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung nutzt;
- » Defensive wie offensive Ansätze zur Sprachbildung können in ihrer Reichweite beurteilt und begründet angewendet werden;

- » Lehrende verfügen über Grundwissen und Werkzeuge, um SuS Unterstützungsgerüste (Scaffolds) anbieten zu können, damit diese lernen, sprachliche Herausforderungen selbstständig zu bewältigen;
- » Lehrende entwickeln eine Haltung der Offenheit, Unterstützungsangebote je nach Bedarf und Lernstand selber zu entwerfen;
- » Lehrende können angebotenes Material zum Thema kriteriengeleitet prüfen;
- » Lehrende ermuntern SuS dazu, den Umgang mit Sprache als positiv zu erleben, und gestalten entsprechende Lernsituationen.

Auf Basis dieser Zielvorstellungen gilt es, im Rahmen der Fachseminararbeit Übungen zu konzipieren, die Fachleistungen wie LAA dafür sensibilisieren, dass sie selber eine reflektierte Einstellung und Haltung zum sprachsensiblen Unterrichten entwickeln. Dies impliziert, die Grenzen der eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit mit Sensibilisierungsübungen zu erleben und wahrzunehmen.

Aufgrund der Bandbreite der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Geographie, Geschichte, Religion, Philosophie, Politik, Sozialwissenschaften) ist es wichtig, **exemplarisch** zu arbeiten, da es nicht möglich ist, mit den Übungen, Materialien und Steckbriefen jedes Fach und jede Lernsituation abzudecken.

### 6.3.2 DISKURSFUNKTIONEN IM ZENTRUM DES SCAFFOLDING


Inhalt und Sprache sind in der unterrichtlichen Fachkommunikation stets eng miteinander verbunden (Zydatiŕ, 2010). Um den Lernenden die Aufnahme von Informationen sowie das Sprechen oder Schreiben über Fachinhalte zu erleichtern und diese langfristig darin zu schulen, bieten sich Unterstützungsmaßnahmen (Scaffolding) an. In der Literatur finden sich grundsätzlich zwei verschiedene Klassifizierungen:

- » die Klassifizierung nach Gibbons (2002), die zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding unterscheidet, und auf die eher in der Zweitsprachenforschung zurückgegriffen wird;
- » die Klassifizierung in Input- und Output-Scaffolding (Meyer, 2009, Zydatiŕ, 2010), welche in der Fremdsprachen- und bilingualen Sachfachdidaktik weiter verbreitet ist.

Das Gibbons'sche Konzept von Makro- und Mikro-Scaffolding setzt sich aus vier Bausteinen zusammen:

- » Bedarfsanalyse: Ermittlung des von den Lernenden benötigten Sprachbedarfs für die Realisierung der Aufgabe;
- » Lernstandsanalyse: Diagnose des Sprachstandes der SuS;
- » Unterrichtsplanung: Berücksichtigung der getätigten Erkenntnisse in Kombination mit weiteren zentralen Parametern der Unterrichtsplanung (wie z. B. Vorkenntnisse, Zusatzmaterial, Sequenzierung der Lerninhalte, Auswahl der Lern- und Arbeitsformen, Darstellungsformen, bereicherndes sprachliches Input, metakognitive Phasen);
- » Unterrichtsinteraktion: konkrete unterrichtspraktische Umsetzung vor Ort mit der Lerngruppe (z. B. Berücksichtigung folgender Aspekte: Verlangsamung des Sprechtempos der Lehrkraft und mehr Antwortzeit für Lernende, sprachliche Rekodierung und Kontextualisierung durch die Lehrkraft an geeigneten Stellen (Gibbons, 2002)).

Die drei erstgenannten Phasen betreffen somit die Unterrichtsplanung, die letztgenannte die Unterrichtsdurchführung.

Die zweite oben angesprochene Unterteilung in **Input- und Output-Scaffolding** orientiert sich als Unterscheidungsmerkmal an den Kriterien Textrezeption bzw. Textproduktion. Demnach bezeichnet Input-Scaffolding all diejenigen Maßnahmen, die die Informationsaufnahme unterstützen, Output-Scaffolding die Maßnahmen, die die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion fördern können (Meyer, 2009, Zydatiŕ, 2010). Beide Kategorien umfassen sowohl sprachlich-diskursive Verfahren, grafisch-visuelle Verfahren sowie unterrichtsmethodische Hilfestellungen und Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung und Verständnisaktivierung (Böing, 2011; für eine detaillierte Zusammenstellung  Anhang „06\_05\_M3\_Zusammenstellung\_Scaffolding\_Input\_Output“).

Die folgenden Ausführungen greifen bei der Bereitstellung von Unterstützungsmaterialien vor allem auf die Kategorisierung in Input- und Output-Scaffolding zurück. Zum einen ist hier eine unterrichtspraktisch ausgerichtete Umsetzung leicht auf die Teilfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen ausrichtbar. Zum anderen nutzen die bilingualen Sachfachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften, v. a. der Geographie, diese Unterscheidungsform. Um die Anschlussfähigkeit des sprachsensiblen Fachunterrichts in Richtung bilinguale Sachfächer zu gewährleisten, bietet sich diese Unterteilung an. Gleichwohl müssen die von Gibbons vorgeschlagenen Schritte des Makro- und Mikro-Scaffolding auch auf der Ebene der Planung und Durchführung von In- und Output-Scaffolding

angewendet werden. Insofern konkurrieren beide Ordnungssysteme nicht miteinander, sondern ergänzen sich sinnvoll.


Scaffolding umfasst weit mehr als die bloße Erläuterung oder Bereitstellung von einzelner Fachwortschatz. Vielmehr sollte die planende Lehrkraft stets überlegen, wo auf der Wort-, Satz- und Textebene Herausforderungen für Lernende auftreten können, Sachverhalte aufzunehmen bzw. diese zu versprachlichen.

In diesem Zusammenhang kommt den sogenannten **Diskursfunktionen** eine Schlüsselrolle zu, die an der Schnittstelle von Satz- und Textebene zu verankern sind. Mit ihnen bezeichnet man diejenigen sprachlichen Handlungen, „in denen grundlegende kognitive Operationen und deren verbale Realisierungen simultan zum Ausdruck kommen, jeweils bezogen auf bestimmte Inhalte und deren (rezeptive oder produktive) Bearbeitung. In der Schule sind diese basalen kognitiv-sprachlichen Handlungen immer eingebettet in eine Reihe bestimmter Genres oder Diskurstypen wie z. B. ein Unterrichtsgespräch, eine Schreibaufgabe (Bericht über ein Experiment) oder die Wiedergabe von Informationen entlang bestimmter „Aufträge“, die sich ihrerseits auf unterschiedliche Textsorten/Materialien beziehen (ebd.), die nötig sind, um bestimmte fachliche Denkfiguren zum Ausdruck zu bringen.“ (Vollmer, 2011, S. 1).

Vollmer nennt folgende acht Makrofunktionen, die „vermutlich in allen Fächern und über alle Fächer hinweg von Anfang an zentral sind und die deshalb schon frühzeitig aufgebaut werden können und müssen.“ (Vollmer, 2011, S. 1):

1. Aushandeln (engl. Negotiating) von Bedeutung wie von Prozessen,
2. Erfassen/Benennen (engl. Naming),
3. Beschreiben/Darstellen (engl. Describing),
4. Berichten/Erzählen (engl. Reporting/Narrating),
5. Erklären/Erläutern (engl. Explaining),
6. Argumentieren/Stellung nehmen (engl. Arguing/Positioning),
7. Beurteilen/ Bewerten (engl. Evaluating),
8. Simulieren/Modellieren (engl. Simulating/Modelling).

In allen Schulfächern existiert unterhalb der Ebene der vorgenannten Makrofunktionen eine Vielzahl von Mikrofunktionen. Auf den folgenden Seiten findet sich eine Zusammenstellung derjenigen Diskursfunktionen, die zentrale kognitive Operationen der Gesellschaftswissenschaften abbilden.

 Abb. 2 und USB-Stick: Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel

Bei der Auswahl der **Redemittel** wurde darauf geachtet, dass eine gewisse Offenheit und Bandbreite einen überfachlichen Einsatz ermöglicht (z.B. Schichtungen ausdrücken sowohl im Fach Geschichte, wenn es um gesellschaftliche Phänomene geht, als auch im Fach Geographie, wenn es um natürliche Schichtungen in der Landschaft geht). Die gewählte Reihenfolge entspricht in etwa der Abfolge der Anforderungsbereiche I, II, III und dem Erschließungsweg innerhalb eines Unterrichtsvorhabens. Selbstverständlich erheben die aufgeführten Redemittel keinen Anspruch auf Vollständigkeit und können nach Bedarf modifiziert und ergänzt werden.

In Teilen sind die aufgeführten Diskursfunktionen deckungsgleich mit den zentralen Operatoren der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Hier können die aufgeführten Redemittel unmittelbar zu deren Bearbeitung verwendet werden. Manche Diskursfunktionen schließlich sind sehr komplex und vielschichtig, so z.B. die Diskursfunktion „beschreiben“. Je nach der intendierten kognitiven Operation kann der Operator „beschreiben“ in Lehrbüchern ein eher wahrnehmungsbasiertes Beschreiben einfordern oder ein wissensbasiertes Beschreiben, z.B. die Lage eines Ortes, Abläufe, Schichtungen oder einen Zyklus beschreiben (Oleschko et al., 2016). Aus diesem Grunde ist beispielhaft für diesen Operator eine separate Seite aufgeführt mit den untergliederten Varianten. Für die Lehrkräfte wie für die Lernenden ist es in jedem Fall wichtig, zu erkennen, welche mentale Operation jeweils gefordert ist.

Auf formaler Ebene werden jeder Diskursfunktion eine oder mehrere Visualisierungsmöglichkeit(en) sowie exemplarische Redemittel zu deren Versprachlichung zugeordnet. Durch die Kombination von visuellen und verbalen Unterstützungselementen wird die Kognitivierung der Diskursfunktionen erleichtert (Rienecker, 2010).

Für den **Unterrichtseinsatz** kann diese Zusammenstellung auf verschiedene Weise genutzt werden, z. B.:

- » Die Lehrkraft kann auf die Visualisierungen und Redemittel bei der Erstellung von Arbeitsblättern zurückgreifen, indem sie bedarfsorientiert einzelne Diskursfunktionen auswählt und diese unten auf dem Arbeitsblatt als Scaffolding zur Verfügung stellt (z. B. bei der Thematisierung des Wasserkreislaufs die entsprechenden Piktogramme und Redemittel zu „Abläufe benennen“ und „Ursache-Wirkung benennen“);
- » Die Lehrkraft kann bei mündlichen Präsentationen Redemittel und Visualisierung zu ausgewählten Diskursfunktionen per Beamer einblenden, sodass die Lernenden diese parallel bei der Versprachlichung nutzen können;
- » Die Lernenden können unter Hereingabe der entsprechenden Visualisierung selbstständig Redemittel zu einzelnen Diskursfunktionen zusammenstellen und ggf. auf Plakaten oder als Datei sichern;
- » Die Lehrkraft kann die Zusammenstellung in Gänze hereinreichen, die Lernenden kleben sie auf ihre letzte Heftseite und nutzen sie individuell und bedarfsorientiert in selbstständiger Weise;
- » Die SuS reflektieren einzelne Aufgaben aus Lehrbüchern anhand der Zusammenstellung dahingehend, welche Diskursfunktionen von bestimmten Aufgaben eingefordert werden.

Im Sinne einer offensiven Herangehensweise sollten die Lernenden langfristig dazu befähigt werden, selbstständig die jeweiligen Sprachhandlungen zu identifizieren, die von bestimmten Aufgaben eingefordert werden.








Sprachliche Handlung/Diskursfunktion	Visualisierung	Beispiele für Redemittel
<b>lokalisieren</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... befindet sich ...</li> <li>• ... liegt ...</li> <li>• ... im Norden/Westen (+ Genitiv)/östlich von ...</li> <li>• in ... km Entfernung von</li> <li>• ... grenzt (nördlich/östlich ...) an (Land/Fluss/Meer/Staat/Gebirge)</li> <li>• ... liegt auf ... Grad ... Breite und ... Grad ... Länge</li> </ul>
<b>definieren</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... bedeutet</li> <li>• ... heißt</li> <li>• ... meint</li> <li>• Mit ... bezeichnet man</li> <li>• ... wird ... genannt</li> </ul>
<b>klassifizieren</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man kann ... unterteilen in ... Teile/Aspekte ...</li> <li>• ... lässt sich unterteilen in ...</li> <li>• Man kann ... zuordnen zu ...</li> </ul>
<b>Hypothesen/Vermutungen formulieren</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglicherweise ...</li> <li>• Wahrscheinlich ...</li> <li>• Eventuell ist es möglich ...</li> <li>• Es ist zu vermuten ...</li> <li>• Anscheinend ...</li> <li>• Es könnte sein, dass ...</li> <li>• Man könnte davon ausgehen, dass ...</li> <li>• Es hat den Anschein, dass ...</li> <li>• Es wirkt, als ob ...</li> <li>• Aus der Tatsache, dass ... könnte abgeleitet/geschlussfolgert werden, dass ...</li> </ul>
<b>erklären</b>	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dies kann man erklären mit ...</li> <li>• ... lässt sich dadurch erklären, dass ...</li> <li>• Dies bedeutet, dass ...</li> <li>• Das heißt, dass ...</li> <li>• Da/weil ...</li> <li>• Aufgrund ...</li> </ul>
<b>begründen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da/weil ...</li> <li>• Daher/deshalb/darum/denn ...</li> <li>• Ein Grund dafür ist ...</li> <li>• Die Gründe dafür liegen (in)</li> <li>• Dies ist der Grund, weshalb ...</li> <li>• Aufgrund/Aus diesem Grund ...</li> </ul>

Abb. 2: Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel






Sprachliche Handlung/Diskursfunktion	Visualisierung	Beispiele für Redemittel
<b>vergleichen und kontrastieren</b>	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn man x und y vergleicht, kann man feststellen, dass ...</li> <li>• Im Vergleich zu ...</li> <li>• ... ist vergleichbar mit...</li> <li>• Es gibt viele Parallelen zwischen x und y</li> <li>• Es lassen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten feststellen, z. B. ...</li> <li>• Unterschiede sind ...</li> <li>• Im Gegensatz zu ...</li> <li>• Vergleicht man x und y, kann festgestellt werden, dass ...</li> <li>• Wenn man ... mit ... in Beziehung setzt, ...</li> <li>• Trotz vieler Gemeinsamkeiten gibt es auch einige Unterschiede ...</li> <li>• Wohingegen ... gleich/ähnlich ist, ist ... unterschiedlich ...</li> </ul>
<b>Abläufe und Sequenzen benennen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu Beginn .../Zunächst .../Am Anfang ...</li> <li>• Erstens, zweitens, drittens ...</li> <li>• Dann... /Danach ... /Im Folgenden ...</li> <li>• Anschließend ... /Schließlich ...</li> <li>• Letztendlich ... /Schlussendlich ...</li> <li>• Am Ende .../Abschließend .../Zum Schluss ...</li> <li>• Aus der Tatsache kann abgeleitet/geschlussfolgert werden, dass ...</li> <li>• Gleichzeitig ... /Parallel erfolgt ...</li> <li>• ... führt zu</li> </ul>
<b>Ursache-Wirkung benennen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgrund ... /Aus diesem Grund ...</li> <li>• Daraus ergibt sich .../Daraus folgt ...</li> <li>• ... hat zur Folge ...</li> <li>• Ursache der/des ... ist ...</li> <li>• weil .../da...</li> <li>• Als Gründe sind zu nennen ...</li> <li>• Die Konsequenz davon ist ...</li> <li>• Infolgedessen ...</li> <li>• Deswegen .../Daher .../Deshalb ...</li> </ul>
<b>Kontinuität und Wandel ausdrücken</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevor .../Danach ...</li> <li>• Zunächst .../Vor zwei Jahren ...</li> <li>• Zu Beginn des 18. Jahrhunderts ...</li> <li>• Ende der 1990er-Jahre ...</li> <li>• Zwei Jahre später ...</li> <li>• Vor dem Wechsel/Ereignis ...</li> <li>• Früher ...</li> <li>• Heute .../Heutzutage .../Aktuell .../Momentan .../Gegenwärtig ...</li> <li>• Zukünftig .../In der Zukunft ...</li> <li>• Langfristig .../Kurzfristig...</li> <li>• Im Verlauf (der ersten Hälfte des 19. Jh.)</li> <li>• ... in der ersten Phase, in der zweiten Phase ...</li> </ul>

Abb. 2: Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel










Sprachliche Handlung/Diskursfunktion	Visualisierung	Beispiele für Redemittel
<b>Schichtungen ausdrücken</b>	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An der Spitze/Im oberen Bereich stehen ...</li> <li>• Die Spitze bilden ...</li> <li>• In der Mitte befinden sich ...</li> <li>• Die untere Schicht wird gebildet durch .../ist gekennzeichnet durch ...</li> </ul>
<b>abwägen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ...</li> <li>• Einerseits ..., andererseits ...</li> <li>• Trotzdem .../Dennoch ...</li> <li>• Hingegen .../Demgegenüber ...</li> <li>• Diesbezüglich sollte nicht vergessen werden, dass ...</li> <li>• Im Gegensatz dazu ...</li> <li>• Dabei ist zu berücksichtigen ...</li> <li>• Allerdings .../Wohingegen ...</li> <li>• Als Pro-Argument kann angeführt werden, dass .../als Contra-Argument ...</li> <li>• Ein Vorteil ist .../Nachteilig ist ...</li> </ul>
<b>beurteilen:</b> begründen, vergleichen, abwägen, folgern	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf Grundlage der Fakten/Materialien...</li> <li>• Den Tatsachen zufolge ...</li> <li>• Demzufolge ...</li> <li>• Abschließend lässt sich sagen, dass ...</li> <li>• Eine Bewertung ist schwierig, da ...</li> <li>• Zusammenfassend lässt sich festhalten/ist festzustellen ...</li> <li>• Den Fakten nach zu urteilen ...</li> <li>• Es muss gesagt werden, dass ...</li> <li>• Vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit ...</li> <li>• Aus ökologischer, ökonomischer, sozialer Perspektive/Sicht ...</li> <li>• Aus heutiger Sicht lässt sich (nicht) nachvollziehen/verstehen/rechtfertigen, dass ...</li> </ul>
<b>bewerten:</b> begründen, vergleichen, abwägen, folgern	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Fakten nach zu urteilen ...</li> <li>• Es muss gesagt werden, dass ...</li> <li>• Vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit ...</li> <li>• Aus ökologischer, ökonomischer, sozialer Perspektive/Sicht ...</li> <li>• Aus heutiger Sicht lässt sich (nicht) nachvollziehen/verstehen/rechtfertigen, dass ...</li> </ul>
<b>folgern</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infolgedessen .../Demzufolge ...</li> <li>• Daraus ergibt sich ...</li> <li>• Folgende Schlussfolgerungen können gezogen werden ...</li> <li>• Als Fazit kann festgehalten werden ...</li> <li>• Daraus lässt sich schließen ...</li> <li>• Aus ... wird deutlich, dass ...</li> </ul>
<b>Regelhaftigkeiten ausdrücken</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daraus lässt sich ableiten, dass ...</li> <li>• Dies zeigt .../Dies lässt vermuten ...</li> <li>• Es ist anzunehmen, dass ...</li> <li>• Es ergibt sich folgende Schlussfolgerung:</li> <li>• Allgemein .../Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass ...</li> <li>• Als Konsequenz ergibt sich ...</li> </ul>

Abb. 2: Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel




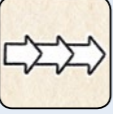


Sprachliche Handlung/Diskursfunktion	Sprachliche Handlung	Visualisierung	Beispiele für Redemittel
<b>beschreiben</b>  	Wahrnehmungsbasiertes beschreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man sieht ...</li> <li>• Das Material/Bild zeigt ...</li> <li>• ... handelt von ...</li> <li>• Im Vordergrund/Zentrum/ in der Bildmitte befindet sich ...</li> <li>• Im Hintergrund ist ...</li> <li>• Dahinter/davor/neben/unterhalb/ oberhalb ...</li> <li>• Auf der rechten/linken Seite ...</li> <li>• Im N/O/S/W liegt ... (siehe Lokalisieren)</li> </ul>
	Abläufe beschreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu Beginn .../Zunächst .../ Am Anfang ...</li> <li>• Erstens, zweitens, drittens ...</li> <li>• Dann .../Danach .../Im Folgenden...</li> <li>• Anschließend .../Schließlich ...</li> <li>• Letztendlich .../Schlussendlich ...</li> <li>• Am Ende .../Abschließend .../ Zum Schluss ...</li> <li>• ... führt zu</li> </ul>
	Schichtungen beschreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• An der Spitze/Im oberen Bereich stehen ...</li> <li>• Die Spitze bilden ...</li> <li>• In der Mitte befinden sich ...</li> <li>• Die untere Schicht wird gebildet durch .../ist gekennzeichnet durch ...</li> </ul>
	Zyklen beschreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es handelt sich um einen Zyklus/ Kreislauf ...</li> <li>• ... führt zu</li> <li>• ... hat als Konsequenz/Folge</li> <li>• ... ist ursächlich für</li> <li>• Daraus folgt ... /ergibt sich ...</li> </ul>

Abb. 2: Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel

## 6.4 Umgang mit den Steckbriefen



Abb. 3: Arbeit im Fachseminar

Die Grundidee der entwickelten Materialien und deren Einbindung in den Ausbildungskontext besteht darin, sprachsensiblen Fachunterricht als Querschnittsthema in die Arbeit am ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) und im Fachseminar zu integrieren. Aus diesem Grund werden im Folgenden sogenannte „Steckbriefe“ vorgestellt, die Möglichkeiten eröffnen, das Thema praxisnah im Fachseminar umzusetzen.

Der Abschnitt „**Grundidee**“ führt kurz in das Thema des jeweiligen Steckbriefes ein. Im Anschluss daran enthalten die Steckbriefe im Abschnitt „**Ankermodule zum Anknüpfen**“ Hinweise auf Themen, die schon bisher im Fachseminar behandelt worden sind. An diese können die in den Steckbriefen aufbereiteten Themen unter der Perspektive „sprachsensibler Fachunterricht“ angedockt und erweitert werden. Daraus ergibt sich, dass nicht jedes der in den Steckbriefen behandelten Themen eine eigene Fachseminarsitzung ergeben muss, sondern in schon bestehende Fachseminarsitzungen im Sinne einer Perspektivenerweiterung integriert werden kann.

Da die Profilierung sprachsensiblen Unterrichts in der Lehrerbildung am ZfsL nur in der vernetzten Zusammenarbeit von Fach- und Kernseminaren gelingen kann, verweist der Abschnitt „**Bezüge zum Kernseminar**“ auf Verknüpfungsmöglichkeiten mit der Arbeit im Kernseminar.

Nachfolgend werden **Ziele** formuliert, die möglichst konkrete **Kompetenzen** benennen, die die LAA bezogen auf das behandelte Thema erwerben sollten.

Der Abschnitt „**Hintergrund zum Thema**“ vermittelt basales Theoriewissen. Er kann als Ausgangspunkt zur Ideenentwicklung für die Arbeit in ZfsL und Schule herangezogen werden.

Der Steckbrief gibt dann „**Beispiele einer möglichen Umsetzung im Fachseminar**“. Dies ist nicht im Sinne fertig ausgearbeiteter Fachseminarsitzungen zu verstehen. Die Praxis im jeweiligen ZfsL und den angebotenen Schulen bietet sehr viele Möglichkeiten für die Entwicklung eigener Ideen, sodass hier einzelne Bausteine oder Anregungen gegeben werden, die mit den **angebotenen Materialien** sowie über die angegebene **Literatur** weiter ausgebaut und angepasst werden können.

## 6.5 Lesen und Verstehen fördern

### GRUNDIDEE

Im Fachunterricht der Gesellschaftswissenschaften besitzt die Informationsentnahme aus kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten einen herausgehobenen Stellenwert, da in der Regel fast ausschließlich auf diese Medien zurückgegriffen wird und nicht – wie etwa in den Naturwissenschaften – auf zusätzliche Experimente zur Unterstützung des Verständnisses. Von daher gilt es, den Leseprozess didaktisch sinnvoll zu begleiten und den LAA Determinanten der Lesekompetenz sowie lesebezogene Spezifika ihres Sachfachs zu verdeutlichen und ihnen Handlungsstrategien zur Förderung des fachlichen Lesens zu vermitteln.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Lesen im Fachunterricht,
- » Umgang mit Materialien, Arbeitsmitteln und Medien,
- » Aufbereitung von Unterrichtsmaterial.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen Determinanten der Lesekompetenz, Lesestile und Lesestrategien;
- » LAA kennen und diskutieren lesebezogene Spezifika ihres Sachfachs;
- » LAA kennen lektürevorbereitende, lektürebegleitende sowie lektürefortführende Verfahren (sog. Aktivitäten „Vor dem Lesen – während des Lesens – nach dem Lesen“);
- » LAA können fachlich angemessene Aktivitäten „Vor dem Lesen – während des Lesens – nach dem Lesen“ konzipieren;
- » LAA können Leseaufgaben abhängig von Text (Textsorte, Struktur, Sprache, Schwierigkeitsgrad) und Leseziel formulieren.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Begleitung von Lernprozessen;
- » Aufbau von Wissen, Können und Haltungen.

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Anders als Romane im Literaturunterricht werden Sachtexte in den Gesellschaftswissenschaften mit der Zielrichtung „um zu...“ gelesen, d. h. um einen Sachgegenstand problemorientiert zu erschließen, um Hypothesen zu überprüfen und Antworten zu finden. Das Lesen von (Sach-)Texten im

Unterricht der Gesellschaftswissenschaften erfolgt immer mit der Zielsetzung „von der Textrezeption zur Textproduktion“. Sachtexte sind in diesem Sinne nicht Gegenstand, sondern (Arbeits-)Mittel der Untersuchung. Dies bedeutet, dass in einer ersten Phase Strategien und Methoden der Texterschließung zum Tragen kommen, in einer zweiten Phase Strategien und Methoden der Textproduktion. Erstere führen zu einem Leseprodukt, letztgenannte zu einem Lernprodukt (Böing, 2012; Leisen, 2013).

„Beim Umgang mit Texten im Unterricht gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

- » die Anpassung des Lesers an den Text: Der Lerner wird in seiner Lesekompetenz geschult, indem ihm Lesestrategien vermittelt und diese trainiert werden;
- » die Anpassung des Textes an den Leser: Der Text wird vereinfacht und an die Fähigkeiten des Lesers angepasst“ (Leisen, 2009, S. 9).

Die Zielrichtung im Fachunterricht sollte langfristig ein offensiver Ansatz, d. h. die Anpassung des Lesers an den Text sein, um Entwicklung und Progression zu ermöglichen. Ein defensiver Ansatz, d. h. die Anpassung des Textes an den Leser, kann phasenweise eine Lösung darstellen, schränkt jedoch langfristig die Selbstständigkeit der Lernenden sowie das fachliche Lernen ein (Oleschko et al., 2016).

Es stellt sich die Frage, was die Lesekompetenz eines geübten Lesers ausmacht. Ein geübter Leser muss Lesestile gezielt einsetzen können, Textsortenkenntnis besitzen sowie Lesestrategien beherrschen und nutzen. Die **Leseabsicht** entscheidet über den **Lesestil**. So macht es z. B. einen Unterschied, ob man sich nur einen Überblick über einen Text verschaffen möchte, gezielt bestimmte Informationen in einem Text sucht oder den Text als Ganzes verstehen möchte (siehe Abb. 4 Lesen im Fachunterricht, S. 83).

Ausgehend von Leseabsicht und Lesestil setzt der geübte Leser bestimmte **Lesestrategien** ein. Zu diesen gehören z. B.: selbstständig Fragen an den Text stellen, den Text strukturieren, den Text ausgehend von Verstehensinseln lesen, im Text farborientiert markieren, den Text in eine andere Darstellungsform übertragen, Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen (Leisen, 2013).

Lesestile					
Orientierendes Lesen (Skimming)	Suchendes, selektives Lesen (Scanning)	Kursorisches Lesen (flüchtiges Lesen)	Detailliertes Lesen	Analytisches Lesen	Kombiniertes Lesen, Zyklisches Lesen
Lesestrategien					
<b>vor dem Lesen</b>		<b>während des Lesens</b>		<b>nach dem Lesen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. Vorwissen zum Thema aktivieren</li> <li>• Fragen an den Text stellen</li> <li>• ...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. den Text strukturieren</li> <li>• den Text ausgehend von Verstehensinseln lesen</li> <li>• im Text farborientiert markieren</li> <li>• ...</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. den Text in eine andere Darstellungsform übertragen</li> <li>• Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen</li> <li>• ...</li> </ul>	

Abb. 4: Lesen im Fachunterricht

Um den Lernenden die Informationsaufnahme aus dem Text zu erleichtern, bieten sich verschiedene Verfahren des Input-Scaffolding an. Sprachlich-diskursive und grafisch-visuelle Verfahren setzen hierbei beim Text an und versuchen diesen für das Lesen zu optimieren. Unterrichtsmethodische Hilfestellungen und Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung zielen eher auf Aktivitäten und die Haltung des Lernenden ab (siehe 06\_05\_M3\_Zusammenstellung\_Scaffolding\_Input\_Output.docx).

Hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Hilfestellungen kommt hierbei den **Aktivitäten vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen** eine Schlüsselrolle zu (siehe 06\_05\_M2\_Zusammenstellung\_Lesestrategien\_und\_Methoden.docx).

Sinnvoll miteinander kombiniert, können Maßnahmen des Input-Scaffolding zur Förderung der **Textrezeption** sowie Maßnahmen des Output-Scaffolding zur Förderung der **Textproduktion** das Leseverstehen im Rahmen des fachlichen Erschließungsprozesses nachhaltig unterstützen.

Eine stärkere Berücksichtigung des Leseprozesses sollte sich letztlich auch in den Arbeitsaufträgen wiederfinden (Neugebauer, 2013). Diese sollten sowohl Angaben zum Lesestil beinhalten, als auch zum Produkt (z. B. mündliche Präsentation, Zeitleiste).

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 06\_05\_M1\_Lesestile\_Leseabsichten.docx
- 06\_05\_M2\_Zusammenstellung\_Lesestrategien\_und\_Methoden.docx
- 06\_05\_M3\_Zusammenstellung\_Scaffolding\_Input\_Output.docx
- 06\_05\_M4\_Lesen\_im\_Fachunterricht.docx

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » Induktive Sensibilisierung für die Thematik Lesestrategien:
  - a) Leseexperiment: Die LAA erproben ihre Lesestrategien, indem sie vier verschiedene Texte (Buchstaben vertauscht, Textteile geschwärzt, dänischer Text, geschwärzter Fachtext Psychologie) lesen, und diskutieren die angewandten Strategien zur Bedeutungskonstruktion (Beispiele aus Oleschko et al., 2016, S. 25).
  - b) Die LAA erschließen sich über Leitfragen und Arbeitsaufträge einen Sachverhalt in einem fremdsprachlichen Sachtext in einer Sprache, die sie nicht gut bzw. gar nicht sprechen. Sie nennen und erläutern ihre zugrunde gelegten Lesestrategien und diskutieren mögliche Scaffolding-Maßnahmen (Beispiel: spanischsprachiger Text zum Bau des Nicaragua-Kanals: Organización Autónoma sin Fines de Lucro, o. J.).
- » Die LAA analysieren Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die Umsetzung der Aspekte: 1. Aktivitäten vor, während, nach, 2. Lesestrategien, 3. Fachliche Prinzipien, 4. Input-/Output-Scaffolding.
- » Die LAA entwickeln Ideen zu Lesestrategien vor-während-nach an Beispieltexten, vergleichen und diskutieren ihre Arbeitsergebnisse bzw. erstellen Arbeitsblätter unter Berücksichtigung der vorgenannten vier Aspekte.
- » Die LAA führen eine Übung zu Lesezielen und Lesestilen durch (Beese et al., 2014, S. 48).

## 6.6 Sprachsensibler Umgang mit dem Schulbuch

### GRUNDIDEE

Das Schulbuch stellt ein wichtiges **Leitmedium** im Unterricht dar, auch wenn es durch den vermehrten Einsatz von digitalen Medien an Gewichtung verloren hat. Gleichzeitig schrecken LAA oft davor zurück, das Schulbuch einzusetzen und konzipieren stattdessen eigene Materialien, da die Nutzung des Schulbuchs die Lehrenden durch die vielfältigen Darstellungen und Materialien (Verfassertexte, Grafiken, Fotos, Quellentexte, diskontinuierliche Texte) vor **Herausforderungen** stellt. Auch sind die im Schulbuch aufgeführten Aufgaben häufig disparat und wenig zieltransparent formuliert. Es gilt die LAA zu ermutigen, das Schulbuch auf Basis einer klaren didaktischen Analyse **als Ressource zu nutzen** und einen eindeutigen Schwerpunkt zu bilden. Unter sprachsensiblen Gesichtspunkten sind Aufgaben, Materialien und Verfassertexte in Hinblick auf Verständnisschwierigkeiten und sprachliche Hürden zu prüfen.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Schulbuch als zentrale Grundlage des Unterrichts – Schulbuchanalyse,
- » Unterrichtsmaterialien gestalten,
- » Lernaufgaben sprachsensibel gestalten,
- » Lesen im Fachunterricht.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA sind sich der Chancen und Herausforderungen der Arbeit mit dem Schulbuch bewusst;
- » LAA können sprachliche Hürden auf Wort-, Satz- und Textebene in einem Text erkennen, die für SuS das Verständnis des Sachgegenstandes erschweren;
- » LAA kennen Lesestrategien (vor-während-nach) und können diese SuS vermitteln;
- » LAA können Leseintention festlegen und dementsprechende konkrete, zieltransparente Leseaufgaben formulieren;
- » LAA können Lernarrangements mithilfe von Schulbuchtexten und -materialien gestalten;
- » LAA können Aufgabenstellungen und Materialien aufeinander abstimmen und an Lernziele anpassen.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Medium Schulbuch – Schulbuchanalyse

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Das Schulbuch ist ein zentrales Unterrichtsmedium, das aus Darstellungs- und Arbeitsteilen zusammengesetzt und mit vielen Materialien bestückt ist.

Laut Peter Gautschi kann das Schulbuch auf verschiedene Arten genutzt werden (2010, S. 128–130):

- » als Leitfaden für **Gestaltung und Sequenzierung** des Unterrichts;
- » als **Materialfundus**, aus dem die Lehrenden ausgewählte Aufgaben und Materialien für die SuS zusammenstellen können;
- » als **verbindendes Element** zwischen Unterrichtsstunden oder inhaltlichen Blöcken (z.B. vor- und nachbereitende Leseaufträge), ein Instrument zum Ausbau der Sachkompetenz;
- » als Leitfaden und inhaltliche **Orientierungshilfe** für die Lehrenden.

Schulbücher sind in der Komplexität der Verfassertexte und der Vielfalt der – oftmals nur illustrativen – Materialien überwältigend und herausfordernd für SuS und LAA. Deshalb ist es besonders wichtig, dass LAA in der Lage sind, kompetent mit dem Schulbuch und seiner vielfältigen Nutzung agieren zu können.

Die Planung des Schulbucheinsatzes sollte in folgender Schrittigkeit erfolgen (siehe Abb. 5: Planung Schulbucheinsatz, S. 85):

- » klare fachliche Planung,
- » Material- und Bedarfsanalyse,
- » sprachliche Aufbereitung.

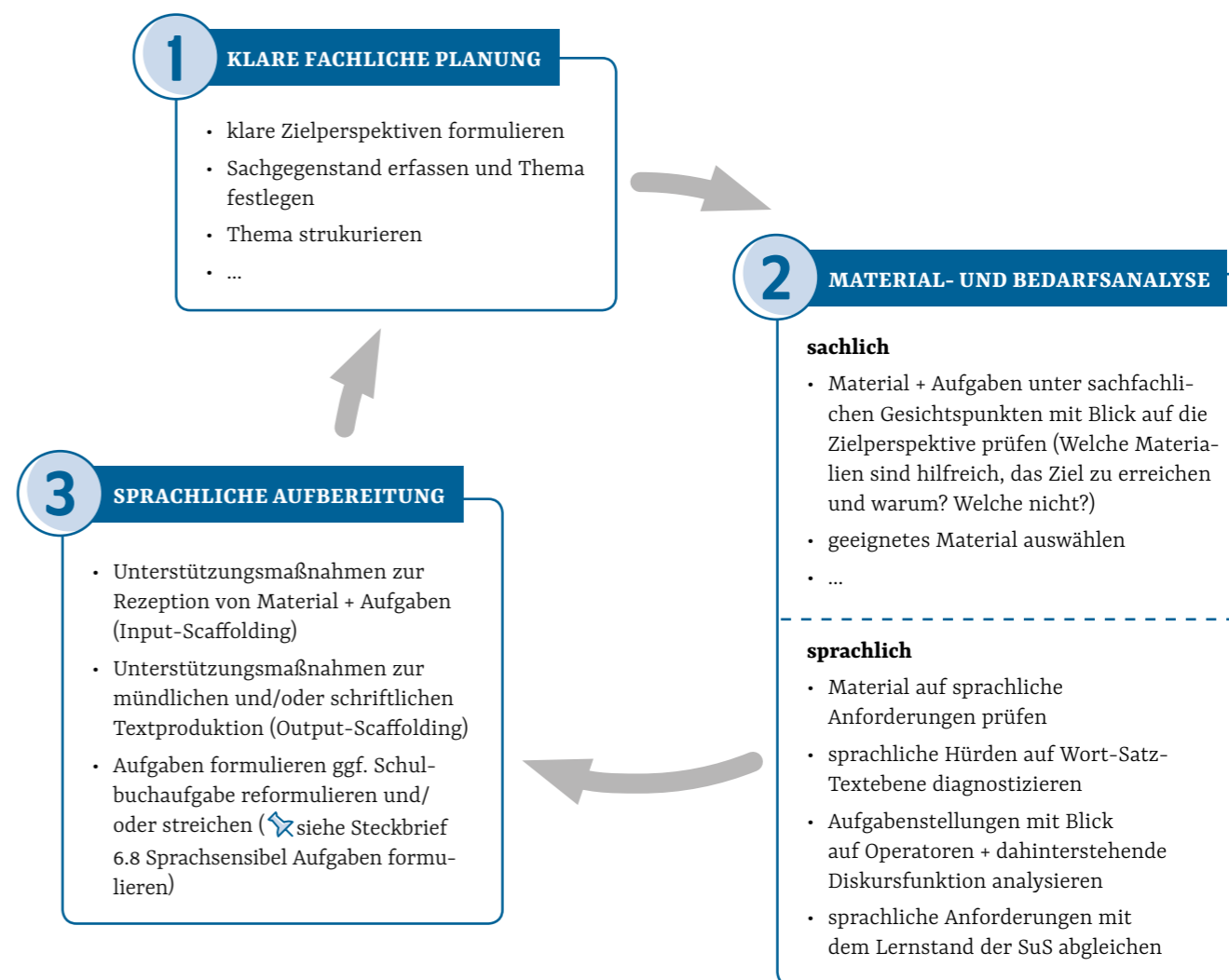


Abb. 5: Planung Schulbucheinsatz

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA analysieren Texte in Schulbüchern im Hinblick auf sprachliche Hürden und identifizieren kriteriengeleitet mögliche Stolpersteine auf Wort-, Satz- und Textebene. Anregungen für mögliche Kriterien liefern z.B. Beese et al. (2014, S. 113f.).
- » LAA untersuchen die Aufgaben auf einer Doppelseite und die dazugehörigen Materialien. Sie streichen die Teile weg, die nicht zur Lösung der gestellten Aufgabe/n benötigt werden. Die LAA erkennen geeignetes, überflüssiges und fehlendes Material (z.B. Oleschko et al., 2016, S. 19).

- » LAA entwickeln eine Unterrichtsstunde, in der das Schulbuch bzw. ein Verfassertext als Grundlage dienen, und planen Unterstützungsangebote für die SuS.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

06\_06\_M1\_Grafik\_Planung\_Schulbucheinsatz.docx

## 6.7 Lernmaterial sprachsensibel gestalten

### GRUNDIDEE

Gelungender sprachsensibler Fachunterricht bemisst sich auch daran, ob die eingesetzten Lernmaterialien geeignet sind, Sprachkompetenzen bei Lernenden zu entwickeln. Dazu bedarf es aufseiten der Lehrenden der Kompetenz, Lernmaterialien unter Verwendung von **Kriterien** für den sprachsensiblen Fachunterricht prüfen, aufbereiten und selber erstellen zu können.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Unterrichtsmaterialien lerneffektiv gestalten,
- » Aufgaben im Fachunterricht,
- » Das Schulbuch als zentrale Grundlage des Unterrichts (Schulbuchanalyse).

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA können unter Berücksichtigung von Gütekriterien zur Erstellung von Lernmaterial im sprachsensiblen Fachunterricht vorhandene Lernmaterialien prüfen und eigene Lernmaterialien (z. B. Arbeitsblätter) erstellen.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

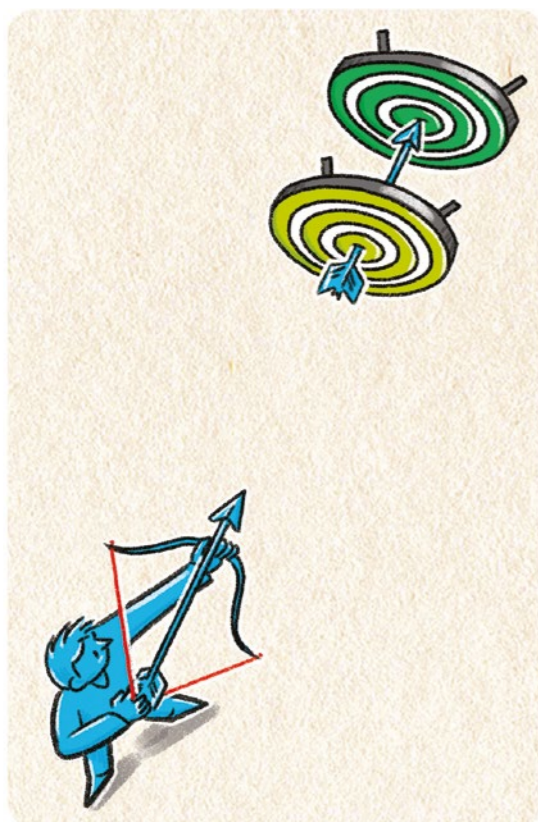


Abb. 6: Fachliche und sprachliche Lernziele

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Unterrichtsmaterialien haben die didaktische Funktion, selbstständiges Lernen anzuregen und zu fördern. Sie sind dann lerneffektiv, wenn sie Aufnahme und Verarbeitung der sprachlichen wie bildlichen Informationen unterstützen und für die Aufgabenlösung Hilfen anbieten. Daher sollte die Gestaltung des Materials folgenden Grundprinzipien folgen (Ballstaedt, 2007):

#### 1. Funktionalität, das Lernmaterial

- » hat einen klaren Bezug zum jeweiligen Lernziel;
- » enthält klare und eindeutige, fachlich und sprachlich angemessene Aufgabenformulierungen: diese enthalten Operatoren u. a. (siehe Steckbrief 6.8 Sprachsensibel Aufgaben formulieren) und geben an, ob die Aufgabe in Stichworten oder in einem Fließtext beantwortet werden soll;
- » bietet u. U. fachlich und/oder sprachlich binnendifferenzierte Aufgabenstellungen an;
- » motiviert Lernende.

#### 2. Übersichtlichkeit, das Lernmaterial

- » verzichtet auf überflüssige Informationen;
- » ordnet verschiedene Teile (Informationen, Aufträge u. a.) in Blöcken an;
- » bietet funktional eingesetzte Illustrationen an einer sinnvollen Stelle in lesbarer Größe;
- » enthält zu verwendeten Bildern, Grafiken die Quellenangabe, damit die Materialien eingeordnet werden können;
- » visualisiert zwar durch optische Gliederungen (Überschriften, Spiegelstriche etc.) und Hervorhebungen (Unterstrichungen etc.), geht damit jedoch sparsam um und verwendet die Visualisierungen eindeutig wie einheitlich;
- » verwendet eingeführte Standards und Konventionen, wie z. B. Symbole (für Zeitangaben, kooperative Lernformen, inhaltliche Zusammenhänge u. a.), Hervorhebungen einheitlich und durchgängig.

#### 3. Leserlichkeit, das Lernmaterial

- » sollte adäquat formatiert und gestaltet sein (gängige Schriftarten, angemessene Schriftgröße und Rand);
- » enthält Texte und Zeilen mit Nummerierungen.

#### 4. Verständlichkeit, das Lernmaterial

- » nutzt geeignete Bilder und Grafiken, die das Textverstehen unterstützen, einen klaren Bezug zum Text und zur Aufgabenstellung haben sowie eine angemessene Bildqualität besitzen;
- » enthält ggf. Sprachhilfen zur Bewältigung der Sprachsituationen;
- » enthält ggf. Hinweise im Bereich Wortschatz und Fachsprache (z. B. durch das Angeben von Artikeln und Pluralendungen/Pluralbildungen, von Geschlecht/Genus u. a.).

#### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA erstellen ein Arbeitsblatt zu einem fachlichen Thema unter Berücksichtigung der oben genannten Merkmale und Kriterien.
- » LAA optimieren Beispiele unter Beachtung der oben genannten Merkmale und Kriterien.

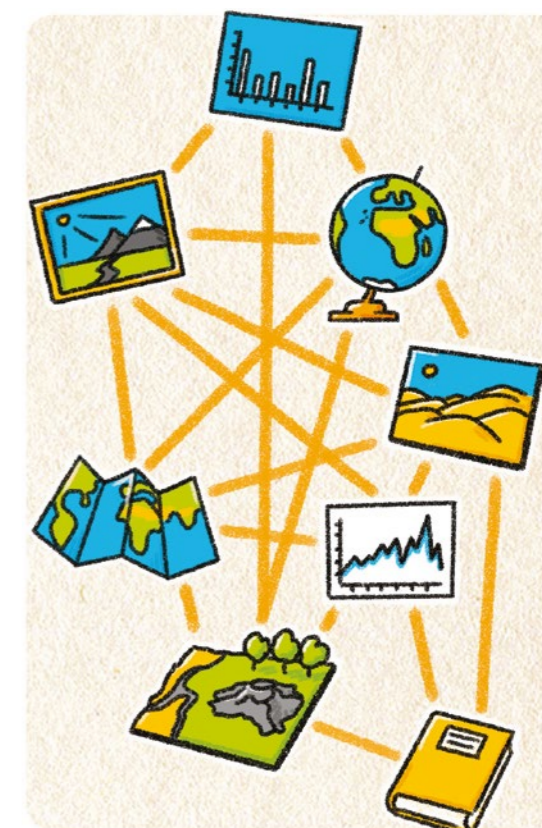


Abb. 7: Darstellungsvernetzung

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

06\_07\_M1\_Zusammenstellung\_Diskursfunktionen\_Visualisierungen\_Redemittel.docx

## 6.8 Sprachsensibel Aufgaben formulieren

### GRUNDIDEE

Eindeutige und verständliche Aufgabenformulierungen bilden die Grundlage für zielgerichtete und erfolgreiche Lernprozesse. Textproduktion – ob mündlich oder schriftlich – wird von der Aufgabe gelenkt. Dabei richtet sich die gelungene Bearbeitung nach dem angewandten **Operator**: Welche kognitiven Operationen werden angeregt? Welche **Sprachhandlungen** (Diskursfunktionen) erfordert der Operator? Durch den Einsatz von geeigneten und sprachlich konkret gestalteten (Lern-)Aufgaben können Lernaktivitäten gesteuert werden, die den SuS dabei helfen, sich fachlich und sprachlich weiterzuentwickeln. Dafür müssen neben dem verwendeten Operator auch die gesetzten fachlichen und sprachlichen **Lernziele** bei der Formulierung der Aufgaben beachtet werden.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Aufgaben formulieren im Fachunterricht,
- » Fachliche und sprachliche Lernziele formulieren.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen die zentralen Operatoren des Faches;
- » LAA können die zentralen Diskursfunktionen identifizieren, die sich hinter dem Operator verbergen;
- » LAA können die sprachlichen Mittel benennen, die unterschiedliche Aufgabentypen erfordern;
- » LAA können Kriterien für eine gute Aufgabenstellung benennen und anwenden;
- » LAA können Aufgabenstellungen und geforderte Lernziele aufeinander abstimmen.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Bedeutsamkeit von Aufgaben für den Lernprozess

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Aufgaben helfen, im Unterricht zentrale Aktivitäten und damit verbundene fachliche und sprachliche Lernprozesse zu steuern. Gut strukturierte Aufgaben sind kontextgebunden, aktivieren Vorwissen und Präkonzepte und leiten die SuS zu einer eigenständigen Bearbeitung an. Dabei müssen die Aufgaben so formuliert sein, dass sie **kognitive Prozesse anregen** und den SuS nach Bedarf, angepasst an Sprach- und Wissensbestand, **Unterstützung liefern**. Neues Wissen muss durch Aufgaben geleitet konstruiert und anschließend dekontextualisiert und neu verknüpft werden. Von großer Bedeutung sind der jeweilige Operator und eine klare **Zieltransparenz** für die Lernenden.

Gute Aufgaben:

- » orientieren sich an den Kompetenzstandards des Faches,
- » werden in einen für die SuS nachvollziehbaren Kontext eingebettet, der Vorwissen und Präkonzepte berücksichtigt;
- » fördern die eigenständige Bearbeitung durch die SuS;
- » leiten zu zusammenhängenden Schülerbeiträgen an,
- » werden verknüpft mit Unterstützungsangeboten (Scaffolding);
- » initiieren die Verankerung der erworbenen Erkenntnisse im Wissensnetz (vgl. Leisen, 2013, S. 87).

In einem ersten Schritt müssen Lehrende die Lernausgangslage der SuS bestimmen und daraus fachliche und sprachliche Lernziele ableiten können. Darauf baut die sprachensible Formulierung von Aufgaben auf. Bisweilen ist auch die **Reformulierung** von Aufgaben, z. B. aus Schulbüchern, notwendig.

Hinsichtlich der konkreten Formulierung von Aufgaben ist zu überlegen, welche Aspekte direkt in die Aufgabenstellung übernommen werden und welche Aspekte in der Aufgabenumgebung den Lernenden übermittelt werden. Mit Aufgabenformulierung meinen wir die schriftlich vorgelegte Formulierung der Aufgabe, mit Aufgabenumgebung meinen wir weitere Erläuterungen, die die SuS zur Bearbeitung der Aufgabe benötigen, die aber den eigentlichen Aufgabentext nur unnötig erweitern würden, z. B. Angaben zum Lernprodukt oder zum zeitlichen Umfang, ggf. durch Nutzung von Visualisierungen an der Tafel.

In Erweiterung der von Thürmann (2013) genannten Kriterien bietet sich eine Orientierung an den nachfolgenden Aspekten an: In den Kernbereich der Aufgabenformulierung gehören unbedingt die fachspezifischen Operatoren sowie die präzise Benennung des zu untersuchenden fachlichen Gegenstands. Sofern die Materialbasis der fachliche Gegenstand ist (z. B. eine Rede von Konrad Adenauer) wird diese ebenfalls in die schriftliche Aufgabenformulierung aufgenommen. Alle weiteren Angaben (z. B. zum Lernprodukt, zur Arbeits- und Sozialform, zum zeitlichen Umfang) sollten den SuS nicht im Fließtext der Aufgabe, sondern in geeigneter anderer Form (z. B. unter Nutzung von Visualisierungen/Piktogrammen) übermittelt werden. Vor dem Hintergrund eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist es zentral, den SuS Hinweise zu den hinter den Operatoren stehenden **Diskursfunktionen** sowie in Kombination mit dem Material weitere **Unterstützungsangebote** (Scaffolding) zu geben.

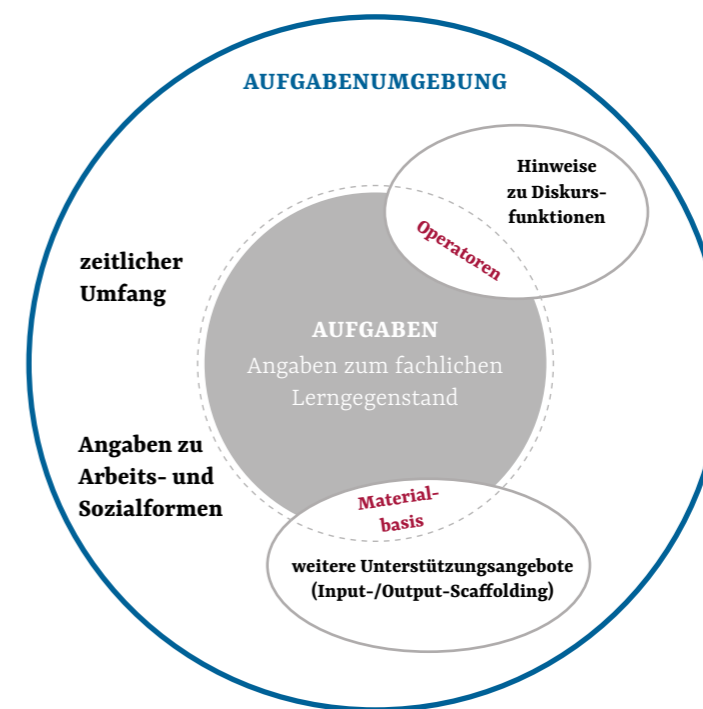


Abb. 8: Sprachensible Aufgabengestaltung

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » Die LAA analysieren Aufgaben (z. B. aus Schulbüchern) im Hinblick auf die in der Abb. 8 Sprachensible Aufgabengestaltung enthaltenen Kriterien, sprachliche Hürden und Verständnisschwierigkeiten, gegebenenfalls reformulieren sie die Aufgaben.
- » Die LAA untersuchen Schülertexte (Material: „Schülertexte\_Geographie“) unter folgenden Fragestellungen:
  1. Entsprechen die Schülerlösungen dem fachlichen Erwartungshorizont?
  2. Ist die Aufgabenstellung geeignet, um die SuS zum erwarteten Ergebnis zu führen?
  3. Wie müsste die Aufgabe reformuliert werden und welche Unterstützungsmaßnahmen könnten zur Verfügung gestellt werden, damit SuS den Erwartungshorizont erfüllen können?
- » Die LAA untersuchen die in Lehrbüchern verwendete Bandbreite des Operators „beschreiben“, indem sie die jeweils geforderten kognitiven Operationen reflektieren und diskutieren. Vorschläge für Aufgabenstellungen für die Fachseminararbeit:

1. Nehmen Sie die Schülerrolle ein und lösen Sie die im Buch gestellte Aufgabe.
2. Besprechen Sie mit einem Partner Ihre Lösungen.
3. Diskutieren Sie, ob und inwiefern sich Ihre Herangehensweise von Aufgabe zu Aufgabe unterschieden hat. Erläutern Sie, welche Anforderungen die Aufgaben jeweils an die SuS stellen.

Die LAA untersuchen Aufgaben im Hinblick auf die verwendeten Operatoren und decodieren die dahinterstehenden Diskursfunktionen. Die LAA planen Unterstützungsmaßnahmen zur selbstständigen Entschlüsselung und Versprachlichung von Diskursfunktionen für SuS. Dabei können sie Visualisierungen und Redemittel von Diskursfunktionen verwenden (siehe Abb. 2 Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel).

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 06\_08\_M1\_Schuelertexte\_Geographie.docx
- 06\_08\_M2\_Zusammenstellung\_Diskursfunktionen\_Visualisierungen\_Redemittel.docx
- 06\_08\_M3\_Grafik\_Sprachensible\_Aufgabengestaltung.docx

## 6.9 Schreiben fördern im Fachunterricht

### GRUNDIDEE

Schreiben im Fachunterricht der Gesellschaftswissenschaften hat primär die Funktion, mithilfe eines neuen Textes Wissen zu verarbeiten, darzustellen oder zu vertiefen (kognitive Funktion des Schreibens). Das bedeutet, die Lernenden beim Aufbau fachspezifischer **Sprachstrukturen** zu unterstützen und zu bestimmen, welche sprachliche Arbeit für das fachliche Lernen förderlich ist. Daher sollten die zentralen Sprachhandlungen/Diskursfunktionen und entsprechende Redemittel sowie deren Zusammenhang zu den Operatoren verstärkt in den Blick genommen werden.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » (Schreib-) Aufgaben im Fach,
- » Gattungskompetenz im Fachunterricht,
- » Leistungsbewertung – Klausuren.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen die zentralen Diskursfunktionen des Faches;
- » LAA können auf der Basis des Zusammenhangs zwischen Operatoren, Diskursfunktionen und Redemitteln Unterstützungsmaßnahmen für die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses planen und umsetzen;
- » LAA kennen Prinzipien und Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz im Fach;
- » LAA können Aufgaben stellen, welche die Phasen des Schreibprozesses (Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase) berücksichtigen;
- » LAA können fachspezifische Schreibenanlässe schaffen (auch in der Sek I);
- » LAA können Schülertexte potenzialorientiert diagnostizieren, entsprechende sprachliche Lernziele formulieren und Unterstützungsmaßnahmen (Scaffolding) planen.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Aufbau von Wissen, Können und Haltungen

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Die kognitive Funktion des Schreibens im Fachunterricht verweist darauf, dass insbesondere bei der Aneignung komplexer Sachverhalte das Schreiben zur Klärung und Strukturierung der Gedanken führen kann. Da beim Schreiben mehr Zeit zur Verfertigung der Gedanken zur Verfügung steht als im (spontanen) Sprechen, wird auch mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten aufgewendet. Die sprachlichen Anforderungen an das Schreiben von Texten

unterscheiden sich danach, ob Texte reproduktiv, gelenkt oder frei verfasst werden. Generell ist eine Progression von der gelenkten zur freien Textproduktion anzustreben.

Einen zentralen Ansatzpunkt zur Förderung der Schreibkompetenz im Unterricht der Gesellschaftswissenschaften bieten die **fachspezifischen Sprachhandlungen (Diskursfunktionen)**. In ihnen kommen grundlegende kognitive Operationen und deren verbale Realisierungen simultan zum Ausdruck (Vollmer, 2011). Die mündliche wie schriftliche Textproduktion wird durch Aufgaben gesteuert: Operatoren zielen auf fachspezifische Diskursfunktionen, die durch entsprechende Visualisierungen verdeutlicht werden können (6.3.2 „Diskursfunktionen im Zentrum des Scaffolding“) ab. Diese Visualisierungen und den Diskursfunktionen entsprechende Redemittel, die mit den Lernenden reflektiert werden, können die SuS in allen Phasen des Schreibprozesses darin unterstützen, schriftliche Texte zu verfassen, die als dem Erwartungshorizont entsprechende Lösung der Aufgaben gelten können. Diesem Ziel dient auch, den Lernenden transparent zu machen, welche zentralen Merkmale der zu produzierende Text enthalten sollte. Der Aufbau fachspezifischer Denk- und Sprachstrukturen wird so miteinander verknüpft.

Ein anderer Ansatzpunkt zur Förderung der Schreibkompetenz besteht darin, die Textsorten in den Blick zu nehmen, die in den verschiedenen Fächern eingesetzt werden. Hier wäre es wichtig, mit den SuS zu überlegen, welche typischen Elemente die jeweilige Textsorte, die als Zielformat beim Schreiben umgesetzt werden soll, beinhaltet.

Der **Schreibprozess** umfasst die drei Phasen **Planung, Formulierung und Überarbeitung** (Leisen, 2013; Beese et al., 2014). Durch verschiedene Angebote im Sinne des Scaffolding können die SuS **vor dem Schreiben, während des Schreibens und nach dem Schreiben** unterstützt und gefördert werden. Auch unter diagnostischen Gesichtspunkten ist es sinnvoll, die Aufmerksamkeit auf den Prozess des Schreibens zu lenken, da die Lehrkraft beobachten kann, in welcher **Entwicklungsstufe des Schreibens** sich Lernende aktuell befinden.

Die Fokussierung auf die fachspezifischen Diskursfunktionen zum Aufbau fachspezifischer Sprachstrukturen und die damit gegebene enge Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen hat Konsequenzen für den **Umgang mit**

**Fehlern** (Oleschko et al., 2016). Eine reine Orthografiekorrektur bleibt auf der Sprachoberfläche und sagt noch nichts über das Fachwissen und inhaltliche Verständnis der Lernenden aus. Schülerprodukte sollten vielmehr in ihrer kommunikativen Funktion und ihrer Durchdringung inhaltlicher Aspekte wahrgenommen werden, da so fachspezifische Diskursfunktionen und Redemittel zu deren Realisierung in den Fokus geraten. Eine aufgabenbezogene Korrektur müsste dann die zur Lösung der Aufgabe geeigneten sprachlichen Mittel in den Blick nehmen und Gelungenes wie zu Verbesserendes herausstellen. Auf der Basis einer derart potenzialorientierten Haltung sollten Schwerpunkte bei der Fehlerkorrektur und für das Schreibtraining gebildet werden, die mit konkreten Tipps für zukünftige Schreibenanlässe verbunden werden. Fachspezifische Schreibenanlässe können auch für ein Peer-to-peer-Feedback genutzt werden.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass Lesen und Schreiben sich gegenseitig bedingen (Oleschko et al., 2016). Daher sollte auch die Vermittlung dieser Teilfertigkeiten im Gleichschritt erfolgen. Beispielsweise sollten die Lernenden darin geschult werden, sprachliche Mittel wie Konnektoren nicht nur beim Lesen und Verstehen eines Textes zu erkennen, sondern diese auch beim Schreiben eines Textes selbstständig zu verwenden.

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA untersuchen (Schreib-)Aufgaben in ihrem Fach. Sie identifizieren die geforderten fachspezifischen Diskursfunktionen und formulieren Redemittel zu deren Versprachlichung.
- » LAA entwerfen und erproben eine Unterrichtsstunde/ Unterrichtssequenz für ihr Fach, welche ein Schreibtraining fachspezifischer Diskursfunktionen an fachspezifischen Inhalten gezielt integriert. Sie berücksichtigen dabei folgende Anregungen:
  1. „Ist die Aufgabe geeignet, das Schreiben zu unterstützen?“ (siehe Steckbrief 6.8 „Sprachsensibel Aufgaben formulieren“)

2. „Wird den SuS der Zusammenhang ‚Operator – Diskursfunktion – Verwendung entsprechender Redemittel‘ deutlich?“
  3. „Können Visualisierungen die SuS in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses unterstützen? Wenn ja, welche?“ (siehe Abb. 2 Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel, S. 77–80)
  4. „Welche Unterstützungsmöglichkeiten in den drei Phasen des Schreibprozesses sind mit Blick auf die Aufgabenstellung und die Lerngruppe sinnvoll?“
- » LAA untersuchen Schülertexte (siehe 06\_09\_M1\_Material\_Schuelertexte\_Geographie.docx) unter folgenden Fragestellungen:
    1. „Verfügt der Lernende über die Redemittel und den Wortschatz, die geforderte sprachliche Handlung auszuführen? Was gelingt ihm schon, in welchen Bereichen muss er noch unterstützt werden?“
    2. „Welche Maßnahmen hätten den Lernenden in der Planungs- und Formulierungsphase des Schreibprozesses unterstützt?“
    3. „Welche konkreten Tipps können dem Lernenden bei zukünftigen Schreibenanlässen helfen?“
  - » LAA erproben die Übung zum Perspektivwechsel (siehe 06\_09\_M4\_Uebung\_zum\_Perspektivwechsel.pdf). Sie übernehmen die Rolle eines Lernenden und nutzen Sprachmaterial aus authentischen Schülertexten zur Produktion eines Textes, in dem sie ein Schaubild beschreiben. Die Übung liefert folgende Erkenntnisse:
    1. LAA erkennen, welche sprachlichen Merkmale für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind.
    2. LAA erkennen den Zusammenhang zwischen „Operator – Diskursfunktion – Verwendung entsprechender Redemittel“.
    3. LAA erkennen die Bedeutung von Aufgabenstellungen und dazugehörigen Unterstützungsmaßnahmen.
    4. LAA erkennen die Bedeutung der Fehlerkorrektur.
    5. Details zu der Übung sind im Booklet zur Übung nachzulesen (siehe 06\_09\_M4\_Uebung\_zum\_Perspektivwechsel.pdf).

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 06\_09\_M1\_Material\_Schuelertexte\_Geographie.docx
- 06\_09\_M2\_Zusammenstellung\_Diskursfunktionen\_Visualisierungen\_Redemittel.docx
- 06\_09\_M3\_Zusammenstellung\_Methoden\_zur\_Unterstuetzung\_im\_Schreibprozess.docx
- 06\_09\_M4\_Uebung\_zum\_Perspektivwechsel.pdf
- 06\_09\_M5\_Zusammenstellung\_Scaffolding\_Input\_Output.docx
- 06\_09\_M6\_Zusammenstellung\_Schreibfeedback.docx

## 6.10 Fachsprachliches Sprechen fördern

### GRUNDIDEE

Gerade in den Fächern der Gesellschaftswissenschaften, in denen die **Bedeutungskonstruktion** im Dialog im Mittelpunkt steht, kommt der mündlichen Ausdrucksfähigkeit eine Schlüsselrolle zu. Diese zu schulen, sollte deshalb originäres Ziel des Fachunterrichts sein. Einerseits gilt es, die Lernenden in der zusammenhängenden Präsentation fachlich relevanter Mitteilungen zu fördern, andererseits ihre Fähigkeit zu trainieren, sich fachsprachlich angemessen in Interaktion auszutauschen.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Erarbeitungs-, Präsentations- und Auswertungsphasen gestalten,
- » der Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen allgemeine Grundlagen der Sprachproduktion sowie Methoden der monologischen und dialogischen Sprechförderung;
- » LAA diskutieren und reflektieren Standards und Spezifika (z.B. Fachwortschatz, Diskursfunktionen, Konnektoren) der mündlichen Sprachproduktion in ihrem Fach;
- » LAA können SuS in fachdidaktisch angemessener Weise im mündlichen Gebrauch der Fach- und Bildungssprache fördern, indem sie fachliche Sprechansätze schaffen und diese reflektieren.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Unterrichtskommunikation und -interaktion

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Möchte man die **mündliche Ausdrucksfähigkeit** der SuS im Fachunterricht fördern, gilt es,

- » ihnen quantitativ mehr Sprechansätze zu bieten, in denen sie fachliche Sachverhalte zusammenhängend am Stück präsentieren und sich über diese austauschen können, und
- » sie qualitativ im bewussten Gebrauch der Fachsprache zu schulen.

Ein Blick in die Fremdsprachendidaktik kann diesbezüglich Impulse geben: Ziel ist es dort, „von unfruchtbaren Ein-Wort-Beiträgen der SuS wegzukommen und möglichst oft zu ergiebiger, mitteilungsbezogener Kommunikation innerhalb der Lerngruppe zu gelangen.“ (Blume, 2006, S. 2). Selbstverständlich ist der Fachunterricht der Gesellschaftswissenschaften kein Sprachunterricht. Dennoch können die Zielvorgaben „an Gesprächen teilnehmen“

sowie „zusammenhängendes Sprechen fördern“ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen sowie der Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) (KMK, 2003) auch einen Orientierungsrahmen zur Gestaltung mündlicher Sprechförderung in den Gesellschaftswissenschaften bieten.

Innerhalb der Gruppe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ist das Fach Geographie das einzige, in welchem bisher auf nationaler Ebene Bildungsstandards vorliegen, wenngleich nicht durch die KMK, sondern durch die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) herausgegeben und erstellt. Auch dort findet sich die Einteilung in die „Fähigkeit, geographisch relevante Mitteilung zu verstehen und sachgerecht auszudrücken“ sowie die „Fähigkeit, sich über geographische Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen.“ (DGfG, 2006, S. 23ff.). Der monologische wie dialogische Charakter des Sprechens im Fach wird dementsprechend exemplarisch auch hier deutlich zum Ausdruck gebracht.

Um überhaupt ein Verständnis für den komplexen Entstehungszusammenhang mündlicher Sprachproduktion zu entwickeln, bietet sich ein Blick auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt (siehe 06\_10\_M1\_Grafik\_Sprachproduktionsmodell.docx) an. Sämtliche Sprechakte durchlaufen demnach drei Ebenen: Möchte man zum Beispiel das geographische Konzept der Suburbanisierung erklären, erfolgt zunächst eine Aktivierung innerhalb des **Konzeptualisierungssystems**. In Abgleich mit dem Weltwissensspeicher erfolgt hier die Planung der Mitteilung, dass es sich dabei um die Abwanderungsbewegungen von Menschen und Unternehmen aus der Kernstadt in den suburbanen Raum handelt. Das **Formulierungssystem** enkodiert grammatikalisch und phonologisch, dass der Begriff Suburbanisierung ein Kompositum des Präfixes „Sub-“ und des Bezugsnomens „Urbanisierung“ ist. In Abgleich mit dem Hörverstehenssystem kann nun Laut- und Sprachbildung erfolgen. Der oder die Lernende weiß über das sprachliche Modell der Lehrkraft, die den Begriff Suburbanisierung richtig betont, dass die Betonung auf der ersten Silbe liegt. Möchte der oder die Lernende nun selbst im Unterricht inhaltliche Aussagen zu dem Prozess der Suburbanisierung tätigen, wird er oder sie – nach dem Hören über das sprachliche Modell – in der Lage sein, im Rahmen der internen lautlichen Repräsentation (internal speech) über das Artikulationssystem eine Aussage zu treffen.

Damit eine Sprechförderung fachlichen Standards entspricht, genügt es nicht, allgemein- und alltagssprachliches mitteilungsbezogenes Sprechen zu initiieren, sondern **Fachwortschatz** und **fachliche Diskursfunktionen** müssen systematisch integriert werden (siehe Abb. 2 Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel, S. 77–80). Durch stetes Üben und das Schaffen von Sprachansätzen zur Anwendung können diese in das interne Konzeptualisierungs- und Formulierungssystem aufgenommen werden und über das Artikulationssystem als *overt speech* im Sinne von Levelt (1991) geäußert werden. Mit *overt speech* bezeichnet Levelt, was als Sprechakt nach außen dringt. Nach und nach kann so eine Automatisierung des fachsprachlichen Sprechens erreicht werden.

Da auch fachsprachliche Kompetenz behutsam und systematisch aufgebaut werden muss, bietet sich – ähnlich wie in der Fremdsprachendidaktik – eine didaktisch reflektierte Progression an (Spengler, 2006): vom stärker gesteuerten, formalen Sprechen hin zum freien mitteilungsbezogenen Sprechen. Eine derartige Sprechförderung wird laut Spengler (2006, S. 28) auch im Fachunterricht nur ermöglicht durch

- » „mehr sprachliche Aktivierung,
- » mehr eigenverantwortliches Handeln,
- » mehr dezentrales Arbeiten und Üben und
- » eine stärkere Kommunikationsorientierung“ – z. B. in Form von Murmelphasen.

Die Fremdsprachendidaktik bietet zahlreiche Methoden auch zur Förderung des fachlich gebundenen, formalen wie freien fachsprachlichen Sprechens, die sowohl in Einstiegs-, Erarbeitungs- oder Vertiefungsphase zum Einsatz kommen können (siehe 06\_10\_M2\_Zusammenstellung\_Methoden\_Sprechen\_foerdern.docx).

Gleichwohl besitzt auch die Lehrkraft eine wichtige fachsprachliche Modellfunktion, indem sie z. B. in Plenumsphasen Sachverhalte durch gelungene Ausdrucksformen artikuliert und zusammenfasst. Auf diese Weise erhalten Lernende ein sprachliches Vorbild, an dem sie sich im weiteren Verlauf des Unterrichts orientieren können.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 06\_10\_M1\_Grafik\_Sprachproduktionsmodell.docx
- 06\_10\_M2\_Zusammenstellung\_Methoden\_Sprechen\_foerdern.docx
- 06\_10\_M3\_Uebung\_zum\_Perspektivwechsel.pdf

Eine reflektierte Sprachförderung umfasst schließlich auch Peer-to-peer-Feedback-Verfahren, die punktuell und wohl-dosiert berücksichtigt werden sollten.

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » Die LAA diskutieren Chancen und Grenzen der oben dargestellten Impulse aus der (Fremd-)Sprachendidaktik (siehe 06\_10\_M1\_Grafik\_Sprachproduktionsmodell.docx) und Anwendungsmöglichkeiten für ihren Fachunterricht.
- » Die LAA entwickeln Unterrichtsszenarien (einzelne Phasen, Unterrichtsstunden, Arbeitsblätter etc.) mit besonderer Berücksichtigung der Förderung der fachsprachlichen Sprechkompetenz.
- » Induktive Erprobung: Die LAA erfahren die Grenzen ihrer eigenen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, indem sie in Partnerarbeit zu dem Impuls „Beschreibe das Bild!“ mündlich nacheinander zwei Bilder in einer Fremdsprache erläutern, die sie nicht sehr gut beherrschen. Bild 1 zeigt ein Foto einer Oase, Bild 2 ist das Schaubild des Wasserkreislaufs (beide Bildmotive findet man über gängige Suchmaschinen im Internet). Im Anschluss an die Beschreibung reflektieren sie schrittweise Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Herangehensweisen, sodann dahinterstehende Diskursfunktionen. Sie erkennen, dass für das Foto der Oase die Diskursfunktion „beschreiben“ im Sinne des wahrnehmungsbasierten Beschreibens hinreichend ist; für das Schaubild des Wasserkreislaufs hingegen sind die Diskursfunktionen „Abläufe benennen“ sowie „Ursache-Wirkung benennen“ maßgeblich und müssen im Sinne eines wissensbasierten Beschreibens berücksichtigt werden. Die LAA erkennen die hinter dem Operator „beschreiben“ stehende kognitive Operation und reflektieren die Bandbreite der sprachlichen Handlungen, die dieser beinhalten kann (siehe Abb. 2 Zusammenstellung Diskursfunktionen, Visualisierungen und Redemittel, S. 77–80).

## 6.11 Unterrichtsinteraktion und –kommunikation sprachsensibel gestalten

### GRUNDIDEE

Schulischer Lernerfolg hängt zentral mit der **Qualität** der Unterrichtsinteraktion und –kommunikation zusammen. Sprachbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern umfasst den Aufbau von Sach-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz mithilfe einer angemessenen Sprache und erfordert Lernsituationen, die den Lernenden ein hohes Maß an Redeanteilen im Unterricht geben. Zur sprachsensiblen Gestaltung von Unterrichtsinteraktion und –kommunikation sind bestimmte **Prinzipien** zu beachten, die über verschiedene Methoden umgesetzt werden können.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Gesprächsführung,
- » Gelenkstellen – Phasierung (Einstieg, Auswertung, Sachurteil/Werturteil),
- » Schulung von Argumentationskompetenz.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA können Unterrichtssituationen bezogen auf die sprachensible Gestaltung der Unterrichtsinteraktion und Unterrichtskommunikation kriteriengeleitet beobachten und analysieren;
- » LAA kennen Prinzipien und Methoden einer sprachsensibel gestalteten Unterrichtsinteraktion sowie Unterrichtskommunikation und können diese für die sprachensible Gestaltung von Lernsituationen einsetzen.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Unterrichtskommunikation und Unterrichtsinteraktion

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Die Qualität der Unterrichtsinteraktion, deren Ausgestaltung in hohem Maße von der Lehrperson abhängt, spielt eine zentrale Rolle für den schulischen Lernerfolg und ist eine entscheidende Vorbedingung dafür, dass die Lernenden am schulischen und gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen können. Gerade im **Unterrichtsgespräch** sind Entscheidungsfragen oder enge W-Fragen sehr verbreitet, die die Lernenden zu Ein-Wort-Antworten animieren, die wiederum

als Reaktion auf die gestellte Frage und in der mündlichen Kommunikationssituation sprachlich durchaus angemessen sind. Ziel muss jedoch sein, dass die SuS ausführlicher zu Wort kommen und möglichst elaboriert antworten können. Dafür können vor allem Aufgabenstellungen, Moderationstechniken und kooperative Lernformen genutzt werden. In diesen ist es möglich, dass die Lernenden die Bedeutung von neuen fachlichen Konzepten zunächst im Register der **Alltagsprache** (konzeptionell mündlich) aushandeln können. Sie ermöglichen zudem, die **Lehrer-Schüler-Interaktionen** für differenzierende, fachliche und sprachliche Unterstützungsmaßnahmen einzusetzen. Ein sprachbildender Unterricht verlangsamt bewusst die Unterrichtsinteraktion. Die Rolle der Lehrenden verändert sich: Es geht darum, Raum für fachliches und sprachliches Lernen zu erweitern, den Lernprozess der Lernenden zu initiieren, zu begleiten und zu moderieren. Die Unterrichtskommunikation kann auch dazu genutzt werden, den Registerunterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache zum Lerngegenstand werden zu lassen, indem reflektiert wird, wie die mündliche Aufgabenlösung in der Sprachvariante „konzeptioneller Schriftlichkeit“ lauten würde.

Sprachlich sensibel gestaltete Unterrichtsinteraktion und –kommunikation hat die aktive sprachlich-fachliche Unterstützung der Lernenden zum Ziel und folgt bestimmten Prinzipien (Kniffka, 2016, S. 148–150), z. B.:

- » die Lehrer-Schüler-Interaktion verlangsamen,
- » Zeit für die Planung und Äußerung von Schülerbeiträgen gewähren,
- » zur Selbstverbesserung ermutigen,
- » Schüleräußerungen rekodieren (siehe 06\_11\_M1\_Zusammenstellung\_Prinzipien\_Unterrichtsinteraktion.docx).

Dabei bleibt als wichtigster Maßstab der Unterrichtskommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht die Wahrung des fachlichen Unterrichtsdiskurses bestehen, der fachspezifische Prinzipien und Gütekriterien konsequent berücksichtigt.

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA untersuchen videografierte Unterrichtsmitschnitte (zum Beispiel Beese et al., 2014, dort beiliegende CD) kriteriengeleitet (mithilfe der Zusammenstellung „Unterrichtsinteraktion und –kommunikation sprachsensibel gestalten – Prinzipien“) im Hinblick auf gelungene/weniger gelungene Aspekte;
- » LAA beobachten Ausbildungsunterricht kriteriengeleitet (mithilfe der Zusammenstellung „Unterrichtsinteraktion und –kommunikation sprachsensibel gestalten – Prinzipien“) im Hinblick auf gelungene/weniger gelungene Aspekte;
- » LAA untersuchen den Film „Pilotversuch – Jugend debattiert in Sprachlerngruppen“ (siehe <https://www.youtube.com/watch?v=EetA3A20yQw&feature=youtu.be>) im Hinblick auf:
  - » sprachliche Merkmale für gelingende Kommunikation (z. B. Verwendung von Redemitteln, Gesprächs-/Interaktionsregeln zu Debatten- und Diskussionskultur in der demokratischen Gesellschaft);
  - » sprachliche Unterstützungsmaßnahmen.

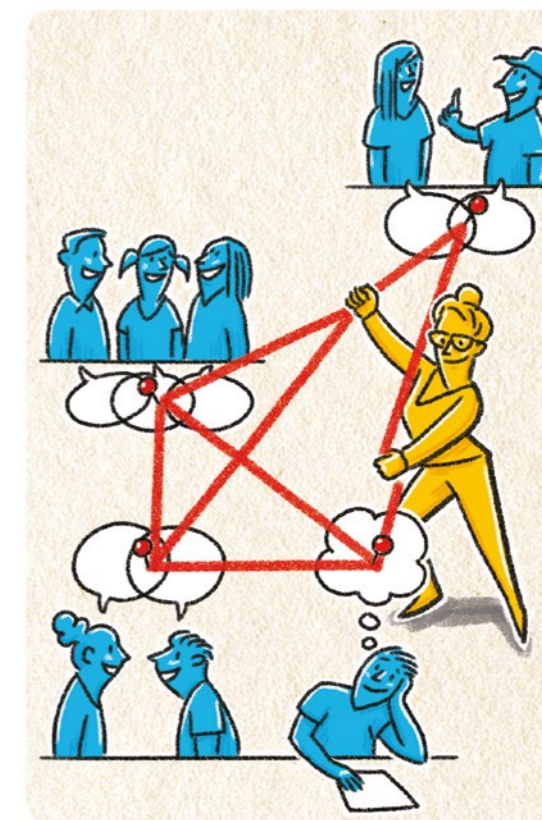


Abb. 9: Verändertes Interaktionsverhalten

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- » 06\_11\_M1\_Zusammenstellung\_Prinzipien\_Unterrichtsinteraktion.docx

## 6.12 Fachliche und sprachliche Lernziele formulieren

### GRUNDIDEE

Fachliches Lernen und sprachliches Lernen sind im Fachunterricht untrennbar miteinander verknüpft, fachliches Lernen konstituiert sich im Medium der Sprache. Daher ist es im sprachsensiblen Fachunterricht notwendig, neben fachlichen auch sprachliche Lernziele zu planen, die aufeinander bezogen sind, um auf diese Weise Sprachbildung der jeweiligen Lerngruppe angemessen und systematisch anzulegen.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

» Lernziele im Fachunterricht

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen den Zusammenhang zwischen den drei Planungsschritten „Materialanalyse“, „Ermittlung des sachfachlichen und sprachlichen Lernstandes der SuS“ sowie „Formulierung entsprechender fachlicher und sprachlicher Lernziele“ zur Vorbereitung eines sprachsensiblen Fachunterrichts;
- » LAA können sprachliche Lernziele kriteriengeleitet formulieren;
- » LAA beachten dabei das Grundprinzip, dass das sprachliche Lernen im Dienst des fachlichen Lernens steht und kein Selbstzweck ist.

### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

» Unterrichtsziele lerngruppenbezogen und fachdidaktisch begründet bestimmen

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK

Für das Lernen im Fachunterricht sind die Gleichzeitigkeit und die Verschränkung von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen konstitutiv. Alle fachlichen Gegenstände sind in der Regel über die Sprache dargeboten und der Austausch zu diesen findet im Medium der Sprache (mündlich oder schriftlich) statt. Daher sind auch fachliche und sprachliche Lernziele eng aufeinander bezogen.

Die Vorbereitung einer Unterrichtsreihe wie einer Unterrichtsstunde umfasst drei Schritte (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 120 ff.; Beese et al., 2014, S. 34–41):

**1. Die Materialanalyse** (Analyse des sachfachlichen Unterrichtsmaterials und dessen fachsprachlicher Besonderheiten) Ausgangspunkt sind die fachlichen Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien. Folgende Fragen stellen sich:

- » „Was müssen die Lernenden lesen, schreiben, hören, darstellen, präsentieren?“
- » „Welche Operatoren und fachspezifische Sprachhandlungen (Diskursfunktionen), welche Textsorten müssen sie beherrschen?“ (Zum Zusammenhang Operatoren – Diskursfunktionen – sprachliche Mittel (siehe Steckbrief 6.8 Sprachsensibel Aufgaben formulieren)
- » „Stellen die eingesetzten Texte und Schreibaufgaben besondere Anforderungen auf der Ebene des Textaufbaus, der Textverknüpfung, der Grammatik, des Wortschatzes?“
- » „Welche sprachlichen Schwierigkeiten könnten das fachliche Lernen beeinträchtigen, welche nicht?“
- » „Welche sprachlichen Anforderungen sind typisch und damit langfristig relevant für das Fach?“

**2. Die Ermittlung des sachfachlichen und fachsprachlichen Lernstandes der SuS**

Die ermittelten sprachlichen Anforderungen werden mit dem bereits vorhandenen Sprach- und Lernstand der SuS abgeglichen (siehe Steckbrief 6.13 Diagnostik im Sprachsensiblen Fachunterricht).

**3. Die Formulierung entsprechender fachlicher und sprachlicher Lernziele**

Die Ergebnisse der Materialanalyse und des ermittelten Sprach- und Lernstandes der Schülerinnen und Schüler bilden die Grundlage für die Formulierung von fachlichen und sprachlichen Lernzielen, die aufeinander bezogen werden.

Die Planung sprachsensiblen Fachunterrichts orientiert sich an den vier Kompetenzbereichen der Kernlehrpläne; diese sind: Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz. In den im KLP formulierten Kompetenzerwartungen sind sprachliche Anforderungen implizit enthalten. Diese gilt es zu identifizieren, da die SuS nur über die sprachlichen Kompetenzen die fachlichen Kompetenzen erwerben (kognitive Funktion von Sprache).

Um zu vermeiden, dass die sprachlichen Lernziele losgelöst von den vorgegebenen fachlichen Kompetenzen sind, bietet es sich an, erstere jeweils unmittelbar an die Kompetenzen anzubinden, die im Kernlehrplan genannt sind. Dabei muss eine Auswahl getroffen werden: sprachliche Lernziele sollten sich pro Unterrichtsstunde jeweils auf maximal ein bis zwei Kompetenzbereiche beziehen.

Für die **Formulierung sprachlicher Lernziele im Fachunterricht der Gesellschaftswissenschaften gelten folgende Kriterien** (erweitert nach Beese et al., 2014, S. 35):

1. Das sprachliche Lernziel nimmt jeweils eine sprachliche Anforderung in den Blick (aus den Bereichen Operator, Textsorte, Phänomen auf der Wort-, Satz-, Textebene).
2. Das sprachliche Lernziel sollte leicht über dem derzeitigen Sprachstand der Lernenden liegen.
3. Im Rahmen eines längeren Unterrichtsvorhabens sollten nicht mehr als drei sprachliche Anforderungen besonders gefördert werden.
4. Die sprachlichen Lernziele sollten darauf ausgerichtet sein, das fachliche Lernen – orientiert an den vier Kompetenzbereichen des Kernlehrplans (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz) – zu unterstützen.

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA prüfen die Kernlehrpläne auf die in den Kompetenzerwartungen implizierten sprachlichen Anforderungen.
- » LAA prüfen Beispiele sprachsensiblen Fachunterrichts
  - a) im Hinblick auf die Frage, ob die Unterrichtsplanung zur Umsetzung der fachlichen und sprachlichen Lernziele geeignet ist (z. B. Oleschko et al., 2016),
  - b) im Hinblick auf die Frage, ob die oben ausgewiesenen vier Kriterien zur Formulierung sprachlicher Lernziele erfüllt sind.

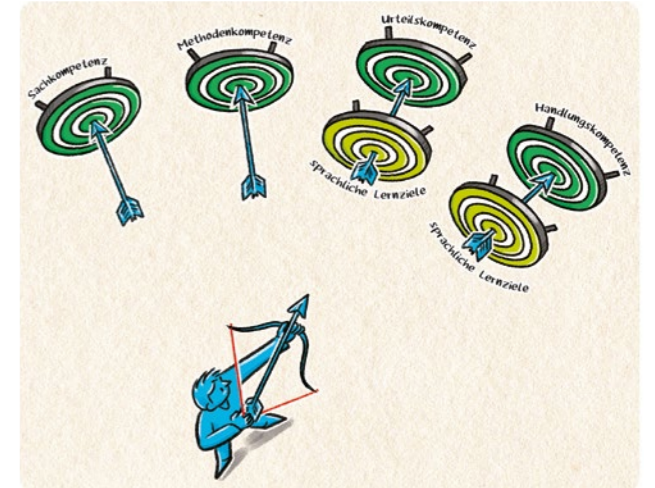


Abb. 10: Orientierung der Lernziele an den Kompetenzbereichen

- » LAA entwickeln zu schon vorhandenen eigenen Stundenplanungen sprachliche Lernziele unter Berücksichtigung der o. a. drei Kriterien.
- » LAA führen die Schritte der Unterrichtsplanung selbstständig durch:
  - » Materialanalyse, Ermittlung des Lernstandes zu Lerngruppen der LAA. Auf dieser Basis formulieren sie sprachliche Lernziele und planen bezogen auf das fachliche wie sprachliche Lernziel konkrete Übungen und Unterstützungsmaßnahmen.
  - » LAA untersuchen Filmsequenz „Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen“ (videografierter Unterrichtsmitschnitt 2, Beese et al., 2014, beiliegende CD).
  - » Aufgabe: LAA prüfen, ob die sprachlichen Lernziele und die damit verbundenen Unterstützungsmaßnahmen dem fachlichen Lernen dienen.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

📎 06\_12\_M1\_Grafik\_Guetekriterien\_fuer\_sprachliche\_Lernziele

## 6.13 Diagnostik im sprachsensiblen Fachunterricht

### GRUNDIDEE

Fachliches und sprachliches Lernen bedingen sich gegenseitig. Daher sollte im sprachsensiblen Fachunterricht die Diagnose sprachlicher Aspekte mit Blick auf den fachlichen Lerngegenstand, dessen inhaltliche Durchdringung und entsprechende sprachliche Kompetenzen der Lernenden erfolgen. Das heißt, es muss geprüft werden, welche Voraussetzungen die Lernenden zum Verstehen des Materials, gestellter Lernaufgaben und für die mündliche wie schriftliche Textproduktion mitbringen. Dies bedeutet, dass Sprachstandtests im engeren Sinne nicht Aufgabe des Fachunterrichts sein können (zu Sprachstandtests siehe:

[www.uni-due.de/prodaz/sprachstandsdiagnose.php](http://www.uni-due.de/prodaz/sprachstandsdiagnose.php)

Diese sind eher angebunden an das Fach Deutsch und eingebunden in schulische Förderkonzepte. Es wäre allerdings vorteilhaft, entsprechende Ergebnisse in Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch nutzen zu können. Diagnose im Fachunterricht muss alltagstauglich, fach- und situationsbezogen sowie prozessbegleitend erfolgen.

### ANKERMODUL/E ZUM ANKNÜPFEN:

- » Diagnosekompetenz/Diagnoseverfahren im Fachunterricht,
- » (Fachliche und sprachliche) Lernziele formulieren,
- » Leistungsbeurteilung und -bewertung.

### ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen typische sprachliche Merkmale und Stolpersteine des jeweiligen Faches;
- » LAA können Material unter Aspekten des sprachsensiblen Fachunterrichts analysieren;
- » LAA können den fachsprachlichen Lernstand der Lernenden ermitteln;
- » LAA können mündliche wie schriftliche Schülerprodukte unter Aspekten des sprachsensiblen Fachunterrichts diagnostizieren.


### BEZÜGE ZUM KERNSEMINAR

- » Diagnostizieren und fördern,
- » Leistungsbewertung: Funktionen/Voraussetzungen.

### HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUR THEMATIK





Der Fachunterricht in den Sekundarstufen wird fachlich wie sprachlich zunehmend anspruchsvoller und verlangt daher

von den Lernenden fach- und bildungssprachliche Fähigkeiten, die ihnen die Erfassung und Auseinandersetzung mit komplexer werdenden Fachinhalten ermöglichen. Die SuS benötigen daher Lernsituationen, in denen sie neue sprachliche Mittel und fachsprachliche Handlungen erwerben und anwenden können. Damit Lehrende Lernsituationen und Lernprozesse gestalten können, die den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen berücksichtigen und die fehlende Lernvoraussetzungen zum Lerngegenstand machen, benötigen sie eine hinreichende Diagnosekompetenz. Diagnose als Teil der Unterrichtsplanung bezieht sich auf:

**1. Die Materialanalyse** (Analyse des sachfachlichen Unterrichtsmaterials und dessen fachsprachlicher Besonderheiten;  siehe Steckbrief 6.12 Fachliche und sprachliche Lernziele formulieren).

### 2. Die Ermittlung des sachfachlichen und fachsprachlichen Lernstandes der SuS:

Die ermittelten sprachlichen Anforderungen werden mit dem bereits vorhandenen Sprach- und Lernstand der SuS abgeglichen, je nach Unterrichtsplanung und Schwerpunkt in den Bereichen:

- » Aufgaben: Kompetenzen und mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit Operatoren, fachspezifischen Diskursfunktionen (Sprachhandlungen) und entsprechenden Redemitteln ( siehe Steckbrief 6.8 Sprachsensibel Aufgaben formulieren);
- » Schreibkompetenz: Kompetenzen und mögliche Schwierigkeiten, den Zusammenhang von Operatoren, Diskursfunktionen und Redemittel für den Prozess des Schreibens zu nutzen sowie das Schreiben als Prozess zu gestalten ( siehe Steckbrief 6.9 Schreiben fördern im Fachunterricht);
- » Leseverstehen: Kompetenzen und mögliche Schwierigkeiten auf der Wort-, Satz- und Textebene sowie im Umgang mit Lesestrategien ( siehe Steckbrief 6.5 Lesen und Verstehen fördern);
- » Kompetenzen und Schwierigkeiten in der mündlichen Textproduktion ( siehe Steckbrief 6.11 Unterrichtsinteraktion und -kommunikation sprachsensibel gestalten und Steckbrief 6.10 Fachsprachliches Sprechen fördern);
- » Kompetenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit Fachbegriffen und damit verbundenen Fachkonzepten; Diagnose von Vorstellungen und Präkonzepten der Lernenden.

### Wie können Lehrkräfte den Lernstand ermitteln?

Diagnose im Fachunterricht, die sich auf den sprachlichen Lernstand der Lernenden bezieht, muss alltagstauglich, situations- und fachbezogen sowie prozessbegleitend erfolgen. Deshalb eignet sich eine Konzentration auf die Untersuchung wesentlicher Phänomene auf Wort-, Satz- und Textebene.

Daher bietet es sich an, Schülerleistungen auf Wort-, Satz- und Textebene hinsichtlich ihrer sprachlichen Darstellungsqualität zu untersuchen. Als Beobachtungsaspekte können die in der Grafik „Diagnose von Schülertexten – Beobachtungskriterien“ aufgeführten Punkte dienen, die den drei Ebenen zugeordnet sind. Die verwendeten Redemittel zum Ausdruck der Diskursfunktionen beziehen sich sowohl auf die Satz- als auch auf die Textebene.

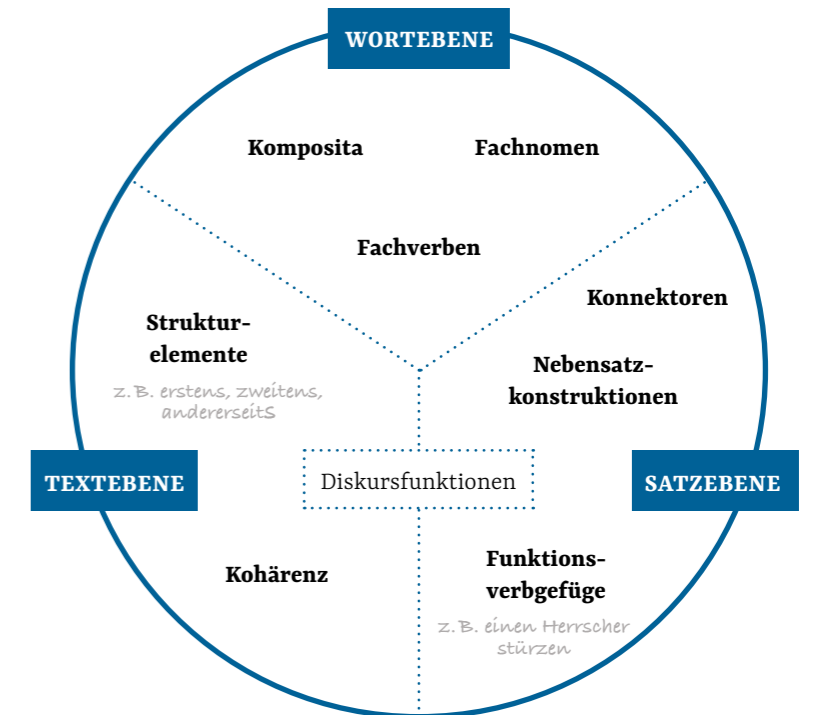


Abb. 11: Beobachtungskriterien zur Diagnose von Schülertexten


Auf Basis des ermittelten sachfachlichen und fachsprachlichen Lernstandes und der Materialanalyse erfolgen die **Formulierung entsprechender fachlicher und sprachlicher Lernziele sowie die Planung entsprechender Unterstützungsmaßnahmen.**

Wie gehen wir mit den diagnostizierten Sprachständen ressourcenorientiert um? Es ist nicht förderlich, sich auf eine reine Orthografiekorrektur zu beschränken. Dies sagt noch nichts über das Fachwissen und das inhaltliche Verständnis der Lernenden aus. Vielmehr sollten individuelle Förderschwerpunkte benannt werden.

### BEISPIELE EINER MÖGLICHEN UMSETZUNG IM FACHSEMINAR:

- » LAA diagnostizieren mündliche und schriftliche Schülerprodukte mithilfe der Grafik („Diagnose\_Schülertexte\_Beobachtungsaspekte“) und legen Förderschwerpunkte fest.
- » LAA ordnen Schüleräußerungen, die sich auf verschiedene Niveaustufen in den Kompetenzbereichen Perspektivenübernahme, Sachurteils- und Werturteilsbildung beziehen, nicht nur unter inhaltlichen, sondern auch sprachlichen Gütekriterien zu (Beispiele: Conrad, 2011).
- » LAA analysieren Texte in Schulbüchern im Hinblick auf sprachliche Hürden und identifizieren kriteriengeleitet mögliche Stolpersteine auf Wort-, Satz- und Textebene. Anregungen für mögliche Kriterien liefern z. B. Beese et al. (2014, S. 113f.).

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

 06\_13\_M1\_Grafik\_Beobachtungskriterien\_zur\_Diagnose\_von\_Schuelertexten.docx

## 6.14 Literaturverzeichnis

**Albus, V., Frank, M. & Geier, T. (2017).** Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht, Münster: Lit-Verlag (in Vorbereitung).

**Behörde für Schule und Berufsbildung (Freie und Hansestadt Hamburg) (2011).** Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2372648/data/lb-gesellschaftswissenschaftensts.pdf>

**Böing, M. (2011).** Comment aborder l'enseignement bilingue? Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 110, S. 2–8.

**Budke, A., Kuckuck, M., Michalak, M. & Müller, B. (2016).** Erstellung kartenbasierter Argumentationen – Strukturierungs- und Formulierungshilfen, Praxis Geographie, 6, S. 46–48.

**Budke, A. & Weiss, G. (2014).** Sprachsensibler Geographieunterricht. In M. Michalak, (Hrsg.), Sprache als Lernmedium in allen Fächern (S. 113–133). Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen.

**Budke, A. (2013).** Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.), Sprache im Fach (S. 353–364), Münster: Waxmann.

**Gibbons, P. (2002).** Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

**Goll, T. (2012).** Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz im Politikunterricht? In Buchstein, H. & Weißeno, G. (Hrsg.), Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen (S. 193–209), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

**Günther-Arndt, H. (2010).** Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. In Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.), Geschichte und Sprache (S. 16–46), Münster: Lit-Verlag.

**Handro, S. (2015).** Sprache und historisches Lernen. Zur Einführung, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, S. 5–24.

**Hartung, O. (2015).** Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, S. 47–62.

**Mehren, M. & Hofmann, R. (2015).** Diagnostik fachsprachlicher Kompetenzen im Geographieunterricht, Praxis Geographie, 7–8, S. 22–28.

**Meyer, O. (2009).** Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten, Praxis Geographie, 5, S. 8–13.

**Ministerium für Schule und Weiterbildung (2011).** Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Frechen: Ritterbach.

**Morek, M. & Heller, V. (2012).** Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57, S. 67–101.

**Oleschko, S. (2013).** Sprachbildung und Sprachförderung im Politikunterricht – Argumente für sprachsensiblen Unterricht. In Besand, A. (Hrsg.), Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung (S. 193–207), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett Sprachen.

**Pietz, S., Volke, S. & Voßen, N. (o. J.).** Sprache und Glaube? – Eine Herausforderung für den Religionsunterricht. Letzter Zugriff im März 2017 unter:  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pietz\\_volke\\_vossen\\_sprache\\_und\\_glaube.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/pietz_volke_vossen_sprache_und_glaube.pdf)

**Rienecker, P. (2010).** Consequently, Clouds Form and Rain Falls. Scaffolding durch Kognitivierung von Diskursfunktionen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 106, S. 26–31.

**Siegmund, A., & Wolf, A. (2007).** Die Macht der Sprache. Zur Bedeutung von Kommunikation und Präsentation im Unterricht, Praxis Geographie, 7/8, S. 4–7.

**Vollmer, H. & Thürmann, E.** Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache, In Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (S. 107–132), Tübingen: Gunter Narr.

**Vollmer, H. J. (2011).** Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:  
<http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>

**Voßen, N. (o. J.).** Im Anfang war das Wort. Sprachförderung als Aufgabe des Religionsunterricht? Letzter Zugriff im März 2017 unter:  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/vossen\\_im\\_anfang\\_war\\_das\\_wort.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/vossen_im_anfang_war_das_wort.pdf)

**Weißeno, G. (2010).** Migrationshintergrund und politisches Leben. In Weißeno, G. (Hrsg.), Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen (S. 9–17), Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

**Zydatiß, W. (2010).** Scaffolding im bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 106, S. 2–7.

### LESEN UND VERSTEHEN FÖRDERN

**Böing, M. (2011).** Comment aborder l'enseignement bilingue? Bilinguale Unterrichtsvorhaben planen und durchführen. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 110, S. 2–8.

**Böing, M. (2011).** Sachtexte im Französischunterricht. Herausforderungen – Potenziale – Einsatzmöglichkeiten. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 120, S. 2–11.

**Brooks, C. (2013).** Scaffolding im Geographieunterricht. In Rolfes, M. & Uhlenwinkel, A. (Hrsg.), Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdamer Geographische Praxis (Vol. 6, S. 49–54). Potsdam: Universität Potsdam. Letzter Zugriff im März 2017 unter:  
<https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/6385/pgp06.pdf>

**Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2007).** Förderung der Lesekompetenz – Expertise. In Bildungsforschung, 17. Bonn & Berlin: BMBF.

**Leisen, J. (2013).** Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. In Handbuch Sprachförderung im Fach (Vol. 2). Stuttgart: Klett Sprachen.

**Neugebauer, C. (2013).** Didaktisierte Lesetexte – was ist das? Netzwerk Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

[http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen\\_didaktisierung.pdf](http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_didaktisierung.pdf)

**Niederhaus, C. (2011).** Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lernergruppen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen\\_logischer\\_bilder.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf)

**Oleschko, S. (2012).** Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen. Praxis Politik, 2, S. 50–55.

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. In Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Stuttgart: Klett Sprachen.

**Organización Autónoma sin Fines de Lucro. (o. J.).** Gran Canal de Nicaragua: La bomba geoestratégica de Latinoamérica que cambiará la historia. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

<https://actualidad.rt.com/actualidad/182117-gran-canal-nicaragua-bomba-latinoamerica>

### SPRACHSENSIBLER UMGANG MIT DEM SCHULBUCH

**Gautschi, P. (2010).** Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. Beiträge zur Lehrerbildung, 28 (1).

**Moraitis, A. & Oleschko, S. (2012).** Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. Bildungsforschung, 1 (9), S. 11–46. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/149>.

### LERNMATERIAL SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

**Ballstaedt, S.-P. (2007).** Unterrichtsmaterial lerneffektiv gestalten. Pädagogik, 11, S. 22–25.

**Leisen, J. (2013).** Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. In Handbuch Sprachförderung im Fach (Vol. 2, S. 44). Stuttgart: Klett Sprachen.

**Lindauer, T., Riss, M. & Schmellentin, C. (2012).** Empfehlungen für die sprachbewusste Gestaltung von Lehrmitteln. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, Zentrum Lesen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [https://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/2012\\_Empfehlungen\\_sprachbewusste-Gestaltung\\_Lehrmittel.pdf/at\\_download/file](https://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/2012_Empfehlungen_sprachbewusste-Gestaltung_Lehrmittel.pdf/at_download/file)

**Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013).** Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3831>

### SPRACHSENSIBEL AUFGABEN FORMULIEREN

**Leisen, J. (o. J.).** Mit Aufgaben diagnostizieren und fördern. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [https://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=573998&name=DLFE-83214.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=573998&name=DLFE-83214.pdf)

**Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014).** Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung (Vol. 6, S. 105–119). Münster: Waxmann.

**Oleschko, S. (2016).** Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. In Keller, S. & Reintjes, C. (Hrsg.), Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde (S. 273–283). Münster: Waxmann.

**Oleschko, S. (2014).** Schreiben als (Diagnose-)Instrument nutzen lernen. Wie mit differenzierten Lernaufgaben die Textrezeption und -produktion unterstützt und diagnostiziert werden kann. Unterricht Wirtschaft + Politik, 2, S. 29–35.

**Thürmann, E. (o. J.).** Schulentwicklung, lernen durch schreiben? Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht.list.php](http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht.list.php)

**Vollmer, H. J. (2011).** Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>

### SCHREIBEN FÖRDERN IM FACHUNTERRICHT

**Altun, T., Günther, K. & Oleschko, S. (2015).** Lernaufgaben im GL-Unterricht. Welche sprachlichen Anforderungen enthalten begründe-Aufgaben? In Benholz, C. et al. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht (S. 123–134). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

**Beese, M. et al. (2014).** Sprachbildung in allen Fächern (S. 119–128). München: Klett-Langenscheidt.

**Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache. (o. J.).** Grammis 2.0. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v\\_typ=d&v\\_id=366](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=366)

**Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti Christ, C. & Furger, J. (2013).** Fachlernen und Sprache: Sprachbewusst unterrichten – Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht (S. 15–18). Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <https://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/fachlernen-und-sprache-sprachbewusst-unterrichten-eine-unterrichtshilfe-fur-den-fachunterricht>

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern (S. 31–35). Stuttgart: Klett Sprachen.

**Rödel, M. (2013).** Thesen zur Korrektur von Schreibleistungen in der Sekundarstufe – aus linguistischer und schreibdidaktischer Sicht. Uni Bamberg, Deutschland. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split\\_professuren/sprachwissenschaft\\_daf/Thesen\\_zur\\_Korrektur\\_Roedel\\_.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_professuren/sprachwissenschaft_daf/Thesen_zur_Korrektur_Roedel_.pdf)

**Thürmann, E. (2013).** Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3828>

**Vollmer, H. J. (2011).** Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>

### FACHSPRACHLICHES SPRECHEN FÖRDERN

**Blume, M. (2006).** La pensée parle, est parlante. Sprechen fördern von Anfang an. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 84, S. 2–8.

**Deutsche Gesellschaft für Geographie (2006).** Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie\\_bildungsstandards.pdf](http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf)

**Levelt, W. J. M. (1991).** Speaking: from intention to articulation. Cambridge et al.: Bradford Books.

**Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012).** Bilingualer Unterricht. Erdkunde deutsch-französisch in der Sekundarstufe 1. Handreichung. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/bilingualer\\_Unterricht/documents/HR\\_BU\\_EkF\\_SekI\\_0912.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/bilingualer_Unterricht/documents/HR_BU_EkF_SekI_0912.pdf)

**Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2003).** Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Bs-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bs-erste-Fremdsprache.pdf)

**Spengler, W. (2006).** Raus mit der Sprache! 13 Verfahren zur Förderung der Sprechkompetenz. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 84, S. 28–35.

**Vollmer, H. J. (2011).** Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>

### UNTERRICHTSINTERAKTION UND -KOMMUNIKATION SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

**Hielscher, E., Kemmann, A. & Wagner, T. (2015).** Debattieren unterrichten (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Jugend debattiert (15. Juli 2016).** Pilotversuch: Jugend debattiert in Sprachlerngruppen. [Videodatei]. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 <https://www.youtube.com/watch?v=EetA3A20yQw&feature=youtu.be>

**Kemman, A. & Wagner, T. (2015).** Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Leisen, J. (2013).** Sprachsensibler Unterricht in der Praxis. In Handbuch Sprachförderung im Fach (Vol. 1, S. 94–105). Stuttgart: Klett Sprachen.

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett Sprachen.

### FACHLICHE UND SPRACHLICHE LERNZIELE FORMULIEREN

**Beese, M. et al. (2014).** Sprachbildung in allen Fächern (S. 34–41). München: Klett-Langenscheidt.

**Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016).** Fachsprachenvermittlung im Unterricht (S. 120–139). Paderborn: Schöningh.

**Oleschko, S., Weinkauff, B. & Wiemers, S. (2016).** Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett Sprachen.

### DIAGNOSTIK IM SPRACHSENSIBLEN FACHUNTERRICHT

**Baur, R., Goggin, M. & Wrede-Jackes, J. (2013).** Der C-Test. Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf)

**Beese, M. et al. (2014).** Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.

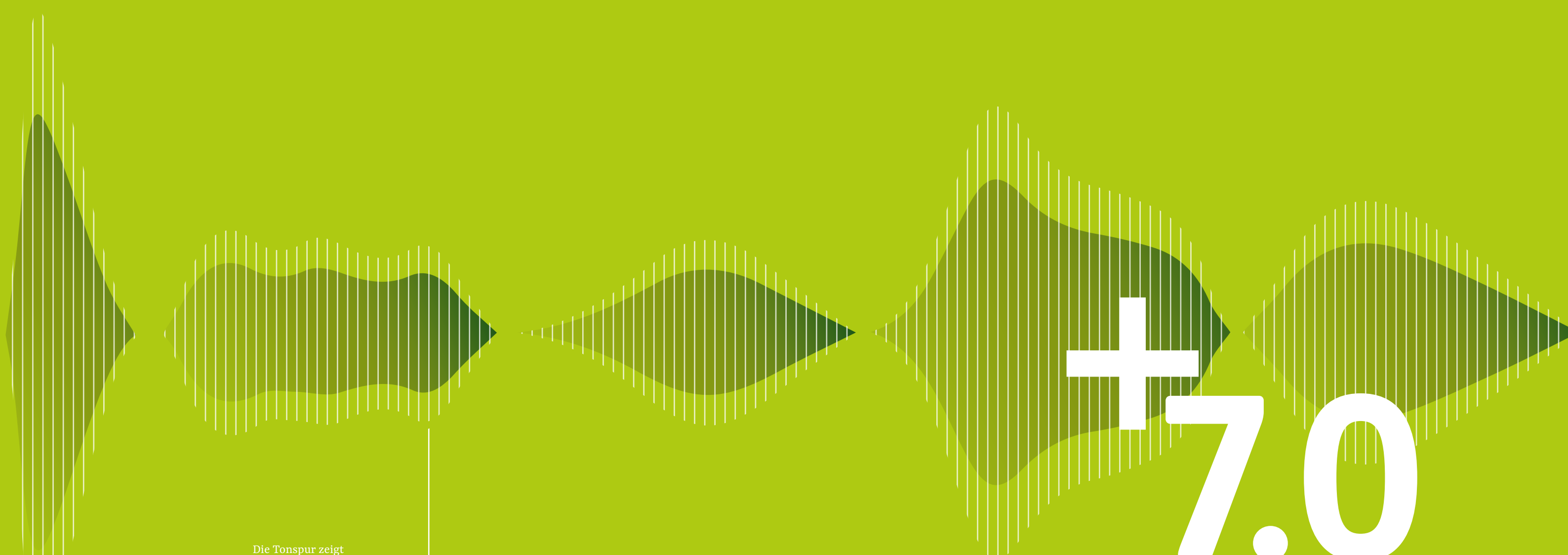
**Conrad, F. (2011).** Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. Geschichte lernen, 139, S. 2–11.

**Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. (o. J.).** Erarbeitung eines Diagnostetests zur Lesekompetenz bei einem typischen Schulbuchtext. Letzter Zugriff im März 2017 unter:

🔗 [http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/sprachsensibler-fachunterricht/5\\_1\\_sprachsensibler\\_geschichtsunterricht/final\\_5.1\\_Analyse%20eines%20Schulbuchtextes\\_Diagnose%20zur%20Lesekompetenz\\_CD.pdf](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/sprachsensibler-fachunterricht/5_1_sprachsensibler_geschichtsunterricht/final_5.1_Analyse%20eines%20Schulbuchtextes_Diagnose%20zur%20Lesekompetenz_CD.pdf)

**Mentges, H. (o. J.).** Werkzeuge der Diagnose und Förderung. Abgerufen von:

🔗 [http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule\\_unterlagen/2009/330/Unterlagen/02%20Werkzeuge%20der%20Diagnose%20Skript.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule_unterlagen/2009/330/Unterlagen/02%20Werkzeuge%20der%20Diagnose%20Skript.pdf)



Die Tonspur zeigt  
das Wort „Atmosphäre“  
gesprochen.

+ 7.0

# Cluster Naturwissenschaften

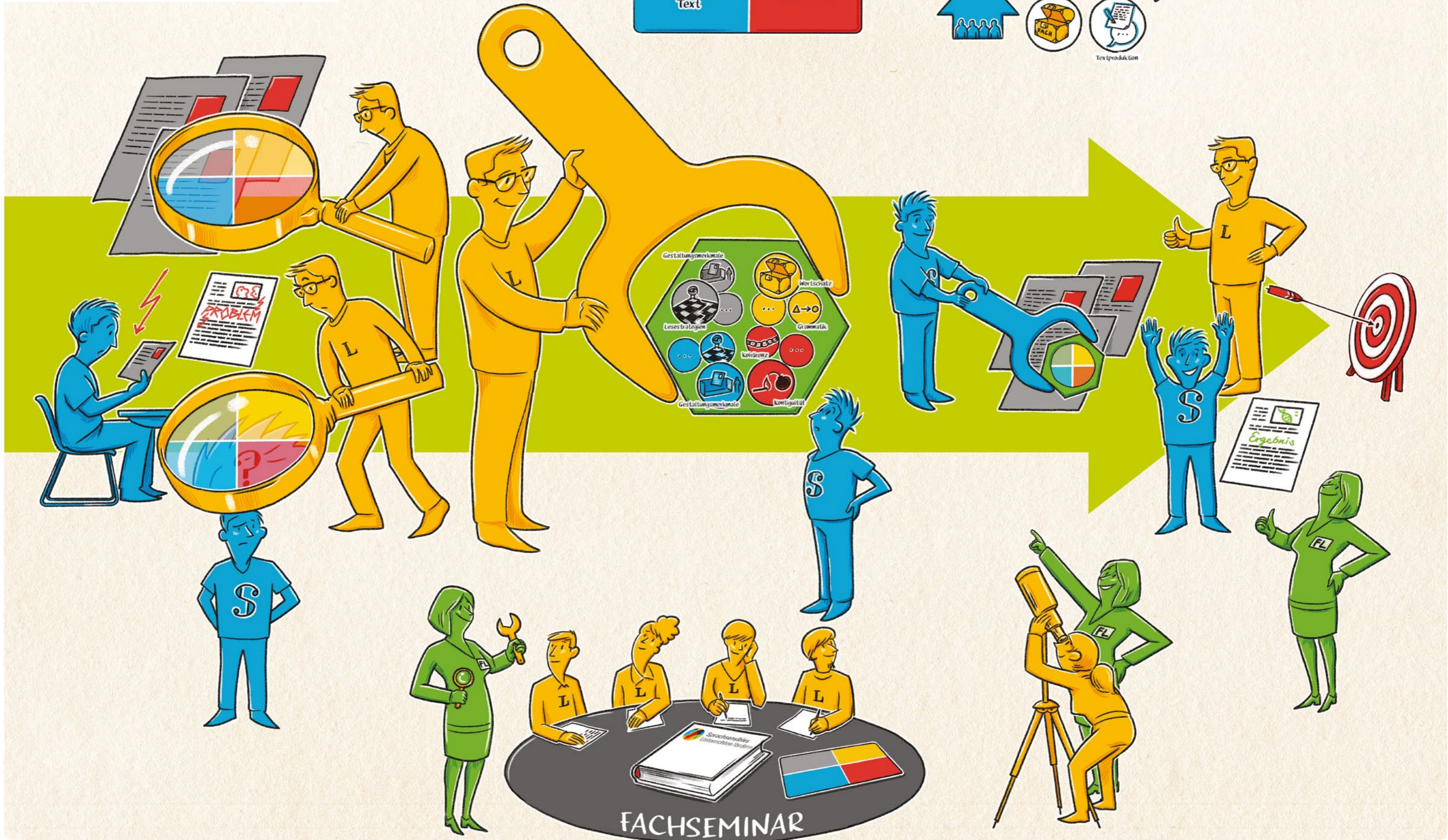
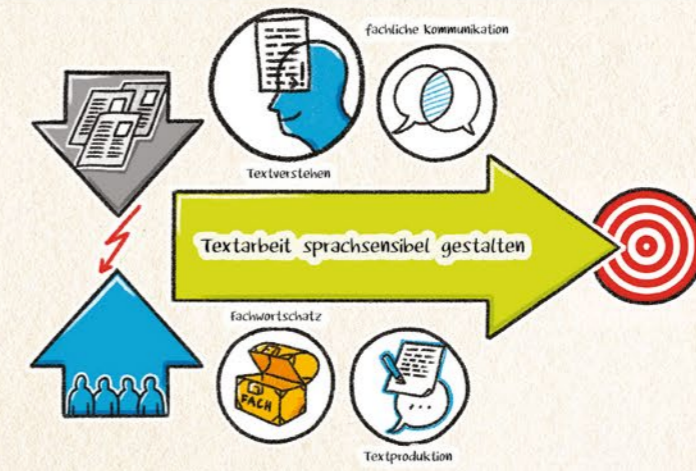
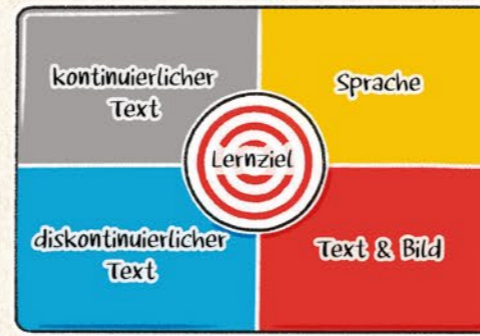
7.1	Lehr- und Lernlandkarte	S. 106	7.10	Aufgabenformate zur Förderung der sprachsensiblen Textarbeit: Concept-Mapping-Aufgaben – Leseverzögerungsaufgaben – Aufgabensequenzen	S. 126
7.2	Theoretische Einführung: Textarbeit in der Sekundarstufe II sprachsensibel gestalten	S. 108	7.11	Biologie 1	S. 128
7.3	Übergreifende Didaktisierung: Ausbildungsmodul	S. 111	7.12	Biologie 2	S. 130
7.4	Lesen kontinuierlicher Texte	S. 114	7.13	Chemie 1a/b	S. 131
7.5	Lesen diskontinuierlicher Texte	S. 116	7.14	Chemie 2	S. 133
7.6	Lesen von Text-Bild-Kombinationen	S. 118	7.15	Physik	S. 134
7.7	Textanalyse	S. 120	7.16	Andockstellen für Aspekte der sprachsensiblen Maßnahmen in den Seminarsitzungen	S. 135
7.8	Formale und sprachliche Textumgestaltung	S. 122	7.17	Literaturverzeichnis	S. 136
7.9	Sprachförderung (Wortschatz/Grammatik)	S. 124			

## Autorinnen und Autoren:

Eva Dammers, Lars Jahnke, Jutta Lumer, Bernd Ohmann, Ralf Weichselgärtner, Katja Winter

# 7.1 Lehr- und Lernlandkarte

**Autorinnen und Autoren:** Eva Dammers, Lars Jahnke, Jutta Lumer, Bernd Ohmann, Ralf Weichselgärtner, Katja Winter



## 7.2 Theoretische Einführung: Textarbeit in der Sekundarstufe II sprachsensibel gestalten

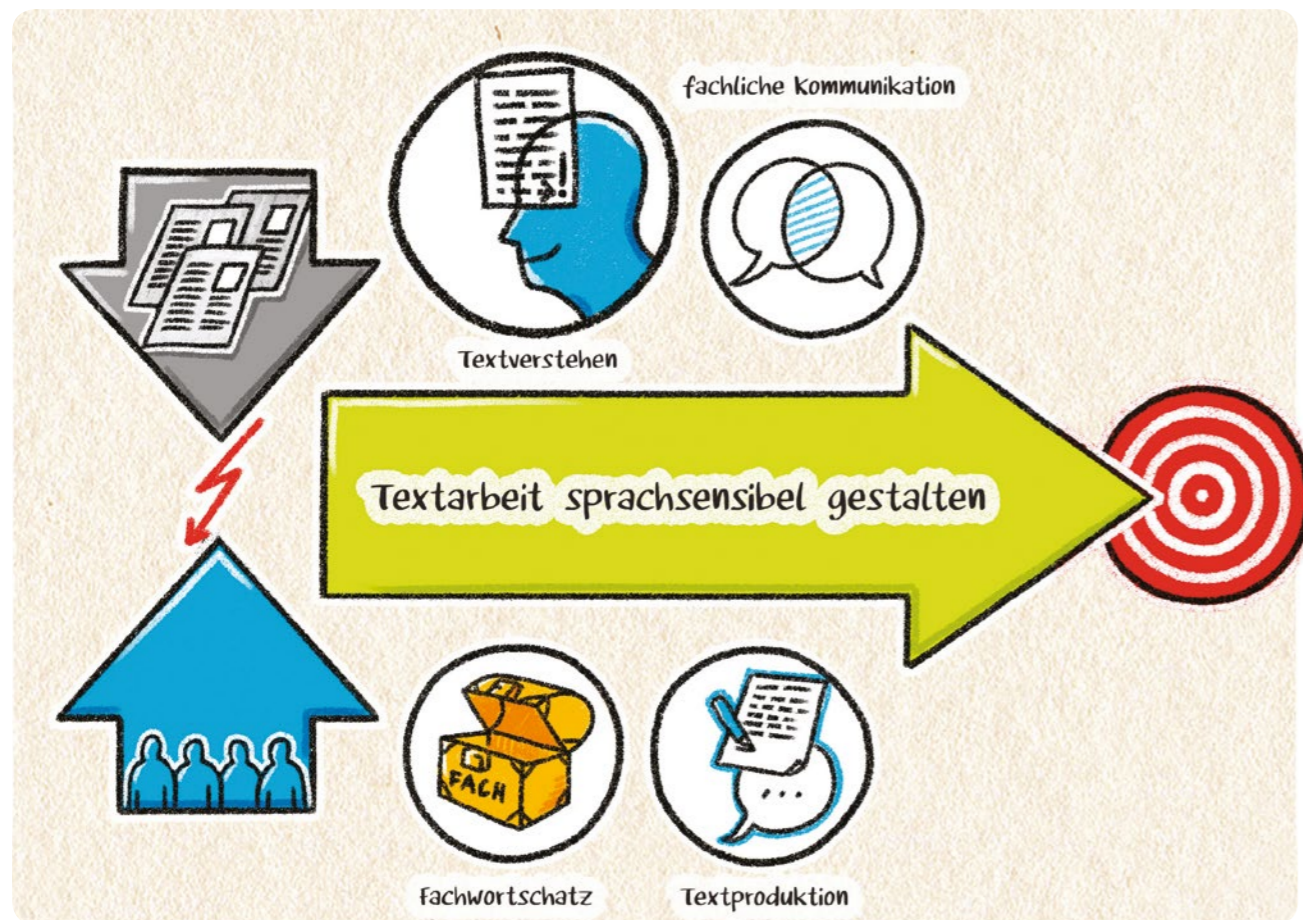


Abb. 1: Textarbeit sprachsensibel gestalten

Ein kompetenzorientierter naturwissenschaftlicher Fachunterricht zielt darauf ab, Phänomene erfahrbar zu machen, die Sprache und Historie der Naturwissenschaften zu verstehen, ihre Ergebnisse zu kommunizieren sowie sich mit ihren spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung [...] auseinanderzusetzen. (Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss, 2004, S. 6)

In der Sekundarstufe I dominieren dabei mündliche Lehrer-Schüler-Interaktionen und experimentelle Erfahrungen, während in der gymnasialen Oberstufe zunehmend kontinuierliche (lineare) und diskontinuierliche (nichtlineare) Texte als Präsentations- und Vermittlungsformen an Bedeutung gewinnen.

Unter kontinuierlichen Texten sind fortlaufend lesbare Texte zu verstehen, deren inhaltliche Zusammenhänge in erster Linie durch sprachliche Mittel konstituiert sind (z. B. Lehrbuchtexte, Lexikonartikel, Beschreibungen). Diskontinuierliche Texte zeichnen sich dadurch aus, dass die Informationen nicht fortlaufend, sondern unter Verwendung mehrerer Codierungsformen dargestellt werden (z. B. bei Bildern, Diagrammen, Schaubildern). Oftmals bilden naturwissenschaftliche Schulbuchtexte Kombinationen aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten (vgl. Ballstaedt, 1996).

Spätestens ab der Einführungsphase bzw. der Klasse 11 bilden also das Verstehen von Texten und v. a. auch das zunehmend selbstständige Erschließen der Informationen wesentliche Voraussetzungen für das fachliche Lernen.

Die dazu notwendigen Kompetenzen können jedoch nicht immer vorausgesetzt werden, und das gilt nicht nur für alle Schülerinnen und Schüler, die vor besonderen sprachlichen Herausforderungen (DaZ-Lerner) stehen. Die Schwelle von der Sek. I zur Sek. II bildet somit eine Schnittstelle, an der es zwischen den präsentierten Texten und den Kompetenzen im Umgang mit Texten zu Diskrepanzen kommt. Um diese zu überwinden, ist es gerade in dieser Phase erforderlich, die Textarbeit sprachsensibel zu gestalten, wobei das fachliche Lernziel den zentralen Fokus bildet und damit den inhaltlichen Rahmen und die Anknüpfungspunkte für die sprachensible Arbeit vorgibt. Sprachsensibles Unterrichten heißt demnach, Text und Leserinnen bzw. Leser einander näherzubringen und vor allem, die Schülerinnen und Schüler zu einem adäquaten Umgang mit kontinuierlichen wie diskontinuierlichen Texten zu befähigen, damit sie die fachlichen Lerninhalte (besser) verstehen.

Eine in diesem Sinne sprachsensibel gestaltete Textarbeit fördert dann nicht nur das Textverstehen, sondern wirkt sich außerdem positiv auf den Fachwortschatz, die schriftliche und mündliche Textproduktion sowie die fachliche Kommunikation aus.

Das Verstehen von Texten ist kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme, sondern wird als ein vom Text gesteuerter Konstruktions- und ein vom Vorwissen sowie den Fähigkeiten und Aktivitäten der Leserin und des Lesers beeinflusster Integrationsprozess verstanden (vgl. Kintsch, 1988). Das Ergebnis dieses Konstruktions-Integrationsprozesses ist die kohärente mentale Repräsentation eines Textes (vgl. Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben et al., 2007, S. 11). Diese bezeichnet Kintsch (1988) als „Situationsmodell“.



Abb. 2: Textverstehensmodell | © M. Bönninghausen & K. Winter

Das Textverstehen besteht aus mehreren Teilprozessen, die sich in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterscheiden lassen (vgl. Richter & Christmann, 2006, S. 26). Zu ersteren zählen die Worterkennung und die Bildung lokaler Kohärenz, also die Verknüpfung von Wortfolgen und Sätzen durch den Satzbau (Syntax) und die Bedeutungen (Semantik) (vgl. ebd.). Hierarchiehöhere Prozesse beinhalten die globale Kohärenzbildung, d. i. die Herstellung des semantischen Zusammenhangs über Satz- und Abschnittsgrenzen hinaus (vgl. Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben et al., 2007, S. 11–12; Rosebrock & Nix, 2011, S. 12–15). Beeinflusst werden diese Textverstehensprozesse von Text- und Leserseite.

Die Textverständlichkeitsforschung hat Textmerkmale identifiziert, die das Verstehen erleichtern können: Auf der sprachlichen Textoberfläche gelten Texte als verständlich, wenn sie geläufige und konkrete Wörter sowie einfache und klar strukturierte Sätze enthalten (vgl. Christmann & Groeben, 1999, S. 180–184). Auf der semantischen Textbasis, also der Bedeutungsebene, gilt ein Text als verständlich, wenn die einzelnen Aussagen inhaltlich miteinander verknüpft sind und in einem (hierarchisch) organisierten Textzusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang wird sprachlich durch Kohäsionsmittel, also sprachliche Mittel, die grammatische Beziehungen aufbauen, und semantisch vor allem über inhaltliche, also kausale Zusammenhänge hergestellt (vgl. Schmitz, 2015, S. 74–77).

Die sprachliche Textoberfläche und die semantische Textbasis werden weitestgehend durch die jeweilige Textart bestimmt. Das heißt, dass die jeweilige Struktur des Textes sowie seine sprachlichen Mittel variieren, je nachdem, ob es sich z. B. um die Beschreibung eines Gegenstandes oder die Darstellung eines Prozesses handelt. So beeinflusst die Textart auch die unmittelbare Textumgebung, gemeint sind z. B. diskontinuierliche Texte, die dem kontinuierlichen Text beigeordnet sein können.

Mehr noch als der Text haben die Fähig- und Fertigkeiten der Leserin bzw. des Lesers Einfluss auf den Verstehensprozess. Gute Leserinnen und Leser verfügen nicht nur über basale Lesefähigkeiten, können also Buchstaben, Wörter und Sätze decodieren, sondern sind vor allem in der Lage, situations- und anforderungsgerecht Lesestrategien auszuwählen und einzusetzen. Darüber hinaus ist ihr Vorwissen entscheidend für die Bildung des Situationsmodells. Relevantes Vorwissen ist das inhaltliche Vorwissen, das Wissen über Textarten sowie das Lesestrategiewissen.

Inhaltliches Vorwissen meint das themenspezifische Wissen, das sich z. B. auf eine Aufgabe innerhalb einer Wissensdomäne bezieht (vgl. Krause & Stark, 2006, S. 39). Dadurch, dass kein Text alle für das Verständnis erforderlichen Informationen explizit macht, sind Leserinnen und Leser ständig gefordert, diese Leerstellen des Textes durch ihr Vorwissen zu füllen (vgl. Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben et al., 2007, S. 24).

Das Wissen über Textarten umfasst die Kenntnis von der Struktur verschiedener Texte. Die Erwartungen, die durch diese Kenntnis erzeugt werden, lassen gezielter inhaltliche Vorwissensbestände aktivieren und vorstrukturieren (vgl. ebd., S. 16-17). Das Lesestrategiewissen ist schließlich die Voraussetzung dafür, dass überhaupt Lesestrategien adäquat angewendet werden können. Denn gute Leserinnen und Leser verfügen nicht nur über ein großes Repertoire an Lesestrategien, sie setzen sie auch zielgerichtet, bewusst und selektiv ein. Das heißt, sie planen ihr Vorgehen und entscheiden bei jedem Text neu, welche Lesestrategien aus ihrem Repertoire sie einsetzen, um den Anforderungen des Textes gerecht zu werden.

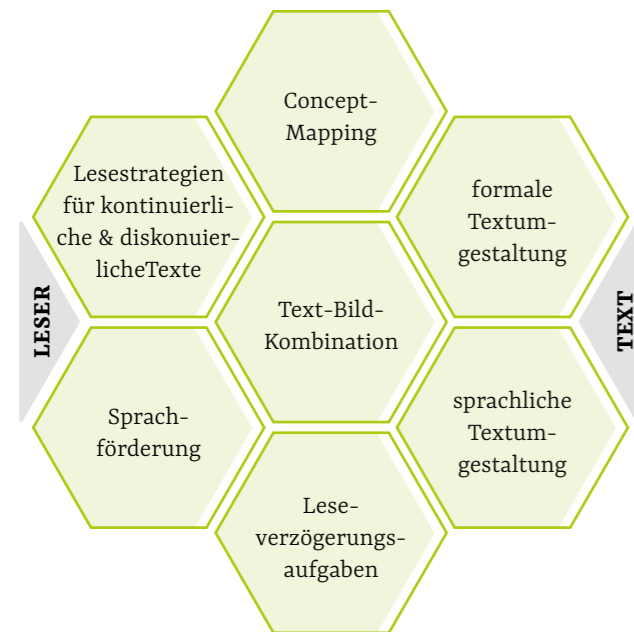


Abb. 3: Maßnahmen Textverstehen | © J.Lumer & K. Winter

Auf einer metakognitiven Ebene überwachen sie also ihren Verstehensprozess sowie den Einsatz ihrer Lesestrategien kritisch und regulieren gegebenenfalls ihre Vorgehensweisen. Außerdem verfügen sie über die nötige Motivation, die Strategien einzusetzen, da sie von deren Nützlichkeit überzeugt sind (vgl. ebd., S. 31).

Für die sprachensible Gestaltung der Textarbeit im oben definierten Sinne und auf der Grundlage des Textverstehensmodells haben sich verschiedene Maßnahmen als hilfreich erwiesen: Um die Verständlichkeit von Texten zu erhöhen, bietet es sich z. B. an – auf der Grundlage einer Textanalyse (☞ siehe Steckbrief 7.7) – Texte formal und sprachlich umzugestalten (☞ siehe Steckbrief 7.8). Auch um den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Text-Bild-Kombinationen zu erleichtern, kann es hilfreich sein, diese nach bestimmten Gestaltungsprinzipien umzugestalten (☞ siehe Steckbrief 7.6). Texte zu Leseverzögerungsaufgaben umzuwandeln (☞ siehe Steckbrief 7.10), ist eine weitere mögliche Form eines sprachbewussten Umgangs mit Texten mit dem Ziel, die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Fachinhalt zu intensivieren. Darüber hinaus dient eine fachbezogene und an den Anforderungen des jeweiligen Textes ausgerichtete Sprachbildung (☞ siehe Steckbrief 7.9) dem langfristigen Aufbau des (Fach-)Wortschatzes und dem Einüben der Verwendung typischer grammatischer Strukturen. Im Sinne des Scaffolding-Prinzips sollten all diese Maßnahmen jedoch immer nur zeitlich befristet eingesetzt werden, denn es bleibt vorrangiges Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem adäquaten Umgang mit nichtmodifizierten Texten zu befähigen. Dazu sind die Vermittlung und das Einüben von Lesestrategien für kontinuierliche (☞ siehe Steckbrief 7.4) und diskontinuierliche Texte (☞ siehe Steckbrief 7.5) zentral, um die Schülerinnen und Schüler schlussendlich dazu zu befähigen, text- und situationsgerecht selbstständig auf die jeweils passenden Strategien zugreifen zu können. Das Concept-Mapping, das besonders gut als reduktivorganisierende Lesestrategie eingesetzt werden kann, bietet darüber hinaus diverse Einsatzmöglichkeiten in einem sprachsensibel gestalteten Unterricht, sei es z. B. zur Arbeit am Fachwortschatz oder als hilfreiches Gerüst zum Verfassen eines Textes (☞ siehe Steckbrief 7.10).

## 7.3 Übergreifende Didaktisierung: Ausbildungsmodul



Abb. 4: Fachseminar

Ziel des vorliegenden Ausbildungsmoduls ist es, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (LAA) der naturwissenschaftlichen Fächer zu einer sprachsensibel gestalteten Textarbeit im Unterricht zu befähigen. Die zugrundeliegenden Konzepte und Materialien sind von Biologie- und Deutschdidaktikerinnen und -didaktikern entwickelt und in Zusammenarbeit mit Seminarleiterinnen und -leitern der Fächer Biologie, Physik und Chemie in konkrete Maßnahmen für die Seminararbeit umgesetzt worden. Diese Umsetzungsmöglichkeiten und Materialien wurden in Seminarsitzungen sowie im Unterricht erprobt. Auf der Grundlage der daraus resultierten Erkenntnisse und Erfahrungen entstand das vorliegende Ausbildungsmodul, das Bausteine in Form von sogenannten Steckbriefen, Planungsrahmen für mögliche Seminarsitzungen und einen Vorschlag für mögliche „Andockstellen“ für eine kontinuierliche Thematisierung von sprachsensiblen Unterricht in Seminarsitzungen enthält.

Diese Steckbriefe und Sitzungsentwürfe sind als modifizierbare Vorschläge zu verstehen, die sicherlich der standortspezifischen Anpassung bedürfen. Mit ihnen soll außerdem weder Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, noch sollen sie den Eindruck erwecken, dass erst durch die Umsetzung sämtlicher Anregungen dem Anspruch auf eine sprachensible Textarbeit Rechnung getragen wird.

Die Anleitung der LAA zu einer sprachsensiblen Textarbeit im Fachunterricht umfasst grundsätzlich zwei Phasen:

1. Sensibilisierung der LAA für die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Texten im jeweiligen Fach,
2. Erarbeitung und eigenständige Entwicklung von Maßnahmen, Methoden und Materialien.

Zunächst sollen die LAA erkennen, dass Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Übergang zur Sekundarstufe II, als Schnittstelle, von der an zunehmend Unterrichtstexte eingesetzt werden, Schwierigkeiten haben, adäquat mit Texten umzugehen und sie zu verstehen. Ursachen für diese Schwierigkeiten sind auf Text- und auf Leserseite zu finden. Auf Textseite können z. B. ein komplexer Satzbau, inkonsequente Textgestaltung sowie unpassende Text-Bild-Kombinationen die Verständlichkeit einschränken, aufseiten der Leserin bzw. des Lesers spielen beispielsweise unzureichende Lesefähigkeiten, mangelnde strategische Kompetenzen sowie fehlendes Vorwissen eine Rolle.

Zur Sensibilisierung und Schulung der LAA für die unterrichtliche Textarbeit bietet es sich an, sie mit den Unterrichtstexten zu konfrontieren, sie also selbst mit bzw. an den im Unterricht einzusetzenden Texten und Aufgaben arbeiten zu lassen. Dabei kann zum einen deutlich werden, wie die Texte im jeweiligen Fach sprachlich und formal gestaltet sind, zum anderen, welche Kompetenzen auf Leserseite nötig sind, um die Texte zu verstehen.

Erst wenn die LAA selbst für mögliche Hürden im Umgang mit Texten sensibilisiert wurden, sind sie in der Lage, geeignete Maßnahmen zu erkennen und zu ergreifen, um ihre Schülerinnen und Schüler sinnvoll zu unterstützen.

Folgende Maßnahmen („Werkzeuge“) können zur Verbesserung des Textverstehens hilfreich sein:

- » formale und sprachliche Textumgestaltungen (siehe Steckbrief 7.8),
- » sprachfördernde Scaffolds (siehe Steckbrief 7.9),
- » unterstützende Maßnahmen zur besseren Integration der Informationen aus Texten und Bildern (siehe Steckbrief 7.6),
- » die Intensivierung des Leseprozesses durch Leseverzögerungsaufgaben (siehe Steckbrief 7.10),
- » die Vermittlung von Lesestrategien für kontinuierliche (siehe Steckbrief 7.4) und
- » diskontinuierliche Texte (siehe Steckbrief 7.5) sowie
- » das Concept-Mapping (siehe Steckbrief 7.10).



Abb. 5: Werkzeuge

Dabei reicht es jedoch nicht aus, wenn die LAA diese „Werkzeuge“ lediglich kennenlernen. Sie müssen in die Lage versetzt werden, je nach fachlichem Lernziel, vorliegendem Text und den Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler, selbst die passenden „Werkzeuge“ auszuwählen, sie entsprechend anzupassen und den Schülerinnen und Schülern zu übergeben.

Eine so gestaltete sprachensible Textarbeit setzt diagnostische, analytische und didaktische Kompetenzen der LAA voraus, die im Seminar eingeübt werden müssen.

Ziel ist es also, die LAA mit geeigneten „Werkzeugen“ vertraut zu machen und sie zu befähigen, diese nicht nur bei der Textarbeit gezielt zu nutzen, sondern ihren Schülerinnen und Schülern so zu vermitteln, dass diese schlussendlich befähigt werden, selbstständig mit den Unterrichtstexten umzugehen und die präsentierten fachlichen Inhalte zu erfassen und zu verstehen. Ganz entscheidend ist dafür, das jeweilige Vorgehen bei der Arbeit an den Texten immer wieder auf einer Metaebene mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren und zu reflektieren.

Die Steckbriefe (siehe Steckbriefe 7.4-7.10) enthalten immer einen kurzen Überblick über das jeweilige Schwerpunktthema und Vorschläge für mögliche Aktivitäten im Seminar sowie die jeweiligen Zielsetzungen. Zu jedem Steckbrief werden entsprechende Materialien, also z.B. PowerPoint-Präsentationen, Arbeitsblätter sowie exemplarische Unterrichtsmaterialien angeboten, die für entsprechende Seminarsitzungen genutzt werden können.

Die konkreten Seminarkonzeptionen sind von den jeweiligen Fachleiterinnen und Fachleitern der Fächer Biologie, Chemie und Physik entwickelt und in der Praxis erprobt worden.

Für das Fach Biologie liegen zwei Entwürfe (siehe Steckbriefe 7.11; 7.12) vor. Thematisch behandeln sie das Lesen kontinuierlicher Texte sowie Text-Bild-Kombinationen.

Für das Fach Chemie wurde ein Seminarkonzept entwickelt, das zwei Sitzungen umfasst, in denen sich die Seminarteilnehmenden mit dem Lesen kontinuierlicher wie diskontinuierlicher Texte beschäftigen (siehe Steckbrief 7.13). Ein weiterer Entwurf aus dem Unterrichtsfach Chemie (siehe Steckbrief 7.14) befasst sich mit der Textumgestaltung.

Die Schwerpunkte der Sitzungskonzeption aus dem Fach Physik (siehe Steckbrief 7.15) liegen auf der Analyse von Texten und der Textumgestaltung, wobei die Optimierung der Text-Bild-Kombinationen im Fokus steht.

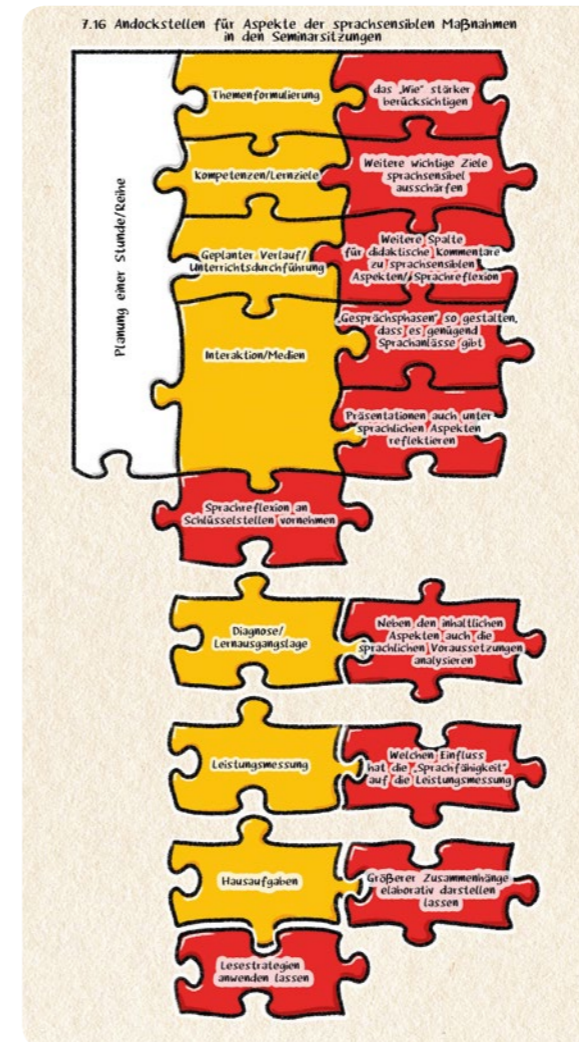


Abb. 6: Andockstellen

Diese Seminarkonzeptionen beziehen sich vornehmlich auf Unterrichtstexte der EF bzw. Klasse 11 und sind als Vorschläge zu verstehen. Sie bieten die Möglichkeit, Ideen und Umsetzungen (auch aus den jeweils anderen Fächern) für das eigene Fachseminar zu adaptieren und ggf. auf andere Jahrgangsstufen zu beziehen.

Auf der Grundlage dieser Seminarkonzeptionen können einzelne Seminarsitzungen zur sprachsensiblen Textarbeit gestaltet werden, sinnvoll ist es jedoch insgesamt, das Thema der Sprachsensibilität als ein durchgängiges zu betrachten. Das heißt konkret, Möglichkeiten zu finden, das Thema in möglichst vielen Seminarsitzungen zu integrieren und entsprechende Zeiträume innerhalb dieser Sitzungen zu reservieren. Anregungen („Andockstellen“) für die Integration sprachsensibler Aspekte als mitlaufender Bezugspunkt in Sitzungen mit einem anderen Schwerpunkt bietet (siehe Kapitel 7.16).

Um die sprachensible Textarbeit in den Unterrichtsalltag integrieren zu können, ist es zusätzlich sinnvoll, die LAA dazu anzuleiten, ihre Unterrichtsentscheidungen im Hinblick auf Sprachsensibilität zu verdeutlichen und zu begründen. Dazu eignet sich das Aufstellen bestimmter Indikatoren für eine sprachensible (Text-)Arbeit, die von den LAA durchgängig bei der Unterrichtskonzeption auf den Ebenen des größeren unterrichtlichen Zusammenhangs und der einzelnen Unterrichtsstunde genutzt werden können. Eine solche Indikatorenliste (siehe 07\_03\_M1\_Indikatorenliste.docx) kann dabei unterstützen, die verschiedensten Aspekte eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts transparent zu machen.

**Indikatoren für einen sprachsensiblen Unterricht könnten folgende sein:**

- » Formulierung sprachlicher Lernziele;
- » Reflexion der Sprache mit den Schülerinnen und Schülern;
- » kriteriengeleitete sprachensible Aufbereitung von Texten und Material;
- » sorgfältige Formulierung der Arbeitsaufträge unter Berücksichtigung der Operatoren;
- » Anbieten von differenzierten Hilfestellungen.

Mithilfe einer Indikatorenliste sind die LAA dann in der Lage, in ihrer Planung und Durchführung des Unterrichts darauf zu achten, die (Text-)Arbeit sprachsensibel zu gestalten und diese Aspekte in ihren Unterrichtsentwürfen zu berücksichtigen. Dazu gehört auch, neben den fachlichen Lernzielen z.B. Ziele aus den Bereichen der Textrezeption und -produktion zu benennen und bei der Formulierung des Themas das „Wie“, also die methodische Vorgehensweise, stärker einzubeziehen sowie konkretes Feedback zum Umgang mit Texten und der Sprache einzuplanen.

Nicht nur für die LAA, sondern auch für die Seminarausbilderinnen und -ausbilder können diese Indikatoren hilfreich sein: Neben dem Einsatz in den Seminarsitzungen können sie auch als Grundlage für die Unterrichtsbeobachtung sowie für Beratungsgespräche mit den LAA dienen.

## 7.4 Lesen kontinuierlicher Texte

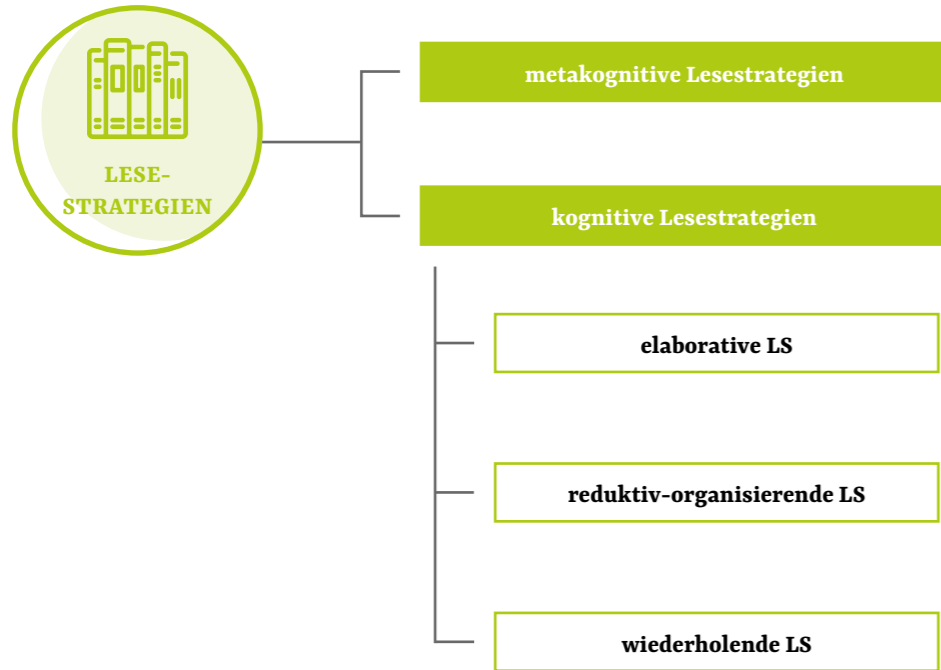


Abb. 7: Systematisierung der Lesestrategien

### 7.4.1 GRUNDIDEE

Die Vermittlung und das Training von fachspezifischen Lesestrategien bzw. die Anleitung zu ihrem adäquaten Einsatz befähigt die Schülerinnen und Schüler, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte besser zu verstehen und die Informationen des jeweiligen Textes zielgerichteter zu erfassen.

### 7.4.2 LESESTRATEGIEN (LS)

Das Lesen und Verstehen von Texten ist kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme, sondern wird als aktive Konstruktionsleistung der Rezipientinnen und Rezipienten sowie als eine Text-Leser-Interaktion verstanden (vgl. Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben et al., 2007, S. 11). Dieser Verstehensprozess kann durch den Einsatz von LS unterstützt und verbessert werden, denn nach dem „Goodstrategy-User-Modell“ (vgl. Pressley, Borkowski & Schneider, 1987) beruht eine gute Informationsverarbeitung vor allem auf der effektiven Nutzung von LS.

LS werden als eine Art „mentaler Werkzeuge“ definiert, die zielgerichtet für die Planung, Steuerung und den Prozess des Textverstehens eingesetzt werden (vgl. Rosebrock & Nix, 2011, S. 59).

Dabei lassen sich kognitive und metakognitive LS unterscheiden. Unter kognitiven LS werden Aktivitäten verstanden, die der Erarbeitung, Strukturierung und Aufbereitung von Textinformationen und damit unmittelbar dem Verstehensprozess dienen. Diese lassen sich weiter ausdifferenzieren in elaborative, wiederholende und reduktiv-organisierende LS. Elaborative LS zielen direkt auf das Verstehen und Behalten von Textinformationen, indem sie die Integration neuer Informationen in bereits bestehendes Wissen unterstützen (vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 2). Wiederholende LS führen zu einem besseren Behalten von Textinformationen, vor allem aber zur Aufrechterhaltung der Informationen im Arbeitsgedächtnis, sodass eine Elaboration länger möglich ist (vgl. Steiner, 2006, S. 102). Reduktiv-organisierende LS zielen auf die Organisation und Strukturierung bzw. Restrukturierung der Informationen des Textes. Außerdem unterstützen diese Strategien die Reduktion des Textes auf das Wesentliche (vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 4). Metakognitive LS umfassen das Setzen von Zielen sowie das Planen, Überwachen und Regulieren des Verstehensprozesses und des Einsatzes der kognitiven Strategien.

### 7.4.3 LESESTRATEGIEN (LS) ANWENDEN

Gute Leserinnen und Leser wenden kognitive und metakognitive LS an, um einen Text zu verstehen und die wichtigsten Informationen des Textes zu organisieren. Da Textverstehen und der Einsatz von LS fachspezifisch sind, reicht es nicht aus, Schülerinnen und Schülern nur im Deutschunterricht LS zu vermitteln. Durch dezidierte Anleitung und hinführende Aufgabenstellungen müssen sie im jeweiligen Fach selbst dazu befähigt werden, spezifische LS effektiv zu nutzen. Dies wiederum setzt voraus, dass die Lehrkraft erkennt, welche LS bei welchem Text sinnvoll und zielführend sind und diese je nach Komplexität, Strukturiertheit und Schwierigkeit des Textes sowie je nach fachlichem Lernziel auswählt und die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten strategischen Aktivitäten anleitet. Konkret kann die unterrichtliche Textarbeit z. B. durch die Aktivierung des Vorwissens sowie durch das Zeichnen oder die bildliche Vorstellung bestimmter Sachverhalte (elaborative LS), durch die Einteilung des Textes in Abschnitte, Markieren der wichtigsten Informationen oder das Concept-Mapping (reduktiv-organisierende LS) sowie die Anleitung zum Hinterfragen des eigenen Verständnisses und zum Erkennen und Revidieren von möglichen Fehlkonzepten (metakognitive LS) unterstützt werden (vgl. z. B. Lumer & Bönnighausen, 2011).

### 7.4.4 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... werden für die Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten sensibilisiert;
- » ... reflektieren ihren eigenen Lese- und Verstehensprozess und machen sich bewusst, welche Lesestrategien sie selbst anwenden;
- » ... wissen, was Lesestrategien sind und wie sie sich klassifizieren lassen;
- » ... lernen, fachspezifische Texte ausgerichtet auf den effektiven Einsatz von Lesestrategien hin zu analysieren und zu bewerten;
- » ... entwickeln selbst gezielte Aufgabenstellungen für die Arbeit mit kontinuierlichen Texten, die Lesestrategien einfordern.

### 7.4.5 VORSCHLÄGE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

- » siehe Seminarkonzeptionen 7.11 und 7.13

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 07\_04\_M1\_Text\_Lesestrategien\_zur\_Foerderung\_des\_Textverstaendnisses.docx
- 07\_04\_M2\_PPP\_Systematisierung\_von\_Lesestrategien.pptx
- 07\_04\_M3a\_Lesestrategien\_anwenden\_Stofftransport\_Aufgaben.docx
- 07\_04\_M3b\_Lesestrategien\_anwenden\_Stofftransport\_Loesungen.docx
- 07\_04\_M3c\_Lesestrategien\_anwenden\_Stofftransport\_Originaltext.pdf
- 07\_04\_M4a\_Lesestrategien\_anwenden\_Abbau\_von\_Alkohol\_Aufgaben.docx
- 07\_04\_M4b\_Lesestrategien-anwenden\_Abbau\_von\_Alkohol\_Loesungen.docx
- 07\_04\_M4c\_Lesestrategien-anwenden\_Abbau\_von\_Alkohol\_Originaltext.pdf

## 7.5 Lesen diskontinuierlicher Texte

### 7.5.1 GRUNDIDEE

Diskontinuierliche Texte, insbesondere logische Bilder wie z.B. Linien-, Pfeil-, Flussdiagramme spielen im naturwissenschaftlichen Unterricht eine große Rolle. Erwartet wird, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, diese zu lesen, zu verstehen und in andere Darstellungsformen zu überführen. Da das Verstehen der entsprechenden Bildsprache ein komplexer Prozess mit speziellen Anforderungen ist, bereitet ihnen dies häufig Probleme (vgl. Ainsworth, 2006). Durch gezieltes Anleiten und Üben können die erforderlichen Kompetenzen jedoch aufgebaut werden (vgl. Stäudel, Franke-Braun & Parchmann, 2008).

### 7.5.2 PROBLEME BEIM LESEN LOGISCHER BILDER

Logische Bilder reduzieren, abstrahieren und organisieren größere Informationsmengen auf engstem Raum. Sie sind stark konventionalisiert und veranschaulichen Zusammenhänge über räumliche Beziehungen (Schnotz, 1994). Das Lesen und Verstehen der bildlichen Informationen verursachen Schülerinnen und Schülern vielfältige Probleme (vgl. Peeck, 1994; Cromley, Snyder-Hogan & Luciw-Dubas, 2010) und führen dazu, dass sie es vermeiden, sich intensiv mit den Bildern auseinanderzusetzen. Mangelndes Vorwissen über Fachinhalte und Konventionen, die für das Bildverstehen

notwendig sind, sowie fehlende Routine im fachspezifischen Umgang mit LS, um die Bilder zu erschließen, können diese Problematik verstärken (vgl. Peeck, 1993; Freedmann & Shah, 2002).

### 7.5.3 LESESTRATEGIEN (LS) ANWENDEN

Der Lese- und Verstehensprozess kann durch ein Zusammenspiel aus reduktiv-organisierenden, elaborativen und metakognitiven LS angeleitet und erleichtert werden (vgl. Abb.; Jahnke, Lumer & Hammann, 2014). Ziel ist, dass der Leser bzw. die Leserin sich die durch z. B. ein Diagramm veranschaulichte Situation konkret vorstellt und dann von diesen Vorstellungen soweit abstrahieren kann, dass ihr bzw. ihm der Aufbau des Diagramms verständlich wird. Schülerinnen und Schüler sollen also befähigt werden, zwischen der abstrakten, grafischen Darstellung und den konkreten Vorgängen ohne Schwierigkeiten hin und her zu wechseln (vgl. Janvier, 1978; Ainley, 2000).

Ein erster Schritt kann daher sein, sich die im Diagramm zusammengefassten Sachverhalte bildlich vorzustellen und grafisch zu skizzieren (elaborative LS). Dazu müssen die Abbildungsunterschrift, die Achsenbeschriftung und der Verlauf des Graphen intensiv gelesen werden.

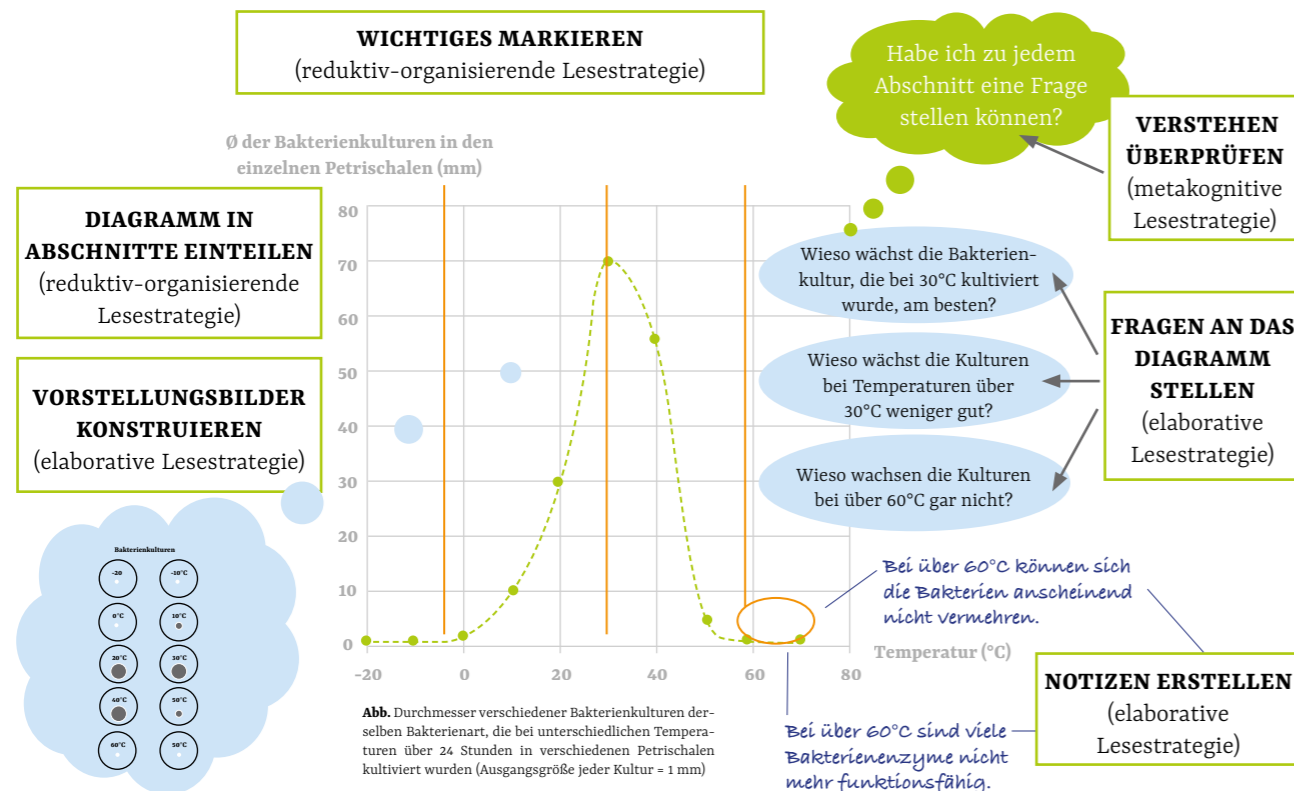


Abb. 8: Bakterienkulturen

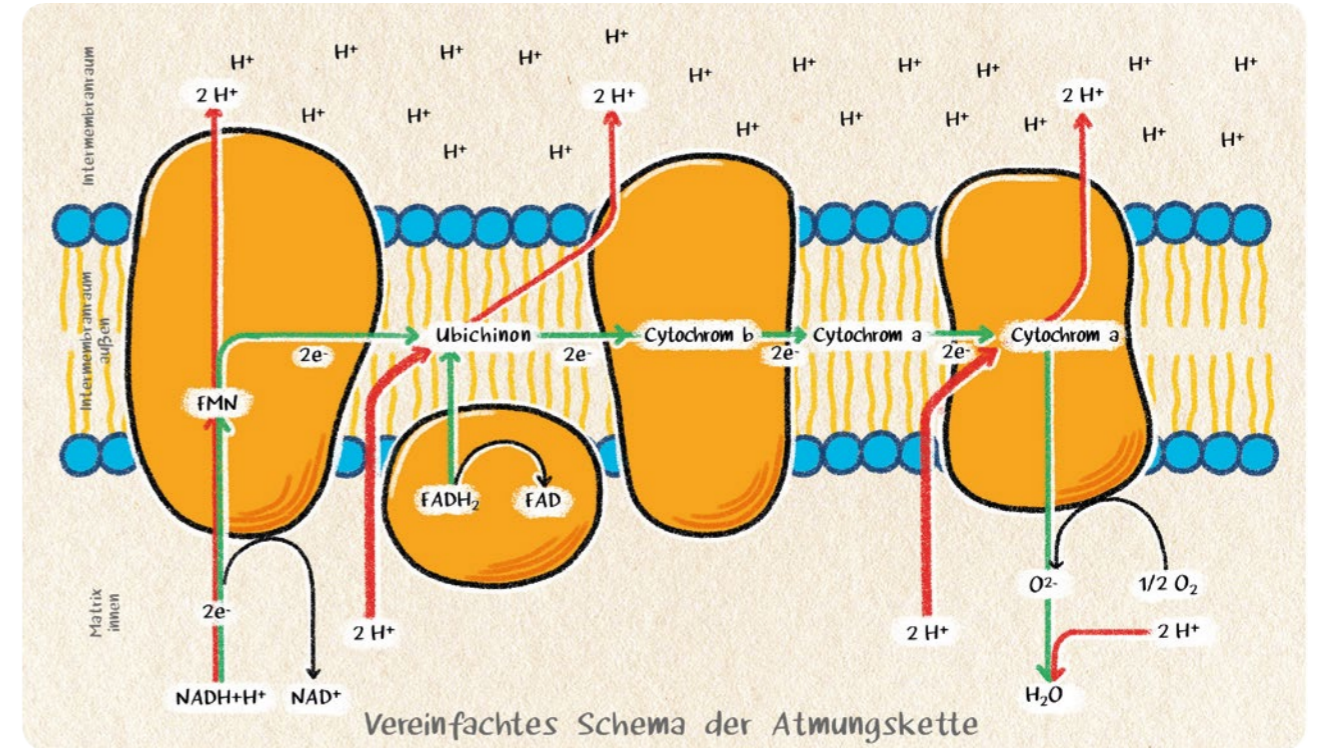


Abb. 9: Vereinfachtes Schema der Atmungskette

In einem zweiten Schritt können Leserinnen und Leser das Diagramm dann in einzelne, kognitiv leichter zu verarbeitende Abschnitte einteilen. Anschließend können diese analysiert und miteinander verglichen werden, wobei die Erkenntnisse als Randnotizen festgehalten werden sollten (reduktiv-organisierende LS). Hieraus ergeben sich häufig Fragen, durch die inhaltliches Vorwissen aktiviert wird (elaborative LS). Kann dieses mit den zuvor erschlossenen Informationen verknüpft werden, entstehen erste Verstehensinseln. So wird das Diagramm sukzessive durchdrungen. All diese Prozesse setzen voraus, dass Leserinnen und Leser ihr Vorgehen und damit ihr Verstehen ständig überwachen (metakognitive LS).

Das Lesen eines Bildes (siehe Abb. 9) kann vorbereitet werden, indem Leserinnen und Leser durch gezielte Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, relevantes Vorwissen zu aktivieren (siehe Material M3a und M3b). Gleichzeitig kann der für das Verstehen erforderliche Fachwortschatz geklärt werden (elaborative LS). Anschließend sollten sie sich mit den u. U. unbekanntem Konventionen der Darstel-

lung befassen, indem z. B. die mithilfe von farbigen Pfeilen dargestellten Prozesse klassifiziert werden. Mithilfe dieses Konventionswissens kann das Bild dann gezielt schrittweise erarbeitet werden, z. B. durch Nummerierung der Stellen, an denen Elektronen transportiert werden (reduktiv-organisierende LS). Die Nummerierung erleichtert die Beschreibung des Wegs der Elektronen in der Atmungskette, wobei der zuvor aktivierte Fachwortschatz produktiv genutzt wird. Darüber hinaus können Wortlisten o. Ä. weitere Unterstützung bieten (vgl. Jahnke, Austenfeld & Lumer, 2013).

### 7.5.4 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... erwerben theoretische Grundlagen zu Problemen von Schülerinnen und Schülern beim Lesen logischer Bilder;
- » ... lernen die Anwendung von Lesestrategien auf logische Bilder kennen.

### 7.5.5 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

siehe Seminarkonzeption 7.13

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 07\_05\_M1\_PPP\_Lesestrategien\_diskontinuierliche\_Texte.pptx
- 07\_05\_M2a\_Lesestrategien\_anwenden\_Liniendiagramm\_Bakterienkultur\_Aufgabe.docx
- 07\_05\_M2b\_Lesestrategien\_anwenden\_Liniendiagramm\_Bakterienkultur\_Loesung.docx
- 07\_05\_M3a\_Lesestrategien\_anwenden\_Schema\_der\_Atungskette\_Aufgabe.docx
- 07\_05\_M3b\_Lesestrategien\_anwenden\_Schema\_der\_Atungskette\_Loesung.docx

## 7.6 Lesen von Text-Bild-Kombinationen

### Bild-Text-Kombinationen gestalten und präsentieren.



Abb. 10: Text-Bild-Kombinationen, Prinzipien angelehnt an Mayer (2005, 2014)

### 7.6.1 GRUNDIDEE

Text-Bild-Kombinationen (TBK) finden sich in großer Zahl in den gängigen Lehrwerken. Sie sind für das Lernen in den Naturwissenschaften zentral und können es erheblich erleichtern, wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die in Text und Bild enthaltenen Informationen gedanklich zu integrieren (vgl. Mayer & Gallini, 1990; Hegarty & Just 1993; Florian, Nerdel & Sandmann, 2015).

### 7.6.2 PROBLEME BEIM LESEN VON TBK

Schülerinnen und Schüler müssen beim Lesen von TBK i. d. R. selbstständig entscheiden, wann welcher Textabschnitt bzw. welcher Bildteil gelesen werden muss und wie die Informationen aus Text und Bild zueinander in Beziehung zu setzen sind (vgl. Hannus & Hyönä, 1999). Viele sind damit überfordert: Häufig konzentrieren sie sich z. B. nur auf den Text oder lesen das Bild nur oberflächlich. Zusätzlich können bestimmte Gestaltungsmerkmale von TBK das Lesen erschweren.

### 7.6.3 TBK UMGESTALTEN

Die Cognitive Load Theorie (vgl. van Gog, Leppink, Paas & Sweller, 2015) unterscheidet drei Arten kognitiver Belastung beim Lernen, die gemeinsam die begrenzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses nutzen: 1. intrinsic load (IL), 2. extraneous load (EL) und 3. germane load (GL). Der IL ist die Belastung, die durch Komplexität der Lerninhalte entsteht. Der EL ist die Belastung, die durch die Gestaltung der Lernmaterialien hervorgerufen wird. Diese ist besonders groß, wenn Informationen aus verschiedenen Darstellungsformen zusammengeführt werden müssen. Der GL ist die auf das eigentliche Lernen bezogene kognitive Belastung. Je mehr Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, desto erfolgreicher kann das Verstehen gelingen. Der IL lässt sich nur schwer reduzieren, der EL dagegen kann durch die Gestaltung der TBK verkleinert werden. Verschiedene Gestaltungs- bzw. Präsentationsprinzipien basierend auf der Theorie des multimedialen Lernens können dabei helfen, ungünstige Gestaltungsmerkmale von TBK zu reduzieren und bieten methodische Anregungen für deren Einsatz (vgl. Abb. 10; vgl. Schnotz, 2005; Mayer, 2005; Clark & Mayer, 2011; Mayer, 2014).

### 7.6.4 SPRACHSENSIBLE AUFGABEN GESTALTEN

Beim Einsatz von TBK kann es sinnvoll sein, Schülerinnen und Schüler entweder mit dem Bild oder dem Text beginnen zu lassen (vgl. Eitel & Scheiter, 2015). Auf der Basis einer Darstellungsform konstruieren sie so ein gedankliches Gerüst, in das die Informationen des anderen Informationsträgers eingegliedert werden können (vgl. Prinzip 4). Wird mit dem Bild begonnen, genügt der Arbeitsauftrag „Lies das Bild!“ nicht (vgl. Peeck, 1994). Für eine intensive Auseinandersetzung ist es zielführend, z. B. die Inhalte des Bildes beschreiben zu lassen. Dabei wird das Vorwissen aktiviert und den Schülerinnen und Schülern werden meist erste Verstehensbarrieren bewusst. Sie entwickeln Fragen, die sie – ohne den Text gelesen zu haben – nicht beantworten können. So wird eine Leseerwartung erzeugt und die Arbeit mit dem Text vorbereitet (elaborative LS). Die formulierten Fragen lassen sich bei der Lektüre des kontinuierlichen Textes nutzen, um das informationsvergleichende Lesen anzuleiten. Die Antworten auf die Fragen lassen sich dann an das Bild annotieren. Auf diese Weise konstruieren sie eine Zusammenfassung (reduktiv-organisierende LS), in der Bild und Text in enger Relation stehen (vgl. Prinzip 1; vgl. auch Lumer, 2011; Jahnke & Lumer, 2015).

Der Text-Bild-Abgleich kann auch mithilfe von Leseverzögerungsaufgaben forciert werden (vgl. Lumer, 2011). Dabei wird der Text einer TBK durch gezieltes Setzen von Lücken so umgestaltet, dass ein oberflächliches Lesen, bei dem das Bild meist ignoriert wird, nicht möglich ist. Die Lücken zwingen die Leserin bzw. den Leser dazu, zu pausieren und den Informationsabgleich mit dem Bild zu suchen.

### 7.6.5 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... erwerben Kenntnisse zur Lerneffektivität von TBK und zur Cognitive Load Theorie (CLT);
- » ... erkennen Gestaltungsmerkmale von TBK in Schulbüchern, die das Lesen und Verstehen erschweren;
- » ... lernen Prinzipien kennen, auf deren Grundlage TBK lese- bzw. lernförderlich umgestaltet werden können;
- » ... lernen sprachsensibel gestaltete Aufgaben kennen, die das Lesen von TBK gezielt anleiten.

### 7.6.6 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

- 📖 siehe Seminarkonzeptionen 7.12 und 7.15

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 📎 07\_06\_M1\_PPP\_Text-Bild-Kombinationen.pptx
- 07\_06\_M2a\_TBK\_Aufbau\_der\_Biomembran\_Originaltext.pdf
- 07\_06\_M2b\_Aufbau\_der\_Biomembran\_Aufgabe.pdf

## 7.7 Textanalyse

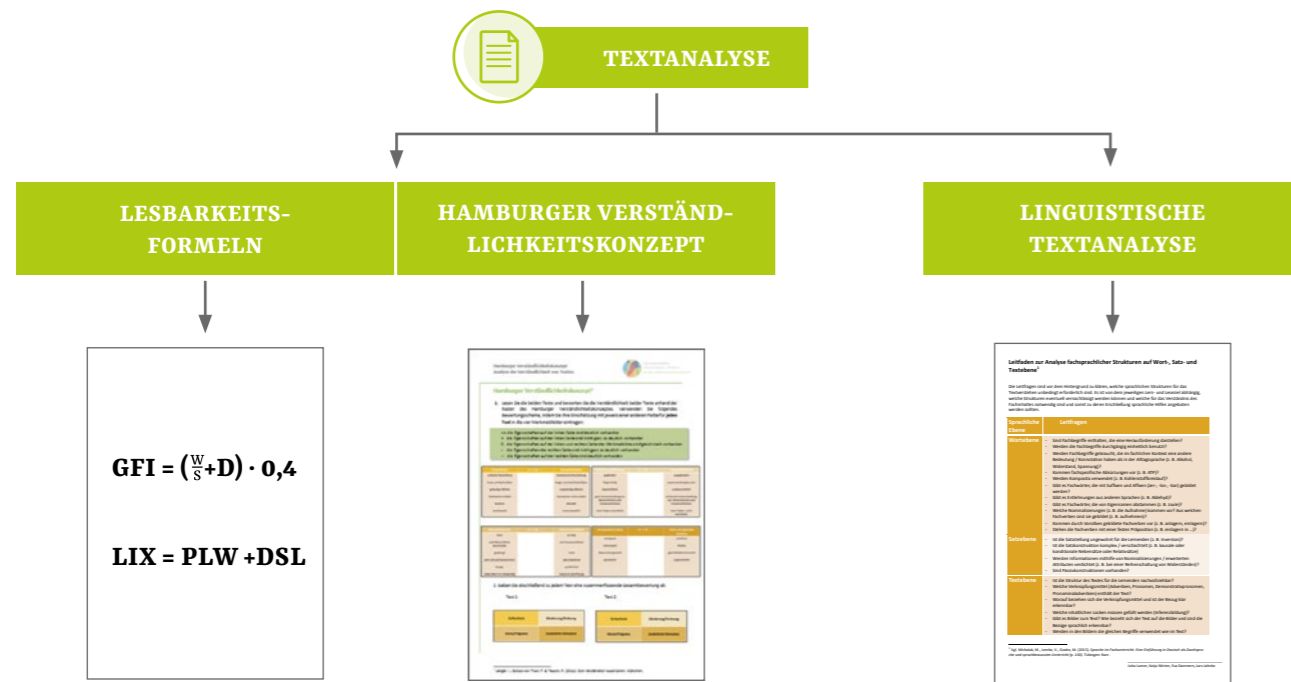


Abb. 11: Instrumente Textanalyse

### 7.7.1 GRUNDIDEE

Für eine sprachensible Textarbeit besteht für Fachlehrerinnen und -lehrer eine wesentliche Herausforderung darin, einen geeigneten Text auszuwählen und diesen für eine in der Regel heterogene Schülerschaft aufzubereiten. Eine gute Unterstützung können dabei Instrumente aus Forschungsansätzen darstellen, die sich explizit mit der Frage auseinandersetzen, welche Textmerkmale zu einer besseren Verständlichkeit beitragen. Daneben kann die linguistische Analyse von Fachtexten auf der Wort-, Satz- und Textebene die (fach-)sprachlichen Anforderungen eines Textes offenlegen (vgl. Michalak, Lemke & Goeke, 2015).

### 7.7.2 INSTRUMENTE ZUR ANALYSE DER TEXTVERSTÄNDLICHKEIT

Bei der Auswahl der Texte bietet sich der Einsatz verschiedener Instrumente aus der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung an. Mithilfe sogenannter Lesbarkeitsformeln wird auf der Grundlage von Merkmalen der Textoberfläche, z. B. der Länge von Wörtern und Sätzen oder der Häufigkeit von neuen Wörtern, ein numerischer Wert zur Bestimmung der Verständlichkeit eines Textes errechnet (vgl. Kern & Riss, 2012).

Einen stärker auf die Bedeutungsstruktur des Textes fokussierten Blick wirft das Analyseraster des Hamburger Verständlichkeitskonzeptes (HVK) (Material 2), das sich in vier Dimensionen aufgliedert (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2011). Sowohl die Lesbarkeitsformeln als auch das HVK können jedoch lediglich einer ersten Orientierung zur Einschätzung der Verständlichkeit eines Textes dienen. Es ist nicht möglich, Aussagen über die sprachliche Komplexität der Texte zu treffen. Erst durch eine linguistische Textanalyse können die (fach-)sprachlichen Anforderungen eines Textes im Detail ermittelt und dessen gesamte sprachliche Komplexität unter Einbindung in den fachlichen Kontext erfasst werden (vgl. Michalak & Bachtsevanidis, 2012). Die linguistische Textanalyse stützt sich auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung wie die Erwerbssequenzen für das Deutsche. Aus empirischen Untersuchungen geht hervor, dass der Erwerb des Deutschen festen Phasen folgt. So geht man z. B. davon aus, dass die Verwendung von Verben im Präsens vor der Verwendung von Verbformen im Präteritum erlernt wird (vgl. Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer, 2000).

Bei der linguistischen Analyse muss daher berücksichtigt werden, dass Texte sprachlich umso komplexer und damit u. U. schwieriger sind, je höher die Erwerbsstufe ist, die den jeweiligen Sprachstrukturen des Textes entspricht.

Abb. 12: Legespiel

### 7.7.3 VORGEHENSWEISE BEI DER ANALYSE EINES TEXTES

Um die Verständlichkeit eines Textes analysieren zu können und die Anforderungen des Textes sowohl auf formaler, sprachlicher als auch auf der Bedeutungsebene zu erfassen, empfiehlt sich die Kombination verschiedener Instrumente. Mithilfe der Anwendung von Lesbarkeitsformeln oder des HVK kann ein erster oberflächlicher Eindruck von der Verständlichkeit eines Textes entstehen. Der Einsatz dieser Instrumente bietet sich insbesondere dann an, wenn in kurzer Zeit die Schwierigkeit mehrerer Texte beurteilt oder verschiedene Lehrbücher miteinander verglichen werden sollen. Um einen bereits ausgewählten Text auch sprachdidaktisch aufbereiten zu können, ist zusätzlich eine linguistische Analyse des Textes erforderlich. Der als Material 4 vorliegende Leitfaden kann dabei der Orientierung dienen, welche sprachlichen Merkmale eines Textes für das Textverstehen eine besondere Herausforderung darstellen können. Die Leitfragen sind vor dem Hintergrund zu klären, welche

sprachlichen Strukturen der Verständlichkeit des Textes dienen. Dies ist von dem jeweiligen Lern- und Leseziel sowie dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler abhängig.

### 7.7.4 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... werden für die (fach-)sprachlichen Anforderungen eines Textes aus ihrem Fach sensibilisiert;
- » ... lernen verschiedene Instrumente zur Analyse der Verständlichkeit von Texten kennen;
- » ... lernen Kriterien kennen, nach denen sie einen Text im Hinblick auf seine (fach-)sprachlichen Herausforderungen analysieren können;
- » ... sind in der Lage, einen adäquaten Text für ihre Schülerschaft auszuwählen und ihn formal und sprachlich im Hinblick auf das fachliche Lernziel zu analysieren.

### 7.7.5 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

📖 siehe Seminarkonzeptionen 7.14 und 7.15

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 📎 07\_07\_M1\_PPP\_Textanalyse.pptx
- 07\_07\_M2\_Raster\_Hamburger\_Verstaendlichkeitskonzept.docx
- 07\_07\_M3a\_Legespiel\_Biologie.docx
- 07\_07\_M3b\_Legespiel\_Chemie.docx
- 07\_07\_M3c\_Legespiel\_Physik.docx
- 07\_07\_M4\_Leitfaden\_Analyse\_fachsprachlicher\_Strukturen.docx

## 7.8 Formale und sprachliche Textumgestaltung

**Endocytose.** Weiße Blutkörperchen können Krankheitserreger oder gealterte Blutzellen in sich aufnehmen und verdauen. Dabei senkt sich zunächst ihre Zellmembran an der Stelle ein, die mit dem Fremdkörper in Berührung kommt. Ist dieser ganz von der Membran umschlossen, schnürt sich eine Vakuole ab und befördert das aufgenommene Material in die Zelle. Dort verschmilzt die Vakuole meist mit Lysosomen, die Verdauungsenzyme enthalten. Die Form der Endocytose, bei der feste Partikel aufgenommen werden, bezeichnet man als Phagozytose. Gelangen Flüssigkeitströpfchen in die Zelle, spricht man von Pinocytose. Bei der Pinocytose nimmt die Zelle alle in dem Tropfen gelösten Stoffe mit auf.

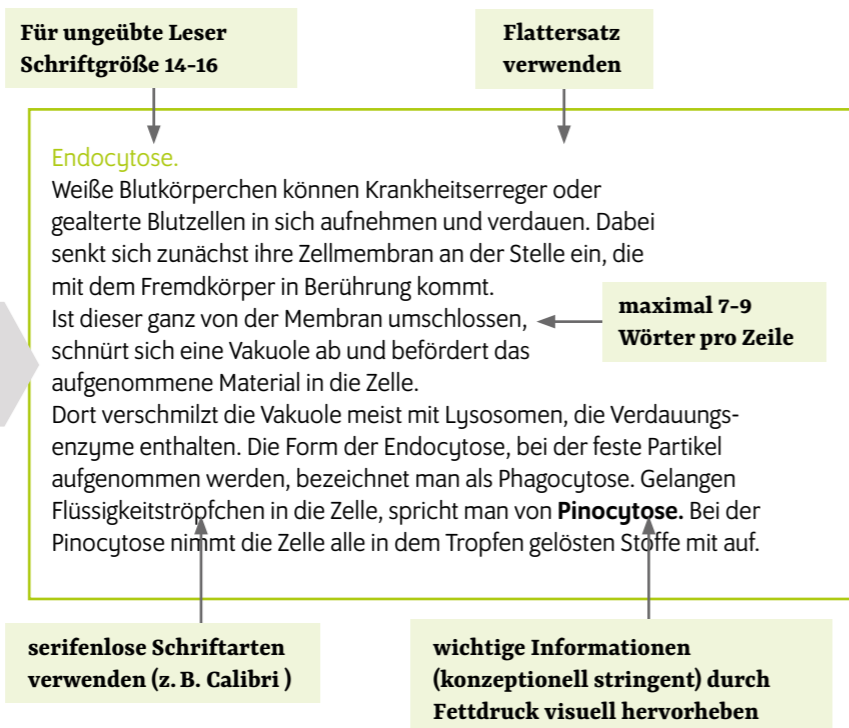


Abb. 13: Formale Textumgestaltung

### 7.8.1 GRUNDIDEE

Die Verständlichkeit von Texten hängt von deren formaler und sprachlicher Gestaltung ab. Es wird gezeigt, welche Faktoren das Verstehen von Texten beeinflussen und wie eine Umgestaltung von Unterrichtstexten zur besseren Verständlichkeit beitragen kann.

### 7.8.2 FORMALE UND SPRACHLICHE KRITERIEN

Schulbuchanalysen belegen, dass die sprachlichen Mittel in naturwissenschaftlichen Schulbuchtexten sowie deren formale Gestaltung für viele Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung darstellen, die u. U. nicht allein durch den Einsatz von Lesestrategien oder durch andere aufgabenbasierte Maßnahmen bewältigt werden kann (vgl. Ahrenholz, 2013). So kann es sinnvoll sein, formal und/oder sprachlich umgestaltete Texte einzusetzen.

Die formale Textumgestaltung setzt bei der visuellen Darstellung der Texte und des Seitenlayouts an. Faktoren wie eine gut lesbare Schrift, eine Einteilung in Textabschnitte, die die Sinnstruktur unterstützen, oder eine zielgerichtete und konsequente Hervorhebung relevanter Begrifflichkeiten können bereits einen wichtigen Beitrag zu einer höheren Verständlichkeit leisten (vgl. Abb. 13; Grabsch & Schumann, 1998).

Die sprachliche Textumgestaltung baut auf den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung auf (vgl. Kalkavan, 2012). Hiernach lassen sich Kriterien auf der Wort-, Satz- und Textebene ermitteln, die einen Text sprachlich leichter zugänglich machen können, wie die Verwendung konkreter statt abstrakter Wörter oder eine deutlichere Strukturierung der Inhalte durch sprachliche Mittel, die die Kohärenz des Textes unterstützen. Untersuchungen an Lehrbuchtexten aus den Fächern Chemie und Physik belegen, dass sich eine Vereinfachung der Sprache, der bewusste Umgang mit Fachvokabular und eine Umstrukturierung von Texten positiv auf das Verstehen auswirken (vgl. Scheller, 2010).

### 7.8.3 VORGEHENSWEISE BEI DER TEXTUMGESTALTUNG

Ob und in welchem Maße ein Text – binnendifferenziert – umgestaltet werden sollte oder sogar umgestaltet werden muss, lässt sich nur unter Berücksichtigung der individuellen Lernstände und der fachlichen wie fachsprachlichen Lernziele bestimmen. Dies sollte schon bei der Auswahl eines Textes mitbedacht werden, bei der die Instrumente der Verständlichkeitsforschung eine erste Orientierung bieten können.

Der ausgewählte Text sollte zunächst immer daraufhin überprüft werden, welche Inhalte zur Erreichung des fachlichen Lernziels unerlässlich sind und auf welche eventuell verzichtet werden kann. Für leseunerfahrene Schülerinnen und Schüler genügt dann oftmals eine formale Umgestaltung des Textes nach den in Material 2 aufgeführten Kriterien. Sprachschwachen Schülerinnen und Schülern kann eine (zusätzliche) sprachliche Anpassung nach dem Kriterienkatalog in Material 3 einen besseren Zugang zu den fachlichen Inhalten ermöglichen. Auf Grundlage einer linguistischen Analyse kann dabei entschieden werden, welche sprachlichen Strukturen für das Erreichen des Lernziels unbedingt sichergestellt werden müssen, aber auch, welche ohne Verlust an Fachlichkeit umgeformt werden können (siehe Steckbrief 7.7). Dabei geht es keinesfalls darum, die Texte fachlich und sprachlich derart zu „entleeren“, dass den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Lernressource genommen wird, wovon z. B. auch Leisen warnt (vgl. Studienseminar Koblenz, 2013). Vielmehr sollten mit einer didaktisch gezielten Umgestaltung neben einem vereinfachten Zugang zu den Fachinhalten gerade die für das Fach typischen sprachlichen Strukturen aufgebaut und eingeübt werden. Dazu ist es erforderlich den Schülerinnen und Schülern diese sprachlichen Strukturen auf einer Metaebene bewusst zu machen.

### 7.8.4 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... werden dafür sensibilisiert, die zum Verständnis der fachlichen Inhalte relevanten Sprachstrukturen zu erkennen;
- » ... lernen Kriterien kennen, nach denen sie einen Text formal/sprachlich umgestalten können;
- » ... sind je nach Beschaffenheit eines Textes und unter Berücksichtigung der Kompetenzen der Leserinnen und Leser in der Lage zu entscheiden, ob und in welchem Maße eine formale und/oder sprachliche Textumgestaltung sinnvoll ist;
- » ... können einen Text formal und/oder sprachlich so umgestalten, dass der Zugang zum Text und damit das Verstehen der fachlichen Inhalte erleichtert wird.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 07\_08\_M1\_PPP\_Formale\_und\_sprachliche\_Textumgestaltung.pptx
- 07\_08\_M2\_Handout\_Kriterien\_zur\_formalen\_Textumgestaltung.docx
- 07\_08\_M3\_Handout\_Kriterien\_zur\_sprachlichen\_Textumgestaltung.docx
- 07\_08\_M4a\_Beispiel\_Textumgestaltung\_Stofftransport\_formal.docx
- 07\_08\_M4b\_Beispiel\_Textumgestaltung\_Stofftransport\_sprachlich.docx
- 07\_08\_M4c\_Textumgestaltung\_Stofftransport\_Originaltext.pdf



#### Vorgehensweise bei der Textumgestaltung

- Textauswahl: Welcher Text eignet sich im Hinblick auf das fachliche Lernziel? (ggf. Erkenntnisse der Verständlichkeitsforschung beachten!)
- Fachliche Textumgestaltung: Auf welche Inhalte kann hinsichtlich des fachlichen Lernziels verzichtet werden?
- Umgestaltung der Text-Bild-Kombination: Wie lassen sich sprachliche und bildliche Informationen durch eine Umgestaltung der Text- und Bildelemente optimal integrieren?
- Formale Textumgestaltung: Wie lässt sich der Text zur Verbesserung der Lesbarkeit formal gestalten?
- Sprachliche Textumgestaltung: Wie lässt sich der Text auf der Basis einer linguistischen Textanalyse und unter Berücksichtigung der fachlichen Lernziele in eine leichter verständliche Sprache überführen?
- (Fach-)sprachliche Textgestaltung: Welche (fach-)sprachlichen Strukturen sind im Hinblick auf den Inhalt relevant und sollten durch eine Gestaltung des Textes explizit geschult werden?

Abb. 14: Vorgehensweise Textumgestaltung

#### 7.8.5 BEISPIELE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

- 📖 siehe Seminarkonzeptionen 7.14 und 7.15

## 7.9 Sprachförderung (Wortschatz/Grammatik)



Abb. 15: Scaffolding, vgl. Kniffka, 2010 und Beese et al., 2014

### 7.9.1 GRUNDIDEE

Das Rezipieren und Produzieren von mündlichen und schriftlichen Texten setzt das Verstehen und Verwenden bestimmter, in den Naturwissenschaften häufig verwendeter, grammatischer Strukturen und ein breites Repertoire an passivem und aktivem (Fach-)Wortschatz voraus. In einem sprachsensiblen Fachunterricht sollten daher unter Berücksichtigung der fachlichen und sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend dem Scaffolding-Prinzip gestufte Aufgaben zum langfristigen Aufbau des (Fach-)Wortschatzes und typischer grammatischer Strukturen der Fachsprache angeboten werden.

### 7.9.2 DAS SCAFFOLDING-PRINZIP

Beim Scaffolding werden Arbeitsaufträge strategisch eingesetzt, um sich in (Teil-)Arbeitsschritten u. a. der Fachsprache und damit auch der Aneignung der Fachinhalte anzunähern (vgl. Gibbons, 2002). Das Makro-Scaffolding bildet dabei den Rahmen für das Mikro-Scaffolding (vgl. Beese et al., 2014). Ersteres dient der Formulierung eines Lernziels und der Unterrichtsplanung bzw. Materialerstellung, die auf Grundlage einer Bedarfsanalyse der fachlichen und fachsprachlichen Unterrichtsinhalte sowie einer Lernstandsanalyse erfolgt. Die Erreichung des Lernziels, das etwas über dem bestehenden Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler liegen sollte, kann mit sprachlichen und fachlichen Hilfestellungen unterstützt werden.

Das sogenannte Mikro-Scaffolding umfasst flexible Hilfen seitens der Lehrkraft wie das Anbieten von Fachwörtern und adäquaten Formulierungen innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sowohl das Makro- als auch das Mikro-Scaffolding sollten jedoch nur vorübergehende Hilfestellungen darstellen, die wieder „abgebaut“ werden können, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die (fach-)sprachliche Handlung selbstständig auszuführen (vgl. Kniffka, 2010).

### 7.9.3 VORGEHENSWEISE BEI DER ENTWICKLUNG SPRACHFÖRDERNDER AUFGABEN

Material 2-5 verdeutlichen das Scaffolding-Prinzip sowohl bei kontinuierlichen als auch diskontinuierlichen Texten exemplarisch. Bei Material 2a-b handelt es sich um konkrete Aufgabenstellungen zur Förderung des Fachwortschatzes zum Thema „Membranflussprozesse in einer Tierzelle“ (vgl. Drös, 2011). Das fachliche Lernziel ist die Beschreibung und Erläuterung der in einer Abbildung dargestellten membranbezogenen Abläufe. Die Erreichung dieses Lernziels setzt einen spezifischen Wortschatz voraus, den die Lehrkraft vorab zu Planungszwecken durch die Formulierung eines Zieltextes sowie dessen Analyse ermitteln und in einer Wortliste festhalten kann. Neben dem fachlichen Lernziel sollte das – gemessen am Lernstand – (fach-)sprachliche Lernziel formuliert werden:

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die zur Beschreibung und Erläuterung der dargestellten Prozesse benötigten Fachwörter erschließen, sie behalten und abrufen sowie situationsgerecht anwenden können. Die Aufgaben in Material 2a lassen sich dazu je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler binnendifferenzierend einsetzen. Material 4a-c bezieht sich auf einen Text zum Thema „Oxidation von Alkoholen“ (vgl. Gietz, Nelle, Penz, Schierle & Sternberg, 2014). Das fachliche Lernziel ist das Verstehen der Oxidations- und Reduktionsvorgänge bei Alkoholen. Die Textanalyse ergibt, dass v. a. Passivkonstruktionen eine zentrale sprachliche Struktur im kontinuierlichen Text darstellen und als Voraussetzung für das Verstehen der fachlichen Konzepte gelten. Als Hilfestellungen werden in Material 4a-c Begriffskärtchen und Satzgerüste angeboten, welche die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, diese fachsprachlichen Strukturen zu verstehen und anzuwenden.

### 7.9.4 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... lernen das Scaffolding-Prinzip als eine Vorgehensweise im sprachsensiblen Fachunterricht kennen;
- » ... wissen, wie sie mithilfe einer sprachlichen Textanalyse (fach-)sprachliche Lernziele zu einem kontinuierlichen oder diskontinuierlichen Text formulieren können;
- » ... lernen verschiedene Aufgabenmuster zur Förderung der Fachsprache in den Bereichen Wortschatz und Grammatik kennen;
- » ... entwickeln selbst Aufgabenstellungen zu den Bereichen Wortschatz und Grammatik.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- 📎 07\_09\_M1\_PPP\_Das\_Scaffolding\_Prinzip.pptx
- 07\_09\_M2a\_Wortschatz\_Alles\_im\_Fluss\_Aufgaben.docx
- 07\_09\_M2b\_Wortschatz\_Alles\_im\_Fluss\_Loesungen.docx
- 07\_09\_M3\_PPP\_Wortschatz.pptx
- 07\_09\_M4a\_Grammatik\_Oxidation\_von\_Alkoholen\_Aufgaben.docx
- 07\_09\_M4b\_Grammatik\_Oxidation-von\_Alkoholen\_Loesungen.docx
- 07\_09\_M4c\_Grammatik\_Oxidation\_von\_Alkoholen\_Originaltext.pdf
- 07\_09\_M5\_PPP\_Grammatik.pptx

Abb. 16: Wortschatzarbeit

## 7.10 Aufgabenformate zur Förderung der sprachsensiblen Textarbeit: Concept-Mapping-Aufgaben – Leseverzögerungsaufgaben – Aufgabensequenzen

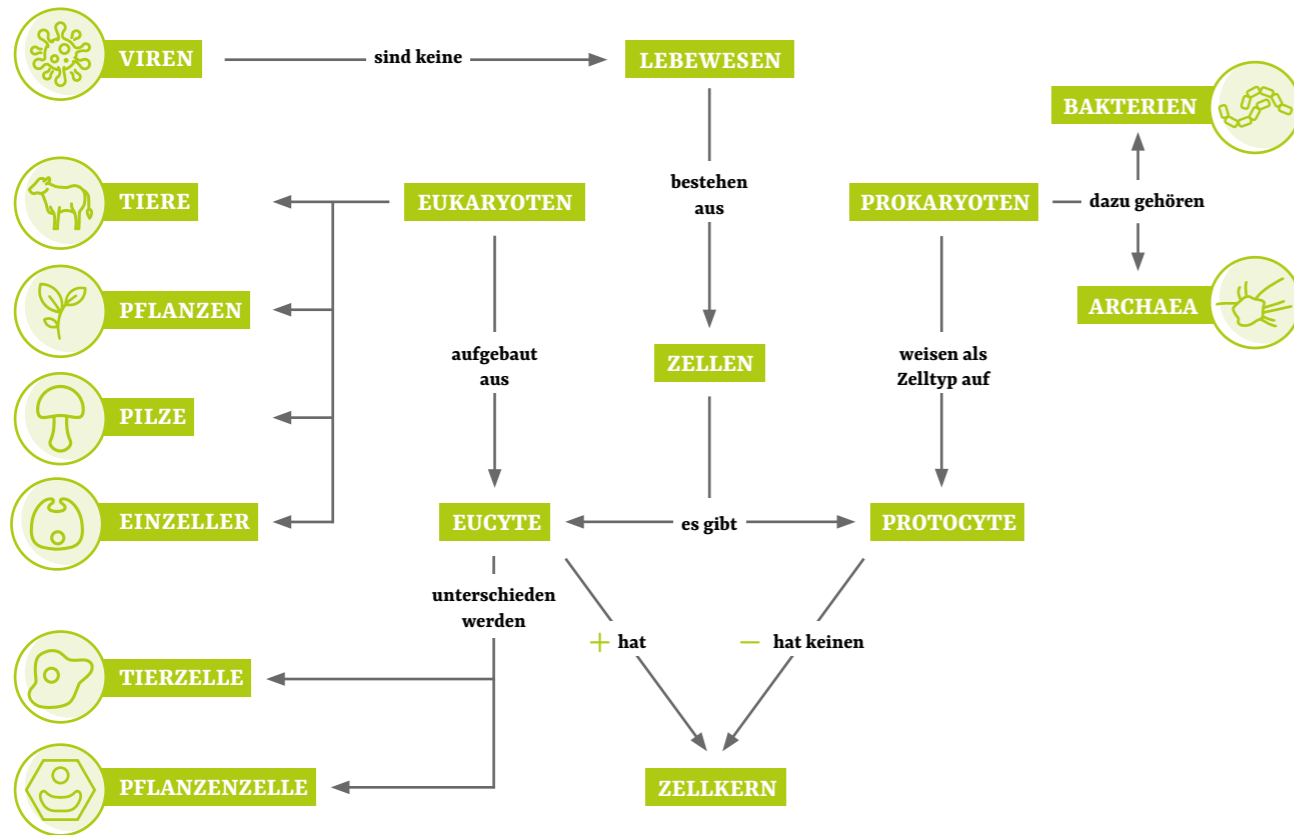


Abb. 17: Concept-Mapping, © J. Lumer & Ch. Bußmann, nach einem Textauschnitt aus H. Bayrhuber & U. Kull (2005)

### 7.10.1 GRUNDIDEE

Vorgestellt werden Aufgabenformate, die besonders geeignet sind, das Textverstehen und die Textproduktion sowie die fachbezogene Kommunikation zu fördern.

### 7.10.2 CONCEPT-MAPPING-AUFGABEN

Neben dem Einsatz als reduktiv-organisierende Lesestrategie (vgl. Lumer, Asshoff & Langekamp, 2010; Lumer, Siegel & Picard, 2012) ist das Concept-Mapping mit seinen unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten (vgl. Lumer & Hesse, 2004) prädestiniert, um sprachsensiblen Fachunterricht zu planen oder im Unterricht selber sprachbezogene Kompetenzen zu fördern. Da sich die Fachinhalte für Schülerinnen und Schüler ganz wesentlich über Begriffe erschließen, eignet sich die Methode z.B. dazu, die Schülerinnen und Schüler zur Konsolidierung des Lernstoffes zum Abschluss

eines Themas oder einer Reihe die zentralen bzw. relevanten Begriffe zu einem Concept-Map arrangieren zu lassen (vgl. Lumer, Picard & Hesse, 1998). Concept-Maps können aber auch eingesetzt werden, um das Basiswissen und damit die zentralen Begriffe vor der Erarbeitung neuer Inhalte zu (re-)aktivieren, gezielt zu strukturieren und – ganz wesentlich – die Zusammenhänge zwischen ihnen auszuformulieren (vgl. Lumer & Picard, 2003). Da in beiden Beispielen (vgl. Lumer, Picard & Hesse, 1998; vgl. Lumer & Picard, 2003) die Konstruktionsschritte Cluster, Arrange und Link von den Schülerinnen und Schülern zu leisten sind, wird bei diesen Anwendungen neben dem Aufbau des (Fach-)Wortschatzes und der Initiierung fachbezogener Kommunikation besonders die Produktion von Lernertexten – im Sinne eines Scaffolds – unterstützt.

### 7.10.3 LESEVERZÖGERUNGS-AUFGABEN

Bei den sogenannten Leseverzögerungsaufgaben (vgl. Lindenhahn, 1981) handelt es sich um sprachbewusst didaktisierte Texte, die ein flüchtiges und unreflektiertes Lesen bei der Erstrezeption derselben verhindern. Beispielsweise forcieren „Puzzle- Texte“ oder „Lückentexte mit Alternativen“ eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text und somit vor allem auch mit dem Fachinhalt (vgl. Asshoff, Langekamp, Lumer & Hamann, 2009; Lumer, 2011; Lumer & Bönnighausen, 2012). In besonderem Maße kommen dabei auch metakognitive Lesestrategien zum Einsatz.

### 7.10.4 AUFGABENSEQUENZEN

Als eine Weiterentwicklung des Leseverzögerungsaufgabentyps „Etappentext“ kann die sogenannte Aufgabensequenz als besondere Form einer Lernaufgabe betrachtet werden, die den Schülerinnen und Schülern eine selbstgesteuerte Erarbeitung und Anwendung von Wissen in eigenem Lern-tempo sowie die eigenständige Überprüfung ihrer Leistungen ermöglicht (vgl. Lumer, Siegel & Hamann, 2010; Jahnke & Lumer, 2014; Lumer, Schwakenberg & Jahnke, 2014). Dabei werden ihnen in aufeinanderfolgenden Umschlägen Informationen und Aufgaben präsentiert, die durch einen übergeordneten, möglichst authentischen Handlungsstrang miteinander verbunden sind. Die Aufgaben werden schriftlich, vorzugsweise in Partnerarbeit, durchgeführt. Die Lösungen zu den einzelnen Aufgaben sind in die Texte des jeweils folgenden Umschlags eingearbeitet. Insgesamt werden mit diesem Aufgabenformat v. a. die fachspezifische Kommunikation und die Textproduktion geschult.

### 7.10.5 ZIELE DES BAUSTEINS

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- » ... lernen verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Concept-Mapping-Aufgaben kennen und erkennen deren Potenzial für die Förderung fachbezogener Kommunikation und als Hilfe beim Schreiben von Lernertexten;
- » ... lernen Aufgabenformate kennen und selbst gestalten, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text und damit dem Fachinhalt fördern.

### 7.10.6 VORSCHLÄGE FÜR MÖGLICHE AKTIVITÄTEN IM SEMINAR

Die aufgeführten unterrichtserprobten Materialien für den Biologieunterricht eignen sich zur Vorstellung oder Bearbeitung als Best-Practice-Beispiele im Seminar. Sie sind ohne Weiteres auf andere Lerninhalte adaptierbar und können je nach didaktischer Intention an verschiedene Seminarthemen angebunden werden. Die Entwicklung der Materialien erfolgte theoriegeleitet. Dies ist entsprechend in den einzelnen Publikationen kurz dargelegt, kann aber für die Seminararbeit – den individuellen Zielen entsprechend – mit der jeweils dort aufgeführten Literatur vertieft werden.

### ANGEBOTENE MATERIALIEN

Die im Steckbrief angegebenen Aufsätze beinhalten jeweils Beispiele zu den verschiedenen Aufgabenformaten und können bei J. Lumer (lumer@uni-muenster.de) angefordert werden.

# 7.11 Biologie 1

**Thema der Sitzung:** Sprachsensibles Unterrichten – Lesen kontinuierlicher Texte  
**Hauptziele der Sitzung:** Die LAA lernen ein Textverstehensmodell kennen, lernen Lesestrategien, Leseprinzipien und Leseübungen kennen und wenden sie an, entwickeln Aufgabenstellungen für die Arbeit mit kontinuierlichen Texten.

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Hinweis Indikatorenliste</b> Überprüfung des Status quo zu Sprachfördererelementen im eigenen Unterricht	FLV	M1		
<b>Einstieg:</b> <b>Lesen unter Zeitdruck:</b> <b>AA1:</b> Lesen Sie den Text. Sie haben 6 Minuten Zeit. Übergang: Jeder von Ihnen hat Lesestrategien angewendet, um sich den Text zu erschließen. Wir wollen ein Modell zum Textverstehen entwickeln. • Welche Schwierigkeiten hatten Sie beim Lesen des Textes? • Was hat beim Lesen dieses Textes gestört? • Welche Strategien haben Sie angewendet? FL entwickelt Tafelbild zum Situationsmodell, s. u.	EA	M2  Tafelbild zum Situationsmodell	Problemaufriss  Kennenlernen des Situationsmodells	Sensibilisierung für den individuell unterschiedlichen Umgang mit Texten  Bewusstmachen, dass LAA über Lesestrategien verfügen, die den SuS nicht zur Verfügung stehen
<b>Information</b> Vorbereitung Sprachsensibles Unterrichten: Lesen	FLV	M3 (Folien 1–6)	Theoretische Vertiefung des Situationsmodells	Leseprinzipien Lesestrategien
<b>Lernaufgabe/Erarbeitung</b> <b>Lesestrategien</b> zur Erschließung kontinuierlicher Texte als Textschnipsel zur Verfügung stellen <b>Zusatz:</b> Zuordnung einer Strategie Präsentation mit Zuordnung einer Strategie (reduktiv-organisierend, elaborativ, metakognitiv) Lehrerlösung: Präsentation	EA, PA, je 1 Aufgabe, dann Austausch mit Partner, ggf. zwei Aufgaben, Vorstellung im Plenum	Textschnipsel mit Aufgaben (M4a und M4b) M3		Beispielmaterial bearbeiten und analysieren  Zuordnung von Texterschließungsprinzipien
<b>Informationsinput 2</b> Überblick über wichtige Lesestrategien		M3 (Folien 7–13)		Exemplarische Sprachförderaufgaben
<b>Selbstständiges Arbeiten/Arbeitsaufträge:</b> <b>AA1:</b> Sichten Sie die ausliegenden Methoden und Beispiele zur Förderung kommunikativer Kompetenzen im Fachunterricht.  <b>AA2:</b> Entwickeln Sie in Ihrer Gruppe eine oder mehrere „sprachsensibel“ gestaltete Materialien, die Sie demnächst in Ihrem Unterricht einsetzen können.	EA PA			Kennenlernen weiterer Beispiele aus Methodenkiste von Leisen
Auswertung AA3: Schaufensterbummel → Punktabfrage → Plenumspräsentation 1. – 3.	Schaufensterbummel Plenum		Kommunikativer Austausch in Kleingruppen	Überlegungen zur Nutzung bei anderen Unterrichtsinhalten

Tabelle: Biologie 1

Anmerkung – In Absprache könnte die erste Phase im Kernseminar erfolgen.

**Literatur:**

- Kuhn, G. (2003). Lesen lernen. Texterfassung im Fachunterricht. Unterricht Biologie, 287. S. 36-39.
- Schneider-Badstieber, S., Wenning, S. (2014). Methoden zur Sprachförderung. Norderstedt: Books on Demand.
- Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

**Tafelbild gemäß Folie 3 „Textverstehen“ entwickeln**

Kohärenz Def. = Zusammenhang

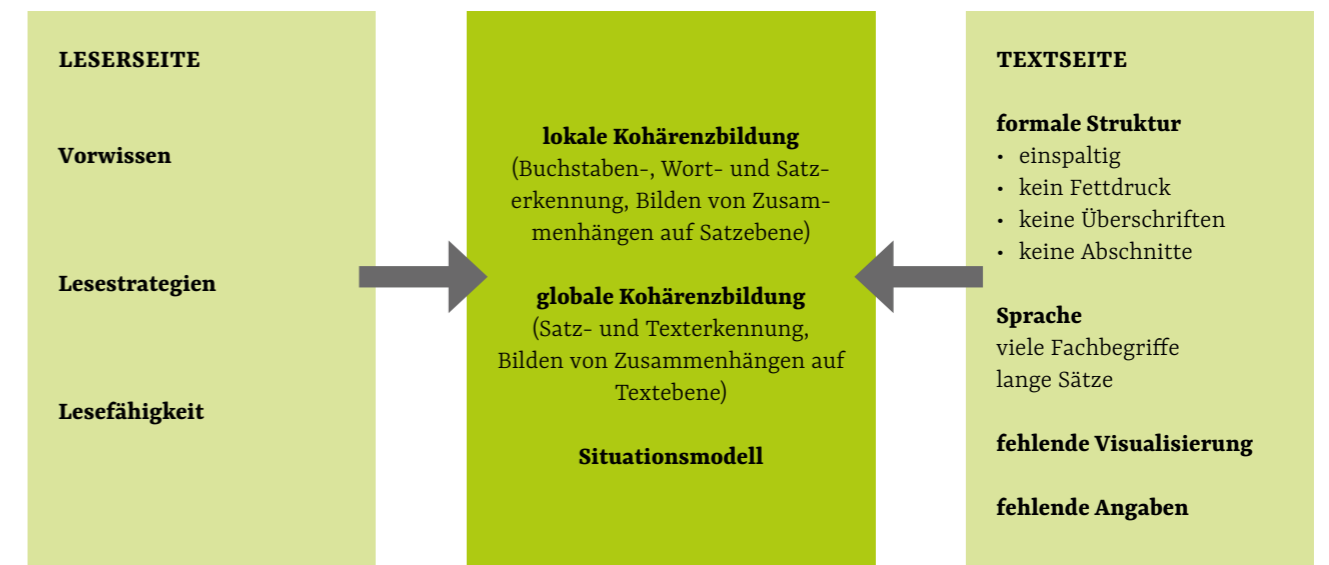


Abb. 18: Tafelbild

## 7.12 Biologie 2

**Thema der Sitzung:** Umgang mit Text-Bild-Kombinationen  
**Hauptziele der Sitzung:** Optimierung von Text-Bild-Kombinationen nach kognitionspsychologischen, formalen und sprachlichen Kriterien, Kennenlernen von Gestaltungsprinzipien (Kontiguitäts-Prinzip, Kohärenz-Prinzip, Signaling-Prinzip, Sequencing/Scaffolding-Prinzip, Modalitäts-Prinzip).

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Einstimmung</b> Präsentation der Erkundung in der eigenen Schule, Aufgabenstellungen zu Text-Bild	FLV			
<b>Information</b> MERS Integration von Text und Bild Cognitive load		M1 (Folien 1–11)		
<b>Erarbeitung und Anwendung</b> <b>Arbeitsphase 1:</b> Lesen Sie den Schulbuchtext und ermitteln Sie mögliche Herausforderungen bei der mentalen Integration von Text und Bild. • Wie kann die Text-Bild-Integration erleichtert werden? Vorstellungen der ersten drei Prinzipien (Kontiguität, Kohärenz, Signaling)	EA Plenum	M2a M1 (Folien 14–21)	Alternativ könnte man auch die Materialien zur Replikation verwenden: M3: Heinze, R., Lucius, E., Erdmann, U., Erdmann, A., Braun, J., Baron, D. (2012). Grüne Reihe. Materialien SII. Genetik (S. 51). Braunschweig: Schroedel.	
<b>Arbeitsphase 2:</b> PA, 20 Minuten, Erleichtern Sie die Text-Bild-Integration, indem Sie den SB-Text nach den o. g. Prinzipien umgestalten (Legekarten).	PA	M2b DIN A3-Papier, Folienstift, Schere, Klebstoff		
<b>Auswertung</b> Gruppen stellen ihre Verbesserungsvorschläge vor	Museumsgang			

Tabelle: Biologie 2

Entwurf von Ulrike Austenfeld, Claudia Brink, André Linnert, Ulrike Marx, Harald Seufert

## 7.13 Chemie 1a/b

**Thema der Sitzung:** Lesestrategien: Kontinuierliche Texte besser verstehen  
 Lesestrategien: Diskontinuierliche Texte besser verstehen  
**Hauptziele der Sitzung:** Die LAA erkennen die Probleme beim Erschließen kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte und erfassen Prinzipien zur Aufbereitung kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte sowie Lösungsansätze zur Vermittlung von Lesestrategien.

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Einstimmung</b> LAA lesen M1 Eindrücke zum Text werden gesammelt Die Lesestrategien der LAA zur Erschließung des Textes werden gesammelt.	EA Brainstorming	M1	Sensibilisierung für das Thema „Lesestrategien“	
<b>Information</b> Vorstellung des Textverstehensmodells und Lesestrategien bei kontinuierlichen Texten auch an ausgewählten Beispielaufgaben aus dem Fach Chemie in Form einer PowerPoint-Präsentation	FLV	M2	fachlicher Inputvortrag zur Vorbereitung der ersten Erarbeitungsphase	
<b>Lernaufgabe (Erarbeitung)</b> LAA lesen aus M3 den Mustertext „Abbau von Alkohol“ und bearbeiten und analysieren die zugehörigen Aufgaben.	T-P-S	M3a–c	Arbeitsphase 1: Bearbeitung einer Lernaufgabe	Kennenlernen von Strategien zur Texterschließung kontinuierlicher Texte
<b>Diskussion</b> Diskussion über bearbeitete Aufgabenformate zur Texterschließung Sammlung weiterer Methoden (z. B. Mindmapping, etc.)	Plenum	Flipchart	offener Austausch, Metareflexion	
<b>Selbstständiges Arbeiten</b> Eigenständige arbeitsteilige Erarbeitung von Arbeitsmaterialien (in Form von einer kooperativen Methode, z. B. Gruppenpuzzle) für den eigenen Unterricht: • Auswahl eines geeigneten Schulbuchtextes (z. B. aus dem laufenden Unterricht) • Erstellung von texterschließenden Aufgaben • Evaluation des Materials im Unterricht (HA)	EA/GA	Schulbuch, Unt.-Mat.	Arbeitsphase 2: Erstellen eines Lernproduktes	Anwenden von Strategien und Modellen an ausgewählten Beispielen
<b>Auswertung</b> Vorstellung der erarbeiteten Materialien	Plenum		Reflexion	

Tabelle: Chemie 1a/b

Entwurf von Ralf van Nek, Jean Marc Orth, Petra Wlotzka

**Thema der Sitzung:** Umgang mit Text-Bild-Kombinationen  
**Hauptziele der Sitzung:** Optimierung von Text-Bild-Kombinationen nach kognitionspsychologischen, formalen und sprachlichen Kriterien, Kennenlernen von Gestaltungsprinzipien (Kontiguitäts-Prinzip, Kohärenz-Prinzip, Signaling-Prinzip, Sequencing/Scaffolding-Prinzip, Modalitäts-Prinzip).

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Einstimmung</b> Rückmeldung zum Materialeinsatz im eigenen Unterricht	Plenum		Reflexion der erarbeiteten Materialien der Vorsitzung	
<b>Information</b> Vorstellung von Problemen und Lösungsstrategien zur Erschließung diskontinuierlicher Texte im Fach Chemie (PPP)	FLV	M4	fachlicher Inputvortrag zur Vorbereitung der ersten Erarbeitungsphase	
<b>Lernaufgabe (Erarbeitung)</b> LAA lesen M5a oder M5b und bearbeiten und analysieren die zugehörigen Aufgaben	Kugellager	M5a und M5b (Materialien können bei den Autoren angefordert werden.)		Kennenlernen von Strategien zur Erschließung diskontinuierlicher Texte
<b>Diskussion</b> Diskussion über bearbeitete Aufgabenformate zur Texterschließung Sammlung weiterer Ideen zur Erschließung	Plenum	Flipchart	offener Austausch, Metareflexion	
<b>Selbstständiges Arbeiten</b> Eigenständige arbeitsteilige Erarbeitung von Arbeitsmaterialien für den eigenen Unterricht: • Auswahl eines geeigneten Bildmaterials (z. B. aus dem laufenden Unterricht), • Erstellung von Aufgaben zum Text-Bild-Verständnis, • Evaluation des Materials im Unterricht (HA).	EA/GA	Schulbuch, Unt.-Mat.	Arbeitsphase 2: Erstellen eines Lernproduktes	Anwenden von Lösungsansetzen an ausgewählten Beispielen
<b>Auswertung</b> Reflexion in der folgenden Sitzung	Plenum		Austausch, Metareflexion	

Tabelle: Chemie 1a/b

Entwurf von Ralf van Nek, Jean Marc Orth, Petra Wlotzka

## 7.14 Chemie 2

**Thema der Sitzung:** Kontinuierliche Texte sprachsensibel gestalten  
**Hauptziele der Sitzung:** Die LAA gestalten kontinuierliche Texte nach kognitionspsychologischen, formalen und sprachlichen Kriterien um.

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Einstimmung</b> Cartoon „Sprachenlernen im Chemieunterricht“ Sammlung von Problemen im Chemieunterricht, die auf sprachliche Aspekte zurückzuführen sind Clustern der Probleme in verschiedene Kategorien (schwierige Texte, mangelnde Lesekompetenz, mangelnde Sprachkompetenz, ...)	Blitzlicht	M1 (Material kann bei den Autoren angefordert werden)	Sensibilisierung für sprachliche Probleme im Chemieunterricht	Ansatzpunkte für Diagnostik finden
<b>Problematisierung</b> Analyse von Schulbuchtexten Gängige Schulbuchtexte analysieren (unangeleitet) Probleme (z. B. zu viele Fachbegriffe, komplizierte Satzkonstruktionen, ...) sammeln	atGA kooperativ z. B. als Gruppenpuzzle	M2a/M2b (Materialien können bei den Autorinnen und Autoren angefordert werden)  M2c	Problematisierung: Fachtexte verstehen	
<b>Informationsinput</b> Analyse der Verständlichkeit von Texten in den Naturwissenschaften • Lesbarkeitsformeln, • Hamburger Verständlichkeitskonzept, • Sprachanalyse (PPP).	FLV	M3	Fachinput	Ansätze zur Sprachanalyse kennenlernen
<b>Lernaufgabe</b> Analyse der Schulbuchtexte mithilfe der • Lesbarkeitsformeln, • Hamburger Verständlichkeitskonzept, • Leitfaden zur sprachlichen Analyse.	GA	M4a/M4b	Arbeitsphase 1	Ansätze der Sprachanalyse selbst erproben
<b>Informationsinput</b> Deutsch als Zweitsprache – Stolpersteine des Deutschen (PPP)	FLV	M3	Fachinput	auf typische sprachliche Hürden aufmerksam werden
<b>Selbstständiges Arbeiten</b> Vereinfachung von Schulbuchtexten	GA	M2a/M2b/M2c und M5	Arbeitsphase 2	Möglichkeiten der sprachlichen Vereinfachung nutzen
<b>Auswertung</b> Vorstellung der Arbeitsergebnisse (entfällt je nach Methode) • Diskussion, • Reflexion.	Plenum		Austausch/ Diskussion	

Tabelle: Chemie 2

Entwurf von: Ralf van Nek

## 7.15 Physik

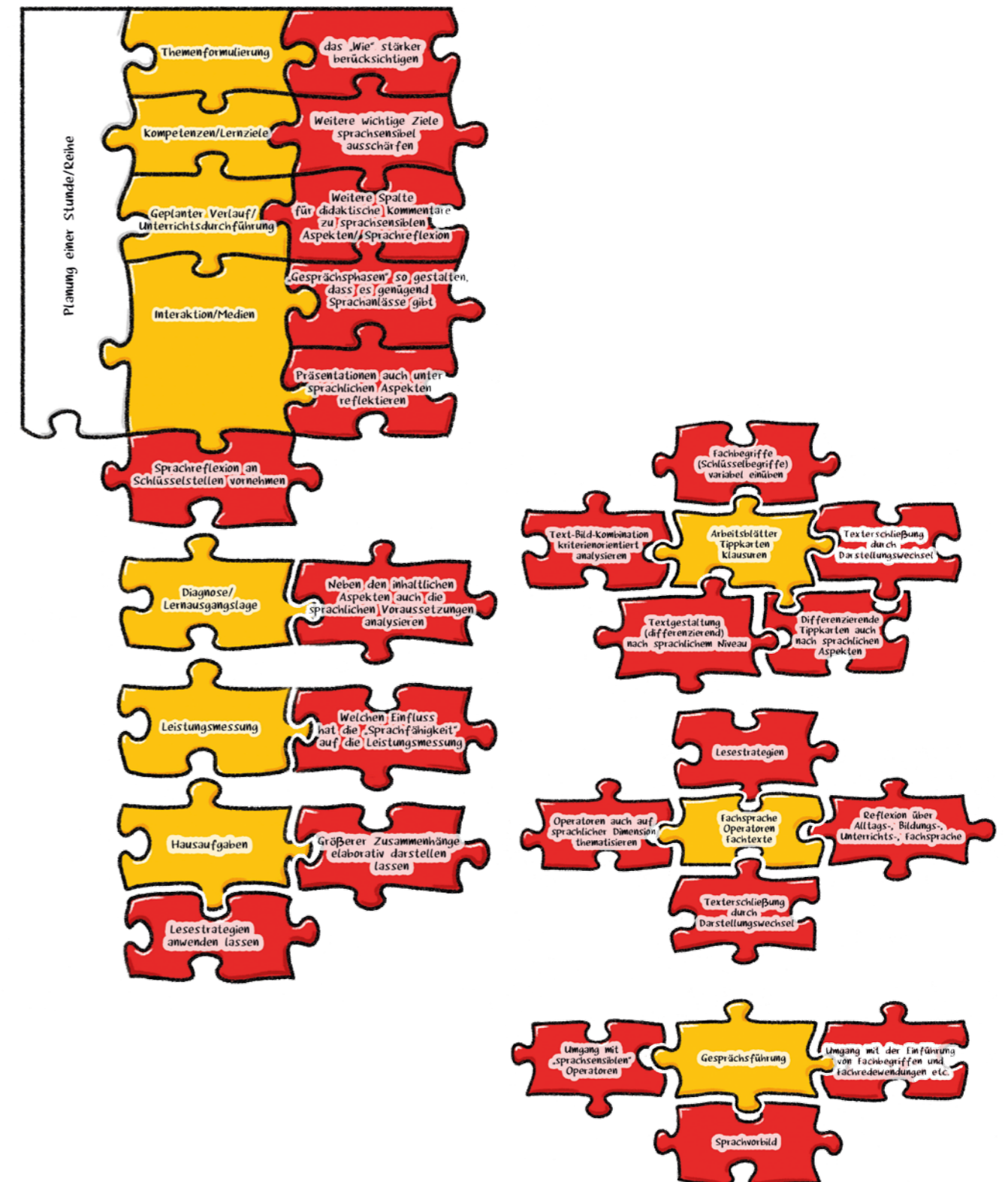
**Thema der Sitzung:** Der Millikan-Effekt – ein Schlüsselexperiment der Qualifikationsphase im sprachsensiblen Unterricht  
**Hauptziele der Sitzung:** Die LAA kennen kognitionspsychologische Prinzipien der Textanalyse und wenden sie an. Sie optimieren Kombinationen aus Text und Bild inhaltlich und sprachlich und erhöhen hierdurch die Lernwirksamkeit der Materialien.

Geplanter Verlauf				
Arbeitsschritte	Interaktionsform	Medium	Didaktischer Kurzkommentar: (Bedeutung der Arbeitsschritte für den Lernprozess)	Sprachsensible Aspekte: (Bedeutung der Arbeitsschritte für die Sprachentwicklung)
<b>Problemstellung entdecken/im Lernkontext ankommen</b> Legespiel zum Thema Millikan-Effekt	GA	M1	Zuordnen auf den Ebenen: Wort, Satz und Text Sensibilisierung für das Thema	Sensibilisierung für sprachliche Barrieren Förderung der Sprach- und Textverstehenskompetenz
<b>Vorstellungen entwickeln</b> Kurzer Input FL: Überblick über das weitere Vorgehen und Grundlagenwissen (PPP)	FLV	M2	Inputphase	
<b>Lernprodukt erstellen</b> Überleitung zur Arbeit am Text	PA	Kilian, Oberholz (2014). Dorn-Bader, Physik, GK, Q, S.42 f. DIN A3-Papier Schere, Stifte	erste Erschließung des Sachzusammenhangs	erste Bewusstmachung sprachlicher Problematiken
<b>Informationen auswerten</b> Präsentation/Museumsgang	Plenum		Visualisierung der Arbeitsergebnisse, Informationsaustausch	Zuordnen von Text und Bild
<b>Lernprodukt diskutieren</b> Text umschreiben – neues AB zum Millikan-Effekt	PA	M2 und M3a/M3b	Sprachliche Entlastung: Textvereinfachung Textreduktion auf wesentliche Elemente	visuelle Kriterien zur Verbesserung der Lesbarkeit kennenlernen und anwenden Kriterien zur sprachlichen Textentlastung anwenden
<b>Lernzugewinn definieren</b> Präsentation	Museumsgang		Anwenden des Gelernten	Anwenden der o. g. Aspekte
<b>Sicher werden und üben</b> Ggf. weiteres Thema aus eigener aktueller Unterrichtspraxis bearbeiten			Selbstüberprüfung und Verankerung im Wissensnetz	

Tabelle: Physik

Entwurf von Julia Hoche, Antonius Rübhelke, Winfried Timmerhaus

## 7.16 Andockstellen für Aspekte der sprachsensiblen Maßnahmen in den Seminarsitzungen



## 7.17 Literaturverzeichnis

### 7.17.1 SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT ALLGEMEIN

**Ahrenholz, B. (2010).** Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

In diesem Band wird der Fachunterricht im Kontext von Deutsch als Zweitsprache beleuchtet. Die Beiträge thematisieren u. a. auch die Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht von mehrsprachigen Klassen, wobei der besondere Fokus auf den Fächern Biologie und Chemie liegt.

**Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013).** Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.

Dieser Sammelband enthält sowohl Beiträge zu fachübergreifenden Aspekten von Sprachbildung im Fachunterricht als auch Beiträge, die sich mit Kommunikationsprozessen sowie der Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen in den Fächern Chemie und Physik befassen.

**Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015).** Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Schöningh. Das Buch zeigt Zusammenhänge von fachlichem und sprachlichem Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache auf und führt anhand von praxisnahen Beispielen aus verschiedenen Fächern in die Grundbegriffe, in aktuelle didaktische Ansätze und Methoden der sprachlichen Arbeit im Fachunterricht ein.

### 7.17.2 NATURWISSENSCHAFTEN ALLGEMEIN

**Beese, M. & Siems, M. (2015).** Fachsprache konkret: Zentrale Elemente von Sprache im textsorten- und operatorenbasierten Unterricht in den Naturwissenschaften. In C. Benholz, M. Frank, E. Gürsoy (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht (S. 93–104). Stuttgart: Klett.

Der Band stellt die Bedeutung von Sprache in den naturwissenschaftlichen Fächern heraus, indem sie die sprachlichen Anforderungen aufzeigen. Vor diesem Hintergrund werden Möglichkeiten einer operatoren- und textsortenbasierten Sprachbildung diskutiert.

**Bolte, C. & Pastille R. (2010).** Naturwissenschaften zur Sprache bringen. Strategien und Umsetzung eines sprachaktivierenden naturwissenschaftlichen Unterrichts. In G. Fenkart, A. Lembens, E. Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften (S. 26–46). Innsbruck: Studienverlag.


Der Beitrag präsentiert ein Forschungs- und Unterrichtsprojekt zum Erfolg sprachaktivierender Maßnahmen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Jahrgangsstufen 7 und 8. Im Zentrum stehen sowohl die Rezeption als auch die Produktion kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte.

**Ralle, B. (Hrsg.) (2015).** Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht – Fachliches und sprachliches Lernen, 68 (3) Neuss: Klaus Seeberger.

Die Beiträge befassen sich u. a. mit dem Einsatz von Lese-strategien für Texte im Physikunterricht sowie mit dem Umgang mit Fachsprache im Biologieunterricht.

### 7.17.3 BIOLOGIE

In Ergänzung zu Steckbrief 7.10 können unter (Letzter Zugriff im März 2017)

 <http://www.koop-phyto.org/bildungskiste.php>

drei weitere Aufgabensequenzen bestellt werden:

**Jahnke, L. & Lumer, J. (2013).** Johanniskraut und Depressionen – Einblicke in die Forschung.

**Lumer, J. & Bußmann, Ch. (2005).** Nach einem Textauschnitt aus H. Bayrhuber & U. Kull: Linder Biologie. Hannover: Schroedel.

**Kemper, S. & Lumer, J. (2013).** Pfefferminzöl – Stark gegen Kopfschmerzen vom Spannungstyp.

**Gaebert, D.-K. & Bannwarth, H. (2010).** Der sprachensible Fachunterricht am Beispiel des Biologieunterrichts. In W. Knapp & H. Rösch (Hrsg.), Sprachliche Lernumgebungen gestalten (S. 155–164). Freiburg: Fillibach.

An konkreten Beispielen zeigen die Autorinnen und Autoren, wie der Fachwortschatz und fachsprachliche Strukturen zu fachlichen Verständnisproblemen im Biologieunterricht führen können. Daraus resultierend sprechen sie sich für einen sprachsensiblen Fachunterricht aus, der Sprache nicht nur als Lernmedium ansieht, sondern zum Lerngegenstand macht.

**Ricart Brede, J. (2010).** „Wenn man luft reinpustet geht es schneller aus. Warum??“. Ein empirisches Forschungsprojekt zu schriftlichen Produktionen von DaZ- und DaM-SchülerInnen im Fachunterricht Biologie. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen (S. 225–240). Fillibach: Stuttgart.

Der Beitrag stellt eine Studie zu Schülertexten mit dem Schwerpunkt Protokolle zu humanbiologischen Versuchen in der Jahrgangsstufe 8 vor. Die Analyse der Texte erfolgt mit Blick auf die für den Unterricht charakteristischen sprachlichen Mittel sowie unter besonderer Berücksichtigung einer Schülerschaft mit Deutsch als Zweitsprache.

### 7.17.4 CHEMIE

**Stäudel, L., Franke-Braun, G. & Parchmann, I. (Hrsg.) (2008).** Naturwissenschaften im Unterricht Chemie. Sprache. 106/107. Seelze-Velber: Klett.

Thematischer Schwerpunkt dieser Ausgabe ist das Verständnis von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache im Chemieunterricht, wobei neben dem Verstehen von Texten auch die Textproduktion behandelt wird.

**Emden, M., Koenen, J. & Sumfleth, E. (2015).** Chemieunterricht im Zeichen von Diagnostik und Förderung. In W. Bos & H. Wendt (Hrsg.), Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW. Materialien für die Praxis. Münster: Waxmann.

Dieser Praxisband stellt im Rahmen eines Projektes zur Entwicklungsförderung von Ganzttagsschulen mehrere Beiträge vor, die neben der Diagnose und Förderung fachsprachlicher Fertigkeiten auch den Entwurf sprachsensibler Unterrichtsmaterialien im Chemieunterricht an Gymnasien thematisieren.

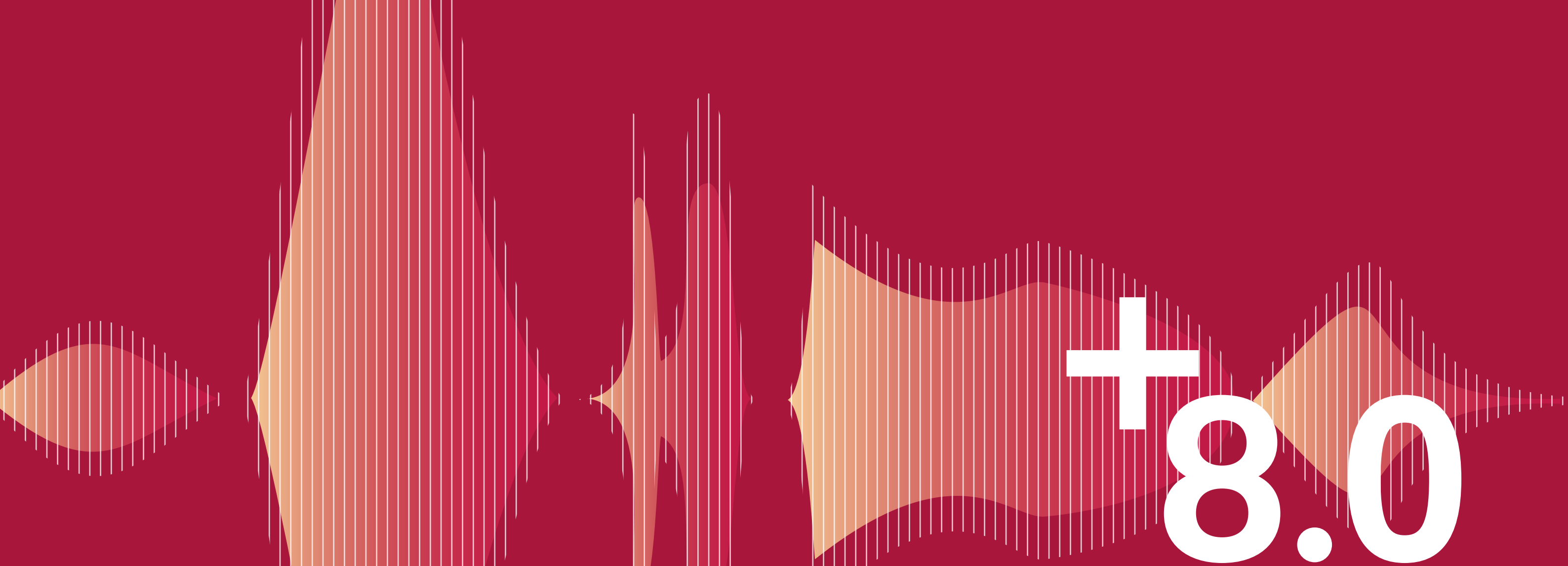
### 7.17.5 PHYSIK

**Rinke, R. (2010).** Von der Alltagssprache zur Fachsprache. Bruch oder schrittweiser Übergang? In G. Fenkart, A. Lembens & E. Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften (S. 47–62). Innsbruck: Studienverlag.

Der Artikel stellt die verschiedenen Sprachebenen im Fachunterricht Physik dar und plädiert für eine Bewusstmachung der Alltags- und Fachsprache durch Aufgabenstellungen, die zum Metadiskurs anregen.

**Tajmel, T. (2010).** Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In W. Knapp & H. Rösch (Hrsg.), Sprachliche Lernumgebungen gestalten (S. 139–154). Freiburg: Fillibach.

Ausgehend von Beispielen für sprachliche Probleme, welche für den Physikunterricht charakteristisch sind, werden Lösungsansätze vorgestellt, wie diesen Problemen begegnet werden kann. Konkret wird auf Methoden der Planung von sprachsensiblen Physikunterricht und auf die Erstellung explizit sprachfördernder Unterrichtsmaterialien eingegangen.



# + 8.0

## Cluster Sprachen

Die Tonspur zeigt  
das Wort „sprachsensibel“  
gesprochen.

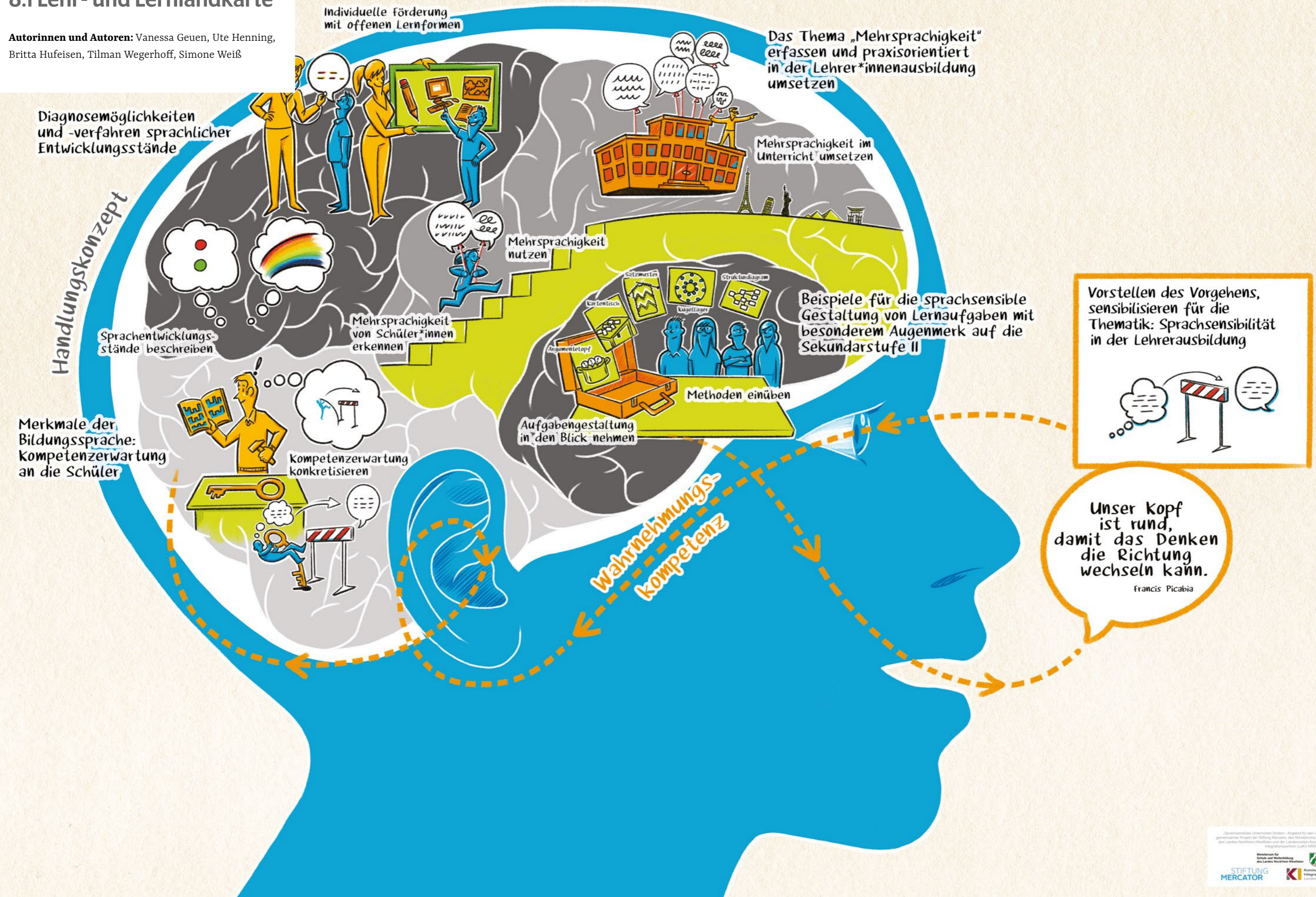
- |     |   |        |     |  |        |
|-----|---|--------|-----|--|--------|
| 8.1 | Lehr- und Lernlandkarte   | S. 140 | 8.6 | Materialgestaltung: Methoden-<br>werkzeuge zur Gestaltung von<br>sprachsensiblen Lernaufgaben nutzen   | S. 168 |
| 8.2 | Theoretischer Überblick:<br>Sprachbildung in den<br>Sprachenfächern | S. 142 | 8.7 | Mehrsprachigkeit erfassen und<br>praxisorientiert in der Lehrerinnen-<br>und Lehrerausbildung umsetzen | S. 178 |
| 8.3 | Übergreifende Didaktisierung  | S. 146 | 8.8 | Literaturverzeichnis   | S. 184 |
| 8.4 | Kompetenzerwartungen<br>sprachsensibel konkretisieren               | S. 148 |     |  |        |
| 8.5 | Diagnoseverfahren<br>sprachsensibel erweitern                       | S. 156 |     |  |        |

### **Autorinnen und Autoren:**

Vanessa Geuen, Ute Henning, Britta Hufeisen,  
Tilman Wegerhoff, Simone Weiß

# 8.1 Lehr- und Lernlandkarte

Autorinnen und Autoren: Vanessa Geuen, Ute Henning, Britta Hufeisen, Tilman Wegerhoff, Simone Weiß



Unser Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.  
Francis Picabia

Vorstellen des Vorgehens, sensibilisieren für die Thematik: Sprachsensibilität in der Lehrerausbildung

## 8.2 Theoretischer Überblick: Sprachbildung in den Sprachenfächern



### 8.2.1 DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT

Zentral für den erfolgreichen Umgang mit sprachlicher Heterogenität ist durchgängige Sprachbildung, also eine Sprachbildung, die über Bildungsstufen, Lernbereiche bzw. Fächer und Institutionen hinweg kontinuierlich gestaltet wird (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 7). Dies erfordert bildungssprachförderlichen Unterricht: „Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass solch ein Unterricht nicht allein auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler abzielt: In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber genau so auch solchen mit geringem sozioökonomischem Status spielt Bildungssprache eine zentrale Rolle. Für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern ist das Beherrschen dieser Sprache bzw. dieses Sprachregisters zentral, da sie bzw. es in der Schule beim Lernen und bei der Leistungsbewertung als Norm angesetzt wird (vgl. z. B. Petersen & Tajmel 2015). Diese Norm und die damit verbundenen bildungssprachlichen Kompetenzerwartungen bleiben jedoch in der Regel implizit und werden nicht gelehrt. Das Bewusstsein dafür, dass hier ein Wandel stattfinden muss, um Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, wächst zwar – gerade in den Sprachenfächern aber eher langsam.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Zuwanderungsbewegungen von Flüchtlingen aus Krisengebieten sowie der langen Geschichte von Migration in unserem Land ist der monolinguale Habitus (vgl. Gogolin 1994) des bisherigen Schulsystems nicht länger aufrechtzuerhalten. Stattdessen ist eine veränderte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im System Schule erforderlich. Die multikulturelle Zusammensetzung vieler Lerngruppen wirft die Frage auf, wie angehende Lehrkräfte mit den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Praxis umgehen sollen. Die Europäische Kommission fordert seit 1995 alle europäischen Bürgerinnen und Bürger auf, neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen zu erlernen, um so eine mehrsprachige europäische Identität zu befördern (vgl. Europäische Kommission 1995, S. 62). Somit ist Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel zu bezeichnen, auch für zunächst einsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler. Ein wichtiger Teilaspekt der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ im neuen Kerncurriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Anspruch, die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler zu fördern.

### 8.2.2 BILDUNGSSPRACHE UND BILDUNGSSPRACHLICHE PRAKTIKEN

Die Bedeutung von Bildungssprache für Bildungserfolg zeigt sich anhand einer Beschreibung ihres Inhalts und ihrer Funktionen, wie im Folgenden gezeigt wird. Zwar wird der Begriff Bildungssprache in unterschiedlichen Definitionen verwendet und er überschneidet sich teilweise mit Begriffen wie Schulsprache, Fachsprache, Textkompetenz, academic literacy, cognitive academic language proficiency (CALP), im Wesentlichen bezeichnet er aber eine Art von Sprache, die in Bildungszusammenhängen zum Lernen und Lehren verwendet wird (vgl. z. B. Riebling 2013). Eine hilfreiche Systematisierung der bisher vorliegenden Konzeptualisierungen von Bildungssprache nehmen Morek und Heller (2012, S. 70–82) vor, indem sie sie der jeweiligen Funktion, die Bildungssprache jeweils zugeschrieben wird, zuordnen:

#### 1. Kommunikative Funktion

Auf Jürgen Habermas geht die Vorstellung von Bildungssprache als einer sprachlichen Variante zur Weitergabe von (fachspezifischem) Wissen zurück – einerseits von Lehrkräften an Lernende, andererseits als Austausch von Wissen von einem Fach zu einem anderen. Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich und stellt den Übergang zwischen Wissenschaftssprache bzw. Fachsprachen und Umgangssprache dar. Dabei eignen sich bestimmte sprachliche Formen besonders, um Sachverhalte möglichst eindeutig, konzis und sachlich wiederzugeben (z. B. Nominalstil zur Verdichtung von Informationen, Passivformen zur sachlichen Darstellung von Sachverhalten, Textsorte Protokoll zum präzisen, sachlichen Festhalten von Beobachtungen im Chemieunterricht). Der Begriff von Habermas wurde von Ingrid Gogolin aufgegriffen und unter dem Namen „Bildungssprache der Schule“ mit Cummins' CALP als der Fähigkeit, in Bildungszusammenhängen konzeptionell schriftlich zu kommunizieren, gleichgesetzt.

#### 2. Epistemische Funktion

Die Verwendung bildungssprachlicher Mittel kann auch mit dem Erwerb von Wissen zusammenhängen: Bildungssprache ist dann als Denkwerkzeug zu sehen, das beim Lernen hilft. Kognitive Operationen wie die Herstellung kausaler Zusammenhänge können demnach leichter durchgeführt werden, wenn entsprechende sprachliche Mittel zur Verfügung stehen und adäquat eingesetzt werden. Besonders Feilke (2012) betont diese Funktion von Bildungssprache und weist darauf hin, dass ihr Gebrauch von Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt erlernt werden muss.

#### 3. Ungleichheitsproduzierende und sozialsymbolische Funktion

Bildungssprache hat darüber hinaus erstens als „Eintrittskarte“ die Funktion, die Teilhabe am schulischen Leben zu regeln, da sie als spezifische schulische Sprachnorm, die jedoch selten explizit gemacht wird, wichtig für schulischen Erfolg ist. Somit sind Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation Sprachgebrauchsweisen mit weniger Prestige verwenden, hier benachteiligt. Zweitens hat die Verwendung von Bildungssprache als „Visitenkarte“ auch identitätsstiftende Funktion, da sie die Sprecherin bzw. den Sprecher als inhaltlich versiert kennzeichnet und sie bzw. ihn bildungsaffinen Gruppen zugehörig macht. Gerade Schülerinnen und Schüler aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status haben oft Schwierigkeiten, sich auf diese Weise zu identifizieren.

Der Begriff Bildungssprache verleitet dazu, ihn auf das Vorkommen bestimmter sprachlicher Oberflächenphänomene zu reduzieren. Da die Problemlage aber wie gezeigt deutlich komplexer ist, schlagen Morek und Heller (2012) vor, hier besonders den Stellenwert der Kontextualisierung und Vertextung von Sachverhalten zu berücksichtigen und anstatt von Bildungssprache von bildungssprachlichen Praktiken zu sprechen:

„Das Konzept der ‚Praktiken‘ bezeichnet sozial geregelte und verfestigte sprachlich-kommunikative Verfahren zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme [...]. Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen wir somit die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren. Diese Verfahren erhalten den Status sozial etablierter Praktiken erst und gerade dadurch, dass sie von erfahrenen Agenten der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und aktualisiert werden.“ (Morek & Heller 2012, S. 92)

### 8.2.3 SPRACH(EN)SENSIBLER UNTERRICHT IN DEN SPRACHENFÄCHERN

Bislang lag die Aufmerksamkeit der Forschung vor allem auf der Bedeutung von Bildungssprache beim sachfachlichen Lernen, sodass für die Sachfächer mittlerweile Untersuchungen der bildungssprachlichen Praktiken sowie didaktisch-methodische Ansätze für den Unterricht vorliegen (z. B. Gibbons 2002, Leisen 2013, Michalak 2014). Auf die Sprachenfächer (d. h. Umgebungs- bzw. Mehrheitsprache Deutsch, schulische Fremdsprachen, Herkunftssprachen) hat dies jedoch bisher nur ansatzweise Auswirkungen gehabt. Das vorliegende Material macht nun den Vorschlag, in den Sprachenfächern besonders die Bereiche bildungssprachliche Kompetenzerwartungen, Sprachdiagnose, sprachbildendes Lehrmaterial und Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht zu fokussieren.

In einzelnen Publikationen ist versucht worden, den Deutschunterricht für die Förderung von bildungs- bzw. fachsprachlichen Kompetenzen in den Sachfächern fruchtbar zu machen. So plädieren etwa Budde und Michalak (2014) dazu, im Deutschunterricht geförderte Fähigkeiten wie die Reflexion über Sprache für den Sachfachunterricht zu nutzen und fächerübergreifende Kompetenzen anzuvisieren. Beese et al. (2014, S. 76–84 und S. 128–136) machen Vorschläge zur sprachlichen Förderung im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht: Neben der besonderen Förderung des Lesens und Schreibens und der sprachlichen Unterstützung durch Scaffolding setzen sie auf Lernstandsdiagnose und berücksichtigen des Weiteren die verschiedenen sprachlichen Register (Bildungssprache, Fachsprache, Allgemeinsprache). Oomen-Welke (2008) argumentiert für den Einsatz von Sprachvergleich für die Entwicklung einer Bewusstheit für die Sprachverwendung und das Sprachenlernen und betont, dass alle Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit anerkannt und wertgeschätzt werden sollten. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Forschungen innerhalb des BilLe-Projekts<sup>1</sup>, das beleuchtet, wie Lehrkräfte an erfolgreichen Schulen mit überdurch-

schnittlich vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bildungssprachförderlich handeln (vgl. Fürstenau et al. 2015). Fürstenau et al. zeigen eindrücklich und anschaulich an Ausschnitten aus dem Lateinunterricht, dass der Unterrichtsdiskurs großes Potenzial für die Förderung und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen hat und wie sehr er von dem Agieren der Lehrkraft abhängt. Besonders die Gestaltung des Unterrichtsdiskurses beeinflusst, welches Potenzial der Unterricht für Sprachbildung birgt (vgl. ebd., S. 274).

In den Sprachenfächern müssen sich die Schülerinnen und Schüler tagtäglich sowohl inhaltlich als auch (fach-)sprachlich angemessen mit vielfältigen Textformen und -arten auseinandersetzen. Die Basiserwartungen, die in dem jeweiligen unterrichtlichen Kontext an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, beziehen sich situativ auf die Kompetenzfelder Lesen, Schreiben, Zuhören und Reflexion über Sprache. Die zugeordneten Aufgabenstellungen können sich dabei in vielen inhaltlichen wie operativen Merkmalen unterscheiden, weisen aber auch hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität Unterschiede auf. Aus diesem Grund sollten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (LAA) im Rahmen der Fachseminararbeit für sprachliche Komplexitäten im fachlichen Lernkontext der Sprachenfächer sensibilisiert werden. Dies umfasst beispielsweise das Hintergrundwissen für typische sprachliche Hürden in diversen unterrichtlichen Textformen, die nicht nur in einzelnen fremden Wörtern (auch wenn diese den Schülerinnen und Schülern am ehesten auffallen), sondern auch auf Satz und Textebene bestehen. Solche Hürden zu identifizieren, kann im Rahmen der Seminararbeit durch gemeinsame Textanalyse oder durch die Betrachtung von Schülerinnen- und Schülerprozessen (in Videos) erfolgen. Aber auch das Wissen um Formen von Mehrsprachigkeit und ihre Auswirkungen auf das sprachliche Lernen sind hilfreich, da es einen angemessenen Umgang mit sprachlicher Heterogenität und so schließlich bildungssprachförderlichen Unterricht ermöglicht.



<sup>1</sup>BilLe = Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen.

## 8.3 Übergreifende Didaktisierung

### 8.3.1 GRUNDIDEE DER MODULGESTALTUNG

Sprachbildende Handlungen sind komplex und setzen sich aus verschiedenen Elementen zusammen. Sie sind nicht additiv oder selektiv zu verstehen, sondern bauen sinnvoll aufeinander auf und fördern sukzessive den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler. Vonnöten sind deshalb ein methodisch-didaktisches Repertoire sowie ein klares Bewusstsein der zukünftigen Lehrkräfte der Sprachenfächer für die individuellen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler. Dies sollte von Beginn an in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verankert werden.

Studierende der Sprachenfächer sind häufig bereits im Vorfeld ihrer Ausbildung durch die Wahl ihres Faches in besonderer Weise sprachbewusst, insofern Sprache im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht zumeist nicht nur als Medium zur Beschreibung fachlicher Inhalte und Themenfelder verwendet wird, sondern den Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion an sich darstellt. Gleichwohl gilt es der vorherrschenden Meinung entgegenzutreten, dass Sprachenunterricht in der Schule zugleich auch per se ein sprachsensibler Unterricht sei: In der Schulpraxis ist immer wieder festzustellen, dass auch und gerade LAA des Faches Deutsch und der Fremdsprachen fachwissenschaftliche sowie methodisch-didaktische Grundkenntnisse und Hintergrundinformationen im Sinne ihres Professionalisierungswissens erwerben müssen, um Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Spracherwerbs- und -entwicklungsprozesse adäquat unterstützen und fördern zu können.

### 8.3.2 DAS DIDAKTISCHE PRINZIP DER SPRACHSENSIBLEN FACHSEMINARARBEIT

Hinter der Entscheidung für die Entwicklung von Seminar- und Seminararbeitsmaterial zu einzelnen Themenfeldern des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts steht der Wunsch nach einem hohen Maß an Praxisorientierung und Exemplifikation. Im Sinne des „Scaffoldings“ nach Gibbons (2002)<sup>2</sup> sollen Gerüste für Seminarsitzungen bereitgestellt werden, die es den LAA ermöglichen, gemeinsam mit ihren Ausbilderinnen und Ausbildern einzelne Aspekte des sprachbildenden Handelns in einem selbstgesteuerten Prozess zu trainieren und innovativ weiterzuentwickeln. Das bedeutet, dass den LAA zwar ganz konkrete Vorschläge und Hilfestellungen für eine sprachensensible Arbeit an die Hand gegeben werden, die themengebunden in der Seminararbeit und in einzelnen Schulstunden einsetzbar sind. Letztlich geht es jedoch nicht allein um die Erprobung bzw. Anwendung bereits

erstellter Materialien im Sinne eines Handouts, sondern um eine anwendungsbezogene **Etablierung eines sprachsensiblen Bewusstseins** zur Gestaltung unterrichtlicher Phasen und Abläufe. Auf der Basis einer interaktionistischen und konstruktivistischen Sicht auf Lernprozesse sollen die Auszubildenden befähigt werden, sowohl selber bewusst sprachbildend zu handeln als auch sprachbildende Prozesse in ihrem Unterricht gezielt anzuleiten und zu steuern.

Für die Fachseminararbeit der Sprachenfächer wurden in diesem Sinne vier thematische Einheiten erstellt, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Hinweise, Beispiele und Materialien enthalten und die um eine Theorie-Praxis-Verknüpfung bemüht sind. Auf der Basis der **Erprobung** sowie der sich anschließenden Evaluation in den Fachgruppen sollen die LAA im Rahmen eines längerfristigen Lernprozesses befähigt werden, in ihrer alltäglichen Arbeit eigenständige und innovative Lösungen und Umgangsformen für die sprachbildende Praxis zu finden und ihren (fach-)sprachlichen Unterricht entsprechend zu modifizieren und weiterzuentwickeln.

### 8.3.3 DIE INHALTLICHE GESTALTUNG DER VIER THEMENSEGMENTE

Die Basis der thematischen Einheiten bilden die vier Steckbriefe, die in kurzer und prägnanter Weise die zentralen Ideen zu den folgenden Themenfeldern zusammenfassen und Anregungen für die didaktische Arbeit in den Fachseminaren liefern:

- » Kompetenzerwartungen,
- » Diagnoseverfahren,
- » Materialgestaltung,
- » Mehrsprachigkeit.

#### Die vier Themenfelder der vorbereiteten Steckbriefe ergeben sich dabei aufgrund folgender Überlegungen:

Wer in der Schule sprachbildend handelt, sollte zunächst explizieren und sich selbst bewusst vor Augen führen, welche **bildungssprachlichen Kompetenzen** von Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Jahrgangsstufen der Sekundarstufen I und II erwartet werden. Dieser Prozess setzt eine **Bewusstmachung** der Sprachfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen voraus und konkretisiert die eigenen (impliziten) Erwartungen hinsichtlich des Sprach-, Lese- und Schreibvermögens von Kindern und Jugendlichen.

In einem zweiten Modul geht es um die **Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler**, um individuelle Förder- und Fördermaßnahmen sinnvoll ableiten und kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang setzen zu können. Im Zuge dieser Einheit werden sowohl standardisierte Tests als auch individualisierende Profilanalysen vorgestellt und für die Praxis konkretisiert.

Auf dieser Grundlage ist in einem dritten Schritt die Entwicklung sprachsensibler **Aufgaben und Lernbeispiele** wünschenswert, die auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingehen und die sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Lernenden angemessen berücksichtigen. Die vorbereiteten Lernaufgaben können sowohl im Unterricht der Sekundarstufen I und II eingesetzt und erprobt werden als auch im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zur Entwicklung weiterer Aufgabenbeispiele verwendet werden.

Gerade im Hinblick auf die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden ist es wünschenswert, dass die oder der Unterrichtende zu jedem Zeitpunkt die Chancen und Herausforderungen der **Sprachenvielfalt** in der Schule berücksichtigt. Dies betrifft sowohl die **Mehrsprachigkeit** der Schülerinnen und Schüler als auch die didaktischen Konzepte in den unterschiedlichen Sprachen, die den Schwerpunkt der vierten Themen- einheit bilden. Nicht nur in den Fremdsprachen sollte die Interkulturalität und die damit verbundene Vielsprachigkeit im Unterricht sinnvollen Eingang in das unterrichtliche Gespräch finden, sondern auch das Fach Deutsch ist hier – auch gemäß des neuen Kerncurriculums für die Lehrerausbildung von 2016 – verstärkt gefordert.

### 8.3.4 AUFBAU UND GESTALTUNG DER STECKBRIEFE

Die **vier Steckbriefe**, die den Fachleitungen zur unterstützenden Gestaltung ihrer Seminarsitzungen an die Hand gegeben werden, sind wie folgt aufgebaut:

In einem ersten Schritt wird die **Grundidee**, die der didaktischen Ausgestaltung und inhaltlichen Akzentuierung des jeweiligen Themenbereiches zugrunde liegt, präsentiert und eine sinnvolle Anknüpfung an die weiteren Themenfelder der Fachseminararbeit wird vorgeschlagen. Anschließend werden die angestrebten **Basis- und Entwicklungsziele der LAA**, die aus dem neuen Kerncurriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erwachsen, konkretisiert und an die spezifischen **Handlungsfelder des Lehrerberufes** angebunden. Erweiternde Hintergrundinformationen beleuchten das jeweilige Themenfeld hinsichtlich seiner didaktischen Relevanz für die Seminararbeit und die schulische Praxis genauer.

Des Weiteren werden **exemplarische Vorschläge und Beispiele** für die fachdidaktische Arbeit in den Seminargruppen unterbreitet, auf deren Basis die LAA in den Fachgruppen einzelne Beispiele sprachsensibler Arbeit schrittweise nachvollziehen und auf ihre unterrichtliche Praxis übertragen können. Die aufgeführten **Lernbeispiele** sind im Zusammenhang mit konkreten Handlungssituationen im Sprachenunterricht konzipiert worden und basieren jeweils auf einer spezifischen unterrichtlichen Ausgangssituation in der Sekundarstufe I oder II. Ihr Einsatz kann exemplarisch im Rahmen der Seminararbeit erfolgen oder in der unterrichtlichen Praxis durch die LAA erprobt werden. Obgleich sich viele der angeführten Lernbeispiele auf den Deutschunterricht beziehen, kann auch der Unterricht der Fremdsprachen jederzeit thematisch an sie anknüpfen, da auf die Möglichkeit einer Analogiebildung der didaktischen Ansätze und Konzepte in den einzelnen Sprachen geachtet wurde.

Die Fachleitungen erhalten zudem **Kurzinformationen**, die aus fachwissenschaftlicher Sicht die neuesten Forschungsergebnisse zu den Themenbereichen zusammenfassen und die auf jüngere Entwicklungslinien der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verweisen.

<sup>2</sup>vgl. dazu: Theis, V. (2015). Der Scaffolding-Ansatz nach Pauline Gibbons im sprachsensiblen Fachunterricht. München: Grin-Verlag.

## 8.4 Kompetenzerwartungen sprachsensibel konkretisieren

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Fachseminar der Sprachenfächer – anknüpfbar an ein Seminarmodul zu „Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen im Unterricht der Sprachenfächer“**

### 8.4.1 GRUNDIDEE

Ein zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in NRW bildet die Ausrichtung der Unterrichtsplanung an den curricular verankerten Kompetenzerwartungen der jeweiligen Fächer. Der vorliegende Baustein soll dazu beitragen, dass in diesem Kontext der Blick der LAA auf den Aspekt der Sprachsensibilisierung geschult wird. Die LAA sollen lernen, die in den Lehrplänen formulierten Kompetenzerwartungen sprachsensibel zu konkretisieren, d.h. diese auf ihre bildungssprachlichen Implikationen hin zu untersuchen, um diese dann explizit zu machen und als Orientierung für ihre Unterrichtsplanung zu nutzen. Der Baustein versucht damit, der im neuen Kerncurriculum formulierten Leitlinie in den Handlungsfeldern U (hier v. a. Unterrichtsziele kompetenzorientiert festlegen) und L (hier v. a. Leistungsanforderungen transparent machen) zur Geltung zu verhelfen. Der Baustein bietet so eine Einführung in die Thematik der Bildungssprache und erlaubt es den LAA, sich schrittweise die Relevanz sprachsensiblen Unterrichts zu erschließen.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen sowie deren Konkretisierung in Überprüfungsformen etc. gearbeitet wird.

### 8.4.2 ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA machen sich den Zusammenhang von bildungssprachlichen Kompetenzen und schulischem Erfolg bewusst und erkennen vor diesem Hintergrund die Relevanz sprachsensiblen Fachunterrichts;
- » LAA kennen die allgemeinen Merkmale von Bildungssprache auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene;
- » LAA sind in der Lage, ausgehend von den Anforderungen bestimmter Aufgabenarten und Überprüfungsformen die jeweiligen Kompetenzerwartungen sprachsensibel zu konkretisieren.

### Basiserwartung:

- » LAA berücksichtigen bei der Reihenplanung einen sprachsensiblen Kompetenzaufbau, d.h. sie explizieren die von den jeweiligen Aufgabenarten implizierten bildungssprachlichen Kompetenzen und machen diese als Lern-erwartungen transparent;

- » LAA berücksichtigen bei der Lernzielformulierung mindestens eines Unterrichtsvorhabens auch ausdrücklich die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf bildungssprachliche Kompetenzerwartungen.

### Entwicklungsziel:

- » LAA entwickeln einen geschulten Blick für die bildungssprachlichen Ansprüche, die sich hinter abstrakten Kompetenzerwartungen verbergen, und legen sich zu den jeweiligen Unterrichtsvorhaben ein lexikalisches sowie grammatisches Repertoire an, das diese Erwartungen konkretisiert.

### 8.4.3 BEZÜGE ZUM KERNCURRICULUM 2016

#### Leitlinie, Absatz 5:

- » LAA berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen.

#### Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen):

Handlungssituationen:

- » Unterrichtsziele kompetenzorientiert zielgleich/zielfördernd begründet festlegen und daraus didaktische Entscheidungen ableiten;
- » Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten.

#### Handlungsfeld L (Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen):

Handlungssituationen:

- » Rechtliche Vorgaben und Konferenzbeschlüsse zur Leistungserziehung und -bewertung im Schulalltag umsetzen;
- » Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe transparent machen;
- » Kompetenzen in der deutschen Sprache auch migrations-sensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen.

### 8.4.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Der vorliegende Baustein ist durch die Einschätzung motiviert, dass bildungssprachliche Standards von den Lehrenden häufig nur implizit vorausgesetzt werden und so für Schülerinnen und Schüler eine unsichtbare Barriere bleiben, von der sie nicht wissen, wie sie zu überwinden wäre. Positiv formuliert: Gelingt es den Lehrerinnen und Lehrern, bildungssprachliche Anforderungen in den jeweiligen Unterrichtsreihen und den ihnen zugeordneten Aufgabenarten zu explizieren und auf lexikalischer und grammatischer Ebene zu konkretisieren, ist der Anfang gemacht für einen sprachsensiblen Fachunterricht, der allen Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten einer bildungssprachlichen Teilhabe eröffnet. Genau diese bildungssprachliche Konkretisierung von Kompetenzerwartungen soll für die LAA daher hier im Zentrum stehen. Dabei fordert der Baustein von den LAA eine bestimmte Vernetzungsleistung: Sie erhalten eine kurze theoretische Einführung in die Thematik der Bildungssprache und lernen ihre wesentlichen lexikalischen und grammatischen Merkmale kennen. Sie können sich dann an einem konkreten Beispiel einen bestimmten Aufgabentyp und die ihm zugeordneten Überprüfungsformen vor Augen führen, um schließlich nachzuvollziehen, wie sich die dort verorteten Kompetenzerwartungen sprachsensibel konkretisieren ließen. Als Lernbeispiel wurde hier eine sprachensible Konkretisierung anhand des Aufgabentyps IIa für die Sekundarstufe II entwickelt.



Abb. 1: Aufbau des Bausteins „Kompetenzerwartungen sprachsensibel konkretisieren“.

### 8.4.5 BEISPIELE FÜR EINE EINBETTUNG IN DIE SEMINARARBEIT

#### Möglicher Einstieg:

- » Sofern im Seminar zuvor noch nicht zu Bildungssprache gearbeitet wurde, bietet es sich an, die LAA zunächst für die Relevanz dieser Thematik im Fachunterricht zu sensibilisieren. Hierbei kann etwa auf das Lernbeispiel 1 zurückgegriffen werden (siehe 8.4.6 Lernbeispiel 1).

#### Theoretischer Hintergrund:

- » Es scheint sinnvoll, das Thema anschließend theoriegeleitet zu vertiefen. Eine gute Einführung bietet hier der Aufsatz von Helmuth Feilke (2012). Die wichtigsten lexikalischen und morphosyntaktischen Elemente der deutschen Bildungssprache sind hierzu in einer Überblickstabelle zusammengestellt worden (siehe 8.4.7 Tabelle über allgemeine Merkmale von Bildungssprache).

#### Aufgaben zur selbstständigen Arbeit:

- » Das Lernbeispiel 2 soll den LAA die Möglichkeit geben, ihre erworbenen theoretischen Kenntnisse auf konkrete unterrichtliche Handlungssituationen anzuwenden. Hier wurde anhand des Aufgabentyps IIa für die Sekundarstufe II eine sprachensible Konkretisierung von Kompetenzerwartungen exemplarisch durchgeführt (siehe 8.4.8 Lernbeispiel 2).

#### 8.4.6 LERNBEISPIEL 1

Sensibilisierung für die Thematik der Bildungssprache in den Sprachenfächern

##### Ein Aufgabenbeispiel aus dem Deutschunterricht in der Sekundarstufe II

Untenstehend finden Sie einen kurzen Auszug aus der Anfangsszene von Schillers „Kabale und Liebe“. Eine am Typ Ia orientierte Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler könnte lauten: Analysieren Sie den vorliegenden Textauszug aus Friedrich Schillers Drama „Kabale und Liebe“ vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Ständekonflikt.

##### Friedrich Schiller: Kabale und Liebe, 1. Akt, 1. Aufzug

„[...]“

**Miller:** Es hat sich zu behüten. Worauf kann so ein Windfuß wohl sonst sein Absehen richten? – Das Mädels ist schön – schlank – führt seinen netten Fuß. Unterm Dach mag's aussehen, wie's will. Darüber guckt man bei euch Weibsleuten weg, wenn's nur der liebe Gott parterre nicht hat fehlen lassen – Stöbert mein Springinsfeld erst noch dieses Kapital aus – he da! geht ihm ein Licht auf, wie meinem Rodney, wenn er die Witterung eines Franzosen kriegt, und nun müssen alle Segel dran, und drauf los, und – ich verdenk's ihm gar nicht. Mensch ist Mensch. Das muß ich wissen.

**Frau:** Solltest nur die wunderhübsche Billeter auch lesen, die der gnädige Herr an deine Tochter als schreiben thut. Guter Gott! da sieht man's ja sonnenklar, wie es ihm pur um ihre schöne Seele zu thun ist.  
[...]“<sup>3</sup>

##### Aufgaben für die LAA:

1. Lesen Sie den Text, markieren Sie mögliche unklare Stellen und stellen Sie Beobachtungen darüber an, welche Schwierigkeiten Ihre Schülerinnen und Schüler bei einer angemessenen Bearbeitung der Aufgabenstellung haben könnten.

2. Erörtern Sie auf der Basis Ihrer Unterrichtserfahrung weitere Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler aufgrund der sprachlichen Anforderungen Probleme bei der Bearbeitung von Aufgaben haben. Berücksichtigen Sie dabei u. U. auch die sprachliche Sozialisation der Schülerinnen und Schüler.

<sup>3</sup> <http://gutenberg.spiegel.de/buch/kabale-und-liebe-3317/1>, Zugriff vom 23.01.16.

#### 8.4.7 TABELLE ÜBER ALLGEMEINE MERKMALE VON BILDUNGSSPRACHE

Allgemeine Merkmale von Bildungssprache in Lexik, Morphologie und Syntax – eine Übersicht<sup>4</sup>

##### Lexik

###### zum Beispiel:

- » Fachwörter (Metapher, Oligarchie, Synästhesie)
- » nichtfachliche Fremdwörter (Definition, Desiderat)
- » weniger gebräuchliche Wörter (Obhut, Salzbergwerk)
- » unpersönliche Ausdrücke (man, der Autor)
- » anaphorische und kataphorische Referenzen (diese/-r/-s, jene/-r/-s, hier, dort)
- » Nominalisierungen (Durchmesser, Generator, Erzeugung)
- » Komposita (Winkelmesser, Periodensystem, Gasgemisch)
- » Präfix-/Suffixverben und -adjektive (erhärten, verformbar, aufnehmen)
- » unflektierbare Formwörter (dagegen, während, obgleich)
- » modale Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen (folgendermaßen, abzüglich, inklusive, wohingegen, insofern)
- » Konnektivpartikel (gleichfalls, jedenfalls, immerhin)
- » Abkürzungen (OECD, m, cm)
- » Operatoren (beschreiben, analysieren, vergleichen)
- » bildungssprachliche Sprechaktverben (angeben, behaupten, in Betracht ziehen, konzederen, in Zweifel ziehen)

##### Morphologie und Syntax

###### zum Beispiel:

- » (komplexe) Partizipialattribute (die siedende Flüssigkeit, ein an der Luft nur glimmender Holzspan)
- » Präpositional- und Genitivattribute (die Zersetzung unter Sauerstoffausschluss, das Aufglühen des Spans)
- » Präpositionaladverbiale (unter Druck, durch Erhitzen)
- » Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge (zum Kochen bringen, zur Diskussion stellen, in Betracht ziehen, zur Frage führen)
- » Modalverben (es kann dazu kommen, dass)
- » Verbmodalisierungen (würde bedeuten, dass; hätte zur Folge, dass)
- » vermehrter Konjunktivgebrauch
- » konzessive Konstruktionen (wenn auch ..., so doch ...; zwar ..., aber ...)
- » „Deagentivierung“ (Feilke 2012): Verwendung der 3. Person; Passiv-, man-, lassen-Konstruktionen (es wird gezeigt, dass; man kann zeigen, dass; es lässt sich zeigen, dass)
- » generischer Artikelgebrauch, generisches Präsens (Die Katze fängt Mäuse.)
- » generisches Passiv (In X wird Steinsalz abgebaut.)
- » idiomatische Phraseologismen (ein Urteil ausfertigen, einen Text verfertigen)
- » komplexe Satzgefüge

<sup>4</sup>Vgl. Riebling (2013, S. 134, 138, 145f.); Feilke (2012, S. 9f.); Cathomas (2007, S. 186); Bredel, Furhop & Noack (2011, S. 213); Ortner (2009, S. 2232).

### 8.4.8 LERNBEISPIEL 2

Kompetenzerwartungen sprachsensibel konkretisieren am Beispiel der Aufgabenart IIa – Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag

#### Relevante Überprüfungsformen

- » Analyse eines Sachtextes;
- » Darstellung von Wissensbeständen, Arbeitsergebnissen und Sachzusammenhängen;
- » Stellungnahme zu einer These oder einem Sachverhalt, auch unter Nutzung spezifischer Textsorten;
- » Erörterung eines Sachtextes.

#### Konkretisierte Handlungssituation

Die gedachte Situation soll darin bestehen, im Kontext des Fachunterrichts in der Sekundarstufe II die bildungssprachlichen Anforderungen zu explizieren, die die Aufgabenart IIa beinhaltet. Die Seminararbeit sollte sich hier auf die Frage konzentrieren, welche bildungssprachlichen Anforderung bei der Diskussion von komplexen Sachtexten in einer Reihe dieser Art zu berücksichtigen sind, wenn eine Klausur des Aufgabentyps IIa erfolgreich bearbeitet werden soll. Dabei ist es sinnvoll, von konkreten Leistungsaufgaben auszugehen, die etwa die Seminarleitung zur Verfügung stellt oder die die LAA aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis mit einbringen können. Für den hier präsentierten Lösungsvorschlag wurde insbesondere das HT1 der Zentralen Abiturklausur im Leistungskurs im Jahr 2015 zugrunde gelegt, das für den Dienstgebrauch auf den Seiten des Schulministeriums einsehbar ist.

#### Konkretisierte Erschließungsfragen

Handlungsfeld U:

- » Welche bildungssprachlichen Kompetenzanforderungen beinhalten der sprachtheoretische Unterrichtsgegenstand sowie die von der Aufgabenart IIa geforderten Überprüfungsformen?
- » Welche sprachbildenden Ziele verfolge ich im Hinblick auf den Kompetenzaufbau in dieser Reihe bei meinen Schülerinnen und Schülern?
- » Welche Bedeutsamkeit haben diese sprachbildenden Ziele für meine Schülerinnen und Schülern?

Handlungsfeld L:

- » Wie konzipiere ich Aufgabenstellungen und Überprüfungsformen sowie die entsprechenden Leistungsbewertungen so, dass darin bildungssprachliche Leistungsanforderungen explizit werden?

#### Aufgaben

1. Sichten Sie konkrete Aufgabenbeispiele des Typs IIa und markieren zunächst mithilfe der Überblickstabelle, welche spezifischen bildungssprachlichen Anforderungen dieser Typ im Bereich der Lexik wie der Morphologie und Syntax stellt.

📖 Siehe 8.4.7 Tabelle über allgemeine Merkmale von Bildungssprache

2. Konkretisieren Sie anschließend für einzelne dieser bildungssprachlichen Anforderungen die Kompetenzerwartungen für den Aufgabentyp IIa auf lexikalischer und grammatischer Ebene. Dabei können Sie Ihre Ergebnisse auch mit der vorgelegten Beispiellösung abgleichen.

📖 Siehe 8.4.8.1 Beispiellösung zu Lernbeispiel 2

📖 Siehe 8.4.8.2 Konkretisierte bildungssprachliche Kompetenzerwartungen

3. Diskutieren Sie auch anhand anderer Aufgabentypen, inwiefern sich durch derartige Konkretisierungen von Kompetenzen Transparenz hinsichtlich bildungssprachlicher Leistungsanforderungen herstellen lässt und welche didaktischen Maßnahmen für einen sprachsensiblen Fachunterricht daraus ableitbar sind.

### 8.4.8.1 Beispiellösung zu Lernbeispiel 2

Aufgabe: Mögliche Schwerpunkte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenz bei der Aufgabenart IIa

#### Lexik

##### zum Beispiel (fett gedruckt):

- » **Fachwörter (Metapher, Oligarchie, Synästhesie)**
- » **nichtfachliche Fremdwörter (Definition, Desiderat)**
- » weniger gebräuchliche Wörter (Obhut, Salzbergwerk)
- » unpersönliche Ausdrücke (man, der Autor)
- » anaphorische und kataphorische Referenzen (diese/-r/-s, jene/-r/-s, hier, dort)
- » Nominalisierungen (Durchmesser, Generator, Erzeugung)
- » Komposita (Winkelmesser, Periodensystem, Gasgemisch)
- » Präfix-/Suffixverben und -adjektive (erhärten, verformbar, aufnehmen)
- » unflektierbare Formwörter (dagegen, während, obgleich)
- » modale Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen (folgendermaßen, abzüglich, inklusive, wohingegen, insofern)
- » Konnektivpartikel (gleichfalls, jedenfalls, immerhin)
- » Abkürzungen (OECD, m, cm)
- » **Operatoren (beschreiben, analysieren, vergleichen)**
- » **bildungssprachliche Sprechaktverben (angeben, behaupten, in Betracht ziehen, konzedieren, in Zweifel ziehen)**

#### Morphologie und Syntax

##### zum Beispiel (fett gedruckt)

- » (komplexe) Partizipialattribute (die siedende Flüssigkeit, ein an der Luft nur glimmender Holzspan)
- » Präpositional- und Genitivattribute (die Zersetzung unter Sauerstoffausschluss, das Aufglühen des Spans)
- » Präpositionaladverbiale (unter Druck, durch Erhitzen)
- » Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge (zum Kochen bringen, zur Diskussion stellen, in Betracht ziehen, zur Frage führen)
- » Modalverben (kann es dazu kommen, dass)
- » Verbmodalisierungen (würde bedeuten, dass; hätte zur Folge, dass)
- » **vermehrter Konjunktivgebrauch**
- » **konzessive Konstruktionen (wenn auch ..., so doch ...; zwar ..., aber ...)**
- » „Deagentivierung“ (Feilke 2012): Verwendung der 3. Person; Passiv-, man-, lassen-Konstruktionen (es wird gezeigt, dass; man kann zeigen, dass; es lässt sich zeigen, dass)
- » generischer Artikelgebrauch, generisches Präsens (Die Katze fängt Mäuse.)
- » generisches Passiv (In X wird Steinsalz abgebaut.)
- » idiomatische Phraseologismen (ein Urteil ausfertigen, einen Text verfertigen)
- » **komplexe Satzgefüge**

#### 8.4.8.2 Konkretisierte bildungssprachliche Kompetenzerwartungen

(für die Q2 im Kontext der Analyse von Sachtexten gemäß Aufgabenart IIa – Schwerpunktsetzung)

##### Lexik: Fachwörter und nichtfachliche Fremdwörter

###### Inhaltsfeld 1 und 2 – Kompetenzbereich Rezeption

» Die Schülerinnen und Schüler kennen die für den theoretischen Kontext des Sachtextes relevanten Fachwörter und können diese zutreffend erläutern. Bei einem Text wie dem HAT der Zentralen Abiturklausur im Leistungskurs 2015 wären dies etwa alle Begriffe aus dem Bereich der Sprachursprungstheorie (etwa: Naturzustand, Gesellschaftsvertrag (Rousseau), Sphäre, Besonnenheit, Reflexion (Herder), Signifikat, Signifikant, Arbitrarität, Konvention, Semantik, Syntax).

###### Inhaltsfeld 1, 2 und 3 – Kompetenzbereich Produktion

» Die Schülerinnen und Schüler übernehmen insbesondere die sprachtheoretischen Fachbegriffe in ihren aktiven Wortschatz und verwenden sie adäquat sowohl in der Produktion von schriftlichen Analysen und Erörterungen als auch in Kommunikationssituationen in der Klasse.

» Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, insbesondere in ihren schriftlichen Beiträgen ihren Gedanken auch durch Rückgriff auf gebräuchliche Fremdwörter Ausdruck zu verleihen (etwa im Bereich der Analyse und Erörterung von Argumentationen: Hypothese, Prämisse, Plausibilität, Konsistenz, Rezipient, Adressat).

##### Morphologie und Syntax: Gebrauch des Konjunktiv I

###### Inhaltsfeld 1 und 2 – Kompetenzbereich Produktion

» Die Schülerinnen und Schüler kennen die Regeln zum Gebrauch des Konjunktiv I in der indirekten Rede und können diese bei der schriftlichen Darlegung der Gedanken einer Autorin oder eines Autors angemessen anwenden. Sie vermeiden dabei eine falsche, inflationäre Verwendung des Konjunktivs („Der Autor sei der Ansicht, dass ...“), achten aber insbesondere nach Sprechhandlungsverben auf die Änderung des Modus.

» Auch in der mündlichen Kommunikation können sie den Konjunktiv verwenden, um auf die Äußerungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler einzugehen („X behauptet ja, Rousseau sei ein ...“).

##### Lexik: Operatoren und Sprechaktverben

###### Inhaltsfeld 2 – Kompetenzbereich Rezeption

» Unter der Aufgabenart IIa können verschiedene Überprüfungsformen operationalisiert werden (aus den Bereichen Darstellung, Analyse, Argumentation). Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bedeutung der entsprechenden Operatoren (etwa: darstellen, analysieren, erläutern, erörtern, Stellung nehmen) und können die von ihnen implizierten Schreibalgorithmen geordnet darlegen.

###### Inhaltsfeld 2 und 3 – Kompetenzbereich Produktion

» Die Sachtextanalyse erfordert einen besonderen Fokus auf die Argumentationsstruktur der vorgelegten Gedanken. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, diese auch mit den entsprechenden performativen Verben (etwa: konkretisieren, bestätigen, widerlegen, folgern, verifizieren, unterteilen, typisieren, negieren, eine Analogie aufstellen, begründen, erläutern) deutlich zu machen. Auch in der mündlichen Kommunikation verwenden sie vermehrt derartige performative Verben, um Redebeiträge zu klassifizieren (etwa: „Mein Mitschüler X hat die These aufgestellt, dass ... Dabei geht er von der Prämisse aus ... Ich möchte ihm an der Stelle widersprechen ...“).

##### Morphologie und Syntax: Konzessive Konstruktionen und komplexe Satzgefüge

###### Inhaltsfeld 1 und 2 – Kompetenzbereich Produktion

» Die Aufgabenart IIa kann als weiterführenden Schreibauftrag die Überprüfungsform „Erörterung eines Sachtextes“ (Beurteilung, Stellungnahme) beinhalten. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die entsprechenden Konnektoren (obgleich, obschon, trotzdem, wenngleich, während, wohingegen) und Phraseologismen (etwa: „Wenn der Autor auch zu Recht darauf hinweist, dass ...“; „Auch wenn man einräumen muss, dass ...“), um komplexe konzessive Satzkonstruktionen zu bilden und der abwägenden Gewichtung von Argumenten sprachlich Ausdruck zu verleihen.



## 8.5 Diagnoseverfahren sprachsensibel erweitern

**Baustein für die sprachensible Arbeit im Fachseminar der Sprachenfächer – anknüpfbar an ein Seminarmodul zu „Diagnostik und Förderung in den Sprachenfächern“**

### 8.5.1 GRUNDIDEE

Die Kompetenz, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten, war schon in früheren Curricula ein zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in NRW. Das neue Kerncurriculum formuliert hier insofern eine Erweiterung, als es durch den Absatz 5 der Leitlinie die Ausbilderinnen und Ausbilder vor die Aufgabe stellt, diese Kompetenz bewusst mit Blick auf den Aspekt der Sprachsensibilität hin zu schulen und auszuprägen. In diesem Baustein wird daher ein Vorschlag gemacht, wie eine solche sprachensible Schulung der Diagnosekompetenz der LAA in der Fachseminararbeit unterstützt werden kann.

Ziel ist es dabei insbesondere, den Blick auf den Nexus zwischen Sprachdiagnostik und individueller Sprachförderung zu schärfen. Hierzu bietet der vorliegende Baustein drei Lernebenen an: i) Zunächst wird in der **Kurzinfo Sprachdiagnostik und Sprachförderung** ein Überblick über die verschiedenen Typen von Sprachstandsfeststellungsverfahren gegeben. Neben Verweisen auf weiterführende Quellen wird mit der im FÖRMIG-Programm entwickelten Profilanalyse **„Das Tulpenbeet“** zudem ein Diagnoseverfahren exemplarisch ausführlicher vorgestellt. ii) Aufbauend auf der Kenntnis der verschiedenen Diagnoseverfahren lassen sich diese Verfahren mit Blick auf ihre Tauglichkeit für die sprachensible Förderarbeit prüfen. Welchen Bedingungen



Abb. 2: Aufbau des Bausteins

müssen Sprachstandsfeststellungsverfahren genügen, wenn sie nicht nur selektierend die Notwendigkeit von Sprachförderbedarfen diagnostizieren, sondern auch konkrete Aussagen über die Art einer zielführenden individuellen Förderung machen sollen? Als mögliches Bewertungsraster werden hier die von Reich (2009) aufgestellten Kriterien Mehrsprachigkeit, Sprachenprofile und Skalierung erläutert. iii) Schließlich stellt dieser Baustein auch ein **Lernbeispiel** bereit, welches Vorschläge macht, wie einzelne Elemente einer sprachsensiblen Förderdiagnostik in der täglichen Unterrichtspraxis berücksichtigt werden können.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich z. B. einbauen, wenn im Seminar über individualisiertes Lernen oder über Leistungserwartungen gearbeitet wird.

### 8.5.2 ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA kennen die etablierten Typen sprachdiagnostischer Verfahren (Schätzverfahren, Niveaubeschreibungen, Profilanalysen, Tests);
- » LAA analysieren den Zusammenhang von Sprachdiagnostik und sprachsensibler Förderung und erarbeiten in diesem Zusammenhang Gütekriterien von sprachlicher Förderdiagnostik (etwa: Mehrsprachigkeit, Profilbildung, Skalierung);
- » LAA prüfen Möglichkeiten eines Transfers einzelner Elemente moderner Sprachdiagnostik zu der alltäglichen Schuldiagnostik und entwickeln praxisbezogene Anwendungsbeispiele.

#### Basiserwartung:

- » LAA berücksichtigen insbesondere bei der Beschreibung von Lernausgangslagen sprachdiagnostische Elemente;
- » LAA legen bildungssprachliche Lernprogressionen als Vernetzung von Diagnostik und individueller Förderung an.

#### Entwicklungsziel:

- » LAA prüfen in ihrem schulischen Umfeld diagnostische Verfahren kritisch mit Blick auf ihre förderdiagnostische Güte und nutzen einzelne Elemente der modernen Sprachdiagnostik für den eigenen sprachsensiblen Unterricht.

### 8.5.3 BEZÜGE ZUM KERNCURRICULUM 2016

#### Leitlinie, Absatz 2 und 5:

- » LAA wirken am Aufbau geeigneter Strukturen und Verfahrensweisen im Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht mit und entwickeln ein entsprechendes Professionsverständnis;
- » LAA berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen.

#### Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen):

Handlungssituationen:

- » Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- » Unterrichtsziele kompetenzorientiert zielgleich/zielfördernd begründet festlegen und daraus didaktische Entscheidungen ableiten;
- » Unterschiedliche Formen der Lerninitiierung und Lernsteuerung zur individuellen Förderung nutzen.

#### Handlungsfeld L (Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen):

Handlungssituationen:

- » Strukturierte Beobachtungen und diagnostische Verfahren zur fortlaufenden individuellen Kompetenzentwicklung nutzen;
- » Leistungen kriterienorientiert erfassen, beurteilen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern reflektieren;
- » Individuelle Rückmeldungen zu Lernfortschritten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler so gestalten, dass sie eine Hilfe für weiteres Lernen darstellen.

### 8.5.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Innerhalb der Sprachstandsdagnostik haben die Herausforderungen der sich demografisch wandelnden Bildungslandschaft insbesondere im Bereich der DaZ-Forschung zur Weiterentwicklung von etablierten Prüfverfahren geführt. Exemplarisch seien hier die in der letzten Dekade im Rahmen des FÖRMIG-Modellprogramms entwickelten Sprachprofilanalysen für Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen genannt. Eine zentrale Rolle in dieser Weiterentwicklung der Sprachdiagnostik spielen dabei die Kriterien der Mehrsprachigkeit, Profilbildung und Skalierung

(vgl. Reich 2009). Verfahren, die diese Kriterien berücksichtigen, scheinen die Vernetzung von Diagnose und individueller Förderung besonders zu unterstützen, da sie relativ differenzierte Aussagen über die Entwicklung unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzbereiche einer Person machen.

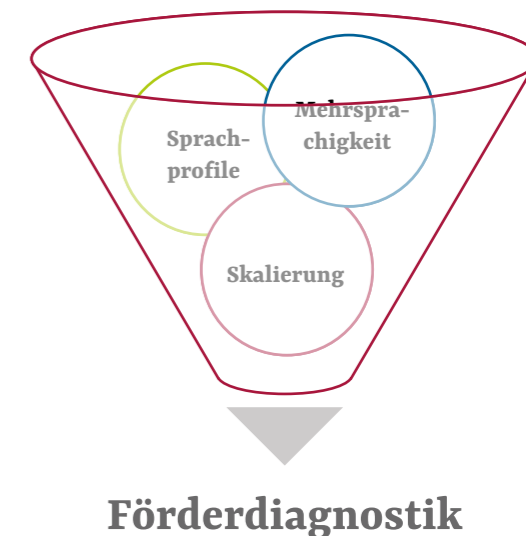


Abb. 3: Gütekriterien der Sprachstandsdagnostik nach Reich (2009)

### 8.5.5 BEISPIEL FÜR EINE EINBETTUNG IN DIE SEMINARARBEIT

#### Möglicher Einstieg:

- » Die LAA kommen im Rahmen ihrer schulischen Arbeit wie ihrer fachlichen und überfachlichen Ausbildung an den ZfsL in vielfältiger Weise mit dem Themenfeld der Diagnostik in Kontakt. Es bietet sich daher an, zunächst die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisstände transparent zu machen, um vor diesem Hintergrund die Spezifität der hier zu diskutierenden Sprachstandsdagnostik einzukreisen.

#### Erster Arbeitsschritt:

- » Die Kurzinfo Sprachdiagnostik und Sprachförderung eignet sich, um anschließend vertiefend weiterzuarbeiten. Die LAA können sich hier zunächst auf wenigen Seiten einen Überblick über die verschiedenen Typen diagnostischer Verfahren verschaffen und dabei insbesondere die Gütekriterien sprachlicher Förderdiagnostik in den Blick nehmen (siehe 8.5.6 Kurzinfo Sprachdiagnose und Sprachförderung).

### Zweiter Arbeitsschritt:

» In einem zweiten Schritt ist es sinnvoll, diese theoretischen Ausführungen an einem Beispiel verständlich zu machen. Hierfür ist der Sprachstandstest „Das Tulpenbeet“ besonders geeignet.

🔗 Siehe: [http://daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/5\\_d\\_iv\\_2\\_Schuelerblatt\\_Tulpenbeet\\_deutsch.pdf](http://daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/5_d_iv_2_Schuelerblatt_Tulpenbeet_deutsch.pdf)

» Ausführliche Erläuterungen zu diesem Test finden sich bei Gantefort & Roth (2008).

🔗 Siehe [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_roth\\_tulpenbeet.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_roth_tulpenbeet.pdf)

» Beispiele für Schülerinnen- und Schülerlösungen finden sich ebenfalls online.

🔗 Siehe: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850218/data/download-pdf-sprachstandsdiagnose-in-sek-i-und-ii.pdf>

### Dritter Arbeitsschritt:

» Das angebotene Lernbeispiel soll aufbauend auf den ersten beiden Arbeitsschritten einen Transfer zur schulischen Praxis ermöglichen. Die vorgestellte Leistungsaufgabe aus der Erprobungsstufe weist eine große Ähnlichkeit zu „Tulpenbeet“ auf; auch der zu dieser Aufgabe entwickelte Diagnosebogen orientiert sich eng an dem Auswertungsbogen dieses FÖRMIG-Tests (vgl. Reich, Roth & Gantefort 2008). Die LAA erhalten hier die Möglichkeit, sprachensible Diagnostik praktisch zu erproben. Abschließend können Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Elementen professioneller Förderdiagnostik in die eigene Arbeit diskutiert werden (📖 siehe 8.5.7 Lernbeispiel: Diagnoseverfahren sprachsensibel erweitern).

### 8.5.6 KURZINFO SPRACHDIAGNOSE UND SPRACHFÖRDERUNG

In den vergangenen Jahren sind nicht zuletzt aufgrund von alarmierenden Ergebnissen aus Studien wie PISA u. Ä. sowie der stetig zunehmenden Heterogenität von Schulklassen hinsichtlich ihrer Multikulturalität und Mehrsprachigkeit zahlreiche neue Verfahren zur Sprach(stands)diagnose und – oftmals damit einhergehend – Sprachförderung entwickelt worden. Die einzelnen Verfahren und Instrumente unterscheiden sich hinsichtlich mehrerer Kriterien z. T. sehr deutlich; dies betrifft das Alter der Schülerinnen und Schüler, die Sprachen, die erfasst werden, aber auch die Ziele, die mit ihnen jeweils erreicht werden sollen (nämlich Feststellung des Sprachstands oder Sprachförderung oder eine Verzahnung von beiden). Auch inhaltlich zeigen sich Unterschiede zwischen den Verfahren: „[W]as, also welche Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung, sie erfassen und wie sie das tun“ (Ehlich 2007, S. 43), ist unterschiedlich.

#### Prozessualer Spracherwerb unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Durchgängige Sprachbildung muss die gesamte Schullaufbahn in allen Fächern umfassen und sowohl die Mehrsprachigkeit als auch familiäre Bildungshintergründe (sprachlich wie sozioökonomisch) der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Um eine solche Anknüpfung an tatsächlich vorhandene Bedarfe und auch Ressourcen der Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können, müssen bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen und ihre Entwicklung regelmäßig analysiert werden (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013). Ferner ist jeder Spracherwerb ein Prozess, der nicht stringent progressiv verläuft: „Kindliche Sprachaneignung ist ein Bündel von Prozessen“ (Ehlich 2009, S. 17). Folgt man Ehlichs kritischer Beurteilung zahlreicher Diagnoseverfahren, wird genau diesem Aspekt bei einigen Diagnoseverfahren oftmals nicht Rechnung getragen, sodass „eine Kombinatorik von Verfahren“ vonnöten ist, damit „Möglichkeiten zu einer Verbesserung, zu einer zunehmenden Professionalisierung von Sprachvermittlung“ (ebd., S. 18f.) realisiert werden können. Ehlich betont darüber hinaus die mittlerweile überall präsente „faktische Mehrsprachigkeit“ vieler Schülerinnen und Schüler, die eine „Differenzierung des Aneignungsprozesses“ bedeute. Dies wiederum mache die Entwicklung neuer Mehrsprachigkeits-, Denk- und Arbeitsmodelle erforderlich (ebd., S. 23). Im Folgenden wird Reichs (2009) Rekurs auf die mehrdimensionalen und komplexen FÖRMIG-Instrumente vorgestellt, die ebensolche Modelle darstellen.

Reich (2009, S. 26f.) betont die „sensibilisierende [...] Wirkung des Einsatzes sprachdiagnostischer Instrumente“, und er beschreibt dezidiert, was gute Sprachförderung ausmacht: Sie ist

„umsichtiges Handeln, das mehrere Dimensionen von Sprachaneignung und sprachlichem Lernen berücksichtigt: die thematischen Interessen und den kommunikativen Umgang mit anderen, die Bedeutungen und die Formen der Wörter und Sätze, das Verstehen von Gesprochenem und Geschriebenem und das Wagnis des eigenen Sprechens und Schreibens.“ (ebd., S. 27)

Reich konzentriert sich darüber hinaus auf drei Kriterien, die gute Instrumente der Sprachstandsdiagnostik erfüllen sollten und die er anhand der FÖRMIG-Instrumente vorstellt:

#### 1. Mehrsprachigkeit:

Die FÖRMIG-Instrumente sind mehrsprachig angelegt, so HAVAS für insgesamt acht Sprachen, Tulpenbeet und Bumerang vorläufig für Türkisch, Russisch und Deutsch. Sie ermöglichen einen Vergleich der Erst- und Zweitsprache, indem beispielsweise festgestellt werden kann, welche Aufgaben in welcher Sprache besser, in beiden gleich gut oder gleich schlecht bewältigt werden können. Ausgehend vom Bildungsziel Zweisprachigkeit steht das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander im Fokus; der Sprachstand beider Sprachen wird an einer festgelegten Norm gemessen, um darauf aufbauend die Deutschförderung planen zu können.

#### 2. Sprachenprofil:

Mit den FÖRMIG-Instrumenten soll nicht verallgemeinernd „der“ Sprachstand von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden, sondern es sollen differenzierte Aussagen über verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen in verschiedenen Sprachbereichen getroffen werden können. Ehlich (2009; siehe auch Ehlich 2012) hat sieben Basisqualifikationen identifiziert, mit denen auch die FÖRMIG-Instrumente der Prozesshaftigkeit, den altersspezifischen Phasenwechseln sowie der kompetenzbezogenen Komplexität von Spracherwerb und Sprachkompetenz gerecht werden sollen. Reich formuliert diesbezüglich den „didaktisch interessanten Gedanken, sprachliche Stärken eines Schülers, einer Schülerin bei bestimmten Teilqualifikationen zu identifizieren, um sie bei der Aneignung anderer Teilqualifikationen einzusetzen“ (Reich 2009, S. 30), da Wechselwirkungen zwischen diesen Teilqualifikationen bestehen.

### 3. Skalierung:

Die FÖRMIG-Instrumente nutzen eine gestufte Struktur innerhalb einer Teilqualifikation, durch die Entwicklungsschritte beim Spracherwerb abgebildet werden können. Insbesondere im Bereich der Grammatik kann von einer solchen Stufung ausgegangen werden, z. B. bei der Verbstellung im Deutschen, Tempus und Aspekt markierenden Suffixen im Türkischen oder Kasusvariationen im Russischen. Basierend auf der definitiv festgelegten Reihenfolge beim Durchlaufen der Stufen lassen sich Voraussagen über die weitere Entwicklung und die nächste zu erreichende Stufe treffen.

#### Diagnoseverfahren für die Sekundarstufe

Obwohl es mittlerweile zahlreiche Diagnoseinstrumente für die jüngeren Altersgruppen gibt (vgl. Siems 2013), sind bisher nur wenige speziell auf die Sekundarstufe zugeschnittene Instrumente verfügbar (Tulpenbeet, Niveaubeschreibungen DaZ), die sich wiederum in unterschiedlichen Stadien der Erprobung befinden. Relativ flexibel einsetzbar und schnell auswertbar sind zum einen C-Tests, bei denen mit systematischen Lückentexten ein Überblick über den Sprachstand ermittelt werden kann (vgl. Baur et al. 2013, Baur & Spettmann 2008). Ein standardisierter C-Test, der für Klasse 5 entwickelt wurde, ist im Lehrbuch Doppel-Klick veröffentlicht worden. Mit C-Tests kann jedoch keine genaue Abbildung einzelner sprachlicher Teilfertigkeiten erreicht werden. Ebenfalls flexibel und leicht einsetzbar ist die Profilanalyse nach Grießhaber, bei der schriftliche (und mündliche) Produkte von Schülerinnen und Schülern einer einfachen syntaktischen Analyse unterzogen werden (Grießhaber 2013). Die Aussagekraft der Ergebnisse basiert auf Erwerbssequenzen, in denen sich der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache vollzieht.

Eine für den Übergang in die Sekundarstufe I entwickelte Profilanalyse stellt das im Rahmen von FÖRMIG entwickelte Instrument Tulpenbeet dar. Dieses soll „ein förderdiagnostisches Instrument für die Hand der Lehrkräfte sein, um diese darin zu unterstützen, den Sprachstand vor allem von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Teilkompetenzen differenziert sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bestimmen und auf dieser Grundlage sprachliche Förderung auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen durchzuführen zu können“ (Gantefort & Roth 2008, S. 29f.).

Dazu werden mittels Bildimpulsen narrative Texte eliziert und anschließend in Bezug auf die Textbewältigung, den verwendeten Wortschatz, bildungssprachliche Elemente und Satzverbindungen analysiert. Die Erprobung von Tulpenbeet verläuft vielversprechend und die Handhabung dieses Instruments scheint leicht erlernbar zu sein.

Ein ebenfalls für die Sekundarstufe entwickeltes Verfahren nutzt die Sprachbeobachtung auf Basis der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (Sächsisches Bildungsinstitut 2013). Dabei werden 27 Beobachtungsbereiche verwendet, die jeweils in vier Niveaustufen unterteilt sind und so eine differenzierte Beschreibung des Sprachstands ermöglichen. Bei der Erstellung der Beobachtungsbereiche wurden sowohl die Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards als auch die Basisqualifikationen nach Ehlich (2009) berücksichtigt. Ein wesentlicher Vorteil dieses Instruments ist, dass es prinzipiell unbegrenzt häufig eingesetzt werden kann, da dabei im schulischen Alltag stattfindendes sprachliches Verhalten beobachtet und kategorisiert wird. Es stellt sich also bei den Schülerinnen und Schülern kein Lern- oder Ermüdungseffekt ein, wie es bei Verfahren wie Tulpenbeet der Fall sein kann. Mit den Niveaubeschreibungen DaZ kann also der Lernfortschritt nachgezeichnet werden, wie es bei keinem anderen für die Sekundarstufe verfügbaren Instrument möglich wäre.

### **Förderung der Sprachsensibilität durch Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung**

Wenn Lehrkräfte mittels spezifischer Verfahren und Instrumente differenziert und reflektiert die jeweils vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler ermitteln und daraus resultierend sprachförderliche Maßnahmen entwickeln können, wird nicht nur eine Sensibilität für den Umgang mit Fehlern in verschiedenen Sprachen erhöht. Die diagnosebasierte Sprachsensibilität der Lehrerinnen und Lehrer und LAA basiert auf der Berücksichtigung unterschiedlichster Aspekte. Dazu gehören u. a. die Mehrsprachigkeit zahlreicher Schülerinnen und Schüler sowie die Interaktion verschiedener Teilqualifikationen (vgl. Ehlich 2009), die individuell und nicht stringent verlaufenden Spracherwerbsprozesse (vgl. Reich 2009) sowie sowohl das implizit-prozedurale als auch das explizit-deklarative Sprachwissen (vgl. Melzer 2013). Ob eine erhöhte Sensibilität der Lehrerinnen und Lehrer und LAA für Spracherwerb und Sprachverwendung auch mit individualisierter Sprachförderpraxis einhergeht, ist zwar, wie Reich (2009, S. 26f.) ausführt, nicht erwiesen, es scheint aber eine wichtige Voraussetzung dafür zu sein.



### 8.5.7 LERNBEISPIEL: DIAGNOSEVERFAHREN SPRACHSENSIBEL ERWEITERN

Beispiel: Aufgabentyp 1b (Erzählen), Jahrgangsstufe 5/6

#### Konkretisierte Handlungssituation:

Als Material liegt eine Leistungsaufgabe des Typs 1b (Erzählen, auf der Basis von Materialien oder Mustern) aus einer Klasse 5 eines Neusser Gymnasiums mit exemplarischen Schülerinnen- und Schülerlösungen vor. Anhand des Materials übertragen die LAA die zuvor erworbenen Kenntnisse zu sprachsensibler Förderdiagnostik auf eine Praxissituation aus dem schulischen Alltag. Sicherlich kann es dabei nicht darum gehen, professionelle sprachliche Profilanalysen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Allerdings kann hier konkret erprobt werden, inwiefern sich zumindest einzelne Elemente einer professionellen Diagnostik gewinnbringend für die Auswertung von Schülerinnen- und Schülerleistungen nutzen lassen und eine Ergänzung zu der etablierten Praxis der Bewertungsbögen für Klassenarbeiten darstellen können.

📖 Siehe 8.5.7.1 Aufgabentyp 1b (Erzählen)

#### Konkretisierte Erschließungsfragen:

##### Handlungsfeld U:

- » Was muss ich im Hinblick auf jede Schülerin und jeden Schüler wissen, um kompetenzorientiert Unterricht planen zu können?
- » Wie diagnostiziere ich die sprachlichen Lern- und Entwicklungsstände, Begabungen und Kompetenzen meiner Schülerinnen und Schüler?

##### Handlungsfeld L:

- » Mit welchen sprachdiagnostischen Verfahren objektiviere ich meine Wahrnehmungen vom Lernerfolg und Kompetenzzuwachs meiner Schülerinnen und Schüler?

#### Aufgabe:

- » Diskutieren Sie die Anforderungen der vorliegenden Leistungsaufgabe. Erstellen Sie anschließend mithilfe des ausgearbeiteten Vorschlags für eine sprachdiagnostische Auswertung einzelne profilanalytisch geprägte Beobachtungen zu vorliegenden Schülerinnen- und Schülerlösungen und erörtern Sie gemeinsam, inwiefern dadurch differenzierte Kenntnisse über den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand wie die spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen sind.

📖 Siehe 8.5.7.1 Aufgabentyp 1b (Erzählen), Jahrgangsstufe 5/6

📖 Siehe 8.5.7.2 Schülerinnen- und Schülerlösungen

📖 Siehe 8.5.7.3 Vorschlag für eine förderdiagnostische Auswertung der Aufgabe mit profilanalytischen Elementen

### 8.5.7.1 Aufgabentyp 1b (Erzählen), Jahrgangsstufe 5/6

#### 1. Klassenarbeit im Fach Deutsch | 29.09.2015

**1. Aufgabe:** Beantworte die folgenden Fragen auf dem Arbeitsblatt.

- a) Nenne vier sprachliche Mittel, durch die im Hauptteil einer Erzählung die Spannung gesteigert werden kann.

---

---

---

- b) Nenne fünf ausdrucksstarke Verben aus dem Bereich „sagen“.

---

---

**2. Aufgabe:** Lies die Einleitung der folgenden Geschichte. Findest du dort Schlingen, die die Neugier des Lesers wecken? Unterstreiche sie und notiere am Rand kurz, um welche Art der Schlinge es sich handelt.

#### Die Notlandung

Es war ein herrlicher Spätsommertag im September. Die Sonne schien, die Schwalben sausten durch den blauen Himmel, ein sanfter Wind strich übers Land. Josefine, von allen nur „Fini“ genannt, stand auf der großen Wiese vor ihrer Stadt und wartete auf ihre beiden Freunde, Anton und Moritz, die sich mal wieder verspätet hatten. In ihrer Hand hielt sie das Geburtstagsgeschenk ihrer Oma Minna: einen Gutschein für eine Fahrt mit dem Heißluftballon. Schon die ganze Woche hatte sie danach gefiebert und heute war endlich der große Tag. Direkt neben ihr befand sich der Korb des Ballons, darin der Ballonführer Markus, der den Brenner betätigte. Eine riesige Flamme züngelte in die Höhe, darüber spannte sich, prall gefüllt, die zitronengelbe Ballonseide. „Wir sind jetzt bereit zum Abflug“, rief Markus Fini zu. Und endlich, gerade als sie zu Markus in den Ballonkorb stieg, tauchten am Rand der Wiese, wie wild auf ihren Fahrrädern strampelnd, Moritz und Anton auf. „Das wurde aber auch Zeit“, schimpfte Josefine, als die beiden zu ihr in den Korb kletterten. Sobald alle an Bord waren, leitete Markus den Abflug ein und löste die Leinen. „Ich habe schon über hundert Ballonflüge begleitet“, erklärte er. „Noch nie ist etwas passiert. Ihr werdet sehen, ein Heißluftballon ist das ungefährlichste und sicherste Verkehrsmittel auf der Welt!“ Wer hätte zu diesem Zeitpunkt ahnen können, wie sehr er sich dieses Mal irrte! Den drei Freunden stand ein Abenteuer bevor, das sie niemals vergessen würden ...

**Aufgabe 3:** Verfasse mithilfe der Bilder den Hauptteil der Geschichte „Die Notlandung“ bis zum Höhepunkt (in deinem Heft). Achte dabei auch auf die vier Hilfsmittel zum Steigern der Spannung (📖 siehe Aufgabe 1a).



### 8.5.7.2 Schülerinnen- und Schülerlösungen

#### Beispiel Joel, 10 Jahre:

##### Aufgabe 1a:

Spannende Verben benutzen, Viele Adjektive benutzen, Gefühle und Gedanken beschreiben, Wörtliche rede benutzen

##### Aufgabe 1b:

schreien, rufen, sprechen, maulen, jammern

##### Aufgabe 2:

eine richtige Stelle unterstrichen, jedoch nicht erläutert

##### Aufgabe 3:

Markus sprach die ganze zeit nur irgendwas. Josefine wäre fast eingeschlafen doch jetzt sahen sie endlich Berlin die Hauptstadt von Deutschland. Markus war unkonzentriert dass er ausversehen gegen ein Kirchturm steuerte. Anton schrie: „Pass auf!“ Markus konnte gerade noch links um lenken. Moritz sprach erleichtert: „Puh! War das knapp.“ Diesmal guckte Markus nach vorne aber das hielt nicht lange. Von der gleichen Kirche der zweite Turm steuerte Markus wieder drauf. Diesmal schrie Moritz: „Pass auf!“ Markus konnte mal wieder den Ballon rechts rum. Josefine schrie zu Markus: „Und du sollst ein 5 Sterne Heißluftballonfahrer sein du Null!“ Markus antwortete: „beruhige dich.“ Aber beim Brandenburger Tor stoßen sie gegen der Heißluftballon platzte. Die Vier fielen runter. Josefine schrie: „Danach will ich aber eine Sonderfahrt.“

#### Beispiel Anna, 10 Jahre:

##### Aufgabe 1a:

Wörtliche Rede, Ausdruckstarke Verben, Sinneseindrücke, beschreiben, Gedanken und Gefühle beschreiben

##### Aufgabe 1b:

grinsen, krächzen, murmeln, zischen, hecheln

##### Aufgabe 2:

zwei richtige Stellen unterstrichen und erläutert

##### Aufgabe 3:

...Nun war es endlich soweit der Ballon hob ab. Fini lachte und schrie: „Juhu“. Sie segelten ruhig durch die Luft. Fini war aufgeregt hatte aber keine Angst den wenn schon 100 Flüge nichts passiert war, dann würde hier bestimmt nichts schief gehen. Sie waren jetzt schon eine halbe Stunde unterwegs. Fini sog die Luft ein und blickte nach unten. Es war einfach ein herrlicher Ausblick. Ein zischen holte Fini aus ihren Träumen. Was war das? Angst stieg in Fini hoch, plötzlich war alles nicht mehr so schön. „Hört ihr das auch?“, fragte sie die Jungs ängstlich. „Ja“, entgegneten die beiden. „Markus? Du auch?“, Fini sah Markus unsicher an. „Ja! Es ist...ist... mhh...bestimmt...bestimmt nur der Wind!“, stotterte der und drehte sich weg. Kritisch beäugten Moritz, Fini und Anton den Ballon. Plötzlich erstarrte Fini. Ein Schauer lief ihr den Rücken runter. Jetzt wusste sie was das zischen war: ein Hand breites Loch! „Markus es ist nicht der Wind es ist ein Loch!“, brüllte sie. Angst durchströmte sie, richtige Todesangst. Die Panik war groß. Tränen stiegen Fini in die Augen. Von wegen sicher! Markus räusperte sicher: „Also, tut mir Leid aber, er machte eine Pause, „Ich glaube wir müssen Notlanden! Ich weiß nicht wie und vielleicht klappt es auch nicht!“, seufzte er. Fini war kreidebleich. Sie waren mitten in Köln wo sollten sie hier notlanden? Verzweifelt biss sie sich auf die Lippe. Es zischte immer noch. Grausam! Ihre Ohren taten schon weh. Tränen rollten ihre Wangen runter und tropften auf den Boden. Es war hoffnungslos. Krampfhaft dachte sie nach. Der Ballon verlor an Höhe. Die Angst strömte abermals durch Finis Körper. Anton hielt verzweifelt das Loch zu, doch es brachte nichts. Tränen und Angstschweiß tropften Finis Wange herunter. Nein das durfte nicht sein! Die Todesangst war so stark. Das zischen wurde lauter. Es half nichts. Alle Hoffnung war verloren dachte Fini und die Tränen wurden mehr.

#### Beispiel Tammo, 10 Jahre:

##### Aufgabe 1a:

Wörtliche rede, treffende Verben, Gefühle, Gedanken, Sinnes eindrücke

##### Aufgabe 1b:

rief, flüsterte, quatschte, schrie, plauderte, informierte, schwatzte

##### Aufgabe 2:

eine richtige Stelle unterstrichen und richtig erläutert

##### Aufgabe 3:

Jetzt startete Markus den Baloon. Da rief Moritz: „Man hat man hier eine gute aussicht über Köln. Sie flogen weiter auf den Kölner Dom zu. Antons hände zitterten. Er stotterte: „Wir fliegen gleich in den Dom. Aber Markus lachte und erklärte ihnen: „Wir fliegen nirgent wo reihn.“ Denn ich lasse Jetzt die Flamme in den Baloong.“ Dann stieg er. Und sie flogen über den Dom. Doch da hörte Anton einen Donner in der Ferne grollen. Anton wuste Bei Gewitter ist Baloong fahren lebensgefährlich. Dann rief er: „Ich habe gerade einen Donner gehört.“ Aber Markus glaubte ihm kein Wort. Jetzt hörten auch Josefine den Donner. Das Gewitter gam immer näher. Plötzlich Donnerte es solaut dass Moritz fast aus dem Balong fiel. Anton und Josefine konnten ihn grade noch halten und hochziehen. „Das war knapp“!, stotterte Moritz. Den Blitz hatte Anton grade auch gesehen. ANton rief: „Wir müssen landen, bie den Wetter kann mann nicht Baloong fahren“ Der Balon fuhr immer tiefer. Alles wurde wieder groß. Dann landeten sie auf einer grünen wise. Jetzt fing es an zu schütten. Alle stellten sich schnell unter.

#### Beispiel Esra, 10 Jahre:

##### Aufgabe 1a:

Durch wörtliche Rede, Durch Sinnesaußdrücke, Durch Gefühle beschreiben, Durch ausdrucksstarke Verben

##### Aufgabe 1b:

brüllen, flüstern, murmeln, schreien, erzählen

##### Aufgabe 2:

zwei richtige Stellen unterstrichen, beide richtig erläutert

##### Aufgabe 3:

Fini, Anton, Moritz und Markus schwebten nun in dem riesengroßen Heißluftballon über ganz Köln. Sie sahen ganz viele Häuser, Menschen und sogar den Dom. Alle verhielten sich noch ruhig, als plötzlich Markus ganz erschrocken guckte! Das bemerkte Fini und fragte: „Was ist denn los?“ „Ich, Ich, Ich glaube ich, ich kann den Heißluftballon nicht mehr steuern!“, stammelte Markus. Alle erschranken. „Heißt das, wir stürzen ab?“, brüllte Anton und kauerte sich ängstlich an Moritz's Ärmel. Markus gab keine Antwort. Langsam waren Gewitterwolken am eben noch strahlendblauen Himmel zu sehen. Fini hatte Angst. Sie wollte nicht abstürzen. Moritz schloss die Augen und atmete ganz schnell immer wieder ein und aus. „Hast du dein Handy dabei, Moritz?“, fragte Markus der immer noch erschrocken guckte. „Mist“, schimpfte Moritz, „das habe ich zu Hause liegen gelassen!“ „Weil Moritz so lange getrödelt hat!“, fügte Anton trotzig hinzu. Aufeinmal fing es an zu gewittern! Es regnete in Strömen. es blitzte und donnerte. Plötzlich fiel Markus hin und schloss die Augen! „Markus!“, schrien ängstlich die drei Freunde ...

### 8.5.7.3 Vorschlag für eine förderdiagnostische Auswertung der Aufgabe mit profilanalytischen Elementen

#### 1. Sprachliche Dimension: Textbewältigung Literarische Elemente

	0	1	2	3
<b>Wörtliche Rede</b> (0 = keine; 1 = vereinzelt, knapp; 2 = vermehrt, ausführlicher; 3 = häufig, ausführlich, narrativ eingebunden)				
<b>Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen</b> (0 = keine; 1 = vereinzelt; 2 = vermehrt, ausführlicher; 3 = häufig, ausführlich, gegliedert und graduell abgestuft)				
<b>Beschreibung von Sinneseindrücken</b> (0 = keine; 1 = vereinzelt; 2 = vermehrt, anschaulich; 3 = vermehrt, differenziert, mit wertenden Abstufungen und Anbindungen an das subjektive Erleben)				
<b>Markierung von Plötzlichkeit und Spannung</b> (0 = keine; 1 = löst Aufgabe 1a, vereinzelt Temporaladverbien; 2 = Nutzung von ausdrucksstarken Verben wie der Beschreibung von Gefühlen und Sinneseindrücken zur Erzeugung von Spannung; 3 = außerdem bewusst konstruierte narrative Spannungskurve)				

#### 2. Wortschatz

	0	1	2	3
<b>Expressive Verben</b> (z. B. „huschen“, „schleichen“ für „gehen“, „flüstern“, brüllen für „sagen“) (0 = keine; 1 = löst Aufgabe 1b, vereinzelt Verwendung; 2 = vermehrt (2-5 types); 3 = häufig (<5 types))				
<b>Evaluative Adjektive</b> (z. B. „herrlich“, „traumhaft“, „hässlich“, „bitterkalt“) (0 = keine; 1 = vereinzelt; 2 = vermehrt (2-5 types); 3 = häufig (< 5 types))				

#### 3. Bildungssprachliche Elemente

	0	1	2	3
<b>Nominalisierungen</b> (z. B. das Gehen (Infinitiv), der Gehende (Part. I), der Gefallene (Part II), das Schöne (Adj.)) (0 = keine; 1 = < 0 types; 2 = < 1 types; 3 = < 2 types)				
<b>Komposita</b> (z. B. Todesangst, kreidebleich, Heißluftballonfahrer) (0 = keine; 1 = < 0 types; 2 = < 1 types; 3 = < 3 types)				
<b>Passivkonstruktionen</b> (0 = keine; 1 = < 0 types; 2 = < 1 types; 3 = < 3 types)				
<b>Konjunktiv</b> (0 = keine; 1 = < 0 types; 2 = < 1 types; 3 = < 2 types)				
<b>Partizipialkonstruktionen</b> (0 = keine; 1 = < 0 types; 2 = < 1 types; 3 = < 2 types)				

#### 4. Satzbau

	0	1	2	3
<b>Satzarten</b> (0 = sehr viele unvollständige Sätze; 1 = vermehrt einfache Hauptsätze, einige unvollständige Sätze 2 = vermehrt koordinierte Hauptsätze sowie Hauptsätze mit abhängigem Nebensatz 3 = viele koordinierte Hauptsätze sowie Hauptsätze mit einem oder mehreren abhängigen Nebensätzen)				

#### Zusatz: Graphische Auswertung

Teilt man die Summe der Ergebnisse in jeder Tabelle durch die Anzahl der jeweiligen Zeilen, erhält man vier Werte, die sich für einen vereinfachten Überblick auch grafisch darstellen lassen. Der Graph rechts dient der Veranschaulichung und bezieht sich auf keine reale Auswertungssituation.

Amelie Pia Kurt

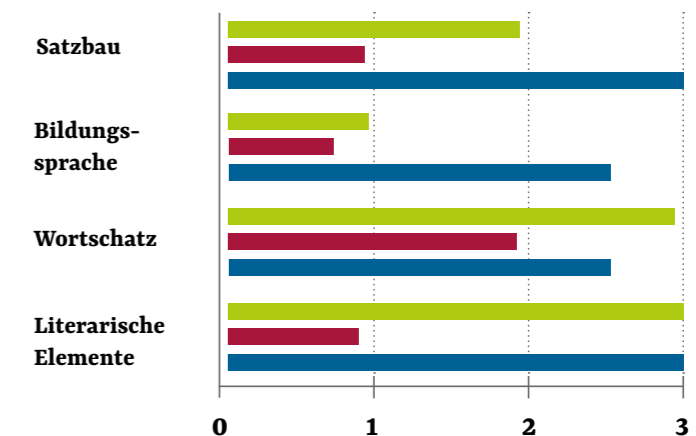


Abb 4.: Grafische Auswertung profilanalytischer Diagnostik

## 8.6 Materialgestaltung: Methodenwerkzeuge zur Gestaltung von sprachsensiblen Lernaufgaben nutzen

### Methodenwerkzeuge zur Gestaltung von sprachsensiblen Lernaufgaben nutzen



Abb. 5: Aufbau des Bausteins „Materialgestaltung“

#### 8.6.1 GRUNDIDEE

Gemäß Absatz 5 der Leitlinie des neuen Kerncurriculums ist es die explizite Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in NRW, die LAA in den jeweiligen Handlungsfeldern auch mit Blick auf die Thematik der Sprachbildung zu schulen. Diese Aufgabe scheint bezogen auf das Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen) und die unter ihm rubrizierten Kompetenzen 1 bis 4 besonders facettenreich und anspruchsvoll. Der vorliegende Baustein ist hier ein erstes Angebot für die Arbeit in den Fachseminaren. Der Schwerpunkt liegt dabei weniger auf den theoretischen Hintergründen sprachbildender Didaktik als vielmehr auf Fragen der praktischen Realisation erfolgreicher Lernprozesse. Mit Rückgriff auf die von Leisen (2013) äußerst gründlich angelegte Sammlung von Methodenwerkzeugen wird dabei zunächst eine Vielzahl von konkreten Möglichkeiten sprachsensibler Unterstützung im Unterricht vorgestellt. Über diese bloße Präsentation hinaus bietet der Baustein den LAA des Weiteren die Chance, das methodische Arbeiten und den zielführenden Einsatz sprachsensibler Instrumentarien eigenständig zu gestalten, didaktisch zu reflektieren und zu bewerten. Zu diesem Zweck sind die Methodenwerkzeuge hier auf eine besondere Lernsituation im Sprachunterricht hin spezifiziert worden. Auf der Basis dieser samt Lernkontext skizzierten Lernsituation können die LAA die diversen Methodenwerkzeuge auf ihre fach- wie sprachdidaktische Eignung hin prüfen und mit ihrer Hilfe zu dem vorgegebenen Ausgangsmaterial strukturierte Lernaufgaben entwickeln.

Ankermodul zum Anknüpfen: Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar zu der Konstruktion von Lernaufgaben gearbeitet wird. Mit Rückgriff auf Leisen (2011) kann er auch unabhängig von den anderen Bausteinen als Einführung in die Thematik des sprachsensiblen Fachunterrichts genutzt werden.

#### 8.6.2 ZIELE DES BAUSTEINS

- » Die LAA kennen eine Vielzahl verschiedener Methodenwerkzeuge zur sprachsensiblen Unterstützung im Fachunterricht;
- » Die LAA sind in der Lage, die methodischen Instrumente sprachsensiblen Unterrichtens mit Blick auf ihre Eignung zur Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse didaktisch zu bewerten;
- » Die LAA nutzen ausgewählte Methodenwerkzeuge zur Konstruktion von gegliederten Lernaufgaben und gestalten mit ihrer Hilfe eine sprachensible Lernumgebung, die die eigenständige Fach- und Sprachbildung fördert.

#### Basiserwartung:

- » Die LAA diskutieren in ihren Unterrichtsplanungen den möglichen Einsatz von Methodenwerkzeugen zur Unterstützung des sprachbildenden Unterrichts und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.
- » Die LAA nutzen ausgewählte Methodenwerkzeuge zur Entwicklung strukturierter Lernaufgaben und zur Förderung einer schülerinnen- und schülerorientierten Sprachbildung.

#### Entwicklungsziel:

- » LAA werden im Bereich des sprachsensiblen Arbeitens methodisch autonom, d.h. sie entwickeln bestehende Instrumente weiter oder gestalten sie neu und setzen sie didaktisch zielführend in ihrem Unterricht ein.

#### 8.6.3 BEZÜGE ZUM KERNCURRICULUM 2016

##### Leitlinie, Absatz 2 und 5:

- » LAA planen und gestalten herausfordernde Lernsituationen für alle Lernenden;
- » LAA berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen.

##### Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen):

Handlungssituationen:

- » Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten;
- » Selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten durch die Vermittlung geeigneter Strategien fördern;
- » Unterschiedliche Formen der Lerninitiiierung und Lernsteuerung zur individuellen Förderung nutzen;
- » Unterrichtsplanung und -durchführung reflektieren und auswerten.

##### Handlungsfeld L (Lernen und Leistungen herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen):

Handlungssituationen:

- » Kompetenzen in der deutschen Sprache auch migrati-onssensibel in Lern- und Leistungssituationen berücksichtigen.

#### 8.6.4 BEISPIELE FÜR EINE EINBETTUNG IN DIE SEMINARARBEIT

##### Voraussetzungen:

- » Der Baustein setzt voraus, dass die LAA über Kenntnisse im Bereich der Konstruktion von Lernaufgaben verfügen (Köster 2008).



Siehe:

<http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/02%20Lernprozesse%20mithilfe%20von%20Lernaufgaben%20strukturieren%20-%20NiU%202010.pdf>

##### Möglicher Einstieg:

- » Die LAA stellen einander Lernaufgaben aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis vor und diskutieren an diesen Beispielen, welche weiteren Didaktisierungen mit dem besonderen Aspekt der Sprachbildung möglich wären.

##### Theoretischer Hintergrund:

- » Als theoretische Informationsbasis kann Leisen (2011) genutzt werden, der das Instrument der Methodenwerkzeuge vorstellt und zugleich in die Thematik des sprachsensiblen Fachunterrichts einführt.

##### Aufgaben zur selbstständigen Arbeit:

- » Das Lernbeispiel ermöglicht es den LAA, die Konstruktion von sprachsensiblen Lernaufgaben mithilfe geeigneter Methodenwerkzeuge konkret zu erproben (siehe 8.6.5 Lernbeispiel: Mit Methodenwerkzeugen Lernaufgaben entwickeln).

## 8.6.5 LERNBEISPIEL: MIT METHODENWERKZEUGEN LERNAUFGABEN ENTWICKELN

### Konkretisierte Handlungssituation:

Die vorliegenden Materialien stellen einerseits eine begrenzte Auswahl von Methodenwerkzeugen des sprachsensiblen Unterrichts vor. Darüber hinaus sollen sie die LAA jedoch auch dazu anregen, die praktische sprachbildende Arbeit mit diesen Methodenwerkzeugen eigenständig zu gestalten und kritisch zu reflektieren. Zu diesem Zweck werden hier die methodischen Angebote mit einem Lernkontext des Fachunterrichts Deutsch verknüpft. Die Herausforderung für die LAA soll darin bestehen, die präsentierten Methodenwerkzeuge mit Blick auf die konkrete Lernsituation zu prüfen und zu bewerten, um schließlich strukturierte Lernaufgaben zu entwickeln, die insbesondere sprachliche Lernfortschritte ermöglichen.

### Aufgabe für die LAA:

Entwickeln Sie mit Blick auf das vorliegende Material Sachliches Beschreiben eine strukturierte Lernaufgabe, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die skizzierten Lernerwartungen zu erfüllen. Sie können dabei auf einzelne der angebotenen Methodenwerkzeuge zurückgreifen. Prüfen Sie diese jedoch zunächst kritisch – auch hinsichtlich des von Ihnen angenommenen Leistungsniveaus der Lerngruppe, für die Sie die Lernaufgabe entwickeln. Selbstverständlich können Sie die Methodenwerkzeuge abändern oder miteinander verbinden.

📖 Siehe 8.6.6 Übungsaufgabe zu Aufgabentyp 2, schriftlich: Sachliches Beschreiben, Jahrgangsstufe 6

📖 Siehe 8.6.7 Methodenwerkzeuge zur Aufgabe

### Konkretisierte Erschließungsfragen:

Handlungsfeld U:

- » Wie gestalte ich den Unterricht so, dass meine Schülerinnen und Schüler zielgleich/zieldifferent Wissen und Können aufbauen, vertiefen und vernetzen können?
- » Wie fördere ich zunehmend eigenständiges und kooperatives Lernen meiner Schülerinnen und Schüler?
- » Welche fachlichen und überfachlichen Ziele verfolge ich im Hinblick auf den Kompetenzaufbau meiner Schülerinnen und Schüler?

Handlungsfeld L:

- » Wie konzipiere ich Aufgabenstellungen und Überprüfungsformen kriterien- und adressatengerecht?

## 8.6.6 ÜBUNGSAUFGABE ZU AUFGABENTYP 2, SCHRIFTLICH: SACHLICHES BESCHREIBEN, JAHRGANGSSTUFE 6

### Lernerwartung und Aufgabentypen:

Auf der Grundlage von Bildmaterial sowie von technischen Informationen benennen die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Elemente des vorgestellten Autos mithilfe von umgangssprachlichen wie fachspezifischen Termini und fassen anschließend ihre Beobachtungen zu einer geordneten Sachbeschreibung zusammen. Sie gestalten ihre Sachbeschreibung als Verkaufsanzeige und erläutern dem Adressaten einzelne sachliche Informationen. Im Zentrum der Lerneinheit steht der schriftliche Aufgabentyp 2a (auf der Basis von Material sachlich berichten und beschreiben).

### Lernkontext:

Die Lerneinheit soll am Beginn einer längeren Lernsequenz zur Thematik des sachlichen Beschreibens stehen. Die Schülerinnen und Schüler kennen erste Grundlagen dieser Schreibform (Präsens, sachliche Formulierungen, Eingehen auf verschiedene Aspekte wie Form, Material, Farbe, Gliederung der Beschreibung, Verwendung von Fachbegriffen u. A.) und haben sie an einem einfachen Gegenstand (Kinderfahrrad) bereits erprobt. Sie haben allerdings noch keine Übung darin, einen komplexeren Gegenstand (wie hier der Volvo P 1800 ES), der insbesondere bei der Verwendung der Fachbegriffe und der Strukturierung der Informationen deutlich höhere Anforderungen vorgibt, sprachlich differenziert zu erfassen. Die Präsentationsform der Verkaufsanzeige ist hier so gewählt, dass einzig das sachliche Beschreiben im Vordergrund steht und die Schülerinnen und Schüler den Bezug zum Adressaten vornehmlich dazu nutzen, Besonderheiten und technische Details des Fahrzeugs näher zu erläutern. Als längerfristiges Lernziel ist allerdings durchaus eine Leistungsaufgabe des Aufgabentyps 3 denkbar, die Elemente des appellativen Schreibens (Aufgabenschwerpunkt 4, Schreiben) integriert (indem etwa kleinere Mängel zwar sachlich beschrieben, aber in ein positives Licht gerückt werden).

### Ausgangsmaterial und Methodenwerkzeuge:

Das Ausgangsmaterial bildet ein Schreiben eines Lehrers an die Schülerinnen und Schüler seiner Klasse, in dem er sie darum bittet, eine Verkaufsanzeige für seinen Volvo P 1800 ES zu verfassen, und ihnen hierzu Bildmaterial sowie technische Informationen zur Verfügung stellt. Er möchte die Verkaufsanzeige im Lehrerzimmer aufhängen, und da er mit seinen Kolleginnen und Kollegen einen ehrlichen Umgang pflegt, bittet er seine Klasse darum, die Anzeige nicht werbend oder beschönigend, sondern sachlich und wahrheitsgemäß zu verfassen.

### Als Methodenwerkzeuge werden angeboten:

- 📖 Siehe 8.6.7.1 Memory
- 📖 Siehe 8.6.7.2 Mindmap
- 📖 Siehe 8.6.7.3 Film-Leiste
- 📖 Siehe 8.6.7.4 Flussdiagramm
- 📖 Siehe 8.6.7.5 Wortliste

**Die Aufgabe: Herr Ehrlich bittet die Klasse 6a, seinen „Volvo P 1800“ zu verkaufen**

„Liebe 6a,  
ich wende mich heute als euer Lehrer mit einer kleinen Bitte an euch. Es geht dabei um folgenden Sachverhalt: Nach vielen Jahren habe ich letzte Woche endlich dem Drängen meiner Frau nachgegeben und mir einen Neuwagen gekauft. Da in unserer Garage allerdings nur Platz für ein Fahrzeug ist, bin ich nun gezwungen, meinen alten Wagen, den ich über die Zeit richtig lieb gewonnen habe, zu verkaufen. Es handelt sich dabei um einen Volvo P 1800. Der Wagen ist 1972 gebaut worden, fährt nach wie vor einwandfrei und weist nur kleinere Mängel auf (Fettfleck auf hinterem Sitzpolster, defekter Blinker vorne rechts). Letzten Sommer noch bin ich im Urlaub mit meinem alten Schätzchen bis nach Rom gefahren und es gab keinerlei Probleme. Als ich ihn direkt vor dem Kolosseum parkte, bildete sich gleich eine Mensentraube um mein Auto, die diesen schönen Volvo P 1800 viel interessanter fand als die antike Arena. Ach, der Gedanke, dass er bald nicht mehr in meiner Garage steht, hüllt mein Herz in Traurigkeit.

Ich würde den Wagen gern an eine oder einen meiner Kolleginnen und Kollegen verkaufen, damit ich weiß, dass er in guten Händen ist. Euch würde ich gerne darum bitten, für mich eine Verkaufsanzeige zu verfassen, die ich dann im Lehrerzimmer aufhängen kann. Ich habe die Bilder des Volvos P 1800 sowie alle wichtigen technischen Informationen unten angefügt. Bitte beschreibt den Volvo möglichst genau, damit beim Käufer keine Fragen offen bleiben. Außerdem pflege ich zu meinen Kolleginnen und Kollegen ein gutes und aufrichtiges Verhältnis. Daher bitte ich euch, die Beschreibung sachlich und wahrheitsgemäß zu verfassen und nichts auszulassen oder zu beschönigen. Als Verkaufspreis habe ich an 20.000 Euro gedacht. Besten Dank!“



**WICHTIGE DATEN ZU MEINEM AUTO:**

**Marke:** Volvo P 1800  
**Erstzulassung:** 1972  
**Kilometerstand:** 255.340 km  
**Karosserieform:** Coupé  
**Getriebe:** Schaltgetriebe, Hinterradantrieb  
**Gänge:** 4  
**Motor:** 4 Zylinder, 124 PS  
**Kraftstoff:** Benzin  
**Türen:** 2  
**Sitzplätze:** 2  
**Außenfarbe:** beige  
**Besonderheiten:** Heckklappe ganz aus Glas, Hanni- und-Nanni-Aufkleber auf der Türinnenseite hinten

**Bildmaterial zu meinem „Volvo P 1800“**



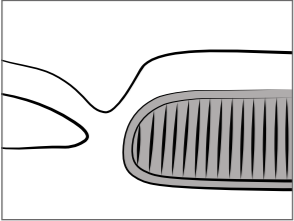
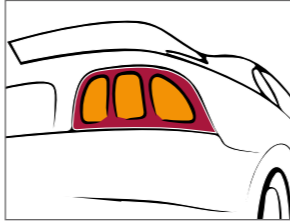
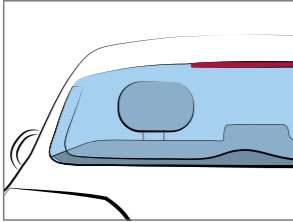
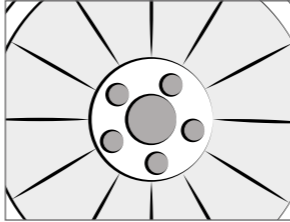

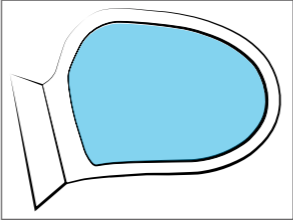
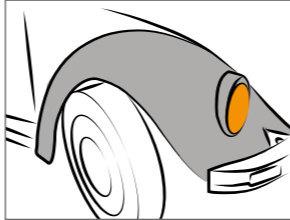

**Aufgabe:**

Verfasse die Verkaufsanzeige für Herrn Ehrlich, in der du seinen Volvo P 1800 sachlich genau beschreibst. Gehe in deiner Beschreibung auf die verschiedenen Eigenschaften des Fahrzeugs ein, verwende Fachbegriffe und achte auf einen geordneten Aufbau deiner Beschreibung.

Du kannst die Verkaufsanzeige mit folgenden Worten beginnen: „Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich verkaufe ...“

### 8.6.7 METHODENWERKZEUGE ZUR AUFGABE

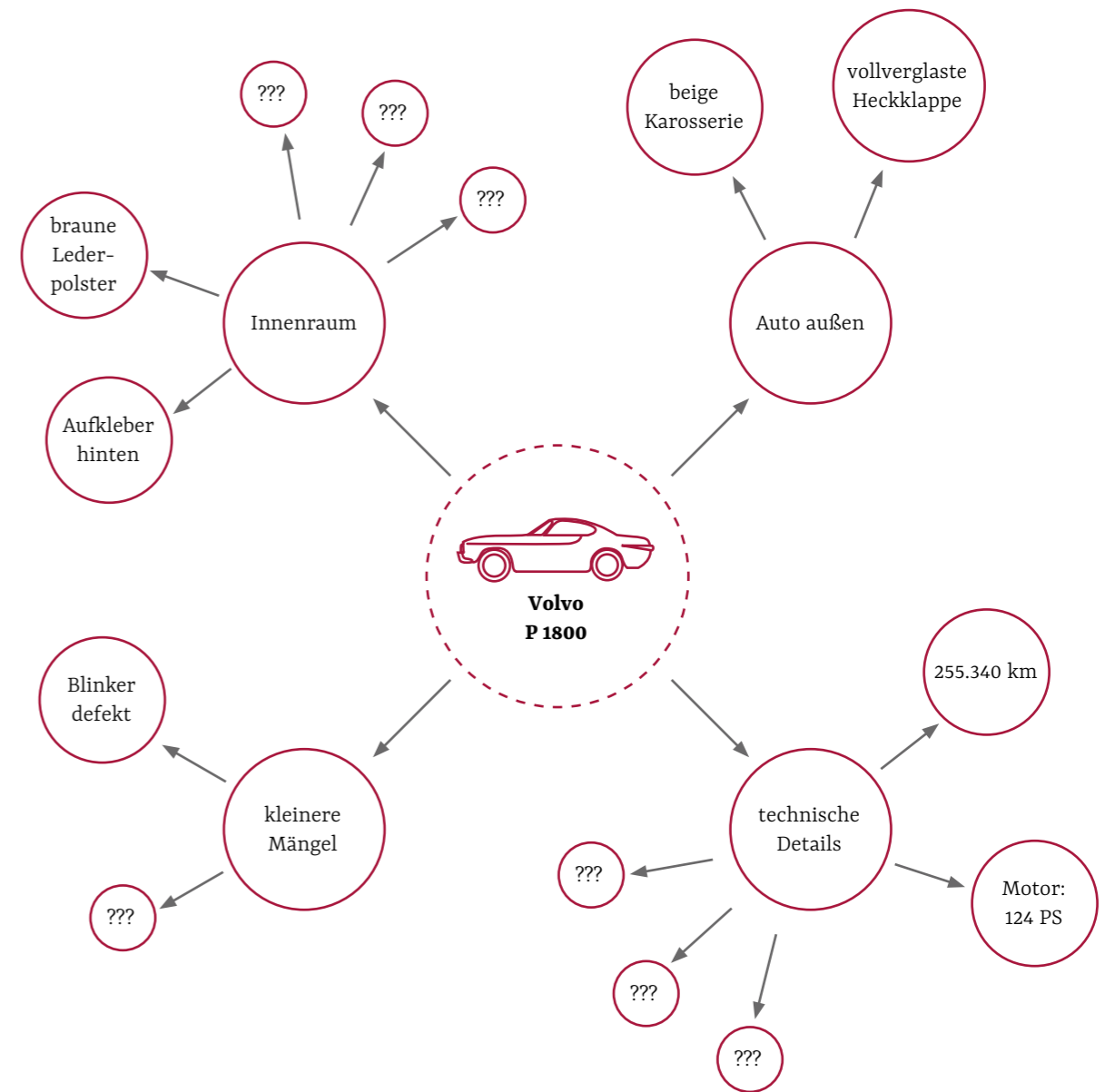
#### 8.6.7.1 Memory zum Thema „Fachbegriffe Auto“

	<b>die Motorhaube</b>	<b>die Felge</b>	
<b>der Kotflügel</b>		<b>das Markenzeichen</b>	
	<b>der Kühlergrill</b>		
<b>die Heckscheibe</b>		<b>das Rücklicht</b>	<b>der Außenspiegel</b>

#### 8.6.7.2 Mind-Map

##### Mindmap zum Volvo P 1800 ES

Erstelle nach dem unten stehenden Muster eine Mindmap in deinem Heft, um die zahlreichen Informationen zu Herrn Ehrlichs Volvo P 1800 nach Oberbegriffen zu ordnen. In deiner Mindmap kannst du auch andere Oberbegriffe nutzen als diejenigen, die unten verwendet werden. Natürlich kannst du zudem auch viel mehr Informationen notieren, als unten durch die Fragezeichen angezeigt sind. Später kannst du die Mindmap nutzen, um deine Sachbeschreibung in der Verkaufsanzeige strukturiert zu gestalten.



### 8.6.7.3 Filmleiste

#### Filmleiste zu Herrn Ehrlichs Volvo

Nutze die unten stehende Filmleiste, um neben jedem einzelnen Bild stichpunktartig deine Beobachtungen genau festzuhalten.



#### MEINE BEOBACHTUNGEN

1. Bild

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Bild

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Bild

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Bild

---

---

---

---

---

---

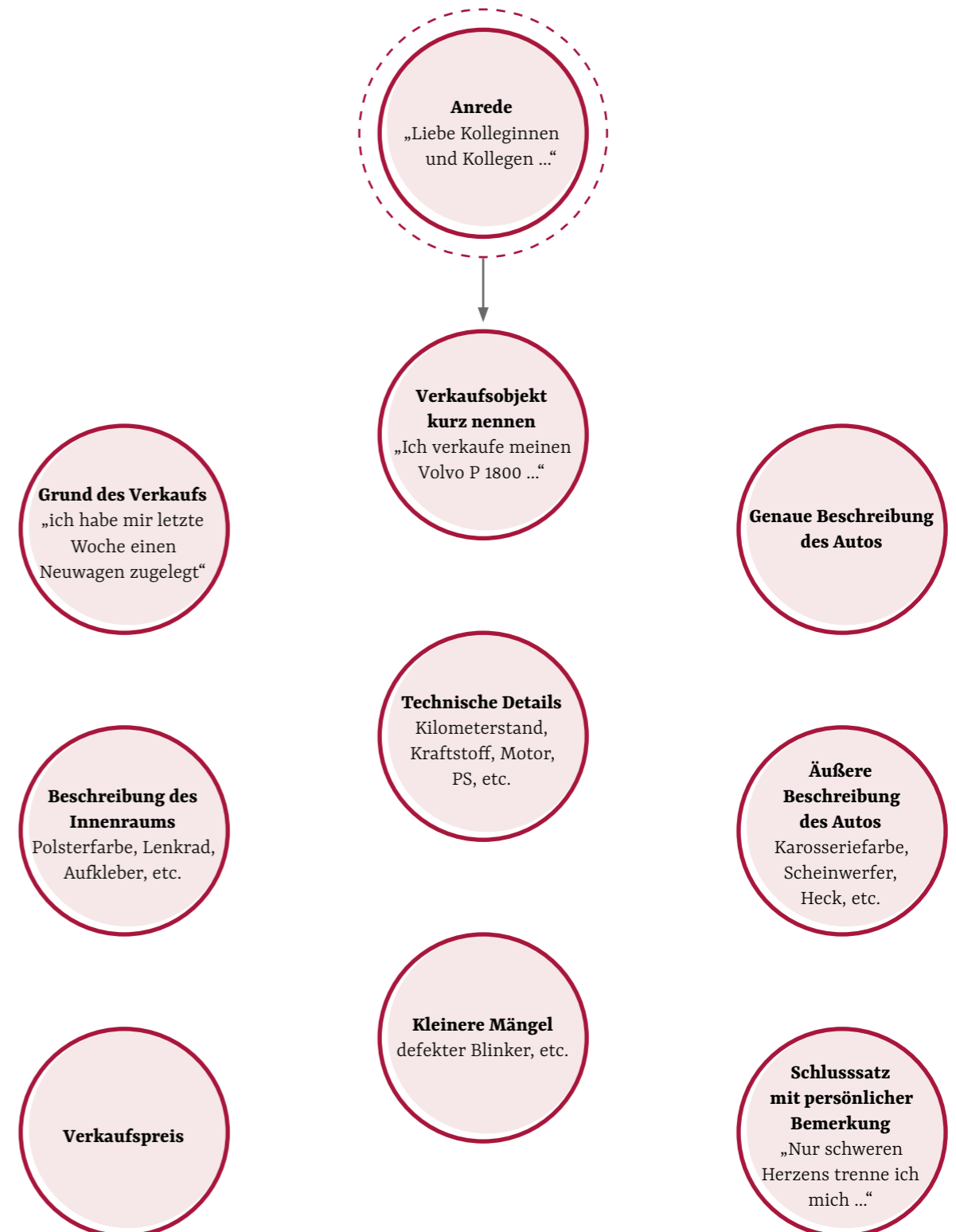
---

---

### 8.6.7.4 Flussdiagramm

#### Flussdiagramm zu Herrn Ehrlichs Verkaufsanzeige

Verbinde die unten stehenden Kästchen mit Pfeilen zu einem Flussdiagramm, das anzeigt, wie du beim Aufbau deiner Verkaufsanzeige vorgehen möchtest. Insbesondere bei der genauen Beschreibung des Autos hast du viele Möglichkeiten, die einzelnen Blöcke der Beschreibung anzuordnen (so kannst du etwa gleich zu Beginn auf kleinere Mängel eingehen oder aber diese erst zum Schluss erwähnen).



## 8.7 Mehrsprachigkeit erfassen und praxisorientiert in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung umsetzen

### Baustein für die sprachensible Konstruktion von interlingualen Lernaufgaben in den fremdsprachlichen Fächern

#### 8.7.1 GRUNDIDEE

Das neue Kerncurriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung trägt der multikulturellen und somit auch mehrsprachigen Zusammensetzung vieler Lerngruppen verstärkt Rechnung: Das als Leitlinie ausgewiesene Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ enthält Lernziele, die sich auf den Umgang angehender Lehrkräfte mit den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Praxis beziehen. Für den Bereich der fremdsprachlichen Fächer bedeutet diese Konkretisierung vor allen Dingen, die individuellen Sprachenbiografien der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und anzuerkennen. Neuere Erkenntnisse der Sprachlernforschung unterstreichen die Relevanz einer mehrsprachigen Sprachenbiografie für das Erlernen von Fremdsprachen, da im Rahmen solcher Erwerbsprozesse neben dem Rückgriff auf die Muttersprache auch die bisher vorhandenen fremdsprachlichen Wissensbestände eine wichtige Rolle spielen (sog. retrospektive Mehrsprachigkeit, vgl. Königs 2006).

Daher hat Mehrsprachigkeit für den schulischen Fremdsprachenunterricht inzwischen eine herausgehobene Bedeutung: An die Stelle des bisher üblichen Nebeneinanders verschiedener Fremdsprachen, bei dem allenfalls über eine sinnvolle Sprachenfolge diskutiert wurde (additive Mehrsprachigkeit), ist ein stärker integratives Konzept von Mehrsprachigkeit getreten, bei dem z.B. weitere Fremdsprachen schon früh angebahnt werden (prospektive Mehrsprachigkeit, z.B. Berücksichtigung weiterer romanischer Sprachen im Französischunterricht, Vergleiche mit anderen europäischen Sprachen im Englischunterricht) oder durch phasenweisen Einsatz von Fremdsprachen als Unterrichtssprache im Rahmen bilingualer Module bzw. bilingualen Sachfachunterrichtes die Dominanz der Schulsprache Deutsch aufgebrochen wird. Diese Formen von Mehrsprachigkeit, bei denen etwa verschiedene Fremdsprachen die Rolle einer lingua franca in Kommunikationssituationen erhalten können, sollen Schülerinnen und Schüler damit zugleich auf ein lebenslanges Fremdsprachenlernen vorbereiten, weshalb die metakognitive Sprach(en)reflexion sowie die Berücksichtigung

strategischer und prozeduraler Kompetenzbereiche eine deutliche Aufwertung im Fremdsprachenunterricht erfahren haben (vgl. Berndt 2005).

Für den folgenden Baustein liegen die Schwerpunkte daher zum einen in der Rekonstruktion individueller Sprachenbiografien und der Reflexion über mehrsprachige Kompetenzen im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit (vgl. Reimann 2015). Zum anderen soll über die Wertschätzung dieser individuellen Sprachenbiografien auch eine allgemeine Wertschätzung sprachlicher Heterogenität im Klassenraum erwirkt werden, um somit angehende Lehrkräfte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit auch im schulischen Fremdsprachenunterricht zu sensibilisieren.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein eignet sich entweder zu Beginn des ersten Ausbildungsquartals und fokussiert insbesondere auf Praxissituationen im Kontext des Handlungsfeldes U, kann aber auch zu einer ersten fachspezifischen Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Vielfalt genutzt werden. Dort kann damit aufgezeigt werden, wie sich die individuelle Sprachenbiografie auf das jeweilige Sprachenlernen auswirkt und wie sich Kommunikation in verschiedenen Herkunftssprachen in den unterrichtlichen Kontext einbinden lässt, ohne dabei die Rolle der schulischen Fremdsprache als Arbeitssprache aufzugeben.

#### 8.7.2 ZIELE DES BAUSTEINS

- » LAA berücksichtigen bei der Vermittlung fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenzen auch individuelle Mehrsprachigkeitsprofile der Schülerinnen und Schüler.
- » LAA besitzen ein umfangreiches Wissen über die Spracherwerbsprozesse der Lernenden unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

#### Basiserwartung:

- » LAA erkennen die besondere Relevanz individueller Sprachenbiografien für den individuellen Fremdspracherwerb.
- » LAA erkennen die besonderen Chancen von Mehrsprachigkeit für die Gestaltung multilingualer Phasen im Fremdsprachenunterricht.

#### Entwicklungsziel:

- » LAA kennen verschiedene Methoden und Konzepte, mehrsprachige Profile der Schülerinnen und Schüler für unterrichtliche Lernprozesse nutzbar zu machen und können diese in Form komplexer Lernaufgaben für das individuelle Fremdsprachenlernen einsetzen.

#### 8.7.3 BEZÜGE ZUM KERNCURRICULUM 2016

##### Leitlinie, Absatz 1 und 5:

- » LAA nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial für bilden- und erziehenden Unterricht in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie anderen Professionen und Einrichtungen;
- » LAA berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen.

#### Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen):

Handlungssituationen:

- » Lehr- und Lernausgangslagen wahrnehmen, Potenziale erkennen, diagnostisch erfassen und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen;
- » Unterrichtsziele kompetenzorientiert zielgleich/zielfördernd begründet festlegen und daraus didaktische Entscheidungen ableiten;
- » Lernprozesse fach- und sachgerecht, motivierend, herausfordernd, sprachbildend und kognitiv aktivierend planen und gestalten.

#### 8.7.4 HINTERGRUND ZUM THEMA DES BAUSTEINS

Der Baustein dient zur Entwicklung eines grundsätzlichen Bewusstseins der LAA für die Bedeutung individueller Sprachenprofile und deren Einfluss auf schulisches und außerschulisches Fremdsprachenlernen. Gleichzeitig sollen sich die LAA in ihren fremdsprachlichen Fächern kritisch mit Aspekten von Mehrsprachigkeit befassen und eigenständig vorhandene Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien auf mehrsprachige Elemente hin analysieren, um darauf aufbauend erste eigene Überlegungen für die Entwicklung mehrsprachiger Unterrichtsmodule anzustellen.

Es sollen zum einen Überlegungen dazu angestellt werden, wie Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sprachbiografien auf die fachsprachlichen Anforderungen komplexer Aufgabenformate vorbereitet werden können.

Zum anderen steht aber auch didaktisch die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die vorhandenen Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler Eingang in den Sprachenunterricht finden können. Der Baustein setzt hier an, indem er die LAA für individuelle Sprachenprofile sensibilisiert und ihnen erste Instrumentarien zur Evaluation von mehrsprachig ausgerichteten Unterrichtsmaterialien an die Hand gibt bzw. sie befähigt, mit geringem Aufwand bestehende Unterrichtsmaterialien im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit (vgl. Reimann 2015) zu überarbeiten.

Gerade vor dem Hintergrund des Handlungsfeldes Vielfalt im Kerncurriculum bekommt ein solcher Ansatz eines mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts, der auch aktiv die Herkunfts- und Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, eine besondere Bedeutung und kann dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte ausgehend von sprachlicher Heterogenität auf die inter- und transkulturelle Vielfalt in unseren Schulen angemessen vorbereitet werden.

#### 8.7.5 BEISPIEL FÜR EINE EINBETTUNG IN DIE SEMINARARBEIT

Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Handicap oder Chance? Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interferenz und Transfer

#### Erschließungsfragen:

Handlungsfeld U:

- » Was muss ich im Hinblick auf jede Schülerin und jeden Schüler wissen, um kompetenzorientiert Unterricht planen und diagnostizieren zu können?
- » Wie erkenne ich die Barrieren für das Lernen und die Teilhabe meiner Schülerinnen und Schüler und welche Maßnahmen leite ich daraus ab?

#### Möglicher Einstieg:

- » Die LAA setzen sich in einer ersten Phase mit ihrer eigenen Sprachenbiografie auseinander und werden für die möglichen Auswirkungen der eigenen Mehrsprachigkeit sensibilisiert.
- » Die Visualisierung der sprachlichen Kompetenzen kann mit einem „roten Faden“ erfolgen:
  - Visualisieren Sie Ihre eigene Sprachenbiografie mit einem roten Faden. Kleben Sie diesen Faden auf (Material: Stifte, leeres Blatt A3, Fäden mindestens 0,5 m, 15 min; evtl. wollen die LAA auf verschiedene Farben zurückgreifen).
  - Austausch: Sitzkreis/Museumsgang
  - Reflexionsphase im Plenum

- » Ziel: LAA nehmen sich selbst und andere als mehrsprachig wahr. Sie erkennen, dass mehrsprachig zu sein eher die Norm als die Ausnahme ist.
- » Fragestellungen, die sich aus der Reflexion ergeben können:
  - » Wie kann ich die Sprachenprofile meiner Schülerinnen und Schüler erfassen? (vgl. HF U: Diagnostik)
  - » Wie kann ich die Mehrsprachigkeit meiner Lernenden für den Fremdspracherwerb nutzen?
  - » Wie kann ich die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht nutzen?
  - » Wie kann ich die Lernenden ermutigen, auf ihre mehrsprachigen Kompetenzen zurückzugreifen und diese für ihr eigenes Lernen zu nutzen?
- » Die Ergebnisse der Reflexion werden auf einem Poster festgehalten und zeigen erste Ansätze zur Realisierung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht auf (z. B. die Verwendung herkunftssprachlicher Wörterbücher, die Nutzung von Worterschließungsstrategien, die Sensibilisierung für interlingualen Transfer).

#### Erster Arbeitsschritt: Von der aufgeklärten Einsprachigkeit zur aufgeklärten Mehrsprachigkeit

- » Zur Vertiefung dieser ersten Erfahrungen erfolgt ein kurzer Überblick über den aktuellen Diskurs über Mehrsprachigkeit anhand der Kurzinfo Mehrsprachigkeit und der kommentierten Bibliografie Mehrsprachigkeit (📖 Siehe 8.7.6 Kurzinfo Mehrsprachigkeit).

📖 Siehe 08\_07\_08\_Kommentierte\_Bibliografie\_Mehrsprachigkeit.docx

- » Leitfragen für die individuelle Vorbereitung der LAA können hierbei sein:
  - » Welche Formen von Mehrsprachigkeit sind zu unterscheiden?
  - » Wie lässt sich der Erwerb von Erst-, Zweit-, Dritt- und weiteren Sprachen aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik modellhaft beschreiben?
  - » Welche Rolle spielen individuelle kognitive und emotionale Faktoren bei dem Erwerb weiterer Sprachen?
  - » Wie lassen sich Prinzipien der aufgeklärten Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht verankern?

#### Zweiter Arbeitsschritt: Sprachmittlung in mehrsprachigen Kontexten (vgl. Hallet 2008)

- » Um Möglichkeiten der Umsetzung mehrsprachiger Phasen im Fremdsprachenunterricht zu erproben, wird (je nach Zusammensetzung des Fachseminars) die nachfolgende Methode der mehrsprachigen Sprachmittlung im Seminar

entweder simuliert oder zumindest kurz vorgestellt. Der Vorteil der Methode besteht darin, dass es keiner größeren Vorbereitung im Unterricht bedarf und zugleich die Mediationsaufgabe eine besondere lebensweltliche Authentizität bekommt, weil nicht die schulische Fremdsprache als Zielsprache im Vordergrund steht, sondern verschiedene Sprachen als Arbeitssprachen zur Anwendung gelangen und dabei unter Anleitung ein Verstehen aufgebaut wird.

- » **Methode:** Die Schülerinnen und Schüler werden in mehrsprachige Gruppen (à 4-6 Pers.) aufgeteilt, in denen mindestens zwei Schülerinnen bzw. Schüler eine gemeinsame Herkunftssprache sprechen und mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler gute Kenntnisse der Arbeits- und Zielsprache (schulische Fremdsprache) besitzt. Nach einer Plenumsphase, in der die Schülerinnen und Schüler einen gemeinsamen Lese- oder Hörtext in der Zielsprache bearbeiten, folgt eine sprachmittelnde Phase (interlingual loop), bei der die Inhalte des Textes in den jeweiligen Herkunftssprachen intersubjektiv ausgetauscht werden. Alternativ können auch nach einer mehrsprachigen Austauschphase kurze Abstracts angefertigt werden. In dieser mehrsprachigen Phase können Verständnisschwierigkeiten durch Nachfragen geklärt oder gemeinsam Fragen an das Plenum formuliert werden. Anschließend erfolgt eine weitere Phase im Plenum, in der die Ergebnisse der interlingual loops zusammengetragen und ergänzt werden.

- » **Adaption für die Fachseminararbeit:** Die Methode wird den LAA im Zusammenhang mit Sprachmittlungsaufgaben kurz vorgestellt oder simuliert, um anschließend zu diskutieren, ob und in welcher Weise die interlingualen Phasen für die Verständigung in der Arbeits- und Zielfremdsprache hilfreich sein können und inwieweit diese auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen zum Erwerb von sprachmittelnden Kompetenzen beitragen können.
  1. Warum ist es sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler während der interlingual loops in ihren Herkunftssprachen kommunizieren?
  2. Wie verhält sich diese Form der Mehrsprachigkeit zum Gebot der funktionalen Einsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht?

#### Dritter Arbeitsschritt: Macht Sprachvergleich sprachgewandt?

- » In einem dritten Arbeitsschritt prüfen die LAA mithilfe von Material 1 aus Lehrwerken ausgewählte mehrsprachige und ergänzende Unterrichtsmaterialien im Sinne

einer funktionalen Mehrsprachigkeit und machen ggf. erste Vorschläge zur Überarbeitung bestehender Materialien zu einer verstärkten Berücksichtigung mehrsprachiger Konzepte im Fremdsprachenunterricht.

#### » **Arbeitsaufträge:**

- » 1. Prüfen Sie mithilfe von Material 1 die ausgewählten Materialien im Hinblick auf folgende Aspekte: Greifen die Materialien und eingesetzten Aufgaben die vorhandenen mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf? Inwieweit werden Grundprinzipien einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit berücksichtigt? Werden die (Teil-)Kompetenzen in einem situativen Kontext präsentiert?
- » 2. Erstellen Sie eine Übersicht über Aufgabenformate, die aufgeklärte Mehrsprachigkeit unterstützen, und ergänzen Sie diese bei Bedarf.

#### Vierter Arbeitsschritt: Ein Unterrichtsvorhaben unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gestalten

- » In einem letzten (optionalen) Schritt können die zuvor angestellten Überlegungen dazu genutzt werden, in Kleingruppen eigene Konzepte und Materialien für einen mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, der Grundprinzipien der aufgeklärten Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Gleichzeitig könnten die erstellten Materialien dazu dienen, den Austausch zwischen verschiedenen Fachseminaren in den Sprachenfächern zu intensivieren und auf mögliche Synergieeffekte hin zu überprüfen.
- » **Aufgabe:** Entwickeln Sie mögliche Lernarrangements für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche. Berücksichtigen Sie dabei die Kriterien aufgeklärter Mehrsprachigkeit.

📖 Siehe 8.7.7 Kriterien aufgeklärter Mehrsprachigkeit: Leitfragen und Indikatoren

- » **Ziel:** LAA verfügen über einen Pool an Aufgabenformaten, die mehrsprachige Kompetenzen gezielt nutzen.

#### 8.7.6 KURZINFO MEHRSPRACHIGKEIT

Mehrsprachigkeit ist heute in mehrfacher Hinsicht für Schulen relevant und die Anzahl der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler wächst. Hinter dem oft genutzten Begriff Mehrsprachigkeit kommen bei näherer Betrachtung zahlreiche verschiedene Phänomene und Typen von Mehrsprachigkeit zum Vorschein, die in der Gesellschaft und in der Schule teils negativ, teils positiv bewertet werden. Sich diese Phänomene und Typen bewusst zu machen und ihre Bedeutung für Sprachenerwerb und Sprachenunterricht zu reflektieren ist für sprachensible Unterrichtende hilfreich, da dies eine wertschätzende Haltung gegenüber mehrsprachigen Ressourcen ermöglicht.

Einige grundsätzliche Unterscheidungen betreffen die Ebene, auf der die mehrsprachige Kommunikation oder die Fähigkeit zu mehrsprachiger Kommunikation betrachtet wird. Meist wird zwischen individueller, institutioneller und gesellschaftlicher bzw. sozialer Mehrsprachigkeit unterschieden. Die individuelle Mehrsprachigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler ist weit verbreitet, während die Schule nicht institutionell mehrsprachig ist, da die offizielle Unterrichtssprache in den meisten Fällen Deutsch ist. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (oder: Vielsprachigkeit) bedeutet zwar, dass verschiedene Sprachen offizielle Amtssprachen sind oder auf andere Weise anerkannt sind, z. B. in Belgien, der Schweiz, Kanada. Sie geht jedoch nicht automatisch auch mit individueller Mehrsprachigkeit einher. Nach Franceschini (2011, S. 346f.) ist eine weitere Ebene der Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, nämlich die Ebene des Diskurses: Wenn mehrsprachige Interaktionen zwischen zwei oder mehr Kommunikationspartnerinnen und -partnern stattfinden, so ist dies diskursive Mehrsprachigkeit, z. B. Gespräche mit Codeswitching. Wie die Mehrsprachigkeitsforschung gezeigt hat, ist auf jeder Ebene zwischen Zweisprachigkeit, bei der es um genau zwei Sprachen geht, und Mehrsprachigkeit, bei der mehr als zwei Sprachen beteiligt sind, zu unterscheiden (vgl. Hufeisen 2010).

Individuelle Mehrsprachigkeit kann auf verschiedenen Wegen entstehen, von denen aktuell besonders die Migration im Fokus des Interesses steht (vgl. Dirim & Wegner 2015). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit betrifft Schülerinnen und Schüler, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern zugewandert sind. Entweder durch ihr Aufwachsen im Herkunftsland oder durch ihre zugewanderten Eltern und ihr soziales Umfeld in Deutschland erwerben sie Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache (z. B. Polnisch, Türkisch, Arabisch, Farsi). Diese Sprachkenntnisse sind geprägt durch die Verwendungskontexte; im Fall von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in zweiter oder dritter Generation sind sie daher oft auf alltagsnahe Kommunikation beschränkt und erstrecken sich nicht auf bildungssprachliche Kommunikationspraktiken. Somit sind viele migrationsbedingt mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gleichzeitig lebensweltlich mehrsprachig, d. h. ihre Lebenswelt ist in mehr als einer Sprache strukturiert (vgl. Keim 2012). Die kommunikativen Anforderungen an sie werden in verschiedenen Sprachen gestellt und sie befriedigen ihre alltäglichen kommunikativen Bedürfnisse in verschiedenen Sprachen.

Diskursive Mehrsprachigkeit ist durch Phänomene gekennzeichnet, die in einsprachiger Kommunikation nicht vorkommen, nämlich durch mehrsprachige Kommunikationspraktiken wie Codeswitching und Codemixing, durch Übersetzen und Sprachmittlung sowie durch interlinguale Transferstrategien. Bei Codeswitching und Codemixing wird an der Äußerungsgrenze bzw. innerhalb von Äußerungen zwischen verschiedenen Sprachen gewechselt (vgl. Lin & Li 2012). Dies erfolgt z. B. als Strategie zu effizienterer Kommunikation, um Zugehörigkeiten zu signalisieren, oder aus emotionalen Gründen. In mehrsprachiger Kommunikation werden Äußerungen und Sachverhalte übersetzt bzw. es wird Sprachmittlung betrieben, wo die Kenntnisse einzelner Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht ausreichen, um ohne diese Hilfestellungen auszukommen. Übersetzung kann aber auch für kreative Prozesse eingesetzt werden, etwa beim Schreiben. Interlingualer Transfer kann produktiv (z. B. die Übertragung sprachlicher Einheiten oder Strukturen aus einer zuvor gelernten Sprache auf die momentan gesprochene) oder rezeptiv (im Sinne von Interkomprehensionsstrategien) eingesetzt werden (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner 2013, Göbel, Vieluf & Hesse 2010).

Die Fähigkeit, diese mehrsprachigen Praktiken in vielfältigen Situationen und in verschiedenen Sprachen flexibel einzusetzen, wird auch als Multikompetenz bezeichnet (vgl. Franceschini 2011). Modelle des multiplen Spracherwerbs sowie die ihnen zugrunde liegende Forschung zeigen, dass Sprachenlernen am besten funktioniert, wenn es sprachvernetzend geschieht (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner 2013, Hufeisen 2010a) und somit die gesamte Multikompetenz zum Lernen der neuen Sprache(n) eingesetzt wird. Neues sprachliches Wissen wird dabei mit bereits vorhandenem verknüpft und ggf. kontrastiert. Ein solches Vorgehen beim Sprachenlernen hat für die Entwicklung eines Sprachbewusstseins, das das sprachvernetzende Lernen erleichtert und auf das dieses abzielt, eine zentrale Bedeutung. In der Mehrsprachigkeitsforschung beschreiben neuere Modelle Sprachenlernen als einen komplexen und dynamischen Prozess, bei dem neben der Sprachlernfähigkeit Motivation, Selbstbewusstsein und Angst wichtige Einflussgrößen sind (Herdina & Jessner 2002). Ähnlich bewertet auch Hufeisen (2010b) Sprachenlernen als ein Bündel unterschiedlicher emotionaler (z. B. Motivation, Angst, empfundene Nähe zwischen den Sprachen), kognitiver (z. B. Lernbewusstsein, Lernstrategien) und weiterer Faktoren.

Die sprachlichen Ressourcen migrationsbedingt und lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler werden im Sprachenunterricht noch eher selten und unsystematisch genutzt. Auch die Akzeptanz der Nutzung in der Schule erworbener Kenntnisse in zuvor gelernten Fremdsprachen ist noch ausbaufähig. Die an der Schule angestrebte Mehrsprachigkeit, die auf das strukturierte Erlernen vorgezeichneter Kompetenzstufen in schulischen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch abzielt, steht der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mit ihren kreativen Erscheinungen wie etwa Codeswitching meist entgegen. Die schulischen Fremdsprachen werden in der Regel noch isoliert voneinander, nacheinander und ohne systematisches Bezugnehmen auf sprachliche Vorkenntnisse gelehrt (additive Mehrsprachigkeit, vgl. Reimann 2015, S. 7).

Um hier Fortschritte zu erreichen, wird in der Fremdsprachendidaktik mit „aufgeklärter Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2015) ein didaktisches Grundprinzip diskutiert, das sowohl rezeptiv als auch produktiv auf eine Vielfalt von Sprachen zurückgreift sowie abzielt. Neben der in der Romanistik bereits weitgehend etablierten Interkomprehensionsdidaktik und dem Rückgriff auf die Schulfremdsprachen Latein und Englisch für aktives Sprachenlernen werden hier auch die Mehrheitsprache Deutsch – die für viele Schülerinnen und Schüler eben nicht Mutter-, sondern weitere Fremdsprache ist – sowie unterschiedliche Familien- und Herkunftssprachen für aktives Sprachenlernen genutzt. Dies bedeutet, dass die im Unterricht eingeführten sprachlichen Strukturen nicht ausschließlich in der Zielsprache, sondern auch unter Zuhilfenahme weiterer Sprachen vermittelt werden. Dahinter steht zugleich ein transkulturelles Konzept von internationaler Kommunikation, bei dem nicht eine einzelne Sprache zur Arbeitssprache für die gemeinsame Kommunikation gemacht wird, sondern die verfügbaren Sprachen miteinander in einen Dialog treten (vgl. Roche 2011). Einige Unterrichtsprojekte werden etwa von Fasse (2015), Thiele (2015) und Wildemann (2013) vorgestellt. Unterrichtsmaterialien liegen etwa mit den Publikationen von Behr (2005, 2006) und Oomen-Welke et al. (2007) vereinzelt vor.

## 8.7.7 KRITERIEN AUFGEKLÄRTER MEHRSPRACHIGKEIT: LEITFRAGEN UND INDIKATOREN

Nach Reimann (2015, S. 10)

Kriterium	Leitfragen	Indikatoren, z. B.
<b>1. Offenheit</b>	Inwieweit zeichnet sich das Material/die Unterrichtssequenz durch eine generelle Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen aus und geht mit vorhandenen sprachlichen Defiziten positiv um? Inwieweit ermöglicht das Material auch die kreative Sprachmischung?	Wird neben der Zielsprache nur auf eine weitere Fremdsprache verwiesen oder ist das Konzept auch offen für verschiedene (Herkunfts-/Familien-)Sprachen? Inwieweit sind Codeswitching und Codemixing auch durch die Aufgabenstellung bereits vorgegeben? Welche Rolle spielt das Translanguaging (Herstellen von kreativen, individuellen Verbindungen zwischen unterschiedlichen Sprachsystemen)?
<b>2. Vernetzung</b>	Inwieweit wird insbesondere der Austausch zwischen den fremdsprachlichen und den Sachfächern gefördert und einer Abgrenzung der Einzelfächer entgegengewirkt?	Gibt es Vorschläge für fächerverbindende Projekte? Werden aktiv Synergieeffekte zwischen Fächern angestrebt?
<b>3. Toleranz</b>	Inwieweit ermöglicht das Material einen positiven Transfer von einer in die andere Sprache? Welche Rolle spielt hierbei die Fehlertoleranz? Wie wird mit der Unsicherheit von Lehrkräften umgegangen, die kein Experte in den weiteren Sprachen sind (Ambiguitätstoleranz)?	Liegt der Fokus eher auf dem positiven Übertragen von einer in die andere Sprache (z. B. im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik, Hypothesengrammatik) oder liegt der Schwerpunkt auf der Vermeidung von negativen Interferenzen (z. B. false friends)? Gibt es Hilfestellungen und Material, mit denen und mit dem sich Lehrkräfte die weiteren Sprachen ansatzweise erschließen können (z. B. Hinweise zu Aussprache, Grammatik)?
<b>4. Kognitivierung</b>	Ermöglicht das Material auch eine Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen im Sinne einer Sprachbewusstheit?	Werden über das Verstehen und die Mediation hinaus auch sprachliche Aspekte auf einer Metaebene dargestellt (ggf. unter Berücksichtigung von Deutsch als Mittlersprache)?
<b>5. Berücksichtigung der Lerngruppe</b>	Werden die Besonderheiten der spezifischen Lerngruppe (z. B. unterschiedliche Familien- und Herkunftssprachen) angemessen berücksichtigt?	Wird bei der didaktischen Konzeption eine bestimmte Sprachenkombination bevorzugt oder sind unterschiedliche Sprachenkombinationen denkbar? Sind auch angemessene Angebote für schwächere Schülerinnen und Schüler vorgesehen, die nur bedingt über eine Sprachsensibilität verfügen?
<b>6. Mehr- und Transkulturalität</b>	Inwieweit werden neben (fremd-)sprachlichen Aspekten auch inter- und transkulturelle Perspektiven in den Vordergrund gerückt?	Inwieweit sind mehrsprachige Materialien angebunden an einen systematischen interkulturellen Kompetenzaufbau? Wird die Rolle von Sprache für die eigene kulturelle Identität thematisiert oder reflektiert?
<b>7. Progression und Nachhaltigkeit</b>	Inwieweit ist eine mehrsprachigkeitsdidaktische Progression auch über längere Zeiträume angelegt?	Dienen die Materialien der punktuellen Veranschaulichung mehrsprachlicher Perspektiven oder wird ein langfristiger, mehrsprachiger Spracherwerb intendiert?

## 8.8 Literaturverzeichnis

**Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2013).** Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In Vetter, E. (Hrsg.), Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung (S. 111–147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Baur, R. S., Goggin, M., & Wrede-Jackes, J. (2013).** Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf)

**Baur, R. S., & Spettmann, M. (2008).** Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache (S. 430–441). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014).** Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.

**Behr, U. (Hrsg.) (2005).** Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.

**Behr, U. (Hrsg.) (2006).** Anregungen zum sprachübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Bad Berka.

**Berndt, A. (2005).** Sprachenlernen lebenslang. Eine Schlüsselqualifikation. Fremdsprachen lehren und lernen, 34, S. 83–93.

**Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2011).** Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.

**Budde, M., & Michalak, M. (2014).** Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In M. Michalak (Hrsg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen (S. 9–33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Cathomas, R. (2007).** Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (2), S. 180–191. Letzter Zugriff im März 2017:

<https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2>

**Dirim, I., & Wegner, A. (2015).** Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive (S. 198–222). Opladen: Budrich.

**Ehlich, K. (2007).** Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (S. 11–75). Bonn, Berlin.

**Ehlich, K. (2009).** Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (S. 15–24). Münster: Waxmann.

**Ehlich, K. (2012).** Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\\_en\\_aneignung\\_-\\_mehr\\_als\\_vokabeln\\_und\\_s\\_\\_tze.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf)

**Europäische Kommission. (1995).** Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Letzter Zugriff im März 2017:

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)

**Fasse, G. (2015).** Ein vielsprachiges Theaterprojekt in der Schule: Im Meer der Sprachen. In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen, & J. Schlabach (Hrsg.), MehrSprachen? PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula (S. 125–136). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Feilke, H. (2012).** Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch. (233), S. 4–13. Letzter Zugriff im März 2017:

[http://www.worthaus.com/Institut\\_Deutsch/Praxissemester/Feilke\\_Helmuth\\_2012.pdf](http://www.worthaus.com/Institut_Deutsch/Praxissemester/Feilke_Helmuth_2012.pdf)

**Franceschini, R. (2011).** Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. The Modern Language Journal, 95 (3), S. 344–355.

**Fürstenau, S., Beckmann, V., & Galling, I. (2015).** Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung: Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht. In Fernández Ammann, Eva Maria, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Hrsg.), Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen (S. 253–278). Berlin: Frank & Timme.

**Gantefort, C., & Roth, H.-J. (2008).** Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FöRMIG-Instrument „Tulpenbeet“. In T. Klinger, K. Schwippert, & B. Leiblein (Hrsg.), Evaluation im Modellprogramm FöRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts (S. 29–50). Münster: Waxmann. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_roth\\_tulpenbeet.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_roth_tulpenbeet.pdf)

**Gibbons, P. (2002).** Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

**Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010).** Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. Zeitschrift für Pädagogik. (Beiheft 55), S. 101–122.

**Gogolin, I. (1994).** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

**Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011).** Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.

**Grißhaber, W. (2013).** Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf)

**Hallet, W. (2008).** Die mehrsprachige Schule: Sprachmittlung im schulischen Kontext. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. (93), S. 40–43.

**Herdina, P., & Jessner, U. (2002).** A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

**Hufeisen, B. (2010a).** Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik (S. 376–381). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

**Hufeisen, B. (2010b).** Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens: Faktorenmodell 2.0. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies, 36, S. 200–207.

**Keim, I. (2012).** Mehrsprachige Lebenswelten: Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

**Königs, F. G. (2006).** Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chancen der Lehrwerkskonstruktion Deutsch als Fremdsprache. In E. Neuland (Hrsg.), Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht (S. 525–540). Frankfurt/M.: Lang.

**Köster, J. (2008).** Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. Deutschunterricht, 61 (5), S. 4–11.

**Leisen, J. (2011).** Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung: Der sprachensible Fachunterricht. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf)

**Leisen, J. (2013).** Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Klett.

**Lin, A. Y. M., & Li, D. C. S. (2012).** Codeswitching. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Hrsg.), The Routledge handbook of multilingualism (S. 470–481). London: Routledge.

**Melzer, F. (2013).** Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 300–320). Weinheim: Beltz.

**Michalak, M. (Hrsg.) (2014).** Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Morek, M., & Heller, V. (2012).** Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. (57), S. 67–101.

**Oomen-Welke, I. (2008).** Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 479–492). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Oomen-Welke, I. et al. (2007).** Internationale Wörter: Fremdwörter – Internationale Wörter – Internationale Wortbausteine (1. Aufl.). *Der Sprachenfächer*. Bd. 3. Freiburg/B.: Freiburger Verlag.

**Ortner, H. (2009).** Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt, & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik*. Band 2 (S. 2227–2240). Berlin: De Gruyter.

**Petersen, I., & Tajmel, T. (2015).** Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität (S. 84–111). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verl.

**Reich, H. H. (2009).** Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FöRMig-Instrumente. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 25–33). Münster: Waxmann.

**Reich, H. H., Roth, H.-J., & Gantefort, C. (2008).** Auswertungshinweise „Der Sturz ins Tulpenbeet“. In T. Klinger, K. Schwippert, & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FöRMig*. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts (S. 209–226). Münster: Waxmann.

**Reimann, D. (2015).** Aufgeklärte Mehrsprachigkeit: Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. (51), S. 4–11.

**Riebling, L. (2013).** Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 106–153). Münster: Waxmann.

**Roche, J. (2011).** Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In G. Biffl & L. Rössl (Hrsg.), *Migration und Integration – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bd. 2 (S. 25–36). Bad Vöslau: Omnium. Letzter Zugriff im März 2017:

<https://epub.ub.uni-muenchen.de/14045/1/MehrsprachigkeitalsHerausforderung2011.pdf>

**Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013).** Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (2. Aufl.). Radebeul.

**Siems, M. (2013).** Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Letzter Zugriff im März 2017:

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_siems.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf)

**Thiele, S. (2015).** Was ist französisch an türkisch du?: Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen? In Fernández Ammann, Eva Maria, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 137–157). Berlin: Frank & Timme.

**Wildemann, A. (2013).** Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 321–338). Weinheim: Beltz.



# + 9.0

## Cluster Mathematik

9.1	Lehr- und Lernlandkarte	S. 190	9.5	Überblick und Einblick in den Baustein Reihenplanung als Beispiel für das WAS	S. 212
9.2	Theoretischer Überblick: Notwendiges Wissen und Können von Lehrkräften für sprachsensiblen Mathematikunterricht	S. 193	9.6	Überblick und Einblick in den Baustein Darstellungs- vernetzung als Beispiel für das WIE	S. 220
9.3	Übergreifende Strukturierung der Lernangebote in zehn Bausteine	S. 198	9.7	Fazit und Ausblick	S. 225
9.4	Das Basismodul „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ – Einstieg und Hintergründe für fach- und sprachintegrierte Unterrichtskonzepte	S. 206	9.8	Literaturverzeichnis	S. 226

Die Abbildung zeigt  
die Kreiszahl  $\pi$  (Pi)  
gesprochen.

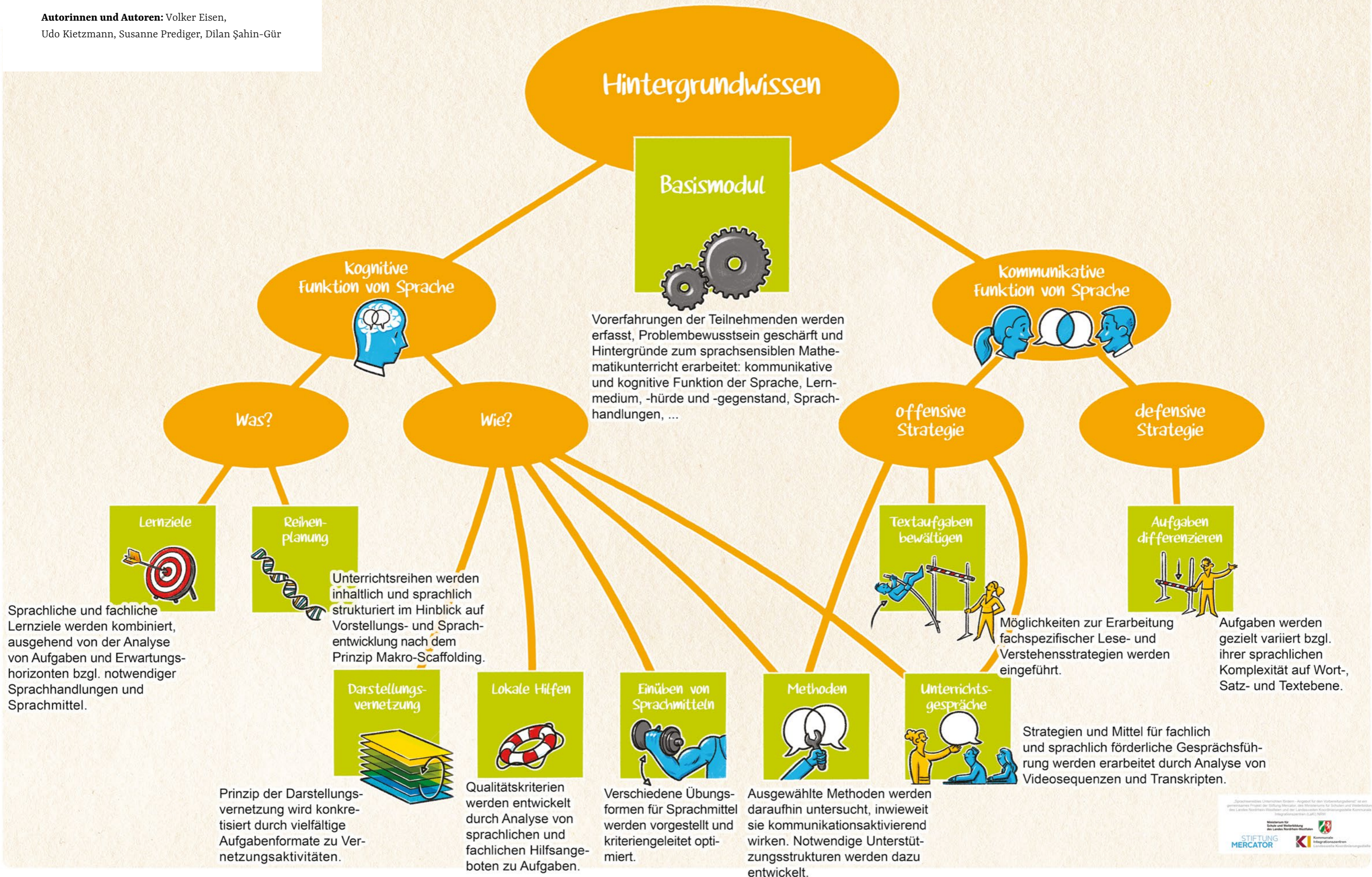
### Autorinnen und Autoren:

Volker Eisen, Udo Kietzmann, Susanne Prediger,  
Dilan Şahin-Gür, Nadine Wilhelm & Claudia Benholz

# SPRACHSENSIBLES UNTERRICHTEN IM FACH MATHEMATIK FÖRDERN

## 9.1 Lehr- und Lernlandkarte

**Autorinnen und Autoren:** Volker Eisen,  
Udo Kietzmann, Susanne Prediger, Dilan Şahin-Gür



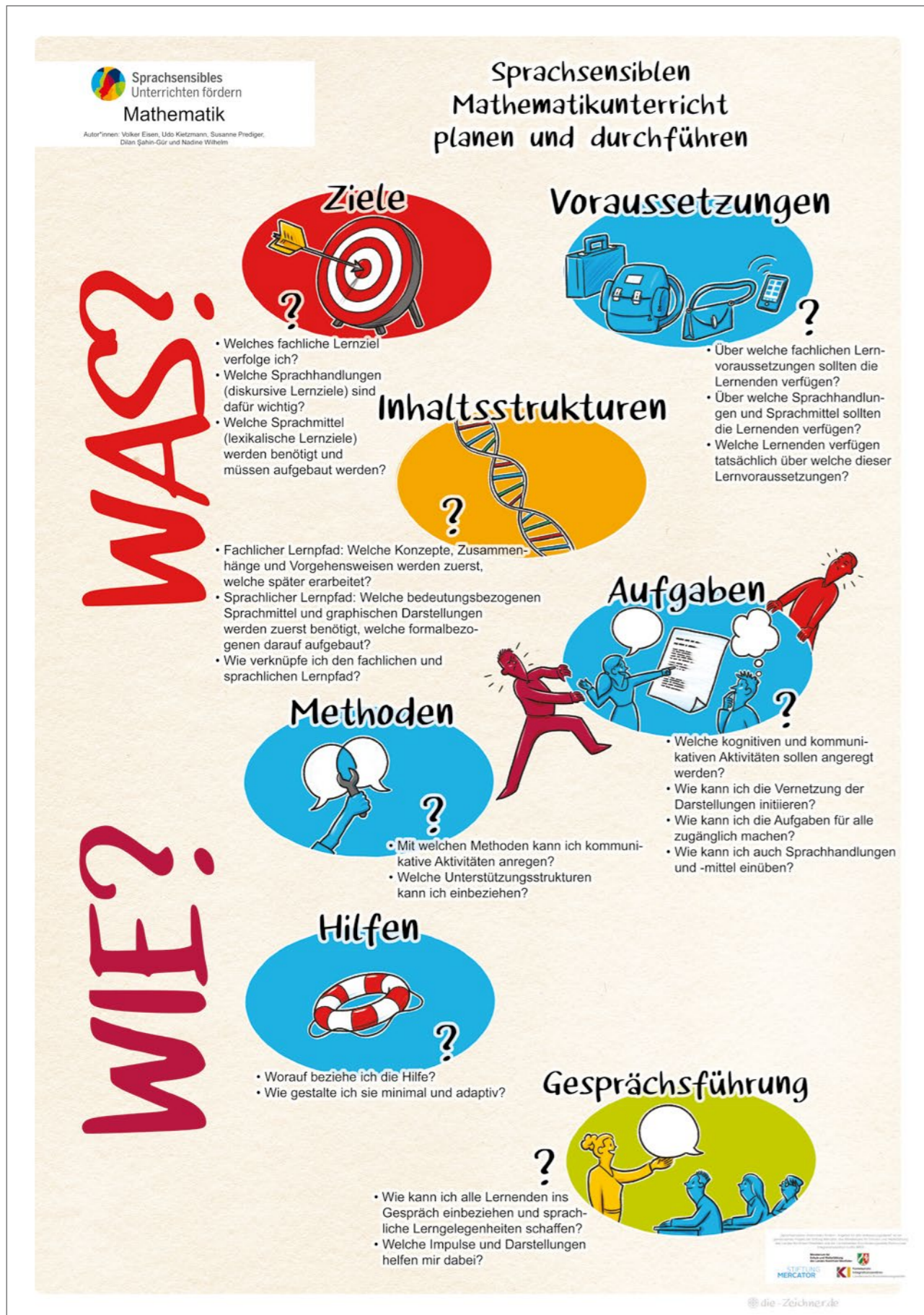




Abb. 2: Eingangserhebung zu wahrgenommenen Hürden aus Prediger 2017a

### Notwendige Verschiebungen der Aufmerksamkeit

Viele praktizierende und angehende Mathematik-Lehrkräfte haben inzwischen eine Bewusstheit für die Relevanz von Sprache entwickelt, wie der erheblich gesteigerte Zulauf zu Fortbildungen zeigt. Allerdings sind den meisten Lehrkräften vor allem zwei sprachliche Anforderungen bewusst, wie eine kumulative Eingangserhebung bei Fortbildungen zeigt (siehe Abb. 2): In Kartenabfragen zum Beginn von Fortbildungen mit über 350 Mathematik-Lehrkräften wurden auf etwa 70 % der geschriebenen Karten nur zwei spezifische Hürden genannt: Textaufgaben lesen und geringer Wortschatz (Prediger 2017a).

Textaufgaben bilden im Mathematikunterricht die wichtigste Textsorte. Textaufgaben lesen ist gemäß dieser Erhebung diejenige Sprachhandlung, an der eingeschränkte Sprachkompetenzen für Lehrkräfte am unmittelbarsten sichtbar werden. Die Analyse von Textaufgaben bzgl. **schwierigkeitsgenerierender Merkmale auf Wort-, Satz- und Diskursebene** bilden somit auch einen ersten Zugang, um aufgabenseitig sprachliche Anforderungen zu identifizieren. Doch reicht es für den Unterricht nicht, Lesehürden und Wortschatzhürden in Textaufgaben durch Vereinfachung zu reduzieren: Denn eine reine **defensive Strategie** durch Reduktion sprachlicher Anforderungen ist insofern heikel, als sie zwar kurzfristig den Unterricht erleichtert, aber zu oft zu wenig Lerngelegenheiten gibt, die Kompetenzen der Lernenden auszubauen. Eine Folge könnte die Fossilierung von Kompetenzen auf niedrigem Stand sein.

In Aufgaben sollten daher nur wirklich unnötige Hürden reduziert werden, während die zentrale Aufmerksamkeit auf **offensive Strategien** gelegt werden sollte, d.h. auf Ansätze für den Fachunterricht, die Lernende zur Bewältigung der Anforderung befähigen, also gezielt fördern (Leisen 2010, S. 6). Dazu müssen die Anforderungen lernendenseitig statt aufgabenseitig bestimmt werden: Welche Strategien brauchen Lernende, um anspruchsvolle Texte dennoch decodieren zu können?

Ein Fokus nur auf Textaufgaben und Lesestrategien würde jedoch gerade für die sprachlich Schwächeren deutlich zu kurz greifen: Zwar zeigen sich in Leistungsstudien immer wieder Aufgaben, die wegen komplexer Texte von vielen Schülerinnen und Schülern (auch den sprachlich stärkeren) nicht adäquat bearbeitet werden (Abedi & Lord 2001). Die größten Leistungsunterschiede zwischen sprachlich Schwachen und Starken zeigen sich dagegen nicht bei Aufgaben mit Lesehürden, sondern bei kognitiv anspruchsvollen Aufgaben, insbesondere, wenn sie inhaltliche Vorstellungen erfordern (Ufer et al. 2013; Prediger et al. 2015). Die Ursache, warum sprachlich schwache Lernende inhaltliche Vorstellungen also schlechter zu erwerben scheinen, muss man im Unterricht vorher suchen: In Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich, inwiefern Lernende bei fehlender bildungssprachlicher Kompetenz nicht erfolgreich an den kognitiv anspruchsvolleren Phasen des Unterrichts teilhaben können, wenn sie z.B. keine tragfähigen Erklärungen produzieren oder geäußerten Erklärungen abstrakter Zusammenhänge nicht gut genug folgen können (Prediger et al. 2016).

In solchen Lernprozessen greifen kommunikative und kognitive Funktion von Sprache ineinander (Morek & Heller 2012): Von Beschränkungen in der **kommunikativen Funktion von Sprache** spricht man, wenn Lernende die Übermittlung einer sprachlich gegebenen Information nicht bewältigen können oder sich Lesehürden ergeben. Die **kognitive Funktion von Sprache** als „Werkzeug des Denkens“ (Morek & Heller 2012, S. 74ff.) greift, wenn sprachliche Einschränkungen das kognitive Erfassen und Durchdenken bestimmter Zusammenhänge erschweren (Maier & Schweiger 1999).

Um sprachliche Anforderungen bzgl. der kognitiven Funktion von Sprache zu identifizieren, ist es wichtig, neben der **Wortebene** auch die **Satzebene** und **Diskursebene** von Sprache in den Blick zu nehmen: Zwar identifizieren Lehrkräfte und Lernende sprachliche Hürden am einfachsten auf der Wortebene (siehe Abb. 2), indem sie

fremde Wörter oder Wortbildungen problematisieren, doch zeigt ein genauerer Blick auf sprachliche Anforderungen, dass viele Hürden auf der Satzebene oder Diskursebene zu lokalisieren sind:

Bildungssprachliche Anforderungen auf Satzebene betreffen z.B. unvertraute Satzkonstruktionen im Passiv oder Nebensatzeinsparende Verkürzungen in Präpositionalkonstruktionen. In der Sprachrezeption (d.h. beim Hören oder Lesen) werden Lernende mit Konstruktionen konfrontiert, die sie in ihrer Alltagssprache nicht gebrauchen (z.B. „Ihre M Bruder Jonas gibt SIE zwei Euro ab.“). In der Sprachproduktion (d.h. beim Sprechen oder Schreiben) beziehen sich die Anforderungen auf Satzebene vor allem darauf, komplexere Zusammenhänge kohärent zu versprachlichen (was ist ein Grund, was ein Gegenbeispiel, ...?).

Auf der Diskursebene geht es um **Sprachhandlungen** wie Erklären, Berichten und Argumentieren (MSW 2011), die in der Alltagssprache weniger oder anders gebraucht werden als in der Sprache der Schulmathematik. Curriculare und empirische Analysen für das Fach Mathematik (Prediger et al. 2016, Prediger 2016) zeigen insbesondere die Relevanz der folgenden Sprachhandlungen, die hier am Beispiel der Gleichung  $15 - (5+2) = 15 - 5 - 2$  erläutert werden:

- » Rechenwege und Vorgehensweisen erläutern/berichten („Ich wollte von 15 gerade  $5+2$  subtrahieren. Dazu muss ich 5 subtrahieren und 2 subtrahieren“);
- » Bedeutungen von Begriffen und Operationen erklären („Wenn ich von 15 eine Summe von zwei Zahlen abziehen will, dann bedeutet das ja, dass ich beide abziehen muss. Zum Beispiel wenn ich von meinen 15 € Taschengeld insgesamt  $5+2$  € ausbebe, dann gebe ich zuerst 5 € und dann 2 € aus, beide muss ich von 15 € wegnehmen, also 2 € vom Rest abziehen.“);
- » allgemeine Zusammenhänge beschreiben („Wann immer man eine Summe von einer Zahl subtrahieren will, kann man auch beide Summanden einzeln subtrahieren.“);
- » Entscheidungen (z.B. Wahl der Rechenart) oder Zusammenhänge begründen („Ich nutze für die getrennte Rechnung das Minus, weil ...“).

Diese Sprachhandlungen sind eng verbunden mit den wichtigsten fachlichen Lernzielen, z.B. korrespondieren die zwei Sprachhandlungen Bedeutungen erklären und Rechenwege erläutern gerade mit dem Unterschied von inhaltlichem Denken und Kalkül (Prediger 2009), der für die Mathematik so zentral ist. In vielen (eher kalkülorientiert unterrichteten) Klassen wird zwar das Berichten über Rechenwege eingeübt, für das Erklären von Bedeutungen dagegen gibt es weniger Lerngelegenheiten, auch wenn gerade diese für den Aufbau inhaltlicher Vorstellungen sehr wichtig wären.

Wer Bedeutungserklärungen nicht folgen und formulieren kann, kann inhaltliche Vorstellungen nur begrenzt entwickeln. Dies erklärt, warum sprachlich schwache Lernende bei Testaufgaben, die inhaltliche Vorstellungen erfordern, größere Leistungsdifferenzen zu sprachlich Starken zeigen als bei Rechenaufgaben (s. o., Prediger et al. 2015).

Während das Berichten von Rechenwegen mit **formalbezogenem Sprachschatz** auskommt (subtrahieren, Summand, ...), erfordert das Erklären von Bedeutungen einen **bedeutungsbezogenen Sprachschatz** (ausgeben, wegnehmen, der Rest, ...). Diese Unterscheidung in formal und bedeutungsbezogenen Sprachschatz hat sich als ausgesprochen wichtig herausgestellt, denn viele Lehrkräfte identifizieren und verwenden formalbezogene Sprachmittel deutlich bewusster, während die bedeutungsbezogenen erst ins Bewusstsein gerückt werden müssen.

Die Erfahrung in längerfristig begleiteten Fortbildungsprojekten zum sprachsensiblen Mathematikunterricht zeigt, dass Lehrkräfte beim Einstieg in die Spracharbeit mit offensiver Strategie oft zunächst auf die Wortebene fixiert sind (Moschkovich 2015, Prediger 2017a). Trainiert werden dann isolierte formalbezogene Vokabeln („der Subtrahend“), die die Lernenden jedoch nicht von alleine in die fachlich relevanten Sprachhandlungen einbinden können. Empirische Studien zeigen allerdings, dass die Spracharbeit im Fachunterricht gezielter den fachlichen Lernzielen dienen kann, wenn sie ausgehend von den fachlich relevanten Sprachhandlungen geplant werden (Echeverria, Vogt & Short 2017).

Daher erweisen sich vier Linien zur Verschiebung der Aufmerksamkeit als wesentlich für die Identifikation relevanter sprachlicher Anforderungen:

- » vom Vokabeltraining als Selbstzweck zur funktionalen Betrachtung der Sprachmittel als Mittel zur Realisierung bestimmter Sprachhandlungen auf Diskursebene (die Konzepte **Sprachhandlung und dazu nötige Sprachmittel** helfen, diese Ausrichtung an den diskursiven Zwecken zu denken);
- » **von der Wort- auch zur Satz-, Text- und Diskursebene** (die Konzepte Satz- und Diskursebene helfen zu verdeutlichen, dass es mehr als die Wortebene gibt, über das sich nachzudenken lohnt);
- » vom nur **formalbezogenen** zum auch **bedeutungsbezogenen Sprachschatz**, um Sprachhandlungen stützen zu können, die Bedeutungen konstruieren und damit das Verstehen unterstützen;
- » **von der defensiven zur offensiven Strategie** (die Verwendung von Sprachhandlungen und Sprachmitteln einfordern und unterstützen).



Abb. 3: WAS-Fragen zur Unterrichtsvorbereitung in der Lernlandkarte (größer in Abb. 1)

### 9.2.2 PRINZIPIEN UND LEITFRAGEN ZUR INHALTLICHEN PLANUNG EINES SPRACH- UND FACHINTEGRIERTEN UNTERRICHTS (WAS-FRAGEN)

Die Identifizierung der sprachlichen Anforderungen aus dem vorangegangenen Abschnitt sind ein wesentlicher Teil der Unterrichtsplanung. Konkret gelingt dies am besten, wenn in der Unterrichtsplanung die fachlichen Lernziele spezifiziert und dann um diskursive Lernziele (die für die Teilziele jeweils relevanten Sprachhandlungen) und lexikalische Lernziele (d.h. die dazu notwendigen Sprachmittel) ergänzt werden. In den Unterrichtskonzepten von Gibbons (2002) und SIOP (Echeverria, Vogt & Short 2017) wird dies **Bedarfsanalyse** genannt.

Diese Bedarfsanalyse wird in Bezug gesetzt zu einer **Lernstandsanalyse**, in der die **Voraussetzungen** (siehe Abb. 3) der Lernenden bzgl. der identifizierten Anforderungen in den Blick genommen werden (durch Rückgriff auf empirische Literatur, einer Eingangsdiagnose oder Vorerfahrungen der Lehrkräfte aus früheren Schuljahren), um daraus die **Ziele** mit den entsprechenden Leitfragen abzuleiten.

Allgemein ist ein Abgleich von Bedarfen mit **Voraussetzung** zum Zwecke der Formulierung von **Zielen** in jeder Unterrichtsplanung vorzunehmen; im fach- und sprachintegrierten Unterricht wird sie lediglich ergänzt um eine integrale Behandlung der sprachlichen Komponente und folgt damit dem **Prinzip des fach- und sprachintegrierten Unterrichts**.

Eine geeignete **fach- und sprachintegrierte Inhaltsstruktur** entsteht daraus erst dann, wenn eine geeignete Sequenzierung der mathematischen Lerninhalte (in einem fachlichen Lernpfad) mit den diskursiven und lexikalischen Lerninhalten (im sprachlichen Lernpfad) gefunden wurde. Eine solche Verflechtung folgt dem **Prinzip des Makro-Scaffoldings** (Gibbons 2002).

### 9.2.3 PRINZIPIEN UND LEITFRAGEN ZUR DIDAKTISCHEN UND METHODISCHEN PLANUNG UND GESTALTUNG EINES SPRACH- UND FACHINTEGRIERTEN UNTERRICHTS (WIE-FRAGEN)

Wenn die „Was-Fragen“ geklärt sind, beziehen sich die „Wie-Fragen“ der didaktischen und methodischen Planung und Gestaltung von Unterricht auf vier Bereiche: **Aufgaben, Methoden, Hilfen** und **Gesprächsführung** (siehe Abb. 4), die jeweils nach dem **Prinzip der Fach- und Sprachintegration** zu betrachten sind, um fachliche und sprachliche Lernziele zusammen zu adressieren. Dabei wurden die Aufgaben zwischen den Was-Fragen und den Wie-Fragen angesiedelt, weil bei ihrer Auswahl bzw. Ausgestaltung immer auch inhaltliche Feinplanung erfolgt.

Ein leitendes Konzeptpaar für die Wie-Fragen ist erneut der Gegensatz zwischen **defensiver und offensiver Strategie** (s. o.). Die defensive Strategie spielt beim Zugänglichmachen von Aufgaben eine große Rolle, weil sie die **kognitive und kommunikative Aktivierung** überhaupt erst ermöglicht.

Daher liegt sie den Lehrkräften oft näher und ist für das Erzielen kurzfristiger Erfolge auch notwendig. Erst im zweiten Schritt wenden sich viele Lehrkräfte der offensiven Strategie zu mit dem Ziel, die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu erweitern. Darauf beziehen sich daher die meisten Leitfragen im Bereich Aufgaben, Methoden, Hilfen und Gesprächsführung.

Ein zentrales Prinzip zur Realisierung einer offensiven Strategie ist das **Prinzip der Darstellungsvernetzung** (Leisen 2005). Gemäß diesem Prinzip kann eine Sprach- und Fachintegration erreicht werden durch konsequente Vernetzung von grafischen, gegenständlichen, verbalen und symbolischen Darstellungen. Unserer Erfahrung nach nehmen Lehrkräfte dieses Prinzip gerne an und erweitern ihre Aufgabenkonstruktionen auch in Richtung Vernetzung der drei verbalen Darstellungen (alltags-, bildungs- und fachsprachliche). Das Prinzip Darstellungsvernetzung kann auch für die Gesprächsführung aktiviert werden, zum Beispiel um durch ergänzende grafische Darstellungen Lernendenideen für alle zugänglich zu machen. Die Nutzung der Darstellungsvernetzung zur Gesprächsführung müssen angehende Lehrkräfte erfahrungsgemäß jedoch längerfristig einüben.

In Bezug auf die Methoden, Hilfen und Unterrichtsgespräche sind die sich ergänzenden Konzepte von **Fordern und Unterstützen** relevant: Einerseits müssen geeignete reichhaltige Anlässe geschaffen werden, die diskursiv anspruchsvolle Sprachhandlungen von den Lernenden fordern, anderer-

seits muss stets mit überlegt werden, wie die Lernenden dabei geeignet und adaptiv (d.h. ggf. differenzierend) unterstützt werden können (Meyer & Prediger 2012). Unterstützung erfahren Lernende durch Scaffolding, also das Angebot eines Gerüsts: Für lexikalisches Scaffolding eignen sich gezielte Nachfragen oder Formulierungshilfen, für strategisches Scaffolding etwa Visualisierungsvorgaben. Insbesondere in der Gesprächsführung kann demnach Fordern und Unterstützen gut integriert werden durch geeignete **Mikro-Scaffolding-Impulse**.

Während das **lokale Unterstützen** (durch Impulse oder Formulierungshilfen) oft kurzfristige Erfolge zeigt (z.B. durch sichtbar verbesserte Schreibprodukte), erfordert ein **längerfristiger Aufbau von Sprachhandlungen und Sprachmitteln**, auch für die Spracharbeit, Unterrichtsphasen des **Erarbeitens, Systematisierens und Einübens** einzuplanen und durch entsprechende Aufgaben, Methoden, Hilfen und Gesprächsführung anzuregen.

Die Leitfragen auf der Lernlandkarte (siehe Abb. 4) helfen dabei, diese verschiedenen Konzepte und Prinzipien einzu beziehen.

Im folgenden Abschnitt soll nun dargestellt werden, in welcher Schrittfolge und mit welchem Material sich die angehenden Lehrkräfte den Leitfragen und den Prinzipien und Konzepten zu ihrer Beantwortung im Fachseminar Mathematik nähern können.

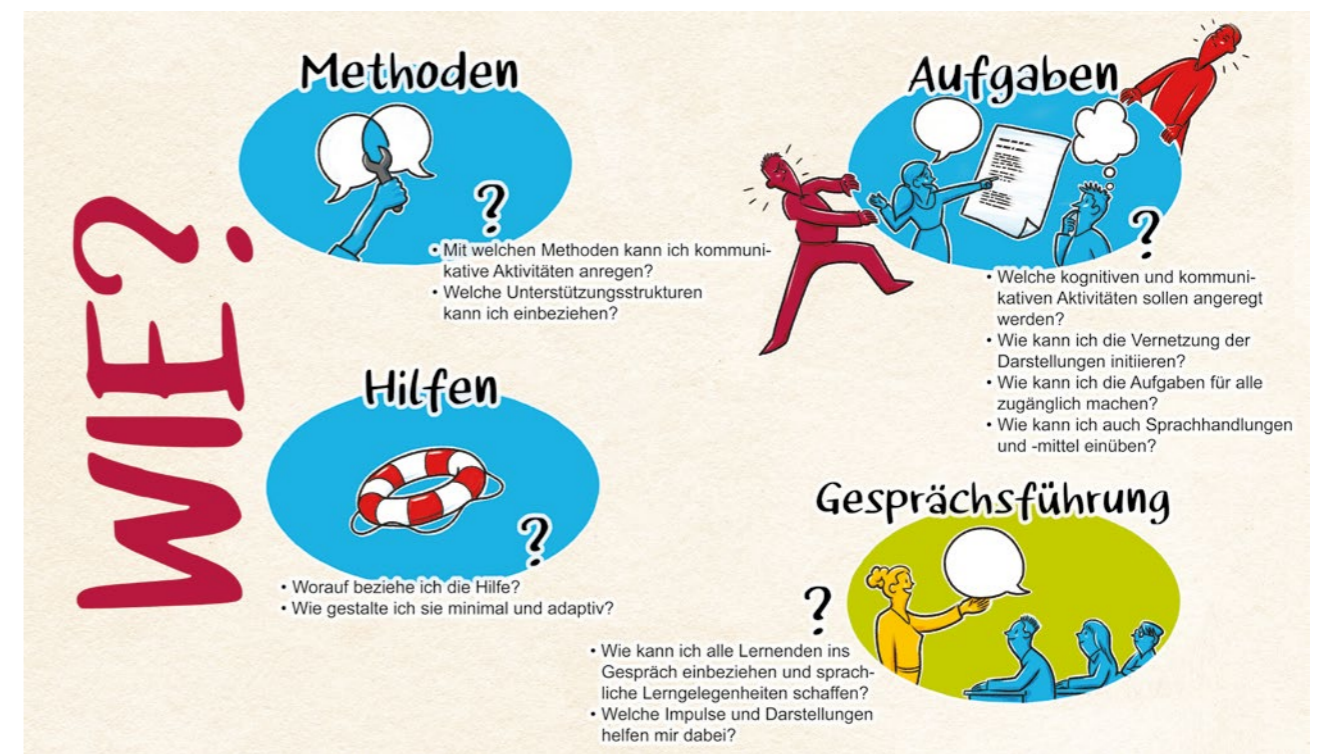


Abb. 4: WIE-Fragen zur Unterrichtsvorbereitung in der Lernlandkarte (größer in Abb.2)

## 9.3 Übergreifende Strukturierung der Lernangebote in zehn Bausteine

Das komplexe Thema „Sprachsensibler Mathematikunterricht“ mit seinen in Abschnitt 9.2 vorgestellten Hintergründen, Konzepten, Prinzipien und Leitfragen kann nicht auf einmal gelehrt und gelernt werden. Daher wurden die Inhalte für die Arbeit im Fachseminar Mathematik in zehn Bausteine zergliedert: Ein Basismodul dient der Einführung, die weiteren neun Bausteine sind so gestaltet, dass sie an übliche mathematikdidaktische Fachseminartheemen angeknüpft werden können, um die Spracharbeit als durchgängige Planungsdimension statt als Einzelthema zu etablieren.

### 9.3.1 INHALTLICHE STRUKTURIERUNG DER LERNANGEBOTE IN ZEHN BAUSTEINE

#### Überblick in der Lehrlandkarte

Die Lehrlandkarte (siehe Abb. S. 190) systematisiert die insgesamt zehn Bausteine. Auf oberster Ebene findet sich das Basismodul, da es als Startpunkt für die Beschäftigung mit sprachsensiblen Mathematikunterricht gesehen wird. Sodann wird unterschieden zwischen Angeboten, die vorrangig die kognitive Funktion von Sprache im Blick haben, und solchen, die vornehmlich kommunikative Aspekte von Sprache thematisieren, auch wenn natürlich immer beide Funktionen zusammenspielen. Dabei wurde die kognitive Funktion stärker gewichtet, da dies der besonderen Bedeutung von Sprache als Werkzeug des Denkens im Fach Mathematik entspricht. Auf der nächsten Ebene werden die Bausteine unterschieden nach den Was- und den Wie-Fragen

(vgl. Abschnitt 9.2). Die Bausteine mit vorrangigem Fokus auf die kommunikative Funktion von Sprache werden dahingehend unterschieden, ob bei der Sprachbildung eher offensive oder eher defensive Strategien verfolgt werden. Insbesondere gibt es in diesem Zweig je einen Baustein zum offensiven bzw. defensiven Umgang mit Aufgabentexten.

Die Konzeption der Bausteine folgt insgesamt dem Primat des „Was“ vor dem „Wie“ und dem offensiver Strategien vor defensiven. Die Darstellung der Lehrlandkarte unterstreicht in ihrer Systematik diese fachdidaktischen Prioritäten und erleichtert somit den Zugriff auf die Materialien unter der Fragestellung, welche Ausbildungsanliegen durch die jeweiligen Bausteine unterstützt werden können. Dass diese Zuordnung nicht eindeutig ist, wird durch wenige (nicht vollständige) Querverbindungen angedeutet.

#### Kurze Charakterisierung der zehn Bausteine



Im **Basismodul** wird das Problembewusstsein geschärft und es werden die in Abschnitt 9.2.1 vorgestellten Hintergründe für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht erarbeitet.

**Anknüpfen an das Kernseminar:** Das Basismodul greift die allgemeinen sprachdidaktischen Überlegungen aus dem Kernseminar (z. B. zu Alltags-, Bildungs- und Fachsprache, kommunikativer und kognitiver Funktion von Sprache) auf und differenziert diese in fachdidaktischer Perspektive aus.

**Kernaktivitäten:** Ein Selbstversuch zum mathematischen Beschreiben und Erklären in einer fremden Sprache sensibilisiert für die Unterscheidung von kommunikativer und kognitiver Funktion von Sprache und die Bedeutung von Sprachhandlungen für das Mathematiklernen.



**Grundidee des Bausteins Lernziele:** Die Entwicklung fachlicher Kompetenzen erfordert Sprache in Form von Sprachhandlungen und Sprachmitteln. Diese dürfen nicht grundsätzlich als Lernvoraussetzungen angesehen werden, sondern können selbst zu Lerngegenständen und damit auch zu Lernzielen des Mathematikunterrichts werden.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich anknüpfen, wenn im Seminar die Formulierung von Lernzielen thematisiert wird, insbesondere im Rahmen der Erstellung schriftlicher Unterrichtsplanungen.

**Kernaktivität:** Bedarfsanalyse wird eingeübt durch Erstellen von Erwartungshorizonten und Analysieren von Aufgaben bzgl. notwendiger Sprachhandlungen und Sprachmittel.



**Grundidee des Bausteins Reihenplanung:** Wo immer konzeptuelles Verständnis für mathematische Inhalte aufgebaut werden soll, steht auch sprachliches Lernen im Fokus. Das sprachliche Lernen im Fachunterricht muss somit auch auf die Planung der mittel- und längerfristigen Unterrichtszusammenhänge ausgeweitet werden.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar die Planung längerfristiger Unterrichtszusammenhänge (insbesondere Reihenplanungen) bearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Teilnehmende sequenzieren Aufgaben in einer Unterrichtsreihe im Hinblick auf die Vorstellungs- und die Sprachentwicklung. Daran werden geeignete Sequenzierungen diskutiert und mit dem Prinzip des Makro-Scaffoldings verknüpft.



**Grundidee des Bausteins Darstellungsvernetzung:** Die Vernetzung der verschiedenen Darstellungsebenen gilt als zentrales didaktisches Prinzip sowohl zum Aufbau mentaler Konstrukte abstrakter Begriffe als auch zur Sprachbildung. Dazu wird das klassische E-I-S Modell nach Bruner fachspezifisch erweitert, flexibilisiert und sprachbezogen ausdifferenziert.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich z. B. einbauen, wenn im Seminar an Grundvorstellungen und deren Förderung (Verstehensorientierung) gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Das Prinzip der Darstellungsvernetzung wird durch vielfältige Aufgabenformate mit unterschiedlichen Vernetzungsaktivitäten konkretisiert. Die Teilnehmenden erstellen selbst Aufgaben analog zu zwei Beispielsätzen von Vernetzungsaktivitäten zu Brüchen und Wendepunkten.



**Grundidee des Bausteins Lokale Hilfen für die Sprachverwendung:** Wer sprachliches Lernen offensiv fordert („Sprachbad“), muss auch im Lernprozess unterstützen, damit die Anforderungen erfüllbar sind („nicht im Sprachbad ertrinken“). Dieser Baustein thematisiert daher lokale Hilfen, d. h. situative sprachliche Unterstützung und ihre methodische Umsetzung.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich z. B. einbauen, wenn im Seminar an Kriterien für und Gestaltungsformen von (adaptiven) Hilfen im Lernprozess gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Teilnehmende analysieren Aufgaben mit beigefügten sprachlichen und fachlichen Hilfsangeboten bzgl. verschiedener Qualitätskriterien für Hilfen. Sprachliche Hilfen werden gezielt adaptiert.



**Grundidee des Bausteins Einüben von Sprachmitteln:** Nach dem Erarbeiten und Systematisieren von Sprachmitteln müssen diese auch eingeübt werden, um sie zu automatisieren und zu internalisieren. Dazu werden vielfältige Aufgabenformate vorgestellt.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich z. B. einbauen, wenn im Seminar über Unterrichtsfunktionen und deren spezifische Methoden im Allgemeinen oder über die Unterrichtsfunktion des Übens im Speziellen gesprochen wird.

**Kernaktivität:** Im Stationenbetrieb werden verschiedene Übungsformen vorgestellt, kriteriengeleitet analysiert und für den Zweck der Übungsform optimiert.



**Grundidee des Bausteins Kommunikationsaktivierende Methoden:** Bei der Unterrichtsplanung müssen viele Entscheidungen getroffen werden. Die einzusetzenden Methoden sind neben Medien und Aufgaben ein Entscheidungsfeld. Die Auswahl hängt vor allem von den Voraussetzungen sowie den Zielen ab, die durch den Unterricht erreicht werden sollen. Das Ziel des Aufbaus der Sprachkompetenz erfordert im Unterricht die Aktivierung von Kommunikation. Teilnehmende sollen dafür sensibilisiert werden, durch welche Methoden sie Kommunikationsanlässe für das Sprechen und Schreiben schaffen und wie sie Unterstützungsstrukturen leisten können.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar über den Einsatz von Methoden und ihre Angemessenheit gesprochen wird.

**Kernaktivität:** Im Stationenbetrieb werden ausgewählte Methoden darauf untersucht, inwieweit sie kommunikationsaktivierend wirken. Notwendige Unterstützungsstrukturen werden dazu entwickelt.



**Grundidee des Bausteins Unterrichtsgespräche:** In gelingenden Unterrichtsgesprächen sind fachliche i. e. S. und sprachliche Förderung untrennbar verschränkt, denn Kommunikation ist Lernmedium. Herausgearbeitet werden Strategien, um Lernende aktiv am Sprechen (und Denken) zu beteiligen, und somit Sprache implizit oder explizit zum Lerngegenstand zu machen.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich als Gesamtangebot verwenden, wenn im Seminar an fachspezifischen Orientierungen für lernförderliche Gesprächsführung gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Drei Videosequenzen zu Unterrichtsgesprächen und weitere Transkripte werden diskutiert, um Strategien und Mittel für förderliche Gesprächsführung herauszuarbeiten.



**Grundidee des Bausteins Textaufgaben bewältigen:** Verstehen von Aufgabentexten muss fachspezifisch gefördert werden, insbesondere im Hinblick auf fachspezifische Lesestrategien.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar an einer variantenreichen Aufgabekultur gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Teilnehmende erproben und beobachten (am Video) den gezielten Einsatz fachspezifischer Lese- und Verstehensstrategien.



**Grundidee des Bausteins Aufgaben differenzieren:** Aufgabentexte sind die wichtigste Textsorte im Mathematikunterricht, mit der Lernende selbstständig umgehen müssen. Aufgaben können sich in vielen mathematikdidaktischen Merkmalen unterscheiden, aber auch in Bezug auf sprachliche Komplexität.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich z. B. einbauen, wenn im Seminar an Merkmalen von Aufgaben und der gezielten Variation von Aufgaben bzgl. Schwierigkeitsgrad (z. B. zur Differenzierung) gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Teilnehmende variieren gezielt Aufgaben bzgl. ihrer sprachlichen Komplexität auf Wort-, Satz- und Textebene.

### Anknüpfung an Standardthemen des Fachseminars

Die Bausteine sind von ihrer Konstruktion her so gedacht, dass sie in bestehende Fachseminarveranstaltungen zum jeweiligen Ankerthema (siehe Tabelle 1) integriert werden können. Damit wird zum einen Fachlernen und Sprachlernen vernetzt und dem Querschnittscharakter der Sprachbildung (Kerncurriculum MSW 2016) entsprochen. Zum anderen wird die Fülle der Aspekte auf diese Weise leichter handhabbar. Keineswegs sind die Angebote so zu verstehen, dass dafür jeweils zusätzliche Fachseminarveranstaltungen zu veranschlagen sind.

Innerhalb der Bausteine werden unterschiedliche fachspezifisch sprachdidaktische Aspekte thematisiert, wie Tabelle 1 zeigt.

	Baustein	Sprachdidaktische Inhalte des Bausteins	Anknüpfbar an allgemeineres fachdidaktisches Ankerthema
<b>Hintergrund</b>	<b>Basismodul</b>	Hintergründe und sprachliche Anforderungen verstehen	(eher als einzelne Sitzung)
<b>Was?</b> Sprachrezeption & -produktion	<b>Lernziele</b>	Sprachliche Lernziele mit fachlichen verknüpfen	Spezifizierung von Lernzielen
	<b>Reihenplanung</b>	Fachlichen und sprachlichen Lernpfad kombinieren	Lernwege sequenzieren
<b>Wie?</b> Sprachproduktion	<b>Darstellungs- vernetzung</b>	Darstellungsvernetzung als Förderprinzip	Verstehensorientierung
	<b>Lokale Hilfen</b>	Sprachproduktionen lokal unterstützen	Prinzip der minimalen Hilfe
	<b>Einüben von Sprachmitteln</b>	Sprachmittel festigen	Üben
	<b>Methoden</b>	Methoden zur kommunikativen und kognitiven Aktivierung	Methoden zur kognitiven Aktivierung
<b>Wie?</b> Sprachrezeption	<b>Unterrichtsgespräche</b>	Mit Mikro-Scaffolding-Impulsen Sprachproduktion anregen	Moderation von Lernprozessen
	<b>Aufgaben differenzieren</b>	Defensive Strategie: sprachliche Anforderungen dosieren	Schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Aufgaben
	<b>Textaufgaben bewältigen</b>	Offensive Strategie: Lese- und Verstehensstrategien	Aufgabenmerkmale

Tabelle 1: Überblick über alle Bausteine und ihre Anknüpfungsmöglichkeiten an allgemeinere Themen

Die Bausteine können somit in bestehende Seminarprogramme eingebaut werden. Einige Bausteine sind dabei so klein gehalten, dass sie vermutlich in ein bestehendes Konzept für eine Sitzung eingegliedert werden können (z. B. Darstellungsvernetzung). Andere Bausteine sind eher so konzipiert, dass sie als alternative Einstiege in die Thematik dienen können, die dann um andere fachdidaktische Aspekte ergänzt werden (z. B. Unterrichtsgespräche).

### Kriterien zur Auswahl und Schwerpunktsetzung für die eigene Fachseminargestaltung

Die Bausteine halten bewusst ein Überangebot an möglichen Aspekten und Aktivitäten bereit. Die Nutzung aller Materialien sprengt i. d. R. den Zeitrahmen. Daher sollten Bausteine

und innerhalb der Bausteine die Kernaktivitäten und die mit ihnen verbundenen Konzepte gezielt ausgewählt werden. Bei der konkreten **Schwerpunktsetzung für das eigene Fachseminar** sind viele Varianten denkbar und sinnvoll. Im Sinne der oben skizzierten fachdidaktischen Prioritäten erscheint es allerdings kaum tragfähig, ausschließlich defensive Strategien zu thematisieren ohne auch offensive Strategien in den Blick zu nehmen und die Gestaltung sprachbildender Lernprozesse („Wie“) ohne Reflexion der sprachbildenden Inhalte („Was“) zu konzipieren. Auch die alleinige Fokussierung auf kommunikative Aspekte von Sprache ohne auch deren kognitive Bedeutung für das Mathematiklernen zu verdeutlichen, erscheint kaum erfolgversprechend für die Entwicklung des Unterrichts.

Inhaltsfeld	Unterrichtsbeispiel	Baustein
<b>Arithmetik</b>	Multiplikation verstehen	Basismodul
	Entdeckerpäckchen	Basismodul
	Geschicktes Kopfrechnen	Basismodul
	Teilbarkeitsregeln	Lokale Hilfen
	Sachaufgaben lösen	Methoden
	Sachaufgaben Sachaufgaben	Textaufgaben bewältigen Unterrichtsgespräche
<b>Bruchrechnung</b>	Brüche erweitern und kürzen Bruchverständnis	Basismodul Darstellungsvernetzung
<b>Prozentrechnung</b>	Zinsrechnung Prozenstreifen	Lernziele Reihenplanung
<b>Algebra</b>	Variablenverständnis Terme Gleichungen lösen	Basismodul Einüben Einüben
<b>Funktionen</b>	Wendepunkte/Graphenverständnis Graphenverständnis Graphenverständnis Zusammenhang $f - f'$ Funktionaler Zusammenhang Zentrale Prüfung 10	Darstellungsvernetzung Lokale Hilfen Einüben Einüben Textaufgaben bewältigen Aufgaben differenzieren
<b>Geometrie</b>	Flächeninhalt von Kreisen Eigenschaften von Körpern Parallel und senkrecht Geometrische Grundbegriffe Konstruktionsbeschreibungen Winkel	Lokale Hilfen Einüben Einüben Einüben Methoden Methoden
<b>Stochastik</b>	Kreisdiagramm Hypothesentest Diagramme beschreiben Zufall Zufallsversuch	Lernziele Einüben Einüben Einüben Unterrichtsgespräche

Tabelle 2: Überblick zu Inhaltsfeldern in den Bausteinen

Für die **Auswahl der Bausteine** für das eigene Seminarprogramm ergeben sich verschiedene Zugriffsmöglichkeiten, die durch die folgenden Tabellen unterstützt werden:

- » Zugriff nach sprachdidaktischer Verortung über die Lehrlandkarte (Abb. S. 190);
- » Zugriff über die fachdidaktischen Ankerthemen (Tabelle 1);
- » Zugriff über die Inhaltsfelder, die als Beispiele auftauchen und daher an Seminarsitzungen zu diesen Inhaltsfeldern angeknüpft werden können (Tabelle 2).

Baustein	Thematisierte Konzepte und Prinzipien	Aus Basismodul vorausgesetzte Konzepte und Prinzipien
<b>Basismodul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Lernmedium, Lernvoraussetzung, Lerngegenstand</li> <li>» Darstellungsvernetzung</li> <li>» Prinzip des fach- und sprachintegrierten Unterrichts</li> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> <li>» Sprachhandlungen</li> <li>» gestufter Sprachschatz (formal- und bedeutungsbezogener Sprachschatz)</li> <li>» kommunikative und kognitive Funktion von Sprache</li> <li>» defensive und offensive Strategie</li> </ul>	
<b>Lernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Prinzip des fach- und sprachintegrierten Unterrichts</li> <li>» fach- und sprachintegrierte Inhaltsstruktur</li> <li>» Sprachhandlung und dazu nötige Sprachmittel</li> <li>» Bedarfsanalyse für Ziele</li> <li>» Lernstandsanalyse für Voraussetzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Sprachhandlungen</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> </ul>
<b>Reihenplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» kognitive Funktion der Bildungssprache</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> <li>» Prinzip des Makro-Scaffolding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» gestufter Sprachschatz</li> <li>» kommunikative und kognitive Funktion von Sprache</li> </ul>
<b>Darstellungsvernetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Prinzip der Darstellungsvernetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» bedeutungsbezogener Sprachschatz</li> </ul>
<b>Lokale Hilfen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Fordern und Unterstützen</li> <li>» Adaptivität und Spezifität von Hilfen</li> <li>» kognitive und kommunikative Aktivierung</li> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Darstellungsvernetzung</li> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> </ul>
<b>Einüben von Sprachmitteln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Erarbeiten, Systematisieren und Einüben von Sprachmitteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Darstellungsvernetzung</li> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> </ul>
<b>Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Fordern und Unterstützen</li> <li>» kognitive und kommunikative Aktivierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Sprachhandlungen</li> </ul>
<b>Unterrichtsgespräche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Fordern und Unterstützen</li> <li>» Sprachhandlungen</li> <li>» Mikro-Scaffolding</li> <li>» Darstellungsvernetzung</li> <li>» lokales Unterstützen UND längerfristiger Aufbau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Darstellungsvernetzung</li> <li>» Sprachhandlungen</li> <li>» kommunikative und kognitive Funktion von Sprache</li> </ul>
<b>Aufgaben differenzieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Wort-, Satz- und Textebene</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> <li>» schwierigkeitsgenerierende Aufgabenmerkmale (aufgabenseitige Anforderungen)</li> <li>» defensive und offensive Strategie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> </ul>
<b>Textaufgaben bewältigen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» (kommunikative &amp; kognitive Funktion von Sprache)</li> <li>» Wort-, Satz- und Textebene</li> <li>» gestufter Sprachschatz</li> <li>» Strategien als sprachlicher Lerninhalt</li> <li>» (lernendenseitige Anforderungen)</li> <li>» defensive und offensive Strategie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Wort-, Satz-, Text-/Diskursebene</li> </ul>

Tabelle 3: Konzepte und Prinzipien in den einzelnen Bausteinen

Um die Bausteine möglichst flexibel ins eigene Seminarprogramm einbauen zu können, gibt Tabelle 3 (S. 203) schließlich einen Überblick über die Konzepte und Prinzipien in den einzelnen Bausteinen und wie sie aufeinander aufbauen. In der Regel nehmen die Bausteine Bezug auf grundlegende Konzepte, die im Basismodul und in den Bausteinen „Lernziele“ und „Darstellungsvernetzung“ entfaltet werden. Werden diese Module also nicht zuvor thematisiert, sollten diese Konzepte ggf. an der jeweiligen Stelle nachgeholt werden.

In Abschnitt 9.4 wird das Basismodul genauer vorgestellt, in Abschnitt 9.5 der Baustein Reihenplanung und in Abschnitt 9.6 der Baustein Darstellungsvernetzung. Für alle weiteren Bausteine und die zugehörigen Materialien wird auf das digitale Material verwiesen.

### 9.3.2 METHODISCHE UND MATERIELLE STRUKTURIERUNG DER LERNANGEBOTE

#### Zu jedem Baustein gehören

- » ein Steckbrief, der die Bausteine mit ihren **Zielen**, Inhalten, **Kernaktivitäten** und Einsatzmöglichkeiten auf jeweils zwei Seiten vorstellt,
- » Kopiervorlagen für Arbeitsmaterialien
- » und ein Foliensatz.

Dem didaktischen Prinzip der kognitiven Aktivierung folgend, werden in allen Modulen sensibilisierende, erarbeitende oder vertiefende **Kernaktivitäten in den Mittelpunkt der Fachseminararbeit gestellt**. Die dadurch angeregte Selbsttätigkeit ist unseres Erachtens nach unverzichtbar für eine nachhaltige Lehrerbildung. Insbesondere didaktische Probehandlungen (z. B. Erstellen eines Erwartungshorizontes) ermöglichen den Teilnehmenden theoriebasierte Praxisvorbereitung. Die Kernaktivitäten werden unterstützt durch das **Arbeitsmaterial** in Form von Kopiervorlagen. Auf zusammenfassende Reader wurde verzichtet, auch aufgrund von Copyright-Problemen. Zum Nacharbeiten können die Folien oder Auszüge daraus verwendet oder die jeweils angegebene Literatur aus dem Netz gezogen werden.

Zur Darstellung von Inhalten und zur Unterstützung der Prozessgestaltung liegen allen Modulen umfangreiche **Foliensätze** mit durchgängiger Kommentierung (Notizen) bei. Wiederkehrende Gliederungsfolien bilden dabei einen bewährten Moderationspfad. Aber allein schon aufgrund des Überangebots an Folien ist eine individuelle Anpassung erforderlich. Zur leichteren Orientierung liegt ein durchgängiger Farbcode zugrunde:

#### Zum Umgang mit den Folien

Der vorliegende Foliensatz muss keinesfalls in seiner Gänze benutzt werden. Vielmehr bietet es sich an, einzelne Folien und Aktivitäten je nach inhaltlichen Bedürfnissen und zeitlichen Möglichkeiten auszuwählen.

In den Folien werden ggf. folgende Farbcodes für Funktionen verwendet:

xxx	Standard-Layout
xxx	Ankerfolie
xxx	Aktivitätenfolie
xxx	Vernetzungsfolie

xxx	Aktivität
xxx	Merksatz

3

Abb. 5: Umgang mit Folien



**Ankerfolien (grau)** sollen die Integration in bestehende Fachseminarveranstaltungen erleichtern. Sie geben explizit Auskunft über die Voraussetzungen an fachdidaktischen Konzepten und Prinzipien, mit denen die Bausteine geplant wurden. Die zentrale Ankerfolie ist jeweils auch im Steckbrief abgebildet.



**Aktivitätenfolien (rot)** beziehen die o. g. Kernaktivitäten ausgehend vom Arbeitsmaterial in die Foliensätze ein.



**Vernetzungsfolien (grün)** sind zumeist aus anderen Modulen entnommen und geben die fachsprachdidaktischen Inhalte wieder, die für das aktuelle Modul eine grundlegende Rolle spielen und entweder bei Bedarf mit den Folien wiederholt werden können oder aber an der entsprechenden Stelle eingeführt werden.



Alle übrigen Folien sind im **Standard-Layout (petrol)** gehalten.



Oft werden zentrale fachsprachdidaktische Inhalte des Moduls (**rote Kästen als Kernbotschaften**) auf einer Folie zusammengefasst. Diese Folie ist jeweils auch im Steckbrief abgebildet.

Jeder Foliensatz startet mit einem Vorspann aus ausgeblendeten Erläuterungsfolien, die nicht für die Präsentation vorgesehen sind, und endet mit Literaturangaben. Die dort ausgewiesene Basisliteratur benennt die auch für die Teilnehmenden sinnvolle Lektüre.

#### Copyright-Hinweis

Die Bausteine wurden entwickelt auf der Basis von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen der Forschungsgruppe um Susanne Prediger aus dem Projekt MuM (Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit, <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/projekte/mum/home.html>) und aus einem DZLM-Modul des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik. Sie werden auch über das DZLM weitervertrieben (<http://dzlm.de/1000>, einmalige Registrierung notwendig). Die Module wurde von den Autorinnen und Autoren des Clusters optimiert im Rahmen des Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern“. Die Bausteine werden unter der Creative Commons Urheberrechtslizenz CC BY-NC-SA veröffentlicht: Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen. (<https://creativecommons.org/licenses/>)



#### Bezeichnung der zugehörigen Dateien

In der Druckfassung wird nur eine Auswahl der entwickelten 10 Bausteine dargestellt. Auf beiliegendem Datenträger ist das komplette Material enthalten. Daher weicht die Systematik der Dateibezeichnungen von der der übrigen Kapitel ab. Alle Dateinamen folgen dem Muster  
 SUF-M\_<Name des Bausteins>\_<Art des Materials>\_Datum.xxxx  
 Dabei bedeutet: SUF-M: Sprachsensibles Unterrichten Fördern – Cluster Mathematik  
 <Name des Bausteins>: Bezeichnung gemäß der Bausteinübersicht in 9.3  
 <Art des Materials>: Steckbrief, Folien oder Kopiervorlagen (AM mit Titel)  
 Datum: Aktualisierungsstand  
 Die Dateien sind in Unterverzeichnissen nach Bausteinname sortiert.  
 Diese Systematik entspricht der Online-Fassung der Materialien auf der Seite des DZLM.

## 9.4 Das Basismodul „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ – Einstieg und Hintergründe für fach- und sprachintegrierte Unterrichtskonzepte

### 9.4.1 STECKBRIEF ZUM BASISMODUL

#### Grundidee

Das Basismodul führt in zentrale fachspezifische sprachdidaktische Konstrukte und Prinzipien zum sprachsensiblen Mathematikunterricht ein. Es baut auf allgemeine sprachdidaktische Überlegungen aus dem Kernseminar auf und differenziert diese in fachdidaktischer Perspektive aus. Daher sind inhaltliche und zeitliche Abstimmung mit dem Kernseminar sehr nützlich. Insgesamt zielt das Basismodul vor allem auf einen sensibilisierenden Einstieg und Hintergrundwissen ab, bietet aber auch erste praktische Hinweise zum sprachsensiblen Unterrichten an, die durch Material aus weiteren Bausteinen (zum Beispiel Baustein Hilfen oder Darstellungsvernetzung) ergänzt werden können.

#### Kernaktivität

Mit einer Kartenabfrage werden Erfahrungshorizont und Problembewusstsein der Teilnehmenden erfasst. Ein anschließender Selbstversuch zum mathematischen Beschreiben und Erklären in einer fremden Sprache sensibilisiert für die Unterscheidung von kommunikativer und kognitiver Funktion von Sprache und die Bedeutung von Sprachhandlungen für das Mathematiklernen.

#### Ziele des Bausteins und Bezüge zu anderen Bausteinen

Teilnehmende ...

##### Ziele

- » ... nehmen Relevanz und Spezifik sprachsensiblen Unterrichts für den Mathematikunterricht wahr;
- » ... erlangen einen Überblick über einschlägige fachspezifisch fachdidaktische Konstrukte und Prinzipien;
- » ... erkennen Ansatzpunkte für die eigene professionelle Entwicklung in diesem Bereich.

#### Mindesterwartung:

- » ... integrieren Sprachbildung als Teil des Fachunterrichts und berücksichtigen bei der Darlegung von Erwartungshorizonten auch sprachliche Erwartungen, die sich nicht allein auf die Wortebene beziehen.

#### Langfristige Erwartung:

- » ... kennen zentrale fachspezifische sprachdidaktische Konstrukte und Prinzipien und nutzen diese zur Gestaltung eines sprachbildenden Mathematikunterrichts (im Zusammenhang mit der Durchführung weiterer Bausteine).

#### Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichts im Kernseminar:

Fachübergreifendes Basiswissen zur Sprache

- » Alltags-, Bildungs- und Fachsprache;
- » Sprache als Lernmedium, -hürde, -gegenstand;
- » Unterscheidung der Wort-, Satz-, Text-, Diskursebene;
- » Form und Funktion von Sprache als grundlegender linguistischer Hintergrund;
- » mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

Fachübergreifendes Basiswissen zur Sprachbildung

- » defensive – offensive Strategie des Umgangs mit Sprache;
- » Diagnose/Sprachstandermittlung; Kompetenzmodelle;
- » Rahmensetzungen (SchulG, Referenzrahmen Kerncurriculum VD, ...);
- » Ansätze zur Sprachbildung (Scaffolding, Outputhypothese, ...).

#### Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichts in anderen Bausteinen des Fachseminars Mathematik

Das Basismodul ist als Grundlagenveranstaltung in den ersten beiden Quartalen konzipiert. Die weiteren Bausteine bauen idealerweise auf dem Basismodul auf. Enthalten sind jeweils Vernetzungshinweise, um die Verknüpfungen zu zeigen.

Alternativ kann das Fachseminar mit praktischeren Bausteinen beginnen und jeweils passende Elemente des Basismoduls zur Strukturierung der Erfahrungen mit Sprache im Mathematikunterricht nutzen, nachdem sich aus der Praxis bei den Referendarinnen und Referendaren ein Problembewusstsein bezüglich der Thematik eingestellt hat. Tabelle 3 (in Abschnitt 9.3.1) listet auf, welche Konstrukte und Prinzipien dann in die anderen Bausteine integriert werden sollten.

#### Hintergrund zum Thema des Basismoduls

Sprache wird von Mathematiklehrkräften zunächst häufig vor allem als Lernhürde wahrgenommen (fachsprachliche Defizite, Probleme mit Textaufgaben). Macht man sich vor allem die kognitive Funktion von Sprache bewusst, rückt Sprache stärker als Lernmedium und damit auch Lernvoraussetzung in den Fokus. Da diese Voraussetzungen insbesondere hinsichtlich fachlich zentraler Sprachhandlungen im Fachunterricht gelegt werden müssen, ist Sprache schließlich genauso Lerngegenstand des Mathematikunterrichts. Fachlernen im engeren Sinne und Sprachlernen sind untrennbar integriert.

Insgesamt drei Prinzipien sind für die Sprachbildung im Fach Mathematik leitend:

1. Nur offensive Sprachnutzung kann Rahmenbedingungen zur Sprachförderung und zum weiteren Mathematiklernen schaffen. Defensive Strategien, wie etwa die sprachliche Anpassung von Texten, sind ein begrenztes Mittel zur Differenzierung.
2. Wer fordert, muss auch adaptiv unterstützen, damit alle die Anforderungen erfüllen können, und zwar auf Wort-, Satz- und Textebene.
3. Langfristiger Kompetenzaufbau muss über Einzelsituationen hinaus geplant werden. Dazu gehört insbesondere die gestufte Sprachschatzarbeit.

#### Beispiele für mögliche Aktivitäten im Basismodul (viele andere Gestaltungen auch möglich)

Mögliche Vorarbeit: Die Teilnehmenden lesen die angegebene Basisliteratur (in Auszügen).

#### Handlungssituationsbezogene Erarbeitung: Teilnehmende ...

- » ... machen sich in Form einer Kartenabfrage bewusst, wie ihnen Sprache im Mathematikunterricht begegnet, und ordnen diese Erfahrungen entlang sprachdidaktischer Kategorien;
- » ... erleben in einem Selbstversuch fachsprachliche Hürden und informieren sich anhand einer Präsentation über die Bedeutung von Sprachhandlungen und der kognitiven Funktion von Sprache für das Lernen von Mathematik;
- » ... erstellen (auf noch eher naiver Basis) einen Erwartungshorizont zu Sprachmitteln und Sprachhandlungen bei einer konkreten Aufgabe.

#### Vertiefungsaktivitäten:

- » Teilnehmende vergewissern sich mithilfe der angegebenen Literatur (Prediger 2016, Meyer & Prediger 2012) über das Verständnis fachspezifischer sprachdidaktischer Konstrukte und Prinzipien.

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- Präsentation: SUF-M\_Basismodul\_Folien.pptx
- Material 1 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Basismodul\_AM\_MagicMulti.docx
- Material 2 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Basismodul\_AM\_Brueche-Produkte-Diagnose.docx
- Material 3 für Arbeitsphasen: SUF-M\_AM\_Planungstabelle.docx

## 9.4.2 EINBLICKE IN UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN

Die Inhalte des Basismoduls und insbesondere der Foliensatz stellen ein Überangebot an Möglichkeiten bereit, welches kaum in Gänze im Rahmen einer zwei- bis dreistündigen Seminarveranstaltung durchführbar ist. Die folgende Beschreibung des gesamten Programms will die Auswahl und Schwerpunktsetzung erleichtern. Im Kern umfasst das Basismodul zwei Aktivitäten (Kartenabfrage und Selbstversuch) und drei zentrale fachsprachdidaktische Konstrukte (Wort-/Satz-/Textebene, kognitive Funktion von Sprache und Sprachhandlungen). Zum vertieften Einlesen empfiehlt sich [Abschnitt 9.2](#).

In der vorliegenden Form des Foliensatzes zum Basismodul zielt der Moderationspfad auf eine einführende Begegnung mit Sprachbildung im Fach nach einer ersten Grundlegung im Kernseminar (wünschenswertes Vorwissen ist im Steckbrief dargestellt). Wie aus der Gliederungsfolie hervorgeht, werden dazu vier Prozessschritte vorgeschlagen:

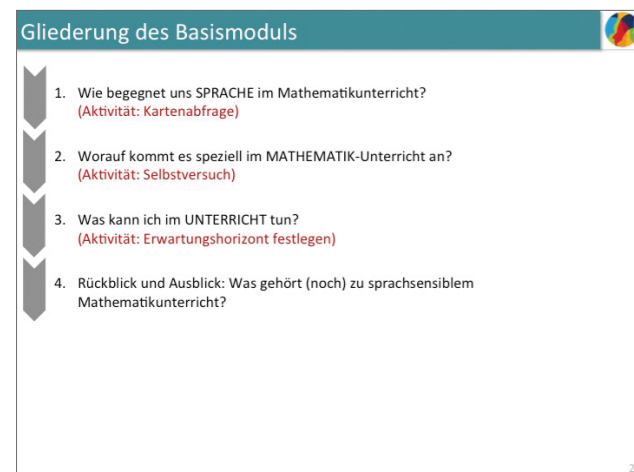


Abb. 6: Gliederung des Basismoduls

### Abschnitt 1 des Basismoduls: Wie begegnet uns SPRACHE im Mathematikunterricht?

Eine Kartenabfrage zur Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten von Lernenden im Mathematikunterricht bildet die erste Kernaktivität des Moduls ([siehe Abb. 2](#)). Sie ermöglicht den Teilnehmenden ihre Vorerfahrungen zum Thema einzubringen und der Seminarleitung zugleich eine Diagnose ihrer Vorkenntnisse. Der Fokus auf dem Aspekt „Sprache als Lernhürde“ trägt der Erfahrung Rechnung, dass Lehrkräfte zumeist diesen Aspekt am deutlichsten wahrnehmen insbesondere in der Zuspitzung auf Schwierigkeiten. Die Erfahrung aus Fortbildungen (vgl. Abschnitt 9.2.1), dass Mathematik-Lehrkräfte bei dieser Abfrage vor allem zwei spezifische Hürden benennen (Textaufgaben lesen und geringer Wortschatz, vgl. Abschnitt 9.2.1), konnte auch in Studienseminaren wiederholt werden, wie die [Abb. 6](#) zeigt.

Je nach Ertrag der Kartenabfrage, den Voraussetzungen aus dem Kernseminar und der zur Verfügung stehenden Zeit, sind die im Weiteren angebotenen vier Folien zu verstehen ([siehe Abb. 9](#)), die grundlegende Konstrukte der Sprachbildung zusammenfassen. Einerseits können so die Abfrageergebnisse sortiert werden, andererseits entsteht eine Sammlung an fachspezifischen Beispielen zu den überfachlichen Konstrukten. Wenn alle Aspekte neu sind, wird es zu ihrer Einführung evtl. mehr als diese Folien brauchen, dann sollte eine Auswahl getroffen werden.

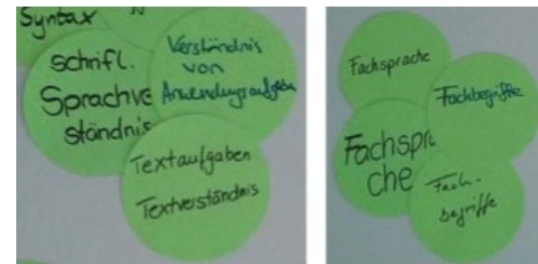


Abb. 7: Häufigste Karten bei der Eingangs-Kartenabfrage nach sprachbedingten Schwierigkeiten

Das Prinzip der Darstellungsvernetzung repräsentiert sowohl überfachlich als auch fachlich ein zentrales bausteinübergreifendes Prinzip, das hier schon kurz in seiner Grundidee thematisiert werden sollte. Im eigenen Baustein Darstellungsvernetzung werden dann Ansätze zur Aufgabenkonstruktion nach dem Prinzip vertieft.

Dieser Abschnitt schließt mit Angeboten zur Motivierung der Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Mathematikunterricht:

- » empirisch: Sprachkompetenz als wichtiger Heterogenitätsaspekt;
- » rechtlich: Vorgabe im ersten Lehrplan der neuen Generation (MSW 2011);
- » praktisch: Warum ist Sprachkompetenz relevant für Mathematikunterricht? (aufgrund ihrer drei Rollen, [siehe Abb. 8](#)).

Während praktizierenden Lehrkräften in der Regel eine Werbung für die Relevanz des Themas Sprache kaum wichtig ist, weil sie die Bedarfe täglich im Unterricht spüren, muss in einigen Gruppen von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern das Problembewusstsein noch gestärkt werden, bevor sie sich auf das Thema einlassen.

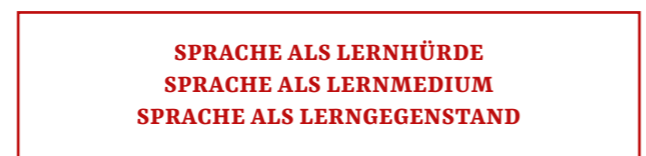


Abb. 8: Drei Rollen von Sprache

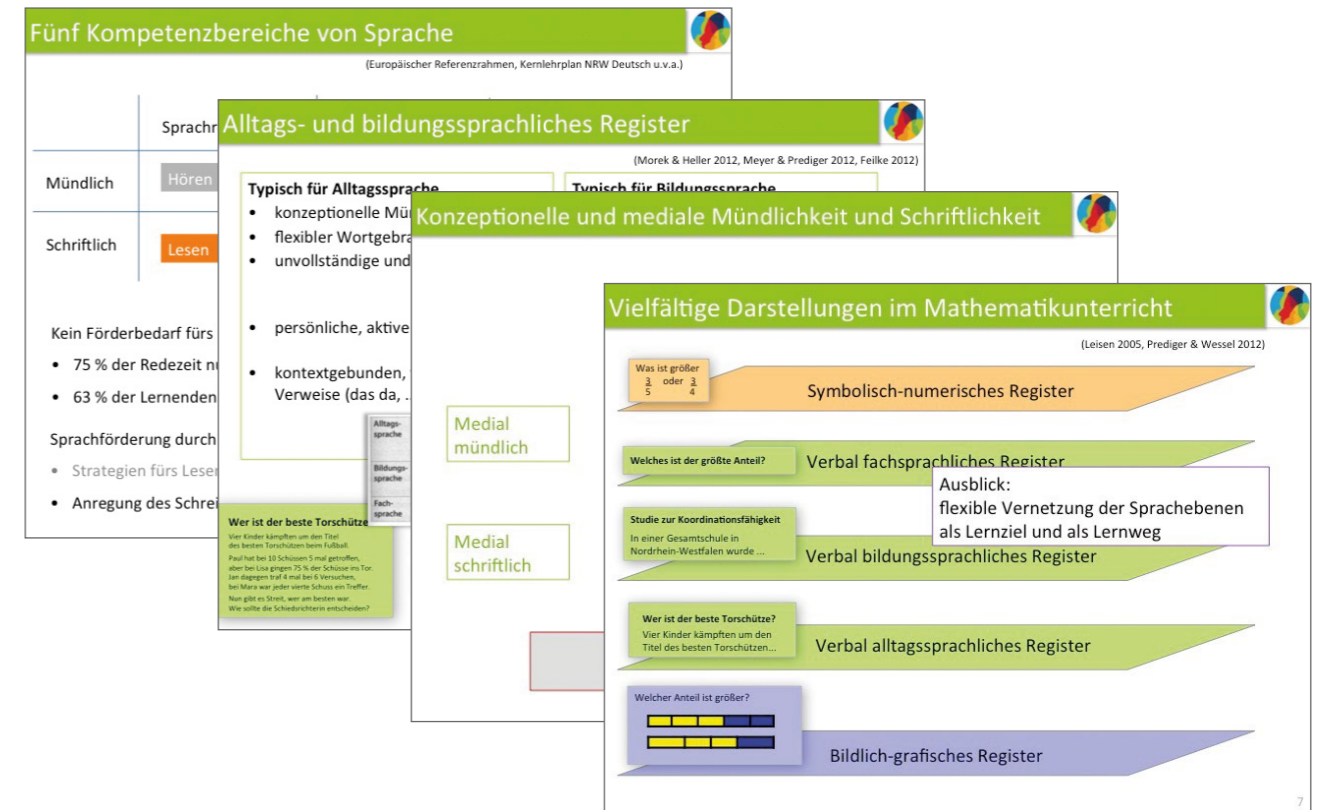


Abb. 9: Folien zur Anknüpfung an das Kernseminar bzw. Markierung wichtiger sprachdidaktischer Grundlagen

### Abschnitt 2 des Basismoduls: Worauf kommt es speziell im Mathematik-Unterricht an?

Zur Stärkung des Problembewusstseins in Bezug auf das spezifische Fach Mathematik dient die zweite Kernaktivität: Ein Selbstversuch zum mathematischen Beschreiben und Erklären in einer fremden Sprache regt zum Perspektivwechsel an, indem die Teilnehmenden einer Lernsituation ausgesetzt werden, in der sie sprachbedingte Hürden selbst erleben können. Er sensibilisiert somit für eine erweiterte Sicht auf die Bedeutung von Sprache für das Lernen von Mathematik. Dazu wird in einem Video ohne Ton an zwei Beispielen das Verfahren der sogenannten „Magic Multiplication“ gezeigt. Die Teilnehmenden erhalten nun den Auftrag, in einer Fremdsprache schriftlich in Einzelarbeit zu erklären, warum das Verfahren funktioniert:

- » Schriftlich und in Einzelarbeit zielt auf die Verwendung von bildungssprachlichen Mitteln zur Sprachproduktion.
- » Die Aufforderung zur Fremdsprache zielt weniger auf die Zweitsprachenproblematik ab, sondern ermöglicht die Selbsterfahrung der kognitiven Begrenzung durch fehlende (bildungssprachliche) Sprachmittel.

- » Betont werden sollte auch, dass *erklärt* werden soll, *warum* das Verfahren funktioniert und nicht (nur) *wie* (s. u.).
- » Im geeigneten Moment (z. B. wenn Probleme auf Wortebene deutlich werden – diese sollen aber zunächst erlebt werden) können Wortlisten als Hilfe dazu aufgeblendet werden.



Abb. 10: Selbstversuch in fremder Sprache

Die Auswertung des Selbstversuchs führt zur Erarbeitung dreier zentraler fachsprachdidaktischer Konstrukte (siehe 9.2.1). Dazu werden zunächst die Erfahrungen, Schwierigkeiten, Erkenntnisse der Teilnehmenden ausgetauscht, gesammelt (die Folie „Mögliche Erfahrungen – Sammlung nach dem Selbstversuch“ zeigt exemplarisch typische wichtige Erkenntnisse, sollte aber nicht den Prozess in der Gruppe ersetzen) und dann systematisiert:

1. Die Erfahrung, dass Wortlisten nur teilweise helfen, führt zur Unterscheidung von Sprachmitteln auf **Wort-, Satz- und Textebene**. Herausgestellt werden soll, dass für den Mathematikunterricht insbesondere Beziehungswörter eine große Rolle spielen, die auf Satzebene zu verorten sind. Eine kurze Aktivität kann hier eingebaut werden, um diese Erkenntnis zu verankern und in konkretes Unterrichtsplanungshandeln zu übertragen (Folie „Formulierungshilfen konstruieren“).

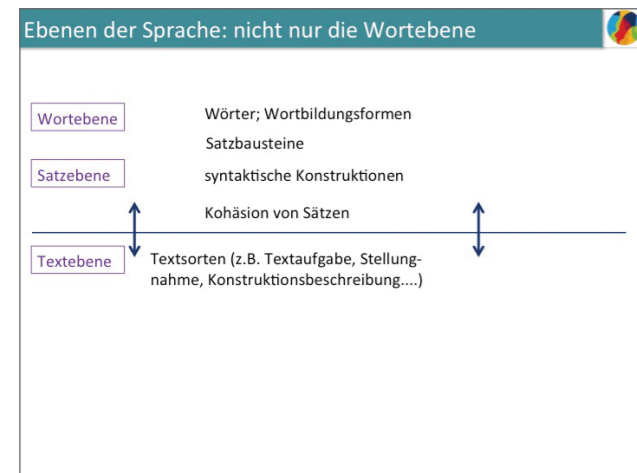


Abb. 11: Sprachebenen aufzeigen, um Satz- und Textebene ins Bewusstsein zu rücken

2. Das *Denken* in der Fremdsprache fällt schwer, weil spezifische Sprachmittel (v.a. bedeutungsbezogene) fehlen. Hier schließt sich die Konzeptualisierung der **kognitiven Funktion von Sprache** an. Falls die Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache durch die Selbsterfahrung noch nicht einsichtig wurde, bieten die darauffolgenden Folien einen alternativen Zugang an: Mit dem kurzen Videobeispiel zu Entdeckerpäckchen wird die Aufmerksamkeit auf den sprachlich zwar „kleinen“, aber konzeptuell wesentlichen Unterschied zwischen den Präpositionen „um“ und „auf“ gelenkt. Unabhängig davon, ob sich die Schülerin im Video „nur“ versprochen hat, also eine rein kommunikative Hürde vorliegt, oder tatsächlich den Unterschied zwischen den mathematischen Konzepten nicht kennt. Dabei kann deutlich werden, dass der Unterschied zwischen beiden dahinterliegenden mathematischen Konzepten („erhöhen um“ und „erhöhen auf“) für Lernende nur dann denkbar wird, wenn

sie diese auch sprachlich differenziert ausdrücken können. Daher müssen solche Sprachmittel frühzeitig und sorgfältig aufgebaut und weiterentwickelt werden.

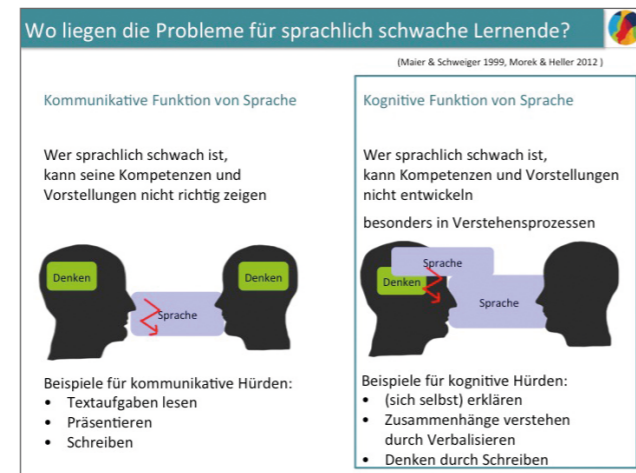


Abb. 12: Kommunikative und kognitive Funktion von Sprache



Abb. 13: Sprachhandlungen als bildungssprachtypische Anforderung auf Diskursebene

3. In einem dritten Anlauf kann schließlich die Erfahrung ausgewertet werden, dass das Beschreiben „Wie“ in der Regel leichter fällt als das Erklären „Warum.“ Um dies konzeptionell einzubetten, wird die Unterscheidung von Wort-, Satz- und Textebene weitergeführt und das Konstrukt der **Sprachhandlungen** eingeführt. Falls der Unterschied zwischen den Sprachhandlungen „Bedeutungserklärung“ und „Erläuterung einer Vorgehensweise“ explizit durch die Teilnehmenden herausgearbeitet werden soll, kann das Arbeitsmaterial (SUF-M\_Basismodul\_AM\_MagicMulti.docx) mit den zugehörigen Folien (SUF-M\_Basismodul\_Folien.pptx) genutzt werden.

Am Ende des zweiten Abschnitts verdeutlicht ein Rückbezug auf die Kartenabfrage die gewonnenen Perspektiverweiterungen. Als resultierendes Fazit wird festgehalten: Die Vermittlung von Bildungssprache insbesondere in ihrer

kognitiven Funktion und den damit verbundenen Sprachhandlungen ist Aufgabe des Fachunterrichts und Bildungssprache in diesem umfassenderen Sinne wird somit zum Lerngegenstand und kann nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden.

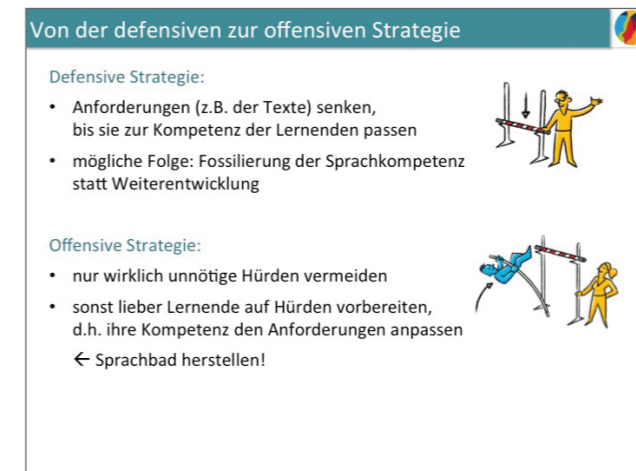


Abb. 14: Von der defensiven zur offensiven Strategie

### Abschnitt 3 des Basismoduls: Was kann ich im UNTERRICHT tun?

Bis hierher umfasst das Basismodul vor allem Konzeptaufbau und hat den Schwerpunkt der theoretischen Fundierung. Um die unmittelbare Handlungsrelevanz zu stärken, folgen im dritten Abschnitt zwei (alternative) Angebote zur Entwicklung erster Konsequenzen für den Unterricht der Teilnehmenden. Die Betonung offensiver Strategien in der Sprachbildung leitet dabei aus dem vorhergehenden Abschnitt (Sprache als Lerngegenstand/Lernziel) über.

1. Formulierung eines **sprachbezogenen Erwartungshorizontes** als Grundlage für die Unterrichtsplanung. An einem fachlich eher überschaubaren, jedoch elementar wichtigen Beispiel können die Teilnehmenden zunächst aus ihrem momentanen Verständnis heraus ihre sprachlichen Erwartungen diskutieren und dabei Überlegungen anstellen, was davon im Bereich der Lernvoraussetzungen verortet werden kann und was im Bereich der Lerngegenstände. Für eine mögliche vertiefte Bearbeitung an dieser Stelle steht das Arbeitsmaterial (SUF-M\_Basismodul\_AM\_Brueche-Produkte-Diagnose.docx und SUF-M\_AM\_Planungstabelle.docx) bereit. Weitergehend kann auch schon das Konstrukt des gestuften Sprachschatzes betrachtet werden. Beides wird ansonsten im Baustein Lernziele aufgegriffen.

2. Beim zweiten Angebot ist die Formulierung eines Erwartungshorizontes nur ein Hilfsmittel, denn im Fokus steht das **Entwerfen von Formulierungshilfen**. Die eingefügten Produkte von Lernenden (Folien zum Erklären des Brüche

Erweiterns/Kürzens) geben Anlass, die Wirkung von Formulierungshilfen zu diagnostizieren und Überlegungen zu deren Optimierung anzustellen. Auch von daher kann evtl. das Konstrukt des gestuften Sprachschatzes vertiefend betrachtet werden (s. o.).

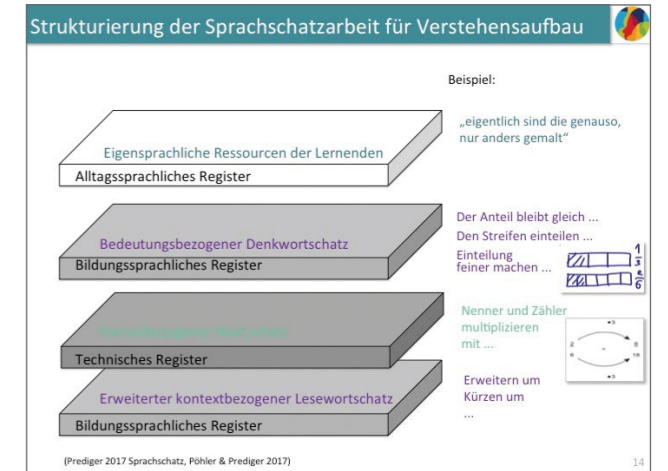


Abb. 15: Strukturierung der Sprachschatzarbeit

### Abschnitt 4 des Basismoduls zum Rückblick und Ausblick: Was gehört (noch) zu sprachsensiblen Mathematikunterricht?

Das Modul schließt mit einem zusammenfassenden Rückblick auf die zentralen Wissens Elemente aus dem Basismodul (rote Kästen) und einem programmatischen Ausblick über weitere Themen der Fachseminararbeit (Bausteinübersicht in der Lehr-Landkarte aus Abschnitt 9.1).

Beide Folien sollten an die Auswahl und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden; dabei helfen evtl. die zusätzlichen Übersichtsfolien im Anhang des Foliensatzes. Als vertiefende Lektüre für die Teilnehmenden bieten sich die auf der Literaturfolie genannten Basistexte (Prediger 2016, Meyer & Prediger 2012) an.

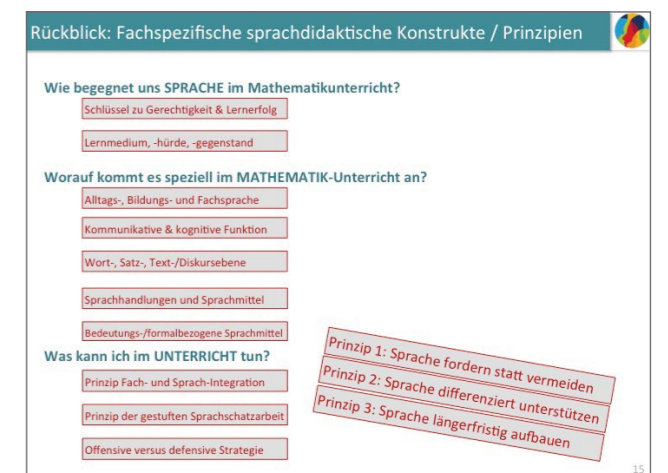


Abb. 16: Fachspezifische sprachdidaktische Konstrukte und Prinzipien

## 9.5 Überblick und Einblick in den Baustein Reihenplanung als Beispiel für das WAS

### 9.5.1 ÜBERBLICK IM STECKBRIEF

**Grundidee:** Wo immer konzeptuelles Verständnis für mathematische Konzepte aufgebaut werden soll, steht auch sprachliches Lernen im Fokus. Das sprachliche Lernen im Fachunterricht muss somit auch auf die Planung der mittel- und längerfristigen Unterrichtszusammenhänge ausgeweitet werden.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar an der Planung längerfristiger Unterrichtszusammenhänge (insbesondere Reihenplanungen) gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Teilnehmende sequenzieren Aufgaben in einer Unterrichtsreihe im Hinblick auf die Vorstellungs- und die Sprachentwicklung. Sequenzierungen werden diskutiert und mit dem Prinzip des Makro-Scaffoldings verknüpft.

#### Ziele des Bausteins und Bezüge zu anderen Bausteinen

Teilnehmende ...

*Ziele der Sitzung:*

- » ... erfassen die Idee einer integrierten Verstehens- und Sprachförderung, indem sie am Beispiel einer Reihenplanung zum Unterrichtsgegenstand „Prozente“ konzeptuelle und sprachliche Lernpfade verknüpfen;
- » ... erkennen die Notwendigkeit der Verknüpfung der Lernpfade und reflektieren unterschiedliche Funktionen des Prozentstreifens und die Bedeutung der Sequenzierung und Stufung der notwendigen Sprachmittel;
- » ... festigen ihre Erkenntnisse, indem sie die Entwicklung und Verknüpfung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad auf einen neuen, selbstgewählten Inhalt übertragen;
- » ... erfassen die Bedeutung kommunikationsanregender Aufgabenstellungen für die Verstehens- und Sprachförderung, indem sie die Bedeutung von Sprachhandlungen für Sprachkompetenzaufbau reflektieren.

*Mindesterwartung:*

- » ... berücksichtigen in ihrer Reihenplanung neben dem konzeptuellen Lernpfad auch den sprachlichen Lernpfad und stellen Überlegungen an, wie die beiden Lernpfade zu verknüpfen sind;
- » ... wenden Konzepte zur Verknüpfung des konzeptuellen und des sprachlichen Lernpfades an;

- » ... erkennen die Bedeutung der konsequenten Kommunikationsanregung, geben dieser Raum und treffen diesbezüglich angemessene Entscheidungen.

*Langfristige Erwartung:*

- » ... gestalten die Verknüpfung zwischen konzeptuellem und lexikalischem Lernpfad durch Anwendung der Konzepte der Darstellungsvernetzung und des Makro-Scaffoldings;
- » ... nutzen Darstellungen und andere Mittel, um Konzepte, Zusammenhänge oder Vorgehensweisen mit zugehörigen sprachlichen Elementen zu verbinden;
- » ... nehmen die gestufte Sprachschätze Arbeit explizit in den Blick und nutzen diese;
- » ... achten darauf, Lernenden Raum für eigene Verbalisierungen und Erklärungen zu geben, um die für kommunikative und kognitive Zwecke notwendige Sprachkompetenz auszubauen und einzuüben.

*Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichtens im Kernseminar:*

- » ... kennen das Prinzip des Makro-Scaffoldings und seine allgemeinen Umsetzungen.

*Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichtens in anderen Bausteinen des Fachseminars Mathematik:*

- » ... können nach dem **Basismodul** fachspezifische sprachliche Herausforderungen erkennen und Sprachregister unterscheiden;
- » ... können nach dem **Baustein Aufgaben differenzieren** typische sprachliche Hürden auf Wort-, Satz- und Textebene identifizieren;
- » ... können nach dem **Baustein Lernziele** bei Ziel- und Kompetenzüberlegungen im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung die sprachliche Dimension berücksichtigen und Unterricht immer auch als sprachliche Lerngelegenheit planen und gestalten;
- » ... können nach dem **Baustein Darstellungsvernetzung** die Funktionen des Prinzips der Darstellungsvernetzung für die Sprachförderung begreifen.

#### Hintergrund zum Thema des Bausteins

Verstehensschwierigkeiten im Mathematikunterricht gehen oft einher mit Schwierigkeiten in der Bildungssprache. Für Lernende sollten Verstehensförderung und Sprachförderung daher integriert erfolgen.

Planungsfragen zur Sprach- und Verstehensförderung	
<b>Konzeptueller Lernpfad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Konzepte, Zusammenhänge oder Vorgehensweisen sollen erarbeitet werden?</li> <li>• In welcher Reihenfolge ist das sinnvoll, wie kann trotzdem genügend Offenheit für das Denken der Lernenden bewahrt werden?</li> </ul>
<b>Lexikalischer Lernpfad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welcher Kontext eignet sich zur Aktivierung eigener sprachlicher (und inhaltlicher) Vorerfahrungen und welche eigenen Sprachmittel könnten dabei Verwendung finden (eigenständige Ressourcen)?</li> <li>• Welche Sprachmittel und graphischen Darstellungen sind nötig, um die Konzepte, Zusammenhänge und Vorgehensweisen mit Bedeutung zu füllen und erklären zu können (Bedeutungsbezogener Denkwortschatz)?</li> <li>• Welche Wörter, Satzbausteine und abstrakten Darstellungen sind nötig, um sich fachsprachlich angemessen über die Konzepte, Zusammenhänge oder Vorgehensweisen verständigen zu können (Formalbezogener Wortschatz)?</li> </ul>
<b>Verknüpfung von konzeptuellem und lexikalischem Lernpfad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie und wodurch (z.B.: geeignete Darstellungen, Zeitgesten, Animationen, ...) können konzeptueller und lexikalischer Lernpfad verknüpft werden?</li> </ul>
<b>Kommunikationsanregung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anhand welcher kommunikationsanregenden Aufgabenstellungen kann das Fortschreiten der Lernenden auf den Lernpfaden gelingen?</li> </ul>

Abb. 17: Planungsfragen zur Sprach- und Verstehensförderung

Wichtig sind dabei konsequente Darstellungsvernetzung, gestufte Sprachschätze Arbeit im Sinne des Makro-Scaffoldings und eine konsequente Kommunikationsanregung (siehe Abb. 17).

Für die Verknüpfung des konzeptuellen und des lexikalischen Lernpfades kann zum Teil auf geeignete Darstellungen (z.B. Prozentstreifen) zurückgegriffen werden, zum Teil können hier auch selbstständig adäquate Lernwege neu entwickelt werden. Die zu beantwortende Frage im Rahmen des Makro-Scaffoldings lautet dabei stets, welche Mittel eine strukturierende Orientierung geben können.

#### Einbettung des Bausteins in das Ankermodul „Reihenplanung“

Unterrichtsplanung ist kein linearer, sondern eher ein vernetzter Prozess, der sich zwischen Zielen, Inhalten, Arrangements und Bedingungen bewegt. Im Rahmen verschiedener zu betrachtender Ebenen (siehe Abb. 9.18, Barzel et al. 2011) spielt die Konzeption von Unterrichtsreihen eine bedeutende Rolle. Hierbei werden Entscheidungen bezüglich der Inhalte und der Reihenfolge der Erarbeitung und Darbietung getroffen. In diesem Rahmen sind nun auch Entscheidungen für die Integration der Sprachförderung aufzunehmen.

#### Beispiele für mögliche Aktivitäten (viele andere Gestaltungen auch möglich)

Teilnehmende ...

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- Präsentation: SUF-M\_Reihenplanung\_Folien.pptx
- Material 1 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Reihenplanung\_AM\_Sequenzierung.docx
- Material für optionale Übung: SUF-M\_Reihenplanung\_AM\_Denkwoortschatz\_Etablieren.docx
- Material 2 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Reihenplanung\_AM\_Transfer.docx
- DZLM-Film „Sprach- und Verstehensförderung im Mathematikunterricht – Makro-Scaffolding in Aktion“ zur exemplarischen Unterrichtseinheit

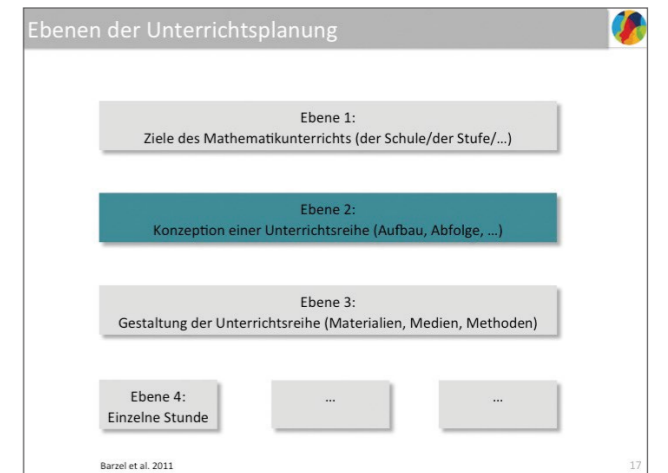


Abb. 18: Ebenen der Unterrichtsplanung

*Handlungssituationsbezogene Erarbeitung:*

- » ... sequenzieren Aufgaben, Sprachmittel und den sprachlichen Lernpfad entlang des gegebenen konzeptuellen Lernpfades (Material 1). Kann als offener oder geschlossener Einstieg, ggf. auch als Vorarbeit erfolgen;
- » ... verwenden den Prozentstreifen im Rahmen der Bedeutungskonstruktion (Material für optionale Übung);
- » ... übertragen die Ideen zur Verknüpfung von konzeptuellem und lexikalischem Lernpfad auf einen neuen, selbstgewählten Inhalt (Material 2). Kann ggf. auch als Vertiefungsaktivität erfolgen.

*Vertiefungsaktivitäten:*

- » ... reflektieren im Seminar Möglichkeiten, wie die Ideen zur Verknüpfung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad ggf. in ihre schriftliche Arbeit im Rahmen der UPP eingehen können;
- » ... analysieren in der Schule Vorschläge zur Reihengestaltung im Schulbuch (konzeptueller Lernpfad), ergänzen diese um einen sprachlichen Lernpfad und verknüpfen diese.

Mögliche Nachbereitung:

- » ... lesen (ggf. Ausschnitte) des Artikels Pöhler & Prediger (2017a) oder sehen den DZLM-Film „Sprach- und Verstehensförderung im Mathematikunterricht – Makro-Scaffolding in Aktion“.

### 9.5.2 EINBLICKE IN UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN

Die folgenden konzeptionellen Erläuterungen gehen von den Kernaktivitäten des Bausteins aus und beziehen sich auf die möglichen Sequenzierungen von Aufgaben im Hinblick auf die Verstehens- und Sprachentwicklung, auf die Verknüpfung dieser Sequenzierung mit dem Prinzip des Makro-Scaffoldings und die Übertragung der Planungsfragen auf einen neuen Lerngegenstand. In diesem Zusammenhang werden Arbeitsprodukte exemplarisch dargestellt und erläutert.

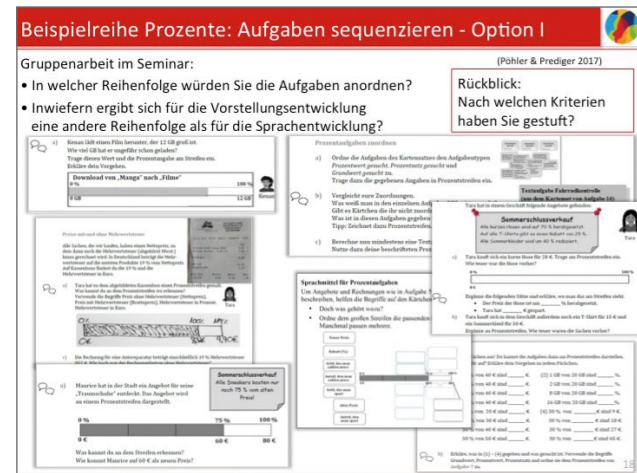


Abb. 19: Aufgaben sequenzieren zur Prozente-Reihe

#### Kernaktivität der Sequenzierungen von Aufgaben im offenen Zugang (Option 1)

In die im Steckbrief genannte Kernaktivität der Sequenzierung kann auf verschiedene Weisen eingestiegen werden, mit einer ersten Option des etwas offeneren Einstiegs oder der zweiten des geschlosseneren Einstiegs:

Die erste Option ist ein offener Einstieg, der es ermöglicht, über Unterrichtsplanung im Allgemeinen zu sprechen, eine Sequenzierung der Aufgaben vornehmen zu lassen und zu diskutieren, welche Kriterien dabei leitend waren. Der Schwerpunkt dieses Vorgehens ist dann (zunächst) die Diskussion von unterschiedlichen Kriterien für mögliche Sequenzierungen, wie z. B. Offenheit, Komplexität, Strukturiertheit, Alltagsbezug, Sprache u. v. a.

Abbildung 19 zeigt die Sequenzierungsergebnisse einer Seminargruppe, wie sie an der Tafel gesammelt wurden. Die Sequenzierung von Aufgaben kann zu durchaus unterschiedlichen sinnvollen Reihenfolgen führen und somit eine konstruktive Diskussion anregen. Dabei nutzen die

angehenden Lehrkräfte zum Beispiel folgende Kriterien für ihre Sequenzierung:

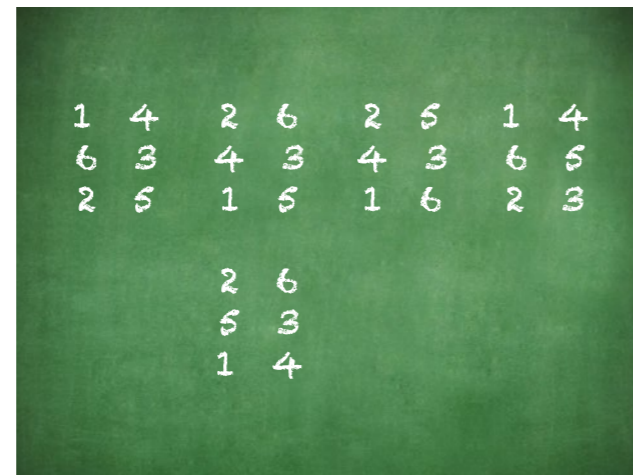


Abb. 20: Vorschläge zur Sequenzierung aus fünf Seminar-Kleingruppen

Kriterien einer Anforderungsstufung (die nicht unbedingt die Lernstufung in den Blick nehmen):

- » eingeschätzte Schwierigkeit,
- » Grad der Vorstrukturierung/notwendige Eigenaktivität
  - visuelle Unterstützung (Kassenbon, vorgegebener Prozentstreifen, ...),
  - Strukturierungsmittel (Lücken, Päckchen, ...),
- » Offenheit der Aufgabenstellung,
- » Alltagsbezug,
- » Anforderungsniveau (kognitive Aktivitäten, Operatoren, ...),
- » Komplexität (Anzahl Rechenschritte, Dezimalzahlen, Bruchzahlen, ...).

Kriterien, denen eine (mehr oder weniger noch vage) Idee der Lernstufung zugrunde liegt, die für eine Unterrichtseinheit leitend sein sollte:

- » Lernvoraussetzungen in Klasse 6 (Brüche, schon vorhandene Sprachmittel, ...);
- » Unterrichtsphasen (Einstieg, Anknüpfen/Anwenden, Vertiefen);
- » Sequenzierung des konzeptuellen Lernpfads, z. B. nach dem Prinzip Inhaltliches Denken vor Kalkül (kontextgebundene Aufgaben vor kontextgelösten Aufgaben; z. B. Päckchenaufgabe an letzter Stelle der Sequenz);
- » Vertrautheit der Sprachmittel und sprachliche Komplexität (verwendete Sprachmittel – bedeutungsbezogen – fachbezogen – kontextbezogen; z. B.: Wie sind die Begriffe „Nettopreis“ und „Bruttopreis“ in Klasse 6 einzuschätzen?).

Auf diesen Ergebnissen aufbauend lässt sich dann reflektieren, inwieweit sich die Sequenzierung mit dem Ziel einer Progression in der Vorstellungsentwicklung ergeben hat, oder ob (auch schon) das Ziel einer Progression in der Sprachentwicklung leitend war. Dabei sind insbesondere die beiden letztgenannten Kriterien wichtig.

Im Folgenden wird die Sequenzierung, die sich am vorgegebenen konzeptuellen Lernpfad orientiert (Pöhler & Prediger 2017a), kurz dargestellt und begründet (siehe Abb. 21). Die wechselnde Bedeutung des Prozentstreifens wird dabei verdeutlicht. Der Lernpfad folgt dem didaktischen Prinzip Inhaltliches Denken vor Kalkül.

- » **Stufe 1** zielt zunächst auf inhaltliche Vorstellungen ausgehend von vorunterrichtlichen Ressourcen (auch auf sprachlicher Ebene), geeigneten graphischen Darstellungen (Alltagskontext des Downloadbalkens) und informellen Strategien der Lernenden (Anteile abschätzen);
- » **Stufe 2** unterstützt die Lernenden bei der flexiblen Entwicklung informeller Strategien zur exakten Bestimmung von Prozentwerten, -sätzen oder Grundwerten unter Verwendung eines bedeutungsbezogenen Sprachschatzes (Einkaufskontext). Bedeutungen werden erklärt und (am Prozentstreifen) gesichert;
- » **Stufe 3** zielt auf eine erste Abstraktion durch eine nahezu kontextfreie Aktivität. In operativen Päckchen werden Zusammenhänge zwischen den Aufgabentypen „Prozentwert gesucht“ und „Prozentsatz gesucht“ erfasst und die noch unbekannte Umkehraufgabe „Grundwert gesucht“ eingeführt. Beziehungen zwischen inhaltlichen Vorstellungen und formalen Konzepten werden strukturiert (am Prozentstreifen) und zu Rechenwegen ausgebaut;
- » **Stufe 4** führt zur Ausweitung auf komplexere Situationen. Der Prozentwert (verminderter Grundwert) sowie die prozentuale Verminderung sind gegeben, der Grundwert muss gefunden werden. Diese Situation soll strukturell erfasst werden (am Prozentstreifen), die sprachlichen Unterschiede in den Formulierungen im Vergleich zu den Standardsituationen sollen reflektiert und gesichert werden (mithilfe des Prozentstreifens);

- » **Stufe 5** fokussiert die Identifikation der verschiedenen Situationen in Textaufgaben. Textaufgaben, passende Prozentstreifen und Formulierungen mit formalbezogenem Vokabular werden einander zugeordnet, zunächst im Einkaufskontext, dann auch in anderen Kontexten. Die Identifizierung des Aufgabentyps erfolgt durch Lokalisierung des Gegebenen und Gesuchten (am Prozentstreifen);
- » **Stufe 6** zielt auf einen flexiblen Gebrauch der erarbeiteten Konzepte auch in komplexeren und unbekannteren Situationen ab. Der Kontext Mehrwertsteuer zielt auf eine Erweiterung der Prozentstreifens auf über 100 % hinaus ab. Das Verständnis wird durch die Einführung kontextgebundener Ausdrücke (Preis ohne Mehrwertsteuer (Nettopreis), Preis mit Mehrwertsteuer (Bruttopreis)) sprachlich gestützt.

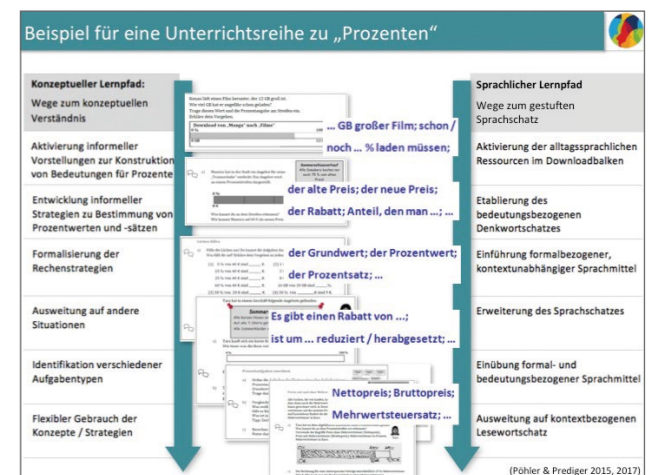


Abb. 21: Beispiel für eine Unterrichtsreihe zu „Prozenten“

In den zu sequenzierenden Aufgaben taucht der Prozentstreifen immer wieder in ganz unterschiedlichen Funktionen auf. Er stellt im Beispiel ein wesentliches Mittel zur Verknüpfung des konzeptuellen und sprachlichen Lernpfades dar (Darstellungsvernetzung). Der Prozentstreifen dient im Aufgabenset dabei insbesondere auch als strukturelles Scaffold, indem er beispielsweise

- » den Zugriff auf informelle Ressourcen ermöglicht,
- » bei der Bedeutungskonstruktion und bei der Etablierung des Denkwortschatzes unterstützt und
- » bei der Bewältigung von Irritationen, bei der Analyse von Situationen und bei der Darstellung von Beziehungen hilft.

**Beispielreihe Prozente: Aufgaben sequenzieren II**

- Sequenzieren Sie die Aufgaben entlang des konzeptuellen Lernpfads.
- Analysieren Sie die sprachlichen Anforderungen.

Konzeptueller Lernpfad	Aufgaben	Sprachliche Herausforderungen
Konstruktion von Bedeutungen zu Prozenten		
Entwicklung informeller Strategien zur Bestimmung von Prozentwerten, Prozentsätzen und später Grundwerten		
Berechnung von Prozentwerten, -sätzen und später Grundwerten		

*Auswertung auf*

Abb. 22: Aufgaben sequenzieren zur Prozente-Reihe Option 2

Sollen die unterschiedlichen Funktionen des Prozentstreifens auf den verschiedenen Stufen des Lernpfades vertieft betrachtet werden, steht hierzu Material in Form eines Transkriptes eines Interviews für eine optionale Übung auf der Stufe der Entwicklung informeller Strategien und Etablierung eines bedeutungsbezogenen Denkwortschatzes zur Verfügung.

**Kernaktivität der Sequenzierungen von Aufgaben im geschlosseneren Zugang (Option 2)**

Die **zweite Gestaltungsoption** für die Sequenzierungs-Kernaktivität ist ein eher geschlossener Einstieg, bei dem der konzeptuelle Lernpfad vorgegeben wird und diesem die zu sequenzierenden Aufgaben und ihre sprachlichen Herausforderungen zugeordnet werden müssen.

Der Schwerpunkt dieses Vorgehens ist dann (unmittelbar) die Analyse der sprachlichen Herausforderungen und die Beantwortung der Frage, wie der notwendige Sprachschatz zu strukturieren und zu sequenzieren ist (strukturierte Sprachschatzarbeit), sodass er durch die Lernenden erworben und aufgebaut werden kann (Makro-Scaffolding). Hierbei muss analysiert werden, welche Sprachmittel auf Wort- und Satzebene benötigt werden (Bedarfsanalyse) und welche Sprachmittel die Lernenden mitbringen bzw. noch erarbeiten müssen (Lernstandsanalyse). Konkrete Hinweise hierzu finden sich im Baustein Lernziele.

Dieser geschlossene Einstieg durch die Vorgabe des konzeptuellen Lernpfades führt zu eher geringen Unterschieden bei den Sequenzierungen. So weicht beispielsweise die Sequenzierung in Abbildung 23 insofern von der folgenden beispielhaften Beschreibung ab, als Stufe 3 (operative Päckchen) und Stufe 4 (Sommerschlussverkauf) vertauscht sind. Dies geschieht ggf. mit dem Argument, dass kontextgebundene Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler leichter zu bewältigen sind als kontextfreie Aufgaben; die Bestimmung des Grundwertes könnte auch über die kontextgebundene Aufgabe motiviert werden, zumal der Einkaufskontext erhalten bleibt.

The worksheet is divided into three columns: 'Konzeptueller Lernpfad', 'Aufgaben', and 'Sprachliche Herausforderungen'. It lists various tasks and linguistic challenges related to percentages. Handwritten notes and arrows connect the tasks to the challenges, showing a student's understanding of the relationships between the concepts and the language used in the tasks.

Abb. 23: Vorschlag zur Sequenzierung aus einer Seminar-Kleingruppe

**Übertragung der Planungsfragen auf andere Unterrichtseinheit**

Nachdem die Grundideen der Reihenplanung nach Makro-Scaffolding, d.h. durch Parallelisierung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad durchdrungen sind, werden sie in der nächsten großen Kernaktivität auf einen neuen, selbstgewählten Lerngegenstand übertragen. Dabei helfen die Planungsfragen zur Konzeption einer integrierten Verstehens- und Sprachförderung (aus Pöhler & Prediger 2017a, siehe Abb. 17). Sie werden dort im Rahmen des Prozentbeispiels beantwortet und können auf eine neue Situation übertragen werden.

Während die Planungsfragen zum konzeptuellen und sprachlichen Lernpfad sowie ihre Verknüpfung in diesem Baustein explizit thematisiert werden, wird die Frage nach der Kommunikationsanregung im Baustein Lernziele und im Baustein Unterrichtsgespräche weiter verfolgt. Wichtig ist es im Rahmen der Kommunikationsanregung die Lernenden immer wieder aufzufordern, eigene Verbalisierungen und Erklärungen zu geben, sie dabei gezielt zu unterstützen und diesen (diskursiven) Prozess bewusst in die Planung einzu-beziehen und intensiv zu begleiten.

Sich anschließende Planungsfragen (Brauner & Prediger 2017) sind nicht mehr expliziter Bestandteil dieses Bausteins, werden aber in anderen Bausteinen angesprochen, z. B.:  
 » „Wie können neue Sprachmittel als notwendig erfahrbar gemacht und erarbeitet werden?“ (Baustein Unterrichtsgespräche, Baustein Lernziele, Baustein Methoden)  
 » „Wie können die Sprachmittel systematisiert und gesichert werden?“ (Baustein Unterrichtsgespräche, Baustein Lernziele, Baustein Methoden)  
 » „Wie können die Sprachmittel eingeübt und flexibilisiert werden?“ (Baustein Einüben)

**Entwicklung und Verknüpfung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad am Beispiel**

Konzeptueller Lernpfad	Verknüpfung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad	Sprachlicher Lernpfad
Entwicklung der Idee von „pro Portion“	Handwritten notes and diagrams showing the connection between the concept of 'per portion' and its linguistic representation.	Eigenständige Ressourcen ableiten zum schriftlichen Ausdruck
Informelle Strategien des schriftlichen Ausdrucks einführen	Handwritten notes and diagrams showing the use of informal strategies for writing.	- bedeutungsbezogenen Wortschatz aufbauen
Informelle Strategie des Hoch- & Runterrechnens einführen	Handwritten notes and diagrams showing the use of informal strategies for calculation.	- bedeutungsbezogenen Wortschatz vertiefen, sodass Formulierungen & Wörter in das eigenständige Vokabular übergehen
Informelle Strategie mit einem Faktor einführen	Handwritten notes and diagrams showing the use of informal strategies for multiplication/division.	
Verfestigung von verschiedenen informellen Strategien	Handwritten notes and diagrams showing the consolidation of various informal strategies.	- sichern von formalisiertem Vokabular
Flexibler Umgang mit informellen Strategien	Handwritten notes and diagrams showing the flexible use of informal strategies.	- vertiefen von formalisiertem Vokabular

Pöhler, B. & Prediger, S. (2017). Verstehensförderung erfordert auch Sprachförderung – Hintergründe und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Prozent verstehen, erklären und Berechnen. In: A. Fritz, G. Ricken & S. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Rechenschwäche.

**Arbeitsauftrag:** Skizzieren Sie, wie konzeptueller und sprachlicher Lernpfad, bezogen auf einen selbstgewählten Inhalt, entwickelt und miteinander verknüpft werden können.

Abb. 24: Arbeitsprodukt aus einer Seminar-Kleingruppe zur Entwicklung und Verknüpfung von konzeptuellem und sprachlichem Lernpfad am Beispiel von proportionalem Denken

Die Abb. 24 und 25 zeigen ein Produkt aus dem Seminar zur ersten Annäherung an Reihenplanung entlang des vorgegebenen Rasters zum Thema Proportionales Denken. Die Überlegungen legen den Schwerpunkt auf die Vermittlung informeller Strategien (im Modell Pöhler & Prediger 2017a: Stufe 1 und Stufe 2), sind also nicht bis zum Ende ausgeführt, dennoch lassen sich wesentliche Elemente einer gelungenen Übertragung erkennen. Einige Ideen zum kritischen Weiterdenken sind angefügt.



## 9.6 Überblick und Einblick in den Baustein Darstellungs- vernetzung als Beispiel für das WIE

### 9.6.1 STECKBRIEF ZUM BAUSTEIN DARSTELLUNGSVERNETZUNG

**Grundidee:** Die Vernetzung der verschiedenen Darstellungsebenen gilt als zentrales didaktisches Prinzip sowohl zum Aufbau mentaler Konstrukte abstrakter Begriffe als auch zur Sprachbildung. Dazu wird das klassische E-I-S Modell nach Bruner fachspezifisch erweitert und sprachbezogen ausdifferenziert.

**Ankermodul zum Anknüpfen:** Der Baustein lässt sich zum Beispiel einbauen, wenn im Seminar an Grundvorstellungen und deren Förderung (Verstehensorientierung) gearbeitet wird.

**Kernaktivität:** Das Prinzip der Darstellungsvernetzung wird durch vielfältige Aufgabenformate mit unterschiedlichen Vernetzungsaktivitäten konkretisiert. Die Teilnehmenden erstellen selbst Aufgaben analog zu zwei Beispielsätzen von Vernetzungsaktivitäten zu Brüchen und Wendepunkten.

#### Ziele des Bausteins und Bezüge zu anderen Bausteinen

Teilnehmende ...

**Ziele:**

- » ... erläutern ein ausdifferenziertes Modell der Darstellungsebenen im Mathematikunterricht;
- » ... begreifen die Funktionen des Prinzips der Darstellungsvernetzung für die Sprachförderung;
- » ... gestalten Aufgabenstellungen zur Anregung von Vernetzungsaktivitäten.

**Mindesterwartung:**

- » ... setzen regelmäßig zu zentralen Begriffen eines Unterrichtsvorhabens Aufgabensets zur Förderung von Darstellungsvernetzungsaktivitäten ein.

**Langfristige Erwartung:**

- » ... entwickeln ein Repertoire gegenstandsspezifischer Darstellungen und Vernetzungsaktivitäten.

*Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichtens im Kernseminar:*

- » ... kennen das Förderprinzip Darstellungsvernetzung und allgemeine methodische Umsetzungen.

*Bezüge zu Aspekten sprachsensiblen Unterrichtens im Fachseminar:*

- » ... können nach dem **Basismodul** fachspezifisch alltags-, bildungs- und fachsprachliches Register unterscheiden;
- » ... kennen nach dem **Basismodul** das Prinzip der Integration fachlichen und sprachlichen Lernens;
- » ... können nach dem **Baustein Lernziele** sprachliche Lernziele spezifizieren;
- » ... können nach dem **Baustein Reihenplanung** sprachliche Lernziele sequenzieren.

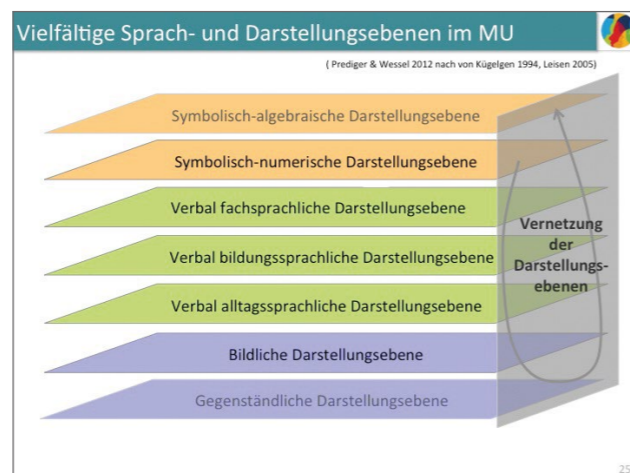


Abb. 27: Sprach- und Darstellungsebenen

#### Hintergrund zum Thema des Bausteins

Mit der Integration der sprachlichen Register in das bekannte Modell der Darstellungsebenen im Mathematikunterricht öffnet sich ein erweitertes Feld für produktive Vernetzungsaktivitäten. Aus Perspektive des sprachlichen Lernens geht es dabei um zwei Funktionen:

- Sprachentlastung* durch Darstellungsvielfalt,
- Sprachentwicklung* durch bewussten Einsatz grafischer und symbolischer Darstellungen sowie durch die gezielten Wechsel der Register innerhalb der verbalen Darstellung.

Damit alle Lernenden lernen, flexibel zwischen Darstellungen zu wechseln, müssen sie im Lernprozess immer wieder explizit dazu aufgefordert werden. Zentrale förderliche Aktivitäten sind z.B.: Wechseln von einer Darstellung in eine andere, Zuordnen vorgegebener Darstellungen, Prüfen/Erklären der Passung zwischen Darstellungen, Ermitteln mathematischer Beziehungen durch Darstellungswechsel, Erklären, wie mathematische Beziehungen in unterschiedlichen Darstellungen zu erkennen sind, Sammeln und Reflektieren unterschiedlicher Möglichkeiten innerhalb einer Darstellung, Operatives Variieren in Darstellungen und seine Auswirkung auf weitere Darstellungen, ...

#### Einbettung des Bausteins in das Ankermodul „Grundvorstellungen und deren Förderung“

Die Bearbeitung auf der Folie (siehe Abb. 28) zeigt, dass es für Lernende keineswegs selbstverständlich ist, verschiedene Darstellungen eines mathematischen Gegenstands kohärent aufeinander zu beziehen. Sowohl zur Entwicklung einer tragfähigen Begriffsvorstellung als auch für die Flexibilisierung der Verwendung von Darstellungen muss über deren Bedeutung und Beziehung gesprochen werden. Sprache kommt hierbei unmittelbar als Lernmedium und als Lerngegenstand in den Blick. Von daher begründet sich das fachdidaktisch wichtige Prinzip der Darstellungsvernetzung zugleich auch als sprachdidaktisch zentral.

#### Beispiele für mögliche Aktivitäten (viele andere Gestaltungen auch möglich)

Mögliche Vorarbeit: Die Teilnehmenden stellen zu einem ihrer aktuellen Unterrichtsgegenstände die Darstellungen zusammen, die in ihrem Unterricht vorkommen.

*Handlungssituationsbezogene Erarbeitung: Teilnehmende ...*

- » ... stellen ihre Zusammenstellungen vor und diskutieren die Funktion der verschiedenen Darstellungen in ihrem Unterricht;
- » ... informieren sich anhand einer Präsentation über das Prinzip Darstellungsvernetzung: Ebenenmodell, Funktionen für das (vorstellungsbezogene und) sprachliche Lernen, produktive Vernetzungsaktivitäten;
- » ... führen Darstellungsvernetzungsaktivitäten durch (Material 1, S. 1).

*Vertiefungsaktivitäten:*

- » Im Seminar: Die Teilnehmenden entwickeln (unter Einbezug der Sichtung von Schulbüchern) zu einem anderen Gegenstand ein Aufgabenset mit Darstellungsvernetzungsaktivitäten (Material 1, S. 2 oder Material 2).
- » In der Schule: Die Teilnehmenden unterstützen bei einem folgenden Unterrichtsbesuch funktionale Darstellungsvernetzungsaktivitäten mit geeigneten Aufgaben.

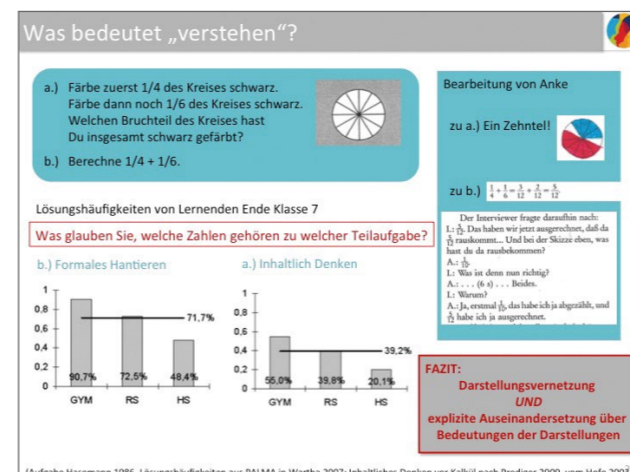


Abb. 28: Ankerfolie zur Verstehensorientierung

#### ANGEBOTENE MATERIALIEN

- Präsentation: SUF-M\_Darstellungsvernetzung\_Folien.pptx
- Material 1 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Darstellungsvernetzung\_AM\_Vernetzungsaktivitaeten.docx
- Material 2 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Darstellungsvernetzung\_AM\_Wendepunkte.docx
- Material 3 für Arbeitsphasen: SUF-M\_Darstellungsvernetzung\_AM\_Transkript.docx

## 9.6.2 EINBLICKE IN UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der Frage danach, WAS gelernt werden muss für Sprachförderung im Mathematikunterricht (in den Bausteinen Lernziele und Reihenplanung), bietet dieser Baustein einen Einstieg in die Gestaltungsmöglichkeiten von konkreter Sprachförderung im Unterricht (WIE) am Beispiel der Darstellungsvernetzung. Der Baustein knüpft an Fachseminarhalte zum verstehensorientierten Mathematikunterricht an und kann durch seine Kürze in den üblichen Seminarverlauf eingebettet werden. Dabei kann die Erstellung von Aufgabensets nach dem Prinzip der Darstellungsvernetzung (Kernaktivität des Bausteins) mit Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I (Brüche) und/oder Sekundarstufe II (Wendepunkte) gewählt werden. Diese Alternativen spiegeln sich im bereitgestellten Arbeitsmaterial (siehe USB-Stick) wider, auf deren Einsatz im Abschnitt Kernaktivitäten näher eingegangen wird.

Darstellungsvernetzung als ein zentrales didaktisches Prinzip zur Fach- und Sprachintegration unterstützt zudem das mathematikdidaktische Förderprinzip „Inhaltliches Denken vor Kalkül“, sowie die sprachdidaktischen Konstrukte „Sprache als Lerngegenstand“ und somit die „offensive Strategie“ im Umgang mit sprachbedingten Hürden, v. a. auf Diskursebene. Zum vertiefenden Einlesen eignet sich folgende Literatur: Leisen (2005) und Prediger & Wessel (2012).

### Beispielfolien mit konzeptuellen Erläuterungen

Die Koexistenz von inhaltlichem Denken und Kalkül im Mathematikunterricht ohne Vernetzung ist ein Phänomen, das bereits oft beobachtet und empirisch belegt wurde. Eine korrekte Kalkülbeherrschung der Lernenden bedeutet noch lange nicht, dass sie tragfähige inhaltliche Vorstellungen entwickelt haben, was mitunter auch mit sprachlich bedingten Hürden zusammenhängt. Dagegen helfen fach- und sprachintegrierte Ansätze, die zu einer integrierten Vorstellung- und Sprachförderung zum erfolgreichen Auf- und Ausbau von konzeptuellem Verständnis maßgeblich beitragen können (Wessel 2015, Pöhler & Prediger 2015).

Schon Bruner (1971) formulierte aus lernpsychologischer Sicht die Bedeutsamkeit von unterschiedlichen Repräsentationsformen für Vorstellungsentwicklungsprozesse. Auch für die Mathematikdidaktik wurde schon länger betont, dass der Wechsel zwischen und die Verzahnung von verschiedenen Darstellungsebenen zur erfolgreichen Konstruktion von Bedeutungen beim Begriffs- und Vorstellungsaufbau beitragen, und das Nicht-Vernetzen von Darstellungen sogar eine zentrale mentale Hürde darstellen kann (vgl. Prediger & Wessel 2012).

Die Bedeutsamkeit des Darstellungswechsels konnte nicht nur im Kontext fachlichen Lernens beobachtet werden, sondern ebenso für fach- und sprachintegrierte Lernprozesse nachgewiesen werden (Leisen 2005, Wessel 2015). Daher wurden die innermathematischen Vernetzungen von Darstellungen im Sinne der Sprachförderung um verbale Dimensionen ergänzt und nach den sprachlichen Registern (Alltags-, Fach- und Bildungssprache) ausdifferenziert. Demzufolge werden nicht nur Vernetzungen zwischen symbolisch-numerischer, symbolisch-algebraischer und bildlicher Darstellung immer wieder angeregt und somit zum expliziten Lerngegenstand, sondern auch die verbalen Register und ihre Vernetzung untereinander.

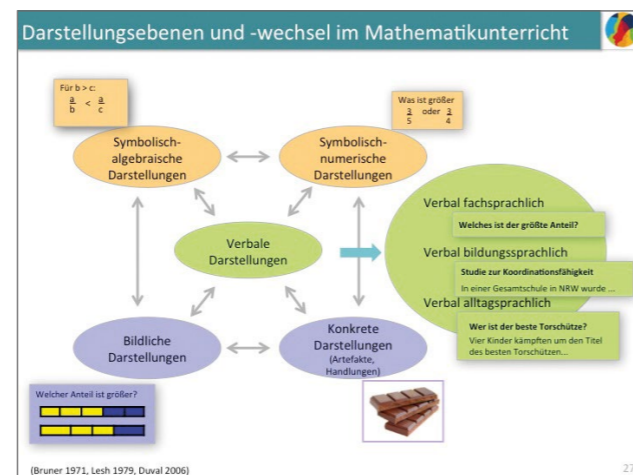


Abb. 29: Darstellungsebenen und -wechsel im Mathematikunterricht

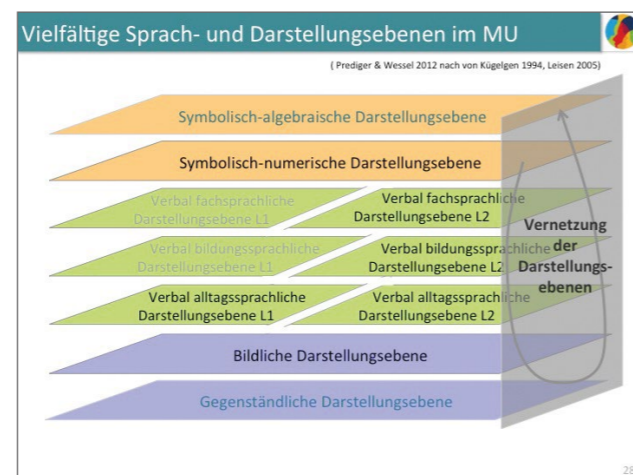


Abb. 30: Vielfältige Sprach- und Darstellungsebenen im Mathematikunterricht

### Darstellungsvernetzung als Lerngegenstand und Lernmedium im Unterricht

Darstellungsvernetzung, also die konsequente und wiederholte Vernetzung grafischer, symbolischer und verschiedener sprachlicher Darstellungen, anzuregen, ist sprachbildend und verständnisfördernd. Angehenden Lehrkräften ist sie meist vor allem als Lernmedium im Bewusstsein, doch sind sie gleichzeitig immer auch Lerngegenstand, mit dem der Umgang explizit geschult und deren Bedeutungen konkret ausgehandelt werden müssen. Sonst stehen für Lernende die verschiedenen Darstellungen oft unverbunden nebeneinander. Das Übersetzen von einer Darstellung in eine andere ist nicht trivial, sondern muss explizit gelehrt und gelernt werden. Darüber hinaus unterscheiden sich Formulierungen von (Fach-)Begriffen je nach Register und Kontext. Diese Variation muss auf Planungsebene als potenzielle Hürde wahrgenommen und als Lerngegenstand zugänglich gemacht werden.

### Darstellungsvernetzung als Chance

Dass die Darstellungsvernetzung trotz ihres Status als Lerngegenstand auch Lernmedium im Unterricht sein kann, welches maßgeblich zur Sprach- und Verstehensförderung beiträgt, zeigt das Beispiel in Abb. 31. Darin sind Vernetzungen aufgeführt, bei denen ein Schüler eine bildliche Darstellung als Element zur Sprachentlastung nutzt („Und guck mal: Das sind die Jungen (malt den Anteil der Jungen aus) vom Ganzen“) und/oder als Gerüst zur Weiterentwicklung eigener Sprachmittel (**kommunikative Funktion von Sprache**). Die Beispielfolie zeigt auch, wie das Verknüpfen zwischen Darstellungen eine Vorstellungs- und Denkestütze im Ausbau konzeptuellen Verständnisses bieten kann (**kognitive Funktion von Sprache**) und ein Problemlöse- und Argumentationsmittel („Ist das nicht irgendwie komisch? Ist doch irgendwie gleich groß, oder nicht?“) (Prediger & Wessel 2012).

Die Folie ist in drei Hauptbereiche unterteilt. Oben: 'Möglichkeit der Fach- und Sprachintegration' mit dem Text: „Der Wechsel der Darstellungsformen erweist sich als der didaktische Schlüssel zum fachlichen Verstehen und ist ein Anlass zur fachlichen Kommunikation. Es ist didaktisch klug, ja sogar zwingend, diesen Wechsel der Darstellungsformen in das Zentrum der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts zu stellen. Dadurch ist sichergestellt, dass an den Gegenständen und Belangen des Faches in originärer Weise gearbeitet wird.“ (Leisen 2005, S. 9). Mitte: 'Aufgabe: Beim Korbwerfen haben die Jungen 3 von 5 Versuchen getroffen. Die Mädchen haben 6 Treffer von 10 Versuchen geschafft. Wer hat besser getroffen?' mit einer Handgezeichneten Darstellung von Kreisen. Unten: 'Kenan: „Gleichstand“' und 'Crystian: „Ich finde die Jungengruppe ist besser“'. Rechts: 'Kenan: „... Aber, ich zeig dir mal was. Das sind, ich mach mal zwei große Kreise (malt zwei Kreise). Eins, zwei, drei, vier, fünf (zeichnet in einen Kreis fünf Stücke ein). Das sind Fünftelstücke. (...) das sind ungefähr Zehntelstücke (...) Und guck mal: Das sind die Jungen (malt den Anteil der Jungen aus) vom Ganzen und das sind (malt den Anteil der Mädchen im anderen Kreis aus), ist das nicht irgendwie komisch? Ist doch irgendwie gleich groß, oder nicht?“'. Unten links: 'Sprachentlastung (auch Sprachentwicklung)', 'Problemlöse- & Argumentationsmittel', 'Vorstellungsstütze', 'Diagnoseinstrument'. Unten rechts: '29'.

Abb. 31: Zentrale Funktionen der Darstellungsvernetzung

Diese Potenziale von Darstellungsvernetzung im Unterrichtseinsatz werden in den ausgewählten Unterrichtsszenen zum Anteilverständnis und zu Wendepunkten deutlich (siehe USB-Stick).

### Darstellungsvernetzung in Erst- und Zweitsprache

Aus sprachdidaktischer Sicht kann das Prinzip Darstellungsvernetzung als explizite Strategie insbesondere auch bei mehrsprachigen Lernenden genutzt werden, indem als eigensprachliche Ressourcen nicht nur die Zweitsprache, sondern auch die Erstsprache aktiviert, als Potenzial verstanden und aufgegriffen wird. Lernende immer mal wieder dazu anzuregen, Beschreibungen und Erklärungen auch in der erstsprachlichen Alltagssprache und einer „vornehmen Erstsprache“ (Bildungssprache) auszudrücken, kann ihr Denken vertiefen und die Nachhaltigkeit stärken. Somit ist das Ermutigen zur Verwendung der Erstsprache im Lernprozess aus mehrsprachdidaktischer Sicht für das Fachlernen förderlich, entgegen der immer noch verbreiteten Meinung, dass dies das Deutschlernen behindern könnte.

### Aufgabenformate zur Darstellungsvernetzung

Im Seminar werden den angehenden Lehrkräften vielfältige Aufgabenformate mit unterschiedlichen Vernetzungsaktivitäten vorgestellt, um das Prinzip der Darstellungsvernetzung handlungsrelevant zu konkretisieren. Dabei nehmen die Beispielaufgaben zu Brüchen und Wendepunkten eine exemplarische Rolle ein, um die Vielfalt von Darstellungen, in denen uns ein Lerngegenstand begegnet, aufzuzeigen und einen Umgang damit anzubieten. Für jeden Lerngegenstand gibt es zentrale Darstellungen, die für den Aufbau des konzeptuellen Verständnisses in den Blick genommen werden müssen. Für die Brüche beispielsweise sind symbolische, geometrische und verbalalltagsprachliche Darstellungen zentral, die im Aufgabenset stets miteinander verknüpft, verglichen und aufeinander bezogen werden.

Die Teilnehmenden lernen im Rahmen der Kernaktivität bewusst Vernetzungsaktivitäten einzusetzen und das systematische Variieren innerhalb der Register und Darstellungen zu initiieren. Dazu erstellen sie Aufgaben zu einem selbstgewählten Thema analog zu den zwei Beispielsätzen von Vernetzungsaktivitäten zu Brüchen und Wendepunkten.

Um die Vielfalt an Vernetzungsaktivitäten einzuordnen, bietet das vorgesehene Arbeitsblatt den Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen sieben Aufgabenformate (Prediger & Wessel 2012), die in Abbildung 32 beispielhaft mit möglichen Produkten aus Arbeitsprozessen illustriert werden.

### Konstruierte Vernetzungsaktivitäten aus dem Seminar


Wechseln von einer Darstellung in eine andere:

- Erstelle aus der Strichliste eine Tabelle
- Beschreibe das Diagramm
- Stelle die Ergebnisse in zversch. Diagrammen dar.

Prüfen/Korrigieren der Passung zwischen Darstellungen und Erklären der (Nicht-)Passung zwischen Darstellungen:

Paul hat die Seitenlängen eines Rechtecks  
aneinander gelegt und addiert.  
 $5 \square = 0 \quad 7+7+5+5 = 24$   
Darf er das so machen? Erkläre warum(wicht)!

Erklären, wie mathematische Beziehungen/Strukturen in unterschiedlichen Darstellungen zu erkennen sind:

-  Berechne mit der Flächeninhaltsformel für Dreiecke den Flächeninhalt des Rechtecks. Erkläre wie du vorgegangen bist.

Zuordnen vorgegebener Darstellungen, auch zur Sicherung von Fachwörtern:

graph. Funktionen - Funktionssterne  
Ordne korrekt zu. Begründe mit  
x-Achsen-Abschnitt & Steigung

Ermitteln mathematischer Beziehungen/Strukturen durch Darstellungswechsel:

Den SoS wird eine Tabelle und ein  
„passendes“ Diagramm gezeigt. Sie  
sollen beide beschreiben und  
Gemeinsamt./Untersch. aufzeigen.

Sammeln und Reflektieren unterschiedlicher Möglichkeiten innerhalb einer Darstellung:

Sammel möglichst viele Experimente  
mit der Wahrscheinlichkeit  $\frac{1}{6}$

Operatives Variieren in Darstellungen und Beschreiben/Begründen der Auswirkung auf weitere Darstellungen:

- Was passiert beim  $A_d$ , wenn man die  
Grundseite halbiert / verdoppelt / verdreifacht




Abb. 32: Produkte aus dem Seminar zur Konstruktion von Vernetzungsaktivitäten

- » **Wechseln von einer Darstellung in eine andere:** An dieser Aktivität können die zentralen Darstellungen fokussiert werden, dies zeigen hier die Arbeitsaufträge zum Thema Zuordnung exemplarisch. Die Auswahl der Darstellungen sollte dabei nach dem Kriterium des Konzeptaufbaus erfolgen. Demnach könnte das hier vorgestellte Beispiel stärker den Proportionalitätsgedanken berücksichtigen.
- » **Zuordnen vorgegebener Darstellungen, auch zur Sicherung von Fachwörtern:** Diese Beispielaufgabe zu linearen Funktionen fokussiert die Aktivität auf drei wesentliche Darstellungen (symbolisch-numerisch, verbal und grafisch) und fordert zudem eine Begründung ein, die im Hinblick auf zwei zentrale Fachwörter bedeutungsgenerierend wirken können, da sie durch die Vernetzung von Term und Graph ausgehandelt werden müssen.

- » **Prüfen/Korrigieren der Passung zwischen Darstellungen:** Durch das Prüfen bzw. Korrigieren von passgenauen Darstellungen wird die Erkundung von verschiedenen Darstellungen ermöglicht und mentale Konstruktionen werden angeregt. Dies muss die Aufgabe allerdings hergeben und gezielt fordern, indem die (Nicht-)Passung der Darstellungen eine fachliche/konzeptuelle Bedeutung mit sich trägt.
- » **Erklären der (Nicht-)Passung zwischen Darstellungen:** Das Einfordern von Erklärungen ist ein zentraler Bestandteil des Vorstellungsaufbaus. Durch die Verbalisierung können Konstruktionsprozesse gezielt angeregt werden und Lehrkräften gleichzeitig Rückmeldungen über inhaltliche Deutungen/Vorstellungen geben. Für die Berechnung des Umfangs ist die (eher einfachere) Aufgabe von Paul eine von vielen Möglichkeiten.

- » **Ermitteln mathematischer Beziehungen/Strukturen durch Darstellungswechsel:** Das Explizieren von mathematischen Strukturen entlang verschiedener Darstellungen kann zu einem tieferen konzeptuellen Verständnis führen.
- » **Erklären, wie mathematische Beziehungen/Strukturen in unterschiedlichen Darstellungen zu erkennen sind:** Bei dieser Aufgabe zur Herleitung des Flächeninhaltes von Rechtecken über die Dreiecksfläche wird das inhaltliche Denken gestärkt und möglicherweise fachliche Einsichten zur Herleitung der Flächeninhaltsformel für Rechtecke gewonnen. Dazu sollte die Aufgabe insofern optimiert werden, dass nach dem „Erklären warum“ statt „Erklären wie“ gefragt wird.
- » **Sammeln und Reflektieren unterschiedlicher Möglichkeiten innerhalb einer Darstellung:** Durch die Sammlung von verschiedenen Situationen, Ausdrücken und Darstellungen zu ein und demselben mathematischen Konzept (hier: für die Laplace-Wahrscheinlichkeiten) können Bedeutungen ausgehandelt und der flexible Umgang mit diesen geschult werden.
- » **Operatives Variieren in Darstellungen und Beschreiben/Begründen der Auswirkung auf weitere Darstellungen:** Eine besonders geeignete Möglichkeit, um die mentale Konstruktion von strukturellen Beziehungen und Zusammenhängen zu initiieren, stellen Aktivitäten im Sinne des operativen Prinzips bzw. der systematischen Variation dar: Was passiert mit  $y$ , wenn  $x$  vergrößert/verkleinert wird (Wessel 2015, S. 119)? Um die Arbeitsprodukte diesbezüglich zu analysieren muss betrachtet werden, was (hier: die Grundseite) sich wie (hier: halbiert/verdoppelt etc.) verändert und welche Auswirkung diese operative Veränderung hat (hier: auf den Flächeninhalt).

Für die Planung von fach- und sprachintegrierten Unterrichtseinheiten nach dem Prinzip der Darstellungsvernetzung bedeutet dies, sich im Vorfeld mit folgenden Fragen zu befassen, um die Vernetzungsaktivitäten für jeden spezifischen Lerninhalt auszuschärfen (in Anlehnung an Prediger & Wessel 2012):

- » Welche Darstellungen sind für den Aufbau konzeptuellen Verständnisses zentral? (WAS?)
- » Welche Sprachmittel werden für die Übersetzung/Verknüpfung zwischen den Darstellungen benötigt und welche müssen erst aufgebaut werden? (WAS?)
- » Mit welchen Arbeitsaufträgen können Vernetzungsaktivitäten zwischen Darstellungen angeregt werden? (WIE?)
- » Wie können für den Lerninhalt tragfähige grafische Darstellungen erworben werden? (WIE?)
- » Wie können die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an Sprachmitteln so erweitern, dass sie Beschreibungen auch bedeutungs- und formalbezogen formulieren können? (WIE?)

Die Erfahrungen mit dem Baustein zeigen, dass die Darstellungsvernetzungsaktivitäten ein sehr geeignetes Feld sind, um erste Elemente der Sprachbildung in den eigenen Unterricht zu integrieren. Gerade, weil Darstellungsvernetzung schon seit 50 Jahren zu den mathematikdidaktischen Prinzipien gehört, ist die Öffnung zu weiteren sprachlichen Registern für viele angehende und praktizierende Lehrkräfte gut zugänglich.

## 9.7 Fazit und Ausblick

Die in den Abschnitten 9.4 bis 9.6 vorgestellten Bausteine sind nur drei von insgesamt zehn (in Abschnitt 9.3 vorgestellten) Bausteinen, mit denen die Seminararbeit um Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts bereichert werden kann. Lehrkräfte, die sich auf diesen Weg machen, erfahren in der Regel relativ schnell Verbesserungen in der Bereitschaft ihrer Schülerinnen und Schüler sich jenseits eines Halbsatzes zu äußern. Nach einigen Monaten zeigt sich auch ein spürbarer Zuwachs an Kompetenz.

Auch wenn zehn Bausteine sehr viel Material mit sich bringen, aus dem für die begrenzte Seminarzeit gut ausgewählt werden muss, ist es bei Weitem noch nicht vollständig. So fehlen etwa Bausteine zur Diagnose (die aber an vielen Stellen integriert behandelt wird, z. B. bei der Analyse von Lernendenprodukten) und zum Argumentieren und Beweisen. Zudem wird demnächst in der digitalen Fassung unter [dzlm.de/1000](http://dzlm.de/1000) auch ein Kurzmodul bereit gestellt.

## 9.8 Literaturverzeichnis

**Abedi, J. & Lord, C. (2001).** The language factor in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14 (3), S. 219–234.

**Barzel, B., Holzäpfel, L., Leuders, T. & Streit, Ch. (2011).** *Mathematik unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

**Brauner, U. & Prediger, S. (2017, im Druck).** Alltagsintegrierte Sprachbildung im Fachunterricht – Fordern und Unterstützen fachbezogener diskursiver Aktivitäten. In C. Titz, S. Geyer, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.). *BiSS-Basics: Entwicklung von Konzepten zur Sprach- und Schriftsprachförderung.* Stuttgart: Kohlhammer.

**Bruner, J. S. (1971).** Über kognitive Entwicklung. In J. Bruner et al.: *Studien zur kognitiven Entwicklung.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 21–53.

**Echevarria, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2017).** Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model. 5th edition. New York, NY: Pearson.

**Feilke, H. (2012).** Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), S. 4–13.

**Gibbons, P. (2002).** *Scaffolding Language, Scaffolding Learning.* Portsmouth: Heinemann.

**Leisen, J. (2005).** Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78, S. 9–11. Auch verfügbar unter:

<http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/12%20Wechsel%20der%20Darstellungsformen%20NiU%202005.pdf>,  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Leisen, J. (2010).** *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht.* Bonn: Varus.

**Maier, H. & Schweiger, F. (1999).** *Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Unterricht.* Wien: oebv und hpt Verlagsgesellschaft.

**Meyer, M. & Prediger, S. (2012).** Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), S. 2–9. Auch verfügbar unter:

[www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer\\_Prediger\\_PM-H45\\_Webversion.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer_Prediger_PM-H45_Webversion.pdf),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017

**Morek, M. & Heller, V. (2012).** Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), S. 67–101.

**Moschkovich, J. (2015).** Academic literacy in mathematics for English Learners. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40 (A), S. 43–62.

**MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009).** Gesetz zur Reform der Lehrerbildung vom 12. Mai 2009, in: *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen – Nr. 14 vom 25.5.2009.*

**MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2011).** Kernlehrplan und Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen *Mathematik.* Düsseldorf: MSW.

**MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2016).** Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2016 – 423-6.05.07.03-134940.

**MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999).** Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Frechen: Ritterbach.

**Pöhler, B. & Prediger, S. (2015).** Intertwining lexical and conceptual learning trajectories – A design research study on dual macroscaffolding towards percentages. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11 (6), S. 1697–1722. Auch verfügbar unter:

[www.iserjournals.com/journals/eurasia/articles/10.12973/eurasia.2015.1497a](http://www.iserjournals.com/journals/eurasia/articles/10.12973/eurasia.2015.1497a),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Pöhler, B. & Prediger, S. (2017a, im Druck).** Verstehensförderung erfordert auch Sprachförderung – Hintergründe und Ansätze einer Unterrichtseinheit zum Prozente verstehen, erklären und berechnen. In A. Fritz, G. Ricken & S. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Rechenschwäche.* Beltz: Weinheim.

**Prediger, S. (2009).** Inhaltliches Denken vor Kalkül – Ein didaktisches Prinzip zur Vorbeugung und Förderung bei Rechenschwierigkeiten. In Fritz, A. & Schmidt, S. (Hrsg.). *Fördernder Mathematikunterricht in der Sek. I.* Beltz: Weinheim, S. 213–234. Auch verfügbar unter:

[www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/09-Prediger\\_Beltz-Inhalt\\_vor\\_Kalkuel.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/09-Prediger_Beltz-Inhalt_vor_Kalkuel.pdf),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Prediger, S. (2016).** Wer kann es auch erklären? Sprachliche Lernziele identifizieren und verfolgen. *Mathematik differenziert*, 7 (2), S. 6–9. Auch verfügbar unter:

[www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-MatheDiff-Prediger-Sprachliche-Lernziele.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-MatheDiff-Prediger-Sprachliche-Lernziele.pdf),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Prediger, S. (2017 a).** Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten – Fokussierte Problemdiagnose und Förderansätze. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger, & S. Ruwisch (Hrsg.). *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung.* Springer Spektrum: Wiesbaden.

**Prediger, S. (2017 b).** „Kapital multipliziert durch Faktor halt, kann ich nicht besser erklären“ – Sprachschatzarbeit für einen verstehensorientierten Mathematikunterricht.

In B. Lütke, I. Petersen, & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 229–252). Berlin: de Gruyter.

**Prediger, S. & Wessel, L. (2012).** Darstellungen vernetzen – Ansatz zur integrierten Entwicklung von Konzepten und Sprachmitteln. In: *Praxis der Mathematik in der Schule* 54 (45), S. 29–34. Auch verfügbar unter:

[www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger\\_Wessel\\_PM-H45-Webversion.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_Wessel_PM-H45-Webversion.pdf),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V. & Vogler, A.-M. (2016).** Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Münster: Waxmann. Auch verfügbar unter:

[www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-GFD-Prediger\\_et\\_al\\_Diskurskompetenz\\_Interpass\\_Webversion.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/16-GFD-Prediger_et_al_Diskurskompetenz_Interpass_Webversion.pdf),  
zuletzt geprüft am 11.01.2017.

**Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Benholz, C., & Gürsoy, E. (2015).** Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (1), S. 77–104. doi:10.1007/s13138-015-0074-0.

**Secada, W. G. (1992).** Race, ethnicity, social class, language and achievement in mathematics. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 623–660). New York: MacMillan.

**Stanat, P. (2006).** Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (2), S. 98–124.

**Thürmann, E., Vollmer, H. J. & Pieper, I. (2010).** Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds studies and resources* (Vol. 2). Straßbourg: Council of Europe.

**Ufer, S., Reiss, K., & Mehringer, V. (2013).** Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 167–184). Münster: Waxmann.

**Wessel, L. (2015).** *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding.* Heidelberg: Springer.



# + Prozesse & Ausblick

Die Abbildung zeigt  
das Wort „Zukunft“  
gesprochen.

10.0	Veränderungsprozess im ZfsL anbahnen	S. 230
10.1	Einführung	S. 231
10.2	Einige Vorbemerkungen aus systemischer Sicht	S. 232
10.3	Beteiligungsorientierte Veränderungsprozesse	S. 238
10.4	Ein beteiligungsorientierter Veränderungsprozess	S. 240
10.5	Anhang	S. 241
10.6	Literatur	S. 243
11.0	Ausblick	S. 244
12.0	Danksagung	S. 246
13.0	Übersicht der Materialien auf dem USB-Stick	S. 247

## 10.0 Veränderungsprozess im ZfsL anbahnen von Sven Oleschko & Silke Krämer

„Es ist für uns Helden an der Zeit nach Hause zu gehen. Denn, wenn wir es tun, stellen wir fest, dass wir gar nicht allein sind. Wir sind umgeben von Menschen, die sich genauso fühlen wie wir. Auch sie wollen beitragen, haben Ideen, wollen nützlich sein, andere unterstützen und ihre eigenen Probleme lösen. Um die Wahrheit zu sagen, sie wollten eigentlich niemals von Helden gerettet werden“  
(Wheatley & Frieze, 2010, S. 5).

### VORBEMERKUNGEN

In den letzten Jahren haben wir in verschiedenen Schulen, Hochschulen und Seminaren unsere Veranstaltungen immer stärker beteiligungsorientiert konzipiert. Darüber hinaus haben wir Institutionen immer mehr beteiligungsorientiert bei Veränderungsprozessen begleitet. Inzwischen ist diese Art der Gestaltung unser bevorzugtes Modell zur Durchführung von Veranstaltungen und zur Begleitung von Prozessen. Unsere persönliche Entwicklung als Prozessbegleiterin und als Prozessbegleiter unterstreicht den Sinn kooperativer Zusammenarbeit. Nur in engen Austauschprozessen konnten wir qualitativ tragfähige Impulse entwickeln, die bei den Menschen und den Organisationen zu nachhaltigen Veränderungen in der Haltung und der Lösungsfindung geführt haben. In der Konsequenz sind beteiligungsorientierte Verfahren zusammen mit den verschiedenen erprobten Sensibilisierungsübungen unserer Meinung nach ein optimaler Zugang, um die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ tatsächlich in die operative Umsetzung zu überführen.

Durch unsere neugewonnenen Kenntnisse waren wir oftmals selbst ein wenig verunsichert und verwirrt (aber Lernen erfordert genau dies nach dem Vier-Zimmer-Haus der Veränderung; Scholz 2017), sodass dies Irritation in uns und oftmals auch bei anderen ausgelöst hat. Doch hat genau diese Entwicklung nachhaltige Wirkung erzeugt, dass die Prozessbegleitungen in Institutionen und Unternehmen eine enge Zusammenarbeit mit den handelnden Personen erforderte und die Erkenntnisse zu positiven Entwicklungen führen, auch wenn es Phasen der Verunsicherung und Uneindeutigkeit gibt. Diese gehören zu einem zukunftsorientierten Entwicklungsprozess mit Beteiligungsorientierung dazu.

Alle Leserinnen und Leser möchten wir mit unseren Ausführungen Unterstützung anbieten für die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“. Wir laden dazu ein, aus unseren Ausführungen die als geeignet erscheinenden Aspekte zu nutzen und sich für den Grad der Beteiligung zu entscheiden, der für jede und jeden Einzelnen umsetzbar ist. Für einen ersten Zugang in diese beteiligungsorientierte Veränderungsbegleitung könnten sich aus unserer Sicht besonders die Ausführungen von Scholz über die Denkmodelle der Kommunikationslotsen (Scholz, 2017) sowie das Skript der Arts of Host (Godat & Dehdorf, 2012) und die zahlreichen Lernlandkarten (📖 siehe Literatur) eignen.

## 10.1 Einführung

Die im Laufe des Projektes ausgearbeiteten und erprobten Materialien für die Arbeit im ZfsL begegnen den Anforderungen des Kerncurriculums. Hier werden Ideen und konkrete Ansätze präsentiert, wie das sprachensible Unterrichten als eine Facette von Vielfalt stärker in Ausbildungssituationen eingebunden werden kann. Damit diese Ideen in die Ausbildungsarbeit und die Seminareentwicklung einfließen können, ist im Rahmen einer konkreten Umsetzung nicht nur das „Was“ (Welche Materialien mit welcher Ausrichtung benötigen wir?) zu beantworten, sondern auch das „Wie“ (Wie bekommen wir die Erkenntnisse in der Seminararbeit umgesetzt?). Denn mit jeder (neuen) Idee und jedem (neuen) Ansatz wird auch eine Veränderung im Gesamtsystem ZfsL eingeleitet, die bedeuten kann:

- » die Schwerpunkte in der Ausbildung zu überdenken;
- » Ausbildungssituationen zu schaffen, die den neu(er)en Ansätzen entsprechen;
- » Seminarsitzungen und deren Gestaltung zu hinterfragen;
- » Vorkenntnisse und Erfahrungen der LAA mit dem Thema bewusster aufzugreifen;
- » die Verantwortung für die Umsetzung zu teilen;
- » und vieles andere mehr.

Es geht vor allem darum, Veränderungen in der eigenen Seminararbeit und im gemeinsamen Handeln im ZfsL in den Blick zu nehmen und daraus Schritte für die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder abzuleiten. Allerdings nicht vor dem Hintergrund des Verständnisses, dass Veränderungen einen Selbstzweck erfüllen, sondern dass sie einer Vision oder einem Zukunftsbild entsprechen, auf welche(s) hingearbeitet wird. All die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sich in diesem Buch wiederfinden, bieten Anreiz und Anlass die eigene Praxis in den Blick zu nehmen. Die mit den Kooperationspartnern erarbeiteten und erprobten Inhalte folgen einer konsequenten Logik, nämlich die der theoretischen und praxeologischen. Das bedeutet, dass die Fortbildungsteams immer aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Universität sowie Vertreterinnen und Vertretern der ZfsL (Kern- und Fachleitungen) zusammengesetzt waren. Dies ermöglichte zum einen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aufzugreifen und in der Praxis zu erproben bzw. aus Praxissicht heraus auf ihre Anwendbarkeit hin zu überprüfen. Zum anderen haben die Kern- und Fachleitungen Wissensbestände eingebracht, die auf der täglichen Arbeit in der Seminausbildung gründen, aus ihren Praxiserfahrungen

abgeleitet sind (Erfahrungswissen) und das Fachwissen der Profession umfassen. Durch diese Kombination aus Fach- und Erfahrungswissen auf der Inhaltsebene sind die Materialien gemeinsam weiterentwickelt und verändert worden. Ausreichend für eine Umsetzung in der eigenen Praxis ist das Vorhandensein solcher Materialien noch nicht. Denn das eigene Handeln und mögliche selbst einzuleitende oder zu praktizierende Veränderungen hängen maßgeblich davon ab, was umgesetzt wird bzw. umgesetzt werden soll. Dies bedeutet, dass der Prozess der einzuleitenden Veränderungen besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Dabei beziehen sich Veränderungen auf die eigene Organisation, welcher immer die persönlichen Entwicklungen vorangehen.

Wenn man mit der Logik eine Reihe von Schritten geht, kommt man irgendwo an einem bestimmten Punkt wieder heraus. Wo ist man dann? Natürlich wieder im Leben! Und dort muss man sich dann umschaun.  
Man darf das Resultat der Logik oder der Wissenschaften nicht einfach so hinunterschlucken, wie man es von der Logik oder den Wissenschaften bekommt“  
(Gendlin & Wiltschko, 2011, S. 88–89).

Das Umschaun ist für die Umsetzung von Erkenntnissen entscheidend, denn dies setzt den Veränderungsprozess – den eigenen oder institutionellen – in Gang. Veränderungen in Organisationen sind komplexe Prozesse, die nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern vor allem auch Prozess- und Kontextbedingungen betreffen. Dies zeigt sich daran, dass eine Inhaltsexpertise allein nicht ausreichend sein kann, um neue Erkenntnisse in die organisationale Praxis zu bringen. Es gibt Bedingungen, die die Umsetzung oder Etablierung erleichtern oder erschweren können.

Alle Veränderungen basieren allerdings auf der Einsicht des Einzelnen. Wenig funktional sind Aussagen wie „Verändere dich!“ oder „Wir machen das jetzt so!“, sondern Veränderung setzt Einsicht und die Bereitschaft voraus, Dinge anders machen zu wollen. Daher kann mit Wilma Thomalla (deutsche Publizistin) auch gesagt werden: „Es sind nicht die äußeren Umstände, die das Leben verändern, sondern die inneren Veränderungen, die sich im Leben äußern“.

## 10.2 Einige Vorbemerkungen aus systemischer Sicht

Jedes ZfsL ist – wie jede andere Organisation, z.B. Schulen oder Unternehmen – verschieden. Es können Prozesse und Maßnahmen nicht einfach von dem einen System in das andere überführt werden. Bei jeder Organisationsentwicklung gibt es Unterschiede innerhalb und zwischen den einzelnen Organisationen und Organisationseinheiten. Es erscheint notwendig, die unterschiedlichen Voraussetzungen der jeweiligen Seminare und auch die mitgebrachten Kompetenzen zuerst genau in den Blick zu nehmen und sichtbar werden zu lassen. So ist jede Veränderung in Organisationseinheiten wie einem ZfsL ein Prozess, der mehrere Jahre dauert. Es genügt nicht, die konkret vorliegenden Materialien und Erkenntnisse anzuwenden bzw. umzusetzen, sondern vielmehr Strukturen, Abläufe und Prozesse miteinzubeziehen, die kontinuierliche Entwicklung unterstützen und stärken. Dazu wird mit den am Prozess beteiligten Menschen zusammengearbeitet, die eigene Vorstellungen und Ideen von den Inhalten und vom zu vollziehenden Prozess haben. **Veränderungsprozesse zu gestalten, bedeutet mit den beteiligten Menschen eine Schrittigkeit zu entwickeln, die allen ermöglicht am Prozess teilhaben zu können.** Beteiligungsorientierung und Eingebundenheit in Entscheidungen benötigen eine Prozessgestaltung, die ermöglicht, dass sich die Menschen im System mit ihrer Expertise wahr- und ernstgenommen fühlen. Die Gestaltung solcher Prozesse ist hoch komplex und erfordert mehr als ein klassisches Projektmanagement, da es der Berücksichtigung von Einstellungen und Haltungen der Personen zum Prozess und zum Inhalt bedarf. Folglich ist die erfolgreiche Implementierung von definierten Anliegen und Konzepten nicht nur vom Mandat der ZfsL-Leitung abhängig, sondern erfordert auch die Akzeptanz und aktive Unterstützung der anderen im System anwesenden Akteure.

### 10.2.1 AUSGEWÄHLTE ANSÄTZE ZUR ORGANISATIONSENTWICKLUNG

„Es ist Zeit für das, was war, danke zu sagen, damit das, was werden wird, unter einem guten Stern beginnt“  
(karindrawings.de).

Jeder Mensch besitzt unterschiedliche Einstellungen und Haltungen, die im Kontext organisationaler Veränderungen zu einem komplexen Geflecht führen können. Hinzu kommt, dass jede Organisation als eigene Entität gedacht werden

kann, die ihre persönliche Geschichte und Dynamik besitzt. Veränderungen in einem komplexen System zu initiieren, dafür gibt es keinen Plan oder gar ein Rezept, sondern es bedarf individueller Pläne und Konzepte, die auf das jeweilige System abgestimmt sind. Denn jedes System ist einzigartig zusammengesetzt, sodass es unterschiedliche Vorbedingungen, Begleiterscheinungen und Herausforderungen im Veränderungsprozess geben kann. Aus der Perspektive der Organisationsentwicklung (OE) sind Entwicklungsinitiativen allerdings wenig zielführend, wenn sie top-down durchgeführt werden. Auch revolutionäre Ideen, wie z.B. indem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich in der Machthierarchie weiter unten befinden, die Agenda setzen, wären nach David Steindl-Rast nicht zielführend. Dadurch würde die Machtpyramide einfach auf den Kopf gestellt, und die Menschen bekämen einen jeweils anderen Platz in der gleichen Systemlogik zugeteilt. Es gilt, Organisationskulturen genauer zu untersuchen und zunächst festzustellen, welche Kultur im jeweiligen ZfsL vorherrscht.

„Die Art der Führungskultur beeinflusst nachweislich signifikant das Maß an Identifikation der Belegschaft mit den Unternehmenszielen“ (Drath, 2015, S. 10). Damit Veränderungsprozesse in Organisationen (ZfsL, Schulen und auch Unternehmen) gelingen können, sind nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Organisation als eigene Entität, sondern auch die Führungskräfte (mit ihrer Führungskultur) und der organisationale Kontext genauer zu betrachten. Denn das komplexe organisationale Geflecht ergibt sich aus dem Zusammenspiel aller in der Organisation beteiligten Menschen.

Es gibt eine Vielzahl von OE-Ansätzen, die auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen beruhen und hier weder dargestellt noch ausreichend zusammengefasst werden könnten. Die nachfolgenden Ausführungen sind ausschließlich als subjektive Überzeugungen zu verstehen, die solche Ansätze aufgreifen, die von klassischen Managementtheorien abweichen, weniger dem Mainstream folgen, sondern sich einem zukunftsorientierten und noch nicht etablierten Unternehmens- und Organisationsbegriff verpflichten. Organisationen wie Menschen können nach verschiedenen Merkmalen klassifiziert werden, wodurch die Einsicht eingelöst werden soll, für die entstehende Ordnung bestimmte Prinzipien (z. B. Führungspraktiken oder Umgang mit Veränderungen) abzuleiten<sup>1</sup>. Ein Ansatz, der sich diesbezüglich als vorteilhaft erweisen kann, da er sowohl wissenschaftlich als äußerst fundiert gilt als auch unterschiedliche Entwicklungen von

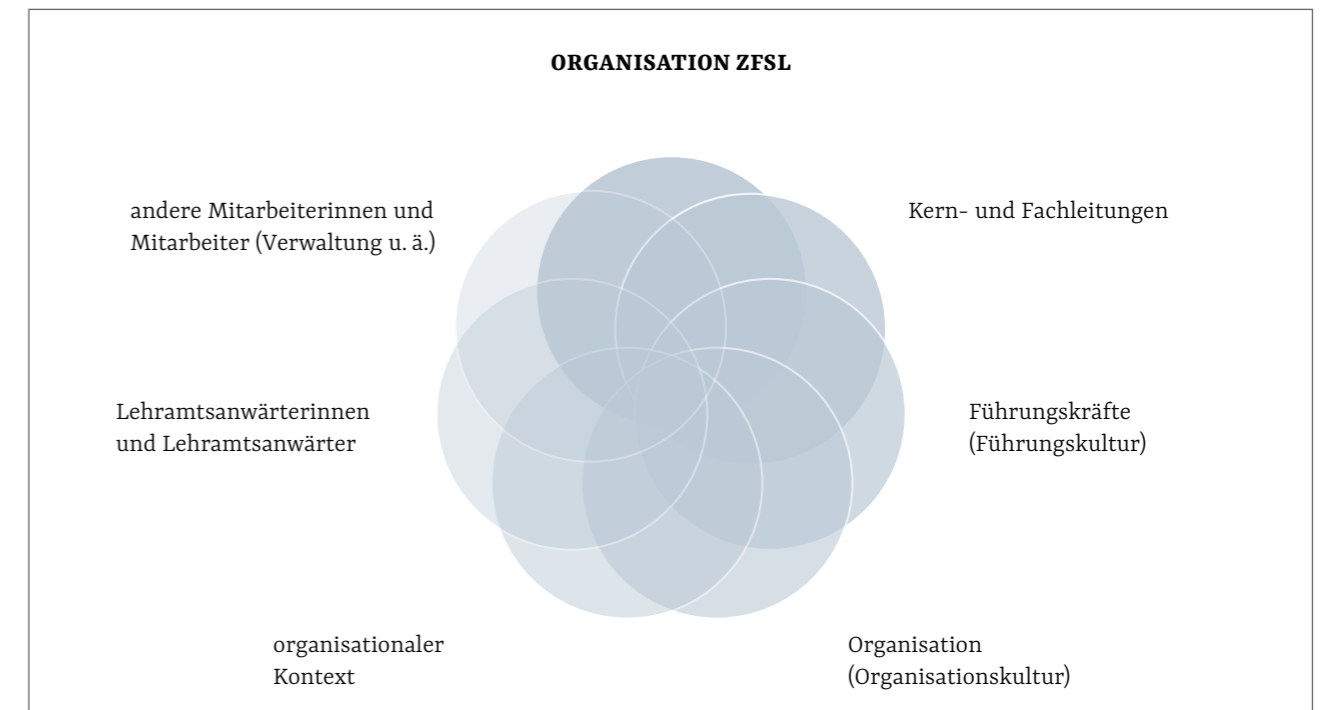


Abb 1: Organisation und Aufbau eines ZfsL

Bedürfnissen bei Menschen und Organisationen berücksichtigt, ist das Modell Spiral Dynamics oder 9 Levels of Value Systems. Krumm (2014, S. 14) gibt an, dass das Modell „ein Werte-Metamodell – ein Entwicklungsmodell für die Persönlichkeitsentfaltung und die Evolution von Organisationen und Kulturen“ ist. Demnach greife dieses Modell tiefer als andere Ansätze, da hier Werte und nicht Verhaltensweisen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen (vgl. ebd.). Mithilfe dieses Ansatzes können Werte von Menschen erfasst und analysiert werden.

„Diese [Werte] leiten die Denkweisen und Verhaltensweisen von Menschen, Abteilungen und Organisationen. Sie prägen Unternehmenskulturen, treiben Menschen an, geben Richtungen vor, stellen das Fundament für Be-Wertungen dar, definieren, was richtig und was falsch ist, und tragen je nach Erfüllungsgrad zu Glücks- und Erfolgsgefühlen bei“  
(Krumm, 2014, S. 15).

#### 11.2.1.1 Einstellungen und Haltungen

Aufgrund der Einsicht, dass die Werte der in der Organisation tätigen Menschen für Veränderungen und Organisationskulturen entscheidend seien, konzentrieren sich neuere Ansätze in der OE hierauf. Auch im Rahmen der Pilotfortbildung ist die Erkenntnis bei den Fortbildnerinnen und Fortbildner gewachsen, dass hinter dem Thema Sprachbildung und Umgang mit Vielfalt die Einstellungen und Haltungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Blick genommen werden müssten. **Die Arbeit an Einstellungen und Haltungen verlangt allerdings einen völlig anderen Zugang und wesentlich mehr Zeit als klassische Ansätze.** Eine wertschätzende Haltung für Vielfalt, wenn diese bisher nicht vorliegt, ist über einen kognitiven Zugang nur schwer zu erreichen, sondern Sensibilisierungsübungen in Kombination mit Reflexionsangeboten erzeugen deutlich vielversprechendere Ergebnisse. Die eigenen pädagogischen Normalitätsvorstellungen in den Blick zu nehmen und diese eventuell zu überdenken und zu verändern, ist ein Prozess, der Zeit bedarf. Eine solche Reflexion findet in der pädagogischen Ausbildung noch nicht im erforderlichen Maße statt, sondern unterliegt einer Orientierung

<sup>1</sup> Ein erster Wertechek kann helfen, ganz basal Zugänge zum Thema zu finden. Hilfreich kann zum Beispiel das Dokument TeamworksToolbox Diagnose sein.  
(siehe <https://teamworks-gmbh.de/wp-content/uploads/2016/05/agilerWertechekTeamworks.pdf>)

an Inhalten und Überzeugungen von notwendigem Handlungswissen (vgl. Oleschko, 2014). Dabei zeigt sich gerade im Kontext des neuen Ausbildungscurriculums, dass die „beliefs“ der Ausbilderinnen und Ausbilder, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter entscheidend für die Umsetzung der Leitlinie Vielfalt in Ausbildung und Praxis sind. Inwiefern das Thema aufgegriffen wird, steht in unmittelbarem Zusammenhang, welches Wertesystem die jeweilige Person prägt. Mithilfe des 9 Levels of Value Systems können Grundwerte ermittelt und verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Diese Analyse ist hilfreich, um einen Einblick zu gewinnen, mit welchen Werten die jeweiligen Personen ausgestattet sind, was ihnen bedeutsam ist. Denn, so belegt es das Zitat von Krumm, die individuellen Wertesysteme der Menschen sind die Basis für ihre Verhaltens- und Denkweisen.

#### 10.2.1.2 Emotionssysteme und Neuroleadership

Ansätze aus der Neurowissenschaft berücksichtigen ebenfalls die Werte von Menschen und überführen diese in Emotionssysteme, die neurobiologisch begründet werden. Limbic (vgl. Häusel, 2014, S. 25) sei ein Multiscience-Ansatz, der auf Erkenntnissen folgender Wissenschaftsdisziplinen aufbaue: Genetik, Neurochemie, Neuroanatomie, Psychologie, Psychiatrie, Evolutionsbiologie und Soziologie. Häusel verfolgte die Idee, „ein funktionales Grundmodell der Motive, Emotionen und Persönlichkeitsfaktoren zu entwickeln, das auf der einen Seite die verschiedenen psychologischen Disziplinen vereinte, gleichzeitig aber auch die Hirnforschung mit ihren verschiedenen Disziplinen integrierte“ (Häusel, 2014, S. 24). Mit seinem Modell gelingt es ihm, aus neurowissenschaftlicher Perspektive beispielsweise das Scheitern von Veränderungsprozessen zu erklären: So scheiterten Veränderungsprozesse aufgrund von unbewussten Beharrungsmechanismen, die unterschätzt werden und somit die schwierigen Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht gelingen lassen (vgl. ebd.).

**„Man glaubt, dass die Informationen in der Mitarbeiterzeitung oder in einem eintägigen Workshop, verbunden mit dem Appell an die „Vernunft“, ausreichen, um einen Mentalitätswandel zu bewirken. Dieser Irrtum schlägt direkt auf die Budgetierung von Veränderungsprozessen durch: Bei der Gestaltung von Transformationsprozessen werden enorme Summen in harte Faktoren wie Maschinen und IT gesteckt, die Investition in den Faktor Mensch wird dagegen oft sträflich vernachlässigt“**  
(Häusel, 2014, S. 73).

Übertragen auf Veränderungsprozesse in ZfsL bedeutet dies, dass stärker als bisher Investitionen in Workshops und Begleitungen – im Sinne von partizipativ angelegten Fortbildungen – zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen angeboten werden sollten. Die Umsetzung von zentralen Leitlinien kann als nicht erreicht bezeichnet werden, wenn einzig auf der Ebene von Pragmatismus und Kognition versucht wird, Einsicht zur Umsetzung zu gewinnen. **Auch pädagogische Einstellungen und Haltungen sind wie Werte nur schwer in singulären Veranstaltungen zu erreichen und zu verändern.** Mit der Etablierung von Sprachbildungsansätzen wird ein Veränderungsprozess angestoßen, der nicht nur organisationale Auswirkungen hat, sondern unmittelbar auf die Menschen im System wirkt. Sie müssen lernen sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, sie müssen offen werden oder sein, um das Thema und die angestrebten Veränderungen zu verstehen und zu entwickeln. Dabei ist eine Kombination aus Selbstveränderung und OE notwendig, die immer bei den Menschen selbst beginnen sollte. Damit diese beim Menschen beginnen kann, sind die unterschiedlichen Werte- und Emotionssysteme zu berücksichtigen und in den Prozess miteinzubeziehen.

Die Begleitung eines solchen Prozesses erfordert eine möglichst externe Beratung, aber auch Führungspraxen, die keiner Top-down-Strategie folgen, sondern den beschriebenen Erkenntnissen des oben formulierten OE-Ansatzes entsprechen. Hier lässt sich vor allem die Hinwendung zu Leadership als eine tragfähige Pointierung von Leitungsmanagement und Leitungshandeln von Führungskräften benennen. Die im Kontext von Bildung beobachtbare dominante Orientierung an Kognition und Vernunft kann Ansätze, die eher an Emotionen und Werten orientiert sind, als nebensächlich erscheinen lassen.

Dabei sind beide Aspekte nicht voneinander zu trennen; alle interpersonalen Prozesse laufen aufgrund evolutionsbiologischer Vorgänge sowohl auf der emotionalen als auch über kognitive Steuerung ab. Die Akzeptanz von Ansätzen, die die Werte- und Emotionssysteme favorisieren um Erkenntnisse, die der Kognition entstammen (wie u.a. Sprachbildung), in komplexe Systeme einzuführen, erfordert zunächst das eigene Denken und Handeln als Führungskraft in den Blick zu nehmen.

#### 10.2.1.3 Mindful Leadership

Marturano (2015, S. 50) benennt vier Grundlagen, die für sie zur Führungsexzellenz gehören: Konzentration, Klarheit, Kreativität und Mitgefühl. Ihr Verständnis von Mindful Leadership ist hilfreich um zu verstehen, welche Fähigkeiten von den bisher ausgeführten Einsichten notwendig sein können. Im Ansatz geht es darum in einer Welt, die von Komplexität geprägt ist und in der die Informationsfülle durch einzelne Akteure kaum noch zu bewältigen scheint, Strategien und Handlungsprinzipien zu entwickeln, die es schaffen, zu sich und anderen Kontakt herzustellen. Dies ist erforderlich, um „Veränderung geschickt zu initiieren oder umzusetzen“ (vgl. ebd., S. 49). Achtsames Handeln und Kommunizieren umfasst eine Reihe von Eigenschaften, die im Wertesystem eines jeden Menschen angelegt erscheinen, in der aktuellen Zeit jedoch einer stärkeren Beachtung und Wiederentdeckung bedürfen.

**„Unter Elektroingenieuren gibt es einen großartigen Slogan: Reduziere die Störgeräusche und erfasse das Signal. Er bringt auf den Punkt, worum es im Herzen von achtsamer Kommunikation geht. Die vielen Ablenkungen, die unseren Geist davon abhalten, voll und ganz aufmerksam zu sein, sind eine Art Störgeräusche. Wir verpassen etwas von dem Gesagten, weil unsere Aufmerksamkeit abdriftet oder von etwas anderem angezogen wird, selbst wenn wir jemandem am Tisch gegenüber sitzen und ihn geradeheraus ansehen. Wir hören der anderen Person nicht zu, wie auch oft uns selbst nicht“**  
(Marturano, 2015, S. 85).

Bei Marturano geht es folglich um Führungspraktiken, bei der die Führungskraft aufmerksam und vor allem achtsam mit sich und anderen umgeht. Dies erfordert, nicht dominant eigene Ziele und Vorstellungen umzusetzen, sondern anderen zuzuhören – und dies im Sinne eines aktiven auf Dialog

ausgerichteten Zuhörens (vgl. zur Dialogischen Intelligenz Hartkemeyer et al. 2015). Wenn Zuhörende wahrgenommenen Aussagen innerlich zustimmen oder diese ablehnen, ist dies immer wieder auch non-verbal für andere über das Nicken oder Kopfschütteln erkennbar. Diese Art von Kommunikation ist wenig achtsam, da sie direkt bewertet und kaum die Möglichkeit offenhält, in das Entdecken von Unbekanntem zu gehen. Eine transparente und vertrauensvolle Kommunikation ist dahingegen entscheidend, denn dies macht die Werte- und Emotionssysteme für andere sichtbar und eröffnet eine Interaktion mit anderen, die durch innere Überzeugungen geprägt ist. Gerade im Bildungskontext kann Kommunikation in Veränderungsprozessen als herausfordernd wahrgenommen werden, da aufgrund der beruflichen Sozialisation ein Wissensvorsprung vor den Schülerinnen und Schülern oder Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern konstitutiv ist und sich eine hierdurch geprägte Art von Kommunikation etabliert hat. Wenn z.B. ein Unterrichtsgespräch das Nachempfinden der Novizen von bereits (an-)erkannten Erkenntnissen antizipiert und repräsentiert, werden Chancen einer offenen Kommunikation und offener Fragen nicht genutzt. Sofern ein solcher Kommunikationsstil in die Arbeit am ZfsL – bewusst oder unbewusst – übertragen würde, ergäben sich Situationen, in denen sich Annahmen entwickeln könnten, dass Veränderungen, dann erfolgreich vollzogen werden könnten, wenn sie schnell und etabliert würden. Auch das vermeintliche Entdecken vorgedachter Lösungswege oder das unreflektierte Folgen einer präsentierten Idee seien hier als kritisch zu benennen. Diese Beispiele beschreiben Vorannahmen, die es zu hinterfragen gilt:

- » Muss ein Veränderungsprozess schnell vollzogen werden, damit er „fertig“ ist?
- » Sind etablierte Veränderungen gut, nur weil ich (die Führungskraft) sie als gut erachtet habe?
- » Müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zielsetzung folgen, nur weil ich (die Führungskraft) weiß, wohin der Weg führen soll?

Diese Vorannahmen können im Kontext von Veränderungsprozessen vorbewusst angelegt sein und bergen, wenn sie unbewusst bleiben, ein hohes Konfliktpotenzial. Denn die Grundannahmen gehen davon aus, dass die Führungskraft wissend ist und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgen sollen. Dies entspricht eher einer Managementperspektive, wohingegen die ausgeführten Leadershipansätze (Neuroleadership als auch Mindful Leadership) von grundsätzlich anderen Positionen ausgehen.

### 10.2.2 Klassisches Projektmanagement – managen, planen, kontrollieren und aus der Vergangenheit lernen

Im klassischen Changemanagement wird von einem mechanistischen Bild von Organisationen ausgegangen. Veränderungen irritieren Menschen und führen zu Störungen im System, die beseitigt werden müssen. Sie sind schmerzhaft und nicht wünschenswert. Um sie zu beheben, legt eine Person/eine kleine Gruppe von Personen im Rahmen des Veränderungsprozesses ein Ziel fest und plant einen linearen Prozess, der eine Analyse-, Planungs- und Umsetzungsphase umfasst. Eine Möglichkeit, wie man diesen Veränderungsprozess erfolgreich managen könnte, zeigt Kotter mit seinem Pinguinprinzip (Kotter 2011). Sein Changemanagement-Modell umfasst acht Stufen, die alle durchlaufen werden müssten, um die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ erfolgreich im Seminar zu verankern.

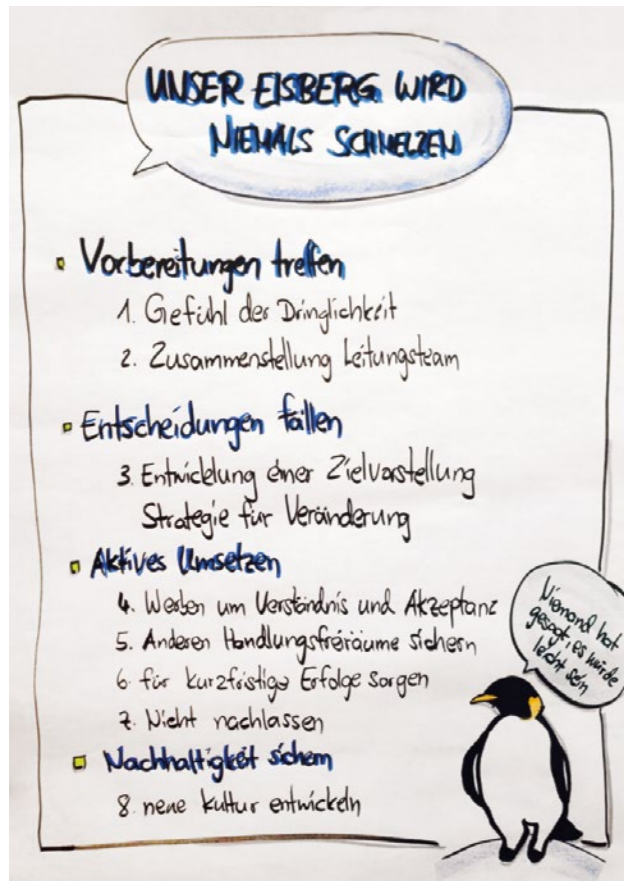


Abb. 2: Das Pinguinprinzip nach J. Kotter; Grafik: Sven Oleschko, Clustertreffen vom 20. Januar 2016

Methoden, die im klassischen Projektmanagement typischerweise zur Gestaltung des Veränderungsprozesses verwendet werden, sind z.B. Fragebögen zur Erfassung des Ausgangszustandes, smarte Ziele, Gantt-Diagramme oder Maßnahmenpläne, die auf das jeweilige Projekt angewendet werden. Im Bereich der Bildung mit sprachsensiblen Schwerpunkten wurden solche Materialien für die Entwicklung sprachsensibler Schulen im Projekt sprachsensible Schulentwicklung erstellt, die einige Anregungen für eine sprachsensible Seminarentwicklung geben könnten (vgl. Scheinhardt-Stettner 2017). Für das Prozessdesign ist entscheidend, wer das Thema in das Seminar einbringt. Grundlegendere Aspekte wie Wertschätzung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit sowie die Veränderung von Einstellungen und Haltungen würden möglicherweise zu Beginn stärker in den Blick genommen, wenn die Seminarleitung oder Kernseminarleitungen das Thema z. B. in die Seminarkonferenz oder die Steuergruppe einbrächten. Gingen die Impulse dagegen stärker von Fachseminarleitungen aus, so ständen sprachliche Teilkompetenzen im Fachunterricht vermutlich beim ersten Zugang stärker im Fokus.

Zu überlegen wäre bei der Planung des Veränderungsprozesses auch, ob eine Innovationsgruppe (auch Pilot- oder Pioniergruppe genannt) seminardidaktische und ausbildungsfachliche Schwerpunkte (wie z. B. exemplarische Seminarsitzungen) erprobt, bevor sie verpflichtend im Seminar eingeführt werden. Wenn in einer solchen Gruppe Menschen zusammenarbeiten, für die das Thema bedeutsam ist, kann bei der Einführung ins gesamte System auf deren Vorerfahrungen zurückgegriffen werden. Die Pilotgruppe setzt sich idealtypisch aus einem repräsentativen Querschnitt des gesamten relevanten Systems über alle Funktionen und Hierarchieebenen hinweg zusammen (Scholz, 2017). Ihr könnten Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen angehören, aber auch Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Ausbildungsberaterinnen und -berater sowie Ausbildungslehrerinnen und -lehrer. Die Gruppe muss eine definierte Autonomie besitzen, Entscheidungen treffen zu können und über Ressourcen zu verfügen, um das Vorhaben planen und gestalten zu können. Sie muss die Expertise und Informationen zum Thema für die Personen vorhalten, die als unmittelbar Betroffene involviert sind.

Häufig sind in einer Pilotgruppe nur Menschen, welche dem Thema positiv gegenüberstehen. Dies kann dazu beitragen, Widerstände zu minimieren. Es hat sich aber gezeigt, dass eine paritätische Besetzung mit Pro- und Kontravertreterinnen und -vertretern – z. B. zwei Vertreterinnen und Vertreter je Statusgruppe – sinnvoll sein könnte, damit auch kritische Stimmen vertreten sind und mögliche Konflikte schon in der kleinen Innovationsgruppe sichtbar werden. Optimal wäre es, wenn sich im ersten Zugang sowohl eine Pilotgruppe und eine Leadershipgruppe bilden würden, um eine unabhängige Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Ebenen zu eröffnen.

Darüber hinaus sind für den gesamten Veränderungsprozess zur Umsetzung der Leitlinie Sensibilisierungsübungen (vgl. z. B. Ideen und Ansätze im Kapitel Überfachliches Modul) bedeutsam, weil sie es ermöglichen, die emotionale Ebene miteinzubeziehen und eigene Einstellungen und Haltungen sichtbar zu machen. Sensibilisierungsübungen sind ein tragfähiger Ansatzpunkt, um die Seminarkultur zu verändern. Im Veränderungsmanagement findet man zunehmend Hinweise darauf, wie bedeutsam die Kultur eines Unternehmens für den Erfolg eines Veränderungsprozesses ist (Hehn, Cornelissen, Braun, 2016, S. 3).

#### Ein Beispiel für ein smartes Ziel zur Leitlinie

„Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“

Alle Seminarleitungen, Kernseminarleitungen und Fachseminarleitungen werden bis ... für das Thema „Vielfalt – eine Bereicherung“ sensibilisiert und berücksichtigen das Thema bei der Vorbereitung und Durchführung mindestens einer Seminarsitzung.

#### Möglicher Ansatz eines Fragebogens zur Bestandsaufnahme

1. Wertschätzung von Vielfalt in der Seminarkultur verankern	geplant	in Arbeit	erledigt	ohne Relevanz
Für das Thema Vielfalt wertschätzen/sensibilisieren				
Eigene Normalitätsvorstellungen reflektieren				
Auswirkungen eigener Normalitätsvorstellungen auf andere Menschen kennen				
....				

Abb. 3: Beispiel eines Fragebogens zur Bestandsaufnahme

## 10.3 Beteiligungsorientierte Veränderungsprozesse

Die Umsetzung der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ im Seminar ist eine komplexe Anforderung, die tief gehende, kreative und innovative Lösungen erfordert. Das klassische Changemanagement wird dies eingeschränkt, möglicherweise gar nicht leisten können. Erfolg versprechender ist ein Vorgehen, bei dem sich möglichst viele Menschen aktiv beteiligen und ihr Potenzial in den Prozess einbringen, um miteinander durch die Freisetzung der kollektiven Intelligenz Lösungswege zu finden, die von allen akzeptiert werden, die kreativer sind als die Idee Einzelner und somit nachhaltiger umgesetzt werden können. **Durch das gemeinsame Entwickeln der Lösung sind auch alle am Prozess beteiligten Personen mitverantwortlich für das erzielte Ergebnis.** Ein solches, weniger klassisches Veränderungsmanagement erfordert ein Vorgehen an der Grenze zwischen Planbarkeit und Unvorhersehbarkeit, ein differenziertes Bild von Organisationen sowie Haltungen der beteiligten Personen und Methoden, die echte Dialoge und das gemeinsame Denken ermöglichen. Wheatly & Frieze (zitiert nach Godat & Dehndorf, 2012, S. 22) beschreiben es so:

„In einem lebenden System werden wir damit aufhören müssen, Aufgaben zu beschreiben und stattdessen anfangen, Prozesse zu unterstützen. Wir müssen begreifen, wie Beziehungen aufgebaut werden, wie man wachsende, sich entwickelnde Dinge nährt. Wir alle werden bessere Fertigkeiten im Zuhören, Kommunizieren und Fördern von Gruppen brauchen, denn dies sind die Fähigkeiten, die starke Beziehungen aufbauen.“

Organisationen sind demnach lebendige Systeme, die anpassungsfähig sind und sich entwickeln wollen. Dazu bedarf es keiner Führung durch Expertinnen und Experten, sondern eines Raums, in dem sich die Potenziale aller Beteiligten entfalten können, weil – so eine wichtige Grundannahme – das Wissen und die Lösung im System liegen. **In einem solchen hierarchiefreien Möglichkeitsraum werden in einer Kultur des Nichtwissens Anlässe für echte Dialoge, echte Kontakte, tiefes Zuhören und stetige Reflexionen geschaffen.** In diesen Räumen entstehen nicht nur Entfaltungsräume für Menschen mit lernender Haltung, sondern darüber hinaus auch eine Gemeinschaft Lernender und ein lernendes System (Godat & Dehndorf, 2012, S. 22). In einem solchen

System halten Menschen inne und werden anwesend, um tradierte Muster loszulassen und sich frei auf neue Situationen einstellen zu können. Durch Loslassen und tiefes Zuhören entstehen neue Räume, in denen man sich gemeinschaftlich von der Vergangenheit löst und sich für die Gegenwärtigkeit sowie für das öffnet, was im Entstehen begriffen ist: die werdende Zukunft (= presencing). Letztendlich bietet eine beteiligungsorientierte Prozessbegleitung einen Ansatz, um Potenziale und Zukunftschancen zu erkennen und ein Unternehmen von der Zukunft her zu steuern, wie es Scharmer (Scharmer, 2015) mit seiner U-Theorie vorschlägt. Diese Theorie bietet eine Basis für eine Bewusstseinsänderung von einzelnen Personen, von Teams und ganzen Organisationen; weg von der Ausrichtung auf Einzelinteressen sowie maximalem materiellem Konsum und hin zur Ausrichtung auf die Interessen aller sowie das Gemeinwohl (Scharmer, 2014). Andere Ansatzpunkte zu einer innovativen Gestaltung von Veränderungsprozessen und einer neuen Führungskultur bieten Facilitation (Scholz, 2012 und Scholz, 2017) und Art of hosting (Godat & Dehndorf, 2012) oder agiles Projektmanagement im weiteren Sinne (Hofert, 2016). Führungskräfte und Prozessbegleiterinnen und -begleiter haben nicht länger die Rolle von Experten oder Helden, sondern von Ermöglicern (Scholz, 2012) bzw. Gastgeber (Wheatley & Frieze, 2010).

### 10.3.1 Methoden der beteiligungsorientierten Veränderungsprozesse

Wichtige Werkzeuge für die beteiligungsorientierte Prozessbegleitung sind verschiedene Methoden zur Großgruppenmoderation (Bittelmeyer, 2012): Wertschätzende Erkundung (Appreciative Inquiry = AI), Zukunftskonferenz, Worldcafé, Dragon Dreaming und Circle Way.

Welche Großgruppenmoderationmethode in einer Veranstaltung eingesetzt wird, steht in unmittelbarer Korrelation zum Anliegen. Gemeinsam ist allen, dass sie zunächst den Raum öffnen, um einen gemeinsamen Prozess des Entdeckens und Lernens zu ermöglichen, für dessen Erfolg alle die Verantwortung tragen (vgl. Oleschko, 2017). Voraussetzung für das Gelingen ist eine Gesprächskultur, in der jede und jeder sich traut, seinen/ihren Standpunkt offen zu vertreten, in der sich gegenseitig zugehört wird ohne direkt die eigene Meinung einzubringen, in der Konflikte offen angesprochen werden können und in der miteinander gedacht wird, um neue Lösungen zu finden oder um innezuhalten und zu reflektieren.

M. Hartkemeyer, J. Hartkemeyer und T. Hartkemeyer (2015) formulieren dazu folgende Grundannahmen der dialogischen Intelligenz, die im Dialog beachtet werden sollen: (1) Eine lernende Haltung einnehmen, (2) Radikalen Respekt zeigen, (3) Vom Herzen sprechen, (4) Generativ zuhören, (5) Annahmen und Bewertungen „suspendieren, in der Schwebe halten“, (6) Erkunden, (7) Produktiv plädieren, (8) Offenheit, (9) Verlangsamung zulassen und (10) die Beobachterin beobachten. Eine Methode, die sich besonders zur Umsetzung dieser Grundannahmen eignet, ist der Circle Way. Bei dieser Methode entsteht durch das Sitzen im Kreis eine neue Art des Zuhörens und Miteinander-Sprechens. Sie ist gekennzeichnet durch Offenheit, achtsames Zur-Mitte-Sprechen und tiefes Zuhören. In einem solchen intensiven Dialog, in dem niemand die Lösung kennt, können Spannungen und Konflikte auftreten. Wichtig ist, dass an dieser Stelle der Raum gehalten wird, denn darin steckt Energie, die häufig einen kreativen Durchbruch erst möglich macht. Circle Way erfolgt nach bestimmten Regeln. So gibt es eine Leiterin (Guardian) und eine Hüterin, die gewährleistet, dass die im Vorfeld festgelegte Intention und der Ablauf des Treffens eingehalten werden. Ein Redestück erleichtert das Zuhören und Sprechen. Im Circle gibt es immer mindestens einen Anfang, ein Check-in und ein Check-out. Im Check-in wird eine Frage gestellt, die mit dem Zweck des Treffens zusammenhängt und die von jedem Teilnehmenden beantwortet wird. Im Check-out kann zum Abschluss etwas vorgelesen werden oder die Teilnehmenden geben an, was für sie heute bedeutsam war. Circle Way ist mit vielen der anderen Methoden verknüpft. So beginnen und enden Treffen typischerweise im Kreis mit einem Check-in bzw. Check-out. Ergebnisse werden im Kreis gesammelt und beim Open Space wird z. B. die Agenda im Kreis erstellt.

Ganz unabhängig von der Methode ist es bedeutsam, dass die wichtigsten während des Prozesses gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten nicht verloren gehen, sondern dass sie gebündelt und sichtbar festgehalten werden, d. h. sie müssen „geerntet“ werden. Dies kann während oder auch zum Abschluss des Prozesses erfolgen.

Zum Ernten der Ergebnisse (= Harvesting) eignen sich Methoden wie grafisches Visualisieren, Clustern oder auch Mindmapping. Aber auch Fragen wie „Was habt ihr gehört?“, „Was haben wir gelernt?“, „Was ist aus eurer Sicht besonders wichtig?“, „Was ist aus eurer Sicht besonders sinnvoll?“, „Was spüren wir?“, „Was steht an?“ oder „Was sind nächste Schritte?“ können verwendet werden, um den Prozess abzubilden und die Essenz zusammenzutragen.

### 10.3.2. Fragen – Türöffner und Geschenk

Neben den unterschiedlichen Großgruppen- und Reflexionsverfahren sind Fragen besonders bedeutsam für die Gestaltung des Veränderungsprozesses, weil sie neugierig machen, zum Erforschen eines Themas anregen und die Aufmerksamkeit im Dialog fokussieren. „Gute“ Fragen fordern darüber hinaus zu neuem Denken heraus, inspirieren, weiten den Blick, laden ein neue Perspektiven einzunehmen und legen den Fokus gezielt auf das für alle als gut oder erstrebenswert Empfundene.

Da Fragen so entscheidend für die Gestaltung von Prozessen sind, kann ihre Formulierung viel Zeit und einen Austausch erfordern um sicherzustellen, dass sie wirklich offen sind und zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema anregen. Das Finden der geeigneten Fragen entscheidet über den Erfolg eines Vorhabens. Fragen sind für Veränderungsprozesse, Moderation und den gemeinsamen Austausch ein wirkungsvolles Steuerungsinstrument. Denn es werden zum einen keine Antworten gegeben und zum anderen können die richtigen Fragen, tiefer gehende Auseinandersetzungen und Gedanken ermöglichen, die beim reinen Geben von Antworten nicht möglich wären. Das Fragestellen ist bei beteiligungsorientierten Prozessen so bedeutsam, dass die Wahl und die Intention der jeweiligen Fragen genau überlegt sein sollte. Durch die Fragen sollen sich zum einen alle angesprochen fühlen, sich einbringen zu können und gleichzeitig sollen zum anderen darüber Austauschprozesse initiiert werden, die die Intention hinter der Frage und des Zusammenseins unterstützen helfen.

## 10.4 Ein beteiligungsorientierter Veränderungsprozess

Die Bearbeitung eines Themas/Anliegens erfordert sowohl Inhalts- als auch Prozessexpertise. Für den Inhalt sind diejenigen, die das Thema einbringen, zusammen mit all den Menschen, die im System in dem Bereich arbeiten und es später umsetzen, verantwortlich. Sie entscheiden, ob das im System vorhandene Wissen ausreicht oder ob fachliche Expertinnen und Experten hinzugezogen werden sollten. Die Gestaltung des Prozesses kann ebenfalls von einem externen Berater/einer externen Beraterin übernommen werden oder aber auch von Menschen aus dem System. Verfügen Prozessbegleiterinnen und -begleiter neben Prozessexpertise über inhaltliche Kenntnisse, so kann dies positive Effekte haben, weil solche sogenannten Komplementärbegleiterinnen und -begleiter den Fokus bei der Begleitung sowohl auf den Prozessaspekt als auch auf das Erreichen der vorrangig ausgehandelten inhaltlichen Ziele legen.

Wichtig für das Gelingen des Veränderungsprozesses ist zum einen, dass die Prozessbegleiterinnen und -begleiter ihre Rolle genau reflektieren und das Vorgehen stetig im Blick haben. Zum anderen ist bedeutsam, dass sie möglichst zu zweit arbeiten und einen Veränderungsprozess kontinuierlich begleiten. Dabei stehen sie stets im engen Kontakt mit der Pilotgruppe. Pilotgruppe und Prozessbegleiterinnen und -begleiter beschäftigen sich im Verlauf des Veränderungsprozesses immer wieder mit Fragen wie „Was ist das Kernthema?“, „Wer muss beteiligt werden?“, „Welche Methode ist passend?“ und „Welche Herausforderungen könnten im Prozess auftreten“. Gemeinsam ernten sie in diesem Kernteam auch die während eines Prozesses erreichten Ergebnisse und reflektieren das Vorgehen stetig miteinander. Das Kernteam ist demnach also ein Kern für den Wandel, in dem sich die anstehende Veränderung im Kleinen vollzieht und von dem aus das Anliegen in das Gesamtsystem übertragen und damit in die Welt gebracht wird.

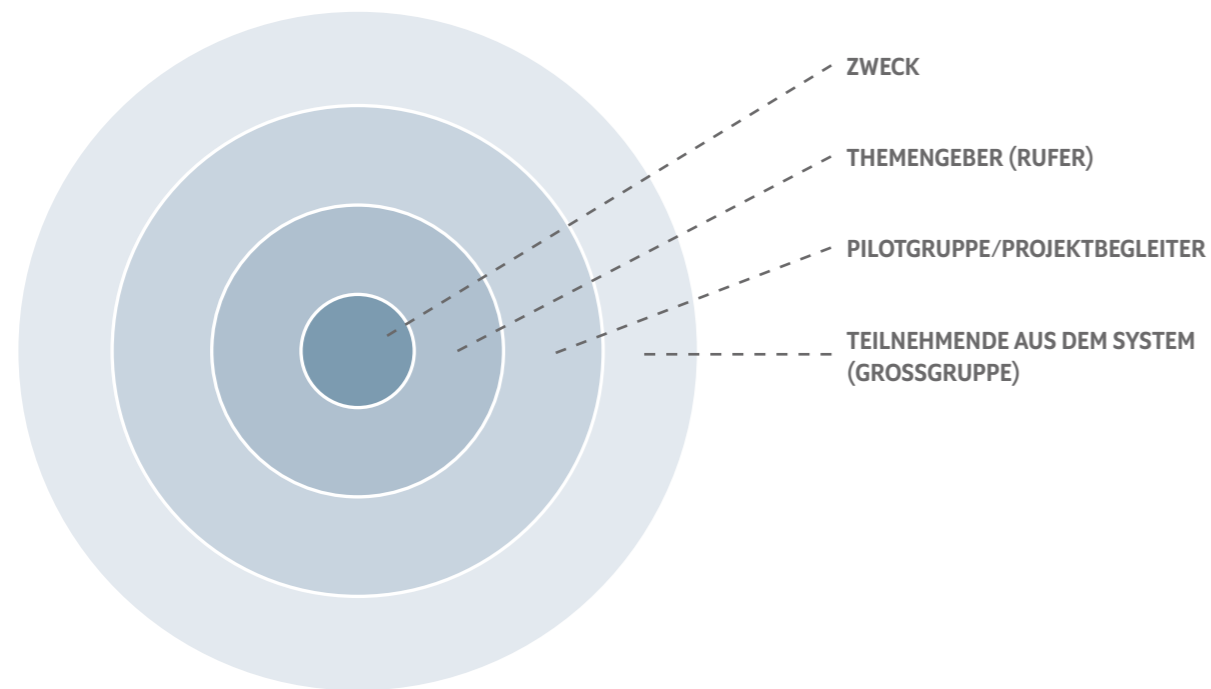


Abb 4: Aufbau einer Pilotgruppe

## 10.5 Anhang

### Großgruppenmoderationsverfahren (vgl. u. a. Godat & Dehdorf, 2012)

Bei einem **Appreciative Inquiry** wird erkundet, was in einem Themenbereich gelungen ist, um ausgehend von persönlichen Erfahrungen ein positives Zukunftsbild und einen Aktionsplan zu entwerfen. Der besondere Vorteil dieser Methode ist, dass eine positive Energie in einen Prozess geholt und Optimismus verbreitet wird. Kernthemen für eine solche Erkundung könnten zum Beispiel all die Geschichten und Erlebnisse sein, bei denen ein Veränderungsprozess erfolgreich umgesetzt oder in denen Vielfalt als Bereicherung erlebt wurde.

Das **Worldcafé** ist eine andere Methode. Mit diesem Verfahren können das im Raum vorhandene Wissen, die Erfahrungen und die Ideen mithilfe von Fragen sichtbar gemacht werden. Es eignet sich besonders zur Schaffung eines Wir-Gefühls und zur Vernetzung.

**Open Space** ist eine Methode zum absolut selbstverantwortlichen Denken und Handeln im freien Raum. Bei diesem Verfahren sind nur der Ort, ein einfacher Rahmen und eine zeitliche Struktur vorgegeben. Die Agenda wird zu einem Anliegen von den Teilnehmenden selbst. Open Space bietet einen Raum für intensives Lernen, Kreativität und Innovation, allerdings tragen die Teilnehmenden auch die ganze Verantwortung für das Ergebnis und den Inhalt sowie den Prozess.

Als weiterer Ansatz zur Erarbeitung einer Vision könnte die **Zukunftskonferenz** genutzt werden. Bei diesem Verfahren werden gemeinschaftlich die Eckpfeiler einer wünschenswerten Zukunft sowie Maßnahmen zu deren Umsetzung erarbeitet. Alternativ zu diesen beiden Verfahren könnte Presencing für die Entwicklung des Zukunftsbildes eingesetzt werden.

Eine wenig bekannte, sehr innovative Methode ist **Dragon Dreaming**, eine Projektmanagementmethode, bei der der Projektgeber gemeinsam einen neuen Traum entwickelt und ihn noch einmal anders aus der Perspektive aller Beteiligten aufbaut, um einen gemeinsamen Traum zu entwickeln. Dragon Dreaming umfasst neben der Traumphase eine Planungs-, Umsetzungs- und Feierphase. Der große Vorteil dieser Methode ist, dass sie die Innovationskraft und die Selbstständigkeit fördert.

Abb 5: Großgruppenmoderationsverfahren (vgl. Lernlandkarten der Kommunikationslotsen Scholz & Vesper, 2015)

## Reflexionsverfahren

Besonders bewährt haben sich zur Reflexion des Circle Way das Reflective Writing, das tiefe Zuhören aus der dialogischen Intelligenz, der Lernpartnerwalk und „Glad, mad, sad“ (u. a. Scholz, 2015 und Oleschko, 2017).

<p><b>Reflective Writing</b> ist eine Methode zur inneren Reflexion mithilfe verschiedener Fragen. Diese sind so gestellt, dass verschiedene Perspektiven einbezogen werden, sodass tiefere Erkenntnisse möglich werden (Scholz 2015).</p>	<p>Beim <b>Lernpartnerwalk</b> wird eine Aufgabe in einer Gruppe bearbeitet, während man zusammen spazieren geht. Der Aufenthalt in der Natur und das gemeinsame Gehen ermöglichen neue Zugangsweisen und einen tieferen Austausch.</p>
<p>Bei „<b>Glad, mad, sad</b>“ werden jedem im Kreis die Fragen gestellt: „Was macht dich glücklich, wütend bzw. traurig“ Jeder der Teilnehmenden nimmt dazu nacheinander Stellung, ohne dass jemand anderes die Ausführungen kommentiert. Die Ergebnisse werden während des Zusammentragens visualisiert oder notiert, damit sie im Anschluss gemeinsam von der Gruppe noch einmal besprochen werden können. Vorteilhaft bei dieser Methode ist, dass durch die verschiedenen Fragen neben der rationalen Ebene auch die emotionale einbezogen wird.</p>	<p>Beim <b>tiefen Zuhören</b> können Mensch im Dialog eigene Gedanken, Emotionen und Meinungen zu einem Thema erkunden und erforschen. Jede Idee und Aussage ist dabei richtig. Einer spricht, die anderen hören nur zu. Diejenigen, die zu Beginn zugehört haben, teilen am Ende mit, was sie von dem Gehörten besonders berührt hat. Dadurch kann in der Gruppe Resonanz zwischen allen Beteiligten entstehen.</p>

Abb 6: Reflexionsverfahren

## Fragenschatzkiste

Fragemöglichkeiten für die drei Runden eines Worldcafés	
Wir haben jetzt das Jahr ... . Der Veränderungsprozess im letzten Jahr war der beste deines Lebens. Wie ist es dann?	Wir haben jetzt das Jahr ... . Der Veränderungsprozess im letzten Jahr war der beste deines Lebens. Wie ist es dann?
Welche Herausforderungen gab es auf dem Weg?	Wie ist es gelungen, dieses Ergebnis zu erzielen?
Wie ist es gelungen, die Herausforderungen zu meistern?	Was könnten die nächsten Schritte sein?
Reflexionsfragen nach einem Prozess(-schritt)	
Was wirkt nach von dem Prozess ...?	Wie sieht meine Vision aus, zu der mich das Seminar angeregt hat? Welche Gefühle ruft das in mir hervor?
Worauf bist du stolz? Was bedauerst du?	Was sind meine konkreten Schritte, die ich unternehmen werde?
Was wirkt nach vom heutigen Tag?	Was lasse ich los, um diese Schritte zu gehen?
Welche Fragen stehen an/müsstest du dir stellen?	Was denke ich über mein Vorhaben?
Welche Hürden, Fallen oder Herausforderungen könnten dir dabei begegnen? Wie begegnest du ihnen mit Leichtigkeit?	Welche neuen Glaubenssätze möchte ich in meiner Berufswelt leben?
Wer sind deine Verbündeten? Wie schaffst du dir einen Kontext mit ihnen, sodass du dich weiter entfalten kannst?	Was ist meine Motivation für dieses Vorhaben?
Stell dir vor, du trittst über die Schwelle. Du triffst jemanden, der es sehr gut mit dir meint, eine weise Person. Du bittest diese Person um einen guten Rat für dich. Was sagt sie?	

Abb 7: Fragenschatzkiste

## 10.6 Literatur

**Bittelmeyer, A. (2012).** Vom Manager zum Ermöglicher. Letzter Zugriff im August 2017:

<http://visualisierung.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2012/01/VomManagertzumErmoglicher.pdf>

**Drath, K. (2015).** Neuroleadership. Was Führungskräfte aus der Hirnforschung lernen können. Freiburg: Haufe.

**Hackenberg, N. (2015).** Lotsenpapier Dragon Dreaming. Letzter Zugriff im August 2017:

[http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2015/07/lotsenpapier\\_dragon\\_dreaming.pdf](http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2015/07/lotsenpapier_dragon_dreaming.pdf)

**Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. & Hartkemeyer, T. (2015).** Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens. Frankfurt a. M.: Info3-Verlag.

**Hehn, S., Cornelissen, N., Braun, C. (2016).** Kulturwandel in Organisationen. Ein Baukasten für angewandte Psychologie im Change-Management. Wiesbaden: Springer.

**Hofert, S. (2016).** Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität. Wiesbaden: Springer.

**Gendlin, E. & Wiltschko, J. (2011).** Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Godat, F. & Dehdorf, G. (2012).** The Art of hosting. Letzter Zugriff im August 2017:

<http://www.dresden-im-wandel.de/sites/default/files/gruppendatei/AoHHandbuchAllguJuni2012.pdf>

**Kotter, J. & Rathgeber, H. (2011).** Das Pinguinprinzip. Wie Veränderung erfolgreich wird. Taunusstein: Droemer Knauer.

**Krumm, R. (2014).** 9 Levels of Values Systems. Ein Entwicklungsmodell für die Persönlichkeitsentfaltung und die Evolution von Organisationen und Kulturen. Mittenaar-Bicken: Werdewelt.

**Marturano, J. (2015).** Mindful Leadership. Ein Weg zu achtsamer Führungskompetenz. Freiburg: Arbor.

**Oleschko, S. (2014).** Zum Verhältnis von sozialer Normorientierung und Diversität in der Hochschullehre – oder anders:

Um wen geht es in der Hochschullehre? In Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen (Hrsg.), Diversität konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen.

**Oleschko, S. (2017).** Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Leverkusen: Budrich.

**Scheinhardt-Stettner, H. (2017).** Das Projekt „Sprachensensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. Dortmund: Eigenverlag.

**Scharmer, O. & Käufer, K. (2014).** Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis. Heidelberg: Auer-Verlag.

**Scharmer, O. (2015).** Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer.

**Scholz, H. (2012 a).** Einfach aber nicht leicht. Letzter Zugriff im August 2017:

[http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2012/01/essay\\_scholz\\_einfach\\_aber\\_nicht\\_leicht.pdf](http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2012/01/essay_scholz_einfach_aber_nicht_leicht.pdf)

**Scholz, H. (2015).** Lotsenpapier Reflective Writing. Letzter Zugriff im August 2017:

[http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2015/08/lotsenpapier\\_reflective-writing.pdf](http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2015/08/lotsenpapier_reflective-writing.pdf)

**Scholz, H. (2017 a).** Lotsenpapier Denkmodelle der Kommunikationslotsen. Letzter Zugriff im August 2017:

<http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2017/07/denkmodelle-lotsen-2017.pdf>

**Scholz, H. (2017 b).** Lotsenpapier Pilotgruppe als Nucleus. Letzter Zugriff im August 2017:

[http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2017/06/pioniergruppen\\_als\\_nukleus\\_juni2017.pdf](http://facilitation.kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/2017/06/pioniergruppen_als_nukleus_juni2017.pdf)

**Wheatley, M. & Frieze, D. (2012).** Führung im Zeitalter der Komplexität – vom Helden zum Gastgeber. Letzter Zugriff im August 2017:

[http://www.artofhosting.org/wp-content/uploads/2014/06/Neue\\_Fuehrung-im-Zeitalter-der-Komplexitaet\\_Deutsch](http://www.artofhosting.org/wp-content/uploads/2014/06/Neue_Fuehrung-im-Zeitalter-der-Komplexitaet_Deutsch)

## 11.0 Ausblick

Der vorliegende Band hat den derzeitigen Erkenntnisstand der Expertinnen und Experten zum Thema Sprachbildung im Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ dokumentiert. Damit kann auf aktuelle Ansätze und Zugänge für die Arbeit im Kern- und Fachseminaren an den ZfsL zurückgegriffen werden. Die Dokumentation der Erkenntnisse zeigt auch, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik erst eröffnet erscheint und einer Vertiefung bedarf. Die Vertiefung ist nicht nur wissenschaftlich und fachdidaktisch notwendig, sondern auch in der konkreten Anwendung in der Praxis ist das Aufgreifen des Kerngedankens, produktiver Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer, unumgänglich. Dazu bedarf es weiterer Arbeit und Einsichten, wie dieser Vielfaltsausschnitt im Kontext einer diversitätssensiblen Lehrerbildung verankert und vertieft werden kann. Denn alle Lehr-Lern-Prozesse in der Schule sind auf Sprache angewiesen. Dadurch ist es Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer, ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen und die Beherrschung der Bildungssprache weiter auszubauen.

Damit dieses Ziel erreicht wird, ist in der Lehrerbildung eine konsequente Bearbeitung dieser Thematik notwendig, allerdings nicht nur mit Blick auf Fachwissen, sondern vor allem auch in der Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Haltungen zu dem Themenbereich. Hierzu sollte besonders die zweite Phase der Lehrerbildung genutzt werden, um das eigene Professionsverständnis auch vor dem Hintergrund des Umgangs mit Vielfalt weiterzuentwickeln. Veränderte Lehrerrollen als auch komplexe gesellschaftliche Wirklichkeiten erfordern andere Denkmodelle als die, die in den letzten Jahrzehnten in der Schule dominant vertreten waren. Wenn Lehrerinnen und Lehrer stärker als Coach auftreten und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durch vorbereitete Lernumgebungen gestalten, dann ist auch ein anderes Beziehungsverhältnis zu entwickeln. Dabei wird dann die Beziehungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer entscheidend, um den Lernenden ein guter Wegbegleiter sein zu können.

Für all diese Entwicklungen und den damit verbundenen Fähigkeiten bei Lehrerinnen und Lehrern gibt es keine Rezepte oder Roll-outs, die einfach angewendet oder umgesetzt werden könnten. Viel mehr ist die Fähigkeit, sich immer wieder auf wandelnde und neue Gegebenheiten einstellen zu können, eine notwendige Bedingung, um qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten. Die hier durch das Projekt vorgestellten Ergebnisse verstehen sich daher auch als temporär. Zum jetzigen Zeitpunkt entsprechen sie den Einsichten und Erkenntnissen, die in der Zusammenarbeit der Expertinnen und Experten gewonnen wurden. In einigen Jahren werden wir weiteres Wissen und Erfahrung gewonnen haben und schätzen den jetzigen Stand ganz anders ein. Auch werden vielleicht jetzt schon einige Ansätze und Zugänge zur Thematik anders eingeschätzt und wahrgenommen. Systemisch gesehen ist dies nur das, was passieren kann. Denn jede oder jeder von uns blickt mit eigenen Erfahrungen, Wissen und Überzeugungen auf die Welt und nimmt Dinge dadurch anders wahr.

Im Rahmen des Projektes ist wichtig gewesen und für die zweite Phase umso wichtiger, dass dieses Auf-die-Welt-schauen gemeinsam stattfindet, sodass viele verschiedene Perspektiven eingeholt werden können. Denn nur diese Multiperspektivität ermöglicht es, im gemeinsamen Austausch Neues entdecken zu können. Dabei geht es nicht darum, dass jemand für sich beansprucht, schon vorher zu wissen, was richtig oder falsch ist. Bedeutsamer ist, auf dem gemeinsamen Weg der Beschäftigung mit der Thematik das Beste zu geben und offen für noch nicht zu wissende Erkenntnisse zu sein.

In diesem Sinne werden weitere neue Ideen für die Umsetzung in den Fach- und Kernseminaren an den ZfsL auch oder gerade durch die Lektüre dieses Bandes gefunden. Es werden Ansätze und Zugänge ausprobiert und beibehalten oder sie werden überdacht und neu ausgerichtet. Mit jeder Auseinandersetzung erfolgt eine Beschäftigung mit der Thematik und damit erfolgen viele kleine Schritte in Richtung eines produktiven Umgangs mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Ausbildung.

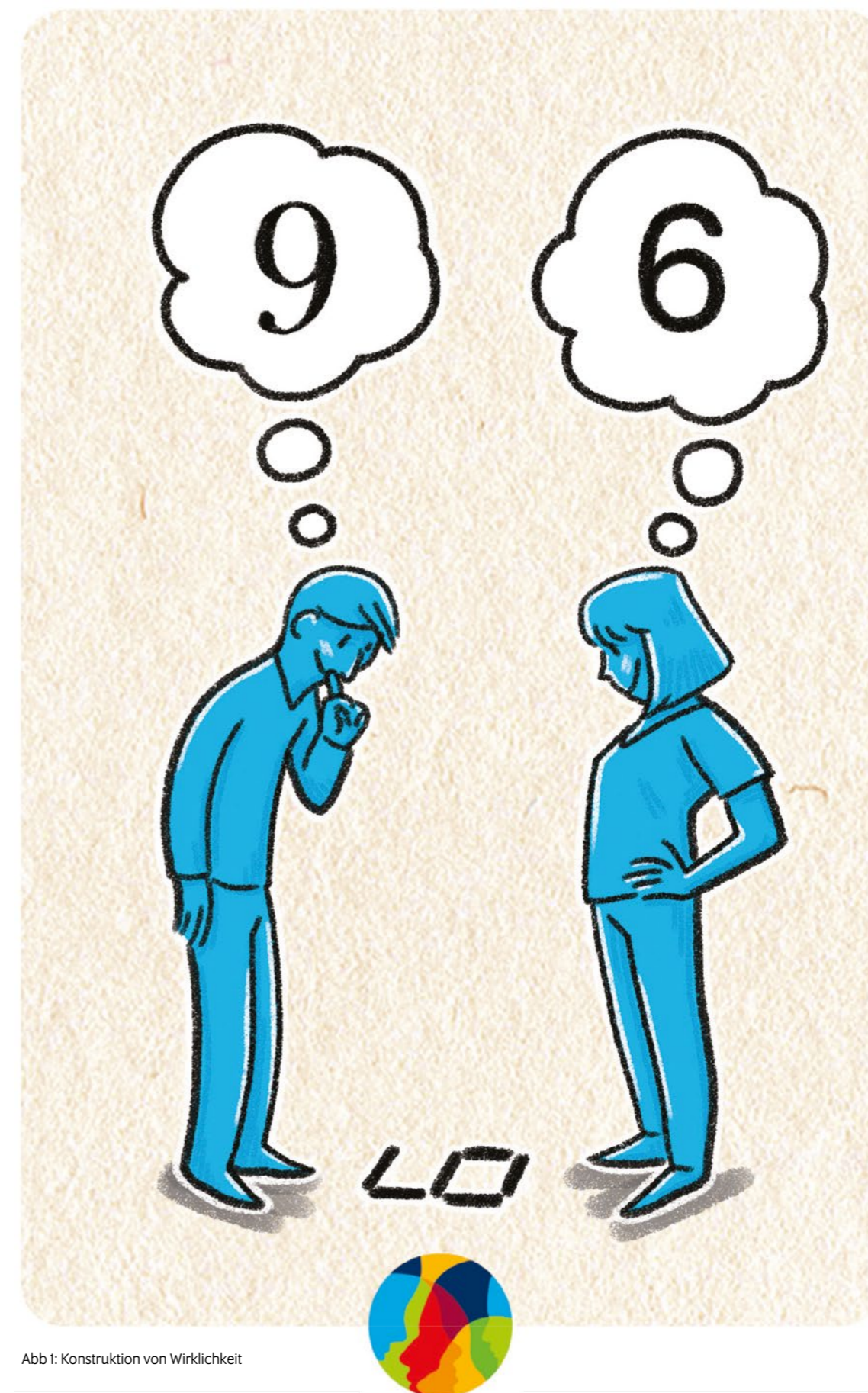


Abb 1: Konstruktion von Wirklichkeit

## 12.0 Danksagung

Dieser Band ist durch das Wissen und das Engagement der am Projekt beteiligten Menschen zu einer Zusammenstellung unterschiedlicher Perspektiven, Ideen und Ansätze für die im Projekt behandelte Thematik „Sprachsensibles Unterrichten fördern“ geworden. In den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen, in den Planungstreffen, der Zeit zwischen den Treffen und vor allem auch in der Zeit nach der letzten Pilotweiterbildung wurden zahlreiche Arbeitsstunden für das Projekt eingebracht.

Hierfür möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen danken, die an der Umsetzung der Pilotweiterbildungen und Finalisierung des vorliegenden Bandes mitgewirkt haben. Die engagierte Mitarbeit, das Einlassen auf die verschiedenen Abstimmungs- und Organisationsprozesse mit einer hohen Anzahl an Akteuren aus ganz verschiedenen Institutionen hat eine kurze, aber intensive Zeit der Zusammenarbeit für alle zur Bereicherung werden lassen.



Abb 1: Beobachtungsbögen kriteriengeleitet

## 13.0 Übersicht der Materialien auf dem USB-Stick

Auf dem beiliegenden USB-Stick finden sich alle Materialien, auf die im Buch verwiesen wurde. Darüber hinaus sind die Materialien, die auf der Transfer-tagung im November 2016 ausgegeben wurden, ebenfalls digital bereitgestellt.

Es findet sich eine filmische Dokumentation der Transfer-tagung, sodass ein breites Angebot an konkreten Materialien für die Arbeit im Kern- und Fachseminar präsentiert werden kann.

Materialien der Cluster	Materialien der Transfer-tagung
Cluster Fachübergreifend	Bildkarten
Cluster Gesellschaftswissenschaften	Übung Perspektivwechsel
Cluster Naturwissenschaften	Lernlandkarten
Cluster Sprachen	Tagungsfilme
Cluster Mathematik	

### Bildkarten

Alle Karten mit Zeichnungen und Begriffserläuterungen zu Theorien, Methoden und zentralen Begriffen/Grundannahmen im Kontext sprachlicher Bildung. Diese Karten können zur Moderation in Fach-/Kernseminaren eingesetzt werden und helfen, einen ersten Zugang zur Thematik zu eröffnen.

### Lernlandkarten


Die zu Kapitelbeginn der einzelnen Cluster aufgeführten Lernlandkarten können für den Einsatz in den Kern- und Fachseminaren auch digital genutzt werden. Die unterschiedlichen Varianten einzelner Lernlandkarten finden sich alle gesammelt auf dem USB-Stick.

### Übung Perspektivwechsel

Mit der Übung kann eine Sensibilisierung für die Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der schriftlichen Beantwortung von typischen Lernaufgaben erfolgen. Illustriert sind die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten anhand authentischer Schülerinnen- und Schülertexte aus den Fächern Geographie, Geschichte und Sozialwissenschaften. Zur Sensibilisierung bietet sich die Übung auch im Kernseminar und allen anderen Fachseminaren an. Genauere Informationen enthält das beiliegende Booklet. Hier sind der Einsatz, die Idee und mögliche Kontextualisierung ausgeführt.

### Tagungsfilm

Die Transfer-tagung im November 2016 in Düsseldorf hat sowohl die abgelaufene Projektlaufzeit in den Blick genommen als auch einen Ausblick auf bedeutsame Fragestellungen im Kontext von Veränderungsprozessen und Systemik formuliert. Der vorliegende Film dokumentiert einige zentrale Inhalte und lässt vor allem Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Projektpartnerinnen und -partner zu Wort kommen, die die Bedeutung des Themas als auch das Projekt kommentieren.

An abstract graphic on a blue background. It features a central, horizontally-oriented, light blue shape that resembles a stylized arrow or a lens. From this central shape, numerous vertical white lines of varying lengths extend outwards, creating a sense of depth and movement. The lines are more densely packed on the left and right sides, tapering towards the center. The overall effect is that of a light beam or a series of vertical elements converging and diverging from a central point.

Das Projekt „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ hat in Pilotweiterbildungen gemeinsam mit verschiedenen Akteuren aus der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung Materialien für die Kern- und Fachseminararbeit an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (weiter-)entwickelt. In dem nun vorliegenden Band werden zum einen die Ergebnisse des Projektes dokumentiert und zum anderen Vertiefungen hinsichtlich bestimmter thematischer Aspekte für die konkrete Arbeit in der 2. Phase der Lehrerausbildung vorgestellt. Erweitert wird die Zusammenstellung des entwickelten Materials durch einen Beitrag, der Grundlagen zu Veränderungsprozessen anbietet, wodurch die Dokumentation sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Prozessebene aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und konkrete Materialien für die Arbeit in der Praxis präsentiert.