

Sprachsensibler Fachunterricht und DaZ-Förderung am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II

05

PRAXIS
&
WISSEN



IMPRESSUM

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2024).
Sprachsensibler Fachunterricht und DaZ-Förderung am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II.
ÖSZ Praxis & Wissen 05. ÖSZ. ISBN: 978-3-9505644-0-2

Autorinnen und Autoren:

Misia Doms, Carina Greußing-Volk, Sandra Pia Harmer, Christoph Peschak, Anna Reiter, Elisabeth Sieberer, Sandra Wildbichler

Critical Friends:

Petra Koder

Redaktion:

Carla Carnevale, Misia Doms, Albert Göschl, Jaqueline Kelemen, Christoph Peschak

Lektorat:

textzentrum graz

Design und Layout:

Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

Coverfoto:

Hakan Kiziltan (Adobe Stock)

Medieninhaber und Herausgeber:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans-Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz
+43 316 824150-0, office@oesz.at
www.oesz.at

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft
und Forschung
Minoritenplatz 5, A-1010 Wien
www.bmbwf.gv.at

Alle Rechte vorbehalten. © Österreichisches
Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2024.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links:
4.9.2024



In Kooperation mit der
Pädagogischen Hochschule Niederösterreich
www.ph-noe.ac.at

Diese Handreichung steht unter www.oesz.at zum Download zur Verfügung.

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
Teil A – Sprachliches Lernen im Fachunterricht der Sekundarstufe	10
1 Sprachliches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe multimedial fördern	10
1.1 Grundlagen des multimedialen Lernens	12
1.2 Gestaltungsprinzipien multimedialen Lernens	13
1.3 Scaffolding	14
1.4 Das BASF Virtual Lab – Beispiel eines konkreten Unterrichtstools	16
2 Aufbau von Textsortenkompetenz und Kompetenz im Umgang mit Operatoren im naturwissenschaftlichen Unterricht	18
2.1 Transparente sprachliche Lernziele für den naturwissenschaftlichen Unterricht	18
2.2 Sprachhandlungskompetenzen und naturwissenschaftliche Versuchsprotokolle	20
2.3 Schrittweiser Aufbau der sprachlichen Kompetenzen für die Textsorte „Versuchsprotokoll“	21
3 Wortschatzarbeit zur Förderung der Lesekompetenz in der Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen	22
3.1 Verstehen von Texten und Begriffen: Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht	23
3.2 Das Sechs-Schritte-Modell der Wortschatzarbeit nach Hamann und Krehan	24
TEIL B – Aufbau von Bildungssprache im DaZ- und Deutschunterricht der Sekundarstufe	30
1 Systematische, ganzjährige Förderung der Wahrnehmung und Anwendungen grammatischer Strukturen in der Begleitung von Schüler/innen mit DaZ	30
1.1 Auf die Mischung kommt es an: Planung von Lernsequenzen und Aufgaben	31
1.2 Methodentipps zur Förderung nach dem KVT-Prinzip	35
2 Mehrdimensionaler Ausbau von Wortwissen zur Förderung von Lesekompetenz: Arbeit mit authentischen Texten im DaZ-Unterricht	38
2.1 Wortschatzarbeit und Leseverstehen	38
2.2 Praxisbeispiel: Wortschatzarbeit mit einem Zeitungsartikel	39
3 Brückenschläge ins Textuniversum – Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz	46
3.1 Praxistipps zur Förderung von Leseflüssigkeit und Textverstehen	46
3.2 Eine positive Leseumgebung schaffen	49
3.3 Rechtschreibförderung	50
4 Erzählwelten zur Schreibförderung	52
4.1 Praxisbeispiel Lernszenario: Das Ereigniswürfeln	53
4.2 Praxistipp für kreatives Schreiben in der Sekundarstufe II	58
5 Quellenverzeichnis	59

Vorwort

Die vorliegende Publikation der ÖSZ-Reihe „Praxis & Wissen“ ist die zweite Broschüre, die unter der Leitung von Prof. Misia Doms in einer Kooperation zwischen der PH Niederösterreich und dem ÖSZ entstand. Auf der Basis von Forschungen zur Bildungsgerechtigkeit wird einleitend die Situation von Lernenden im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II analysiert. Die Ergebnisse machen betroffen, die Autor/inn/en unterstreichen die Erfahrungen, die – immer wieder publiziert und daher bekannt – noch immer einer Lösung harren.

Als Abhilfe haben sich die Autor/inn/en des Bandes entschlossen, sowohl Aspekte des sprachsensiblen Fachunterrichts als auch bildungssprachenförderliche Maßnahmen im Rahmen des Deutsch- bzw. DaZ-Unterrichts zu präsentieren. Die Lösungsvorschläge erfolgen damit aus mehreren Blickwinkeln und sollen Fach- und Sprachlehrende gleichermaßen involvieren.

Die Einzelbeiträge behandeln Grundlagen in geeigneter Tiefe, es wird ausgewähltes Hintergrundwissen mit praktischen Lösungsvorschlägen verknüpft. Dabei werden Konzepte auch in den richtigen Rahmen gesetzt („Multimodalität“) und pädagogische Grundhaltungen sowie bekannte und bewährte methodische Vorgangsweisen wiederholt in Erinnerung gerufen. Dass Wortschatz- und Grammatikarbeit sich gewagt an einem sprachlich multidimensionalen Blog-Artikel abarbeitet, ist ein kleines Highlight dieser Publikation.

Zusammenfassend gesehen spricht die Broschüre sowohl Theorieinteressierte als auch Praktiker/innen an und sollte in Aus- und Fortbildung ebenso ihren Platz finden, wie unter den sprachsensiblen Lehrwerken einer Schule. Dafür gebührt Prof. Misia Doms und ihrem Team herzlichster Dank!

Der Übergang in die Sekundarstufe II ist für viele Jugendliche ein herausfordernder Prozess. Wir hoffen, dass diese Publikation einen Beitrag liefern kann, dass Lehrende sie dabei sensibel und kompetent begleiten!

Mag. Gunther Abuja
(Geschäftsführer des ÖSZ)

Einleitung

Misia Doms und Christoph Peschak

In der scientific community, aber auch im Alltag der Schule wird man mit der Aussage, dass sprachliche Fähigkeiten für den Bildungserfolg entscheidend sind (Gogolin, 2014), oder mit seiner Umkehrung, der zufolge mangelnde sprachliche Fähigkeiten den Bildungserfolg gefährden, wohl längst keinen Überraschungseffekt mehr erzielen. Wer in Hörsälen oder Konferenzräumen auf den Konnex von Bildungschancen und sprachlichen Kompetenzen verweist, veranlasst seine Zuhörer/innen vermutlich zu nicht mehr und nicht weniger als einem einhelligen, hier und da wohl auch leicht gelangweilten Kopfnicken. Oft – in der Wahrnehmung mancher Menschen vielleicht schon allzu oft – ist der Zusammenhang bereits von Forscher/innen, Lehrer/innen, Politiker/innen und vielen anderen Akteur/innen der Bildungslandschaft thematisiert, beleuchtet und beklagt worden.

Was in wissenschaftlich-abstrakter Formulierung wie eine abgegriffene Binsenweisheit wirkt, ist indes für junge Menschen, die sich im Zuge ihres Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ihrer eigenen, unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten bewusst werden, schmerzlich-persönliche Erfahrung: Wir arbeiteten zeitgleich zur Konzeption der vorliegenden ÖSZ-Broschüre aus der Praxis-&-Wissen-Reihe auch an einem Forschungsprojekt zur Bildungsgerechtigkeit für mehrsprachige Schüler/innen. In diesem Rahmen führten die Studierenden Anna Neumann und Julia Peter, denen an dieser Stelle herzlich gedankt sei, u.a. Interviews mit mehrsprachigen Schüler/innen der ersten Klasse einer BMHS durch, die an ihrem neuen Schulstandort bereits erste Erfahrungen mit schulischem Misserfolg machen mussten.

Hört man den reflektierten Überlegungen der Jugendlichen zur eigenen Situation zu, gewinnt man ein eindringliches Bild von den sprachlichen Herausforderungen, denen sie sich am Übergang in die Sekundarstufe II stellen mussten, wie auch von den Folgen, die es für sie hatte, diesen Anforderungen nicht zu genügen.

In den Ausführungen der interviewten jungen Menschen war u.a. die Rede

- von unverständlich schnellen und fachwortreichen Lehrer/innenvorträgen,
- von Situationen, in denen sie an der Hausübung gescheitert seien, weil ihnen schlicht der Arbeitsauftrag unklar geblieben sei,
- von ihren Versuchen, sich die zu lernenden Wissensinhalte behelfsweise in einer anderen Sprache (teils in ihrer Erstsprache, oft in Englisch) zugänglich zu machen, in der ihnen freilich, wie sie selbst beklagen, oft noch mehr Fachbegriffe fehlen als im Deutschen,
- von Schularbeiten, bei denen sich im Rückblick alles Lernen als vergeblich herausgestellt habe – da sie mit den Prüfungsfragen, die sprachlich anders gefasst gewesen seien als das vorbereitende Material, letztlich nichts hätten anfangen können,
- von der Sorge, in mündlichen Prüfungssituationen die richtigen Worte zu finden,
- von Rückmeldungen, aus denen für sie nicht ersichtlich geworden sei, was sie ihrerseits zu unternehmen hätten, um die Zufriedenheit der Lehrer/innen mit ihrer sprachlichen Leistung zu erhöhen,



- vom fehlenden Mut, klärende Nachfragen zu stellen
- und von der Befürchtung, freiwillige Zusatzstunden oder Nachhilfe schlicht nicht mehr im Stundenplan unterzubringen.

Was hier als Liste konkreter Problembündel erscheint, die bei den befragten Jugendlichen den Bildungserfolg sprachbedingt gefährdeten, öffnet – bei näherem Hinsehen – auch den Weg zu ersten potenziellen Lösungsansätzen für die sprachbedingten Bildungsnachteile.

Lösungsansätze für chancengerechte Sprachbildung

- Sowohl vor als auch nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II braucht es fachspezifische und fachübergreifende, möglichst vielfältig einsetzbare **integrative und additive Unterrichtsaktivitäten**, die
- fachspezifischen und fachunabhängigen **Wortschatz** aufbauen und festigen,
- **grammatische Progression** ermöglichen,
- die Schüler/innen produktiv (Sprechen/Schreiben) und rezeptiv (Lesen/Hören) auf die **sprachliche Eigenlogik des jeweiligen Fachs** oder der jeweiligen Fächergruppe vorbereiten,
- die Schüler/innen mit **fachspezifischen und fächerübergreifenden schulischen Aufgabenstellungen** vertraut machen,
- die Jugendlichen in ihren fächerübergreifenden **Lese- und Schreibkompetenzen** stärken,
- ihnen **gestufte Hilfen** zum Verständnis des Unterrichtsgeschehens, der besprochenen Texte und der Aufgabenbewältigung anbieten und
- Sprachhandeln, **praktisches Handeln und Medieneinsatz** in anschaulicher Weise verknüpfen, um Verständnishürden durch alternative mediale Kanäle zu überwinden.

Lehrpersonen, die in ihrem Fachunterricht oder im DaZ-Unterricht Sprache zum Thema machen, zeigen sich **ansprechbar für konkrete sprachliche Herausforderungen** auf Seiten der Schüler/innen. Wo Sprache thematisiert wird, werden Nachfragen denkbar, die im Sinne einer akuten Ersten Hilfe gleich beantwortet werden können. Darüber hinaus bieten sich bei einem Aufgreifen sprachlicher Themen im Unterricht Gelegenheiten, den Jugendlichen nachhaltige mittel- und langfristige Sprachbildungsperspektiven aufzuzeigen: Dort, wo im gemeinsamen Unterricht sprachliche Horizonte erweitert werden, können die Lernenden begreifen, was sie in Zukunft auch eigenständig tun können, um sich im Sinne der **Lerner/innenautonomie** selbst zu helfen.

Unsere ursprüngliche Überlegung war, die konkret vorgestellten Ansätze alternativ als geeignet für die Sekundarstufe I oder für die Sekundarstufe II zu kennzeichnen und womöglich sogar die Schultypen kenntlich zu machen, an denen sie von in der Praxis stehenden Lehrpersonen entwickelt und/oder weiterentwickelt wurden. Bei Sichtung der Aufsätze zeigte sich jedoch, dass diese die vorgestellten Interventionen nahezu durchwegs in einer großen Offenheit präsentieren, die sie breit und vielfältig einsetzbar macht. Daher wurde letztendlich auf eine Kennzeichnung von Schulform und Altersstufe verzichtet. Zu beachten ist allerdings, dass die vorgestellten Aktivitäten und Methoden von verschiedenen Spracherwerbsniveaus der Lernenden ausgehen. Vor diesem Hintergrund sollten Lehrpersonen, die diese Publikation nützen, bei Auswahl der Anregungen ihre Lernendengruppe, deren Sprachstände und Kontaktzeiten mit dem Deutschen sowie natürlich auch deren individuelle Bedürfnisse und Interessen sorgfältig im Auge behalten.

Auch im Hinblick auf die Unterrichtsgegenstände, in denen die Vermittlungsstrategien aus der vorliegenden Broschüre eingesetzt werden können, ist unsere Publikation möglichst offen gestaltet:

- Im ersten **Teil A** wird bei den vorgestellten Methoden lediglich eine Unterscheidung zwischen **experimentell und historisch arbeitenden Unterrichtsfächern** eingezogen.
- Im zweiten **Teil B** werden Konzepte vorgestellt, die im DaZ-Unterricht UND auch im Deutschunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen einsetzbar sind.

Wir danken den Beitragenden Carina Greußing, Sandra Pia Harmer, Anna Reiter, Elisabeth Sieberer und Sarah Wildbichler. Dem ÖSZ, allen voran Carla Carnevale, danken wir für die gute Begleitung des Gesamtprojekts.

Die wichtigsten Personen seien am Schluss erwähnt, auch wenn dies, aus Gründen des Datenschutzes, leider nicht in namentlicher Form geschehen kann: Gewidmet ist die Praxisbroschüre den Schüler/innen, die uns im Rahmen unseres Forschungsprojekts an der BMHS bereitwillig, offenherzig und engagiert Auskunft über ihre Erfahrungen gegeben haben. Ihr Mut und ihre hohe Reflektiertheit beim Nachdenken über ihre Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag und mögliche Lösungsansätze haben uns tief beeindruckt und wir möchten ihnen ganz herzlich für ihre Zeit und ihren großartigen Interview-Input danken. Möge sich für sie, nach ihren Startschwierigkeiten in der Sekundarstufe II, ihr weiterer Bildungsweg zusehends hürdenärmer und erfolgreicher gestalten!

Teil A – Sprachliches Lernen im Fachunterricht der Sekundarstufe

Sprache dient in jedem Fach als Medium des Lernens, während sie zugleich selbst Lerninhalt ist. Sprachlichkeit und Fachlichkeit sind untrennbar miteinander verknüpft. Somit ist Sprachkompetenz immer auch ein einflussreicher Faktor für den Schulerfolg und die damit verbundenen Bildungschancen. Bildungs- und Fachsprache müssen daher Teil eines jeden Unterrichtsfaches sein (Lange & Gogolin, 2010; Schroeter-Brauss et al., 2018; Schmölzer-Eibinger et al., 2020).

In den folgenden drei Kapiteln wird gezeigt, mit welchen Methoden der Fachunterricht der Sekundarstufe den Aufbau von Sprachkompetenz in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe/Klasse unterstützen kann. Einen Schwerpunkt bilden dabei die **MINT-Fächer** Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (vgl. Kapitel 1 und Kapitel 2), da gerade in diesen Unterrichtsgegenständen der Sprachlichkeit bisher meist deutlich weniger Beachtung geschenkt wurde, als es – im Sinne der Chancengerechtigkeit für sprachlich heterogene Gruppen – geboten gewesen wäre (Schroeter-Brauss et al., 2018).

Am Beispiel des Faches „Geschichte und Politische Bildung“ wird in Kapitel 3 abschließend veranschaulicht, wie im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung ein sprachsensibler/sprachbewusster Unterricht in einem **geisteswissenschaftlichen Fach**, das sich mit interpretationsbedürftigen und/oder zeitlich zurückliegenden Materialien befasst, konkret aussehen könnte.

Alle diese konkreten Anregungen aus den einzelnen Fachbereichen lassen sich mit kleineren Adaptionen auf andere Unterrichtsfächer übertragen.

1 Sprachliches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe multimedial fördern

Sandra Pia Harmer

Wie in jedem anderen Gegenstand stellt die Alltagssprache auch im naturwissenschaftlichen Unterricht den Ausgangspunkt für die fachliche Kommunikation dar. Ausgehend von einem gemeinsamen Kontext, der im Rahmen des handlungsbegleitenden Sprechens bzw. sprachbegleitenden Handelns eine wechselseitige Verdeutlichung von Sprache und Handlung ermöglicht, ist die Alltagssprache das Kommunikationsmittel, um die Lernenden in ihrer Lebenswelt abzuholen. Fächer wie „Chemie“ und „Physik“, denen das Experiment als Mittel des Lernens zur Verfügung steht, sind dabei im Blick auf die deiktischen Mittel besonders begünstigt.

Handlung und Sprache sind in den naturwissenschaftlichen Fächern **deiktisch** aufeinander bezogen und wirken wechselseitig verständniserleichternd. Die sprachlich erläuterten Zusammenhänge werden zugleich sprachbegleitend/handelnd (vor-)gezeigt (**non-verbale Deixis**). Das handlungsbegleitende Sprechen kommentiert die jeweilige (experimentelle) Handlung sprachlich (**verbale Deixis**) und vermag damit die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Geschehens zu lenken.

Sobald die Inhalte jedoch über den unmittelbaren Erlebniskontext hinausgehen und zunehmend abstrakter werden, ist die Verwendung bildungssprachlicher Mittel notwendig. Die Bildungssprache präzisiert Inhalte durch fachspezifische Terminologien und Sprachhandlungen, wodurch die Kommunikation zwar effizienter, aber das Verstehen für ‚Außenstehende‘ auch schwieriger wird (Lange & Gogolin, 2010, S. 9–11). Da es in der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache terminologische Bedeutungsunterschiede gibt, kann es bei einem unreflektierten Umgang mit den Sprachregistern von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache zu fachlichen Fehlvorstellungen und im schlimmsten Fall zu völligem Unverständnis kommen, z.B. wenn Fachbegriffe und Verben je nach Fach und Register eine andere Bedeutung haben. So steht hinter dem Leiten einer Wahlkommission, über das in „Geschichte“ und „Politische Bildung“ gesprochen werden könnte, ein grundlegend anderes Wortkonzept als beim Leiten des elektrischen Stroms in der Physik – und wenn in der Physik *Spannung* erzeugt wird, hat dies nichts mit der Spannungserzeugung bei der Erledigung schreibdidaktischer Aufgaben im Deutschunterricht zu tun.

Obwohl die Naturwissenschaften gemeinhin als eher ‚spracharm‘ gelten, stellt gerade der naturwissenschaftliche Fachunterricht Lernende vor unterschiedliche sprachliche Herausforderungen. Diese Herausforderungen liegen sowohl auf der lexikalisch-semantischen Ebene als auch auf der syntaktischen und der diskursiven Ebene vor (vgl. zu Komponenten dieser Ebene auch Kapitel 2).

Lexikalisch-semantische Ebene	Syntaktische & textuelle Ebene	Diskursive Ebene
Fachtermini: <ul style="list-style-type: none"> • „echte“ Fachbegriffe (z.B. <i>Oxidation</i>) • Unterschiede Alltags- & Fachsprache (z.B. <i>Reduktion</i>, <i>Stoff</i>) • Unterschiede innerhalb verschiedener Fachsprachen (z.B. <i>Gleichgewicht</i>) 	explizite Markierung der Textkohäsion (z.B. durch Konnektoren wie <i>aufgrund von</i> , <i>dadurch</i> , <i>infolgedessen</i>)	Sprachliche Standardsituationen: <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben • erklären • Darstellungen verbalisieren • Hypothesen/Vermutungen formulieren
nominale Zusammensetzungen (z.B. <i>Elektronenpaarbindungsmodell</i> , <i>Tiegelzange</i> , <i>Bauchspeicheldrüse</i>)	Satzgefüge (entweder aus mehreren Hauptsätzen oder aus Haupt- und Nebensätzen)	oft monologische Formen
häufige Verwendung von Suffixen bei Adjektiven (z.B. <i>lösbar</i> , <i>stofflich</i> , <i>artenreich</i> , <i>zylinderförmig</i>)	unpersönliche Konstruktionen (z.B. Verwendung von Passivformen; <i>es lässt sich zeigen</i> , <i>man sieht</i>)	Sachlichkeit
häufige Verwendung von Präfixen bei Verben (z.B. <i>abklemmen</i> , <i>entzünden</i> , <i>heranreifen</i>)	Funktionsverbgefüge (z.B. <i>eine Verbindung eingehen</i>)	logische Gliederung
Symbolsprache (z.B. chemische Formeln)	umfängliche Attribute (z.B. <i>die bei Raumtemperatur leicht entflammbare Flüssigkeit</i>)	typische, fachspezifische Textsorten

Tabelle 1: Übersicht über die sprachlichen Herausforderungen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht (nach Lange & Gogolin, 2010, S. 13–14) mit fachbegrifflichen Beispielen

Für Schüler/innen mit sprachlichen Defiziten stellen nicht (nur) Fach- und Fremdwörter Lernhindernisse dar, sondern auch bildungs- oder alltagssprachliche Begriffe und sprachliche Strukturen, die als bekannt

vorausgesetzt werden und denen daher im Unterricht keine besondere Beachtung mehr geschenkt wird (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11–12). Lehrpersonen müssen daher auf allen Ebenen der Kommunikation ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sprachliche Schwierigkeiten das fachliche Lernen im Unterricht maßgeblich behindern können, und diesen Schwierigkeiten bewusst entgegenwirken.

Multimediales Lernen wird durch entsprechende sprachliche Bausteine, sogenannte Scaffolds, inhaltlich unterstützt (Gibbons, 2002; ÖSZ-Praxisheft 23, 2014). Dabei findet durch unterschiedliche Darstellungs- und Kodierungsformen aktives und authentisches Sprachhandeln statt (Schnotz, 2001).

1.1 Grundlagen des multimedialen Lernens

Hört man den Begriff „Multimedia-Lernen“, drängt sich unweigerlich die Idee der Verwendung aufwendiger multipler Technologien für die Darstellung von Informationen und Inhalten auf: Man denkt sofort an dynamische Visualisierungen und Simulationen, interaktive Anwendungen oder aufwendige Soundeffekte.

Gemäß Schwan & Lewalter (2020, S. 691) ist aber

„unter dem Begriff Multimedia [...] die Darbietung von Lerninhalten in einem abgestimmten Ensemble unterschiedlicher Zeichensysteme (z.B. Texte, Bilder, Animationen, Videos) und Sinneskanäle (z.B. visuell, auditiv, haptisch)“

zu verstehen. Multimedia-Lernen bedeutet also, dass mehrere unterschiedliche Repräsentationsformate zur Darbietung von Informationen zum Einsatz kommen. Dabei wird zwischen der „Modalität“ und der „Kodalität“ der jeweiligen Repräsentationen unterschieden.

Die **Modalität** bezieht sich auf den jeweiligen zum Lernen verwendeten Sinneskanal, also ob die Informationen visuell (über das Sehen), auditiv (über das Hören) oder haptisch-taktil (über das Fühlen) wahrgenommen werden. Die **Kodalität** dagegen bezieht sich auf die Art der Darstellung, also ob symbolisch-abstrakte (Sprache, Ziffern) oder gegenständliche Repräsentationsformen zum Einsatz kommen (Scheiter et al., 2018; Scheiter et al., 2020).

Modalität	Beschreibung	Kodalität
visuell	Optische Reize aus der Umwelt werden über das Auge wahrgenommen und im Gehirn verarbeitet.	geschriebener Text, Bilder, Fotos, Illustrationen, Animationen, Videos
auditiv	Schwingungen, die durch Schall verursacht werden, werden über das Umgebungsmedium an das Ohr weitergeleitet und im Gehirn verarbeitet.	gesprochener Text, Lieder, Podcasts, Videos
haptisch- taktil	Haptisch-taktile Wahrnehmung beschreibt alle Reize, die durch aktives Berühren oder passiv über die Haut wahrgenommen werden.	Schmerz-, Druck-, Vibrations- und Temperaturreize; drücken, Konturen nachfahren, nicht-unterstütztes Halten, überstreichen von Oberflächen

Tabelle 2: Übersicht über unterschiedliche Darstellungsmodi (nach Scheiter et al., 2018 und Scheiter et al., 2020)

Multimediales Lernen bedeutet also, dass Lernen mithilfe unterschiedlicher Medien über unterschiedliche Sinneskanäle erfolgt. Dies bedeutet aber nicht, dass beim Multimedia-Lernen zwangsläufig digitale Medien und aufwendige Animationen zum Einsatz kommen müssen (Scheiter et al., 2018; Mayer, 2009). Auch nicht-lineare Texte (Diagramme, Karten, Grafiken u.a.) in Kombination mit gesprochener Sprache oder chemische Experimente können Beispiele für multimediales Lernen sein.

Um multimediales Lernen erfolgreich zu initiieren, müssen folgende Grundannahmen berücksichtigt werden (Mayer, 2009, S. 57–84):

- Informationen sollen auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen gleichzeitig wahrgenommen und verarbeitet werden.
- Jeder dieser Wahrnehmungskanäle kann aber zu einem bestimmten Zeitpunkt nur eine begrenzte Menge an Informationen verarbeiten.
- Was über die Verarbeitungsgrenze hinausgeht, wird nicht verarbeitet.

Beim Lernen werden die Informationen in drei Prozessen verarbeitet: Zuerst erfolgt die Auswahl der relevanten Inhalte im Arbeitsgedächtnis, dann werden Wörter und Bilder im Arbeitsgedächtnis in zusammenhängende mentale Repräsentationen umgewandelt. Abschließend werden diese neuen Repräsentationen mit bereits vorhandenen Inhalten verknüpft. Dadurch werden die neuen Informationen im Langzeitgedächtnis gespeichert (Mayer, 2009, S. 57–84).

In der konkreten Unterrichtssituation ist es wichtig zu beachten, dass Lernende nicht nur passive Rezipient/innen der dargebotenen Inhalte sein sollten, sondern aktiv am Lernprozess beteiligt sein müssen, um sich Inhalte nachhaltig zu erschließen. Die Lehrperson sollte daher nicht einfach als die Quelle von Informationen fungieren, sondern die Lernenden darin unterstützen, sich sinnstiftend mit dem angebotenen Material zu beschäftigen, um lernförderliche kognitive Prozesse anzuregen (Mayer, 2015, S. 149–369).

1.2 Gestaltungsprinzipien multimedialen Lernens

Auf Basis der oben angeführten Grundannahmen zum multimedialen Lernen lassen sich die in Tabelle 3 angeführten Gestaltungsprinzipien für multimediale Lernmaterialien ableiten (Mayer, 2015, S. 149–368). Diese Prinzipien zielen darauf ab, die kognitive Belastung des Arbeitsgedächtnisses zu minimieren und den Lernprozess zu begünstigen. Sweller (2010, S. 29–47) spricht von drei Arten der kognitiven Belastung, nämlich die durch den Lerninhalt bedingte Belastung, die durch das Lernmaterial bedingte kognitive Belastung und die lerner/innenbezogene kognitive Belastung. Abgeleitet aus dem Wissen um diese Belastungen ergeben sich in der untenstehenden Tabelle folgende konkrete Vorschläge:

Gestaltungsprinzip	Beschreibung Für bessere Lernerfolge ...	Einfluss auf die kognitive Belastung
Strukturierungsprinzip	... Lerneinheiten in kürzere Segmente einteilen, die durch die Lernenden einzeln bearbeitet werden können, anstatt eine lange Einheit vorzugeben.	Reduktion der inhaltlichen Komplexität
Vorwissensprinzip	... Begriffe und Konzepte bereits im Vorfeld erarbeiten und Vorwissen dazu aktivieren.	
Modalitätsprinzip	... Inhalte über mehrere Modi (Sehen & Hören) gleichzeitig präsentieren.	
Kohärenzprinzip	... irrelevante Informationen ohne didaktischen Wert vermeiden.	Reduktion der durch die Gestaltung des Lernmaterials bedingten kognitiven Belastung
Redundanzprinzip	... die gleichzeitige Präsentation von Bildern, gesprochener Sprache und geschriebenem Text vermeiden. Gesprochene Sprache ist geschriebenem Text vorzuziehen.	
Prinzip der räumlichen Nähe	... Bilder und deren Beschreibungen räumlich nah beieinander (und nicht weit voneinander entfernt) darstellen.	
Prinzip der zeitlichen Nähe	... Bilder und erklärenden, gesprochenen Text zeitgleich präsentieren.	
Multimediaprinzip (auch Prinzip der dualen Kodierung)	... Inhalte multimedial (Text & Bild) aufbereiten, um mehrere Wahrnehmungskanäle gleichzeitig anzusprechen.	Reduktion der lernendenbezogenen kognitiven Belastung
Personalisierungsprinzip	... Lernende persönlich ansprechen. Je geringer das Vorwissen der Lernenden ist, umso stärker beeinflussen Designeffekte den Lernprozess.	
Stimmprinzip	... die menschliche statt einer maschinellen Stimme einsetzen.	

Tabelle 3: Gestaltungsprinzipien für multimediale Lernmaterialien (Mayer, 2009; Butcher, 2015, Ayres & Sweller, 2015; Fiorella & Mayer, 2016; Clark & Mayer, 2003)

1.3 Scaffolding

Wie in Tabelle 3 beschrieben, ist das *Vorwissen* auch für das multimediale Lernen ein entscheidender Faktor. Doch so wichtig es ist, im Unterrichtsgespräch fachliches und/oder inhaltliches Vorwissen zu (re-)aktivieren (Jadin, 2011, S. 3), so wenig durchbricht der alleinige Rückgriff auf das bereits vorhandene Wissen mögliche Bildungsungleichheiten.

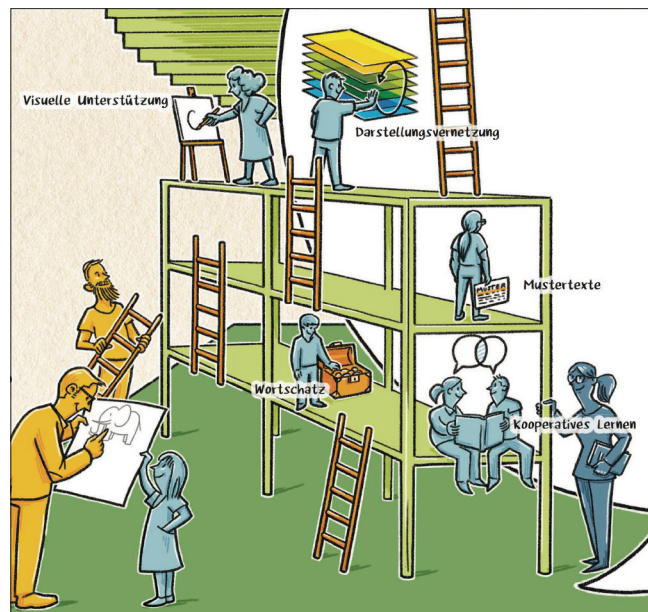
Um sprachliches Lernen möglichst multimedial zu unterstützen, ist es notwendig, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden durch sprachliche Hilfestellungen schrittweise zu erweitern. Dies geschieht, indem sogenannte Scaffolds („Gerüste“, wie z.B. Formulierungshilfen, Worterklärungen) angeboten

werden (vgl. auch den rechts angeführten Ausschnitt aus einem Poster des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“).

Diese sprachlichen Mittel ermöglichen den Lernenden, auf ein sprachliches und ggf. auch inhaltliches Basisrepertoire zurückgreifen zu können, um weiteres fachliches und sprachliches Lernen zu ermöglichen. Wer Scaffolds nutzt, erhält ein hohes Maß an Unterstützung, die bedarfsorientiert zur Bewältigung sprachlicher und inhaltlicher Herausforderungen beiträgt und mit wachsender kommunikativer Kompetenz schrittweise reduziert werden kann.

Bei der konkreten schulischen Umsetzung des Scaffolding wird zwischen Makro- und Mikroscaffolding unterschieden, wobei das Makroscaffolding die Unterrichtsvorbereitung und das Mikroscaffolding die Unterrichtsinteraktion betrifft (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 113–115).

Das **Makroscaffolding** umfasst die Materialanalyse, die Lernstandsanalyse und darauf aufbauend die konkrete Unterrichtsplanung. Bei der Materialanalyse ermittelt die Lehrkraft die durch das Material gegebenen sprachlichen und fachlichen Anforderungen. Ergänzend dazu wird der Lernstand der Klasse erhoben und mit den fachlichen und sprachlichen Anforderungen des Materials abgeglichen. Diese Erkenntnisse stellen dann die Basis der Unterrichtsplanung und der Gestaltung konkreter sprachlicher Hilfen (**Mikroscaffolding**) dar. Dazu zählen in der Unterrichtsmoderation auch Überlegungen hinsichtlich Sprechgeschwindigkeit, genutzter Begrifflichkeiten oder der Art und Weise des Einsatzes von korrektivem Feedback (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 120–155).



Der Ausschnitt dieses > Posters stammt aus dem Kooperationsprojekt „Sprachsensible Schulentwicklung“ der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW. Hrsg. von der Bezirksregierung Arnsberg, Dezernat 37, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

Praxistipps



- Verlangsamung des Tempos der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion
- Bewusstes Einplanen von Zeit zur Planung und Durchführung von Redebeiträgen der Lernenden
- Schaffung authentischer Sprechanlässe, die auch komplexe Äußerungen ermöglichen (z.B. Rollenspiele, Interviews, Mini-Dialoge, angeleitete Diskussionen)
- Aktives Zuhören durch die Lehrkraft und Eingehen auf unerwartete Äußerungen
- Rekodierung (d.h. sprachliche Umformulierung) von sprachlich nicht angemessenen Äußerungen (z.B. Transferieren alltagssprachlicher Äußerungen in die Fachsprache)
- Ermutigung der Schüler/innen zur Selbstkorrektur
- Aufgreifen und Einbetten von Schüler/innenaussagen in einen größeren fachlichen Kontext
- Thematisierung und Reflexion sprachlicher Herausforderungen

(Kniffka & Roelcke, 2016, S. 148–150)

1.4 Das BASF Virtual Lab – Beispiel eines konkreten Unterrichtstools

Der internationale Chemiekonzern BASF hat im Zuge einer Bildungsoffensive ein eigenes „Virtual Lab“ entwickelt: > basf.kids-interactive.de. Kinder und Jugendliche sind eingeladen, dieses mit der Leitfigur Dr. Blubber, einem anthropomorphisierten Rundkolben, gemeinsam zu erkunden. Im Virtual Lab stehen unterschiedliche Laborräume zur Auswahl, die verschiedene Themen aus den Bereichen Chemie, Biologie und Physik abdecken (s. Tabelle 4). Idee des virtuellen Labors ist es, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer finanziellen Situation die Möglichkeit zu geben, chemische Experimente durchzuführen und damit deren Interesse an der Chemie zu fördern. Das virtuelle Labor ist kostenlos, erfordert keine Installation von Software und funktioniert auf nahezu allen Endgeräten zuverlässig. In einer Sprachenauswahl können neben Deutsch zehn weitere Sprachen ausgewählt werden, hinzu kommt eine zweite deutschsprachige Version in einfacherer Sprache.



Für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf gibt es die Rubrik „Deutschlernen mit Dr. Blubber“, die sich an den Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts orientiert und die in den jeweiligen Laboren vermittelten naturwissenschaftlichen Inhalte durch gezielte Sprachfördermaßnahmen begleitet. Neben einem einsprachigen Wörterbuch, das Fachtermini erklärt, gibt es Sprachlernspiele, die in Anlehnung an das Konzept des Scaffolding die (fach-)sprachlichen Besonderheiten für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf aufbereiten.

Virtual Lab Labore in einfacher Sprache mit zusätzlichem Sprachtraining verfügbar:

- „Das grüne Wunder“ (Photosynthese)
- „Schmutzwasser sauber machen“ (Wasseraufbereitung in Klärsystemen)

Virtual Lab Labore mit Glossar, fachlichen Hilfen und Wissensquiz zur Verständnisförderung:

- „Wie wäscht Seife?“ (Tensidwirkung von Seife)
- „Wie fängt man Schall?“ (Schall und Schallschließung)
- „Die Plastic Docs“ (Eigenschaften von Kunststoffen)
- „Rostschutz für Lebensmittel“ (oxidationsbedingte Verfärbung von Lebensmitteln vermeiden)
- „Das süße Brot“ (einfache & komplexe Kohlenhydrate)
- „Absender gesucht“ (Chromatografie)
- „Der rote Fleckenteufel“ (Farbübertragungsinhibitoren)
- „Strom aus der Sonne“ (Funktion von Solarzellen)
- „Die schäumenden Perlen“ (Wärmedämmung mit Polystyrolen)
- „Das Bodenphänomen“ (Zusammensetzung von Böden)
- „Backstube Chemielabor“ (Reaktionen beim Kuchenbacken)
- „Die sprudelnde Erfrischung“ („Kohlensäure“ in Getränken)
- „Schmutzwasser reinigen“ (Wasseraufbereitung)

Prinzipiell folgen alle virtuellen BASF-Labore einem einheitlichen Prinzip:

- Begrüßung & Laborsicherheit: Erst nach Anlegen der Sicherheitsbekleidung (Schutzbrille und Labormantel) und dem Lesen der Laborregeln kann die Sicherheitsschleuse verlassen werden (Abb. 1).
- Auswahl des jeweiligen Laborraums mit dem gewählten Thema.
- Kurze Videosequenz mit Problemaufriss zur Einbettung der Thematik in die Alltagswelt.

- Videosequenz mit fachlichen Erklärungen.
- Erklärung der Spielregeln und Handlungsmöglichkeiten für den jeweiligen Lernkontext.
- Interaktive Auswahl der benötigten Laborgeräte im Materialschrank durch Drag & Drop.
- Praktischer Laborteil, in dem die Lernenden, angeleitet durch Dr. Blubber, verschiedene Versuche durchführen.
- Aufräumen des Labors: Verwendete Gegenstände und Materialien müssen in entsprechende Boxen geordnet werden, je nachdem, ob diese entsorgt, gereinigt oder in den Materialschrank zurückgestellt werden sollen.
- Zusammenfassung der einzelnen Arbeitsschritte und Erkenntnisse. Danach kann optional noch der Expert/inn/entest absolviert werden.



Abb. 1: Auswahl der Sicherheitsausrüstung vor dem Betreten des Labors

Methodisch-didaktisch gestaltet sich die Versuchsdurchführung als Nacharbeiten einer vorgegebenen Versuchsanleitung. Diese wird zwar nicht explizit formuliert, aber den Experimentierenden implizit durch die Programmierung des virtuellen Labors vorgegeben, was scheiternsbedingte Frustrationen vermeiden kann. Gelegentlich wird der Ablauf des Experiments durch sprachsensibel formulierte und formatierte multiple-choice-Verständnisfragen unterbrochen.

Die Lernenden erleben jedes virtuelle Labor immer aus der Ich-Perspektive: Sie treten als handelnde Personen in die Geschehnisse innerhalb der virtuellen Lernumgebung ein. An manchen Stellen können sie selbstständig Entscheidungen treffen, die ihre weiteren Erfahrungen im Rahmen der Lernsequenz beeinflussen, wie beispielsweise die Auswahl eines bestimmten Laborraums.

An anderen Stellen können die Lernenden zwar Entscheidungen treffen, aber wenn diese nicht der konzeptionell korrekten Handlung innerhalb des Labors entsprechen, müssen sie es so lange weiter versuchen, bis sie die richtige Vorgehensweise gefunden haben.

Dr. Blubber fungiert als Begleiter und kann tatsächlich als gestufte Lernhilfe (Frauke-Braun et al., 2008) betrachtet werden. Er erklärt konkrete Abläufe innerhalb der virtuellen Lernumgebung auf der Metaebene, gibt konkrete technische Anweisungen (Abb. 2) und bietet fachliche Hilfestellungen für die Abläufe im Labor (Abb. 4). Diese fachlichen Hilfestellungen werden durch falsche Handlungen bzw. lange Pausen automatisch aktiviert.



Abb. 2: Technische Hilfestellung durch Dr. Blubber



Abb. 3: Inhaltliche Hilfestellung durch Dr. Blubber

Um das sprachliche und fachliche Lernen zu unterstützen, bietet das zusätzliche Sprachtraining, das für einige Labore zur Verfügung steht, spielerisch Scaffolds an. Diese Sprachbausteine können das Verständnis fördern und zur Festigung der erworbenen Strukturen beitragen. Gleichzeitig helfen sie auch beim Verfassen eines Versuchsprotokolls. Für Labore, bei denen dieses zusätzliche Sprachtraining nicht zur Verfügung steht, können die folgenden Tipps beim Erstellen von sprachlichen und fachlichen Hilfen unterstützen.

Praxistipps für sprachliche & fachliche Hilfen zum Verfassen eines Versuchsprotokolls



Materialliste:

Benennen der verwendeten Gegenstände: Screenshots der Materialien benennen, in dem Wort und Bild verbunden werden.

Versuchsaufbau:

Screenshots der relevanten Aufbauten auswählen & Titel für die Bilder finden.

Versuchsablauf (gestuft):

- Screenshots in die richtige Reihenfolge bringen.
- Fachbegriffe vorgeben, die zur Beschreibung der Screenshots verwendet werden können.
- Sätze in die richtige Reihenfolge bringen.

Beobachtung:

Sprachbausteine (Verben & Nomen) vorgeben, die helfen, die Beobachtungen zu beschreiben.

Interpretation:

Satzanfänge vervollständigen.

2 Aufbau von Textsortenkompetenz und Kompetenz im Umgang mit Operatoren im naturwissenschaftlichen Unterricht

Sarah Wildbichler

Wenn naturwissenschaftliche Bildung allen Schüler/innen gleichermaßen zugänglich sein soll (Tajmel, 2017), muss auch der diskursiven Seite der naturwissenschaftlichen Sprache Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. dazu Kapitel A.2.1). In diesem Kapitel werden einige Operatoren, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht bedeutsam sind, näher betrachtet. Darüber hinaus finden sich darin Vorschläge zum Aufbau von Textsortenkompetenz in Bezug auf die Textsorte „Versuchsprotokoll“.

2.1 Transparente sprachliche Lernziele für den naturwissenschaftlichen Unterricht

Im naturwissenschaftlichen Unterricht kommt den sprachlichen Handlungen „Beschreiben“, „Interpretieren“, „Begründen“, „Formulieren“ und „Erläutern“ eine besondere Rolle zu (Tajmel, 2011). Für den Deutschunterricht sind diese sprachlichen Handlungen weitaus weniger bedeutend, außerdem kommen sie dort in anderen Kontexten und Anwendungsbereichen vor. Daher genügt es nicht, Sprachhandlungskompetenzen allein im Deutschunterricht zu vermitteln. So reichen etwa zur Interpretation eines Textes notwendige Kompetenzen nicht für die Interpretation von Messdaten aus und umgekehrt. **Fachspezifische Sprachhandlungen müssen daher im Fachunterricht vermittelt werden** (Tajmel, 2011, S. 2), wobei sprachliche Lernziele bei der Unterrichtsplanung in einem ersten Schritt transparent gemacht werden sollten. Tanja Tajmel schlägt zu diesem Zweck ein Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele vor, mit dem die eingesetzten Operatoren konkretisiert und ihre Bedeutung geklärt werden.

Praxisbeispiel: Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele



Der „Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele“ von Tanja Tajmel hilft Lehrpersonen aller Fächer, sich mit diesen Zielen bewusst zu beschäftigen und sie zu präzisieren: Dabei geht es auch darum, den **Operator** oder die Operatoren für die Aufgabenstellung zu klären, das heißt, zu bestimmen, welche konkrete **Sprachhandlung** (z.B. skizzieren, beschreiben, erklären) bei der Beantwortung der Aufgabe stattfinden soll. Die Lehrperson denkt im Rahmen der Arbeit mit dem Raster auch darüber nach, welche Sprachstrukturen und welcher (bildungs-)sprachliche Wortschatz mit einer Aktivität oder mit einer Aufgabenstellung verbunden sind.

Beispiel aus der Physik:

Klasse:	Thema: Körper bewegen (Mechanik)	Datum:
Lehrplanbezug	<p>„Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff“</p> <p>Lehrplan Deutschland: Kompetenzbereich 3.1 Fachwissen, Doppeljahrgangsstufe 7/8, Basiskonzept: Wechselwirkung; Anforderungsbereich I und II (SenBJS 2006)</p>	
Operator / Sprachhandlung	argumentieren (mündlich)	
Ausformulierter Erwartungshorizont	<p>Ein Körper wird langsamer oder schneller, weil eine Kraft wirkt. Wenn auf einen Körper keine Kraft wirken würde, dann würde er seine Geschwindigkeit und seine Bewegungsrichtung nicht verändern. Wenn ein Körper sich verformt, dann wirkt auch eine Kraft. Würde keine Kraft wirken, dann würde ein Körper sich nicht verformen.</p> <p>i <i>Formuliert ist die Sprechleistung, die von den Lernenden konkret erwartet wird. NICHT formulieren „Die Schüler/innen können ...“!</i></p>	
Sprachliche Mittel	<p>Wortebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachwörter: Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, Bewegungsrichtung, verändern, Kraft wirkt, Verformung, sich verformen • Steigerungsformen (langsamer, schneller) • Konjunktiv (würde) • Komposita (Bewegungsrichtung), Nominalisierung (Geschwindigkeit, Bewegungsänderung) <p>Satz- und Textebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kausalsätze (... , weil ...), Konditionalsätze (Wenn ..., dann ...) 	
Erweiterte Kompetenz mit sprachlichen Lernzielen	<p>Die Schüler/innen argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff.</p> <p>Sie verwenden dazu Kausal- und Konditionalsätze, Steigerungsformen und Konjunktiv sowie die Begriffe „Bewegungsänderung“, „Verformung“, „Kraft wirkt“, „sich verformen“.</p>	

Tanja Tajmel (2011), geringfügig adaptiert

Folgende Leitfragen helfen beim Ausfüllen des Rasters:

- Welche am Lehrplan oder an Bildungsstandards orientierten **inhaltlichen Lernziele** werden angestrebt?
- Welchen **Operator**/welche Operatoren müssen die Schüler/innen bei der Aufgabe verwenden?
- Wie ist der **sprachliche Erwartungshorizont** für die Erledigung der Aufgabe beschaffen?
- Welche konkreten **sprachlichen Mittel** benötigen die Schüler/innen auf Wort-, Satz- und Textebene, um dem Erwartungshorizont entsprechend sprachlich handeln zu können?
- Wie lautet insgesamt das **sprachliche Lernziel** der Aufgabe?

Eine leere Vorlage des Konkretisierungsrasters ist verfügbar unter:

> https://www.vielfalt-entfalten.de/fileadmin/Redaktion/pdf/Raster_zur_Konkretisierung.pdf

Fazit:

Die Arbeit mit dem Konkretisierungsraster hilft dabei, ergänzend zur inhaltlichen Planung auch eine sorgfältige sprachliche Planung des Unterrichts in Angriff zu nehmen und so allseitige Frustrationen durch eine unbeabsichtigte sprachliche Überforderung der Lernenden zu vermeiden.

2.2 Sprachhandlungskompetenzen und naturwissenschaftliche Versuchsprotokolle

Sprachliche Handlungen rund um das Experimentieren stellen einen wichtigen Bereich naturwissenschaftlicher Arbeitsweise dar. Das mündliche und schriftliche Protokollieren von Experimenten ist daher auch Gegenstand des naturwissenschaftlichen Unterrichts, etwa in „Chemie“ und „Physik“. Gürsoy (2018, S. 1) identifiziert das Versuchsprotokoll dementsprechend als spezifisches ‚Genre‘ des Chemie- und Physikunterrichts. Wissen über diese Textform sollte daher nicht vorausgesetzt, sondern im Unterricht vermittelt werden.

Versuchsprotokolle bestehen aus ...

- einer Fragestellung,
- einer Hypothese,
- einer Materialliste,
- dem Versuchsaufbau,
- der Versuchsdurchführung,
- der Beobachtung und
- der Interpretation.

Damit Schüler/innen diese Teile fachlich und sprachlich angemessen formulieren können, sind unterschiedliche sprachliche Kompetenzen notwendig (Boubakri, o. J.). Naturwissenschaftlicher Unterricht muss die einzelnen Textteile thematisieren und einführen, wobei ein bloßes Nennen der Überschriften nicht ausreicht, damit die Lernenden wissen, welche Inhalte wo aufgeführt werden müssen (Ricart Brede, 2018).

Folgende Merkmale der sprachlichen Gestaltung von Versuchsprotokollen sind mit Ricart Brede (2018) zu nennen:

- Die dominante **Zeitform ist das Präsens**, um Objektivität und Allgemeingültigkeit auszudrücken.

- Die **Abfolge der Ereignisse** ist nicht rein zeitlich, sondern auch kausal zu verstehen. Daher können manche Konnektoren (z.B. „wenn“) eine doppelte Bedeutung erhalten.
- Versuchsprotokolle sollen sprachlich nicht ausgeschmückt werden, sondern auf das Wesentliche beschränkt bleiben, aber zugleich dem Anspruch auf Vollständigkeit genügen. Die Lernenden müssen daher über die Kompetenz verfügen, **zentrale Informationen zu erkennen und wiederzugeben**.
- Versuchsprotokolle sind **unpersönlich gestaltet**. Die Perspektive soll möglichst allgemein gehalten sein und vom Einzelfall abstrahieren. Daher werden häufig das Vorgangspassiv (z.B. „wird eingefüllt“) und weitere unpersönliche Konstruktionen (z.B. Ersatz des Passivs durch „man“-Formulierungen) eingesetzt.

Zeitliche und logische Informationen werden im Versuchsprotokoll ausgedrückt durch:

- Konnektoren (sprachliche Elemente, die dazu dienen, Textteile oder Sätze miteinander zu verbinden), z.B. „zuerst“, „je ... desto“, „folglich“
- Präpositionalkonstruktionen (sprachliche Strukturen, die aus mindestens einer Präposition und einem Objekt bestehen und die Beziehung zwischen Satzteilen verdeutlichen), z.B. „auf dem Tisch“
- mathematische Operatoren, z.B. „=“ oder „>“
- bestimmte Satzmuster, z.B. konditionale Satzgefüge wie „Stülpt man ein Glas über die Kerze, erlischt das Feuer.“

2.3 Schrittweiser Aufbau der sprachlichen Kompetenzen für die Textsorte „Versuchsprotokoll“

Wie können nun die sprachlichen Kompetenzen, die für das Experimentieren und für Versuchsprotokolle notwendig sind, im naturwissenschaftlichen Unterricht gezielt aufgebaut werden? Das Kompetenzzentrum ProDaZ der Universität Duisburg-Essen, > <https://www.uni-due.de/prodaz/kompetenzzentrum.php>, stellt Lernarrangements zur Verfügung, die jeweils auf einzelne Teile von Versuchsprotokollen eingehen.

Praxisbeispiel: Unterrichtsentwürfe



In den Unterrichtsentwürfen von ProDaZ werden gezielt die Bereiche „Fragestellungen entwickeln“, „Hypothesen bilden“, „Messen, Beobachten und Dokumentieren“ sowie „Schlüsse ziehen“ erarbeitet und u.a. auch Checklisten, abgestufte Sprachhilfen und didaktische Kommentare zur Verfügung gestellt. Die Unterrichtsentwürfe wurden von Studierenden in Seminaren entwickelt und überarbeitet. Sie decken folgende Teile von Versuchsprotokollen ab:

- > [Eine Fragestellung entwickeln](#) (Kaufmann, 2016)
- > [Hypothesen bilden, Vermutungen aufstellen](#) (Michelbach, Yilma & Yildirim, o. J.)
- > [Beobachten](#) (Bezold, o. J.)
- > [Messen, Beobachten und Dokumentieren](#) (Varol, 2015)
- > [Schlüsse ziehen](#) (Boubakri, o. J.; Jarosik et al., o. J.)

Praxisbeispiel: Genredidaktik



Ein weiteres Instrument für den Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen bietet die Genredidaktik, die Kinder und Jugendliche auf den lesenden Umgang und die schreibende Anwendung weit gefasster Textsorten (Genres) vorbereitet. Gürsoy (2018, S. 2–4) schlägt vor, fachspezifische Genres wie das **Versuchsprotokoll in fünf Schritten** in einem Lehr-Lernzyklus zu erarbeiten, wobei Modelltexte eine wesentliche Rolle spielen.

- Zunächst wird das Genre in seinem Alltagskontext (hier z.B. dem Arbeiten im Labor) begreiflich gemacht, dies kann etwa geschehen, indem in einem gemeinsamen Rollenspiel die Tätigkeit im Labor nachgespielt wird.
- Anschließend werden anhand eines Modelltextes, der mit Farbmarkierungen und Kommentaren versehen ist, der Textaufbau und sprachliche Strukturen aufgezeigt.
- Im dritten Schritt wird das Verfassen eines eigenen Versuchsprotokolls in der gesamten Klasse oder in Kleingruppen vorbereitet, etwa durch das Ordnen von Textteilen.
- Mithilfe von Checklisten, wie sie auch in den Unterrichtsentwürfen bei proDaZ verwendet werden, schreiben die Lernenden dann ihre eigenen Versuchsprotokolle.
- Abschließend werden Bezüge zu anderen Texten hergestellt.

Auch durch **abgestufte Lernhilfen** (Leisen & Goldmann, 2005), die ebenfalls in den Unterrichtsentwürfen von proDaZ eingesetzt werden, können Schüler/innen im Aufbau fachlicher und sprachlicher Kompetenzen unterstützt werden.

Die Genredidaktik (Gürsoy, 2018) und die abgestuften Hilfen (Leisen & Goldmann, 2005) unterstützen nicht nur die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen für Versuchsprotokolle, sondern generell den Aufbau textsortenspezifischer sprachlicher Kompetenzen.

3 Wortschatzarbeit zur Förderung der Lesekompetenz in der Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen

Christoph Peschak

Der Geschichtsunterricht – aber auch die Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen und Zeugnissen, z.B. in musischen Fächern oder in Geografie und Wirtschaftsbildung – stellt Schüler/innen vor eine große Herausforderung: Der zentrale Untersuchungsgegenstand des Unterrichtsfaches existiert nicht mehr. Geschichte wird für Lernende somit primär über Text oder andere Medien (Hörbücher, Filme etc.) zugänglich, Vergangenes weitgehend über die Lesefähigkeit erfahrbar. Nur mit geschulter Lesekompetenz ist es Lernenden also möglich, aus Quellen Informationen zu extrahieren, diese zu interpretieren und so Zusammenhänge herzustellen, die eine Beurteilung historischer Sachverhalte aus der Perspektive der Gegenwart ermöglichen. Somit ist die Lesekompetenz ein zentraler Bestandteil historischer Kompetenz (Günther-Arndt, 2003, S. 265; Borries, 2005, S. 16). **Leseförderung und Wortschatzarbeit** spielen daher in jeder Schulform und -stufe eine zentrale Rolle im Geschichtsunterricht.

3.1 Verstehen von Texten und Begriffen: Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht

Dass die Leistungen von Schüler/innen durch die Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten (Schulbuchtexte, Quellentexte, nicht-lineare Texte u.a.) maßgeblich beeinträchtigt werden, ist spätestens seit PISA (Günther-Arndt, 2003) und einer umfangreichen Studie von Bodo von Borries (2005) zum Schulbuchverständnis belegt. Umso wichtiger ist es daher, die Leseförderung, und damit verbunden die Wortschatzarbeit, im Geschichtsunterricht als integrativen Bestandteil der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit zu begreifen.

Texte in Schulbüchern und historische Quellentexte bilden einen zentralen Lerninhalt im Geschichtsunterricht und stellen sowohl Lernende als auch Lehrende vor teils große Herausforderungen. Schon **Schulbuchtexte** sind in vielen Fällen zu komplex für die Jugendlichen, was die Borries-Studie aus dem Jahr 2005 belegt. Gleichzeitig müssen die Schüler/innen auch den Umgang mit **authentischen Quellentexten** beherrschen, sollen diese Texte doch einer historisch-kritischen Analyse unterzogen und nicht bloß zum bestätigenden historischen Beleg für die Interpretation des Schulbuchtextes verkommen (Hamann & Krehan, 2013, S. 172). Fehlen (bildungs-)sprachliche Kompetenzen, um den Wortschatz, die Strukturen und die Argumentationsgänge dieser Texte zu verstehen, so können die Ansprüche eines kompetenzorientierten historischen Lernens nicht erfüllt werden, dessen Teilbereich eben auch die Arbeit mit historischen Quellen ist.

Die **fehlende Strukturierungsmöglichkeit historischer Fachbegriffe** anhand unterschiedlicher Klassifizierungen, Hierarchisierungen oder Verallgemeinerungen (Hamann & Krehan, 2013, S. 172) ist neben der Schwierigkeit der Rekonstruktion von Vergangenem ein weiteres Problem im Geschichtsunterricht. Während Fachbegriffe in der Biologie beispielsweise mit der Unterstützung durch klare strukturgebende Prinzipien erlernt werden können (z.B. anhand abnehmender Verallgemeinerung und zunehmender Konkretisierung: *Baum – Nadelbaum – Tanne*) lassen sich Fachbegriffe in der Geschichte oft nicht in dieser systematisierenden Weise erarbeiten (Länger-Plan & Beilner, 2006, S. 223).

Historische Begriffe bezeichnen in erster Linie **nicht mehr Beobachtbares** (*Patrizier, Leibeigenschaft ...*), das durch die Beschreibung von Einzelmerkmalen für ein Verständnis in der Gegenwart konkretisiert werden muss. Zu einem Begriffsverständnis kommt man letztlich nur, wenn man sich mit verschiedenen Aspekten des zugehörigen historischen Sachverhalts auseinandersetzt (Hamann & Krehan, 2013, S. 172).

Verschiedene Begriffe unterliegen außerdem einem **erheblichen zeitlichen Wandel**, der sich auf die Bedeutung des Wortes auswirkt. Begriffe wie „König“ oder „Adel“ bezeichnen in unterschiedlichen Epochen völlig unterschiedliche Sachverhalte (man vergleiche das Amt, die Stellung und die Funktion des Königs im Mittelalter mit dem Amt des Königs in der konstitutionellen Monarchie Großbritanniens in der Gegenwart).

Zudem muss man für das Begriffsverständnis berücksichtigen, dass auch innerhalb einer Epoche ein und derselbe Begriff unterschiedlich verstanden werden kann, je nachdem, auf welchen **kulturellen oder politischen Raum** er sich bezieht. Die mittelalterliche Königsherrschaft in Europa ist mit jener in Japan zur selben Zeit nicht vergleichbar und muss daher differenziert dargestellt werden.

Das Begriffsverständnis hängt auch davon ab, aus welcher **persönlichen, sozialen und zeitlichen Perspektive** man selbst auf die historischen Vorgänge blickt: So hatten die Historiker des Habsburgerreichs für das mittelalterliche Kaiserreich sicherlich ein teilweise anderes Konzept als heutige österreichische Historiker/innen.

Schließlich entstammen historische Begriffe nicht selten der **Alltagssprache** und sind dadurch nicht unbedingt als Begriffe, die einer konkreten Erklärung oder fachlichen Kontextualisierung bedürfen, erkennbar.

Auch hierfür kann nochmals der Begriff „König“ als Beispiel angeführt werden, der schon jungen Schüler/innen, etwa aufgrund ihres Kontakts zur Gattung des Märchens, klar zu sein scheint, dies aber für einen historischen Kontext keineswegs so ist: Fehlkonzepte und Missverständnisse bei der Interpretation können die Folge sein.

Aufgrund der Herausforderungen, die Fachbegriffe im Geschichtsunterricht mit sich bringen und die das Arbeiten mit ihnen maßgeblich beeinflussen, muss auch bei der Wortschatzvermittlung gezielt darauf geachtet werden, dass Fachbegriffe im Unterricht immer kontextbezogen eingeführt und erarbeitet werden.

3.2 Das Sechs-Schritte-Modell der Wortschatzarbeit nach Hamann und Krehan

Bei der Erarbeitung von Wortschatz im Geschichtsunterricht spielt die systematische und kleinschrittige Erarbeitung von Fachbegriffen eine ganz zentrale Rolle. **Isoliertes Lernen von Fachvokabular hat nur einen sehr geringen Effekt**, wenn es darum geht, den Ansprüchen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts gerecht zu werden. Einem Modell von Hamann und Krehan (2013) folgend erscheint es sinnvoll, Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht in folgenden Schritten zu planen:

1. Wortschatzaktivierung
2. Fachwörter zu einem Thema einführen
3. Fachwörter und Formulierungen üben
4. Fachwörter in Sprachwendungen benutzen lassen
5. Wörter reflektieren
6. Überprüfen

Diese in Anlehnung an Nodari & Steinmann (2015) formulierten sechs Schritte lassen sich für die Wortschatzerarbeitung im Rahmen beliebiger historischer (auch: kunst-, musik- oder literaturgeschichtlicher) Unterrichtssequenzen nutzen.

Alle Aufgabenstellungen der einzelnen Schritte sollten dabei auf Grundlage von Operatoren formuliert werden, die die drei Handlungskategorien des kompetenzorientierten Fachunterrichts (Reproduktion – Transfer – Diskussion) abbilden. Bei der Arbeit mit dem Sechs-Schritte-Modell ist wichtig, dass die Lehrperson vorab zu jeder Aufgabenstellung einen Erwartungshorizont formuliert (vgl. S. 19). Dafür ist der Konkretisierungsraster nach Tanja Tajmel & Hägi-Mead (2017) für die Erstellung von Aufgaben ein wertvolles Tool.

Zusätzlich empfiehlt es sich, ein Glossar der neu erarbeiteten Fachbegriffe zu erstellen, beispielsweise unter Zuhilfenahme der **Schlüsselworttabelle** nach Tajmel & Hägi-Mead (2017) oder durch die Erstellung eigener Fachwortschatzlisten, deren Kategorien von der Lehrperson selbst vorgegeben werden.

Schlüsselwort	e Arbeit
Assoziationen	etwas tun, Geld verdienen, Mühe
In anderen Sprachen	work (eng.), lavoro (it.)
Bedeutung/Verwendung im alltäglichen Kontext	Tätigkeit, Beschäftigung
Bedeutung/Verwendung im fachlichen Kontext	Geschichte: Erwerbstätigkeit; Arbeiter/innen als soziale Klasse Physik: Arbeit ist Kraft mal Weg, Arbeit als Form von Energie
Kollokationen und Kombinationen	alltäglich: Arbeit machen, Arbeit leisten, körperliche/geistige Arbeit Erwerbstätigkeit: Arbeit annehmen, Arbeit suchen, Arbeit finden Physik: Arbeit verrichten
Verwendung mit Präpositionen	auf der Arbeit sein, in der Arbeit sein (Person befindet sich am Arbeitsplatz); an die Arbeit machen (mit der Arbeit beginnen); in Arbeit sein (etwas ist im Arbeitsprozess)
Synonyme; Paraphrasierungen	Erwerbstätigkeit, Beschäftigung, Mühe, Beschwerlichkeit
Antonyme	Arbeitslosigkeit
Homonyme	Arbeit (Werk, Erzeugnis), Arbeit (Kraft mal Weg), Arbeit (Tätigkeit), Arbeit (Training)
Oberbegriff	-
Redewendungen, Sprichwörter	nach getaner Arbeit, jemandem viel Arbeit machen, die Arbeit geht voran, die Arbeit läuft uns nicht davon, in Arbeit ertrinken
Wortbildungen (Komposita, Affixe)	Lohnarbeit, Arbeitsplatz, Arbeitslosigkeit, Arbeitssuche, Arbeitsverhältnis, Hausarbeit, Klassenarbeit, Seminararbeit, Gartenarbeit, arbeitslos, arbeitssam; verarbeiten, bearbeiten, ab arbeiten, zu arbeiten, aus arbeiten
Worte die ähnlich aussehen oder ähnlich klingen	ableiten
Etymologie	arebeit (mhd.)

Beispiel einer Schlüsselworttabelle zum Thema „Arbeit“ aus Tajmel & Hägi-Mead (2017, S. 103).



Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz zum Liedtext der österreichischen Bundeshymne als konkretes Beispiel für die textabhängige Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe vorgestellt.

Schritt 1: Wortschatzaktivierung

Vor der eigentlichen Wortschatzarbeit anhand der Bundeshymne sollte bereits vorhandenes Wortschatzwissen reaktiviert werden. Hierzu können Wörtersuchrätsel (Kreuzworträtsel, Buchstabengitter) oder Wortfeld-Aufgaben (z.B. Mind-Maps, Concept-Maps) eingesetzt werden.

Die **Wörtersuchrätsel** bieten dabei die Möglichkeit, auf unterschiedliche Niveaustufen in der Gruppe der Lernenden mit gestuften Hilfen (Zech, 1977; Goldmann & Leisen, 2005) zu reagieren. Gestufte Hilfen stellen hierbei eine Unterstützung für die Wörtersuche dar. So könnten die Anfangsbuchstaben der gesuchten Wörter bzw. die gesuchten Wörter selbst zusätzlich angegeben werden. In Hinblick auf die konkrete Arbeit mit der österreichischen Bundeshymne empfiehlt es sich, gezielt Wörter, Phrasen und Kollokationen des Ausgangstextes – z.B. „Hämmer“; „liegt dem Erdteil du in Mitten“; „(hoher Sendung) Last tragen“ – in die Wörtersuchrätsel zu integrieren.

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Wörtersuchrätseln haben Aufgaben, bei denen **Wortfelder** strukturiert dargestellt werden (Selimi, 2018), u.a. den Vorteil, dass solche Aufgabenstellungen die spezifischen kognitiven Begriffsnetzstrukturen der Schüler/innen stärker aktivieren, indem sie aktiv Beziehungen zwischen den Wörtern herstellen. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, unterschiedliche Anordnungsoptionen kontrastiv zu diskutieren und sich dadurch noch intensiver mit dem Wortschatz zu befassen: Im Wechsel der Aufgabenstellungen und Lösungswege wird dieser auf je unterschiedliche Weise reaktiviert. Im konkreten Beispiel könnte die Wortfeld-Aufgabe etwa darin bestehen, dass die Schüler/innen eine Mind- oder eine Concept-Map zum Thema „Österreich“ erstellen.

Schritt 2: Fachwörter zu einem Thema einführen

Am zu behandelnden Text (im hier gewählten Beispiel: der Bundeshymne oder auch nur einer einzelnen Strophe derselben) werden nun die im ersten Schritt wiederholten Fachbegriffe geübt und neuer Wortschatz wird kontextbezogen eingeführt. Dies geschieht durch das **Markieren von bekannten und unbekannten Wörtern**. Die Wörtersuchrätsel bzw. die Wortfeldaufgaben aus Schritt 1 werden auf diese Weise um neue, von den Lernenden selbst aufgefundene Fachbegriffe ergänzt. Dieses Vorgehen nahe am Text erleichtert den Schüler/innen das Verstehen und den Erwerb neuer Wörter.

Schritt 3: Fachwörter und Formulierungen üben

Damit Wortklang und Schriftbild geläufig werden und die neu erworbenen Fachbegriffe in den Mitteilungswortschatz (d.h. den aktiven Wortschatz) übernommen werden können, müssen die Begriffe in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden. Durch eine multimodale Gestaltung der **Übungskontexte nach dem Prinzip Hören – Sehen – Handeln** (Nodari, 2010, S. 3) können neue Wörter besonders gut aufgenommen werden. Die Multimodalität unterstützt die Lernenden bei der Bildung von unterschiedlichen Netzstrukturen, diese wiederum begünstigen eine Festigung der neuen Wörter im Mitteilungswortschatz. Hierfür können unterschiedliche Übungsaufgaben erstellt werden:

Ebene des Sehens

- Geschlossene Übungsaufgaben, wie **Lückentexte**, eignen sich zur Reproduktion und Übung der neu erworbenen Wörter.
- Das **Beschriften von Bildern oder die Rekonstruktion von Fachbegriffen** (z.B. mittels Lösung eines Buchstabensalats) stellt ebenfalls eine mnemotechnisch günstige Übung dar.

- Im konkreten Beispiel wie auch in anderen Feldern des Geschichtsunterrichts erscheint es außerdem denkbar, den Wortschatz in einer **Landkarte/Ländersilhouette** zu platzieren und mit zugehörigem Bildmaterial zu versehen.

Ebene des Sehens oder Hörens

- Die Lehrperson gibt **synonyme Beschreibungen für Fachbegriffe** in der österreichischen Bundeshymne an, die von den Lernenden gesucht werden sollen. Die **Suche nach** Fachwörtern und Wortgruppen in einem Quellentext anhand von **vorgegebenen Erklärungen** schult neben dem Leseverständnis auch die semantische Abstraktionsfähigkeit der Lernenden.

Ebene des Hörens

- In diese Kategorie fällt jede Art **der Verwendung der Wörter im Unterrichtsgespräch**.
- Im konkreten Beispiel kann aufgrund der Multimedialität der verwendeten Quelle zur Übung des Fachwortschatzes auch das Anhören der Bundeshymne in verschiedenen Tonaufnahmen eingesetzt werden.

Ebene des Handelns

- Bei der **Erstellung eigener Sätze oder kurzer Texte** (vgl. dazu auch Schritt 4), die zur Festigung und Verinnerlichung der neuen Wörter beitragen, besteht darüber hinaus die Möglichkeit, direkt an Schritt 5 und an die Reflexion der Wörter anzuknüpfen.
- Schließlich eignet sich auch ein spielerischer Zugang ausgezeichnet für die Übung der neuen Wörter: Nach den Prinzipien von „**Wer bin ich**“ bzw. „**Tabu**“, bei denen Wörter über Fragen erraten werden müssen bzw. Umschreibungen von Wörtern zum Erraten des gesuchten Begriffs führen sollen, können Schüler/innen paarweise oder in Gruppen die neuen Wörter üben.

Schritt 4: Fachwörter in Sprachwendungen benutzen lassen

Eine weitere Möglichkeit zur dauerhaften Verankerung der neu erworbenen Fachbegriffe besteht darin, die Lernenden mit einer vorgegebenen Anzahl an Fachbegriffen **einen eigenen Text**, im konkreten Beispiel etwa eine Strophe der Bundeshymne, formulieren zu lassen. Abseits der Wortschatzarbeit kann so auch die inhaltliche Dimension des Quellentextes (z.B. die „Töchter-Söhne-Problematik“ oder die historische Verweise in der Formulierung „heiß umfehdet“ in der zweiten Strophe und deren Bedeutung im Kontext der Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts) kritisch von den Lernenden reflektiert werden.

Alternativ dazu könnte auch ein (fiktives) **Interview** mit der Verfasserin oder dem Verfasser der Quelle – in diesem Fall: der Verfasserin der Bundeshymne – oder ein anderes Rollenspiel inszeniert werden. Dabei könnten etwa Fragen wie: „Was meinten Sie mit ...“ gestellt werden, welche die Autorin dann beantworten könnte. Hier muss die Lehrperson im Vorfeld passende Rollen kreieren und diese auch in Rollenkärtchen festhalten. **Szenische Rollenspiele** eignen sich zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit im Geschichtsunterricht, wenn sie historische Handlung und Spielhandlung klar voneinander abgrenzen (Bernhardt, 2004, S. 20f.).

Auch hier kann bei der Konzeption der Aufgabenstellung den unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Lernendengruppe durch den Einsatz abgestufter Hilfestellungen (sprachlich und inhaltlich) entsprochen werden. Alle Lernenden können damit dieselbe Aufgabenstellung bearbeiten. Sie erhalten entsprechend dem individuellen fachlichen und sprachlichen Vermögen lediglich gestufte (Sprach-)Hilfen unterschiedlicher Intensität und werden so bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen unterstützt (Leisen, 2005).

Schritt 5: Wörter reflektieren

Im vorletzten Schritt geht es um den bewussten Umgang mit Wortfamilien (verschiedenen Wörtern mit gemeinsamem Wortstamm). Durch die **Gestaltung von Wort-Karteikarten** werden die Lernenden dazu angehalten, sich die neuen Fachbegriffe herzuleiten, indem sie auf bereits bekannte Begriffe mit demselben Wortstamm bezogen werden. Dabei spielt ebenfalls die Anwendung der so hergeleiteten Wörter in Sätzen eine Rolle. Auf diese Weise können auch semantische Beziehungen zwischen den verschiedenen Wörtern mit demselben Wortstamm reflektiert und Differenzen zwischen den verschiedenen Wörtern einer Wortfamilie geklärt werden (z.B. Diskussion der Unterschiede zwischen den Verben „begnadigen“ und „begnaden“ bzw. den daraus abgeleiteten Adjektiven „gnädig“ und „begnadigt“).

<u>Verb</u>	<u>Adjektiv</u>	<u>Nomen</u>
<i>begnadigen begnade</i>	<i>gnädig</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"><i>begnadet</i></div>	<i>die Begnadigung der Begnadigte die Gnade „Euer Gnaden“ die Gnädige</i>
<u>Sätze</u>		
<i>Der gnädige Herr schenkt dem Bettler einen Strumpf. Der Verbrecher wurde begnadigt. Wir bitten um Gnade.</i>		

Wort-Karteikarte zum Beispielwort „begnadet“

Schritt 6: Überprüfen

Die in den vorherigen Schritten erworbenen Wörter müssen nun auch im Zuge einer Leistungsaufgabe von den Lernenden wiedergegeben werden können, damit der Kompetenzzuwachs nach der Lernsequenz ersichtlich wird. Die Aufgabenstellungen können hierbei von **geschlossenen Testformaten** – etwa Lückentexten – bis hin zur Formulierung von **offenen Aufgabenstellungen** zur Erstellung eigener Texte, die einen deutlich höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen, reichen. Bei der Erstellung eigener Texte können ebenfalls abgestufte Sprachhilfen, wie Satzanfänge, vorgegebene Einzelwörter etc., zum Einsatz kommen, um die unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Gruppe zu berücksichtigen. Wichtig ist, dass im 6. Schritt möglichst alle geübten Wörter abgefragt werden und die Aufgabenstellung durch die passenden Operatoren für die Lernenden nachvollziehbar ist.

Beispiel für eine Aufgabenstellung

Deine Freundin/dein Freund aus Deutschland hat bei einem Fußballmatch die österreichische Bundeshymne gehört und dich gefragt, worum es im Text der Hymne eigentlich geht.



Schreibe eine E-Mail an deine Freundin/deinen Freund, in der du die Inhalte **zusammenfasst** und schwer verständliche Ausdrücke (Wörter, Formulierungen) **kommentierst**.

Bevor die Schüler/innen mit der Aufgabe beginnen, sollte sichergestellt sein, dass sie verstehen, was mit dem Operator „Kommentieren“ gemeint ist und WIE sie kommentieren sollen. Man kann dazu die Schüler/innen bitten, ein Beispiel zu nennen oder ev. bei der Aufgabenstellung ein Beispiel angeben.



Schritt	Lehrziel	Aufgabentyp
1	Wortschatzaktivierung (noch vor der Textlektüre)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwörter in einem Buchstabengitter finden • Fachwörter über Beschreibungen erraten (Kreuzworträtsel) • Wortfelder (Mind-Maps, Concept-Maps) zum Thema erstellen
2	Fachwörter zu einem Thema einführen	<ul style="list-style-type: none"> • Bekannte Fachwörter in Texten markieren • Neue Begriffe zu bekannten Wortfeldern markieren
3	Fachwörter und Formulierungen üben	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe in ein Schaubild ein- bzw. zuordnen • Fachbegriffe rekonstruieren (Buchstabensalat auflösen) • Wörter erraten mittels „Wer bin ich“ oder „Tabu“ • Lückentexte ausfüllen
4	Fachwörter in Sprachwendungen benutzen lassen	<ul style="list-style-type: none"> • Einen eigenen Text schreiben • Ein Interview inszenieren • Ein Rollenspiel initiieren • Eine Quellenanalyse unter Zuhilfenahme von Satzmustern anfertigen • Fachwörter in eigenen Formulierungen verwenden • Einen kurzen Vortrag halten
5	Über Wörter reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Karteikarten zu Wortfamilien anfertigen
6	Überprüfen	<ul style="list-style-type: none"> • Lückentexte ausfüllen • Schaubilder beschriften • Einen eigenen Text verfassen

TEIL B – Aufbau von Bildungssprache im DaZ- und Deutschunterricht der Sekundarstufe

In Teil A wurde der Blick darauf gerichtet, welche Vorgehensweisen in Unterrichtsszenarien jenseits des Sprachunterrichts empfehlenswert sind, um in mehrsprachigen Lerngruppen den gleichzeitigen Aufbau von Bildungssprache und Fachkompetenz zu fördern. Die nachfolgenden Kapitel widmen sich der Frage, wie mehrsprachige Schüler/innen im DaZ- und Deutschunterricht der Sekundarstufe in ihrem Sprachwissen unterstützt werden können. Hinsichtlich der Verwendung der vorgestellten Werkzeuge im Gegenstand „Deutsch“ ist dabei insbesondere auch an den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen zu denken. Für den DaZ- und Deutschunterricht werden in den nächsten Kapiteln Ideen zu folgenden Aspekten vorgestellt:

- Grammatikvermittlung (Kapitel 1)
- Wortschatzförderung (Kapitel 2)
- Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenz (Kapitel 3, Kapitel 4)

1 Systematische, ganzjährige Förderung der Wahrnehmung und Anwendungen grammatischer Strukturen in der Begleitung von Schüler/innen mit DaZ

Christoph Peschak

Zwischen dem anfänglichen Verstehen von Äußerungen, das sich prinzipiell noch ganz ohne Grammatikkenntnisse einstellen kann, und der freien Produktion von Sprache ohne die Notwendigkeit, noch über Grammatik nachdenken zu müssen, steht im DaZ-Lernprozess die Thematisierung und Einübung von grammatischen Strukturen (Decker-Ernst, 2017, S. 222–225). Bei der Vermittlung grammatischer Strukturen geht es vor allem darum, dass die Lernenden sich ‚genormte‘ Sprache respektive die sprachlichen Normen aneignen (Decker-Ernst & Oomen-Welker, 2020, S. 450). Ein Unterricht, der kommunikativ und handlungsorientiert gestaltet ist, sollte immer auch Grammatikübungen in Verbindung mit kommunikativer Sprachhandlung beinhalten. So werden über Texte oder (Mini-)Dialoge Form und Struktur von Sprache erkannt und diese innerhalb eines vorgegebenen Rahmens sprechend und/oder schreibend angewendet (Rall, 2001, S. 880– 886).

Mit dem Einsatz verschiedener Aufgabentypen (vgl. Kapitel 1.1) und der Dreiteilung der Lernsequenz in „Kennenlernen – Verinnerlichen – Transferieren“ ist es möglich, systematisch Sequenzen zum Erwerb grammatischer Strukturen und zur Förderung der Wahrnehmung von grammatischen Strukturen in den DaZ-Unterricht oder, je nach Stoffgebiet und Klassenzusammensetzung, auch in den Deutschunterricht zu integrieren – und das über das gesamte Schuljahr hinweg. Wichtig dabei ist, dass vor allem der Transfer eine bedeutende Rolle in der Planung einnimmt, denn gerade dieser ermöglicht den Lernenden auch einen spielerischen Umgang mit Sprache. Es geht darum, die erworbenen Strukturen anzuwenden und kommunikative Prozesse in den Grammatikunterricht zu integrieren. Wird dies vernachlässigt, kann es zur Beeinträchtigung der intrinsischen Motivation der Lernenden führen.

1.1 Auf die Mischung kommt es an: Planung von Lernsequenzen und Aufgaben

Bei der Planung von Lernsequenzen, die die erfolgreiche Vermittlung grammatischer Strukturen zum Ziel haben, sind eine präzise **Zielsetzung der einzelnen Aufgaben** und eine **abwechslungsreiche Mischung von Lernsequenzen und Aufgabentypen** von großer Bedeutung. Hinsichtlich der Zielsetzung muss im Vorfeld der Planung klar zwischen zwei Zielen unterschieden werden:

Hat die Lernsequenz das **Erkennen** grammatischer Bedeutungen bzw. Strukturen zum Ziel?



Hat die Lernsequenz die korrekte **Bildung** von grammatischen Formen und Strukturen zum Ziel?

Sobald diese erste konkrete Zielsetzung erfolgt ist, müssen nun für die einzelnen Aufgabenstellungen ebenfalls konkrete Ziele definiert und in eine den Zielen angemessene Form gebracht werden: Die Aufgaben sollten so konzipiert sein, dass für die Lernenden sprachlich wie auch inhaltlich klar ist, was sie zu tun haben.

Bei der Planung dieser Schritte müssen die spezifischen Merkmale der verschiedenen Aufgabentypen berücksichtigt werden, da je nach Aufgabentyp unterschiedliche Antworttypen zur Lösung erforderlich sind. Decker-Ernst und Oomen-Welke (2020) unterscheiden grob drei Aufgabentypen – geschlossene, halb-offene und offene Aufgaben:

Geschlossene Aufgaben

bieten meist nur eine bzw. sehr wenige richtige Lösungen. Die Antwortvorschläge sind in der Regel vorgegeben, wie beispielsweise bei Multiple-Choice-Formaten, Richtig-falsch-Aufgaben, Aufträgen zum Matching oder zur Umordnung von Textbausteinen.

Halb-offene Aufgaben

erlauben zwar ebenfalls nur wenige Lösungen, halb-offene Aufgaben sind jedoch hinsichtlich ihres Antwortformats bzw. der in der Antwort zu erwartenden Inhalte nicht so streng begrenzt wie die geschlossenen Aufgaben. Die Formulierung der Antworten kann ausführlicher sein und beispielsweise Kurzantworten auf präzise Fragen oder längere Ergänzungen in einem Lückentext umfassen.

Offene Aufgaben

erlauben den Lernenden verschiedene Lösungswege und Formulierungen und lassen mehrere mögliche Antworten zu. Sie fördern Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten und selbstständiges Denken. Im Deutschunterricht könnte die Aufgabenstellung beispielsweise lauten: „Erstellen Sie eine Werbebroschüre für ein fiktives Produkt Ihrer Übungsfirma.“ Im Geschichtsunterricht könnte folgende Aufgabe zum Einsatz kommen: „Wie könnte die Welt heute aussehen, wenn ein bestimmtes historisches Ereignis anders verlaufen wäre?“

Insgesamt ist eine **ausgewogene, kontextsensitive Mischung der verschiedenen Aufgabentypen** empfehlenswert. Geschlossene und halb-offene Aufgaben sollten vor allem bei Lernzielkontrollen sowie Tests zum Einsatz kommen. Offene Aufgaben bieten sowohl mündlich als auch schriftlich die Möglichkeit, inhaltliche und kommunikative Zusammenhänge zu verbinden und entsprechen somit den Anforderungen an einen Grammatikunterricht, der freie Kommunikation UND die Thematisierung grammatischer Strukturen ermöglichen soll.

Bei der Konzeption kompetenzorientierter Aufgaben und Lernsequenzen zum Thema „Grammatik“ gilt es außerdem, zwischen produkt- und prozessorientierten Aufgabenstellungen und Lernsettings zu unter-

scheiden. So sind Rollenspiele, in denen bestimmte Grammatikmuster sprechend produziert und variiert – und dabei spielerisch eingeübt – werden, in der Regel **prozessorientiert**, während bei der Durchführung eines Einstufungsscreenings zu einem neuen Grammatikfeld die Perspektive **produktorientiert** ist. Eine klare Differenzierung und ausgewogene Mischung der Aufgabentypen im Rahmen der Planung ist auch hier für den späteren Lernerfolg unabdingbar.

Bei der Erstellung von Aufgaben, die die Analyse sprachlicher Strukturen zum Ziel haben, ist darauf zu achten, ob die Lernenden **authentische oder didaktisierte und aufbereitete Texte**, beispielsweise Medientexte oder Lehrwerktexte, bearbeiten sollen. Als Beispiel für authentische Texte können kurze Zeitungsmeldungen, Textausschnitte aus sozialen Medien oder Werbetexte herangezogen werden. Wichtig hierbei ist, dass der grammatische Lernbereich, für den der Text zum Einsatz kommt, für die Lernenden erkennbar ist. So können beispielsweise anhand kurzer Zeitungsmeldungen textsortentypische, grammatische Strukturen, wie das Passiv, die Unterscheidung von Haupt- und Gliedsätzen bzw. die Syntax der indirekten Rede sowie der Konjunktiv I aufgespürt werden.

Will man feststellen, ob die Jugendlichen mit solchen Formen bereits vertraut sind, können sie selbst einen zeitungstypischen Text erstellen. Weiters ist auch eine Texterstellung durch generative KI eine Möglichkeit.

Im unten angeführten Beispiel eines Zeitungsartikels in einfacher Sprache könnte die Aufgabe lauten, selbst die oben genannten bildungssprachlichen Muster in den Text einzuführen. Auch hier muss eine konkrete Handlungsanweisung für die Schüler/innen als Aufgabenstellung formuliert werden.

„Für viele Pensionisten ist es normal,
am Anfang von jedem Monat zur Bank zu gehen.
Pensionisten sind ältere Menschen,
die nicht mehr arbeiten gehen.
Oft holen sich Pensionisten am Anfang
von jedem Monat das Geld von ihrer Pension.
Zur Zeit wird den Pensionisten aber
genau davon abgeraten.
Es sollen nämlich nicht viele ältere Menschen
gleichzeitig zur Bank kommen.
So soll verhindert werden, dass sie sich
mit dem Corona-Virus anstecken.
Wenn viele Menschen eng nebeneinander stehen,
kann sich das Virus leicht verbreiten.“

Artikel in einfacher Sprache vom 31.3.2020,
online unter [kurier.at](https://www.kurier.at)

Gebhart, M. (2020, 31. März). > [Pensionisten werden gebeten, am 1. April nicht zur Bank zu gehen](#). Kurier. Original: Gebhart, M. (2020, 31. März). > [Aufruf an Pensionisten: Trotz Monatsbeginn nicht zur Bank gehen](#). Kurier.

Ein besonderes Kriterium für die Erstellung kompetenzorientierter Aufgaben bei der Grammatikvermittlung stellt die Positionierung der Aktivität innerhalb der Unterrichtsplanungen dar: Ist die Aufgabe **isoliert** (z.B. anlassbezogen, weil in der Lerngruppe eine konkrete Frage aufgekommen ist) oder als Teil einer **Abfolge mehrerer Aufgaben** zu bearbeiten? Falls Letzteres geplant ist, ist es wichtig zu prüfen, ob die Aufgaben sinnvoll aufeinander aufbauen und in einer passenden Reihenfolge angeboten werden. Idealerweise sollte dabei im jeweiligen grammatischen Gegenstandsbereich zunächst den statistisch häufigen, d.h. den typischen Erwerbsmustern grammatischer Strukturen, Rechnung getragen werden. Wo Planungen für das ganze Schuljahr oder einen längeren Zeitraum erfolgen, empfiehlt sich ein Blick auf die typische **Erwerbsreihenfolge** grammatischer Muster.

Praxistipp: Grammatische Progression



Um zu rekonstruieren, in welcher Reihenfolge Grammatikphänomene typischerweise erworben werden, kann in vielen Fällen auf die > [Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache / USB DaZ](#) zurückgegriffen werden. USB DaZ eignet sich für Schüler/innen der Primarstufe und der Sekundarstufe I, kann aber auch in der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Links sehen Sie einen Ausschnitt aus dem USB-DaZ-Ergebnisdokumentationsbogen mit dem Beobachtungsbereich „Verb – Verbstellung in Aussagesätzen“ (von unten nach oben zu lesen).

Sollten Sie das von Ihnen gesuchte grammatische Feld im Beobachtungsbogen von **USB DaZ nicht** finden, beispielsweise hinsichtlich der Verwendung von Präpositionen, empfiehlt sich ein Blick in die > [Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache](#) von Döll & Reich (2013).

Ausgehend von diesen Informationen können Sie bei ihrer Schuljahresgesamtplanung des Grammatikunterrichts von Anfang an eine sinnvolle **didaktische Progression** entwickeln und damit insbesondere die Überforderung der Lerner/innen durch noch zu komplexe Grammatikphänomene vermeiden.

↑	erweitertes Partizipialattribut	<input type="checkbox"/>
	Verbkammer II	<input type="checkbox"/>
	Futur	<input type="checkbox"/>
	Vorgangspassiv	<input type="checkbox"/>
	Zustandspassiv	<input type="checkbox"/>
	„würde“-Konjunktiv	<input type="checkbox"/>
	Verbendstellung im Nebensatz	<input type="checkbox"/>
	Verbkammer I	<input type="checkbox"/>
	Verbzweitstellung im Hauptsatz	<input type="checkbox"/>
	Fragmente	<input type="checkbox"/>

Informationen und Erklärvideos zu USB DaZ finden Sie auch auf der Website der USB DaZ-Kompetenzstelle:
> <https://bimm.at/kompetenzstelle/>

Link zur Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I:
> <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>

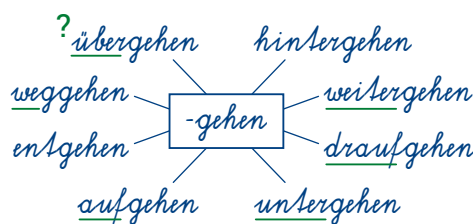
Bei der Planung von Lernsequenzen sollte auch versucht werden, den Einsatz von **Operatoren** (vgl. Kapitel A.1.2) für die Aufgabenstellungen **breit zu fächern**.

Praxistipp: Operatoren für Aufgabenstellungen



Um Abwechslung in den Unterricht zu bringen, nutzen Sie die verschiedenen Aufgabenformate, die Klippel (1998, S. 337) für den Grammatikunterricht definiert hat. Veranschaulicht werden sie im Folgenden jeweils anhand von Aufgabenstellungen zum grammatisch-semantischen Themenfeld der trennbaren/untrennbaren Verben:

- **Beantworten/Fragen:** Wie lautet die erste Person Singular der folgenden Verben?
„vorbeigehen“, „überlegen“, „aufholen“, „anstellen“, „unterteilen“
Die Schüler/innen können dabei auch angehalten werden, selbst Fragen zu erfinden.
- **Darstellen:** Es werden Karteikarten mit Verben verteilt, die auf „-gehen“ enden. Reihum stellt jede/r die eigene Karte pantomimisch dar. Die Zuschauer/innen raten, welches Verb gemeint ist.
- **Gestalten:** Gestalte eine Mind-Map dazu, welche Vorsilben das Verb „gehen“ annehmen kann. Markiere dabei, welche Vorsilben trennbar sind und welche nicht.
- **Imitieren:** Schreibe Dialoge mit trennbaren Verben nach dem folgenden Muster:
„Kannst du bitte beim Bäcker vorbeigehen?“ – „Ja, ich gehe gern beim Bäcker vorbei.“
- **Problemlösen:** auf-, unter-, ab-, zu- ... Prüfe im Wörterbuch, welche Verben sich mit allen vier Vorsilben verbinden lassen, und bilde jeweils einen Beispielsatz (mögliche Lösungen: gehen, -halten, -stehen).
- **Sortieren:** Sortiere die folgenden Verben – welche sind trennbar und welche nicht?
vorbeigehen, vergehen, hintergehen, untergehen, aufgehen, begehen ...
- **Vergleichen:** „Ich umgehe das Problem“ vs. „Ich gehe konstruktiv mit dem Problem um“ – Vergleiche, was jeweils gemeint ist und worin die Unterschiede in der Form liegen.



Kompetenzorientierter Grammatikunterricht sollte zudem, gerade bei Jugendlichen, auch die **Autonomie der Lernenden** zum Ziel haben. Wie Salomo (2014) feststellt, lernen Jugendliche anders Deutsch als Kinder oder Erwachsene. Aus dem Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter kann ein Rückgang der (Sprach-)Lernmotivation resultieren, der sich negativ auf den Kompetenzerwerb der Lernenden dieser Alterskohorte auswirken kann. Über die methodische Gestaltung autonomer Lernsettings ist es möglich, dem Risiko einer abfallenden Lernmotivation entgegenzuwirken und gleichzeitig aktiv das Sprachlernbewusstsein und Sprachbewusstsein von Jugendlichen zu fördern.

Ebenso gilt es stets, die **individuelle Ausgangslage** der Lernenden zu berücksichtigen und in die Konzeption des Unterrichts zu integrieren. Schließlich ist darauf zu achten, den **kommunikativen Bedürfnissen** der Lernenden Rechnung zu tragen.

Zur Forderung nach einer abwechslungsreichen, kontextangemessenen Aufgabenmischung sind **weitere Handlungsempfehlungen** zu nennen, die es bei Lernsequenzen des Grammatikunterrichts für Lernende mit DaZ zu beachten gilt (Fast-Hertlein, 2018):

Weitere Handlungsempfehlungen



- **Redundanz:** Arbeiten Sie mit wiederkehrenden „Markierungshilfen“ für sprachliche Strukturen (z.B. Farben beim Genus eines Nomens, Pluralbildung, Besonderheiten in der Flexion eines Verbs).
- **Visualisierung:** Machen Sie anhand der „Markierungshilfen“ die grammatischen Strukturen für die Lernenden sichtbar. Dies können in der Mündlichkeit Bewegungen, Gebärden, Geräusche, in der Schriftlichkeit visuelle Impulse, wie ein eigenes Farb- oder Formsymbol sein. Dabei bieten v.a. die Farb- und Formsymbolik auch nicht alphabetisierten Lernenden die Möglichkeit, grammatische Strukturen, wie beispielsweise das Genus, zu erkennen und zu verinnerlichen.
- **Vernetzung:** Verbinden Sie die Einführung neuen Wortschatzes mit bereits erworbenem Wissen über grammatische Strukturen. Umgekehrt wiederum ist es möglich, anhand bereits bekannten Wortschatzes neue grammatische Strukturen einzuführen.
- **Präsentation:** Bieten Sie den Lernenden stets korrekte grammatische Strukturen an, indem Sie sie bewusst in ihre eigenen Aussagen integrieren. Greifen Sie hierbei auch gezielt von den Lernenden produzierte Aussagen auf und korrigieren, wiederholen und/oder erweitern Sie diese.

1.2 Methodentipps zur Förderung nach dem KVT-Prinzip

Die im vorigen Abschnitt gezeigten unterschiedlichen Überlegungen, die bei der Planung der didaktischen Einheiten zu berücksichtigen sind, bilden die Grundlage des Grammatikunterrichts nach dem KVT-Prinzip (Kennenlernen – Verinnerlichen – Transferieren, vgl. S. 30). Der Fokus muss hierbei vor allem auf variierenden Wiederholungen der Aufgaben und Übungen sowie auf Wahlmöglichkeiten für die Lernenden liegen (Funk & Koenig, 1991).

Weiterhin ist im Grammatikunterricht zu berücksichtigen, dass er im Einklang mit den Bildungsstandards Methodenkompetenz anstreben sollte. Letztere kann nur durch Reflexion von Lerninhalten erlangt werden. Dazu ist es wichtig, vor allem jugendlichen Lernenden ab der Sekundarstufe I selbst die Entscheidung über die methodischen Schritte vom Problem zur Lösung zu überlassen. Die so entwickelte Lernbewusstheit lässt die Lernenden ein Methodenrepertoire entwickeln, das über die Grenzen der Lernsequenz hinweg auch Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2020, S. 451). Dazu gehört, dass die Lernenden auch Um- bzw. Irrwege erproben. Die Schüler/innen fühlen sich so als Adressaten des Unterrichts angesprochen. Daraus ergibt sich automatisch eine höhere Beteiligung am Unterricht (Schnitzer, 2020).

Zwei Verfahren, um Lernenden das geforderte Maß an Autonomie beim Erwerb von grammatischen Strukturen nach dem KVT-Prinzip und zugleich Methodenreflexion und den Aufbau von Methodenkompetenz zu ermöglichen, werden im Folgenden dargestellt (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2020, S. 452-455).

1.2.1 Blitzlicht

Erste einfache Formen der Selbstreflexion von Lernprozessen lassen sich einführen, indem die Lernenden am Ende einer Unterrichtssequenz in einer Blitzlichtrunde formulieren, was sie in dieser Stunde entdeckt haben, was sie gelernt haben, was leicht oder schwer gefallen ist usw. Dabei sitzen sie so, dass sie sich anschauen können, z.B. im Sesselkreis. Die Lehrkraft gibt eine prägnante Frage, einen Impuls oder ein Satzmuster vor, zu dem alle in einer kurzen Stellungnahme ihre Empfindungen, Gedanken oder Einstellungen zum Ausdruck bringen sollen. Wünschenswert wäre, dass sich alle Lernenden äußern. Dabei sollten unterschiedliche Satzmuster von der Lehrperson vorgegeben werden, die sich einerseits auf den Lernprozess und andererseits auf das Produkt beziehen.

Satzmuster, die sich auf den Lernprozess beziehen:

- Es war schwierig ...
- Es war einfach ...
- Es war interessant ...
- Ich habe mich geärgert über ...
- Ich habe mich gefreut, dass ...

Satzmuster, die sich auf das Produkt beziehen:

- Ich habe entdeckt, ...
- Ich weiß jetzt, ...
- Ich habe gelernt, ...

Durch Reflexionen nach diesem Muster werden sowohl die subjektive Sichtweise jedes/r Einzelnen als auch die situative Stimmung der Gesamtklasse nach der Lerneinheit deutlich. Die Äußerungen werden von der Lehrperson weder kommentiert noch bewertet, sind jedoch ein geeigneter Anknüpfungspunkt für die weitere Planung.

1.2.2 Schüler/innen interviewen Schüler/innen

Der Austausch über den Lernprozess und das Produkt des eigenen Lernens führt in vielen Fällen dazu, dass noch sorgfältiger darüber reflektiert wird. Wenn es ein Gegenüber gibt, das an den Aussagen interessiert ist, das nachfragt und so dabei hilft, das eigene Denken auch auszudifferenzieren, können Lerninhalte, aber auch Methoden zur Problemlösung reflektiert und verinnerlicht werden. Wenn das Nachdenken über den eigenen Lernprozess und den eigenen Lernstand nicht durch die Lehrperson, sondern durch die Mitschüler/innen angeregt wird, werden dabei häufig auch realistischere Einschätzungen der eigenen Lernleistung möglich. Bei der nachfolgend vorgestellten Methode des Interviews empfiehlt es sich, den Schüler/innen Anhaltspunkte für den Gesprächsverlauf bereitzustellen:

- Es ist sinnvoll, das Interview vorab in zwei große Abschnitte – den Lernprozess und das Produkt – zu gliedern. Zu beiden Abschnitten können an der Tafel Karten mit Impulsfragen bereitgestellt werden und ein akustisches Signal kann diese beiden Gesprächsabschnitte einleiten.
- In einem zweiten Schritt werden dann – auch im Klassenverband – die Erfahrungen der einzelnen Jugendlichen jeweils von ihren Interviewpartner/innen berichtet. Ausgehend von vertrauten Satzmustern, z.B. jenen aus den Blitzlichttrunden, können Schüler/innen zunehmend angeregt und auch befähigt werden, eigene, angemessene Interviewfragen zu formulieren. Solche Gespräche setzen ein hohes Maß an Offenheit und Vertrauen voraus, sind aber auch geeignet, ebendiese wichtigen Haltungen zu fördern und zu stärken.

1.2.3 Sprachenportfolio

Ein idealer Ort zur prozessualen und produktorientierten Auseinandersetzung mit Grammatikwissen stellt das **Sprachenportfolio** dar, auf das abschließend kurz eingegangen werden soll. Portfolios dienen der Dokumentation individueller Lernfortschritte und sind grundsätzlich prozess- und produktorientiert. Sie können zur Dokumentation und Reflexion des Spracherwerbs zum Einsatz kommen und dabei sowohl die integrierte als auch die additive Sprachförderung dokumentieren. Portfolios haben das Ziel, die Lernautonomie und die Selbstreflexion zu fördern sowie die eigenen Kompetenzen sichtbar zu machen

(Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2020, 453-454). Die aktive Beteiligung der Lernenden bei der Auswahl an Aufgabenstellungen steht – ebenso wie die Kombination aus Fremd- und Selbsteinschätzung hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzen – im Fokus dieser methodischen Vorgangsweise (Häcker, 2006). Die Inhalte können von den Lehrenden individuell an die Bedürfnisse der Lernenden und die curricularen Vorgaben des Lehrplans angepasst werden. Auch innerhalb der Lernprozesse entstandene Produkte sind Teil des Gesamtergebnisses. Das Portfolio ermöglicht es über den Miteinbezug aller Sprachen des/der Lernenden, Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und produktiv zu nutzen. Portfolios eignen sich ideal zum ganzjährigen und unterrichtsbegleitenden Einsatz. Wenn sie am Rahmenlehrplan Deutsch orientiert sind, können z.B. im DaZ-Unterricht Themenfelder vertieft werden, die bereits im Regelunterricht aufgegriffen wurden.

In einem ganzjährigen Sprachenportfolio der Sekundarstufe I, das inhaltlich anhand des Lehrplanzusatzes „Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schüler/innen im Deutschförderkurs“^[1] erstellt wird, könnten am Schuljahresende im Bereich der Formenbildung etwa folgende Themen zu finden sein:

- Artikel
- Pluralformen und -bildung bei Nomen
- Personal- und Possessivpronomen
- Deklination von Artikeln, Nomen und Pronomen
- Adjektive und Adjektivdeklination
- Präpositionen und ihr Einfluss auf Nomen, Pronomen und Adjektive, Wechselpräpositionen
- Konjugation der Verben, trennbare und untrennbare Verben, reflexive Verben, Passivkonstruktionen sowie Modalverben

Syntaktisch soll bei den Aufgabenstellungen v.a. ein Augenmerk auf die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz sowie die Verbkammer und die Inversion gelegt werden.

[1] > <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>.
Vgl. auch die Website > www.paedagogikpaket.at.

2 Mehrdimensionaler Ausbau von Wortwissen zur Förderung von Lesekompetenz: Arbeit mit authentischen Texten im DaZ-Unterricht

Anna Reiter & Misia Doms

In den 2023 erlassenen Lehrplänen spielt der Aufbau von Bildungs- und Fachsprache und damit die Entwicklung von Fachwortschatz in den Unterrichtsfächern eine wichtige Rolle (vgl. die Lehrpläne auf > www.paedagogikpaket.at). Im Kontext des Zweitspracherwerbs ist es allerdings oft nicht ausreichend, wenn nur die Einführung von Fachvokabular fokussiert wird, da ggf. vorangehende Wortschatz-Erwerbsstufen im Sinne von USB DaZ (Fröhlich et al., 2019, S. 19) noch nicht erreicht wurden (vgl. dazu, mit Blick auf den Geschichtsunterricht, Kapitel A.3).

Die Einführung von Begriffen, die selbst noch nicht zum Fachwortschatz zu zählen sind, aber zu diesem hinführen, sollte einerseits zu den alltäglichen Routinen eines sprachsensiblen **geistes- und naturwissenschaftlichen Fachunterrichts** gehören: Dass und wie sich fallweise auch bildungs- und alltagssprachliche Begriffe im Regelunterricht diskutieren und erarbeiten lassen, wurde in Teil A dieser Broschüre gezeigt (vgl. insbesondere Kapitel A.3).

Andererseits ist es unabdingbar, auch im **DaZ-Unterricht oder im Deutschunterricht in heterogenen Klassen** gezielt an einer Erweiterung des bildungssprachlichen Wortschatzes zu arbeiten und auch Lücken im Alltagswortschatz zu schließen. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, Texte aus dem Fachunterricht verstehensichernd vor- und nachzubereiten. Darüber hinaus kann die Wortschatzarbeit auch unabhängig vom Regelunterricht in eigenständig geplanten Lehr-Lern-Einheiten stattfinden.

Für solche Unterrichtssequenzen, in denen die Entwicklung von bildungssprachlichem Wortschatz angestrebt wird, empfiehlt sich der **Einsatz von Medientexten**. Dabei weist gerade die Tagespresse eine große thematische Breite ihrer Artikel auf, die für den Sprachunterricht förderlich sein kann. Wie mit Zeitungsartikeln am Wortschatz gearbeitet werden kann, wird in Kapitel 2.2 an einem konkreten Beispiel verdeutlicht. Zunächst soll aber der wissenschaftliche Horizont einer solchen Vorgehensweise skizziert werden.

2.1 Wortschatzarbeit und Leseverstehen

Aufgrund der „enge[n] Verzahnung von Wortschatz- und Leseverständnis“ (Montanari, 2019, S. 304) müssen Schüler/innen, um einen Text verstehend erschließen zu können, immer auch das notwendige „Wortwissen“ (Montanari, 2019, S. 299) besitzen. Die Wortschatzschwelle, die für ein Verstehen der Inhalte in authentischen (schrift-)sprachlichen Äußerungen erforderlich ist, schwankt nicht nur von Sprache zu Sprache und von Text zu Text, sondern ist auch abhängig vom konkreten ‚Verstehensauftrag‘, der mit dem Text verbunden ist. Durchschnittlich liegt sie im Bereich von mehreren tausend Wörtern (Montanari, 2019, S. 304).

In der deutschen Sprache ist nach jüngeren Schätzungen Erwin Tschirners (2021, S. 20) eine Kenntnis der 3.000 häufigsten Wörter erforderlich, um „90 % von Gesprächen, 85 % von Romanen und 77 % von Zeitungsartikeln“ zu verstehen: Geht man, ebenfalls auf der Basis von Tschirners Überlegungen, davon aus, dass für ein Textverständnis in „Grundzügen“ eine Verstehensquote von 90 % notwendig ist, wäre mit einem Wortschatz von 3.000 Wörtern das Verstehen gerade einmal auf der Ebene des mündlichen (Alltags-) Gesprächs hinreichend gesichert, die Auseinandersetzung mit gängigen Textsorten aber nach wie vor eine Herausforderung.

An der Verkleinerung von Wortschatzlücken jenseits des Fachvokabulars kann im DaZ- Unterricht oder im Deutschunterricht in heterogenen Klassen mithilfe von authentischen Texten gearbeitet werden, die in motivierender Weise an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen (Harr et al., 2018). Durch sprachliche Hilfestellungen kann sichergestellt werden, dass diese bis zum jeweils erforderlichen Grad erfolgreich erschlossen werden können (Harr et al., 2018, S. 193), auch wenn es sich nicht um besonders einfache Texte handelt. Selbst wenn Schüler/innen zunächst nur einen Teil eines Textes verstehen, kann damit im Rahmen des DaZ-Unterrichts oder eines in heterogenen Klassen gestalteten Deutschunterrichts gearbeitet werden. Zunächst muss dabei das Globalverstehen in den Vordergrund rücken. Ob anschließend Schritte zum „selektive[n] Detailverstehen“ oder gar zu einem umfassenden Textverständnis unternommen werden, hängt von der jeweils vorgegebenen Lernsituation ab (Solmecke, 2001, S. 894): In einer heterogenen Lerngruppe kann und sollte dabei ggf. auch differenziert werden.

2.2 Praxisbeispiel: Wortschatzarbeit mit einem Zeitungsartikel



Wie die differenzierte Erarbeitung eines authentischen Textes im DaZ- und anschließend im sprachsensiblen Deutschunterricht – oder auch nur im Letzteren – in der Praxis aussehen könnte, wird am von Marie von den Benken verfassten **Zeitungsartikel „Zwischen Po-Neid und Blumengestecken“** verdeutlicht, der sich mit der TV-Sendung „Germany's next Topmodel“ (GNTM) befasst. Dieser Artikel, den die Abbildung auf der linken Seite im Ausschnitt zeigt, ist in der Online-Version der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) > [hier](#) abrufbar.

Zwischen Po-Neid und Blumengestecken

Von Marie von den Benken 08.04.2022, 08:48 Lesezeit: 4 Min.

Diese Woche kämpften die Kandidatinnen um Engagements für Haargummi- und Shampoosmarken. Dafür müssen sie auch mal Blumensträuße binden und mit Früchten telefonieren.

7 Teilen Merken Drucken

Der Abend in der BMI-Kommune „Germany's Next Topmodel“ beginnt mit einer freudigen Ankündigung aus der Ferne. Model-Monarchin Heidi I. ist schließlich selten persönlich am Set, und wenn, dann winkt sie einmal in die Runde und flirtet den Rest des Tages mit dem Gastjuror. Nun, Adel verpflichtet, weswegen Königin Klum vermutlich irgendwo auf Schloss Kaulitz ein Staatsbankett ausrichten muss. Vielleicht hat sie aber auch einfach keine Lust, fünf Stunden in der Maske zu verbringen, um dann in 40 Sekunden Nettosendezeit das Tagesprogramm persönlich zu überbringen.

In strategischen Gebrauchsanleitungen zur Texterschließung wird oft die **Aktivierung von Vorwissen** als erster Schritt angeführt (vgl. etwa das > [Heft 30 der ÖSZ-Praxisreihe](#) – Ehmoser et al., 2018, S. 73). Gerade ein solcher erster Schritt sollte sich beim gewählten Beispieltext aufgrund der Popularität der o.g. Reality-Serie bzw. des in vielen Ländern ausgestrahlten TV-Formats kaum zeitaufwendig gestalten. Auch ein **Globalverstehen** im Sinne einer Erfassung von Textgenre, Autor, Erscheinungsort und allgemeinem Textinhalt (ebd.) kann auf der Basis des bekannten Themas voraussichtlich relativ schnell ermöglicht werden. Ebenso wird die **Bildung von „Verstehensinseln“** (ebd.) bei Vorkenntnis des Sendungsablaufs gut gelingen: Wer weiß, dass die jungen Mädchen, die bei GNTM mitwirken, um Engagements als Model kämpfen und dass die weniger erfolgreichen unter ihnen ausscheiden müssen, kann sich, zumal in Verbindung mit Internationalismen wie „Catwalk“, viele Bewährungsproben und Situationen, die im Text beschrieben werden, auch bei geringen Wortschatzkenntnissen zusammenreimen.

Eine gut nachvollziehbare Ausgangsbasis bietet gute Voraussetzungen, um genauer auf jene Textpassagen des gewählten Artikels zu schauen, die anspruchsvoll formuliert sind und semantischer Klärungen bedürfen: Hier geht es darum, zumindest exemplarisch an ausgewählten Textstellen ein **Detailverständnis** anzustreben.

2.2.1 Wortschatzarbeit auf der Wortebene

Allgemeine bildungssprachliche Begriffe und Kollokationen

Je nach Lerngruppe und Kontext ist es möglich, sich vor allem auf die Bedeutungsermittlung **allgemeiner bildungssprachlicher Begriffe und Kollokationen** zu fokussieren – in diesem Fall könnte man z.B. auf folgende Begriffe eingehen:

- Verben wie „auserwählen“, „herannahen“ oder „drosseln“
- Adjektive wie „orkanartig“, „zutreffend“, „bestückt“, „brüsk“ oder „ausbleibend“
- Kollokationen wie „Blumensträuße binden“, „ewige Ungnade“, „auf den Leib geschneidert“ oder „zerplatzte Hoffnungen“

Noch niederschwelliger wäre eine Konzentration auf Ausdrücke wie „deprimiert“, „romantisch“, „verbringen“, „überbringen“, „Fachbegriff“ oder „Beurteilung“.

Kontext Wirtschaftsbildung

Eine andere Möglichkeit besteht darin, für Fachkontexte wichtige semantische Felder zu identifizieren und gemeinsam zu erarbeiten. So findet sich im Text eine nicht unwesentliche Zahl von Ausdrücken aus dem Bereich der Wirtschaft, die etwa im Blick auf Fachwortschatz im Fach „Geografie und wirtschaftliche Bildung“ erarbeitet werden könnten. Dazu gehören etwa:

„Shampooemarken“ „Haargummihersteller“ „Blumenimperium“ „Modelbranche“
„Kampagnenglück“ „Unternehmen“ „Startup“ „Casting-Fiasko“ „Finanzprobleme“
„Technologie“ „Personal abbauen“

Kontext Deutsch

Für den Deutschunterricht könnten alternativ Begriffe aus der Film- und Medienwissenschaft diskutiert werden, darunter:

„Set“ „Nettosendezeit“ „Videobotschaft“ „Casting-Woche“ „Überdramatisierung“
„Ananas-Playback“

Kontext Geschichte/Politische Bildung

Des Weiteren lässt sich im Artikel sogar noch ein kleineres semantisches Feld aus dem Fach „Geschichte und Politische Bildung“ identifizieren:

„Staatsbankett“ „Botschafterin“ „Monarchin“ „Adel“

Komposita

Die in allen semantischen Feldern vorkommenden Komposita im Zeitungsartikel laden, falls gewünscht, ein zu

- morphologisch-lexikalischen Betrachtungen zur Wortbildung und -länge im Deutschen,
- grammatischen Betrachtungen, etwa zum Genus von Komposita,
- orthografischen Betrachtungen zur Schreibung von Wortverbindungen (mit Bindestrich oder in einem Wort),

- stilistischen Betrachtungen zu Neologismen (Wortneuschöpfungen) und deren Wirkungen sowie
- lernstrategischen Betrachtungen zur lexikografischen Bedeutungsermittlung bei Komposita (unter Einschluss von Nachschlageübungen).

2.2.2 Aufgaben zum Satz- und Textverstehen

Additiv zur oben skizzierten Wortschatzerarbeitung im engeren Sinne können und sollten verschiedene Aufgaben zum Satz- und Textverstehen und zur grammatischen, stilistischen und pragmatischen Dimension des Textes eingesetzt werden, die ihrerseits ebenfalls zur Festigung des Verstehens- und Mitteilungswortschatzes beitragen können. Diese – im Folgenden beispielhaft vorgestellten – Aufgaben zielen auch auf unterschiedliche Lernausgangslagen bzw. Sprachniveaus ab.

Aufgabe 1 – wahr oder falsch?

<input checked="" type="checkbox"/> Kreuze an:	wahr	falsch
Das Label Moschino wurde in Italien gegründet.		
Martina telefoniert mit ihrer Mutter.		

Für diesen Aufgabentyp brauchen die Jugendlichen kein aktives grammatisches Anwendungswissen. Da ihnen beim Ankreuzen das eigenständige Schreiben und Formulieren erspart bleibt, können sie bei wahr/falsch-Aufgaben oft bereits mit geringen Vorkenntnissen Erfolgserlebnisse haben. Dies gilt besonders dann, wenn die wahren Aussagen fast wörtlich aus dem Text übernommen werden, so dass sie nur ‚wiedergefunden‘ werden müssen. In diesem Fall kann aber eine Schwierigkeit im Erstellen der falschen Antworten liegen. Werden die falschen Antworten nicht an den Stil des Textes angepasst, können die Jugendlichen auch ohne Textkenntnis erraten, welche Antworten nicht stimmen können. Das Ankreuzen ist – auch von den Schüler/inne/n selbst – schnell zu überprüfen und eignet sich für zeitlich begrenzte Übungen.

Aufgabe 2 – Satzteile verbinden

Dieser Aufgabentyp, der sich an Josef Leisens Methoden-Werkzeug „Textpuzzle“ orientiert (Leisen, 2013), verlangt von den Lernenden, Teilsätze aus dem Text miteinander zu verbinden:

Verbinde die Satzteile, die zusammengehören:	
Was Klum zu sagen hat,	bevor Heidi Klum ihren berühmtesten Lehrsatz beenden kann.
Die Laufsteg-Flotte jubelt bereits,	handelt es sich dabei nicht um ein Startup.
Und anders als man meinen könnte,	wenn sie sich nicht zurückgehalten hätte?
Der hatte man in der Vorwoche geraten,	kann nur orkanartige Jubelstürme der Catwalk-Azubis hervorrufen.
Was wohl passiert wäre,	ihren Hang zur Überdramatisierung nicht zwangsläufig auszuleben.

Gerade wenn diese Aufgabe ohne direkten Blick in den Originaltext erledigt wird, müssen sowohl inhaltliche als auch syntaktische Aspekte der angebotenen Auswahlmöglichkeiten beachtet werden. Satzkon-

truktionen wie „Was wohl passiert wäre, wenn ...“ verlangen durch den Konjunktiv II und die Frageform bereits ein differenzierteres grammatikalisches Wissen. Pronomen aus dem jeweils zweiten Satzteil müssen auf den ersten Satzteil rückbezogen werden, was das Verständnis für sogenannte Anaphern^[2] erhöht.

Aufgabe 3 – Fragen zum Inhalt des Textes beantworten

In diesem Aufgabentypus werden Fragen zum allgemeinen Textverständnis gestellt. Es kommen verschiedene Fragewörter zum Einsatz und die Fragen sind auf verschiedene Passagen des Textes verteilt. Die Schüler/innen sollen in ganzen Sätzen antworten. Durch die Antworten auf die jeweiligen Fragen kann die Lehrperson beurteilen, ob der Text – zumindest in der jeweils zur Diskussion stehenden Passage – verstanden wurde. Rezeptive Fähigkeiten werden überprüft.

Lies den Text und beantworte folgende Fragen in ganzen Sätzen:

Frage 1: Welches Produkt sollen die Kandidatinnen dieses Mal bewerben?

Frage 2: Durch welches Medium vermittelt Heidi Klum diesen neuen Job?

Frage 3: Wie sollte sich Sophie verbessern?

Frage 4: Warum müssen die Mädchen Blumensträuße binden?

Frage 5: Was machen die Mädchen in der Küche?

Mögliche Antworten:

Frage 1:

Sie/Die Kandidatinnen sollen für einen Haargummi-/Haarschmuckhersteller / für das Unternehmen Invisibobble werben.

Frage 2:

Heidi Klum schickt den Mädchen eine Videobotschaft. / Per Fernseher oder Tablet wird eine Videobotschaft geschickt.

Frage 3:

Sophie soll nicht überdramatisieren. / Sophie soll nicht so dramatisch/gefühlbetont/weinerlich sein.

Frage 4:

Die Mädchen lernen den Umgang mit Blumen und müssen diese dann passend zum Duft eines Shampoos zu einem Blumenstrauß binden.

Frage 5:

Sie haben einen Kochkurs. / Sie lernen kochen.

[2] In der Linguistik bezeichnet die Anapher den Rückbezug auf ein Nomen durch den Einsatz eines Pronomens, nähere Informationen und Beispiele finden sich unter > <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2241>.

Aufgabe 4 – Gliedsätze markieren und bestimmen

Wo ein größerer Textabschnitt im DaZ-Unterricht oder in der Deutschstunde diskutiert wird, geht Wort-schatzarbeit im engeren Sinne in Satzsemantik über. An die Stelle der Auseinandersetzung mit Wortbedeu-tungen tritt die Beschäftigung mit der Bedeutung ganzer Sätze (Klabunde et al., 2022, S. 413–431). Bei der folgenden Interpretationsaufgabe zum FAZ-Artikel > „Zwischen Po-Neid und Blumengestecken“ ist es zen-tral, sich der Grenzen von Haupt- und Nebensätzen (Gliedsätzen) bewusst zu sein: Noch in der Sekundar-stufe II, in der die syntaktische Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen nur wiederholt wird, bereitet manchen Schüler/innen (sowohl mit Deutsch als Zweitsprache als auch mit Deutsch als Erstsprache) allein das Erkennen syntaktischer Strukturen häufig Schwierigkeiten, wie man an den Fehlern bei der Beistrich-setzung bemerkt. Der folgende Aufgabentypus zeigt, wie Syntax und Satzsemantik gemeinsam erarbeitet werden können.

Welche Art von Gliedsätzen enthalten diese Sätze? Ergänze die korrekte Bezeichnung der Gliedsätze. Achtung – manchmal sind in einem Satzgefüge mehrere Gliedsätze enthalten!

Satz 1:

Nun, Adel verpflichtet, weswegen Königin Klum vermutlich irgendwo auf Schloss Kaulitz ein Staatsbankett ausrichten muss.

(Konsekutivsatz)

Satz 2:

Augenscheinlich eine rhetorische Frage, denn die Laufsteg-Flotte jubelt bereits, bevor Heidi Klum ihren berühmtesten Lehrsatz beenden kann.

(Temporalsatz)

Satz 3:

Und anders als man meinen könnte, handelt es sich dabei nicht um ein Startup, das eine Technologie entwickelt hat, mit dem sich deutsche Ex-Tennisstars mit Finanzproblemen unsichtbar machen können.

(Komparativsatz; zwei Relativsätze)

- Im ersten Satz stellen sowohl der Konnektor „weswegen“ als auch der sprichwörtlich gehaltene Hauptsatz („Adel verpflichtet“) semantische Herausforderungen dar.
- Im zweiten Satz werden „denn“ und „bevor“ als Konnektoren verwendet, wobei „denn“ allerdings einen (kausalen) Haupt- und keinen Nebensatz einleitet. Zudem ist der erste Hauptsatz verkürzt (die Langform wäre „Das ist augenscheinlich eine rhetorische Frage“).
- Im dritten Satz ist der zweite Relativsatz, der mit einer Präposition eingeleitet wird („mit dem“), even-tuell nur schwer zu erkennen. Zudem befinden sich gleich drei Gliedsätze in diesem schwierigeren Satzgefüge.

Differenzierungsmöglichkeiten:

- Schüler/innen, die mit der Satzgliedbestimmung – dem eigentlichen satzsemantischen Arbeiten – noch überfordert sind, können sich in dieser Übung auch darauf beschränken, zunächst nur die Gliedsätze zu unterstreichen, ohne diese bestimmend zu benennen. Ihr Fokus liegt dann zunächst allein darauf, die Verbendstellung im Nebensatz zu erkennen und zu verinnerlichen.
- Als Scaffold könnte ein kleiner Karteikasten mit den Bezeichnungen der Konnektoren und der von ihnen eingeleiteten Gliedsatzarten zur Verfügung gestellt werden, sodass die Schüler/innen darin nachschlagen können.
- Als Beispiel könnte man beim ersten Satz auch die Lösung angeben.

Aufgabe 5 – Direkte und indirekte Rede

In Zeitungsartikeln kommen häufig Passagen in direkter Rede vor, die im Sinne eines Autoritätsarguments eingesetzt werden. Weiters lassen Zitate berühmter Menschen oder Einzelpersonen einen Text interessanter und direkter wirken. Wenn sie eine Zusammenfassung schreiben, müssen Schüler/innen direkte Reden durch indirekte ersetzen. Diese bei der Reifeprüfung und im alltäglichen Leben häufig vorkommende Textsorte, bei der Aussagen Dritter zusammengefasst werden müssen, wirkt sehr schlicht, hat es aber nicht nur grammatisch (Einsatz von Konjunktiven; Veränderung von Pronomen), sondern auch im Hinblick auf den Wortschatz in sich: Die zur Einleitung der indirekten Rede verwendeten Verben, sogenannte inquit-Formen, sollten gut variiert werden. Die indirekte Rede sollte daher frühzeitig und systematisch geübt werden.

Für die Wortschatzarbeit haben solche Übungen den positiven Nebeneffekt, dass mit der Umformulierung eines Textes von der direkten in die indirekte Rede auch ein zusätzlicher – wiederholender – Kontakt mit dem Vokabular der jeweiligen Textpassage erfolgt.

Schreibe die nachfolgenden Sätze von direkter zu indirekter Rede um.

Satz 1:

Die Catwalk-Azubis rufen: „Warum nur eine Casting-Woche, wenn man auch zwei haben kann?“

Satz 2:

Heidi Klum: „Ein Model ohne Job ist kein Model.“

Satz 3

Heidi Klum: „Ihr habt 15 Minuten, um euch fertig zu machen.“

Satz 4:

Sophies Mutter: „Ich habe dir immer gesagt, du sollst dich nicht verstellen.“

Mögliche Antworten (inquit-Formen sind kursiv markiert):

Satz 1:

Die Catwalk-Azubis *fragen nach*, warum es nur eine Casting-Woche gebe, wenn man auch zwei haben könne.

Satz 2:

Heidi Klum *merkt an*, dass ein Model ohne Job kein Model sei.

Satz 3:

Heidi Klum weist die Mädchen *darauf hin*, dass sie 15 Minuten hätten, um sich fertig zu machen.

Satz 4:

Sophies Mutter *erinnert* ihre Tochter *daran*, dass sie immer zu ihr gesagt habe, sie solle sich nicht verstellen.

Aufgabe 6 – Stilfiguren den Sätzen zuordnen

Rhetorische Stilmittel stellen einen festen Bestandteil der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Sprache in der Oberstufe dar. Die Schüler/innen brauchen sie, um eine Meinungsrede zu schreiben und um lyrische Texte jeder Epoche, nicht-fiktionale Sachtexte oder auch epische Texte richtig deuten zu können.

Ordne die Stilfiguren den Zitaten aus dem Presstext „Zwischen Po-Neid und Blumengestecken“ zu (Mehrfachzuordnungen sind möglich)

Zitate	Stilfiguren
Adel verpflichtet.	
Orkanartige Jubelstürme	
Novizinnenkader	
Warum nur eine Casting-Woche, wenn man auch zwei haben kann?	
Das Konzept bleibt so rätselhaft wie deren Aufgabenverteilung.	
Lass Blumen sprechen.	
Sophies Laune ist wie die nach einem Schalke-04-Spiel	
Quasi der Schleudersitz auf der Resterampe	
Da hat sie Recht, denn Models sind wie Uhren: Verstellen will sie keiner.	

Stilfiguren

- a: Hyperbel
- b: Personifikation
- c: Rhetorische Frage
- d: Vergleich 3x
- e: Metapher 3x
- f: Neologismus
- g: Oxymoron
- h: Sprichwort

Lösung:

- Adel verpflichtet (h)
- Orkanartige Jubelstürme (a, e)
- Novizinnenkader (e, f)
- Warum nur eine Casting-Woche, wenn man auch zwei haben kann? (c)
- Das Konzept bleibt so rätselhaft wie deren Aufgabenverteilung. (d)
- Lass Blumen sprechen. (b)
- Sophies Laune ist wie die nach einem Schalke-04-Spiel. (d)
- Quasi der Schleudersitz auf der Resterampe (e)
- Da hat sie Recht, denn Models sind wie Uhren: Verstellen will sie keiner. (d)

3 Brückenschläge ins Textuniversum – Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz

Carina Greußing-Volk

In diesem Kapitel werden einander ergänzende Zugänge zum Thema „Lesen“ vorgestellt.

3.1 Praxistipps zur Förderung von Leseflüssigkeit und Textverstehen

Eine ausreichende Lesekompetenz ist bereits in der Sekundarstufe I eine wesentliche Voraussetzung, um im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern am Unterricht erfolgreich partizipieren zu können. Wesentlich ist, Probleme beim Lesen so früh wie möglich zu erkennen: Nur auf dieser Grundlage kann einerseits durch angepasste Sofortmaßnahmen darauf reagiert (vgl. Kapitel B.3.2) und andererseits gezielt an einer Weiterentwicklung der literalen Fähigkeiten gearbeitet werden. Nur auf dieser Grundlage ist es auch möglich, Fortschritt zu evaluieren.

Zu den Testverfahren, die dabei helfen, in den verschiedenen Jahrgangsstufen die Leseleistung der Schüler/innen sichtbar zu machen, um im Anschluss individuelle Fördermaßnahmen umsetzen zu können, gehören etwa das Salzburger Lesescreening oder iKMPLUS (Schmich et al., 2023, S. 58). Aber auch verschiedene C-Tests (Baur, 2013) oder – soweit vorhanden – Ergebnisse von Sprachdiplom-Testungen (z.B. ÖSD, DSD) können bei der Einschätzung von Lesekompetenz helfen.

Nähere Infos zu den genannten und weiteren lese diagnostischen Instrumenten finden Sie auf der Plattform zur Leseförderung > literacy.at.



Leseflüssigkeit

Für die Verbesserung der Leseflüssigkeit können „Lautleseübungen“ (z.B. Lesetandems) oder „Vielleseübungen“ (z.B. regelmäßig freie Lesezeit in der Schulbibliothek) hilfreich sein (Garbe, 2020, S. 41).

Lesefächer

Eine gezielte Leseförderung im DaZ- und Deutschunterricht muss an mehreren Bereichen ansetzen. So sollten mehrsprachige Kinder oder Jugendliche in mindestens einem der beiden Fächer schon früh Lesestrategien kennenlernen. Eine Möglichkeit dazu bietet die Arbeit mit einem der verfügbaren „Lesefächer“. Die hier abgebildete Lesefächer von IQES – einer digitalen Arbeits- und Lernplattform für Schule und Unterricht – ist ein Beispiel dafür, wie ein solcher Fächer aussehen kann. In Auseinandersetzung mit überschaubaren Texten können die Jugendlichen unter Einsatz eines Lesefächers Techniken erlernen, die ihnen später auch bei schwierigeren Texten helfen (Busse, 2023, S. 156).^[3]



© > IQES online, Autor:innen: Ariane Gabler, Gerold Brägger, Katharina Pacyna, Tobias Saum.



Praxisbeispiele für die Arbeit an Lesestrategien in digitalen Kontexten bietet die ÖSZ-Broschüre > [#LesenDigital](https://www.oesz.at) (2023). Sie enthält unter anderem auch Informationen, wie digitale Texte, Textwelten und Kommunikationsgefüge funktionieren und was dies für die Lesekompetenzen, die Schüler/innen im Fachunterricht brauchen, bedeutet.

[3] Beim LERCHE-Lesekongress 2021 stellte Julia Festmann in einem Vortrag des Workshops „Arbeiten mit dem DaZ-Lesefächer“ ein Fördermaterial dazu vor – hier das Video dazu: > <https://www.jungoesterreich.at/fachinformation/lesekongress/lesekongress-2021>.

Mehrsprachigkeit bei Verständnissicherung nützen

Wünschenswert ist es außerdem, gerade im Bereich des Leseverstehens, möglichst auch mehrsprachige Verfahren der Verständnissicherung in den DaZ- wie auch in den Deutschunterricht mit einzubeziehen (vgl. dazu etwa die Methodensammlung in der Broschüre des > [BiSS-Trägerkonsortiums 2020](#)). Gerade wenn die Schüler/innen bereits im Schulsystem eines anderen Landes erste Erfahrungen mit dem Leseverstehen gemacht haben, helfen solche Brückenschläge beim Transfer der implizit-unbewussten und expliziten Text- und Textsortenkompetenz in den neuen schulischen Kontext.

Individuelle Vorlieben für den Literaturunterricht fruchtbar machen

Im Literaturunterricht im Fach „Deutsch“ sind Kinder und Jugendliche besonders lesebegeistert, wenn die gewählten Texte zu ihren Interessen passen. Deshalb ist es wichtig, dass neben den im Deutschunterricht oft üblichen kanonisierten Lesegewohnheiten der Sekundarstufe Freiräume für individuelle Lesevorlieben bleiben (Kaufmann, 2015, S. 76).

Um nicht nur den persönlichen Interessenfeldern beim Lesestoff, sondern auch der individuellen **Aufgabenpräferenz** der einzelnen Schüler/innen Rechnung zu tragen, bietet z.B. der > [Methodenpool](#) von FILBY abwechslungsreiche Anregungen.

Zahlreiche der dort vorgestellten Methoden sind in der gymnasialen Oberstufe einsetzbar, so etwa die Anfertigung eines BookTube, die Erstellung von Erklärvideos oder eines Buchtrailers (zum Buchtrailer vergleiche auch dieses > [Dossier](#) auf digitalpro.ch).

Als weitere Formen der kreativ-handlungsorientierten Auseinandersetzung mit literarischen Texten seien hier folgende Beispiele angeführt:

- Die **Veränderung der Textsorte**, etwa durch das „Umschreiben eines Liebesgedichts in einen Schlagertext“ (Abraham/Kepser, 2009, S. 158)
- Das **Verfassen von „Gegentexte[n]“**, ein Arbeitsauftrag, in dem etwa „aus einem schönen Naturgedicht ein Gedicht zur Umweltzerstörung“ entstehen kann (Abraham/Kepser, 2009, S. 159).

Bei solchen Aufgabenstellungen ist wiederholtes verstehenssicherndes Lesen (je nach Sprachstand in Verbindung mit ausführlicher Wortschatzklärung und -sicherung, vgl. Kapitel B.2) die Voraussetzung für die Erledigung dieses unterhaltsamen Arbeitsauftrags.

Weitere Ideen für **spielerische und handlungsorientierte Methoden** im Literaturunterricht, die Kindern und Jugendlichen kreative Entfaltungsmöglichkeiten bieten, nachweislich motivierend wirken und wiederum mehrere Ebenen der Leseförderung verbinden, finden sich in Kamzela, 2016.

Begleitung des Literaturunterrichts in den DaZ-Stunden

Der DaZ-Unterricht kann Lektüren im Fach „Deutsch“ in zweierlei Hinsicht begleiten, einerseits kann hier Gelegenheit gegeben werden, auf den **Text** selbst nach- oder besser vorbereitend einzugehen und z.B. unklare Begriffe, Handlungsabläufe oder Passagen zu klären. Andererseits können auch die im Literaturunterricht vorgegebenen **Aufgabenformate** oder konkreten Aufgabenstellungen vor- oder nachbereitend thematisiert werden.

Literatur-Portfolio

Das Literatur-Portfolio ist eine prozessorientierte Methode, die über alle Jahrgänge hinweg die Möglichkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit Literatur bietet (LISUM, 2002). Bei dieser Methode können Schüler/innen, neben der Auseinandersetzung mit Pflichtaufgaben, aus verschiedenen Wahlaufgaben wählen und so ihren individuellen Interessen nachkommen. Ähnlich wie beim oben erwähnten Methodenpool von FILBY kann außerdem die Lehrperson in ihrer Aufgabenwahl auf die Bedürfnisse der Klasse etwa

im Bereich DaZ-Förderung eingehen (z.B. Wortfelder, Glossar, ABC-Listen). Auch kreative Formen eines Literatur-Portfolios sind möglich, wie z.B. im Folgenden die „Leserolle“.

Leserolle

Schüler/innen setzen sich während eines vereinbarten Zeitraums mit einem selbst gewählten Roman oder Sachbuch auseinander und erledigen dazu parallel zur und nach der Lektüre Wahl- und Pflichtaufgaben. Die verfassten Aufgabenblätter und Dokumentationen kleben sie so aneinander, dass eine Schriftrolle (> [Leserolle](#)) entsteht, die in einer zylindrischen Kartonschachtel aufbewahrt wird. Die Arbeit mit Leserollen ist besonders für jüngere Schüler/innen der Sekundarstufe I motivierend. Sie können die Außenseite des Leserollen-Zylinders künstlerisch gestalten und damit auf den Inhalt neugierig machen.



> [Leserolle](#) einer 5. Schulstufe; CC BY SA 4.0 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Lesebox

Eine „Lesebox“ (z.B. ein Schuhkarton) bietet die Möglichkeit, dass besonders jüngere Schüler/innen Gegenstände, die sie mit der Geschichte verbinden, in die Kiste legen können. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sie als kreativen Ausdrucksraum zu nutzen, z.B. könnte die Box als Bühnenbild für eine Wahlaufgabe gestaltet werden.

Fotostory

Ältere Schüler/innen (ca. ab der 7. Schulstufe) sind bei dieser Aufgabenstellung dazu aufgefordert, mit Fotos eine Geschichte zu erzählen. Bei einer Fotostory werden von den Schüler/innen als ‚Schauspieler/innen‘ zentrale Szenen eines gelesenen Textes nachgestellt und fotografiert. Anschließend erstellen die Jugendlichen Texte dazu, in deren Gestaltung sie dem Vorbild der Textsorte „Comic“ folgen. Dazu werden Gruppen von drei bis vier Jugendlichen gebildet, die jeweils eine selbstgewählte Handlungssequenz aus der Lektüre als Fotostory bearbeiten. Mithilfe eines Rasters kann die Szene als Storyboard vorab skizziert werden. Die Texte und Bilder werden anschließend digital zusammengefügt und ggf. in einer Überarbeitungsphase um weitere Sprechblasen und Zwischentexte ergänzt. Die fertigen Arbeiten können der ganzen Klasse präsentiert oder auch publiziert werden.



> [Fotostory](#). Creative Commons 3.0 international. GastautorIn für [medienpaedagogik-praxis.de](#))

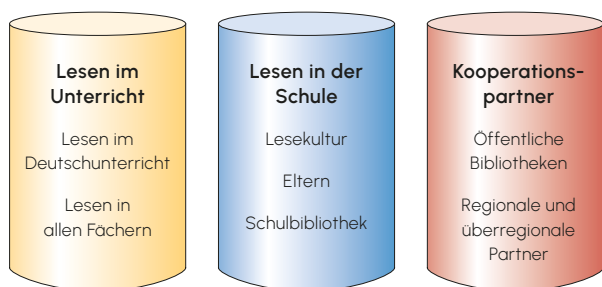
Tipps für eine digitale Umsetzung

Falls eine Gruppe schneller fertig ist als die anderen, kann diese die Bilder der Fotostory noch mit Musik oder Soundeffekten unterlegen. Kostenlose Soundeffekte gibt es online z.B. auf > [Pixabay](#).

Fotostories können ganz schlicht mit MS PowerPoint, aber auch mit Anwendungen, wie z.B. mit > [book creator](#) oder > [phrase.it](#), erstellt werden.

Statt als Fotostory könnte die Geschichte auch mit > [storybord.that](#) erstellt werden.

3.2 Eine positive Leseumgebung schaffen



Drei Säulen der schulischen Leseförderung (nach LISUM 2013, S. 13)

Die drei Säulen der schulischen Leseförderung (LISUM 2013) sollten auch in der Sekundarstufe zusammen gedacht werden. Der größte Lernerfolg wird durch ein breit verteiltes Angebot an Aktivitäten in allen drei Bereichen erzielt.

Praxistipps: Lesen im Unterricht



Es ist hilfreich, Lesemethoden aus dem Deutschunterricht auch in anderen Fächern zu implementieren.

Beispiele für fächerübergreifenden Methodeneinsatz im Feld „Lesen“:

- Verwendung des Lesefächers in allen Unterrichtsgegenständen (vgl. Kapitel B.3.1 und > [Landesinstitut für Lehrerbildung, 2014](#))
- Anlegen von Glossaren zu Fachbegriffen – dabei muss darauf geachtet werden, dass die Erklärung von Begriffen auch verstanden wird und nicht zu neuen sprachlichen Hürden führt. Hilfreich kann es sein, auch einen Beispielsatz zu einem Begriff zu formulieren und nicht bloß eine Vokabelliste. Glossare können digital oder auch in Karteiform angelegt werden und so über das ganze Schuljahr hinweg wachsen und für alle verfügbar sein.
- Im Rahmen des Scaffolding Sprachhilfen und sprachensible Methodenwerkzeuge einsetzen, wie z.B.: > [ABC-Listen](#), > [Methodenwerkzeuge](#) nach J. Leisen
- Üben von Argumentationsphrasen und Konnektoren
- Laufdiktate im Sportunterricht, Einsatz von zu ertauchenden Vokabelkarten im Schwimmunterricht.
- Viele Materialien und Anregungen sind auf den Webseiten des > [ÖSZ](#), des > [BIMM](#), auf den Landesbildungsservern der deutschen Bundesländer und auf der bereits oben genannten > [FILBY-Website](#) auf der Plattform #Lesen.Bayern zu finden.

Praxistipps: Lesen in der Schule



Hier sind folgende Aktivitäten sinnvoll:

- Etablierung der Schulbibliothek als Unterrichts- und Begegnungsort
- Veranstaltungen zum Thema „Lesen in der Schule“ – Beispiel: Anlässlich des jährlichen > [Österreichischen Vorlesetags](#) (im März) könnten die Kinder und Jugendlichen einer Klasse für andere Klassen aus ihren Lieblingsbüchern vorlesen
- Einladung von Eltern und Erziehungsberechtigten zu Leseveranstaltungen (z.B. > [Book-Slams](#))
- Hervorhebung der Wichtigkeit des Lesens bei Elternabenden. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass auch das [Lesen in der Erstsprache](#) wertvoll ist.

Bei allen auf Schüler/innenebene geplanten Aktivitäten sollte man den Jugendlichen Verantwortung übertragen. Dies stärkt sie einerseits in ihrem Selbstwertgefühl und ermöglicht es andererseits, ihre Vorbildwirkung zu nutzen (z.B., wenn ältere Schüler/innen mit oder für jüngere Schüler/innen lesen). Dabei gilt es, auch die Sprachenvielfalt der Kinder und Jugendlichen zu schätzen und zu nutzen. Bei schulinternen Veranstaltungen könnten Texte in allen am Schulstandort als Ressource verfügbaren Sprachen vorgelesen werden. Die Schüler/innen sollen in ihrem Sprachenselbstwert gestärkt und die Wertigkeit des Lesens in anderen Sprachen betont werden (Burow, 2011, S. 168).



© C. Greußing: Schüler/innen schmücken die Schule anlässlich des Österreichischen Vorlesetags 2022.

Praxistipps: Kooperationspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren



- Ausflüge in die Stadtbüchereien
- Exkursionen zu Lesungen (z.B. Buchmesse Wien; regionale Literaturfestivals und Kinderliteraturfestivals)
- Einladung von Autor/innen an die Schulen
- Organisation eines Lesetheaters oder Gestaltung von Theateraufführungen zu gelesenen Texten

3.3 Rechtschreibförderung

Im Bereich der Orthografie zeigt sich, dass Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache durchschnittlich etwas mehr Fehler machen. Versuche, die Rechtschreibung bei Kindern und Jugendlichen mit DaZ ausgehend von möglichen ‚typischen‘ Fehlern zu fördern, erweisen sich allerdings als schwierig, da es hier noch keine ausreichend differenzierten Diagnoseinstrumente gibt und die Gruppe der Lernenden äußerst heterogen ist (Becker, 2019, S. 286). Dennoch gibt es eine Tendenz, dass Fehler eher im Bereich der Flexion angesiedelt sind oder durch Interferenzen mit der Erstsprache erklärbar werden (Rösch, 2017, S. 38).

Um nachvollziehen zu können, vor welchen Herausforderungen der/die jeweilige Schüler/in in Abhängigkeit von seiner/ihrer Erstsprache steht, sollte unter anderem abgeklärt werden, ob eine Alphabetisierung

in der Erstsprache erfolgt ist. Bei Verdacht auf Interferenzen mit der Erstsprache kann die Lehrperson mithilfe von auf Deutsch verfügbaren Sprachenporträts bestimmte Fehlerquellen in der Rechtschreibung analysieren und so gezielt auch an dieser Fehlerquelle ansetzen.

Sprachenporträts finden sich u.a. auf folgenden Websites:

- Sprachensteckbriefe auf > schule-mehrsprachig.at
- Sprachbeschreibungen aus dem Projekt > [MehrSprachen](#)
- Sprachbeschreibungen aus dem > [proDaZ-Projekt](#)

Bei einer Häufung von Rechtschreibfehlern ist es, ähnlich wie auch in der Förderung von Personen mit Lese-Rechtschreibschwäche, wichtig, die Kinder und Jugendlichen in Übungsphasen nicht durch quantitative Fehleranalysen zu entmutigen. Eine Einteilung der Rechtschreibfehler in bestimmte Kategorien ermöglicht es der Lehrperson, eine eher qualitative Rückmeldung unter Berücksichtigung des Lernstandes zu geben (MBWK SH, 2018, S. 23).

Der FRESCH-Fächer zur Kategorisierung von Rechtschreibfehlern

Zur Fehlerkategorisierung eignet sich beispielsweise die Methode der Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH) (Brezing, 2020). In der Sekundarstufe I können die Jugendlichen einen FRESCH-Fächer anfertigen und nutzen und so die Zeichen für die verschiedenen Rechtschreibproblemfelder spielerisch erlernen. Bei Korrekturen erkennen die Schüler/innen und auch die Lehrperson anhand der gelernten Zeichen (Ableitung, Verlängerung, Groß-/Kleinschreibung, Merkwort, Wortbausteine etc.) schnell, in welchen Bereichen noch gezielt geübt werden sollte und welche Bereiche schon gut verstanden wurden.



C. Greußing: Werkzeugtäschen (FRESCH-Fächer links, Lese-Fächer und Vokabelkarten)

Wörter, deren Schreibung mit keiner Methode hergeleitet werden kann, oder neue Wörter, sogenannte „Merkwörter“ (M), werden auf Karteikarten (in richtiger Schreibung) gesammelt und – falls gemeinsam eingesetzt – zusammen mit dem FRESCH-Fächer aufbewahrt. Ergänzend können auch Wortschatzlisten mit neuen oder für die Jugendlichen unbekanntem Wörtern am selben Ort abgelegt werden. Die erlernten Rechtschreibregeln und Merkwörter werden anschließend im Deutsch- oder DaZ-Unterricht spielerisch wiederholt und zu Hause zusätzlich geübt.

Spiele zum vernetzten Wortschatz- und Rechtschreibtraining

- „Ich packe meinen Koffer“ zu verschiedenen Wortfeldern (z.B. Laborvokabular, Werkzeuge, Postkarten oder Objekte aus verschiedenen Ländern der Erde ...)
- Ein zum jeweiligen Sprachstand passendes Memory basteln und zusammengehörige Paare bilden: alt – älter (Ableitung), Hund – Hunde (Verlängerung)
- „Hangman“ oder „Schiffe versenken“ mit den Merkwortkärtchen spielen
- Wörterbuch-Kaiser/in spielen (wer findet am schnellsten ein bestimmtes Wort?)
- „Activity“ zum Wortschatz spielen
- Ein digitales Quiz von den Jugendlichen erstellen lassen (FRESCH-Regeln wiederholen)
- „Tabu“-Karten zu neuem Wortschatz basteln

4 Erzählwelten zur Schreibförderung

Elisabeth Sieberer

Das Verfassen von Texten erweist sich in der Unterrichtspraxis für Lernende zunehmend als Herausforderung, nicht zuletzt deshalb, weil Inhalte und didaktische Settings zu wenig an deren veränderte Umwelt angepasst sind. Der traditionelle Schreibunterricht entfernt sich immer mehr von der **Lebensrealität der Lernenden**, die zunehmend digital geprägt ist. Der Erwerb von Schreibkompetenz ist jedoch gerade in einer von Digitalität geprägten Welt von besonderer Bedeutung (Dede et al., 2021, S. 1).

Die Erzählfähigkeit ist ein wichtiger Bestandteil beim Erwerb von Schriftsprachkompetenz, denn das **Erzählen** ist in jeder Kultur sowie im Alltag der Lernenden verankert und die damit verbundene Emotionalität wirkt sich positiv auf die Schreibmotivation aus (Becker & Stude, 2017). Die anfangs mündlich erworbene Erzählkompetenz bietet in der Schriftlichkeit viele Herausforderungen. Neben der Verwendung einer anderen Erzählzeit sind Inhalte nicht nur zu generieren, sondern auch zu strukturieren (Blaschitz, 2021, passim). Zudem erweist sich die physische Abwesenheit von Rezipient/inn/en als herausfordernd, da keine unmittelbare Reaktion auf Erzähltes erfolgt. Vielmehr ist der Inhalt über Raum und Zeit zu transportieren, was unter anderem die Beschreibung der Situation erfordert, in der die Handlung stattfindet. Simulierte, problemorientierte Lernumgebungen konstruieren Erzählsituationen, um die Schreiber/innen dabei zu unterstützen (Schilcher, 2007). Die Weiterentwicklung dieser Lernumgebungen stellen Erzählwelten dar.

Da Schreiben große Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses (Philipp, 2015) erfordert, ist es einerseits notwendig, den Schreibprozess in Teilprozesse zu zerlegen und Teilprozesse zu automatisieren, und andererseits, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten. Das Schaffen von Erzählwelten stellt eine solche Entlastungsstrategie dar und schafft einen **gemeinsamen Erlebnisrahmen** (Wild, 2021). Dieser gemeinsame Erlebnisrahmen bietet viele Vorteile und mindert Herausforderungen, die Lehrpersonen beim Verfassen von traditionellen Erlebnis Erzählungen orten. Das herausfordernde Generieren einer Idee wird entlastet, da die Erzählwelt erzählwürdige Ereignisse evoziert. Unterstützt wird dies durch die Konstruktion von Figuren, die sich in der Erzählwelt bewegen. Deren Beschreibung muss für die Lernenden die Möglichkeit der Identifikation bieten, weshalb sie möglichst nahe an den Erfahrungswelten der Schüler/innen angesiedelt sein sollten.

Damit sind bereits einige Aspekte für eine Erzählung vordefiniert. Erzählen benötigt ein **Ereignis**, das nicht alltäglich und damit erzählenswert ist (Schilcher et al., 2020). Zudem erfordert eine spannende Geschichte eine Bühne, also eine **Situation**, in die sie eingebettet ist. Diese bietet die Erzählwelt ebenso wie den dritten wichtigen Aspekt: **Figuren**, die in der jeweiligen Situation agieren. Somit ist ein Rahmen geschaffen und das Arbeitsgedächtnis entlastet.

Ein längeres Verweilen in dieser Erzählwelt ist nicht demotivierend, vielmehr wurde in einer Studie die Konzeption einer Fortsetzungsgeschichte von den Lernenden geschätzt (Schilcher et al., 2020). Wird das Verfassen von Erlebnis Erzählungen, die in dieser Erzählwelt spielen, mit einem **Training von Schreibstrategien** und Elementen zum selbstregulativen Lernen verknüpft, ist eine hohe Wirksamkeit auf die Erweiterung der Schreibkompetenz nachgewiesen (Wild, 2020). Es bieten sich dabei auch Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Unterricht, die aber an dieser Stelle außen vor bleiben.

Als Beispiel dafür, wie Erzählwelten gestaltet werden können, sei an dieser Stelle das **Schreibtraining Burg Adlerstein** (Schilcher et al., 2020) angeführt, das primär für die 4. bis 6. Schulstufe entwickelt wurde, jedoch bei entsprechender Adaptierung des Erzählrahmens auch für andere Altersstufen nutzbar gemacht werden kann. Die Erzählwelt besteht aus einer Burg sowie ihrer Umgebung mit See. Die Burg beherbergt ein Internat und einen Sportschwerpunkt (Fußball und Eislaufen). Die Beschreibung von zwölf Schüler/innen mit ihren Eigenschaften und Vorlieben sowie deren grafische Darstellung bieten Möglichkeiten zur

Identifikation für die Lernenden und regen zum Diskurs an. Das Burggelände und seine Umgebung bieten viele Anlässe für Erlebnisse.

Je mehr Identifikation mit der Situation und den Personen für die Lernenden möglich ist, umso mehr Motivation für die Auseinandersetzung damit ist gegeben. Angesichts der nachgewiesenen Bedeutung von **Schreibmotivation** für den Schreibprozess und damit für das Schreibprojekt (Senn, 2018) ist ein mit den Lernenden gemeinsam stattfindendes Generieren einer Erzählwelt anzudenken, das dann auch die **alters-spezifischen Interessen** gut berücksichtigen und mithin auch in höheren Schulstufen oder im altersheterogenen DaZ-Unterricht verwendet werden kann. Für die grafische Gestaltung einer solchen Erzählwelt bietet sich die Nutzung einer KI an.

4.1 Praxisbeispiel Lernszenario: Das Ereigniswürfeln



Ein erster Schritt hin zu Erzählwelten, kooperativem Arbeiten und Feedback kann beispielsweise das Ereigniswürfeln darstellen, das im Schreibtrainingsprogramm Burg Adlerstein (Schilcher et al., 2020) verankert ist, aber auch unabhängig davon verwendet werden kann. Das Lese- und Schreibtraining Burg Adlerstein wurde im Projekt „RESTLESS“ (Regensburger Selbstregulationstraining für Lese- und Schreibstrategien) entwickelt und fokussiert auf die Vermittlung von Schreibstrategien zum Erzählen in Kombination mit dem Erwerb von Kompetenzen zur Selbstregulation.

Bei dem in der Praxis bewährten Ereigniswürfeln wird ein minimaler inhaltlicher Rahmen vorgegeben und der Schreibprozess durch kooperatives Arbeiten im Hinblick auf Ideengenerierung und Verschriftlichung der Ideen entlastet. Das im Ereigniswürfeln verankerte Peerfeedback ermöglicht zudem eine Auseinandersetzung mit der Qualität der von den Lernenden produzierten Texte. Wird darüber hinaus ein adaptierter Kriterienraster für Feedback eingesetzt, kann diese Auseinandersetzung mit **Textqualität**, die großen Einfluss auf die Weiterentwicklung von Schreibkompetenz hat (Wild, 2020), fokussiert angeleitet werden.

Vorbereitung

- Beschreibung eines alltäglichen Vorgangs in der Erzählwelt in sechs Schritten (die jeweils durch einen Satz beschrieben werden) – siehe unten im Punkt „Veranschaulichung“.
Hinweis: Diese sechs Beschreibungen bilden die Grundlage und können in unterschiedlicher Form (Kärtchen, Kopien, digital) an die Lernenden weitergeben werden.
- Spielwürfel in ausreichender Anzahl
- Formulierung des Arbeitsauftrags

Arbeitsablauf

Auseinandersetzung mit einem alltäglichen Vorgang in der Erzählwelt

- Einzelarbeit: Reihenfolge der sechs Schritte des alltäglichen Vorgangs überlegen und die Kästchen mit den Nummern 1 bis 6 beschriften
- Partnerarbeit: Vergleichen der Reihenfolge mit der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn und Einigung auf eine Reihenfolge
- Plenum: Vorschläge für die Reihenfolge besprechen
Hinweis: unterschiedliche Lösungen zulassen und diskutieren; keine richtige Lösung durch die Lehrperson vorgeben

Einbettung eines ungewöhnlichen Ereignisses in den alltäglichen Vorgang

- Partnerarbeit: den Würfel entscheiden lassen, an welcher Stelle der Geschichte ein ungewöhnliches Ereignis eintreten soll
- Partnerarbeit: ein ungewöhnliches Ereignis überlegen
- Gruppenarbeit (Teams von drei Lernenden mit demselben Würfelergebnis): Austausch über das ungewöhnliche Ereignis und Bewertung der verschiedenen Optionen
- Präsentation der Gruppenereignisse im Plenum
Hinweis: Verständnisfragen und Tipps für mehr Spannung von den Peers zulassen/einfordern; die Lehrperson hat keine Meinung, sie motiviert nur zur Weiterarbeit

Erstellung der Geschichte

- Gruppenarbeit: kooperatives Verfassen einer ersten Version der Geschichte
- Peerfeedback: Initialversionen der Geschichte werden zwischen den Gruppen ausgetauscht und mit Rückmeldung versehen
Hinweis: Feedback mit Leitfragen sowie Notizen am Textrand
- Überarbeiten der Geschichte durch die Verfassergruppe
- Abgabe und Feedback der Lehrperson zu denselben Leitfragen
Hinweis: die Sprachrichtigkeit bleibt außen vor




Veranschaulichung

Das folgende Beispiel soll den Ablauf des Ereigniswürfels näher veranschaulichen und zugleich demonstrieren, dass bereits wenige Informationen zu einer Situation ausreichen, um als Impuls für eine Geschichte dienen zu können. Durch das Würfeln entscheidet der Zufall und nicht die Lehrperson, welchen konkreten Arbeitsauftrag die Lernenden jeweils haben. Es ist auch völlig offen, ob die Anregungen aus den Austauschprozessen für die eigene Geschichte aufgegriffen werden oder eine davon völlig unabhängige Geschichte erzählt wird.


Peter und Lukas gingen zum Badesee. <input type="radio"/>	Sie legten die Kleidung bei einem Baum ab. <input type="radio"/>	Im Wasser veranstalteten sie ein Wettschwimmen. <input type="radio"/>
Sophie und Karin winkten ihnen zu. <input type="radio"/>	Sie sahen sich nach einem freien Platz um. <input type="radio"/>	Nach drei Stunden machten sie sich auf den Heimweg. <input type="radio"/>

Arbeitsaufträge


Arbeitsauftrag 1

-  Überlege die richtige Reihenfolge der Geschichte und nummeriere die Aussagen.
 -  Vergleiche die Reihenfolge dann mit deiner Sitznachbarin oder deinem Sitznachbarn.
 -  Diskutiert die Reihenfolge in der Klasse.
-


Arbeitsauftrag 2

-  Würfelt einmal und überlegt, was an dieser Stelle Ungewöhnliches passieren könnte. Ihr könnt euch Notizen machen.
-


Arbeitsauftrag 3

-  Erzählt den anderen das ungewöhnliche Ereignis und überlegt gemeinsam, ob es wirklich ungewöhnlich ist.
Wählt das Ereignis aus, mit dem ihr weiterarbeiten wollt, und notiert es in Stichworten.
-

Arbeitsauftrag 4

-  Verfasst gemeinsam eure Geschichte.
-

Arbeitsauftrag 5

-  Gebt Feedback zur Geschichte einer anderen Gruppe. Nutzt den Feedbackbogen und gebt Tipps am Textrand. Folgende Fragen können hilfreich sein:
 - Ist die Geschichte spannend? Könnte etwas die Geschichte spannender machen?
 - Ist die Geschichte verständlich?
 - Möchtest du an einer Stelle etwas genauer wissen?

Das Ereigniswürfeln wirkt schreibmotivierend, da der in der Unterrichtspraxis zumeist latent vorhandene Beurteilungscharakter wegfällt. **Bei dieser Aufgabenstellung ist ein Ausprobieren, Fehlermachen, Optimieren nicht nur erlaubt, sondern erwünscht.** Damit wird für die Lernenden ein Übungsraum geschaffen. Zudem wird die Zuhörer- und Lesersicht der Peers eingebunden und ein Feedback erfolgt nicht ausschließlich nur durch die Lehrperson.

Zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz ist Feedback von Erwachsenen unabdingbar (Philipp, 2015), weshalb die Rückmeldung durch die Lehrperson nicht obsolet ist. Bei dieser Form von Schreibaufgabe wird allerdings allseitig **nur Feedback zum Inhaltsbereich** gegeben, die Sprachrichtigkeit bleibt an dieser Stelle völlig außen vor. Im Fokus steht die Ideengenerierung, die Erzeugung von Spannung und die Verständlichkeit für die Leser/innen. Das Feedback der Lehrperson erfolgt daher ebenfalls aus Leserperspektive und direkt im Text (bzw. am Textrand) und nicht als Kommentar unterhalb des Textes.




Mit dem Feedback ist **die letzte Phase des Schreibprozesses, das Überarbeiten**, angesprochen, das im Schulalltag ein Schattendasein fristet (Sieberer, 2020). Zwar wird diese Phase des Schreibprozesses ad-

ressiert, wenn Lehrpersonen mündliches und schriftliches Feedback zu schriftlichen Performanzen von Lernenden geben, jedoch findet ein tatsächliches Überarbeiten dann meist nur auf der Textoberfläche im Bereich Sprachrichtigkeit und Sprachformulierung statt (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Die schultypische Fokussierung auf das Schreibprodukt widerspricht der Erkenntnis, dass Schreibprozess und Schreibprodukt untrennbar miteinander verbunden sind (Baurmann & Pohl, 2009). Das oben dargestellte Lernszenario des Ereigniswürfels integriert dieses Feedback in den Schreibprozess und kann damit einen Beitrag zur Erweiterung der Schreibkompetenz leisten.




Wird zusätzlich eine überschaubare Zahl von Schreibstrategien vermittelt und werden diese mit Selbsteinschätzungsbögen und Feedbackbögen rückgemeldet, kann die Wirkung gesteigert werden, da ein erster Schritt zum **selbstregulierten Schreiben** gemacht wird. Die im Folgenden angeführten Selbsteinschätzungs- und Feedbackbögen in Anlehnung an das Schreibtraining Burg Adlerstein fokussieren die Schreibstrategien zur Darstellung des Ereignisses.

- Chronologie des Ereignisses
- Verankerung eines Ereignisses in der Geschichte
- Hinführung zum Ereignis und Auflösung der Situation
- Kennzeichnung des Beginns des Ereignisses

Selbsteinschätzungsbogen

Ein Ereignis einbauen			
	Das ist gut gelungen. 	Das ist zum Teil gelungen. 	Das ist gar nicht gelungen. 
Ich schreibe auf, was der Reihe nach passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich baue ein für meine Leser ungewöhnliches Ereignis ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erzähle in meiner Geschichte, wie es zu dem Ereignis kam und wie es endet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache durch passende Wörter deutlich, wo im Text das Ungewöhnliche geschieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Feedbackbogen für Peers und Lehrpersonen

Ein Ereignis einbauen			
	Das ist gut gelungen.	Das ist zum Teil gelungen.	Das ist gar nicht gelungen.
			
Ich kann nachvollziehen, was der Reihe nach passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast ein ungewöhnliches Ereignis erzählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wie es zu dem Ereignis kam und wie es endet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast das Ungewöhnliche durch passende Wörter deutlich gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enthält der Feedbackbogen dieselben Kriterien wie der Selbsteinschätzungsbogen, so wird durch ihn eine zusätzliche Sicht auf die Schreibstrategien eingebracht. Gleichzeitig ist damit die Weiterarbeit am Text steuerbar, indem individuelle Hinweise auf den nächsten Schritt – das Kriterium, das in der Überarbeitung nochmals in den Fokus genommen werden soll – gegeben werden.

Der Selbsteinschätzungsbogen wird mit den Feedbackbögen verglichen und diskutiert. Das Feedback der Peers wird zur Überarbeitung genutzt, bevor die Lehrpersonen die revidierte Version erhalten. Diese **Diskussion über die Textqualität** muss anfangs angeleitet werden, denn die Schreiber/innen müssen nicht jedes Feedback umsetzen, sondern entscheiden, welches Feedback für ihren Text wertvoll ist. Bewährt hat sich eine Diskussion in Partnerarbeit bzw. in Kleingruppen (drei Personen). Erst nach einer Überarbeitungsphase der eigenen Performanzen erfolgt ein Feedback der Lehrperson.

Dieses Feedback steuert die **individuelle Weiterarbeit am Text** durch die Lernenden. Stellt sich beim Lesen des Textes z.B. heraus, dass die/der Lernende noch Schwierigkeiten damit hat, sich auf ein einziges Ereignis zu fokussieren, so wird diese Aufgabe am Feedbackbogen wie im Text selbst entsprechend gekennzeichnet und eine Überarbeitung in diesem Bereich eingefordert. Dabei soll nicht der gesamte Text ein zweites Mal verfasst, sondern vielmehr nur diese eine Textstelle optimiert werden. Neben der **doppelten Kennzeichnung** (am Feedbackbogen, im Text) wird auch ein Überarbeitungsauftrag formuliert. Hierbei erweisen sich einige wenige Fragen an den Text/die Textstelle als unterstützend für die Schüler/innen.

Wird Schreiben in der genannten Weise praktiziert, entwickelt sich auch die Wahrnehmung von Feedback weiter: **Feedback** ist nicht länger eine Besonderheit am Ende des Schreibprozesses, sondern wird vielmehr als **in den Schreibprozess inkludiert** erfahren. Ein solchermaßen im Alltag verankertes Verfassen von Texten im Team und Überarbeiten nach Feedback wird zur Selbstverständlichkeit. Obwohl Lehrpersonen in der Übungsphase eine geringere Korrekturlast haben, da sie nur einzelne Aspekte des Textes fokussieren, entwickelt sich die Schreibkompetenz weiter. Wenn hierbei im konkreten Beispiel die Schreibrichtigkeit ausgeklammert bleibt, bedeutet das nicht, dass diese marginalisiert werden soll, vielmehr sollte sie einfach zu einem anderen Zeitpunkt in den Fokus der gemeinsamen prozessorientierten Auseinandersetzung mit Texten gerückt werden.

Mit einer solchen Vorgangsweise wird das in der Unterrichtspraxis im Vordergrund stehende Beurteilen von Textprodukten hin zu einem **Begleiten des Schreibprozesses** weiterentwickelt. Als Nebeneffekt steigt durch die Auseinandersetzung mit Textqualität zumeist auch die Schreibmotivation der Lernenden und das ungeliebte Verfassen von Texten wird entlastet.

4.2 Praxistipp für kreatives Schreiben in der Sekundarstufe II



Es gibt eine Vielzahl an Übungen für Schüler/innen der Sekundarstufe 2, um sie zum kreativen Experimentieren mit Sprache einzuladen (Leis, 2019). Die Schreibübungen fördern die kreative Schreibkompetenz und festigen die Ausdrucksfähigkeit. Zusätzlich kann die Bewusstheit für die Machart literarischer Texte mit folgenden beispielhaften Aktivitäten gefördert werden: Mit einer Homonym-Geschichte (Leis, 2019, S. 19) oder als Restaurant-Tester/innen (nach Leis, 2019, 20).

Homonym-Geschichte

Homonyme sind Wörter, die lautlich und in ihrer Schreibung gleich sind, sich aber in ihrer Bedeutung unterscheiden (z.B. die Spannung eines Films und die Spannung in der Physik). Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll ein Homonym im Internet (> www.wispor.de/wpختهek.htm) suchen. Dieses Wort soll im ersten und im letzten Satz einer kurzen Geschichte (ca. 250 Wörter) vorkommen. Dabei soll das Homonym zuerst in der einen Bedeutung, dann in der anderen verwendet werden. Es ist wichtig, dass die Schüler/innen beide Begriffe in einen sinnvollen Zusammenhang bringen.

Beispiele für Homonyme:

- Bank: Kreditinstitut, Sitzgelegenheit
- Läufer: Sportler, Teppichart
- Hahn: Zapfgerät, Tier
- Tau: Niederschlag, Seil

Die Restaurant-Tester/innen

Auch der Auftrag als Restaurant-Tester/innen zu fungieren, bietet Schüler/inne/n die Möglichkeit, Düfte, Geräusche und Geschmäcker zu beschreiben und diese Sinneseindrücke in Form eines Berichts gezielt zu versprachlichen. Dafür werden den Schüler/inne/n Fotos unterschiedlicher, gerne auch exotischer, Speisen gezeigt. Anschließend müssen sie einen genauen Bericht über die „verzehrten“ Speisen erstellen. Wie haben die Speisen ausgesehen? Wie haben sie geschmeckt und gerochen? Auch die Beschreibung des Lokals, das die Restauranttester/innen unter die Lupe nehmen, ist für den Bericht wichtig. Welche Musik wird gespielt? Wird sie vom Geplauder der Gäste übertönt? Wie ist das Restaurant eingerichtet?

5 Quellenverzeichnis

- Abraham, U., & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Aguado, K., & Warneke, D. (2021). Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen: Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, 64, 3–12.
- Ayres, P., & Sweller, J. (2014). The split-attention principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2. Aufl., S. 206–226). Cambridge University Press.
- Baur, R., Goggin, M., & Wrede-Jackes, J. (2013). Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. In ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf
- Baumann, J., & Pohl, T. (2009). Schreiben–Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*.
- Becker, T. (2019). Orthografie. In S. Jeuk, & J. Settinierei (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. De Gruyter.
- Becker, T., & Stude, J. (2017). *Erzählen. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik: Band 19*. Universitätsverlag Winter.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Aufl.). Cornelsen.
- von den Benken, M. (2022). Zwischen Po-Neid und Blumengestecken. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 08.04.2022.
- Bernhardt, M. (2004). *Geschichte inszenieren. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55, 20–36.
- Bezold, T. (2013). Lernarrangements im Physikunterricht. Teilkomponente: „Spezialisierung“ auf das Beobachten. In ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/bezold_lernarrangements_spezialisierung_auf_das_beobachten.pdf
- Bezold, T., Matusik, M., & Fleck, V. (o. J.). Unterrichtsentwurf Physik. In ProDaZ, Universität Duisburg Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jarosik_bezold_matusik_fleck_schluesse_ziehen.pdf
- BiSS-Trägerkonsortium. (2020). Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen: Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
<https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf>
- Blaschitz, V. (2021). Erzählen oder beschreiben? Vierjährige Kinder geben die Frogstory wieder. *Wiener linguistische Gazette*, 87, 71–107.
- Borries, B. (2005). Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002. *Ars una*.
- Boubakri, C. (o. J.). Lernarrangements zur Förderung der fachlichen und sprachlichen Kompetenz „Schlüsse ziehen“. In ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/boubakri_lernarrangements_foerderung_fachlichen_sprachlichen_kompetenz_schluesse_ziehen.pdf
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2020). *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule: Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule (Alle Klassenstufen)*. AOL Verlag.
- Burow, O.-A. (2006). *Positive Pädagogik: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Beltz Verlag.
- Busse, V., & Hardy, I. (2023). Literalität und Mehrsprachigkeit: Begriffsklärungen, Förderansätze und Forschungsbefunde. Springer.

- Butcher, K. R. (2014). The multimedia principle. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2. Aufl., S. 174–205). New York: Cambridge University Press.
- Carnevale, C., & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ-Praxisreihe Praxisheft 23). ÖSZ.
https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/Praxisreihe_23web.pdf
- Decker-Ernst, Y., & Oomen-Welke, I. (2020). Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Band 9, S. 440–460). UTB.
- Dede, Z., Huesmann, I., & Lemke, V. (2021). *Schreibkompetenz fördern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210518_Handreichung_B3_Schreibkompetenz.pdf
- Dirim, I., Döll, M., & Fröhlich, L. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache: Teil 1: Beobachtungsbogen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I* (2. Aufl.). o.V.
<https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2018/10/190718usbda2publikationa4teil1bfinal.pdf>
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptionelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277.
- Fast-Hertlein, L. (2018). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen*. BIFIE.
<https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2018/10/usbda2teil4handbuchfoerderanregungenfinal-1.pdf>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28, 717–741.
- Franke-Braun, G., Schmidt-Weigand, F., Stäudel, L., & Wodzinski, R. (2008). Aufgaben mit gestuften Lernhilfen – ein besonderes Aufgabenformat zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und zur Intensivierung der sachbezogenen Kommunikation. In *Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten* (S. 27–42). Kassel university press.
- Funk, H., & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache 1.
- Gantefort, Ch., & Maahs, I.-M. (2023). *Scaffolding*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/scaffolding>
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern* (Nr. 19693). Reclam.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann Verlag.
- Glumpler, E., & Apeltauer, E. (1997). *Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte*. Cornelsen Scriptor.
- Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 407–431.
- Goldmann, J., & Leisen, J. (2005). Abgestufte Lernhilfen.
<http://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/54%20Abgestufte%20Lernhilfen%20NiU%202003.pdf>
- Günther-Arndt, H. (2003). PISA und der Geschichtsunterricht. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 254–264). Cornelsen Scriptor.
- Gürsoy, E. (2018). *Genredidaktik - Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung*. ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf
- Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33–39). Klett-Kallmeyer.

Harr, A.-K., Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration–Spracherwerb–Unterricht*. Metzler/Springer.

Jadin, T. (2011). Multimedia und Gedächtnis – Kognitionspsychologische Sicht auf das Lernen mit Technologien. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. epubli.
<https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/7>

Jarosik, A., Hamann, C., & Krehan, T. (2013). Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht: Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* (S. 171–203). o.V.

Kamzela, K. (2016). *Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe I. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden*. Springer.

Kaufmann, S. (2016). Eine Lernumgebung zum Thema „Fragestellung entwickeln“. ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kaufmann_eine_lernumgebung_zum_thema_fragestellung_entwickeln.pdf

Klippel, F. (1998). Systematisches Üben. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (S. 328–341). Cornelsen.

Landesinstitut für Lehrerbildung. (2014). *Durchgängige Sprachbildung. FörMig-Transfer Hamburg Grundschule – Sek I: Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I*. o.V.
<https://li.hamburg.de/fortbildung/faecher-lernbereiche/sprachen/deutsch/durchgaengige-sprachbildung-610846>

Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung* (Bd. 2). Waxmann.

Langer-Plän, M., & Beilner, H. (2006). Zum Problem historischer Begriffsbildung. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 215–249). LIT Verlag.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach* (2 Bände). Klett.

Leisen, J., & Goldmann, J. (2005). Abgestufte Lernhilfen. Friedrich Verlag. UP CD-ROM Methoden-Werkzeuge. o.V.
<https://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/54%20Abgestufte%20Lernhilfen%20NiU%202003.pdf>

Leupold, E. (2002). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

LISUM (= Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg). (2013). *Auf dem Weg zur „lesenden Schule“*. *Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5–10*. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend Wissenschaft Berlin. o.V.
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf

LISUM (= Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg). (2002). *Leseprozesse. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden zum Lesen von Texten*. o.V.

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85–139.

Mayer, R. E. (Hrsg.). (2009). *Multimedia learning* (2. Aufl.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (Hrsg.). (2015). Principles based on social cues in multimedia learning: Personalization, voice, image, and embodiment principles. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 345–368). Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Clark, R. (2003). *The promise of educational psychology (Vol. II): Teaching for meaningful learning*.

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2015). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 316–344). Cambridge University Press.

- MBWK SH (= Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein). (2018). *Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache. Allgemein bildende Schulen*. <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsf%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Curriculare%20Anforderungen/Curriculare%20Anforderungen%20DaZ.pdf>
- Michelbach, T., Yilma, G., & Yildirim, M. (o. J.). Checklisten für Versuchsprotokolle. ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/michelbach_yilma_yildirim_checklisten_versuchsprotokolle.pdf
- Montanari, E. (2019). Diagnostik von Wortwissen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 299–326). De Gruyter Mouton.
- Nodari, C. (2010). *Grundlagen der Wortschatzarbeit*. Institut für Interkulturelle Kommunikation. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf>
- Nodari, C., & Steinmann, C. (2015). *Fachdingsda. Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5.–9. Schuljahr*. Lehrmittelverlag Kanton Aargau.
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1995). Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. *Diskussion Deutsch*, 26(141), 36–52.
- Oomen-Welke, I., & Arbeitsgruppe. (2010). *Der Sprachenfächer. Thematische Arbeitshefte*. Cornelsen.
- ÖSZ. (Hrsg.). (2018). *Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (ÖSZ-Praxisreihe Heft 30).
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: Und der systematischen schulischen Schreibförderung* (2., korrigiert und erweiterte Auflage). Schneider Hohengehren.
- Rall, M. (2001). Grammatikvermittlung. In *HSK* (S. 880–886).
- Ricart Brede, J. (2018). Protokolle als Textsorte(n) im Unterricht. In W. Gießhaber, S. Schmörlzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. De Gruyter.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Metzler.
- Salomo, D. (2014). Jugendliche lernen anders Deutsch! *Fremdsprache Deutsch*, 51, 3–9.
- Scheiter, K., Richter, J., & Renkl, A. (2018). Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Lernen mit Bildungstechnologien*. Springer Reference Psychologie. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_4-1
- Scheiter, K., Richter, J., & Renkl, A. (2020). Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern. In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 31–56). Springer.
- Schilcher, A., Stöger, H., Pissarek, M., Sontag, C., Pronold-Günthner, F., & Steinbach, J. (2020). *Schreibtraining Burg Adlerstein: Arbeitsheft*. Praxis Pädagogik. Westermann.
- Schilcher, A. (2007). *Schreiben in simulierten, problemorientierten Lernumgebungen. Entwicklung eines schreibdidaktischen Modells auf der Grundlage textlinguistischer und kognitionspsychologischer Forschungsergebnisse sowie eine empirische Evaluation seiner Wirksamkeit*. Universität Passau: Manuskript.
- Schmich, J., Wallner-Paschon, C., & Illetschko, M. (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg.). <https://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>
- Schmörlzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2020). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource – Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Schnotz, W. (2001). Wissenserwerb mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft*, 29(4), 292–318.
- Schroeter-Brauss, S., Henrici, L., & Wecker, V. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: eine Einführung*. Verlag utb.

Schwan, S., & Lewalter, D. (2020). Multimediales Lernen in öffentlichen Bildungseinrichtungen am Beispiel von Museen und Ausstellungen. In *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 689–697). Springer.

Selimi, N. (2018). *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Senn, W. (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt* [Dissertation, Universität Zürich].

Sieberer, E. (2020). *Schreibprozesse begleiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Eine explorative Studie zum Transfer von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis* [Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt].

Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband, S. 893–900). De Gruyter.

Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (S. 29–47). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.004>

Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. o.O: o.V.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Sprachliche_Lernziele_NAWI_Tajmel.pdf

Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer.

Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FÖRMIG-Material Bd. 9). Waxmann.

Tschirner, E. (2021). Wortschatzerwerb: Die Rolle des Lesens. *Fremdsprache Deutsch*, 64, 19–23.

Varol, N. (2015). Lernarrangements im Physikunterricht: „Messen, Beobachten und Dokumentieren“. ProDaZ, Universität Duisburg Essen. o.V.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/varol_lernarrangement.pdf

Wild, J. (2020). *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern: Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe*. Sprachliche Bildung. Studien. Waxmann.

Zech, F. (1977). *Grundkurs Mathematikdidaktik: theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen im Fach Mathematik*. Beltz.

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist für viele Schülerinnen und Schüler eine herausfordernde Phase ihrer Schullaufbahn. Fachwortreiche Vorträge und sprachlich komplexe Arbeitsaufträge erschweren das Lernen, vor allem wenn die Unterrichtssprache nicht die Erstsprache der Jugendlichen ist. Was es braucht, sind sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Unterrichtsaktivitäten. Mit dieser Broschüre möchten wir Lehrpersonen dabei unterstützen, Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von Bildungs- und Fachsprache sprachsensibel zu begleiten und sprachlich zu fördern. Der erste Teil der Broschüre nimmt das Lernen in naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen und in Geschichte und Politische Bildung in den Blick. Der zweite Teil der Broschüre widmet sich dem DaZ- und Deutschunterricht. Eine Fülle an Praxisbeispielen und Praxistipps bietet Anregungen und Umsetzungsmöglichkeiten.

