

# Dokumentation zur Fachtagung „Vom Bilderbuch zur Bildungssprache“

8. März 2013 in Dresden





# Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Vorwort .....	3
2. Tagungsprogramm .....	5
3. Auszug aus der Eröffnungsrede	
Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts .....	7
4. Foren .....	9
<b>4.1 Arbeit mit Bilderbüchern: Dialogisches Lesen und weitere Schritte auf dem Weg zur Bildungssprache</b>	
Sylvia Seidel, Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden	
Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich	
4.1.1 Abstract .....	9
4.1.2 Materialien .....	10
<b>4.2 Niveau beschrieben – und dann? Maßnahmen nach dem Einsatz der Niveaubeschreibungen</b>	
<b>Deutsch als Zweitsprache</b>	
Dr. Marion Döll, Universität Wien	
Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut	
4.2.1 Abstract .....	19
4.2.2 Materialien .....	20
<b>4.3 Wie plant man sprachbildenden Unterricht? – Von der Idee zur Umsetzung.</b>	
<b>Sprachbildende Unterrichtsplanung an der Mittelschule Innenstadt Görlitz</b>	
Christine Tschuck, Christina Thiede, Mittelschule Innenstadt Görlitz	
Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin	
4.3.1 Abstract .....	25
4.3.2 Materialien .....	26
<b>4.4 Bildungssprache lehren lernen – wenn sich ein Gymnasium auf den Weg begibt</b>	
Sina Oelze, Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain	
Dr. Joana Duarte, Universität Hamburg	
4.4.1 Abstract .....	31
4.4.2 Materialien .....	32
5. „Freie Spielkultur“. Improvisationstheater.....	45
6. Zusatzmaterial	
Dokumentation der schulinternen Lehrerfortbildung „Sprachliche Bildung und Schulerfolg“	
an der Mittelschule Innenstadt Görlitz am 2. Februar 2013 .....	47

Die Bezeichnungen Lehrer, Schüler, Teilnehmer werden generalisierend für Lehrerinnen/Lehrer, Schülerinnen/Schüler bzw. Teilnehmerinnen/Teilnehmer gebraucht.



# 1. Vorwort

In der Wissensgesellschaft von heute ist sprachliche Bildung eine unentbehrliche Ressource. Die wissensbasierte und kommunikationsintensive globale Welt, internationale Berufskarrieren, das Arbeiten in internationalen Teams, nicht nur in Führungspositionen, erfordern sprachliche Fähigkeiten beim Wissenserwerb und sprachliches Eingehen auf unterschiedlichste Partner auf hohem Niveau.

Deshalb müssen heranwachsende Generationen lernen, sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen.

Die Entwicklung der Bildungssprache ist zugleich gesellschaftlicher Auftrag und Herausforderung für den Bildungsbereich. Die Grundlagen bildungssprachlicher Fä-

higkeiten werden im Elementarbereich gelegt und müssen systematisch in allen Schularten weiterentwickelt werden. Diesem gesellschaftlichen Auftrag widmete sich die Fachtagung „Vom Bilderbuch zur Bildungssprache“ am 8. März 2013, die im Konferenzzentrum der Sächsischen Aufbaubank in Dresden stattfand.

Erzieherinnen und Lehrerinnen zeigten gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen an Beispielen aus der Praxis sächsischer Kitas und Schulen, wie sprachliche Bildung von Anfang an gestaltet werden kann.

Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert die Inhalte dieser Fachtagung, um die Akteure vor Ort in mannigfaltiger Weise zu inspirieren, mit Freude und Elan als Ideengeber, Mitgestalter und Unterstützer für eine professionelle Sprachbildung im Alltag an ihren Einrichtungen tätig zu sein.

Herzlicher Dank gilt den Wissenschaftlerinnen Frau Professorin Gogolin (Universität Hamburg), Frau Dr. Döll (Universität Wien), Frau Dr. Duarte (Universität Hamburg), Frau Neugebauer (Institut für interkulturelle Kommunikation Zürich) und Frau Tajmel (Humboldt-Universität zu Berlin), die uns seit Jahren auf dem Weg der Professionalisierung der sprachlichen Bildung begleiten sowie Frau Saalmann, die als Projektleiterin von FÖRMIG Transfer und Referentin am Sächsischen Bildungsinstitut mit viel Engagement die Fachtagung und vorliegende Tagungsdocumentation inhaltlich und organisatorisch vorbereitet hat.

Angela Bachmann  
Abteilungsleiterin  
am Sächsischen Bildungsinstitut



## 2. Tagungsprogramm

<b>08:30 Uhr</b> Einlass, Anmeldung	<b>Themen der Foren</b>
<b>09:30 Uhr</b> Eröffnung Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts	<b>Forum 1</b> Arbeit mit Bilderbüchern: Dialogisches Lesen und weitere Schritte auf dem Weg zur Bildungssprache Sylvia Seidel, Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden und Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich
<b>10:00 Uhr</b> Parallele Foren	<b>Forum 2</b> Niveau beschrieben - und dann? Maß- nahmen nach dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache Dr. Marion Döll, Universität Wien und Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut
<b>11:30 Uhr</b> Mittagspause	
<b>12:30 Uhr</b> Parallele Foren II	<b>Forum 3</b> Wie plant man sprachbildenden Unterricht? - Von der Idee zur Umsetzung. Sprachbildende Unterrichtsplanung an der Mittelschule Innenstadt Görlitz Christine Tschuck und Christina Thiede, Mittelschule Innenstadt Görlitz sowie Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin
<b>14:00 Uhr</b> Freie Spielkultur Improvisationstheater	
<b>14:30 Uhr</b> Individuelle Gespräche mit den Wissenschaftlerinnen und Vertreterinnen aus der Praxis bei Kaffee und Tee	<b>Forum 4</b> Bildungssprache lehren lernen - wenn sich ein Gymnasium auf den Weg begibt Sina Oelze, Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain und Dr. Joana Duarte, Universität Hamburg
<b>15:30 Uhr</b> Ende der Veranstaltung	





### 3. Auszug aus der Eröffnungsrede



**Dr. Dorit Stenke**  
Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts

Wer von Ihnen erinnert sich nicht an die Zeit des Eintauchens in die Welt der Kinderbücher, an die zahlreichen Geschichten, die Sie gehört oder gelesen haben, an das Lieblingsbuch, schon etwas abgegriffen und im Grunde auch längst auswendig gelernt. An die Figuren, die uns begleitet haben, mit denen wir mitgeföhlt, gelitten und gelacht haben.

Eines meiner Lieblingsbücher war die „Kleine Hexe“ von Otfried Preußler.

Die Frage, ob man, um eine gute Hexe zu sein, Gutes tun und hexen muss, oder ob man nicht vielmehr zu einer guten Hexe dadurch wird, dass man Böses hext, hat für mich, wenn ich ehrlich bin, nie an Bedeutung verloren. Auch wenn ich sie mir natürlich als kleines Mädchen nie so gestellt habe.

Aber an das Gefühl von Zugehörigkeit bzw. von Ausgeschlossenheit (aus der Welt der großen Hexen), an die Verbundenheit mit den Tieren und der Tierwelt, repräsentiert durch den Raben Abraxas und an den Wunsch eine „gute, eine kluge, eine richtig handelnde Hexe“ sein zu wollen, kann ich mich sehr gut erinnern.

Wir alle kennen sicher Kinder, die es nicht erwarten konnten, endlich selbst lesen zu können und unabhängig zu werden, vom Langmut und der Vorlesebereitschaft der Eltern und Großeltern. Vielleicht waren wir sogar selbst solche Kinder. Dass mit dem Vorlesen und dem Lesen der Weg zu Bildungserfolg beginnt, war uns als Kind natürlich nicht bewusst.

...

Denn erfolgreiche Bildungsprozesse gibt es nicht ohne Sprache und die Grundlagen dafür werden im Elternhaus und im Elementarbereich gleichermaßen gelegt. Sprache ist von Anfang an entscheidend für die gedankliche Entwicklung, für die Begriffsbildung, für das Gefühl, für das Bearbeiten von Eindrücken und Erlebnissen, für die Kommunikation.

Spracherwerb gehört zu den beeindruckendsten Leistungen der Kinder. Die sprachliche Entwicklung von Kindern schreitet rasant voran, bereits im Elementarbereich vollziehen sich wichtige Schritte zur Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz. Sind es am Anfang konkrete Erfahrungen und Handlungen, die die Kinder sprachlich wiedergeben, greifen sie schon bald auf früher Erfahrenes zurück, bis sie zu Generalisierungen, Abstraktionen und zu kontextentbundener Sprache kommen – zu Vermutungen, Beobachtungen, Erklärungen, philosophischen Überlegungen, sprachlichen Experimenten u. a.

Alles Stufen auf dem Weg zur Bildungssprache der Schule – Stufen, die nicht von allen Kindern selbstverständlich gegangen werden können, Stufen, auf denen sich manchmal größere und kleinere Stolpersteine befinden, Stufen, an denen Kinder scheitern können, Stufen, von denen manche Kinder zwei auf einmal nehmen.

Wie bei vielen menschlichen Entwicklungsprozessen finden wir auch bei der sprachlichen Entwicklung Vielfalt und Unterschiedlichkeiten, die wir als Pädagoginnen und Pädagogen aber im Blick behalten und beachten müssen.

Denn, auch wenn es sich um einen viel gehörten Satz handelt, sprachliche Bildung ist in der heutigen Welt, nennen wir sie Wissens- oder Informationsgesellschaft, eine unentbehrliche Ressource.

Unsere wissensbasierte und kommunikationsintensive globale Welt mit internationalen Berufskarrieren oder zumindest den Möglichkeiten dazu, mit dem Arbeiten in heterogen zusammengesetzten Teams, erfordern verschiedenste sprachliche Fähigkeiten – nicht nur in einer Sprache!

Die Entwicklung der Bildungssprache ist gesellschaftlicher Auftrag und Herausforderung für den gesamten Bildungsbereich zugleich. Uns allen ist bewusst, wie bedeutsam bildungssprachliche Kompetenz für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist. Aber auch für ihre Welt-offenheit, die wiederum Voraussetzung für eine Willkommenskultur ist, die wir heute alle sehr brauchen. Eben weil wir zunehmend in einer globalen Welt zu Hause sind und viele Menschen sich aussuchen möchten oder sich aussuchen müssen, wo sie zu Hause sein können.

Uns ist sicherlich auch bewusst, dass dieser Erfolg zu einem ganz entscheidenden Anteil davon abhängt, wie professionell Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer die sprachliche Bildung gestalten und Herausforderungen und Förderangebote den Kindern und Jugendlichen sehr individuell unterbreiten können.

Nicht zuletzt John Hattie hat es in der schon viel zitierten Studie wieder nachgewiesen: auf die Lehrenden kommt es an!



## 4. Foren

### FORUM 1

#### 4.1 Arbeit mit Bilderbüchern: Dialogisches Lesen und weitere Schritte auf dem Weg zur Bildungssprache

Sylvia Seidel, Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen Dresden

Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich

##### 4.1.1 Abstract

Bilderbücher haben ein großes Potenzial für die Unterstützung der Sprachaneignung. Durch die geteilte Aufmerksamkeit beim gemeinsamen Anschauen von Bilderbüchern und beim Hören von Geschichten erleben Kinder, wie mit Sprache Sinn konstruiert wird. Bei der wiederholten Begegnung mit Bilderbüchern lernen sie nicht nur Wörter und Formulierungen kennen, sondern sie bauen auch Weltwissen auf und werden mit verschiedenen Texten (Geschichten, Sachtexten) vertraut.

##### **Geteilte Aufmerksamkeit mit einem Bilderbuch: Dialogisches Lesen**

Sprache kommt von sprechen. Ein wichtiges Ziel ist es daher, das Kind zum Sprechen und Erzählen zu ermutigen. Ein Bilderbuch ist ein guter Ausgangspunkt für Gespräche zwischen Erzieherin und Kind. Beim dialogischen Lesen geht es nicht darum, ein Buch von Beginn bis Ende zu behandeln. Die Geschichte des Buches tritt hinter der Absicht zurück, ins Gespräch zu kommen. Entscheidend ist dabei, dass die erwachsene Person auch die Rolle des Zuhörers einnimmt und sich dem Kind zuwendet. Dies geschieht, indem sie sich neben das Kind setzt, Blickkontakt hält, Interesse zeigt, an dem was das Kind sagt und ihm genügend Zeit gibt, auszureden. Die so geteilte Aufmerksamkeit ist ein ideales Setting für das Lernen einer Sprache.

##### **Das Konzept der Textkompetenz und verschiedene Sprachhandlungen rund ums Bilderbuch**

Das Konzept der Textkompetenz zeigt, wie verschiedene Sprachhandlungen voneinander abhängen. Kinder lernen Sprache vorerst plaudernd, d. h. in der Kommunikation (dialogisch) mit Menschen, die sich ihnen zuwenden. Wenn ihnen Geschichten erzählt werden oder wenn sie Antworten auf ihre «warum-Fragen» erhalten, machen sie Erfahrungen mit weiteren Sprachhandlungen, die wichtig auf dem Weg zur Bildungssprache sind.

##### **Bilderbücher sprachlich entlasten**

Bilderbuchtexte sind oft in einer anspruchsvollen Sprache verfasst. Es wird davon ausgegangen, dass Erwachsene sie frei erzählen und dabei dem sprachlichen Niveau der zuhörenden Kinder anpassen. Damit sich Bilderbuchtexte auch zum Vorlesen eignen, können sie sprachlich entlastet werden (u. a. Anpassung des Wortschatzes und einfacher Satzbau). Vor allem für Kinder, die noch am Anfang des Deutscherwerbs stehen, ist die Arbeit mit sprachlich entlasteten Bilderbüchern eine Chance. Die Erzieherin oder die Lehrperson hält die sprachlich entlastete Version schriftlich fest, sodass sie immer wieder im gleichen Wortlaut vorgelesen werden kann. Dies unterstützt das Lernen einfacher Satzmuster, neuer Wörter und Formulierungen.

##### **Über das Bilderbuch hinaus: Geschichten spielen – Inhalte aus Sachbüchern in Rollenspielen aufnehmen**

Gewisse Geschichten aus Bilderbüchern eignen sich gut zum Nachspielen als Tischtheater. Figuren und Requisiten können aus Spielzeugbeständen (Plastik- oder Holzfiguren, Fingerpuppen, Puppenhauseinrichtung, Playmobil u. a.) zusammengesucht oder selber hergestellt werden. Wenn Kinder beim wiederholten Spielen eines Tischtheaters den Text immer wieder hören und mitsprechen, lernen sie ihn schließlich auswendig. Die neu gelernten Wörter, Formulierungen und Sätze wenden sie auch im freien Spiel mit den Figuren und Requisiten an.

## 4.1.2 Materialien

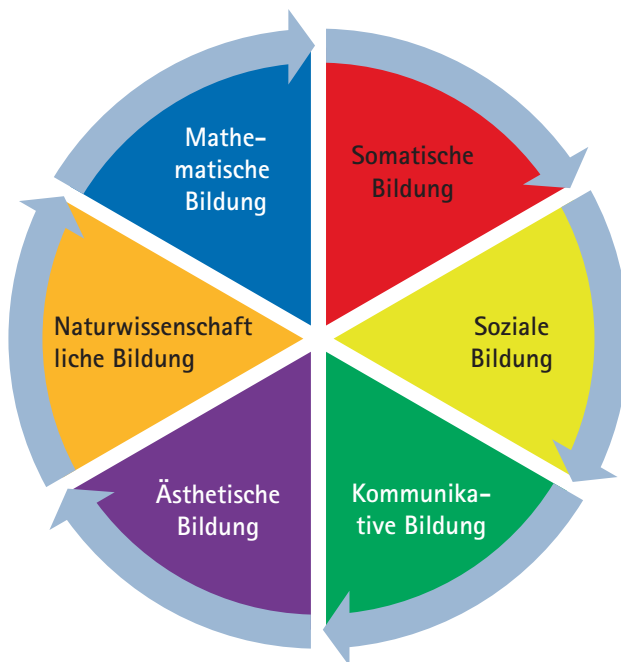
### Arbeit mit Bilderbüchern

#### 1. Geteilte Aufmerksamkeit mit einem Bilderbuch: Dialogisches Lesen

Die dialogische Form des Bilderbuch-Anschauens eröffnet vielfältige Lernchancen und beeinflusst nachweislich die kindliche Sprachentwicklung positiv.

Klassisches Vorlesen		Dialogisches Lesen
Kinder eher passiv, hören zu Beiträge der Kinder stören	⇔	Kinder aktiv Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Erwachsener eher aktiv (liest vor, erzählt)	⇔	Erwachsener zunehmend passiv <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ aktiver Zuhörer</li> <li>▪ stellt Fragen</li> <li>▪ gibt Impulse, ergänzt oder erweitert, ermuntert</li> </ul>
kaum Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind	⇔	ständige Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind

#### Bezug zum Sächsischen Bildungsplan



#### Bildungsverständnis

Bildung ist ein ganzheitlicher, umfassender Prozess und vollzieht sich im Dialog und in der Eigenverantwortung der Sich-Bildenden.

Lernen muss einen persönlichen und biografischen Sinn ergeben. (Alltagsorientierung, Lebenslagenbezug)

#### Bildungsbereich – Kommunikative Bildung

Dialog (Leitbegriff)

Bedeutsame Dialoge, die in sinnvollen Kommunikationssituationen stattfinden und in bedeutungsvolle Beziehungen eingebettet sind, bilden das wichtigste Element der Sprach- und Kommunikationsförderung.

- Alltagsorientierung statt Sprachförderprogramme
- Situationen gelassener und neugieriger Aufmerksamkeit
- Dialogfähigkeit setzt Beteiligung und Wohlbefinden voraus

## Strategien des Dialogischen Lesens

Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstruktur
Gemeinsame Aufmerksamkeit	Interesse des Kindes berücksichtigen, Führung abgeben, beobachten, abwarten, zuhören	Kind fühlt sich ernst genommen, ist ermuntert, sich weiterhin am Dialog zu beteiligen
Verbesserte Wiederholung mit Bestätigung	richtige Äußerungen des Kindes positiv verstärken und misslungene Äußerungen indirekt korrigieren, Hervorhebung der korrekten Formulierung	stärkt das Selbstbewusstsein, Kind wird selbstsicherer, macht Lust weiter zu erzählen, lernt „nebenbei“
Verbesserte Wiederholung mit Erweiterung	zusätzlich zur Bestätigung und korrekten Wiederholung Erweiterung des sprachlichen Angebotes	Wortschatzerweiterung, Kennenlernen von komplexeren Satzstrukturen
Einsatz von sprachförderlichen Fragen	bewusst offene Fragen stellen, die das Kind ermutigen, über das Buch zu sprechen, orientiert am Interesse der Kinder, ausreichend Zeit zum Antworten lassen	gezielte Sprachanregung, motivierend



### Durch das Dialogische Lesen ...

- kann mit Hilfe der stützenden Sprache eine höhere sprachliche Entwicklungsstufe erreicht werden.
- werden positive Erfahrungen im Umgang mit Büchern gemacht.
- wird insbesondere die Sprech- und Sprachfähigkeit gesteigert und verbessert.
- fühlen Kinder sich angenommen und ernst genommen.
- bekommen Kinder ein positives Selbstbild, größeres Selbstbewusstsein.

## 2. Das Konzept der Textkompetenz<sup>1</sup>

Mit dem Konzept der Textkompetenz differenzieren Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) das BICS-CALP-Konzept von Cummins. Mit ihrem Textkompetenzmodell unterscheiden sie vier Bereiche von sprachlichen Leistungen.

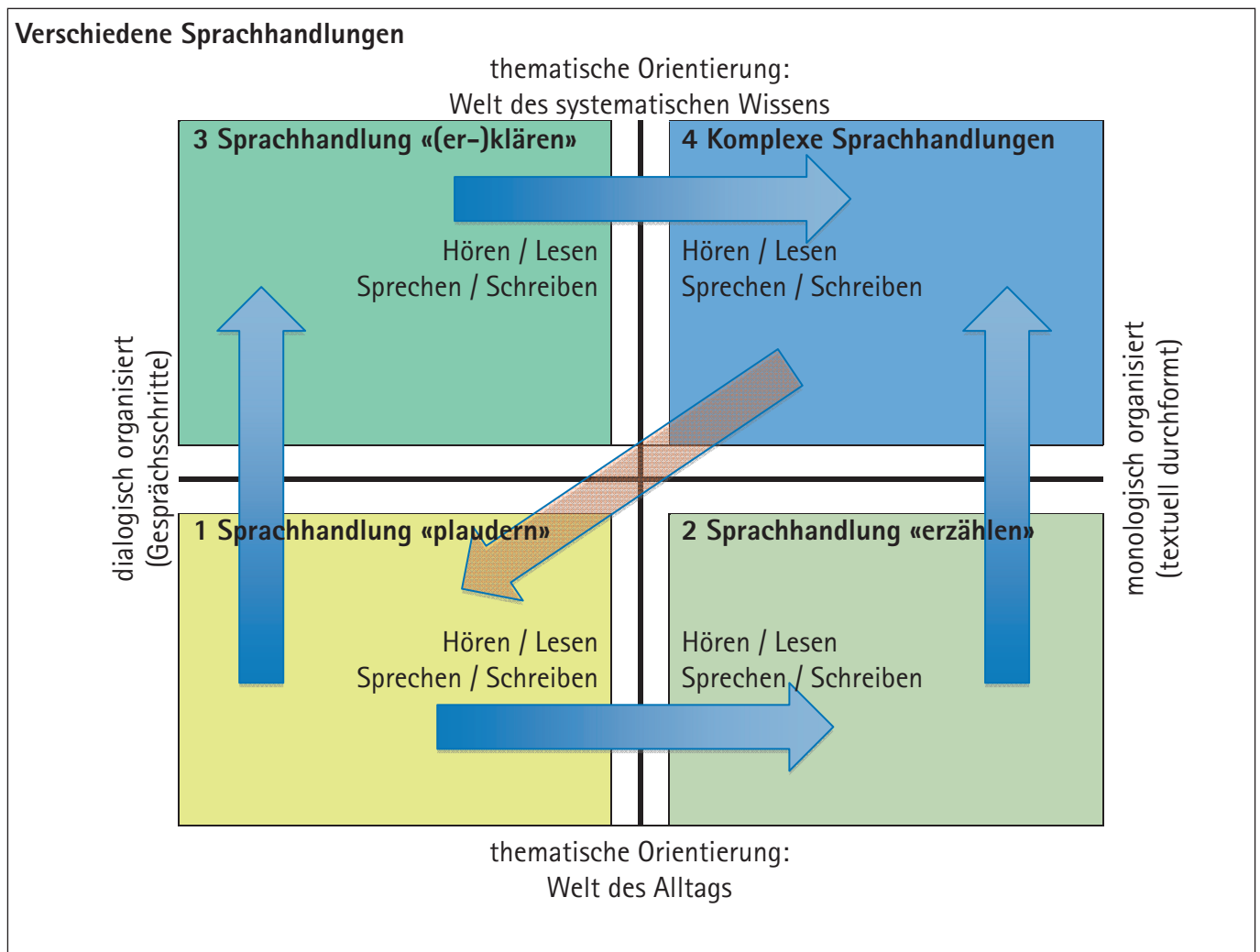
Die Bezugsgrößen sind einerseits ...

- die thematische Orientierung am Alltag und
- die thematische Orientierung am systematischen Wissen.

Andererseits unterscheidet das Textkompetenzmodell zwischen ...

- dialogisch organisierten Sprachprodukten und
- monologisch organisierten, d.h. textuell durchformten Sprachprodukten.

Aus diesen zwei Achsen entstehen vier Quadranten, denen verschiedene Sprachhandlungen zugeordnet werden können.



Das Modell zur Textkompetenz: Vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008)

Dem Quadranten 1 entsprechen dialogische Texte mit einem alltagsorientierten Inhalt. Die sprachlichen Handlungen in diesem Quadranten könnten mit dem Verb «plaudern» zusammengefasst werden. Die kognitiven Kompetenzen, um Sprachhandlungen im Quadranten 1 zu realisieren, lernt der Mensch im sozialen Kontakt und abgesehen von der Alphabetisierung ohne schulische Bildung. Sprachhandlungen, die diesem Quadranten entsprechen, werden wenig geplant. Sie sind meist spontan formuliert und geprägt durch für die Mündlichkeit typische Merkmale.

Dem Quadranten 2 können Sprachhandlungen zugeordnet werden, in denen die Sprachprodukte textuell durchformt sind. Als Textsorte ist hier die Erzählung im weitesten Sinne gemeint. Ein Märchen, das erzählt wird, weist eine starke textuelle Durchformung auf (ganze Sätze, «Erzählbogen» usw.). Kinder können die kognitive Fähigkeit, einer Erzählung zu folgen, schon früh erwerben – beispielsweise durch

<sup>1</sup> Aus: Claudia Neugebauer, Claudio Nodari (2012) «Förderung der Schulsprache in allen Fächern – Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld». Bern: Schulverlag plus.

das wiederholte Hören von Gutenachtgeschichten. Kinder aus bildungsprivilegierten Familien, in denen Erzählungen schon ab dem zweiten Lebensjahr eine Rolle spielen, entwickeln sehr früh die kognitive Fähigkeit, durch rein sprachliche Impulse und ohne Zuhilfenahme von kontextuellen Gegebenheiten einer Geschichte zu folgen. Man spricht in diesem Zusammenhang von «mentalen Repräsentationen». Kinder lernen durch das Hören von Geschichten, aus sprachlichen Inputs innere Bilder zu produzieren und somit zu einer Erzählung einen inneren Film zu sehen.

Für Kinder, denen vor dem Eintritt in die Schule keine Geschichten erzählt worden sind und die über keine oder nur wenige Deutschkenntnisse verfügen, ergibt sich somit oft eine doppelte Herausforderung: Sie müssen in der Schule sowohl eine neue Sprache als auch die kognitiv-schulbezogene Kompetenz aufbauen, einer Geschichte zu folgen.

Auch die kognitiven Fähigkeiten, die dem Quadranten 3 zuzuordnen sind, werden bereits früh – im sogenannten «Warum-Alter» – aufgebaut. Sobald Kinder beginnen Warum-Fragen zu stellen, werden sie mit Antworten konfrontiert, die ihr Wissen über die Welt erweitern. Sie entwickeln gleichzeitig auch die kognitiven Fähigkeiten, einer Erklärung zu folgen. Eltern und andere Bezugspersonen, die ausgehend von Warum-Fragen Gespräche mit Kindern führen, vermitteln nicht nur wichtiges Weltwissen. Sie bauen bei den Kindern auch die Fähigkeit auf, kognitive Strukturen vom Typ Ursache-Folge (wenn-dann), Einräumung (falls...) oder verschiedene «wenn»-Szenarien (das wäre so, wenn...) nachvollziehen zu können.

Sprachliche Handlungen, die dem Quadranten 3 entsprechen, sind dialogisch organisiert, das heißt, die Kommunikationspartner wechseln die Sprecherrolle. Allerdings ist dies in der Regel seltener der Fall als beim Quadranten 1 entsprechenden «Plaudern». Geschriebene Texte im Quadranten 3 würden einem Interview mit einer Fachperson entsprechen, in dem Fragen beantwortet werden.

Dem Quadranten 4 entsprechen Sprachhandlungen, die textuell durchformt sind. Inhaltlich wird dabei auf nicht alltägliches Wissen Bezug genommen. Solchen Texten begegnen Lernende vor allem im schulischen Kontext. Einem Vortrag folgen (Hören), selber eine längere Stellungnahme abgeben (Sprechen), einen Fachartikel lesen (Lesen) oder einen Bericht verfassen (Schreiben) erfordern kognitive Kompetenzen, die in der Schule auf- und ausgebaut werden müssen. Für den Bildungserfolg sind diese Kompetenzen zentral.

Wenn Kleinkinder Sprache benutzen, vollziehen sie vorerst Sprachhandlungen, die dem Quadranten 1 zuzuordnen sind. Wenn ein Kleinkind grundlegende Kommunikationsfähigkeiten entwickelt hat, können Kompetenzen entwickelt werden, die den Quadranten 2 und 3 entsprechen.

Kompetenzen, die dem Quadranten 4 entsprechen, können sich nur entwickeln, wenn Kinder bereits grundlegende Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 aufgebaut haben. Ein «direkter Weg» vom Quadranten 1 zum Quadranten 4 ist nicht möglich. Wohl aber gibt es eine «Rückwirkung» auf den Quadranten 1, wenn Menschen Kompetenzen entwickelt haben, die dem Quadranten 4 entsprechen. Menschen, die beispielsweise gelernt haben, einen Bericht zu schreiben, einen Artikel zu verfassen oder einen Vortrag zu halten, sprechen im Alltag anders bzw. elaborierter als Menschen, die nicht über solche sprachlichen Kompetenzen verfügen.

## Verschiedene Sprachhandlungen im Zusammenhang mit Bilderbüchern einordnen

Ordnen Sie die folgenden Situationen den Quadranten im Modell zur Textkompetenz zu.  
Sie finden die Lösung auf der folgenden Seite.

	Sprachhandlung	Quadrant 1, 2, 3 oder 4
1.	Eine Erzieherin schaut mit drei Kindern ein Bilderbuch an. Die Kinder zeigen auf Elemente in den Bildern, die sie interessieren, und sagen spontan, was ihnen einfällt. Die Erzieherin nimmt die Aussagen der Kinder auf und sagt auch, was ihr zu den Bildern einfällt.	
2.	Auf einer Bilderbuchseite ist ein Flughafen mit vielen Reisenden zu sehen. Angeregt durch das Bild beginnt ein Kind über seine letzten Ferien zu sprechen. Es sagt, dass es auch mit dem Flugzeug verreist ist und mit seinen Eltern den Onkel und die Tante am Meer in Spanien besucht hat.	
3.	Einige Kinder schauen ein Sachbuch über Seevögel an. Auf einem Bild sieht man, wie eine Möwe eine Muschel im Schnabel hält und Richtung Land fliegt. Die Lehrerin zeigt den Kindern ein anderes Bild, auf dem eine Möwe auf einem Fels sitzt und eine Muschel frisst, deren Schale zerschellt ist. Die Lehrerin sagt den Kindern, dass die Möwe auf dem ersten Bild «ihre» Muschel auch über einem Fels fallen lassen wird, damit die Schale zerschellt und sie die Muschel fressen kann.	
4.	Die Kinder bringen der Erzieherin ein Bilderbuch, das sie vor ein paar Tagen kennengelernt haben. Sie sagen: «Wir wollen das hören.» Die Erzieherin liest die Geschichte vor.	
5.	Ein Zweitklässler hat aus einem Sachbuch über Planeten mehrere Seiten kopiert. Mit Illustrationen, die er aus den Kopien ausgeschnitten hat, hat er ein Plakat gestaltet. Mit Hilfe des Plakats stellt er der Klasse sein Wissen über Planeten vor.	
6.	In einem Bilderbuch wird die Geschichte eines Zugvogels erzählt, der mit seiner «Familie» in den Süden fliegt. Die Erzieherin sagt den Kindern, dass bei uns die Schwalben im Herbst Richtung Süden fliegen, weil es im Winter hier kalt ist und weil die Schwalben dann keine Insekten finden, die sie fressen können.	
7.	Einige Kinder haben ein Bilderbuch angeschaut, in dem zwei Freunde sich streiten. Ein Kind sagt der Lehrerin, dass es genau dasselbe erlebt habe. Als die Lehrerin nachfragt, mischen sich auch die andern Kinder ins Gespräch ein.	

### Literatur

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.  
Portmann-Tselikas, Paul; Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39, S. 5–16.



Lösen der Aufgaben zum Zuordnen von Sprachhandlungen:

	Sprachhandlung	Quadrant 1, 2, 3 oder 4
1.	Eine Erzieherin schaut mit drei Kindern ein Bilderbuch an. Die Kinder zeigen auf Elemente in den Bildern, die sie interessieren, und sagen spontan, was ihnen einfällt. Die Erzieherin nimmt die Aussagen der Kinder auf und sagt auch, was ihr zu den Bildern einfällt.	1
2.	Auf einer Bilderbuchseite ist ein Flughafen mit vielen Reisenden zu sehen. Angeregt durch das Bild beginnt ein Kind über seine letzten Ferien zu sprechen. Es sagt, dass es auch mit dem Flugzeug verreist ist und mit seinen Eltern den Onkel und die Tante am Meer in Spanien besucht hat.	2
3.	Einige Kinder schauen ein Sachbuch über Seevögel an. Auf einem Bild sieht man, wie eine Möwe eine Muschel im Schnabel hält und Richtung Land fliegt. Die Lehrerin zeigt den Kindern ein anderes Bild, auf dem eine Möwe auf einem Fels sitzt und eine Muschel frisst, deren Schale zerschellt ist. Die Lehrerin sagt den Kindern, dass die Möwe auf dem ersten Bild «ihre» Muschel auch über einem Fels fallen lassen wird, damit die Schale zerschellt und sie die Muschel fressen kann.	3
4.	Die Kinder bringen der Erzieherin ein Bilderbuch, das sie vor ein paar Tagen kennengelernt haben. Sie sagen: «Wir wollen das hören.» Die Erzieherin liest die Geschichte vor.	2
5.	Ein Zweitklässler hat aus einem Sachbuch über Planeten mehrere Seiten kopiert. Mit Illustrationen, die er aus den Kopien ausgeschnitten hat, hat er ein Plakat gestaltet. Mit Hilfe des Plakats stellt er der Klasse sein Wissen über Planeten vor.	4
6.	In einem Bilderbuch wird die Geschichte eines Zugvogels erzählt, der mit seiner «Familie» in den Süden fliegt. Die Erzieherin sagt den Kindern, dass bei uns die Schwalben im Herbst Richtung Süden fliegen, weil es im Winter hier kalt ist und weil die Schwalben dann keine Insekten finden, die sie fressen können.	3
7.	Einige Kinder haben ein Bilderbuch angeschaut, in dem zwei Freunde sich streiten. Ein Kind sagt der Lehrerin, dass es genau dasselbe erlebt habe. Als die Lehrerin nachfragt, mischen sich auch die andern Kinder ins Gespräch ein.	1

### 3. Bilderbuchtexte sprachlich entlasten

Bilderbuchtexte sind oft in einer anspruchsvollen Sprache verfasst. Es wird davon ausgegangen, dass Erwachsene sie frei erzählen und dabei dem sprachlichen Niveau der zuhörenden Kinder anpassen. Damit Bilderbuchtexte auch gut verständlich sind, wenn sie vorgelesen werden, können sie sprachlich entlastet werden. Die Erzieherin oder die Lehrperson hält die sprachlich entlastete Version schriftlich fest. Das Vorlesen im immer gleichen Wortlaut unterstützt das Lernen einfacher Satzmuster, neuer Wörter und Formulierungen. Durch sprachlich entlastete Bilderbuchtexte können auch Kinder, die am Anfang des Deutschlernens stehen, Erfahrungen mit vorgelesenen Geschichten sammeln.

Die sprachlich entlastete Version wird über den Originaltext im Bilderbuch geklebt. Dazu kann wiederlösbarer Klebstoff (Leimstift oder Roller mit Post-it-Effekt) verwendet werden. So können die eingeklebten Texte später allenfalls wieder entfernt werden. Die eingeklebten Texte haben den Zweck, dass die Kinder auch mit den sprachlich entlasteten Texten erleben, wie aus einem Buch vorgelesen wird. Solche Erfahrungen mit Vorlesen sind ein wichtiger Schritt auf dem Weg der Alphabetisierung.



Die sprachlich entlasteten Texte können auf Tonträger aufgenommen und den Kindern auf CDs angeboten werden. Die CDs stehen in einer «Hörecke» zur Verfügung. Neben der sprachlich entlasteten Version soll jeweils auch der Originaltext aufgenommen werden. Die Kinder können so, nachdem sie eine Geschichte in der einfachen Version kennengelernt haben, zusätzlich den anspruchsvollen Text anhören. Eine Möglichkeit ist, zu einem Bilderbuch zwei CDs anzubieten, die verschieden bezeichnet sind – beispielsweise mit einem grünen Punkt für die entlastete Version und mit einem orangen Punkt für die Originalversion. Während des Hörens können die Kinder das Bilderbuch anschauen. Mit einem Klang (z.B. Glöckchen) wird auf der CD jeweils angegeben, wann eine Bilderbuchseite umgeblättert werden soll. – Die CDs können den Kindern auch zusammen mit dem Buch oder einer Kopie des Buches nach Hause gegeben werden.

Die sprachlich entlasteten Versionen eignen sich auch als Lesestoff für Kinder, die nach der Alphabetisierung selber erste Texte lesen. Es ist sinnvoll die Bilderbücher mit den sprachlich entlasteten Texten, die die Kinder aus der KITA oder dem Kindergarten kennen, auch in der Grundschule zur Verfügung zu stellen – z.B. in einer Lesecke im Klassenzimmer. Kinder lesen gerne bereits Vertrautes.

#### **Was gilt es zu beachten beim Formulieren von sprachlich entlasteten Texten für Kinder, die neu Deutsch lernen?**

- nützlichen Wortschatz anbieten, d.h. Wörter und Formulierungen, die die Kinder in ihrem Alltag brauchen können
- Wörter und Formulierungen möglichst mehrfach anbieten (durch Wiederholung festigt sich der Wortschatz)
- Gleiches immer gleich benennen, z.B. statt «überrascht», «erstaunt» und «verwundert» nur eines dieser Wörter verwenden
- keine verschachtelten Sätze
- evtl. Zeitformen anpassen (Präsens statt Präteritum)

#### **Website mit zahlreichen sprachlich entlasteten Bilderbuchtexten**

[www.netzwerk-sims.ch](http://www.netzwerk-sims.ch)

siehe bei Unterrichtsmaterialien → Materialien für den Kindergarten I und II

## **4. Geschichten aus Bilderbüchern als Tischtheater**

Die Geschichten in den nachfolgend vorgestellten Bilderbüchern eignen sich zum Nachspielen als Tischtheater. Figuren und Requisiten können aus Spielzeugbeständen (Plastik- oder Holzfiguren, Fingerpuppen, Puppenhaueinrichtung, Playmobil u.a.) zusammengesucht oder selber hergestellt werden.

Der Bilderbuchtext wird so umgeschrieben («sprachlich entlastet»), dass er sich zum Vorlesen, Mitsprechen und schließlich auswendig Sprechen eignet. Je nach Niveau der Kinder werden Wortschatz und Satzbau vereinfacht. Statt des Präteritums kann das Präsens verwendet werden und u.U. werden auch Passagen gekürzt.

Die Erzieherin oder die Lehrperson schaut mit den Kindern zuerst das Bilderbuch an, liest den sprachlich entlasteten Text vor und spricht mit den Kindern über die Bilder, sodass sie mit der Geschichte vertraut werden.

Anschließend spielt die Erzieherin oder die Lehrperson die Geschichte als Tischtheater vor. Sie hält sich dabei an den sprachlich entlasteten Text, denn die Kinder sollen den Text wiederholt im genau gleichen Wortlaut hören. Wenn die Kinder mit dem Ablauf der Geschichte vertraut sind, übernehmen einzelne Kinder die Figuren. Alle Kinder – also auch diejenigen, die gerade keine Figur «spielen», werden ermutigt den Text mitzusprechen. Das Tischtheater wird so mehrfach gespielt, bis die Kinder den Text schließlich auswendig können. Die Figuren und Requisiten können in einer Geschichtenschachtel aufbewahrt und von den Kindern auch während des Freispiels genutzt werden. Im freien Spiel nehmen die Kinder Elemente der Geschichte auf und entwickeln mit den Figuren eigene Geschichten. Oft lässt sich beobachten, wie sie Wörter, Formulierungen und Sätze, die sie durch das Tischtheater gelernt haben, spontan verwenden.

Mario Ramos (2012)

### Ich bin der Stärkste im ganzen Land

Frankfurt: Moritz Verlag – ca. 12 €

Der Wolf will, dass alle anerkennen, dass er der Stärkste ist. Dies gelingt ihm auch, bis er einem seltsamen kleinen Tier begegnet, das sich wehrt.



Max Bolliger; Celestino Piatti (Illustrationen)  
(2003)

### Der goldene Apfel

Zürich: Lehrmittelverlag Zürich – ca. 20 €

Auf einem Baum wächst ein goldener Apfel. Verschiedene Tiere kommen und wollen ihn für sich haben. Dies führt zu einem erbitterten Streit. Darob vergessen die Tiere den goldenen Apfel.



Lobe, Mira; Opgenoorth, Winfried (Illustrationen)  
(2011)

### Es ging ein Schneemann durch das Land

Wien: Jungbrunnen-Verlag – ca. 14 €

Der Schneemann steht im Garten. Er ist ein ganz gewöhnlicher Schneemann – bis ihm die kleine Lisa einen Schluck heißen Tee bringt, damit er nicht friert. Da passiert etwas mit ihm. Er stapft durchs Gartentor und seine Reise beginnt.



Mira Lobe; Susi Weigel (Illustrationen) (2012)

### Das kleine ICH BIN ICH

Wien: Jungbrunnen-Verlag – ca. 14 €

Das kleine ICH-BIN-ICH möchte wissen, was für ein Tier es ist. Es begegnet vielen verschiedenen Tieren, dem es diese Frage stellt.

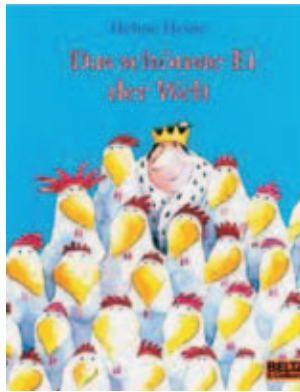


Helme Heine (2011)

### Das schönste Ei der Welt

Weinheim: Beltz Verlag – ca. 14 €

Der König will das Huhn finden, das das schönste Ei legt. Dieses Huhn soll Prinzessin werden.

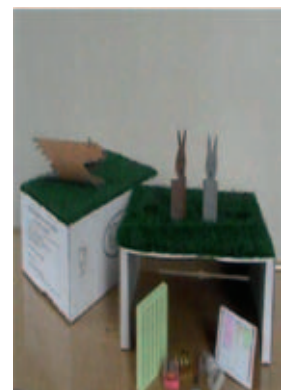


Claude Boujon; Tilde Michels (Illustrationen)  
(2005)

### Karni und Nickel und der grosse Krach

Weinheim: Beltz Verlag – ca. 6 €

Karni und Nickel sind Nachbarn. Sie geraten in Streit. Als ein gemeinsamer Feind auftaucht, halten sie plötzlich zusammen und können sich so retten.



### Abschließend:

*Ein Bilderbuch ist eine Schatzkiste für die Unterstützung der Sprachaneignung.*

Zwei unterschiedliche Aspekte des sprachlichen Lernens gilt es in diesem Zusammenhang hervorzuheben.

Zum einen ist das didaktische Wissen der Erzieherin oder Lehrperson von großer Bedeutung. Zum Beispiel muss sie erkennen, wie sie sich beim dialogischen Lesen oder Vorlesen den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder so anpassen kann, dass sie angemessen gefordert sind. Zum andern spielen die geteilte Aufmerksamkeit, das gemeinsame Denken und auch Gefühle eine wichtige Rolle, wenn Kinder sich Geschichten aneignen.

Auf der Tagung wurde in Gesprächen zum Einsatz von Bilderbüchern dieser zweite Aspekt ebenfalls hervorgehoben: Wenn Kinder das Interesse und die Freude der erwachsenen Person spüren, trägt dies wesentlich dazu bei, dass die *Schatzkiste Bilderbuch* geöffnet werden kann.

## FORUM 2

### 4.2 Niveau beschrieben – und dann? Maßnahmen nach dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Dr. Marion Döll, Universität Wien

Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut

#### 4.2.1 Abstract

Studien aus dem englischsprachigen Raum haben gezeigt, dass die Aneignung von für Schulerfolg erforderlichen Kompetenzen in einer Zweitsprache einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren beansprucht. Zeitlich eng begrenzte Fördermaßnahmen sind daher wenig nachhaltig. Die Unterstützung der Sprachaneignung, vor allem der Aneignung von Bildungssprache, sollte vielmehr die gesamte Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler umfassen. Im Rahmen von FÖRMIG ist hierzu das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ entwickelt worden.

Aus Untersuchungen zur Zweitsprachaneignung ist zudem bekannt, dass Maßnahmen der sprachlichen Bildung an bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten anknüpfen sollten, um bestmögliche Erfolge zu erzielen. Die Diagnose sprachlicher Fähigkeiten sollte daher stets den Sprachbildungsmaßnahmen vorausgehen.

Bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um ein Verfahren, das es erlaubt, die Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern über mehrere Jahre hinweg diagnostisch zu begleiten und zu unterstützen. Dadurch ist es für den Einsatz im Rahmen der diagnosegestützten „Durchgängigen Sprachbildung“ besonders geeignet.

In unserem Forum möchten wir daher zunächst die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache vorstellen. Danach zeigen wir an einigen Beispielen auf, wie im Kontext der „Durchgängigen Sprachbildung“ gearbeitet werden kann, ausgehend von mit diesem Verfahren erstellten Sprachkompetenzdiagnosen.

## 4.2.2 Materialien

### Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – eine Einführung

**Niveau beschrieben - und dann?**

**Maßnahmen nach dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache**



**Dr. Marion Döll (Universität Wien)**  
**Wiebke Saalman (SBI)**  
**Elvira Ziller (14. Grundschule Dresden)**  
 Dresden, 8. März 2013



**Ziel & Plan...**

 **Darstellung diagnosegestützter Durchgängiger Sprachbildung mit den Niveaubeschreibungen DaZ**

- Sprachkompetenzdiagnose mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
- Verknüpfung von Diagnose und sprachdidaktischen Maßnahmen: 3 Beispiele aus Dresden



**Kontext: Durchgängige Sprachbildung (Gogolin/Lange 2010)**

- allgemeine, Alltagskommunikation ermöglichende sprachliche Fähigkeiten sind für Schul-/Bildungserfolg nicht hinreichend
- Studien aus dem englischsprachigen Raum haben gezeigt, dass die Aneignung von Kompetenzen in einer zweiten Sprache, die für den Schulerfolg erforderlich sind, einen Zeitraum von **fünf bis sieben Jahren** beansprucht (Reich et al. 2002: 35) – bildungssprachliche Fähigkeiten

→ kurzfristig angelegte Fördermaßnahmen greifen zu kurz  
 → Durchgängige Sprachbildung

© Marion Döll

Erfahrungen von Lehrkräften wie international vergleichende Schulleistungsstudien zeigen immer wieder, dass zweitsprachliche Fähigkeiten, die eine gute Alltagskommunikation ermöglichen, für das maximale Entfalten von Potentialen in der Schullaufbahn nicht hinreichend sind. Studien aus dem englischsprachigen Raum haben gezeigt, dass die Aneignung von Kompetenzen in einer zweiten Sprache, die für den Schulerfolg erforderlich sind, einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren beansprucht (Reich u.a. 2002: 35). Kurzfristig angelegte Sprachfördermaßnahmen, z.B. Sprachförderung im Kindergarten, greifen daher deutlich zu kurz.

**Kontext: Durchgängige Sprachbildung (Gogolin/Lange 2010)**

- 1 • Explizite Vermittlung von Bildungssprache
- 2 • Berücksichtigung sprachlicher Ressourcen
- 3 • Bereitstellung und Modellierung allgemein- und bildungssprachlicher Mittel
- 4 • Gelegenheiten Sprachkompetenzen zu erwerben und aktiv einzusetzen
- 5 • Unterstützung individueller Sprachbildungsprozesse
- 6 • Gemeinsame Überprüfung und Bewertung der Ergebnisse der sprachlichen Bildung

© Marion Döll

Im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG ist, ausgehend von den knapp skizzierten Befunden, mit der **Durchgängigen Sprachbildung** (Gogolin u.a. 2011) ein Konzept ausgearbeitet worden, das die Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch unter Einbezug und Entfaltung der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern unterstützt. Zentrale Merkmale des Konzepts sind die Allgegenwärtigkeit sprachbildender Maßnahmen und eine starke Vernetzung der Schule mit außerschulischen Partnern wie Kindergärten, Vereinen und Horten, zur Koordination und Verzahnung der Sprachbildungsarbeit. Schulen, die durchgängig sprachbildend arbeiten, zeichnen sich dadurch aus, dass sprachliche Bildung ganz selbstverständlich in jeder Unterrichtsstunde ganz bewusst stattfindet. Dabei wird auf die Vermittlung des Registers Bildungssprache besonderer Wert gelegt. Die Lehrkräfte stellen Schülerinnen und Schülern im Unterricht die für die Bewältigung der fachlichen Inhalte notwendigen sprachlichen Mittel bereit, unterstützen beim Übergang von allgemein- zu bildungssprachlichen Äußerungen und geben viele

Gelegenheiten, allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

## + Sprachkompetenzdiagnose

### Verfahrenstypen (Döll 2012)

- Tests
- Profilanalysen
- Beobachtungsverfahren



© Marion Döll

Der konstruktive Prozess des Aufbaus von Bildungssprache findet idealerweise diagnosegestützt, das heißt unter Berücksichtigung bereits angeeigneter sprachlicher Ressourcen, statt. Für die Diagnose bestehender sprachlicher Kompetenzen stehen derzeit etliche Verfahren zur Verfügung, die sich in drei Gruppen unterteilen lassen: Testverfahren, Profilanalysen und Beobachtungsverfahren. Da Tests und Profilanalysen in der Regel mit Impulsmaterial, z.B. Bildkärtchen, arbeiten, sind sie in der Regel nur ein oder zweimal beim selben Kind einsetzbar und damit verbunden weniger geeignet, Kinder und Jugendliche über längere Abschnitte ihrer Schullaufbahn sprachdiagnostisch zu begleiten. Hierfür eignen sich Beobachtungsverfahren besonders, wenngleich deren Ergebnisse weniger detailliert und präzise ausfallen können als die von Tests und Profilanalysen.

## + Verfahrenstypen Beobachtungsverfahren

### Charakteristika

- Erhebung spezifischer Informationen über den erreichten Aneignungsstand durch Beobachtung
- Anknüpfen an Unterrichtsbeobachtung, aber...
- ... systematisch und
- ... kriteriengeleitet
- in der (alltäglichen) Interaktion

© Marion Döll

Beobachtungsverfahren sind in der Regel beliebig oft beim selben Kind einsetzbar. Sie ermöglichen die Erhebung von Informationen über einen erreichten Sprachaneignungsstand durch Beobachtung in der (alltäglichen) Interaktion. Es handelt sich daher um eine Form der Unterrichtsbeobachtung, die mit Hilfe eines Beobachtungsrasters systematisch und kriteriengeleitet durchgeführt wird. Mit Hilfe von Beobachtungsverfahren können umfassende Sprachkompetenzprofile erstellt werden, die den Aneignungsstand in verschiedenen sprachlichen Qualifikationsbereichen abbilden. Damit bieten diese Verfahren eine gute Grundlage für die individuelle Sprachbildungsarbeit. Allerdings bergen sie auch eine gewisse Herausforderung für die Lehrkräfte: Ihre Anwendung erfordert linguistische Kenntnisse und analytische Fähigkeiten, die nicht vorausgesetzt werden können.

## + Verfahrenstypen Beobachtungsverfahren

### Vorteile:

- umfassende Kompetenzprofile
- sehr gute Verwertbarkeit für Optimierung von individueller Unterstützung
- beliebig viele Diagnosezeitpunkte, Wiederholbarkeit

### Nachteile:

- erfordert ausgeprägte linguistische Kenntnisse und analytische Fähigkeiten von AnwenderInnen
- keine Feinanalyse

© Marion Döll



## Beobachtungsverfahren Niveaubeschreibungen DaZ

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind...

- zwei **Beobachtungsverfahren** (Primarstufe und Sekundarstufe I) für den Einsatz durch Lehrkräfte aller Fachrichtungen
- vierstufig modellierte Raster zur Beschreibung von Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache
- zur Erstellung individueller Kompetenzprofile im Deutschen als Zweitsprache konzipiert

© Marion Döll

Im Modellprogramm FÖRMIG sind unter dem Namen „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in den Länderprojekten FÖRMIG Sachsen und FÖRMIG Schleswig-Holstein zwei Beobachtungsverfahren, eines für die Primarstufe und eines für die Sekundarstufe I, entwickelt worden. Sie dienen der Erstellung individueller Kompetenzprofile im Deutschen als Zweitsprache und sind so konzipiert, dass sie nach einer Schulung von Lehrkräften aller Fachrichtungen eingesetzt werden können. Beobachtet werden Kompetenzen im Deutschen in sechs Feldern: Sprachliches Handeln und Verstehen, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik. Alle Felder umfassen mehrere Verbalskalen, die jeweils vierstufig modelliert sind. Die vierte und höchste Niveaustufe korrespondiert mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards für die jeweilige Altersgruppe, die Niveaustufen eins bis drei skizzieren markante Schritte in der Zweitsprachaneignung auf dem Weg zum Erreichen der Zielvorgaben.



## Beobachtungsverfahren Niveaubeschreibungen DaZ

- Initiative durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus
- kooperative Realisierung durch FÖRMIG Sachsen und FÖRMIG Schleswig-Holstein (seit 2006)
- hauptverantwortlich für Entwicklung und Erprobung: Marion Döll (Wien) & Hans H. Reich (Landau)
- empirische Prüfung, z.T. im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung des BMBF

© Marion Döll

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe I sind mit zufriedenstellenden bis guten Ergebnissen auf Validität, Reliabilität und Objektivität geprüft worden, d.h. sie sind testtheoretisch abgesichert (Döll 2012). Die Praktikabilität der Verfahren wurde im Laufe der Entwicklungsprozesse in Form von Workshops mit Lehrkräften begleitend geprüft und sichergestellt. Im Rahmen der Workshops sind auch Informationen zu Anwendungsroutinen der PraktikabilitätsprüferInnen zusammengetragen worden. Dabei hat sich gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte dreimal im Schuljahr und dabei in der Regel Rhythmus Oktober – Halbjahr – Mai beobachten. Zwischen den einzelnen Beobachtungszeitpunkten wird also in der Regel ein Abstand von drei oder vier Monaten eingehalten. Darüber hinaus wurde berichtet, dass im Unterricht die gleichzeitige Beobachtung zweier Kinder problemlos möglich sei.



## Beobachtungsverfahren Niveaubeschreibungen DaZ

### Allgemeine Erkenntnisse zur Anwendungsroutine

Beobachtungszeitpunkte

- Abstand von drei oder vier Monaten
- Rhythmus Oktober – Halbjahr – Mai

Zahl der Kinder

- gleichzeitige Beobachtung zweier Kinder

Ergänzende Maßnahmen

- Aufnahme von Sprechproben für detailliertere Analysen möglich

© Marion Döll

Die Erstellung eines Kompetenzprofils mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ist nur einer von vielen Schritten zu einer gezielten diagnosegestützten Sprachbildung: Kompetenzprofile müssen interpretiert werden, d.h., es müssen Rückschlüsse für die Unterrichtsgestaltung gezogen werden. Dieser Schritt fällt vielen Lehrkräften schwer: „In der Praxis ist aber gerade die Frage, wie man nach Durchführung einer Sprachdiagnose festgelegte Ziele erreichen kann, entscheidend und bereitet – wie wir in mehreren Jahren Fortbildungstätigkeit immer wieder erfahren haben – vielen Lehrkräften Unbehagen.“ (Döll, Hägi & Aigner 2012: 118)



 **Beobachtungsverfahren**  
Niveaubeschreibungen DaZ

Niveau beschrieben – und dann?



© Marion Döll

→ Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe I sind unter folgendem Link online verfügbar: [www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

## Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Praxis – das Beispiel 14. Grundschule Dresden

An der 14. Grundschule Dresden werden die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe seit 2010 unter Federführung der Betreuungslehrerin Elvira Ziller eingesetzt. Ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule sowie als Fachberaterin Migration/Deutsch als Zweitsprache für Grundschulen zeigen, dass es wichtig ist zu vermitteln, dass es sich bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache um ein wissenschaftlich fundiertes Instrument handelt. Es dient dazu durch konkrete Beobachtungen den ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu prüfen. Dabei empfiehlt es sich, nicht den Anspruch zu verfolgen, dass alle Kolleginnen und Kollegen sofort alle Beobachtungsbereiche des Instruments in den Blick nehmen. Stattdessen hat sich bewährt, sich im Kollegium darüber auszutauschen, was von welcher Lehrkraft unter den gegebenen Rahmenbedingungen beobachtet werden kann, und im Anschluss konkrete Absprachen darüber zu treffen, wer welche Bereiche beobachtet. Mehrfachbeobachtungen, d.h. Beobachtung derselben Bereiche von verschiedenen Lehrkräften sind dabei durchaus erwünscht. Die Lehrkräfte der 14. Grundschule Dresden gehen u.a. so vor, dass mehrere Lehrerinnen die Beobachtungsergebnisse für dasselbe Kind mit verschiedenen Farben (eine Farbe pro Lehrkraft) in einem Beobachtungsbogen festhalten. Dabei hat sich als günstig erwiesen, dass die Betreuungslehrerin ihre Ergebnisse als letzte in den Beobachtungsbogen einträgt, um die Kolleginnen in ihren Urteilen nicht zu beeinflussen. Im Anschluss an diese bunte Dokumentation der Ergebnisse findet zwischen allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen ein ausführliches Gespräch statt. Hier werden die Ergebnisse zu jedem/jeder beobachteten Schüler/Schülerin zu einem Kompetenzprofil zusammengeführt. Diese Kompetenzprofile wiederum werden als Grundlage zu Überlegungen zur sprachlichen Gestaltung des Unterrichts in den Klassen der beobachteten Schülerinnen und Schüler verwendet.

Beispielsweise ist es üblich, neben „Richtlinien“ für Textmuster (Erzählen, Berichten, Beschreiben), die in der 14. Grundschule Dresden immer für alle Kinder sicht- und abrufbar im Raum hängen, neue oder besonders schwierige Begriffe und Formulierungen auf Blätter im Format A3 zu schreiben und für alle mindestens zwei Wochen an der Tafel sichtbar zu machen, damit sie stets zur Verfügung stehen. Ausgehend von den mit den Niveaubeschreibungen erarbeiteten Sprachkompetenzprofilen ist es besser möglich festzustellen, welche Begriffe und Formulierungen bereitgestellt werden sollten.

**Aufgabe 1: Eierkuchen backen**

Schreibe die Anleitung! Die Bilder und Wortgruppen helfen dir dabei.  
mischen – erhitzen – wenden – Teig in die Pfanne geben  
als Erstes – zuerst – dann – danach – nun – anschließend – zum Schluss – zuletzt

Das brauche ich:  
*die aufgeschlagenen Eier 12 El Milch, 12 El Mehl*

Das muss ich tun:  
*Zuerst gebe ich die aufgeschlagenen Eier, die Milch, das Mehl, in die Schüssel. Dann mixe ich alles. Nun gebe ich bisschen butter in die Pfanne und erhitze sie. Dann gieße ich Teig in die Pfanne und warte bis eine Seite goldbraun ist, dann wende ich ihn. zuletzt lege ich denn Eierkuche auf den tela und Esse.*

Sechs Abbildungen, auf denen die Arbeitsschritte des Eierkuchenbackens gezeigt werden

**Aufgabe 2: Frei geschriebener Text**

*Ein schöner Wochenende  
Am Sonntag ware ich und meine Familie im Kino und haben wir ein Film gegut dann sind wir nach Hause gewaren und und Mama hat Popkon gemacht Papa hat ein an gemacht und wir haben das Film an gekugt. Am morgen sind waren wir wandern.*

Um im Rahmen der beiden Foren den kollegialen Austausch über die sprachensible Unterrichtsgestaltung im Anschluss an eine Diagnose mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache zu simulieren, ist mit einem Auszug aus dem Instrument für die Primarstufe und einem Fallbeispiel (zwei geschriebene Texte eines achtjährigen Schülers der Vorbereitungsklasse, s. Abbildung links) gearbeitet worden.

Anhand dieser Texte sind Beobachtungen zur Verbstellung, verwendeten Verbformen und der Verbindung von Sätzen angestellt worden. Dabei hat sich gezeigt, dass der Schüler in der Lage ist, korrekte Äußerungen im Perfekt zu produzieren, auch verwendet er das Präteritum des Hilfsverbs „sein“, Vollverben im Präteritum verwendet er jedoch noch nicht. Hinsichtlich der Verbstellung ist die Verwendung von invertierten Hauptsätzen dominant, vereinzelt lässt sich jedoch auch die Verwendung des Verbs in Endstellung in Nebensätzen beobachten. Analog hierzu verwendet er zur Verknüpfung von Aussagen überwiegend gleichordnende Konjunktionen (z.B. „Dann wende ich ihn.“) und nur selten unterordnende Konjunktionen (z.B. „..., bis eine Seite goldbraun ist.“). Die Beobachtungen verdeutlichen, dass der Schüler in der Aneignung der morphosyntaktischen Bereiche Verbstellung, den Formen des Verbs und den Möglichkeiten der Verbindung von Sätzen bereits weit vorangeschritten ist. Zu vertiefen und zu festigen sind noch die Verwendung von Nebensätzen und Präteritum.

Im nächsten Schritt wurden die exemplarischen Ergebnisse zu typischen Aufgabenstellungen aus verschiedenen Fächern in Verbindung gebracht, die im Vorfeld im Plenum gesammelt worden waren. Dabei wurden Aufforderungen wie „Begründe den Lösungsweg!“ und „Wähle einen Körper aus und beschreibe ihn!“ genannt. Ausgehend davon wurde gemeinsam überlegt und diskutiert, welche morpho-syntaktischen Anforderungen die Sprachhandlung ‚Begründen‘ birgt. Die Teilnehmenden nannten unter anderem weil-Sätze und „wenn-dann“-Formulierungen, d.h. Konstruktionen mit Nebensätzen. Für das analysierte Fallbeispiel wurde anschließend festgehalten, dass die Sprachproduktion durch Zurverfügungstellen von aufgaben- oder themenbezogenen Phrasen („Wenn ... ist, dann ist...“ und „... ist so, weil...“) und unterordnenden Konjunktionen („wenn“, „weil“, „damit“) unterstützt werden könnte.

## Literatur

- Döll, M. (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Band 8. Münster: Waxmann.
- Döll, M./Hägi, S./Aigner, M. (2012): Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slampoetry. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2012, S. 115-129.
- Gogolin, I. u.a. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material Band 2. Münster (Waxmann).

## FORUM 3

### 4.3 Wie plant man sprachbildenden Unterricht? – Von der Idee zur Umsetzung.

#### Sprachbildende Unterrichtsplanung an der Mittelschule Innenstadt Görlitz

Christine Tschuck, Christina Thiede, Mittelschule Innenstadt Görlitz

Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin

#### 4.3.1 Abstract

##### Einleitung:

Nach Tanja Tajmel „ist weder Fachkompetenz noch Erkenntnisgewinnung, weder Bewertungskompetenz noch Kommunikation ohne sprachliches Handeln denkbar“<sup>1</sup>. Diese Erkenntnis gewannen wir in unserer praktischen Tätigkeit immer häufiger und untersuchten sächsische Lehrpläne nach konkreten sprachlichen Lernzielen. Diese existieren in größerem Umfang, jedoch bleiben Art und Weise der Vermittlung jeder Lehrkraft überlassen. So passiert es häufig, dass der Schüler unsicher ist, was der gerade unterrichtende Lehrer eigentlich von ihm erwartet. Um diesen Konflikt zu beseitigen, veranstalteten wir als ersten Schritt an unserer Schule eine SCHILF zum Thema „Sprachliche Bildung & Schulerfolg“, bei der wir u. a. das Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele von Frau Tajmel vorstellten.

##### Ablauf:



Im Workshop wird gezeigt, wie das Raster zur Konkretisierung für unterschiedliche Aufgabenstellungen aus verschiedenen Fächern Anwendung finden kann. Dazu führen wir gemeinsam mit den Teilnehmern die Konkretisierung und Analyse der sprachlichen Lernziele an zwei Beispielen (Biologie und Mathematik) durch.

Im Anschluss an die gemeinsame Erarbeitung werden die möglichen weiteren Schritte diskutiert, wie jene durch die Analyse gewonnenen Erkenntnisse in der Unterrichtsplanung und im Unterricht umgesetzt werden können.

<sup>1</sup> Tajmel, Tanja: Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann, aus: Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht, S. 12, RAA Mecklenburg-Vorpommern 2012

## 4.3.2 Materialien

Ziel des Forums war es, die Lehrkräfte für die Bedeutung sprachlichen Handelns in ihren Fächern zu sensibilisieren, ihnen die Merkmale von Alltags-, Fach- und Bildungssprache zu verdeutlichen und konkrete Anleitung zur Umsetzung sprachlicher Bildung zu geben.

Den Fokus des Forums bildete die Überlegung, wie ausgehend von Aufgabenstellungen sprachbildender Unterricht geplant werden kann. Hinsichtlich der Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin et al. 2010) widmete sich die Forumsarbeit dem Qualitätsmerkmal 1: „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindungen von All-gemein- und Bildungssprache explizit her.“

Im Forum wurde exemplarisch dargestellt, wie ein externer fachlicher Input zur sprachbildenden Unterrichtsplanung (Schulinterne Lehrerfortbildung an der Mittelschule Innenstadt Görlitz mit Tanja Tajmel als Referentin) an der Schule durch zwei Multiplikatorinnen (Christina Thiede und Christine Tschuck) in einem schulinternen Workshop umgesetzt und vertieft werden kann.

### Situation an der Mittelschule Innenstadt Görlitz

Die Schule besitzt mit über 30% einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein wesentliches Ziel der Schule ist es, allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen. Der Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten wurde als Schwerpunkt in das im Schuljahr 2006 beschlossene Schulprogramm der Mittelschule Innenstadt aufgenommen.

Die in den Lehrplänen verankerte Forderung nach sprachlicher Bildung in jedem Unterrichtsfach sowie das Gesamtkonzept Sprachliche Bildung, insbesondere Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern sind wichtige Grundlagen für die Arbeit an diesem Schwerpunkt.

### Ablauf und Inhalte des Forums

In einer kurzen, nach Fragen strukturierten Einführung wurden die Forumsteilnehmer mit den zentralen Überlegungen vertraut gemacht:

#### Worum geht es?

Es geht um Verbesserung des Unterrichts durch die Berücksichtigung von Sprache.

Hier wurden kurz die Qualitätsmerkmale des Unterrichts besprochen und der Fokus auf Qualitätsmerkmal 1 gelegt.

#### Wo fängt man an?

Man fängt bei den angestrebten Kompetenzen des Fachunterrichts an. Man sucht nach der Sprache.

Dazu wurden die Sprachhandlungen in einem Textausschnitt aus dem Lehrplan Sachsen (2004/2009) – Mittelschule Physik diskutiert:

## Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

### Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

Es wurde gezeigt, dass sprachliches Handeln ein wesentliches Element eines jeden Fachunterrichts darstellt.

#### Wie geht es weiter?

Man nimmt die Aufgabenstellungen unter die Lupe und sucht nach den Sprachhandlungen.

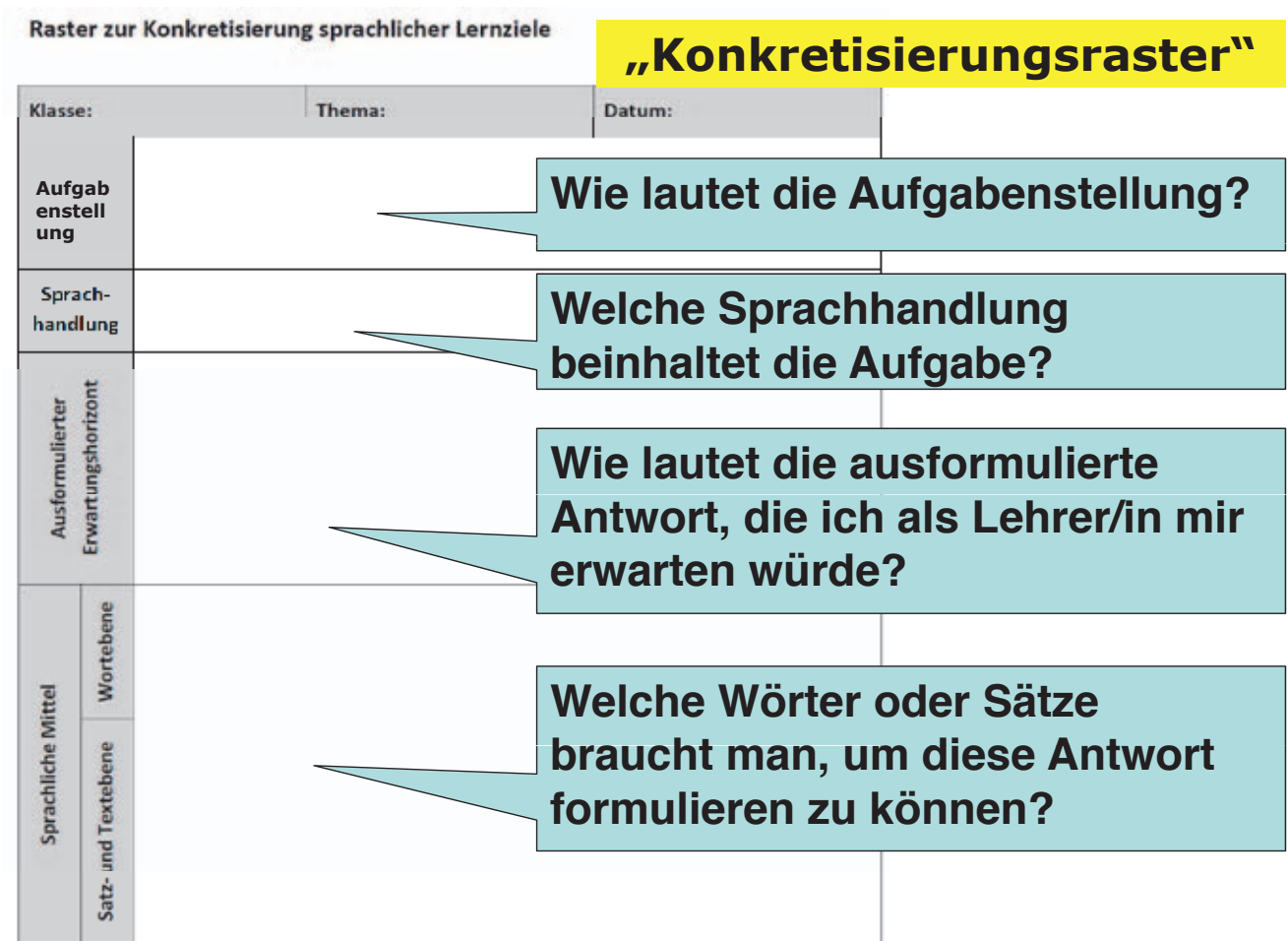
Operatoren in Aufgabenstellungen fordern zu sprachlichem Handeln auf. Am Beispiel der Aufgabenstellung „Beschreibe das Experiment“ wurde der Operator Beschreiben als Sprachhandlung identifiziert.

#### Und dann ...?

... bearbeitet man selbst die Aufgabenstellung. Welche Antwort würde man erwarten? Welche bildungssprachlichen Elemente beinhaltet die erwartete Antwort?

Es wurde diskutiert, dass sich die erwarteten Antworten individuell unterscheiden können und dass es durchaus schwierig sein kann, einen Erwartungshorizont zu formulieren und die darin enthaltenen bildungssprachlichen Mittel zu identifizieren.

Schließlich wurde mit dem Raster zur Konkretisierung der sprachlichen Lernziele (Tajmel 2011) ein Ansatz zur systematischen Analyse von Aufgabenstellungen hinsichtlich der bildungssprachlichen Mittel, welche sie erfordern, vorgestellt.



Diese Art der Sensibilisierung für die bildungssprachlichen Anforderungen von Aufgabenstellungen wurde an der Mittelschule Innenstadt Görlitz von Christina Thiede und Christine Tschuck im Rahmen eines Workshops am 2. Februar 2013 durchgeführt. Die Struktur dieses Workshops wurde im Forum als Beispiel für multiplizierende Sensibilisierungsarbeit präsentiert:

- Erarbeitung „typischer Unterrichtssituationen“, wie sie im Fachunterricht auftreten
  - z. B. Beschreibe den Ablauf des Experimentes!
    - Stelle den Zusammenhang in einem Diagramm dar!
    - Erstelle aus der Wortvorschrift eine Gleichung!
    - Gib den Inhalt des Textes mit eigenen Worten wieder!
- Vorstellung der 4 sprachlichen Kompetenzbereiche für Standardsituationen im naturwissenschaftlichen Unterricht<sup>2</sup>
- Eingrenzung auf den Kompetenzbereich 1: Wissen sprachlich darstellen verbunden mit der Situation: Etwas (Experiment, Sachverhalt, Verfahren) reproduzierend darstellen u. beschreiben.<sup>3</sup>
- Vorstellung des vorher erwähnten Instruments „Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele“ von Tanja Tajmel als Hilfe bei der Unterrichtsplanung mit einem Beispiel:

Standardsituationen im naturwissenschaftlichen Unterricht <sup>1)</sup>	
4 sprachliche Kompetenzbereiche	12 sprachliche Standardsituationen
Wissen sprachlich darstellen	etwas darstellen u. beschreiben
	Darstellungsformen verbalisieren
	Fachtypische Sprachstrukturen anwenden
Wissenserwerb sprachlich begleiten	Sachverhalte präsentieren u. strukturiert vortragen
	Hypothesen, Vorstellungen, Ideen ... äußern
	Informationen nutzen u. Fragen stellen
Wissen mit anderen sprachlich verhandeln	Sachverhalte erklären u. erläutern
	Fachliche Probleme lösen u. mdl. o. schriftl. verbalisieren
	Auf Argumente eingehen u. Sachverhalte diskursiv erörtern
Text- u. Sprachkompetenz ausbauen	Fachtexte lesen (LESEN)
	Fachtexte verfassen (SCHREIBEN)
	Sachkompetenz sichern u. ausbauen (ÜBEN)

<sup>2</sup> Quelle: Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach, Varus-Verlag, Bonn, 2010, Teil C, Seite 11  
<sup>3</sup> Ebenda

**„Konkretisierungsraster“**

Klasse:		Thema:	Datum:
Aufgab enstell ung	Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen mit dem Kraftbegriff.		
	Sprach- handlung	argumentieren	
Ausformulierter Erwartungshorizont	Ein Körper wird langsamer oder schneller, weil eine Kraft wirkt. Wenn keine Kraft wirken würde, dann würde er seine Geschwindigkeit und Bewegungsrichtung nicht verändern.		
	Sprachliche Mittel	Fachwörter: Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, ... Steigerungsformen: Langsamer, schneller Konjunktiv: würde Komposita: Bewegungsrichtung Nominalisierungen: Bewegungsänderung Kausalsätze (... , weil ...) Konditionalsätze (Wenn ..., dann ...)	
	Wortebene		
	Satz- und Textebene		

- Übungen an konkreten Beispielen
  - aus dem Lehrbuch Biologie Klasse 6 („Beschreibe die Bewegung eines kriechenden Regenwurms!“)
  - Mathematikaufgabe („Formuliere ein Zahlenrätsel:  $2x + 5 = 17!$ “)
  - aus der Sporttheorie („Beschreibe eine Rolle vorwärts!“)

Im Verlaufe des Workshops wurde deutlich, dass es häufig schwer fällt, sich auf den sprachlichen Teil der Aufgabe zu konzentrieren, d. h. die Fragen: „Welche sprachliche Leistung erwarte ich vom Schüler?“ und „Sind dem Schüler alle verwendeten Operatoren bekannt?“ muss sich jeder Lehrer immer wieder neu stellen.

**Fazit der schulinternen Lehrerfortbildung vom 02.02.2013**

- Bildung einer Arbeitsgruppe mit Vertretern der Fachkonferenzen
- Durchführung eines „Methodentages“ zur Vermittlung der Operatoren
- Aktualisierung des an der Schule vorhandenen Methodenhefters
- Überdenken der Einführungszeiten und –methoden des Hefters

Zur Verdeutlichung der Ergebnisse aus dem Workshop wurde den Forumsteilnehmern dieselbe Aufgabe gestellt, welche die Lehrkräfte an der Mittelschule Innenstadt Görlitz zu bearbeiten hatten, nämlich: auf Basis eines Lehrbuchtextes die Bewegung eines kriechenden Regenwurms zu beschreiben.

Text aus einem Lehrbuch:

Beobachtet man einen kriechenden Regenwurm, so fallen wellenartige, über seinen Körper hinweglaufende Bewegungen auf. Verursacht werden sie von zwei Muskelschichten, die mit der darüber liegenden Haut zum Hautmuskelschlauch verwachsen sind. Bewegt sich der Wurm vorwärts, zieht er zunächst die Ringmuskelschicht von vorn beginnend nach hinten zusammen. Dabei wird er länger und dünner. Beim anschließenden Zusammenziehen der Längsmuskulatur von vorn nach hinten verkürzt sich der Wurm; sein Körper wird dicker, der hintere Körperabschnitt wird nach vorn gezogen. Dabei wird ein Zurückrutschen durch vier Paar abspreizbare Borsten verhindert, die sich unten und seitlich an jedem Segment befinden. Mithilfe dieser Borsten kann sich der Regenwurm auch in seiner engen Wohnröhre auf- und abwärts bewegen.

(Aus: Erlebnis Biologie 6, Ausgabe Sachsen; Bildungshaus Schulbuchverlage; Braunschweig; 2009; S. 100)

Zur Analyse der bildungssprachlichen Mittel wurde nach dem Konkretisierungsrastrer vorgegangen. Der folgende, im Workshop an der Mittelschule Görlitz erarbeitete Erwartungshorizont wurde im Forum zur Diskussion gestellt:

<b>KI: 6</b>	<b>Thema: Der Regenwurm</b>		<b>Vorschlag</b>
<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Beschreibe die Bewegung eines kriechenden Regenwurms.</b>		
<b>Operator Sprachhandlung</b>	mündlich <b>Textarbeit</b>	schriftlich <b>beschreiben</b>	
<b>Ausformulierter Erwartungshorizont</b>	Die Bewegung des Regenwurms erfolgt durch zwei Muskeln. Durch Zusammenziehen des Ringmuskels wird er länger, zieht er den Längsmuskel zusammen, wird er kürzer. Dies wiederholt sich. Mit den Borsten hält er sich fest. (auch: Borsten verhindern das Zurückrutschen)		

<b>Sprachliche Mittel</b>	<b>Wortebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fachwörter:</b> Ringmuskel, Längsmuskulatur, Borsten</li> <li>• <b>Komposita:</b> Regenwurm</li> <li>• <b>Nominalisierung:</b></li> <li>• <b>Partizipialattribut: Abkürzung:</b> usw.</li> <li>• <b>trennbare Verben:</b> zusammenziehen,</li> <li>• <b>Komparativ:</b> länger, kürzer</li> </ul>

Rastervorlage: © Tanja Tajmal (September 2011)

In dieser Diskussion wurde das individuell unterschiedliche Verständnis von Operatoren problematisiert. Es wurde diskutiert, ob der dargestellte Erwartungshorizont tatsächlich einer Beschreibung und nicht viel mehr einer Erklärung entspricht, da er Elemente beinhaltet, die nicht beobachtbar sind, die aber die biologischen Ursachen der Bewegung darstellen (Ringmuskeln, Längsmuskeln, Borsten). Eine Beschreibung würde nur jene Elemente beinhalten, die tatsächlich zu sehen sind und könnte in etwa lauten:

**„Die Bewegung des Regenwurms ist wellenartig. Zuerst streckt er sich und wird länger und dünner, dann zieht er seinen hinteren Körperabschnitt nach vorne und wird dabei kürzer und dicker.“**

Durch das konkrete Beispiel angeregt, reflektierten die Forumsteilnehmer die Aufgabenstellungen und die Häufigkeit und Verwendung von Operatoren in ihren eigenen Fächern. Die Forumsteilnehmer waren einhellig der Meinung, dass manche Aufgaben anders gestellt würden, wenn man sich vorher den Erwartungshorizont vor Augen führte und dass die Operatoren in einer Aufgabe häufig nicht zur eigentlichen Intention einer Aufgabe passten. Als sinnvoll und wünschenswert wurde erachtet, sprachliche Operatoren einheitlich und fächerübergreifend einzuführen und den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Gelegenheiten zu bieten, die mit den Operatoren verbundenen Sprachhandlungen zu üben.

## Literatur

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Hawighorst, Britta/ Bainski, Christiane/ Rutten, Sabine/ Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg  
Erlebnis Biologie 6, Ausgabe Sachsen, Bildungshaus Schulbuchverlage, Braunschweig 2009  
Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Varus-Verlag. Bonn  
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004/2009): Lehrplan Mittelschule Physik  
Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Uni Duisburg-Essen, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz>



## FORUM 4

### 4.4 Bildungssprache lehren lernen – wenn sich ein Gymnasium auf den Weg begibt Sina Oelze, Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain Dr. Joana Duarte, Universität Hamburg

#### 4.4.1 Abstract

In diesem Forum wird die Umsetzung des im Rahmen des FÖRMIG-Projektes entwickelten Konzeptes **Durchgängige Sprachbildung** am Werner-von-Siemens-Gymnasium in Großenhain vorgestellt. Der Fokus dabei liegt auf praktischen Aktivitäten, Methoden und Materialien für den Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten in heterogenen Lehr- und Lernkonstellationen sowie für die Implementierung sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern. Das Konzept umfasst vor allem Kooperationsformen im Kollegium und in der Elternarbeit sowie im herkunftssprachlichen Unterricht und basiert auf den FÖRMIG-Qualitätsmerkmalen für den bildungssprachförderlichen Unterricht.

In einer zweiten Phase werden die vorgestellten Praxisbeispiele, auf der Basis wissenschaftlicher Forschung zur Förderung von bildungssprachlichen Fähigkeiten in sprachlich heterogen zusammengesetzten Lerngruppen, kommentiert und ergänzt. Der Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Fachunterricht nimmt dabei eine zentrale Rolle ein und wird anhand von videografierten Sequenzen illustriert.

Zum Schluss, und inspiriert bei diesem letzten Aspekt, werden die Teilnehmenden selbst im Hinblick auf ihre eigene Mehrsprachigkeit auf die Probe gestellt, indem sie eine kleine und spannende Aktivität mitmachen dürfen.

Insgesamt führt das Forum in die Theorien und Praxis sprachlicher Bildung ein und behandelt verschiedene Aspekte, die sich auf die Unterrichtsentwicklung hinsichtlich sprachlicher Bildung in allen Fächern beziehen. Der besondere Akzent liegt auf der sprachlichen Bildung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen. Die Konzepte lassen sich auch auf alle Kinder und Jugendliche übertragen.

## 4.4.2 Materialien

### Teil 1

Teil 1 des Forums reflektierte über den Prozess zur Implementierung durchgängiger Sprachbildung am Werner-von-Siemens-Gymnasium in Großenhain (WvSG), stellte Ergebnisse und gesammelte Erfahrungen zu den Gelingensbedingungen eines solchen Prozesses vor.

Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain

- Schülerzahl: ca. 740
- Lehrer: 61
- heterogene Schülerschaft:
  - Schüler verschiedener sozialer Herkunft
  - Integrationsschüler
  - Schüler mit Migrationshintergrund

Sina Oelze  
Fachtagung des FöRMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Für unsere mehrsprachigen Kinder:

- ❖ Arbeit mit dem Sprachenportrait
- ❖ Unterricht DaZ - Dritte Etappe
- ❖ Herkunftssprachlicher Unterricht
- ❖ Elternarbeit

*Sprachliche Bildung für alle Schüler in allen Fächern ???*

Sina Oelze  
Fachtagung des FöRMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Die Schülerschaft am Werner-von-Siemens-Gymnasium ist vielfältig. Die Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen an die Schule.

Mehrsprachigkeit ist am WvSG willkommen. Die Arbeit mit der Sprachenbiografie mit Eintritt in die Schule schafft eine vertrauensvolle Grundlage zwischen Mitschülern und zu Lehrkräften.

Mehrsprachige Schüler haben am WvSG die Möglichkeit, am DaZ-Unterricht der dritten Etappe teilzunehmen, um ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auszubauen.

Im Bereich der russischen Sprache bietet das Gymnasium herkunftssprachlichen Unterricht an.

DaZ-Lehrer und herkunftssprachliche Lehrkräfte kooperieren bei der Gestaltung von gemeinsamen Unterrichtsprojekten sowie im Bereich der Elternarbeit (Familiennachmittag, Elterngespräche, Beratung).

→ Ein additives Betreuungsnetz ist vorhanden, aber gibt es sprachliche Bildung im Fachunterricht???

Wo befinden wir uns auf dem Weg zu sprachlicher Bildung in allen Fächern?

Kreuzen Sie die Zahlen, die für Sie am ehesten zutrifft:	1	2	3	4	5
1. Ich sehe sprachliche Bildung im Unterricht als wichtigen Baustein für den Schulerfolg.					
2. Ich setze Fachsprache im Unterricht bewusst ein.					
3. Ich bin sprachlich ein Vorbild für meine Schüler.					
4. Ich interessiere mich für Methoden zur Gestaltung sprachlich-fachlicher Unterrichtsinhalte.					
5. Ich weiß, wie ich meinen Unterricht sprachlich-fachlich gestalten kann.					
6. Ich plane meinen Unterricht konsequent sowohl aus fachlicher als auch aus sprachlicher Sicht.					
7. Ich vergleiche stets die sprachlichen Anforderungen meines Unterrichts (Tafel, Aufgabenstellungen, Lehrmaterialien) mit den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler.					
8. Die Schüler kennen nicht nur meine Fachfächer, sondern auch meine sprachliche Erwartung an ihre Unterrichtsbereitschaft.					
9. Ich stelle den Schülern gezielt sprachliche Mittel zur Bewältigung fachlicher Aufgaben zur Verfügung.					

Sina Oelze  
Fachtagung des FöRMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Wo befinden wir uns auf dem Weg zu sprachlicher Bildung in allen Fächern?

Ergebnisse der Befragung:

- Konsens in Frage der Bedeutung sprachlicher Bildung in allen Fächern für den Schulerfolg
- Unzufriedenheit mit sprachlichen Leistungen der Schüler im Fachunterricht
- Lehrkräfte (besonders der Sachfächer) fühlen sich wenig vorbereitet, Unterricht sprachsensibel zu planen und durchzuführen
- Unsicherheit vieler Lehrkräfte bei Beurteilung der sprachlichen Entwicklung eines Schülers
- wenig Kooperation zwischen Lehrkräften
- Eltern wünschen sich mehr Transparenz
- Schüler wünschen sich mehr Gelegenheiten, ihre sprachlichen Fähigkeiten üben zu können (besonders im Unterricht der Sachfächer)

Sina Oelze  
Fachtagung des FöRMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Nach einer SCHILF zur Sensibilisierung des Kollegiums für die Notwendigkeit sprachlicher Bildung im Unterricht aller Fächer für alle Schüler für optimalen Schulerfolg wurden auf der Grundlage der im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG erarbeiteten **Qualitätsmerkmale für den Unterricht** Fragebögen erarbeitet, um herauszufinden, wo sich die Schule auf dem Weg zu sprachlicher Bildung in allen Fächern befindet.

Es wurden Lehrer, Schüler und Eltern befragt - mit einem Ergebnis, welches Handlungsbedarf signalisierte.

## Wie gehen wir vor?

Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung in allen Fächern



- Eigene Qualifizierung + Umsetzung in eigenem Unterricht
- Ziele + Maßnahmen für Schule entwickeln
- Maßnahmen umsetzen



Sina Oetze

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

## Unsere Ziele:

Die Schüler der Klassenstufen 5 und 6 sind kompetent im Umgang mit Lernmethoden.

- Schüler wählen geeignete Lernmethoden aus.
- Schüler wenden Lernmethoden richtig an.

Die Lehrkräfte planen und gestalten ihren Unterricht lernerzentriert und sprachsensibel.

- Lehrer gestalten Unterricht auf der Grundlage der fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler.
- Die Schüleraktivität im Unterricht ist hoch.

Sina Oetze

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Es bildete sich eine Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung, deren Mitglieder sich zunächst selbst im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts qualifizierten und Erfahrungen bei der Gestaltung ihres eigenen sprachlernförderlichen Unterrichts in den verschiedenen Fächern sammelten. In Abstimmung mit Schulleitung und Kollegium erarbeitete diese Arbeitsgruppe auch das Konzept zur Implementierung sprachlicher Bildung im Unterricht für das WvSG.

Der Anknüpfungspunkt dabei ist der Bereich Lernen lernen, welcher wie sprachliche Bildung in allen Fachbereichen eine wesentliche Rolle für den Schulerfolg spielt. Lernen lernen wird am WvSG in den Klassenstufen 5 und 6 wöchentlich in einer dafür vorgesehenen Unterrichtsstunde von den Klassenlehrern unterrichtet. Die dort erworbenen Fähigkeiten vertiefen und üben die Schüler im Fachunterricht. Nicht immer fühlen sich Klassenlehrer sicher, den Unterricht Lernen lernen erfolgreich zu gestalten. Dies war ein weiterer Grund, die Ziele für die Implementierung sprachlicher Bildung mit denen für Lernen lernen zu verknüpfen.

Unterstützung erhält die Schule durch das FÖRMIG Transferprogramm, in dessen Rahmen das WvSG in der länderübergreifenden AG Durchgängige Sprachbildung in Hamburg mitarbeitet, sowie durch das ESF- QM- Projekt „Unterstützung des Qualitätsmanagements an sächsischen Schulen“.

## Umsetzung: Sprachensible Unterrichtseinheiten für LERNEN LERNEN



Sina Oetze

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Die Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung entwickelt sprachensible Unterrichtseinheiten zur Gestaltung des Unterrichts Lernen lernen Klasse 5/6. Die unterrichtenden Lehrkräfte werden mittels dieser Stundenentwürfe mit Prinzipien und Methoden sprachlernförderlichen Unterrichts vertraut gemacht.

Zusätzlich zur Stundenplanung stellt die Arbeitsgruppe alle für die Durchführung der Stunden notwendigen Arbeitsmittel zur Verfügung.

Eine immer wiederkehrende Symbolik soll den Schülern helfen, sich schneller im Arbeitsmaterial zu orientieren. So werden unter anderem unterschiedliche Sprachhandlungen und Sozialformen angezeigt. Es gibt einen Verweis auf Hilfen zur Lösung von Aufgaben. Die Ampel soll die Schüler anregen, über den Weg bei der Bewältigung einer Aufgabe zu reflektieren.

## Symbolik:



Sina Oetze

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

## Wortschatztruhe:



Sina Oelze

Fachtagung des FöRMiG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Die Wortschatztruhe bietet den Schülern ein Angebot an Redemitteln, die zur sprachlichen Bewältigung einer Aufgabe hilfreich sind. Es wird Wert darauf gelegt, den Schülern die Bedeutung solcher Redemittel für die Bewältigung von Aufgabenstellungen im Fachunterricht bewusst zu machen.

## Gestufte Hilfe:

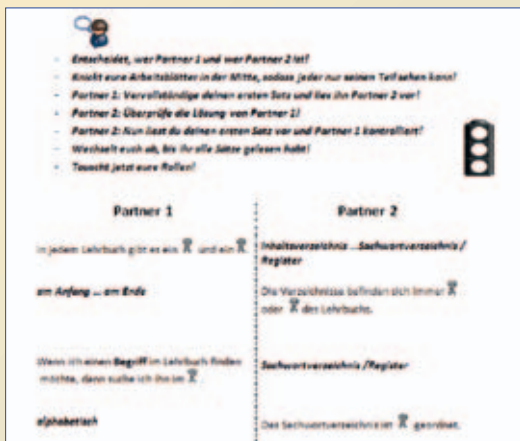


Sina Oelze

Fachtagung des FöRMiG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Der didaktisch-methodische Hinweis zu Gestuften Hilfen ist in der Stundenplanung enthalten.

## Tandem:



Sina Oelze

Fachtagung des FöRMiG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

## Didaktisch-methodischer Hinweis

**Gestufte Hilfen (GH)** = Form von Binnendifferenzierung. GH gibt dem S Hinweise zur Lösung der Aufgabe. GH können als *inhaltliche* (z.B. um Vorwissen zu aktivieren) oder als *lernstrategische* (um die Bearbeitung der Aufgabe zu strukturieren) Hilfe konzipiert sein. Je nach Komplexität der Aufgabe zwischen 3 und 6 GH. Hilfen werden von GH1 bis GH6 immer konkreter. Die letzte GH enthält immer die vollständige Lösung/den Lösungsweg. L bereitet GH auf Karten vor. Karten werden an vereinbartem Ort im Klassenzimmer (z.B. Lehrertisch) deponiert. GH dürfen nicht mit an den Platz genommen werden. S entscheiden selbst, ob und wann sie eine Hilfe nutzen wollen. S nehmen Hilfen in richtiger Reihenfolge in Anspruch – immer nur eine. Nutzung gestufter Hilfen schafft Freiraum für den Lehrer, die Arbeit zu beobachten bzw. sich um einzelne Schüler intensiver zu bemühen. S sind weniger vom Lehrer abhängig – arbeiten eigenverantwortlicher.

nach Josef Leisen *Handbuch Sprachförderung im Fach*, Varus 2010

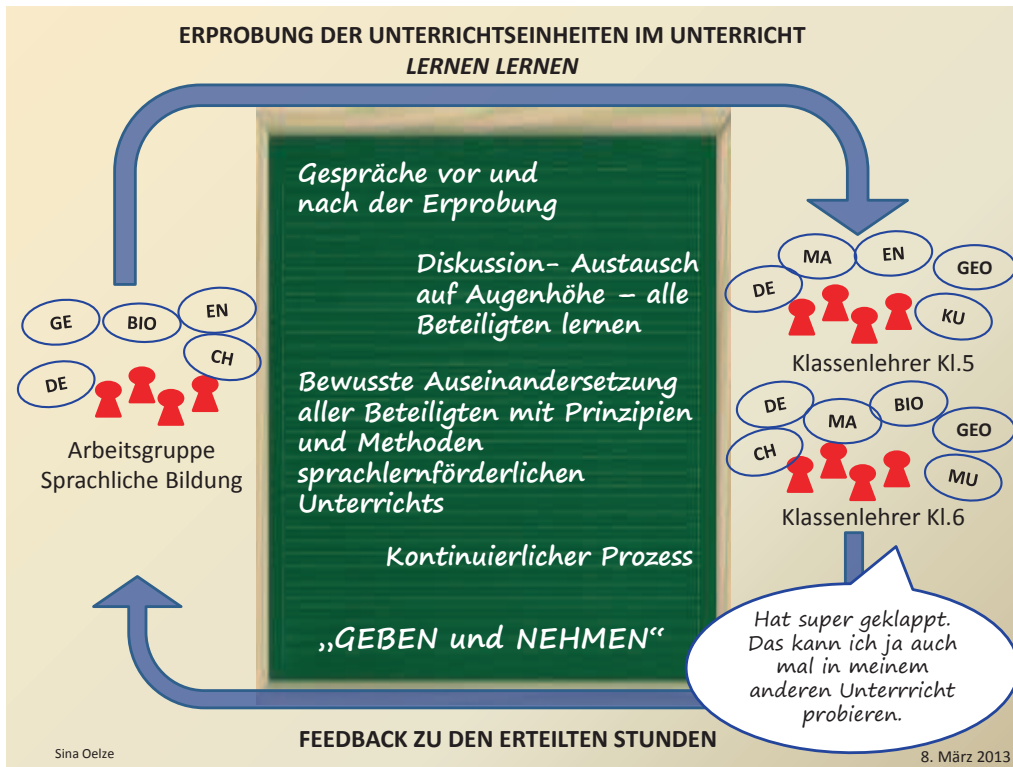
Tandem-Aktivitäten bieten allen Schülern die Möglichkeit, sprachlich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt zu sein. Die Schüler sprechen miteinander und können ihre Lösungen gegenseitig prüfen.

## Was verstehen wir an den Unterrichtseinheiten als sprachsensibel?

- Aufgabenstellungen, die sprachliches Handeln herausfordern ✓
- Regelmäßig (kurze) Phasen von Partner- und Gruppenarbeit → jeder Schüler kommt zu Wort ✓
- Visualisierung ✓
- Einsatz von Methodenwerkzeugen zur sprachlichen Bildung ✓
- Differenzierung der Aufgaben nach Umfang und Schwierigkeitsgrad ✓
- Sprachensible Gestaltung des Arbeitsmaterials ✓
- Bereitstellen sprachlicher Mittel ✓
- Unterstützung des selbständigen Lernens durch Gestufte Hilfen ✓
- Feedback auch zu sprachlicher Leistung der Schüler ✓
- Korrekturschleifen ✓

Sina Oelze

Fachtagung des FöRMiG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013



In der Phase der Erprobung der Unterrichtseinheiten durch die unterrichtenden Lehrkräfte finden in regelmäßigen Abständen Zusammenkünfte mit der Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung vor und nach der Durchführung der Unterrichtsstunden statt. Neue Stundenentwürfe werden vor der Erprobung diskutiert. Nach der Erprobung geben die unterrichtenden Lehrkräfte eine Rückmeldung zu den Stunden an die Arbeitsgruppe. Anregungen durch die Kollegen finden Niederschlag in der Überarbeitung der Unterrichtseinheiten. Alle Beteiligten profitieren von diesem Austausch.

**Schüler – Feedback:**

Hier können die Schülerinnen und Schüler eine Stunde begründen, was ihnen gefallen hat und was nicht.

Meine Sprachen sind ich	<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Wie fühle ich mich in der Klasse?	<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Im Zoo	<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Platzfinden im Selbstbuch	<input checked="" type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Sina Oelze Fachtagung des FöeMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Die Stunden sollen auch von den Schülern angenommen werden. Deshalb können die Schüler im Schüler-Feedback begründen, was ihnen nicht gefallen hat. – Die Schüler üben damit gleichzeitig das Begründen.

**Umsetzung: Regelmäßige „Wandzeitung“**

**Vorstellen von Methoden sprachlernförderlichen Unterrichts (nach Josef Leisen)**

**Nutzbar für alle Kolleg(inn)en**

Sina Oelze Fachtagung des FöeMig Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Nicht alle Kolleg(inn)en sind gleichermaßen intensiv in den Prozess um den Unterricht Lernen lernen eingebunden. Mittels eines dauerhaften Aufstellers im Lehrerzimmer informiert die Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung über den Arbeitsprozess und sorgt so für Transparenz im Kollegium. Die „Wandzeitung“ wird auch genutzt, um den Kollegen Methoden sprachlernförderlichen Unterrichts, die in den Unterrichtsplanungen für Lernen lernen eine Rolle spielen, vorzustellen.

# Umsetzung: Pädagogischer Tag

**Sprache – der Schlüssel zum Wissen**  
**Sprachliche Bildung für alle Schüler in allen Fächern**



## 1. Einstiegsvortrag

- Sensibilisierung für sprachliche Bildung in allen Fächern
- Entwicklung sprachlicher Register
- Planung und Gestaltung sprachlernförderlichen Unterrichts

## 2. Arbeit in (gemischten) Arbeitsgruppen

- Untersuchung von Lehrbuchtexten hinsichtlich bildungs-fachsprachlicher Merkmale + Didaktisierung von Texten
- Erarbeitung + Vorstellung von Methodenwerkzeugen zur sprachlichen Bildung im Fach

## 3. Arbeit in den Fachgruppen

- Anwendung der Methodenwerkzeuge auf konkrete Unterrichtssituation im Fach → Erstellen von Unterrichtssequenzen für den Fachunterricht
- Sprachlernförderliche Aufbereitung von Arbeitsmaterial im Fach

## 4. Rückkopplung zu Arbeitsgruppe sprachliche Bildung

- Präsentation der Ergebnisse mit Methode *Schaufensterbummel*
- Absprache zur weiteren Zusammenarbeit

Sina Oelze

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Das gesamte Kollegium des WvSG widmete sich im Rahmen eines Pädagogischen Tages dem sprachsensiblen Unterrichten.

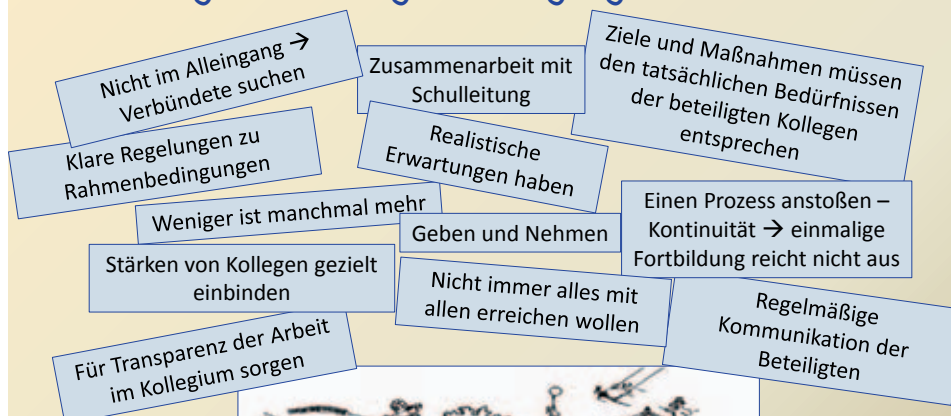
Durch FÖRMIG Transfer Sachsen war es möglich, Frau Tanja Tajmel der Humboldt-Universität zu Berlin für den Einstiegsvortrag zu gewinnen.

Die darauf aufbauenden Workshops wurden unter der Regie der Arbeitsgruppe Sprachliche Bildung und der Kolleg(inn)en selbst organisiert.

Die praktische Umsetzung des Gelernten im Kontext des eigenen Faches wurde von vielen Kollegen als positiver Impuls für den eigenen Unterricht gewertet.



## Erfahrungen zu Gelingensbedingungen



Sina Oelze

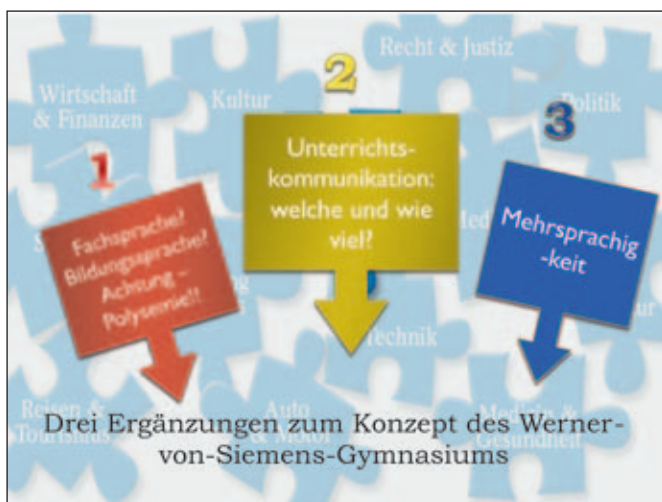
Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

**Forum 4:**  
*Bildungssprache lehren lernen – wenn sich ein  
 Gymnasium auf den Weg begibt*

Sina Oelze, Werner-von-Siemens-Gymnasium Großenhain  
 Joana Duarte, Universität Hamburg

Fachtagung des FÖRMIG Transferprogramms Sachsen \* 8. März 2013

Diese Präsentation ist als begleitender Kommentar zur Arbeit am Werner-von-Siemens-Gymnasium zu verstehen.



- Angesprochen werden drei Aspekte, die als Ergänzungen bzw. Weiterführungen zum Konzept des Gymnasiums verstanden werden können:
  - zum Einen geht es um den konkreten Aspekt der lexikalischen Polysemie in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Alltags-, Fach- und Bildungssprache;
  - dann um die Frage der Gestaltung der Unterrichtskommunikation;
  - und zum Schluss wird noch die Frage des Einbezugs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht besprochen.

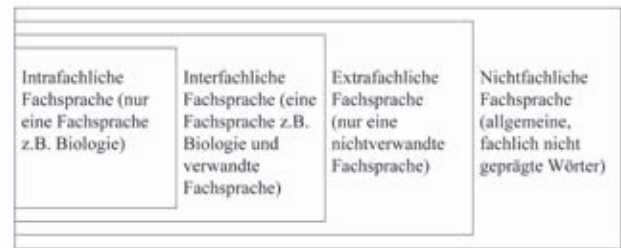


**1. Fach- und Bildungssprache – Achtung Polysemie**

- Der besondere Fall der Polysemie oder Mehrfachbedeutung ist im Hinblick auf eine explizite Unterscheidung im Unterricht zentral, wird aber leider nicht immer als Problem erkannt.
- Wie aus den Bildern hervorgeht (wobei man sich noch weitere Bedeutungen für das Wort „Birne“ ausdenken könnte), nehmen Begriffe, je nach Kontext, unterschiedliche Bedeutungen an.
- Die Explizitmachung dieser Unterschiede in Bezug auf die Unterschiede zwischen einem alltagssprachlichen und einem fach- oder bildungssprachlichen Gebrauch ist im Unterricht zentral.

- Die mehrfachen Bedeutungen bei Polysemen führen bei Lernenden und Lernern mit Migrationshintergrund oft zu Verständnisschwierigkeiten, da das jeweilige Polysem meistens nicht auf die alltägliche Bedeutung verweist.
- Nippold beispielsweise (2006) weist darauf hin, dass Verständnisschwierigkeiten bei Polysemen bis ins hohe Jugendalter bestehen.
- Viele Begriffe aus der Alltagssprache tragen im Fachkontext andere Bedeutungen oder sie setzen sich neu zusammen. Einigen Schülerinnen und Schülern kommt die Fachsprache aus diesem Grund wie eine neu zu erlernende Fremdsprache vor.
- Am Beispiel der Klassifizierung des fachsprachlichen Vokabulars (nach Roelcke 2010) wird dieses im Diagramm dargestellt:
  - Der innere Kasten beinhaltet die intrafachliche Fachsprache, welche sich inhaltlich nur auf ein Fach bezieht.
  - Der zweite Kasten setzt sich aus der interfachlichen Fachsprache, welche sich auf ein Fach und ein weiteres verwandtes Fach bezieht, zusammen.
  - Die extrafachliche Fachsprache im dritten Kasten bezieht sich nur auf eine nicht verwandte Fachsprache.
  - Der letzte Kasten steht für alle in der Fachsprache auftauchenden Wörter, die allgemein gültig und nicht fachlich geprägt sind (vgl. nach Roelcke 2010, S. 57).

## Fachsprache - Polysemie



Nach Roelcke 2010, S. 56

### Bildungssprache - Polysemie

Bildungssprache der Biologie mit anderer Bedeutung im Alltag  
 (...) Infolge ihrer elastischen Verformbarkeit können sie selbst die engsten Kapillaren passieren.

a) passieren (Zeile 6):

geschehen       durchgehen       sieben

einem weiteren Fach

d) aufnehmen:

filmen    annehmen    leihen

Das Hämoglobin bindet den durch Atmung ins Blut aufgenommenen Sauerstoff und transportiert ihn zu den Zellen.

- In Anlehnung an diese Unterteilung des fachsprachlichen Vokabulars wurde eine ähnliche Vorgehensweise für die Bildungssprache in einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern in 10. Klassen (Biologie) probiert.
- Wie in den Beispielen angedeutet, wurde wie folgend unterteilt
  - Bildungssprache der Biologie mit anderer Bedeutung im Alltag
  - Bildungssprache der Biologie mit anderer Bedeutung im Alltag und einer anderen Bedeutung in einem weiteren Fach.
- In der Untersuchung zeigten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich mehr Schwierigkeiten in der Identifizierung der korrekten Bedeutung der Polyseme als die monolinguale Gruppe.
- Dieses galt für beide o.g. Kategorien.

### Bildungssprache – auch morpho-syntax!

**Rote Blutkörperchen**

Rote Blutkörperchen, auch Erythrozyten genannt, Bestandteilen des Bluts, der Menge nach in einem Kubikmillimeter (mm<sup>3</sup>) Blut enthält bis zu 5 Millionen.

Sie besitzen keinen Zellkern und sind scheibenförmig, im Urniss runde, beidseitig eingedellte Zellen. Infolge ihrer elastischen Verformbarkeit können sie selbst die engsten Kapillaren passieren.

Rote Blutkörperchen enthalten fast nur den roten Blutfarbstoff Hämoglobin. Das Hämoglobin bindet den durch Atmung ins Blut aufgenommenen Sauerstoff und transportiert ihn zu den Zellen. Dort wird er abgegeben. Kohlendioxid wird vom Blutplasma aufgenommen und in gelöster Form abtransportiert. Die Vielzahl der sehr kleinen roten Blutkörperchen bildet eine sehr große Gesamtoberfläche, sie wird in 2,5 m<sup>2</sup> geschätzt, ein Fußballfeld hat 7.500 m<sup>2</sup> Fläche.

**Appositionen**

**Feste Ausdrücke**

**Umfängliche Attribute**

**Unpersönliche Ausdrücke (passiv)**

- Allerdings wird aus der weiteren Analyse des für die Untersuchung verwendeten Textes deutlich, dass die Schwierigkeiten nicht nur im lexikalischen Bereich liegen.
- Auch morphosyntaktische Aspekte – wie Appositionen, feste Ausdrücke, umfängliche Attribute oder unpersönliche Konstruktionen gehören zu den Stolpersteinen der deutschen Bildungssprache.



- Bezüglich dieser ersten Ausführung und im Hinblick auf die Gestaltung der sprachbezogenen Arbeit im Fachunterricht, kann man Folgendes festhalten:
  - nicht nur auf Fachsprache achten
  - bildungssprachliche Polyseme explizit machen
  - sprachliche Arbeit nicht nur auf Wortebene gestalten
  - Zentralität von morphosyntaktischen Aspekten.

### Zwischenfazit 1

Für die sprachliche Arbeit im (Fach)Unterricht:

1. Nicht nur auf Fachsprache achten
2. Bildungssprachliche Polysemen explizit machen
3. Sprachliche Arbeit nicht nur auf Wortebene gestalten
4. Zentralität von morphosyntaktischen Aspekten

## 2. Unterrichtskommunikation – welche und wie viel?

- Unterrichtsgespräch beansprucht durchschnittlich mehr als 50 % der Unterrichtszeit (Stiegler et al. 1999 – TIMSS Videostudie) → viel Zeit für Interaktionsformen
- Kommunikation im Unterricht wird vom Lehrer dominiert (Becker-Mrotzek 2008; Wuttke 2005) → Asymmetrie der Gesprächsanteile
- Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (Pauli 2006) → Ein-Wort-Antworten der Schüler
- Konzeptionelle Schriftlichkeit als Nacharbeit (Merzyn 1994, Beerenwinkel 2006, Chlosta & Schäfer 2008) → Textesatz im Fachunterricht z.B. höchstens 1x im Monat (Beerenwinkel 2006), trotz konzeptionell-schriftlicher Anforderungen in Prüfungssituationen (KMK 2004)
- Diese Erkenntnisse aus der Erforschung der Unterrichtskommunikation stehen im Gegensatz zu zwei weiteren Feststellungen:
  - Gleichmäßige Beteiligung aller Schüler im Unterricht stellt einen Indikator für eine gute Klassenführung dar → Merkmal von Unterrichtsqualität nach Helmke et al. z.B. (2011)
  - Lehrer-Schüler-Interaktion wird eine erhebliche Bedeutung für die Ausbildung von Selbstvertrauen, Interesse und Lernerfolg zugesprochen.

### 2. Unterrichtskommunikation – welche und wie viel?



### Zwischenfazit 2

In der Unterrichtskommunikation:

1. Auf Disparitäten in der Verteilung der Redeanteile achten – von monologisch zu dialogisch
2. Sprachliche Muster bewusst variieren und einsetzen
3. Schrittweise Hinführung zur konzeptionellen Schriftlichkeit

- Zwischenfazit in Bezug auf Unterrichtskommunikation beinhaltet drei Aspekte:
  - auf Disparitäten in der Verteilung der Redeanteile achten – von monologisch zu dialogisch
  - sprachliche Muster bewusst variieren und einsetzen
  - schrittweise Hinführung zur konzeptionellen Schriftlichkeit.

### 3. Mehrsprachigkeit im Regelunterricht

- Das Thema des aktiven Einbezugs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht befindet sich in einem Spannungsverhältnis.
- Es gibt mehrere Argumente dafür sowie dagegen.



- **Aus bildungspolitischer Sicht** – die EU fordert das frühe Lernen von Sprachen im Sinne einer Dreisprachenpolitik; Mehrsprachigkeit wird als wichtiger wirtschaftlicher Faktor von der EU gesehen; die KMK sieht die Entwicklung einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ als Zukunftsaufgabe; Nationaler Integrationsplan fordert auf, Mehrsprachigkeit als Chance zu sehen.
- **Aus psycholinguistischer Sicht** – positive Hinweise der Zweisprachigkeit aus kognitiver Sicht (z.B. „executive control“; Barac & Bialystok 2012; oder metasprachliche Kompetenz; Hu 2003).
- **Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht** – fördert den Tertiärspracherwerb (Hu 2003; Hufeisen 2000; Göbel et al. 2010); positive Einstellungen führen zu Empowerment (Cummins 2001).

**Mehrsprachigkeit als Merkmal von Unterrichtsqualität**

**Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität nach Helmke (Helmke 2012):**

- ▶ Effiziente Klassenführung
- ▶ Klarheit, Strukturiertheit
- ▶ Konsolidierung, Sicherung
- ▶ Aktivierung
- ▶ Motivierung
- ▶ Lernförderliches Unterrichtsklima
- ▶ Schülerorientierung
- ▶ Kompetenzorientierung
- ▶ Umgang mit Heterogenität → **Mehrsprachigkeit**
- ▶ Angebotsvielfalt

- Angemessener Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität als eines der fachübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität (nach Helmke 2012).

- Gegen den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht sprechen folgende Merkmale des Bildungssystems:
  - monolingualer Habitus (Gogolin 1994)
  - mangelnde Bewusstheit für das Thema der (sprachlichen) Heterogenität in der Lehrerbildung (Fürstenau 2012)
  - unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte (Tajmel 2011)
  - mangelndes didaktisch-methodisches Handeln (Trautmann & Wischer 2011)
  - defizitorientierte Sicht und niedrige Erwartungen (Richardson 2006).



## Also: Monolinguale Orientierung bei multilingualen Schülern

In den meisten Klassenräumen, Schulen und Bildungssystemen Europas wird Mehrsprachigkeit eher als Belastung aufgefasst, denn als Kapital, das es auszubauen und zu vermehren gilt



Aus der Perspektive der Wissenschaft gibt es deutliche Hinweise darauf, dass ein monolingualer Ansatz im Schulunterricht die multilingualen Fähigkeiten und die daraus resultierenden Potentiale der Schüler vernachlässigt und damit möglichen Bildungs- und Entwicklungschancen eher im Wege steht als diese zu unterstützen

- Im Folgenden wird ein Beispiel einer empirischen Studie, die sich mit der Rolle der Mehrsprachigkeit für das Erschließen von Fachinhalten beschäftigt hat, kurz präsentiert
- Die LiViS-Videostudie wurde im Rahmen der Landesexzellenzinitiative in Hamburg durchgeführt.

## Die LiViS-Videostudie (Duarte, Gogolin & Simon 2013)

- Forschungsfrage: **Welche Rolle nimmt die Mehrsprachigkeit im Fachunterricht der Sekundarstufe ein?**
- Videografie von Fachunterricht (Mathematik und Geschichte; 59 Stunden); Klasse 10
- Gymnasium, Stadtteilschule und berufliche Schulen (5 Schulen; 10 Klassen)
- Datenauswertung: niedrig- und hochinferente Ratings; Auswahl der Szenen nach Jacobs et al. 1999.

## Stichprobe

Schule	Fächer	Unterrichtsstunden	Schüler	Lehrer
Gymnasium	Mathe	6	22*	1
	Geschichte	6	22*	1
Stadtteilschule	Mathe	9	10	1
	Gesellschaft	6	12	1
Berufsschule 1	Lernen für die Arbeitswelt	14	11	1
Berufsschule 2	Lernen für die Arbeitswelt	18	26	2
Gesamt		59	81	7

- Stichprobe: 84,5% in Deutschland geboren; 70% haben einen Migrationshintergrund; 63,8% sprechen zu Hause (mindestens) eine weitere Sprache neben dem Deutschen; niedriger SES (im Vergleich zu PISA 2009)

- Zwischenfazit bezüglich dieser Thematik lautet:
  - Aus der Perspektive der Wissenschaft gibt es deutliche Hinweise darauf, dass ein monolingualer Ansatz im Schulunterricht die multilingualen Fähigkeiten und die daraus resultierenden Potentiale der Schüler vernachlässigt und damit möglichen Bildungs- und Entwicklungschancen eher im Wege steht als diese zu unterstützen.
  - Trotzdem wird Mehrsprachigkeit in den meisten Klassenräumen, Schulen und Bildungssystemen Europas eher als Belastung aufgefasst, denn als Kapital, das es auszubauen und zu vermehren gilt.



- Zweck dieser Studie war es vor allem, die Frage nach der Rolle der Mehrsprachigkeit für den Fachunterricht zu untersuchen.
- Videographiert wurden 59 Unterrichtsstunden in zehnten Klassen an unterschiedlichen Hamburger Schulen.
- Die Erhebung wurde an vier Schulen in Hamburg durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Stadtteilschule, ein allgemeinbildendes Gymnasium (beide Jahrgangsstufe 10) sowie zwei berufliche Schulen in der Schulform Ausbildungsvorbereitung.
- Stichprobe der Studie bestand aus:
  - 84,5 % der Schülerinnen und Schüler wurden in Deutschland geboren; 70 % haben einen Migrationshintergrund; 63,8 % sprechen zu Hause (mindestens) eine weitere Sprache neben dem Deutschen;
  - niedriger SES (im Vergleich zu PISA 2009)

- Um jede sprachliche Interaktion im Unterricht erfassen und analysieren zu können, war es erforderlich, bei der Aufnahme unkonventionelle Wege zu gehen. Jeder Schülerin und jedem Schüler wurde in den betrachteten Unterrichtsstunden ein eigenes Audio-Aufzeichnungsgerät gegeben.
- Ferner wurde mit drei Kameras aufgezeichnet. Somit waren drei Videospuren aus verschiedenen Perspektiven des Klassenraums und bis zu 30 Audiospuren zu synchronisieren und auszuwerten.

### Innovative Methode zur Erfassung von Interaktion

**Technik:**

- 1 statische Kamera
- 2 dynamische Kameras
- MP3-Recorder

**Persone:**

- Eine Kamera
- Ein Videorecorder
- Eine Datenspeicherung



Video-Interaktion

Audio-Interaktion

Video- & HEARING

Interaktion

- In Anlehnung an bewährte Videostudien wurden zunächst niedrig-inferente Ratings vorgenommen, z.B. der Zeitpunkt und die Dauer einer sprachlichen Interaktion, die darin verwendete(n) Sprache(n), das Thema der Interaktion, ihre Sozialform sowie der Grad der Öffentlichkeit.

### Kodierung (niedrig-inferente Ratings)

**Sprache**

1 = Deutsch  
2 = nicht Deutsch  
3 = mehrere Sprachen  
9 = nicht erkennbar

**Thema**

1 = unterrichtsbezogen  
2 = nicht unterrichtsbezogen  
3 = gemischt (ständiger Wechsel zwischen unterrichtsbezogenen und nicht unterrichtsbezogenen Äußerungen)  
9 = nicht erkennbar

**Sozialform**

1 = Klassenunterricht (Plenar)  
2 = Gruppenarbeit  
3 = Partnerarbeit  
4 = Einzelarbeit  
5 = mehrere Sozialformen parallel

**Adressat**

1 = öffentlich  
2 = privat  
3 = Selbstinstruktion/Selbstgespräch  
9 = nicht erkennbar

- In einer ersten Groberschließung wurden insgesamt 1716 sprachliche Interaktionen mit einer durchschnittlichen Dauer von jeweils 112 Sekunden identifiziert.
- 505 Interaktionen fanden in der Sozialform Klassenunterricht statt, 564 in der Sozialform Gruppenarbeit, 285 in Partnerarbeit, 346 in Einzelarbeit sowie 16 in einem Mix aus verschiedenen Sozialformen.
- Die erste Sichtung zeigt, dass vorrangig unterrichtsbezogen kommuniziert wurde (1352 Interaktionen).
- Nicht unterrichtsbezogene Kommunikation (282 Interaktionen) sowie ein Mix aus beidem (71) fand seltener statt. 1215 Äußerungssequenzen waren an die „Öffentlichkeit“, also an mehrere Mitschüler bzw. die Klasse insgesamt gerichtet.
- In den identifizierten Äußerungssequenzen nimmt die deutsche Sprache mit ca. 96% den weitaus größeren Anteil der Kommunikation ein.

### Erste Auswertungen: Mehrsprachigkeit

Sprache im Unterricht

Sprache	Deutsch	nicht Deutsch	mehrere Sprache	nicht erkennbar	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
					1649	11	56	2

- Mehrsprachige Formen: überwiegend...**
  - ... in Gruppen- oder Partnerarbeit
  - ... in gemischter Form (*translanguaging*)
  - ... unterrichtsbezogen oder gemischt
  - ... öffentlich (Adressat) oder gemischt
- Keine signifikanten Unterschiede zum Sprachgebrauch im Deutschen!**

### Zwischenfazit 3

- Mehrsprachige Praxen: *translanguaging* (Garcia 2009)
- Funktionen der Mehrsprachigkeit im (Fach)unterricht:
  - Erschließung von Fachinhalten (Zusammenfassung, Verhandlung)
  - Regelung von Organisatorischem (Zuteilung von Aufgaben, Beschließung der Reihenfolge der Bearbeitung)
  - Privates (meistens in gemischter Form)
- Keine funktionale Unterschiede zum Sprachgebrauch im Deutschen
- Bestätigung von früheren Befunde, die Ähnliches in der Grundschule herausgefunden haben (Gogolin / Neumann 1997; Bourne / Blair 2000)

- Mehrsprachige Praxen: *translanguaging* (Garcia 2009)
- Funktionen der Mehrsprachigkeit im (Fach)unterricht:
  - Erschließung von Fachinhalten (Zusammenfassung, Verhandlung)
  - Regelung von Organisatorischem (Zuteilung von Aufgaben, Beschließung der Reihenfolge der Bearbeitung)
  - Auch „Privates“ (meistens in gemischter Form)
- Keine funktionalen Unterschiede zum Sprachgebrauch im Deutschen
- Bestätigung von früheren Befunden, die Ähnliches in der Grundschule herausgefunden haben (Gogolin / Neumann 1997; Bourne / Blair 2000)

#### 4. Fazit: Bildungssprache lehren

- Bildungssprache – Fachsprache, Polysemie aber auch Morphosyntax
- Kommunikation im Unterricht:
  - vom Lehrer zentriert zu mehr Symmetrie
  - vom I-R-E Muster zu mehr Variationen (komplexere Formen sowie Argumentationen)
  - konzeptionelle Schriftlichkeit
- Mehrsprachigkeit im Unterricht:
  - Überwindung des monolingualen Habitus (Gogolin 1994)
  - positive Einstellungen und hohe Erwartungen
  - mehr methodisch-didaktisches Wissen seitens der Lehrkräfte (Trautmann & Wischer 2011)  
(Jedoch: noch kaum erforscht, insbesondere für den Fachunterricht)

#### 5. Quellen

- Barac, R. & Bialystok, E. (2012) Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. In: Child Development, Volume 83, Nr. 2, 413-422.
- Cummins, J. (2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. Münster, Waxmann.
- Duarte, J. (2011). Bilingual Language Proficiency. A comparative study. Münster: Waxmann.
- Duarte, Joana, Gogolin, Ingrid und Siemon, Jens: „Sprachliche Interaktion im Unterricht – erste Ergebnisse der LiViS-Videostudie“. In: Erfurt, Jürgen, Leichsering, Tatjana und Streb, Reseda: „Mehrsprachigkeit in der Schule: Konzepte und Erfahrungen“, OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. P. Mecheril and T. Quehl. Münster u.a., Waxmann: 269-290.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, I.-G. (2010) Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch-Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, Beltz Verlag: Weinheim, 101-122.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a., Waxmann.
- Gogolin, I. and S. Kroon, Eds. (2000). „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Interkulturelle Bildungsforschung. 7. Münster, New York, Waxmann.
- Gomolla, M. and F. O. Radtke (2002). Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen, Leske+Budrich
- Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hu, A. (2003) Schulische Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Hufeisen, B. (2011) Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hg.), „Vieles ist sehr ähnlich.“ - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Schneider-Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, 265-282.
- Hufeisen, B. (2000) A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In Rosenthal, J. (Ed.) Handbook of undergraduate second language education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 209-229.
- Hesse, I. and B. Latzko (2009). Diagnostik für Lehrkräfte Opladen und Farmington Hills, Budrich.
- Kunze, I. and C. Solzbacher, Eds. (2008). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Esslingen, Baltmannsweiler.

- Lüdtke, U. and K. Kallmeyer (2007). „Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht von Linguistik, Testtheorie, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik.“ *Die Sprachheilarbeit* 25(6): 261-278.
- Reh, S. (2005). „Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen.“ *Die deutsche Schule* 97(1): 76-86.
- Richardson, R. (2006). Hohe Erwartungen, geringe Erwartungen. Die mentale Landkarten von Lehrern im System Schule. *Die Macht der Sprachen*. P. Mecheril and T. Quehl. Münster, Waxmann: 245-254.
- Tajmel, T. (2011). „Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.“ *ide. Informationen zur Deutschdidak*
- Trautmann, M. and B. Wischer (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. *Heterogenität in Schule und Unterricht*. S. Boller, E. Rosowski and T. Stroot. Weinheim u.a., Beltz: 32-41.

## 5. Improvisationstheater mit Freie Spielkultur



*Freie Spielkultur* spielt neben den regelmäßigen Auftritten auch auf Konferenzen und anderen Veranstaltungen und passt sein Programm dem jeweiligen Auftrittsrahmen an: ob auflockernder Kurzauftritt, themenbezogene Reflexion oder unterhaltsames Abendprogramm.

Außerdem bietet das Ensemble Workshops und offene Improtheaterabende an, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer spielerisch Spontaneität, sicheres Auftreten und soziale Kompetenz trainieren können. Dabei fördert das Improvisationstheater als Erlebnistechnik nicht nur individuelle Entwicklungen, sondern stärkt über die positive Gruppenerfahrung auch den Zusammenhalt in Teams.

Improvisationstheater *Freie Spielkultur*  
Ansprechpartner: Stefan Scherbaum  
E-Mail: [kontakt@freiespielkultur.de](mailto:kontakt@freiespielkultur.de)  
Telefon: 0179 / 7760527  
Webseite: [www.improtheater-dresden.de](http://www.improtheater-dresden.de)

Beim Improvisationstheater entstehen im Hier und Jetzt neue Szenen und Geschichten. Es gibt kein geschriebenes Stück, keine Romanvorlage – nur die Schauspielerinnen und Schauspieler, die leere Bühne und die Vorgaben des Publikums, aus denen sie spontan eine Geschichte erspielen, mit viel Humor, Herz und manchmal auch einer kleinen Träne im Augenwinkel.

Seit 2006 improvisieren die Akteure von *Freie Spielkultur* monatlich im Projekttheater und im Theater der TU Dresden „die bühne“. Improvisationstheater ist für sie die spannende Mischung aus lustigen Kurzszenen und dramatischen längeren Geschichten entstanden aus der Inspiration des Augenblicks.







## 6. Zusatzmaterial Dokumentation der schulinternen Lehrerfortbildung „Sprachliche Bildung und Schulerfolg“ an der Mittelschule Innenstadt Görlitz am 2. Februar 2013

### Vorbemerkungen

Die Mittelschule Innenstadt liegt im Stadtzentrum von Görlitz. An der Schule werden ca. 400 Kinder und Jugendliche von 40 Lehrkräften unterrichtet.

Sie ist die einzige Mittelschule der Stadt, an der eine Vorbereitungsklasse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besteht.

Aufgrund der Lage von Görlitz zogen in den letzten Jahren sehr viele Familien aus Polen in unsere Stadt, deren Kinder an der Mittelschule lernen.

Ein wesentliches Ziel unserer Schule ist es, allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen.



### Beschreibung der Fortbildung

Für den individuell bestmöglichen Schulerfolg kommt der sprachlichen Bildung ein zentraler Stellenwert zu. Sprachliche Bildung findet in allen Fächern statt - so zum Beispiel durch den Erwerb der Fachlexik als auch durch die Vermittlung von Anforderungen fachspezifischer Sprachhandlungen.

Der Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten erfordert insgesamt eine kontinuierliche und zielgerichtete Entwicklung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten. Bezogen auf unsere Schüler bedeutet dies, bei den individuellen Lernvoraussetzungen die vorhandene Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial besonders zu beachten.

Die Lehrkräfte müssen sich ihrer Rolle als Sprachvorbild bewusst sein und ihre Schüler auch auf dem Weg zu einem exakten, bildungssprachlich orientierten Wissen didaktisch planvoll begleiten.

### Ziele der SCHILF

Die Teilnehmer setzen sich mit der Rolle der sprachlichen Bildung (Begriff Bildungssprache, Gesamtkonzept Sprachliche Bildung, vor allem „Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern“ und „Sprachliche Bildung von Migranten“, Lehrplanaussagen) auseinander.

Sie erwerben Wissen über Strategien zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten.

### Inhalt

**Tanja Tajmel von der Humboldt- Universität zu Berlin hielt das Eröffnungsreferat.  
(S. 51 – 63)**

Anschließend arbeiteten die Lehrkräfte in drei Workshops, die von vier Kolleginnen unserer Schule geleitet wurden.

1. Workshop: Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Mathematik und Naturwissenschaften, Wirtschaft-Technik- Haushalt/ Soziales, Technik und Computer
2. Workshop: Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik, Religion
3. Workshop: Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Deutsch, Kunst, Musik, Englisch, Polnisch

## Workshop 1

Inhaltliche Ausführungen erfolgen bei der Beschreibung des Forums 3 in der vorliegenden Dokumentation der Fachtagung. (S. 25- 30)

## Workshop 2/ 3

Die Lehrkräfte setzten sich mit Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern auseinander. Beispiele zur Umsetzung wurden vorgestellt.

### Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern (Auszüge)

„In vielen Fällen,..., wird der **Deutschunterricht** eine besondere (Vor-) Leistung erbringen, indem er die Textsorten und Darstellungen als solche thematisiert.“

„Der Grundsatz, dass Sprachunterricht **immer stattfindet**, bedeutet, dass sich die Unterrichtenden **in allen Fächern** ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe bewusst sein müssen und sie als Teil ihrer Profession begreifen und annehmen müssen.“

„Die **Fachgrenzen übergreifende sprachliche Bildungsaufgabe**, die vom Deutschlehrer verlangt, dass er sich Anwendungsmöglichkeiten in anderen Fächern vergegenwärtigt und von den Fachlehrern, dass sie sich der sprachlichen Bildungsaufgabe stellen, muss als grundsätzliche Aufgabe des Unterrichts überhaupt verstanden werden.“

### Schwerpunkte der Workshops

- Durchgängige Sprachbildung- Merkmale im Unterricht
- Alltagssprache/ Fachsprache/ Bildungssprache
- Sprachsensibles Unterrichten/ Möglichkeiten der Umsetzung
- Methoden- Werkzeuge für die sprachliche Bildung in allen Fächern
- Bedeutung der Unterrichtssprache
- Zum Umgang mit Sprachfehlern
- Sachtexte und ihre Schwierigkeiten
- Grundsätzliches zum Leseverstehen
- Lesestrategien /Leseübungen

### Beispiele

- 1) Sprachsensibles Arbeitsblatt zu den Olympischen Spielen im antiken Griechenland

### Der Olympische Eid

Im Vergleich zu heute waren die Olympischen Spiele der alten Griechen sehr bescheiden.  
Sie fanden unter offenem Himmel statt und dauerten nur fünf Tage.  
Die Athleten mussten freie Griechen sein und sich mindestens zehn Monate lang auf die Wettkämpfe vorbereitet haben.  
Vor den Wettkämpfen traten sie vor der großen Statue des Zeus zusammen und schworen, dass sie nicht gegen die Regeln verstoßen wollten.  
Die Athleten traten zu den Wettkämpfen nackt an.  
Verheiratete Frauen waren als Zuschauerinnen nicht zugelassen.

**1) Begriffserklärungen:**  
Der Eid  
bescheiden

**2) Fragen zum Textinhalt:**  
Was mussten die Teilnehmer der Olympischen Spiele schwören?

**3) Wortschatz:**  
Welches andere Wort passt hier? – Verbinde sie miteinander:

unter offenem Himmel	verboten
einen Eid ablegen	im Freien
nicht zugelassen	schwören
bescheiden	Kunstwerk aus Stein
Statue	zurückaltend

Abbildung 1

**Grundhaltung zum Fehler**  
Eine helfende Grundhaltung statt einer selektierenden ist sprachpsychologisch und pädagogisch auf Dauer am wirksamsten.

**Welche Fehler korrigieren?**

- Häufig auftretende Fehler.
- Bedeutungsverfälschende Fehler.
- Fachsprachliche Fehler.

**Wann und wie häufig korrigieren?**

Mündliche Korrektur:

- Bei reproduktiven Leistungen (z.B.: Lerner liest Tafelanschrieb ab, spricht nach, wiederholt): sofort korrigieren
- Bei Transferleistungen (Lerner formuliert selbständig): nicht unterbrechen, Fehler notieren, gegebenenfalls später besprechen. Eine sofortige Korrektur ist hier sinnlos und unterbricht den Gedankengang.

Schriftliche Korrektur:

- Schwerpunkt Korrektur (z.B. bei der Rückgabe von Tests): anonymisierte Besprechung von ein bis zwei typischen Fehlern.

**Auf welche Weise korrigieren?**

Verfahren für die mündliche Korrektur:

- Lehrer-Echo (berichtigte Wiederholung einer Äußerung ohne Kommentar).
- Stummer Hinweis auf sichtbare Sprachhilfen (Tafeln, Lernpaket usw.).
- Einsatz von ritualisierter Gestik und Mimik.
- Lehrer notiert sich Fehler und bespricht sie später.

Verfahren für die schriftliche Korrektur:

- Anonymisiertes Arbeitsblatt mit typischen Fehlern als Unterrichtsthema: Schüler korrigieren Schüler, Auswertung mit OH-Folie(n).
- Bei Gruppen-/Projektarbeit sprachliche Korrekturphase vor der Präsentation anbieten.
- Lerner macht Fehler beim Vorlesen/Vortragen von Arbeitsergebnissen: Nicht unterbrechen. Fehler notieren und später besprechen.

**Was man besser vermeiden sollte**

- Bloßstellende sprachliche Fehler bei der Korrektur wiederholen oder wiederholen lassen (negativer Einprägeseffekt).
- Ironisch, verwundert, genervt oder tadelnd auf Fehler reagieren (wirkt lernhemmend).

**Weitere unterstützende Maßnahmen**

- Im Kollegium einheitliche Korrekturzeichen und einen einheitlichen Bewertungsschlüssel für sprachliche Richtigkeit vereinbaren.

Abb. 3: Zum Umgang mit Sprachfehlern (Aus: Leisen, I (2003): Methodenhandbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht, Bonn)

Abbildung 2

### 3) Hilfen für die Erstellung von Arbeitsblättern

Text immer mit Überschrift	- erste Klärung des Inhalts - Worum geht es?
Langer Text mit Zwischenüberschriften	- dient dem Textverständnis - Kann von den Lernenden gebildet werden
Text optisch entzerren	- kleinere Abschnitte bilden - deutlich voneinander trennen
Teilüberschriften am Rand	- begleiten umfangreiche Abschnitte - hilft bei der inhaltlichen Erschließung
Zeilenangaben am Rand	hilfreich z.B. zur Klärung von unbekanntem Begriffen
Visualisierungshilfen	- passende Bilder - Skizzen oder - Fotos zuordnen
Schlüsselbegriffe hervorheben	fett drucken
- Fremdwörter - Fachbegriffe	mit Artikel/Plural am Rand erläutern oder erläutern lassen

#### Abbildung 3

#### Ausblick

Eine Arbeitsgruppe mit Vertretern der Fachkonferenzen soll gebildet werden.  
Der bisherige Einsatz des vorhandenen Methodenhefters wird aktualisiert, seine Einführungszeiten und seine Methoden.  
Eine weitere Fortbildung zur Vermittlung der Operatoren ist geplant.

#### Literaturtipps

- Ahrenholz, Bernd (2010): Sprachenporträts anfertigen. In: Deutschunterricht 6- 10, S.10- 11. Braunschweig: Westermann.
- Arslan, Cihan (2010): Meine Schüler verstehen nicht alles. In: Pädagogik 6 - 10, S.22- 25.
- Comenius- Institut (2004): Reform der sächsischen Lehrpläne. Gesamtkonzept Sprachliche Bildung. Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern.
- Gogolin, I./ Lange, I./ Hawighorst, B./ Bainski, C./ Heintze, A./ Rutten, S./ Saalman, W. in Zusammenarbeit mit der FörMig- AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig- Material Bd. 3. Münster u.a.: Waxmann.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebbach. FörMig- Material Bd. 2. Münster u.a.: Waxmann.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus Verlag.
- Lütke, Beate (2010): Sachtexte besser verstehen. In: Deutschunterricht 6- 10, S.12- 16. Braunschweig: Westermann.
- Staatliches Studienseminar (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

#### Bildnachweis

- Abbildung 1:** Arslan, Cihan (2010): Meine Schüler verstehen nicht alles. In: Pädagogik 6 - 10, S.24
- Abbildung 2:** Arslan, Cihan (2010): Meine Schüler verstehen nicht alles. In: Pädagogik 6 - 10, S.25
- Abbildung 3:** Arslan, Cihan (2010): Meine Schüler verstehen nicht alles. In: Pädagogik 6 - 10, S.23

**Tanja Tajmel Humboldt-Universität zu Berlin**



## ***Auf dem Weg zur Bildungssprache***



**Mittelschule Görlitz, 02.02.2013  
SCHILF „Sprachliche Bildung und Schulerfolg“**

## **Identifikation sprachlicher Anforderungen**

### **1. In der Schule allgemein**

### **2. Fachbezogene Anforderungen**

- **Bildungsstandards**
- **Lehrpläne**

### **3. Unterrichts- bzw. lehrerspezifische Anforderungen**

## Sprachkompetenzen (Rösch 2005)

	rezeptiv	produktiv	interaktiv	meta-kognitiv
Mündlich realisierte Sprache	HÖREN	SPRECHEN	SPRACHLICH INTER-AGIEREN	SPRACHE REFLEKTIEREN
Schriftlich realisierte Sprache	LESEN	SCHREIBEN		

©Tanja Tajmel 2013

Gute Sprache?  
Schlechte Sprache?  
Alltagssprache?  
Fachsprache?  
Unterrichtssprache?  
**Bildungssprache?**

©Tanja Tajmel 2013

das ... nein, es geht nicht  
nicht ... das geht nicht  
Metall ... diese sind an  
gehen richtig schnell.

- dialoghaft
- spontan, ungeplant
- wenige verschiedene Wörter
- abgebrochene Sätze
- Füllwörter
- ...

Der Magnet kann ein  
oder Eisen hochheben  
anziehen, weil sein magnetisches  
Feld in das Metall fließt  
vorübergehend in ein  
Magneten verwandelt

- monologhaft
- geplant und gut überlegt
- viele verschiedene Wörter
- vollständige Sätze, Nebensätze
- keine Pausen
- ...

**Gibbons, P. (2006)** in: Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.),  
Die Macht der Sprachen. Waxmann, Münster/New York.

©Tanja Tajmel 2013

### ▪ Was ist "Bildungssprache"?

Bildungssprache bedeutet, dass sowohl fachliche als auch alltägliche Themen **unabhängig** von der Situation in **eindeutiger** Art und Weise, **vollständig** und in **angemessener** Form ausgedrückt werden.

Dazu sind ein entsprechender **Wortschatz** (Eindeutigkeit, Situationsunabhängigkeit) und entsprechende **grammatische Strukturen** (angemessene Form) notwendig.

©Tanja Tajmel 2013

## Sprachhandlungen

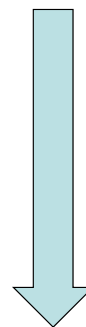
- bildungssprachlich, umgangssprachlich, fachsprachlich
- situationsangemessen und zweckgerichtet
- schriftlich oder mündlich
- phonisch oder graphisch
- monologisch oder dialoghaft
- situationsgebunden oder nicht
- ...

©Tanja Tajmel 2013

## Sprachhandlungen

Berichten  
Erzählen  
Zusammenfassen  
Instruieren  
Beschreiben  
Vergleichen  
Erklären  
Begründen  
Argumentieren

**deskriptiv**



**kognitiv**

©Tanja Tajmel 2013



## Identifikation sprachlicher Anforderungen

1. In der Schule allgemein

2. Fachbezogene Anforderungen

- Bildungsstandards
- Lehrpläne

3. Unterrichts- bzw. lehrerspezifische Anforderungen

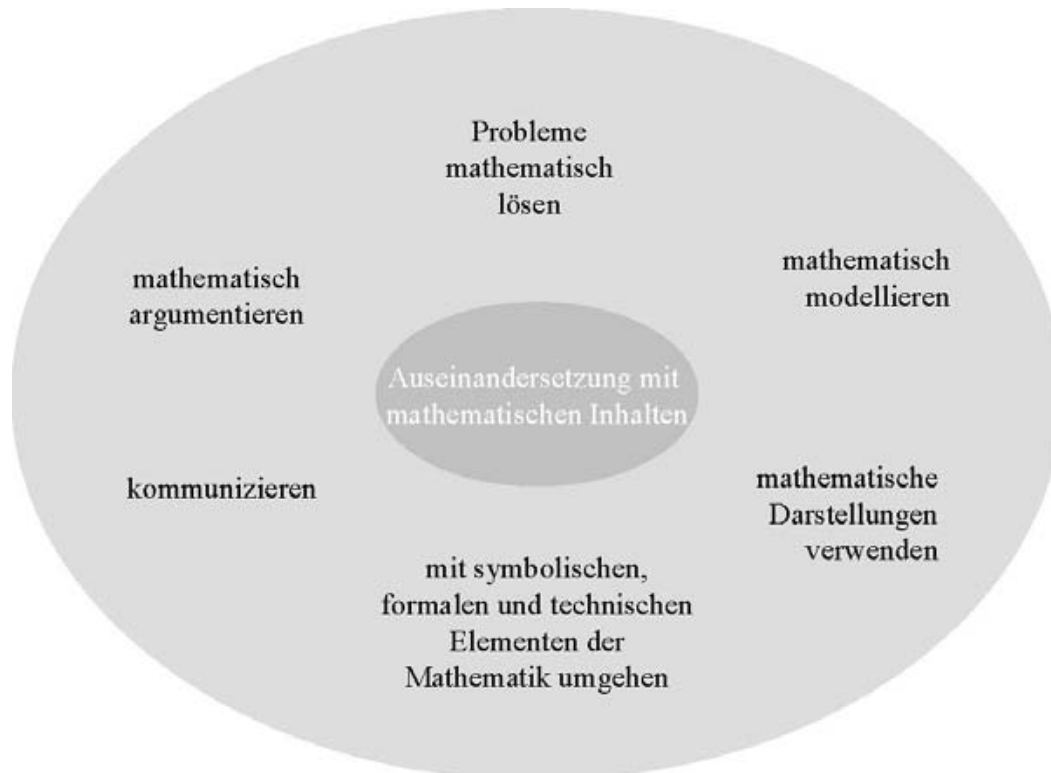
©Tanja Tajmel 2013



Mathematik -  
Standards

©Tanja Tajmel 2013

## Allgemeine mathematische Kompetenzen (KMK 2003)



©Tanja Tajmel 2013

## Allgemeine mathematische Kompetenzen (KMK 2003)



©Tanja Tajmel 2013

Die Schülerinnen und Schüler ...

**unterscheiden** zwischen **alltagssprachlicher** und **fachsprachlicher** Beschreibung von Phänomenen.

meta-  
kognitiv

**beschreiben** Phänomene und führen sie auf bekannte physikalische Zusammenhänge zurück.

produktiv

**recherchieren** in unterschiedlichen Quellen.

rezeptiv

**diskutieren** Arbeitsergebnisse und Sachverhalte unter physikalischen Gesichtspunkten.

interaktiv

©Tanja Tajmel 2013



Handlung	Nennung
beschreiben	77
interpretieren	41
begründen	38
protokollieren	6
experimentieren	14
berechnen	9

Tajmel, T. (2011), *Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht*. ProDaZ, Uni Duisburg-Essen, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz>

## Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

### **Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung**

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

©Tanja Tajmel 2013

## **Identifikation sprachlicher Anforderungen**

### **1. In der Schule allgemein**

### **2. Fachbezogene Anforderungen**

- **Bildungsstandards**
- **Lehrpläne**

### **3. Unterrichts- bzw. lehrerspezifische Anforderungen**

©Tanja Tajmel 2013

<b>Q1</b>	Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindungen von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
<b>Q2</b>	Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
<b>Q3</b>	Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
<b>Q4</b>	Die Schülerinnen und Schüler erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
<b>Q5</b>	Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
<b>Q6</b>	Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung

**→ Unterrichtsplanung**

Qualitätsmerkmale für den Unterricht, FörMig 2010  
©Tanja Tajmel 2013

Thema: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Inhalte und Handlungen	Sprachhandlungen	Erwartete Sprache	Wortschatz und Satzstrukturen
Was passiert alles in diesem Unterricht?	Welche Sprachhandlungen (Aufgaben, Operatoren) sind damit verbunden?	Beispiele für diese Sprachhandlungen	Welche Wörter und Sätze sind dazu notwendig?

©Tanja Tajmel 2013

Thema: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_

Inhalte und Handlungen	Sprachhandlungen	Erwartete Sprache	Wortschatz und Satzstrukturen
Aktivierung von Vorwissen: <i>Was schwimmt?</i>	<b>Vermuten</b>	Ich vermute, dass ... Ich glaube, dass ...	vermuten
SuS erproben, welche Gegenstände schwimmen und welche nicht	Gegenstände <b>benennen</b>	Das ist ein Holzknopf. Er ist aus Holz. Der Holzknopf schwimmt.	Der Holzknopf, die Stecknadel, der Eisennagel, das Styroporstück, die Glasmurmel, ...
SuS lesen Messwerte ab, notieren diese und bilden die Differenz	Vorgehensweise <b>erklären</b>	<u>Zuerst lese ich den</u> ersten Messwert ab. <u>Dann tauche ich den</u> Gegenstand ins Wasser. <u>Dann lese ich den</u> zweiten Messwert ab.	Zuerst ..., dann ..., danach <u>mit Inversion</u>  Ab-lesen, ein-tauchen, Differenz bilden, ...
Ergebnisse besprechen und sichern	<b>Bewerten und begründen</b>	Der Holzknopf schwimmt, <u>weil</u> er aus Holz <u>ist</u> .	Kausalsätze mit <u>Verbindstellung</u>

©Tanja Tajmel 2013



**Sprachlicher Erwartungshorizont**  
mit Konkretisierung der notwendigen sprachlichen Mittel

©Tanja Tajmel 2013

## Ein Phänomen beschreiben



**Tajmel, T. et al. (2009):** Schwimmen-Sinken. Sprachförderung im Physikunterricht. Unterrichtsmodule für Klassenstufe 5-8. In: Tajmel, Tanja und Starl, Klaus (Eds.), Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science (Buch und CD-ROM), Waxmann, Münster/New York 2009

©Tanja Tajmel 2013

### 3.1.2 Kompetenzbereich Schreiben

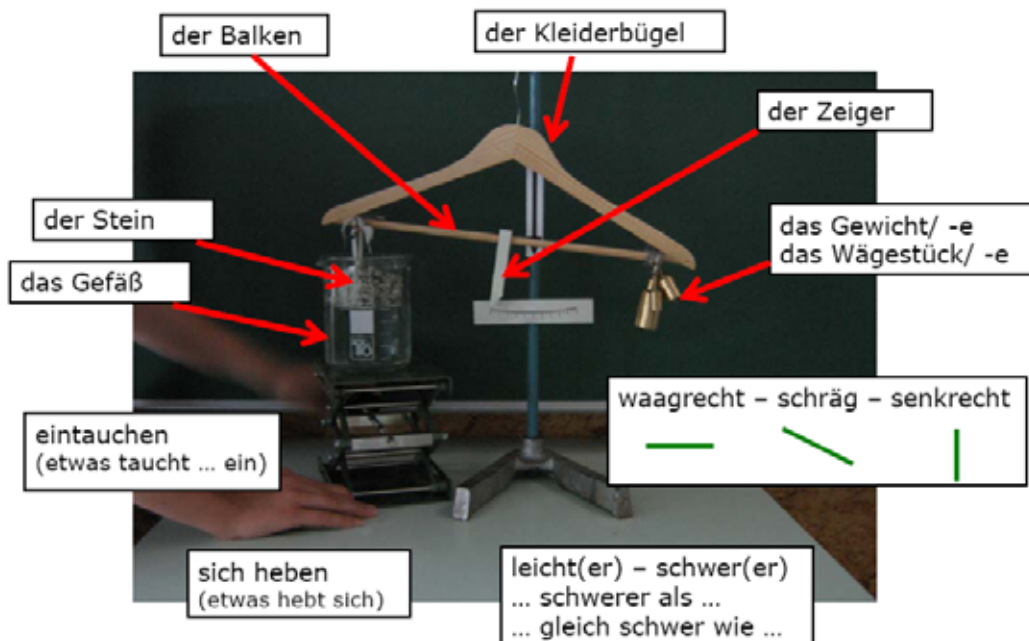
Schreibhandlungen: Beschreiben – 7/8		
→	→ →	→ → →
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben strukturierte Vorgänge und Personen unter Berücksichtigung eines Adressaten und unter Verwendung einfacher Fachsprache und elementarer Gestaltungsmittel.	Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Vorgänge, Gegenstände und Personen inhaltlich-fachlich detailliert unter Verwendung von Fachsprache und wesentlichen funktionalen Gestaltungsmittel.	Die Schülerinnen und Schüler beschreiben komplexe Vorgänge, Gegenstände und Personen inhaltlich-fachlich detailliert und präzise unter Verwendung von Fachsprache und funktionalen Gestaltungsmitteln.
Dazu gehört im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• beobachten Vorgänge genau</li> <li>• betrachten Gegenstände, Bilder, Personen differenziert</li> <li>• nutzen Algorithmen</li> <li>• berücksichtigen den Erfahrungs- und Erwartungshorizont des Adressaten</li> <li>• schätzen den Einfluss unterschiedlicher Sichtweisen ein</li> </ul>		
Strategien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• erstellen Stichwortzettel und Vorlagen</li> </ul>		
↗ Mögliche Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenstands-, Vorgangs-, Personen-, Bild-, Ortsbeschreibung; Bedienungsanleitung</li> <li>=&gt; Wortfelder; Satzbausteine; Wörterbuch;</li> <li>=&gt; Funktionen der Tempora; Satzgefüge (z. B. Kausal- und Konditionalsätze); Satzreihe;</li> <li>Funktion von Adjektiven und Adverbien; Attribute</li> <li>=&gt; Nominalisierung von Verben und Adjektiven</li> <li>=&gt; Fremdwörter; Fachbegriffe</li> </ul>		

©Tanja Tajmel 2013

Klasse:		Thema:		Datum:	
Standard aus dem Lehrplan	Ein physikalisches Phänomen beschreiben				
Sprachhandlung	<b>Beschreiben</b>				
Ausformulierter Erwartungshorizont	Wenn der Stein in ein Gefäß mit Wasser getaucht wird, hebt sich die Seite mit dem Stein und der Kleiderbügel steht schräg. Er ist nicht mehr im Gleichgewicht.				
Sprachliche Mittel	Wortebene	Kleiderbügel, Stein, Gewichte, waagrecht - schräg, Gefäß, eintauchen, sich heben, ...			
	Satz- und Textebene	Konditionalsätze, Komparativ, ...			


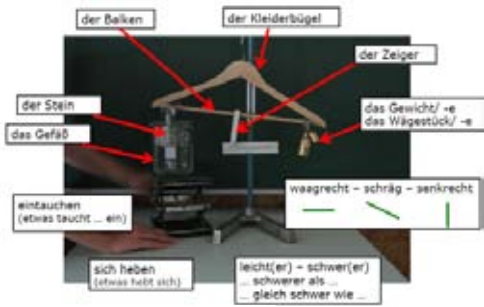
©Tajmel, 2011

**Ein Phänomen beschreiben**



Tajmel, T./Neuwirth, J./Holtschke, J./Rösch, H./Schön, L.-H. (2009): Schwimmen-Sinken. Sprachförderung im Physikunterricht. Unterrichtsmodule für Klassenstufe 5-8. In: Tajmel, Tanja und Starl, Klaus (Eds.), Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science (Buch und CD-ROM), Waxmann, Münster/New York 2009



ohne Vokabeln	mit Vokabeln
	
<p>als das diess Becher mit Stein gefüllt ist, ist das stein leichter geworden als die andere</p>	<p>als das Gefäß mit Wasser gefüllt ist und den Stein etwas eingetaucht haben ...</p>
<p>Tajmel, T. (2013): <i>in Vorbereitung</i></p>	

©Tanja Tajmel 2013

**Tajmel, T. (2013):** Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, I./ Michel, U./ ... (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache. FörMig-Edition. Waxmann, Münster. (in Vorbereitung)

**Tajmel, T. (2012):** Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, Ch./Hövelbrinks, B. (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Juventa, Weinheim.

**Tajmel, T. (2011):** Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Uni Duisburg-Essen, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz>

**Tajmel, T. (2010):** DaZ-Förderung im Physikunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. - Narr-Attempto, Tübingen

**Tajmel, T./ Starl, K. (Hrsg.) (2009):** Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science (Buch und DVD), Waxmann, Münster.

©Tanja Tajmel 2013

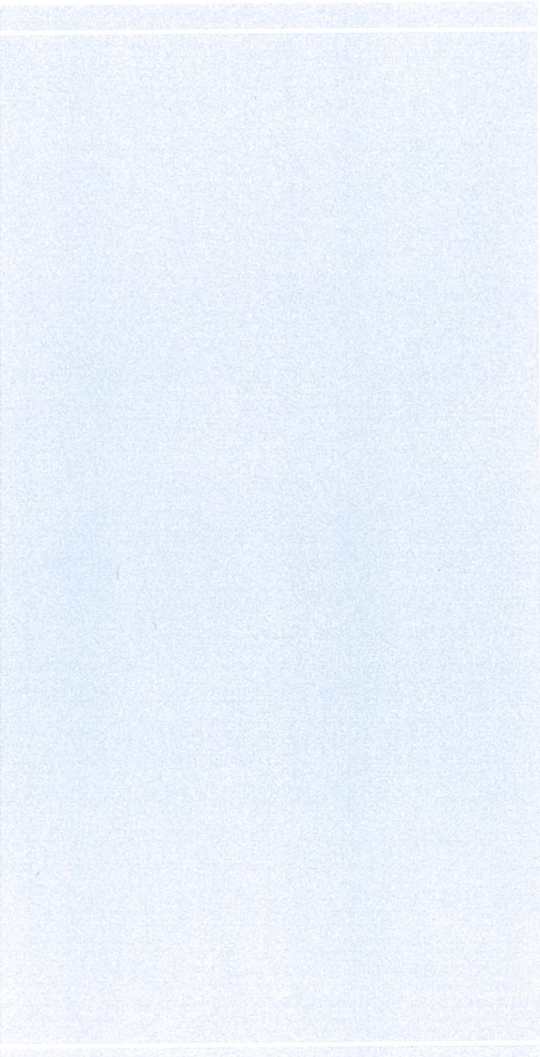


Foto: Ulf Saalman

## Dank

Herzlichen Dank an alle Personen, die vor und hinter den Kulissen zum guten Gelingen und reibungsarmen Ablauf sowie zur Dokumentation der Fachtagung beitrugen!





**Herausgeber und Redaktion:**

Sächsisches Bildungsinstitut  
Dresdner Straße 78 c  
01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-374  
E-Mail: [kontakt@sbi.smk.sachsen.de](mailto:kontakt@sbi.smk.sachsen.de)  
[www.saechsisches-bildungsinstitut.de](http://www.saechsisches-bildungsinstitut.de)

**Auflage:**

1000 Exemplare, 2. unveränderte Auflage 2014

**Gestaltung und Satz:**

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

**Druck:**

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

**Redaktionsschluss:**

31.05.2013

**Bezug:**

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: +49 351 2103671  
Telefax: +49 351 2103681  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

**Bildnachweis:**

Titelfoto: © by-studio - Fotolia.com

**Verteilerhinweis:**

Diese Informationsschrift wird vom Sächsischen Bildungsinstitut im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.