

Durchgängige Sprachbildung in der Praxis an Schulen in Schleswig-Holstein

Erfahrungsberichte mit Anregungen für den Unterricht



Impressum

Durchgängige Sprachbildung in der Praxis an Schulen in Schleswig-Holstein

Erfahrungsberichte mit Anregungen für den Unterricht

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Schleswig-Holstein (IQSH)
des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein
Dr. Maike Abshagen, stellvertretende Direktorin
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>
https://twitter.com/_IQSH

Bestellungen

T +49 (0)431 5403-148
F +49 (0)431 988-6230-200
publikationen@iqsh.landsh.de

Autorinnen und Autoren

Dr. Maike Abshagen und Sabine Rutten sowie
Dr. Ellen Schulte-Bunert (Durchgängige Sprachbildung),
Claudia Neugebauer (Leseförderung)

Fotos

AlexanderStein / www.pixabay.com; www.splitshire.com

Gestaltung Deckblatt

Meike Voigt Grafikdesign, Kiel

Gestaltung Inhalt

Elke Wiechering

Publikationsmanagement und Lektorat

Petra Haars, Stefanie Pape, Elke Wiechering

Druck Deckblatt

hansadruk und Verlags-GmbH & Co KG, Kiel

Druck Inhalt

Hausdruckerei, Michael Jannig
Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH Mai 2019
Auflagenhöhe 500

Best.-Nr. 10/2018

Einführung

Ein Ziel der Schule ist es, allen Schülerinnen und Schülern, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, einen Bildungserfolg zu ermöglichen. Daher ist die sprachensible Unterrichtsplanung und -gestaltung in den Fachanforderungen verbindlich vorgeschrieben (allgemeiner Teil):

Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung:

Durchgängige Sprachbildung:

Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer Erstsprache, im Schriftlichen wie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen. Das setzt einen entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen voraus. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf die Sprachebene Bildungssprache und stellen die Verbindung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache explizit her.

Alle Schülerinnen und Schüler werden an die Besonderheiten von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Deshalb ist Fachunterricht auch stets Sprachunterricht auf bildungs- und fachsprachlichem Niveau.

<https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Projekte/PraxisSchule.html>

Ziele der Sprachbildung sind eine verbesserte Bildungsbeteiligung, die begabungsgerechte Beschulung und das Erreichen des Schulabschlusses, der dem individuellen Leistungsvermögen entspricht. So sollen die Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und sprachlichen Herkunft erhöht werden.

Die intensive Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunftssprache in Schleswig-Holstein setzt, um Chancengleichheit zu gewährleisten, früh ein und soll bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt werden.

Im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2005 – 2009) gingen Bildungseinrichtungen in zehn Bundesländern der Frage nach, wie die Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern gestaltet werden kann, um die Vermittlung der Bildungssprache bei allen Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten. Die Erfahrungen in diesem Programm wurden über das Anschlussprojekt FörMig-Transfer in Schleswig-Holstein vielen Schulen zugänglich gemacht und auch im daran anschließenden Projekt BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) geht es um die Vermittlung von Sprache im Fachunterricht.

Konkretisierungen finden sich zum Teil in den Leitfäden zu den Fachanforderungen, siehe zum Beispiel Physik (S. 34 – 40, sowie die Aufforderung zur Weiterarbeit in den Fachschaften S. 63,
Link: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=239>)
oder Chemie (S. 58 – 63,
Link: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=225>).

Inhalt

- 1 **Durchgängige Sprachbildung** von Ellen Schulte-Bunert – 5
- 2 **Praxis in Schleswig-Holstein** – 8
- 3 **Ansprechpartner/-innen** – 8
- 4 **Besonderheiten der deutschen Sprache** – 9
- 5 **Sprachsensible Unterrichtsplanung** – 12
 - Scaffolding – 12
 - Erweiterung des Wortschatzes in allen Fächern (Wortschatzarbeit) – 14
 - Die Operatoren – 15
 - Leseförderung (Aus: Barbara Sträuli Arslan, Claudia Neugebauer, Stefan Mächler: Leseknick Lesekick: Leseförderung in vielsprachigen Schulen) – 17
 - Unterstützung beim Schreiben im Fachunterricht (Textproduktion) – 20
- 6 **Beispiele aus den Erprobungsschulen** – 21
 - Gemeinschaftsschule Friedrichsgabe, Norderstedt:
Berücksichtigung der Durchgängigen Sprachbildung bei der Erarbeitung der schulinternen Fachcurricula – 21
 - St.-Georg-Schule, Heide:
Einsatz der Tisch-Flipchart im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung – 22
 - Mühlenhofschule, Neumünster:
Materialentwicklung und Einsatz im Heimat-, Welt- und Sachunterricht – 23
 - Thor-Heyerdahl-Gymnasium, Kiel:
Berücksichtigung der Durchgängigen Sprachbildung bei der Wortschatzarbeit – 24
- 7 **Abschlussbemerkungen zu den Erfahrungen an den Erprobungsschulen** – 28
 - St.-Georg-Schule, Heide, von Birthe Martens – 28
 - St.-Jürgen-Schule, Schleswig, von Silke Tusche – 28
 - Thor-Heyerdahl-Gymnasium, Kiel, von Maike Abshagen – 29
 - Gemeinschaftsschule Friedrichsgabe, Norderstedt, von Ulla Treetzen – 29
- 8 **Schul- und Unterrichtsentwicklung** – 30
- 9 **Literatur** – 32

1 Durchgängige Sprachbildung

von Ellen Schulte-Bunert

ENTWICKLUNG DER BILDUNGSSPRACHE

Die von jedem Kind in seiner Erstsprache (L1) zuerst gelernte Sprache ist mündlich geprägt und durch einen dialogischen Sprechstil gekennzeichnet. Diese Sprache nennen wir Alltagssprache.

Zu Beginn der Grundschulzeit ist die Unterrichtssprache dieser Alltagssprache sehr ähnlich, sie ist konzeptionell eher mündlich, konkret und zumeist in Situationskontexte eingebettet. Im Laufe der Grundschulzeit wird diese Alltagssprache durch den Unterricht „überformt“; das heißt, die Alltagssprache wird ausgebaut und zur konzeptionell schriftlichen Sprache umgeformt (exakte Begriffe, die ohne Situationskontext verständlich sind, spezielle und komplexe syntaktische Strukturen auf der Satz- und Textebene).

Die Entwicklung wird offensichtlich besonders im 3. und 4. Schuljahr vorangetrieben (Sachtexte nehmen im Umfang, der Komplexität und der Häufigkeit von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe erheblich zu). Der Großteil der Wissensvermittlung geschieht in unserem Schulsystem auf der Basis von (Sach-)Texten. Diese können sowohl schriftliche als auch Sprechtexte (Lehrervortrag) sein. Die Texte sind unabhängig von den Fächern durch komplexe sprachliche Strukturen sowohl auf der Wort- als auch auf der Satz- und Textebene gekennzeichnet. Die Lesenden/Hörenden sind gezwungen, auf der Grundlage des Textes ein Bild im eigenen Kopf entstehen zu lassen.

Diese Entwicklung zieht sich durch die gesamte Schulzeit bis in die Sekundarstufe II und zur Hochschulreife.

EXKURS: BICS AND CALP (CUMMINS)

Der kanadische Zweitsprachforscher Jim Cummins hat bereits im Jahr 1979 Ergebnisse vorgelegt, die heute noch aktuell sind. Cummins unterscheidet zwischen der Alltagssprache (Basic Interpersonal Communicative Skills – BISC), für deren Erwerb in einer Zweitsprache der/die Lernende ca. 2 Jahre benötigt, und der Bildungssprache (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP), deren Erwerb im Land selbst ein Minimum von fünf Jahren – und häufig wesentlich länger – dauert (Cummins, 2006). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass für den Erwerb einer Bildungssprache (unabhängig davon, um welche Ausgangssprache es sich handelt) gut ausgebaute

alltagssprachliche Kenntnisse als Grundlage vonnöten sind. Daraus erklärt sich die Tatsache, dass viele Kinder und Jugendliche in Deutschland, die die deutsche Alltagssprache nur rudimentär sprechen, keine oder nur geringe Chancen haben, die Sprache der Schule in ausreichendem Maße zu lernen.

Die Fachanforderungen der verschiedenen Fächer enthalten im Anhang Listen, in denen die Operatoren definiert und durch beispielhafte Aufgabenstellungen illustriert werden.

TEXTKOMPETENZ

Wie bereits erwähnt, geschieht ein Großteil der Wissensvermittlung in allen Unterrichtsfächern auf der Grundlage von Texten. Um diesen Texten Wissen entnehmen zu können, ist die Voraussetzung die Entwicklung von Textkompetenz (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger). Das heißt, Lerner müssen Texte hören/lesen und verstehen, um anschließend weiter mit ihnen arbeiten zu können. Diese Verarbeitung erfolgt durch unterschiedliche Sprachhandlungen (z. B. erzählen, berichten, beschreiben, informieren, zusammenfassen, vergleichen, erklären, begründen, argumentieren). Dabei muss die Sprache situationsangemessen und zweckgerichtet eingesetzt werden. Sprachhandlungen sind Gegenstand verschiedener Unterrichtsfächer und werden zum Beispiel sehr viel häufiger im naturwissenschaftlichen Unterricht verlangt als im Deutschunterricht. Demzufolge müssen die Besonderheiten der Sprachhandlungen (z. B.: „Was ist der Unterschied zwischen ‚erklären‘ und ‚begründen‘?“) im direkten Sachkontext des jeweiligen Faches vermittelt werden und können nicht ausschließlich Gegenstand eines zusätzlichen Förderunterrichtes sein.

KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT

Um alle Schülerinnen und Schüler bei Auf- und Ausbau der Sprache zu unterstützen, sind konsequent und systematisch Verbindungen herzustellen

- zwischen Allgemeinsprache und Bildungssprache,
- zwischen gesprochener und geschriebener Sprache
- sowie zwischen kindlicher Kommunikation und fachlichem Diskurs in jedem Unterrichtsfach und auf jeder Schulstufe.

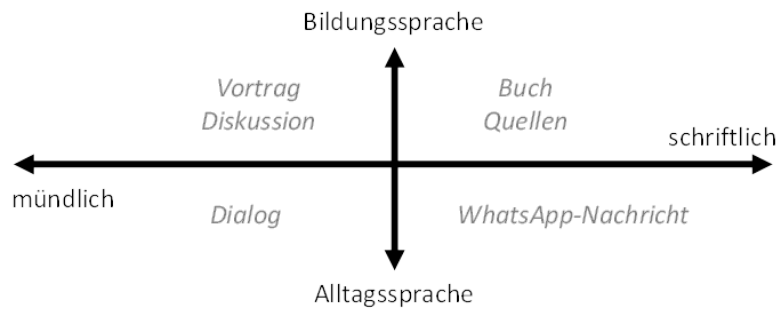


Abbildung 1: Alltags- und Bildungssprache können in schriftlicher und in mündlicher Form auftreten (in Anlehnung an Koch & Österreicher, 1986)

Die Grafik macht deutlich, dass sowohl die Alltags- als auch die Bildungssprache medial mündlich und in schriftlicher Form vorkommen. Schriftliche Texte, die eher als medial mündlich zu bezeichnen sind, wären zum Beispiel persönliche Tagebucheinträge, E-Mails, Notizen oder die oben genannte WhatsApp-Nachricht. Hier findet die Alltagssprache – auch konzeptionelle Mündlichkeit genannt – in schriftlicher Form Verwendung. Ein mündlich vorgetragener Text, der eher konzeptionell schriftlich ist, wäre zum Beispiel die Darstellung von Arbeitsergebnissen, eine Präsentation oder ein Referat. Hier ist das Medium die gesprochene Sprache, der Text aber konzeptionell schriftlich, das heißt, es wird die Bildungssprache verwendet. Konzeptionell mündliche Texte auch in schriftlicher Form sind an einen vertrauten Partner gerichtet, die Kommunikationssituation weist eine räumliche und zeitliche Nähe auf, das Thema ist nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, es geht um Alltagssprache. Kon-

zeptionell schriftliche Texte, die mündlich formuliert werden, sind dagegen in öffentlichen Zusammenhängen, wie zum Beispiel im Unterricht, relevant. Mit ihnen werden Sachverhalte objektiv dargestellt, sie können zeitlich und räumlich unabhängig von der konkreten Kommunikationssituation gebraucht werden.

Diese Sprachbildung hat eine vertikale Dimension – von der Kita über den Übergang in die Grundschule, die Grundschule, den Übergang in die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe I, den Übergang in die Sekundarstufe II beziehungsweise in die Berufsausbildung bis in die Sekundarstufe II und in die berufliche Bildung.

Daneben hat sie eine horizontale Dimension, indem sie durch alle Fächer, aber auch im familiären Umfeld und in unterrichtsbegleitenden außerschulischen Kontexten stattfindet. Betroffen sind dabei sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache, die Alltags- sowie die Bildungssprache.

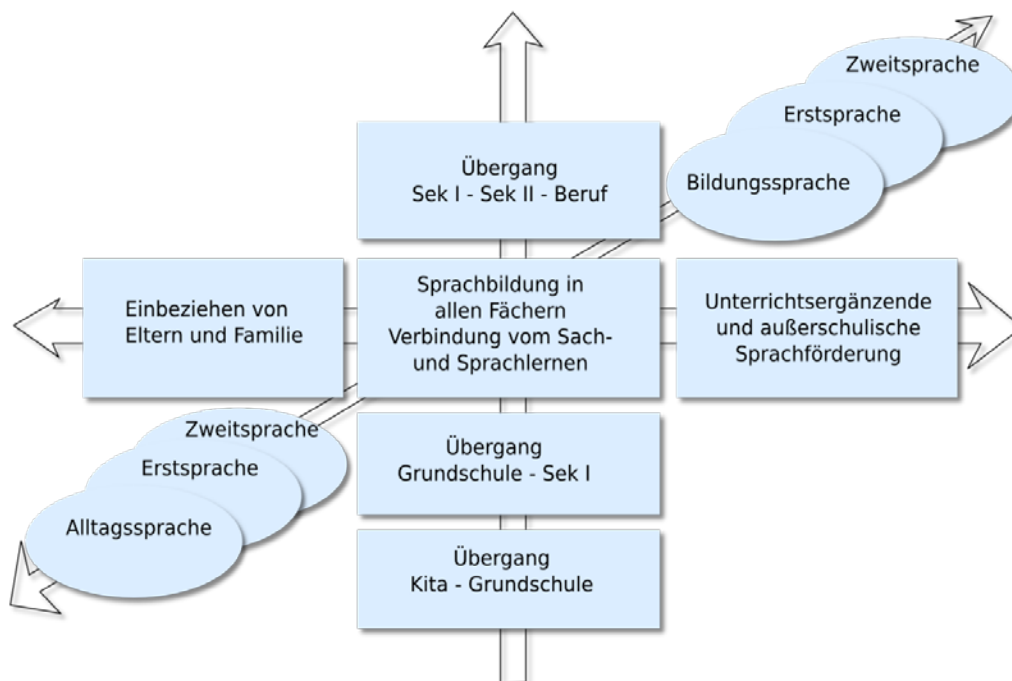


Abbildung 2: Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung (Heintze, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg)

QUALITÄTSMERKMALE FÜR DEN UNTERRICHT

Im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms FörMig (2005 – 2009) haben sieben Modellschulen aus fünf Bundesländern zwei Jahre lang erprobt, wie „Durchgängige Sprachbildung“ in allen Fächern entwickelt werden kann.

Die Ziele der Schulen waren:

- Umsetzung von Sprachbildungsmaßnahmen im Unterricht aller Fächer
- Konzeptionelle Füllung des Begriffs „Sprache in den Fächern“

- Systematische Integration „Durchgängiger Sprachbildung“ in den Schulalltag
- Verankerung von Sprachbildung in den praktizierten Lehr- und Lernmethoden
- „Durchgängige Sprachbildung“ als Ziel von Schulentwicklung (Entwicklung der Strukturen)

Aus den Erfahrungen dieser Schulen sind folgende sechs übergreifende Qualitätsmerkmale für bildungssprachlichen Unterricht hervorgegangen (Gogolin et al., 2011).

Die Qualitätsmerkmale für den Unterricht

QM 1	Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
QM 2	Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
QM 3	Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
QM 4	Die Schülerinnen und Schüler haben viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
QM 5	Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
QM 6	Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Bei den Qualitätsmerkmalen handelt es sich um eine Zusammenstellung von **Merkmalen, Konkretisierungen, Beispielen und Hinweisen**, wie Sprachbildung in allen Fächern realisiert werden kann. Es werden gezielt Eigenschaften und Besonderheiten eines *bildungssprachförderlichen Unterrichts* beschrieben.

2 Praxis in Schleswig-Holstein

Das Ziel ist eine nachhaltige Verbesserung der schulischen Sprachbildung und somit eine Optimierung der Unterrichtsqualität in den beteiligten Schulen. Um dies zu erreichen, wurde an das Programm FörMig angeknüpft. Die Gemeinschaftsschule Friedrichsgabe in Norderstedt hat als Modellschule im Rahmen des FörMig-Programms ihr Konzept für die Arbeit in der Schulpraxis entwickelt. Es wurde ein Porträt der Schule erstellt und die Lehrkräfte der Schule waren auch an der Entwicklung der „QM für den Unterricht“ beteiligt (siehe oben).

In den folgenden Jahren (2010 – 2015) konnte das Konzept in Schleswig-Holstein im Rahmen von FörMig-Transfer an Grundschulen, Gemeinschaftsschulen und am Thor-Heyerdahl-Gymnasium, Kiel, den sogenannten Erprobungsschulen, weiterentwickelt werden und wurde damit fester Bestandteil des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens im Unterricht aller Fächer in der Regelschule in Schleswig-Holstein.

In jeder Schule hat eine Gruppe von Lehrkräften ein sogenanntes Projektteam gebildet. Das sind Lehrkräfte, die in einer Klasse zusammenarbeiten und ein Konzept für ihre Arbeit entwickelt haben. Die Aufgabe des Projektteams war es, sich vertieft mit den Inhalten der Weiterqualifizierung auseinanderzusetzen und Unterrichtserfahrungen ins Kollegium zu tragen. Das Projektteam jeder Schule hat zusätzlich in einer überregionalen Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ mit-

gearbeitet, die sich regelmäßig (ca. alle zwei Monate) getroffen hat. Bei diesen Treffen wurden Erfahrungen ausgetauscht und Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage der „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ erstellt.

An den Erprobungsschulen haben jährlich zwei schulinterne Veranstaltungen zur Weiterqualifizierung zu einem Aspekt der Sprachbildung stattgefunden. Diese von den Fortbildner/-innen des IQSH-Fachteams DaZ und IBE (Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Bildung und Erziehung) und anderen Fachreferenten und -referentinnen geleiteten Veranstaltungen wurden von allen Lehrkräften der Schulen besucht und es wurden den Lehrkräften die bereits vorhandenen Materialien für den Unterricht vorgestellt und Erfahrungen dazu ausgetauscht.

In der IQSH-Broschüre „Von der Praxis anderer Schulen lernen“ (<http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Projekte/praxisSchule.html>) stellen einige Erprobungsschulen ihr Angebot zum Erfahrungsaustausch und zur Hospitation vor.

Seit Januar 2012 ist die Durchgängige Sprachbildung auch fester Bestandteil der Ausbildung in der zweiten Ausbildungsphase für Lehrkräfte aller Lehrämter in Schleswig-Holstein.

3 Ansprechpartner/-innen

Kreisfachberater/-innen unterstützen die Schulpädagoginnen und Schulpädagogen bei der Einrichtung der DaZ-Zentren für den Unterricht in der Basisstufe sowie der Umsetzung des zusätzlichen DaZ-Unterrichts im Rahmen der Aufbaustufe. Sie sind auch Ansprechpartner für die DaZ-Zentren und die DaZ-Beauftragten der Schulen.

E-Mail-Adressen der Kreisfachberater und Kreisfachberaterinnen:

Dithmarschen: dithmarschen@daz-sh.de

Flensburg: flensburg@daz-sh.de

Hzgt. Lauenburg: hzgt.lauenburg@daz-sh.de

Kiel: kiel@daz-sh.de

Lübeck: luebeck@daz-sh.de

Neumünster: neumuenster@daz-sh.de

Nordfriesland: nordfriesland@daz-sh.de

Ostholstein: ostholstein@daz-sh.de

Pinneberg: pinneberg@daz-sh.de

Plön: ploen@daz-sh.de

Rendsburg-Eckernförde:

rendsburg-eckernfoerde@daz-sh.de

Schleswig-Flensburg:

schleswig-flensburg@daz-sh.de

Segeberg: segeberg@daz-sh.de

Steinburg: steinburg@daz-sh.de

Stormarn: stormarn@daz-sh.de

4 Besonderheiten der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache (insbesondere die Bildungssprache) verfügt über sprachliche Besonderheiten, die Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache, aber auch Schülerinnen und Schülern mit deutscher Erstsprache erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten. Es sind vor allem die bildungssprachlichen Merkmale, die das Verständnis von Texten erschweren.

Mit **Bildungssprache** ist also ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz bezeichnet. Gemeint ist ein formelles Sprachregister, das heißt, eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet. Sehr grob charakterisiert kann gesagt werden, dass **Bildungssprache** auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist. Besonderes Gewicht besitzt das Register im Bildungskontext: Es wird bei Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial verwendet, es wird in Prüfungen und vielen Unterrichtsgesprächen eingesetzt. Je weiter eine Bildungsbiografie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächer beziehungsweise Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das **Register Bildungssprache** verwendet und gefordert.

Auf der normativen Ebene wird mit **Bildungssprache** dasjenige **Register** bezeichnet, dessen Beherrschung von „**erfolgreichen Schülerinnen und Schülern**“ erwartet wird. Der Anspruch an die Kinder und Jugendlichen, sich bildungssprachlich auszudrücken und bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verstehen, spielt im schulischen Alltag stets eine Rolle – aber sehr oft wird er nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit.

Alltagssprache und **Bildungssprache** sind also nicht zwei vollständig unterschiedliche „Sprachen“ sondern **verschiedene Register** derselben Sprache, die in unterschiedlichen Situationen angebracht sind (Gogolin et al., 2011).

An einem Paar von zwei Beispielsätzen sei der Unterschied von Alltags- und Bildungssprache veranschaulicht. Ein alltagssprachlicher Bericht über eine Beobachtung könnte lauten: „Ich hab's rausgeschüttet und da war noch was Braunes drin.“ In bildungssprachlicher Formulierung könnte die gleiche Beobachtung etwa folgendermaßen ausgedrückt sein: „Als ich die Flüssigkeit abgoss, sah ich einen braunen

Bodensatz.“ (von Hahn, 1983; vgl. auch Tajmel, 2009, Gogolin & Lange, 2011).

Ansätze für die Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache hat Hans H. Reich, Germanist und Spezialist für Deutsch als Zweitsprache, angeboten (2008), indem er in diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale der Bildungssprache (Deutsch) unterteilte.

Diskursive Merkmale betreffen den Rahmen und die Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, zum Beispiel:

- enge Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- hoher Anteil monologischer Formen (Lehrervortrag, Schülerreferat, Aufsatz)
- fachgruppentypische Textsorten (Protokoll, Bericht, Beweis, Erörterung)
- stilistische Konventionen (Sachlichkeit, logische Gliederung, Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, Knappheit)

Lexikalisch-semantische Merkmale beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für Bildungssprache sind:

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z. B. „nach oben transportieren“ statt „raufbringen“)
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (entweichen, verpuffen, erhitzen, sich entfalten, sich beziehen, sich ergeben)
- nominale Zusammensetzungen (z. B. „Winkelmesser“)
- normierte Fachbegriffe (z. B. „rechtwinklig“, „Dreisatz“)

Syntaktische Merkmale der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs)
- Satzgefüge (Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
- unpersönliche Konstruktionen (Passivsätze, man-Sätze, ist-zu-Sätze, Sätze mit reflexivem Verb)
- Funktionalverbgefüge („zur Explosion bringen“, „einer Prüfung unterziehen“, „in Betrieb nehmen“)

- umfängliche Attribute („die nach oben offene Richter-Skala“, „der sich daraus ergebende Schluss“, „das mehrfach durchbrochene Gitterwerk“, „die Erstattung dieses Betrages durch die zuständige Landesbank“)

Wie im Abschnitt 1 erwähnt (siehe BICS und CALP), dauert es wesentlich länger, die Bildungssprache zu erwerben, als sich mittels Alltagssprache auszudrücken. Die Beherrschung der Alltagssprache allein ist aber für

den schulischen Erfolg nicht entscheidend. Vielmehr ist es erforderlich, eine Sprache zu beherrschen, die bestimmte formale Anforderungen beachtet.

Koch und Österreichischer (1994) unterscheiden zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich, wobei jeder Aspekt sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache zutage treten kann.

Konzeptionell MÜNDLICH	Konzeptionell SCHRIFTLICH
Nähe	Distanz
Privatheit und Öffentlichkeit; Vertrautheit der Kommunikationspartner	Öffentlichkeit; fremde Partner
Emotionalität	Fehlende Emotionalität
Situations- und handlungsgebunden	Situations- und handlungsentbunden
Bezugspunkt zum Ich-Hier-Jetzt (Origo)	Wenig Referenz auf Origo
Kommunikative Kooperation	Keine Kommunikationsmöglichkeit seitens des Referenten / der Referentin
Dialogisch, monologisch	Monologisch
Spontan	Reflektiert, geplant
Themenflexibel	Themenfixiert

Tabelle 1: Koch und Österreichischer (1994) unterscheiden zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich, wobei jeder Aspekt sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache zutage treten kann.

Im Allgemeinen gilt: Je länger Wörter oder auch Sätze sind, desto schwieriger sind sie zu verstehen. Das Leseverständnis wird außerdem erschwert, wenn Texte nicht gegliedert sind.

Sach- und Fachtexte sind durch eine hohe Informationsdichte gekennzeichnet. Während der Inhalt längerer literarischer Texte zumeist noch erschlossen werden kann, wenn 20 % der Wörter nicht verstanden wurden, ist es bei kurzen Texten, beispielsweise bei Mathematikaufgaben, Sach- und Fachtexten, schwierig, diese zu verstehen, wenn 5 % der Wörter nicht verstanden wurden (Apeltauer, 2010).

Erschwerend kommt hinzu, dass Wiederholungen in Texten vermieden werden, stattdessen werden Synonyme verwendet. Für die Schülerinnen und Schüler aber ist es schwierig zu entscheiden, ob wirklich genau das gleiche gemeint ist. Hinzu kommt, dass in Sachtexten häufig verschiedene Darstellungsebenen und Sprachebenen verwendet werden, neben der Verbal-sprache zusätzlich beispielsweise Symbolsprache, Bildsprache, Diagramme und mathematische Sprache.

Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache kommen Phänomene hinzu, die sie aus ihrer Muttersprache nicht kennen: Einige Sprachen kennen keine Nebensätze (z. B. Türkisch), andere kennen keine Artikel (z. B. Russisch) oder Komposita (z. B. Arabisch). Viele Besonderheiten der Bildungssprache sind für alle Schülerinnen und Schüler sprachlich eine Herausforderung (siehe unten: die Zusammenstellung der Stolpersteine besonderer Schwierigkeiten der deutschen Sprache).

Grundsätzlich gibt es für den Umgang mit den sprachlichen Schwierigkeiten zwei Möglichkeiten:

- 1) Der/die Lesende kann an den Text angepasst werden
 - a) durch Vermittlung von Lesestrategien,
 - b) durch begleitende Leseaufträge vor und nach dem Lesen und während des Lesens.
- 2) Der Text kann an den Leser oder die Leserin angepasst werden.

Während es bei Aufgaben in Tests oder Klassenarbeiten (den Leistungsaufgaben) darum geht, dass die Lehrkraft sie so stellt, dass die Schülerinnen und Schüler sie möglichst ohne weitere Hilfestellung verstehen können (→ Anpassung an den Sprachstand der Schüler/-innen, relativ kurze Sätze ohne Verschachte-

lungen, übersichtliches Schriftbild, Wichtiges hervorheben, wenig Stolpersteine), geht es bei Lernaufgaben auch darum, den Umgang mit sprachlich anspruchsvollen Aufgaben zu trainieren (→ siehe auch: Didaktisierung von Texten).

Wortebene lexikalisch/morphologisch (Wortschatz, Wortform)	Beispiele
Komposita	<i>Sommersonnenwende, hellblau</i>
Nominalisierungen	<i>herstellen, die Herstellung; schön, die Schönheit</i>
Vorsilben Bedeutungsveränderungen	<i>aus-, an-, abziehen</i> <i>be-, ent-, auf-, verstehen</i>
Strukturwörter wie Präpositionen und Konjunktionen	<i>an, auf, unter, in ...</i> <i>weil, wenn, während</i>
Nullartikel	<i>in Luft kann Reibung vernachlässigt werden</i>
Abstrakte Begriffe	<i>Macht, Hilfe, Freude</i>
Schriftsprachliche Ausdrücke	<i>gegebenenfalls, demnach, beziehungsweise ...</i>
Fachspezifische Abkürzungen	<i>600 a. D.</i>
Fachbegriffe	<i>die Baumgrenze, der Bunsenbrenner</i>
Satz/Textebene syntaktisch/textual	Beispiele
Fachsprachliche Redewendungen Kollokationen	<i>Gleichung aufstellen, Bedeutung erfassen</i>
Unpersönliche Ausdrucksweise Passivformen	<i>Es ist festzustellen, man kann feststellen</i> <i>Der Körper wird erwärmt ...</i>
Nebensatztypen (Konditional-/Final-/Relativsätze)	<i>Damit die Elektronen vom Schirm zur Anode zurückfließen können, ...</i>
Funktionsverbgefüge	<i>... und traf wichtige Entscheidungen (treffen + Entscheidungen)</i>
Partizipialattribute Genitivattribute	<i>eine um den Betrag der Auftriebskraft verringerte Gewichtskraft, die resultierende Kraft</i> <i>die Größe des Winkels</i>
Bedeutungszuweisung bei Konnektoren: Konjunktionen, Adverbien, Partikel	<i>und, obwohl</i> <i>folglich, allerdings, schließlich</i> <i>auch, eben</i>
Symbole	Beispiele
Fachsymbole und Abkürzungen, Zeichen	<i>5 LE, 7 kg, m (für Masse, für Meter oder für milli!)</i>
Formelzeichen	<i>H₂O; f(x) = 3x + 2</i>

Tabelle 2: Besonderheiten der deutschen Sprache
(M. Abshagen – in Anlehnung an Heidi Rösch und Tanja Tajmel)

5 Sprachensible Unterrichtsplanung

Das Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts ist der Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinanderzusetzen haben. Eine planvolle Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen.

Im folgenden Kapitel geht es um die Vorstellung verschiedener Methoden, mit denen der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden kann.

SCAFFOLDING

Der systematische Auf- und Ausbau von Sprachkompetenz im Fachunterricht wird als Scaffolding bezeichnet. Dabei wird eine Art „sprachliches Gerüst“ um die Äußerung des Kindes auf- und wieder abgebaut (Roth, 2007), das heißt unter anderem, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler durch gezielte Wortschatzarbeit, durch Didaktisierung von Texten und Vermittlung von Lesestrategien dazu befähigt, sich zunehmend selbstständig neue Themenfelder und neue Texte zu erschließen.

Oberstes Gebot ist, dass der Unterricht an der „Zone der nächsten Entwicklung“ ausgerichtet ist, sich also vom Sprachstand her knapp oberhalb dessen bewegt, was die Schülerinnen und Schüler bereits beherrschen.

Gelungenes Scaffolding wird durch Folgendes gekennzeichnet (McKenzie, 1999):

- Eindeutige Anleitung: Den Schülerinnen und Schülern wird eine mehrschrittige Anleitung gegeben, um die Aufgabenstellung zu lösen. Die Lehrkraft antizipiert dabei mögliche Schwierigkeiten.
- Zieltransparenz: Die Lehrkraft thematisiert das Ziel und begründet, warum eine Aufgabe bearbeitet wird. Außerdem verdeutlicht die Lehrkraft, was eine gute Lösung ausmacht, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird.
- Klarheit der Aufgabenstellung: Die Lehrkraft stellt sicher, dass die Aufgabe in der vorgesehenen Form bearbeitet wird. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler genau verstanden haben, was zu tun ist.
- Informationsquellen: Die Lehrkraft benennt Quellen (Literatur, eigene Hefte, ...) in denen nützliche Informationen und Hilfestellungen zu finden sind.
- Gründliche Planung: Die Lehrkraft geht bei der Planung alle Schritte einzeln durch, damit mögliche Probleme vorher aufgedeckt und bedacht werden können.

Folgen: Da der Unterricht sich an den Lernenden orientiert, haben diese die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen. Die Motivation nimmt zu, wenn den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, Erfolgserlebnisse zu haben, und der oder die Lernende seltener enttäuscht wird.

Um das zu erreichen, ist eine gute Diagnose vonseiten der Lehrkräfte erforderlich:

Was kann bei den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden?

Welche Schwierigkeiten verbergen sich in den Aufgaben (sprachlicher und inhaltlicher Art)?

Kniffka (2002) schlägt folgendes Vorgehen vor.

Sie unterscheidet zwei Ebenen:

- Makroscaffolding:
Bedarfsanalyse, Lernstandserfassung und Unterrichtsplanung
- Mikroscaffolding:
Unterrichtsinteraktion

In der folgenden Tabelle sind die einzelnen Phasen konkretisiert.

Phase	Konkretisierung
Bedarfsanalyse einer Unterrichtseinheit und Lernstands-erfassung	Sowohl bei der Bedarfsanalyse als auch bei der Lernstandserfassung nutzt die Lehrkraft ihre praktischen Erfahrungen: Was fällt den Schüler/-innen schwer? Was können sie noch nicht und sollen sie – neben den Fachinhalten – in dieser Unterrichtseinheit erlernen? Nützlich ist es, sich mit anderen Kolleg/-innen abzusprechen: Welche Sprachkompetenzen sind auch in anderen Fächern Unterrichtsgegenstand (z. B. Schreiben von Protokollen, Beschreiben von Diagrammen, Feedback geben)? - Welche Fachwörter und fachsprachlichen Redewendungen sollen eingeführt werden (Verben, Kollokationen ...)? - Welche Schwierigkeiten treten für Ihre Schüler/-innen in diesen Texten auf (siehe auch Stolpersteine, Fachbegriffe, gehäuftes Auftreten von bestimmten grammatischen Strukturen wie z. B. bestimmten Nebensatztypen, ...)? - Welche Textarten sollen die Schüler/-innen lesen und welche sollen sie produzieren? Sind den Schüler/-innen diese Textarten vertraut? - Mit welchen Operatoren soll gearbeitet werden? Sind die Operatoren den Schüler/-innen vertraut?
Unterrichtsplanung	Anknüpfend an Erfahrungen und an den Wortschatz, den die Schüler/-innen schon beherrschen, wird neben der inhaltlichen Planung die Planung des Wortschatzerwerbs berücksichtigt (siehe unten). Grundsätzliches: - möglichst Anschauungsmaterial verwenden und verschiedene Darstellungsformen nutzen (Bilder, Texte, Tabellen, Graphen, Symbole), - Sequenzierung der Aufgaben und der Darstellungen (von konkret zu abstrakt, von Alltagssprache zu Bildungs- und Fachsprache), - Einsatz von „reichem“ Input, d. h. Material, das etwas oberhalb des Sprachstands der Lernenden liegt, - vielfältige Sprachanlässe einplanen, insbesondere auch für das Sprechen und Austauschen sowie für das Schreiben, - metasprachliche Reflexion, also soweit möglich die Wortbedeutungen ableiten (Wortfamilien, Komposita, Ableitungen).
Unterrichtsinteraktion (Mikro-scaffolding)	Hier geht es zum einen darum, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich zu äußern, zum anderen darum, die sprachlichen Äußerungen vorzubereiten (z. B. durch Murmelphasen, Ich-Du-Wir) und zu unterstützen (z. B. durch Wortlisten, Wortgeländer, Mustertexte). Bei Unterrichtsgesprächen: - langsam sprechen, Zeit lassen für Antworten - Verwendung von Operatoren (Vermeidung von Ein-Wort-Antworten) - Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch Wortlisten oder Ähnliches - Schüler/-innen in Alltags-, in Bildungs- und Fachsprache den gleichen Sachverhalt erklären lassen - Re-Codierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft - Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge

Beispiele für die Umsetzung von Scaffolding im naturwissenschaftlichen Unterricht finden sich zum Beispiel bei Kniffka (2012) sowie Quehl & Krapp (2013).

ERWEITERUNG DES WORTSCHATZES IN ALLEN FÄCHERN (WORTSCHATZARBEIT)

Für jede Lehrkraft ist der Aufbau und Ausbau des Wortschatzes seiner Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung. Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben und Reflexion über Sprache setzen die Kenntnis von Wörtern (Wörter der Alltagssprache und Fachwörter) voraus, die zum großen Teil nur im Kontext von Sachlernen vermittelt werden können. Daher sollte die Wortschatzarbeit ein fester Bestandteil der Unterrichtsplanung sein.

Die Effizienz der Aufnahme von neuem Wortschatz hängt sehr stark davon ab, wie wir mit dem neuen Wortschatz in Kontakt treten: Nur durch Zuhören speichern wir am schlechtesten, etwas besser, wenn

wir etwas dazu sehen, mehr als doppelt so gut, wenn wir hören und sehen, noch besser, wenn wir selbst sprechen, und am besten, wenn wir hören, sehen und handeln (Nodari, 2010).

Das Speichern der Wörter funktioniert außerdem besser, wenn wir sie in Netze einbinden. Dazu kann ein Begriffsnetz, eine Wortfamilie, ein Klangnetz, ein assoziatives Netz oder ein affektives Netz genutzt werden (wobei die beiden letzten sich von allein ausbilden, während wir die anderen bewusst ausbilden müssen). Und: Je mehr Wörter wir beherrschen und je dichter das Netz im Kopf ist, desto schneller werden neue Wörter gelernt.

Daher bietet es sich an, beim Wortschatzerwerb folgende Phasen zu berücksichtigen:

Einen neuen Begriff bilden (oder den Begriff in der neuen Sprache erlernen)	Im Unterrichtsgespräch wird mithilfe von Alltagssprache ein Gegenstand, Vorgang, Experiment oder eine Handlung beschrieben, vorgeführt oder gezeichnet.
Gezieltes Üben des neuen Wortschatzes	Die Schüler/-innen arbeiten nun eigenständig in Partner- oder Gruppenarbeit mit dem neuen Wortschatz. Sie führen beispielsweise Experimente durch oder formulieren Texte mit Hilfestellungen.
Verwenden des neuen Wortschatzes	Nun produzieren die Schüler/-innen Texte (das kann zunächst auch mündlich erfolgen), in denen der Wortschatz nützlich ist, beispielsweise indem sie ein Protokoll anfertigen, einen Text kommentieren, eine Erklärung schreiben oder einen Lehrfilm drehen.
Reflektieren des neuen Wortschatzes	Die Schüler/-innen reflektieren den Wortschatz, um ihn zu festigen und die Fachbegriffe zu vernetzen.
Überprüfen des neuen Wortschatzes	Wird der Fachwortschatz regelmäßig abgeprüft, schriftlich, in mündlicher Form oder in spielerischer Form, so wird den Schüler/-innen vermittelt, dass der Fachwortschatz Teil des Fachlernens ist.

Um den Unterricht sprachsensibel zu gestalten, bieten sich eine ganze Reihe von Methoden an.

Im Folgenden werden zunächst für die einzelnen Phasen des Wortschatzerwerbs Methoden aufgelistet,

die in dieser Phase unterstützend eingesetzt werden können, jeweils mit einem Beispiel. Einige Methoden werden auch in den exemplarischen Stundenentwürfen verwendet.

DIE OPERATOREN

Für die Textproduktion von besonderer Bedeutung sind die Operatoren. Operatoren sind Handlungsaufforderungen, die je nach Fach unterschiedliche Sprachhandlungen erfordern.

Die Operatoren bestimmen die Mittel und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler wählen, um eine Aufgabenstellung zu bearbeiten. Sie verlangen immer den Gebrauch bildungssprachlicher Register. Diese sind bei den Schülerinnen und Schülern nicht automatisch vorhanden, sondern müssen parallel zu den Fachinhalten vermittelt werden.

In den Aufgabenstellungen sind die Operatoren eindeutig zu verwenden, sodass die Formulierung der Aufgabe die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennen lässt und die Schüler/-innen wissen, welche inhaltliche und sprachliche Leistung erforderlich ist. Die Kenntnis der Operatoren wird von der Primarstufe an erworben und in den Sekundarstufen ausgebaut, so dass die Schüler/-innen die in der Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren zunehmend selbstständig umsetzen können.

Die SuS lernen, dass die Operatoren in den verschiedenen Fächern unterschiedliche Bedeutungen haben. Beispielsweise bedeutet der Operator „begründen“ in der Mathematik etwas anderes als im Fach Deutsch: Wenn im Deutschunterricht nach einer Begründung gefragt ist, warum ich ein Spiel lieber spielen will als ein anderes, reicht eine Begründung wie zum Beispiel, dass ich lieber würfele als mit Karten zu spielen, während im Mathematikunterricht erwartet wird, dass ich beim Begründen auf mathematische Zusammenhänge zurückgreife, in diesem Beispiel würde also eine Begründung über die Wahrscheinlichkeiten erwartet werden.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg hat zu den Operatoren eine Broschüre herausgegeben:

Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3861102/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>,

die sehr hilfreich ist, allerdings ohne die Vorgaben aus den Fachanforderungen Schleswig-Holstein zu berücksichtigen.

Zu den wichtigsten Operatoren gehören	Beispiele aus dem Geografieunterricht (Geografie Jg. 5/6, Sachsen-Anhalt, Cornelsen-Verlag, Berlin, 2003)
• Erzählen • Berichten • Beschreiben • Informieren • Zusammenfassen • Vergleichen • Erklären • Begründen • Argumentieren	• Beschreibe die Merkmale des Urstromtals ... • Erläutere die unterschiedliche landwirtschaftliche Nutzung • ... Talsperrenbauten greifen stark in die Landschaften ein. Sind diese Eingriffe zu rechtfertigen? Tauscht eure Meinungen dazu aus. (argumentieren) • Erkläre die Entstehung des Mittelrheintales. • Ordne die Landschaften ... (vergleichen) • Begründe den Zusammenbruch der chemischen Großindustrie in Bitterfeld. • Schreibe einen Bericht: „Ein Arbeitstag im Kohlenbergwerk“. (berichten)

Die Fachanforderungen der verschiedenen Fächer enthalten im Anhang Listen, in denen die Operatoren definiert und durch beispielhafte Aufgabenstellungen illustriert werden.

Auszüge aus den Fachanforderungen Deutsch und Mathematik

Interpretieren im Fach Mathematik	Die Ergebnisse einer mathematischen Überlegung werden rückübersetzt auf das ursprüngliche Problem.	Berechne die Nullstellen der quadratischen Funktion und interpretiere das Ergebnis. Interpretieren Sie das Ergebnis im Sachzusammenhang.
Interpretieren im Fach Deutsch	Erschließen eines literarischen Texts (Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form, Sprache); gegebenenfalls aufgabenbezogene Kontextualisierung; begründete und schlüssige Deutung (aus den Ausführungen abgeleitet).	Interpretieren Sie das Gedicht „Das Göttliche“ von Goethe!
Erläutern im Fach Mathematik	Sachverhalte oder Verfahren werden in angemessener Textform nachvollziehbar und verständlich dargestellt und gegebenenfalls durch zusätzliche Informationen und Beispiele veranschaulicht.	Erläutere den Zusammenhang zwischen den Parametern a, u und v in der Parabelgleichung $f(x) = a(x-u)^2 + v$ und der Lage der zugehörigen Parabel im Koordinatensystem. Erläutere den fachlichen Zusammenhang der Begriffe rationale Zahlen, irrationale Zahlen und reelle Zahlen. Erläutern Sie den Unterschied zwischen einem Ergebnis und einem Ereignis bei einem Zufallsexperiment.
Erläutern im Fach Deutsch	Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen mit zusätzlichen Informationen und Beispielen veranschaulichen.	Erläutern Sie anhand selbst gewählter Aspekte, inwieweit sich im Auszug aus Joseph Roths Roman „Hiob“ die Moderne widerspiegelt.

LESEFÖRDERUNG

Didaktisierte Texte – was ist das?

von Claudia Neugebauer

Was kann die Schule dazu beitragen, dass Kinder zu erfahrenen Leserinnen und Lesern werden?

Lehrkräfte können zu Lesetexten Aufträge entwickeln, die den Kindern beim Lesen und Verstehen helfen – sie **didaktisieren Lesetexte**. Gute Aufträge führen die Lesenden in den Text hinein und begleiten sie beim Lesen. Durch die regelmäßige Arbeit mit solchen **didaktisierten Lesetexten** können Kinder ihre Lesekompetenz erweitern. Sie trainieren verschiedene Lesestile und entwickeln Lesestrategien, die sie selbstständig und schließlich auch ohne Anleitung „automatisch“ einsetzen.

Was hier in wenigen Zeilen beschrieben wird, ist ein Prozess, der über Jahre andauert – ein langer Weg, auf dem die Kinder während ihrer ganzen Schulzeit begleitet und unterstützt werden müssen, damit sie zu erfahrenen Leserinnen und Lesern werden.

Verstehen heißt Informationen in Zusammenhänge einordnen. Dadurch entsteht Sinn. Gute Aufträge führen in einen Text hinein und begleiten beim Lesen. Sie unterstützen also das Verstehen. Sie ermöglichen den Lesenden zu erfahren, wie sie vorgehen können. Mit der Zeit entwickeln die Lesenden Routinen bezüglich der verschiedenen möglichen Vorgehensweisen. Sie entwickeln Lesestrategien, die sie selbstständig und schließlich „automatisch“ einsetzen.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Fragen, die das Leseverstehen testen, und Aufträgen, die das Lesen begleiten. Fragen, die das Leseverstehen testen, tragen nicht dazu bei, dass Kinder Lesestrategien entwickeln. Solche Fragen testen ganz einfach, ob ein Kind Strategien bereits von sich aus einsetzt und dadurch den Inhalt eines Textes erschließen kann. Im Folgenden möchten wir zeigen, wie Lehrpersonen überprüfen können, ob Aufträge zu einem Lesetext das Verstehen auch wirklich unterstützen.

Mögliche Kontrollfragen zur Überprüfung der Qualität von Aufträgen zu Lesetexten:

a) Den Text vorentlasten

- Regt der Auftrag dazu an, Erwartungen an den Text aufzubauen?
- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf grafische Elemente im Text?
- Hilft der Auftrag, den Text einer bestimmten Textsorte zuzuordnen?
- Regt der Auftrag zur Auseinandersetzung mit für das Verstehen des Inhalts wesentlichen Wörtern (Schlüsselwörter) an?

b) Den Text verstehen

- Lenkt der Auftrag die Aufmerksamkeit auf den Hauptgedanken des Textes?
- Hilft der Auftrag, den thematischen Leitfaden im Text zu finden?
(globales Verstehen)
- Hilft der Auftrag, Informationen in Zusammenhänge einzuordnen?
- Hilft der Auftrag, den Aufbau beziehungsweise die Sinneinheiten des Textes zu erkennen?
- Hilft der Auftrag, bestimmte Informationen im Text zu finden?
(gezieltes bzw. selektives Verstehen)
- Hilft der Auftrag, wichtige Details zu erkennen?
(detailliertes Verstehen)
- Leitet der Auftrag dazu an, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen?

c) Den Text interpretieren

- Hilft der Auftrag, die verschiedenen Bedeutungsaspekte des Textes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, die Intention des Textes beziehungsweise eines Abschnittes wahrzunehmen?
- Hilft der Auftrag, Lücken (verborgene Sinnzusammenhänge / das, was zwischen den Zeilen gelesen werden muss) im Text zu erkennen und eventuell zu schließen?

Niveau I	Niveau II	Niveau III	Planungsraster Leseverstehen	Version 22.04.09
Vorentlastung			vor dem Lesen	
• Inhaltliche Vorentlastung				
			Informationen zum Thema sammeln Lexikon konsultieren, Wissen zusammentragen	
			Über ein ausgewähltes Element sprechen Titel, Schlüsselwort, -satz	
			Über die Textsorte sprechen Vergleich mit bereits bekannten Texten	
			Die grafischen Elemente «lesen» Bilder usw.	
• Lexikalische Vorentlastung				
			Schlüsselwörter besprechen oder nachschlagen	
			Ausgewählte Wörter aus dem Lernwortschatz besprechen oder nachschlagen	
			Wörter nach bestimmten Kriterien ordnen	
Inhaltserfassung und -vertiefung			während dem Lesen	
			Den ganzen Text ohne Wörterbuch lesen	
			Eine sprachlich entlastete Parallelfassung des Textes lesen	
• Gezieltes Verstehen (überfliegend suchen, express «abchecken»)				
			Bestimmte Informationen im Text finden (Personen, Orte usw.)	
			Bestimmte Informationen in der sprachlich entlasteten Parallelfassung finden (Personen, Orte usw.)	
• Globales Verstehen (den roten Faden erkennen)				
			Sätze der sprachl. entlasteten Parallelfassung entspr. Stellen im Originaltext zuordnen	
			Sätze der sprachlich entlasteten Parallelfassung der Reihe nach ordnen	
			Fragen zu Sätzen aus der sprachlich entlasteten Parallelfassung formulieren, sie jemandem zum Beantworten geben und die Antworten kontrollieren	
			Bilder oder Stichwörter zum Text in der richtigen Reihenfolge ordnen	
			Abschnitte des Originaltextes ordnen	
			Aus einer Liste Untertitel auswählen und im Originaltext einsetzen	
			Abschnitte des Originaltextes mit selber formulierten Untertiteln versehen	
			Zu jedem Abschnitt ein bis zwei Sätze aufschreiben oder etwas zeichnen	
			Zu jedem Abschnitt ein bis zwei Stichwörter notieren	
			Ereignisse auf einem Zeitstrahl festhalten	
			Globale Aussagen beurteilen	
			Tabelle zum Ankreuzen: Das ist richtig. / Das ist falsch. / Das kann man nicht wissen.	
			Mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern oder Bildern erzählen, worum es geht	
• Detailliertes Verstehen (Detektiv: alles genau verstehen)				
			Detaillierte Aussagen zum Text lesen und die entsprechende Stelle im Text markieren	
			Detaillierte Aussagen beurteilen	
			Tabelle zum Ankreuzen: Das ist richtig. / Das ist falsch. / Das kann man nicht wissen.	
			Aussagen in eine vorgegebene Tabelle oder ein vorgegebenes Mindmap eintragen	
			Selber eine Tabelle oder ein Mindmap entwickeln und Aussagen ordnen	
			Im Text Sinnabschnitte einzeichnen	
			Sinnabschnitte entsprechen nicht unbedingt der sichtbaren (äusseren) Gliederung eines Textes.	
			Skizze zeichnen und beschriften	
			Eine Situation inszenieren	
			Fragen zu einem Detail beantworten.	
			Mögliche Hilfestellung: Lehrperson gibt an, in welchem Abschnitt das Detail zu finden ist.	
			Mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern oder Bildern nacherzählen	
			Mit Hilfe von selber zusammengestellten Stichwörtern oder Bildern nacherzählen	
			Eine Zusammenfassung schreiben	
Inhaltserweiterung			nach dem Lesen	
			Stellungnahme / eigene Meinung formulieren	
			Vorgeschichte oder Fortsetzung zum Text erfinden	
			Zum Inhalt eine Szene, ein Theaterstück, ein Interview usw. spielen	

Wie mit unbekannten Wörtern umgehen?

Eine gute Anleitung, wie mit unbekannten Wörtern in einem Lesetext umgegangen werden soll, trägt entscheidend dazu bei, dass der Inhalt auch ohne mühsamen Wörterbucheinsatz erschlossen werden kann.

Zwei grundlegende Gedanken geben Orientierung zum Umgang mit unbekannten Wörtern:

- Damit der Inhalt eines Textes erschlossen werden kann, müssen nicht alle Wörter verstanden werden.
- Es gibt Wörter, die unbedingt verstanden werden müssen, damit der Inhalt erschlossen werden kann. Diese Wörter nennen wir Schlüsselwörter.

Der Auftrag, beim ersten Durchlesen des Textes unbekannte Wörter zu markieren, führt nicht dazu, den Textinhalt besser zu verstehen. Vielfach verhindert dieses Vorgehen das Textverständnis, denn die lesende Person konzentriert sich auf das Unbekannte. Textverständnis baut sich auf, wenn sich die lesende Person auf das Bekannte konzentriert. Mithilfe von verstandenen Elementen können Verstehensstrategien in Bezug auf den Textinhalt aktiviert werden. Durch das Besprechen von vielen neuen Wörtern wird dieses Ziel nicht erreicht. Wesentlich ist hingegen die Auseinandersetzung mit wenigen Schlüsselwörtern.

Bei der Vorbereitung muss sich die Lehrperson also überlegen, welche Wörter Schlüsselwörter sind, und sie muss Aufträge erteilen, mit denen diese Begriffe geklärt werden können.

Aufträge, bei denen es darum geht, alle unbekannten Wörter zu klären, sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen: Wenn es darum geht, eine Anleitung, eine Mathematikaufgabe oder eine Schlüsselstelle in einer Erzählung genau zu verstehen, kann es sinnvoll sein, sich mit allen unbekannten Wörtern auseinanderzusetzen. In der Regel handelt es sich hier aber um kurze Texte oder um einzelne Abschnitte aus einem Text.

UNTERSTÜTZUNG BEIM SCHREIBEN IM FACHUNTERRICHT (TEXTPRODUKTION)

Konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch sind Sprachhandlungen, die sich stark voneinander unterscheiden (siehe oben, Abbildung). Der mündliche Sprachgebrauch ist dialogisch, der schriftliche monologisch. Deshalb fällt häufig erst beim Schreiben von Texten auf, welche sprachlichen Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler noch haben, die sich häufig mündlich schon gut verständigen können. Dabei ist die Orthografie meistens nicht das größte Problem, sondern das Problem sind fehlender Wortschatz und fehlende grammatische Strukturen auf der Satz- und Textebene.

Um es zu erleichtern, Texte zu produzieren, sollte der Fokus von der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler erkennbar gesetzt werden, und zwar entweder auf den Inhalt oder auf die Verwendung grammatischer Strukturen wie zum Beispiel wenn-dann-Sätzen. Die Orthografie ist an dieser Stelle nachrangig.

Grundsätzlich berücksichtigt werden sollten die verschiedenen Phasen des Schreibens (die nicht linear aufeinander aufbauen):

- Idee (Aufgabenstellung erfassen)
- Planung
- Entwurf
- Beratung durch Mitschülerinnen oder Mitschüler oder die Lehrkraft
- Überarbeitung
- Produkt

Der gesamte Schreibprozess kann gut mithilfe einer Schreibkonferenz begleitet werden: Alle Schülerinnen und Schüler planen und entwerfen einen Text, dann gehen sie in Gruppen zusammen und erarbeiten zunächst Verbesserungsvorschläge für einen Text. Der Autor oder die Autorin des Textes entscheidet, welche Vorschläge übernommen werden, und so entsteht gemeinsam ein Produkt.

Häufig werden im Fachunterricht nicht alle Phasen durchlaufen, aber schon die Phasen Planen, Schreiben und Überarbeiten (nach der Besprechung von exemplarischen Texten) bieten den Schülerinnen und Schülern ein gutes Gerüst.

Im Folgenden wird aufgelistet, mit welchen Methoden die Textproduktion unterstützt werden kann. Zusätzlich bietet es sich aber immer an, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig helfen, indem die Lehrkraft

beispielsweise zu zweit oder in der Gruppe einen Text erstellen lässt oder indem von einer Gruppe ein Text in einer Schreibkonferenz überarbeitet wird.

Die folgenden Methoden sind sortiert nach umfangreicher bis schwacher Unterstützung:

- Satzbaukasten
(es gibt nur eine begrenzte Auswahl, es ist vorgegeben, welche Teile als Anfang, eventuell für den mittleren Teil und für das Ende eines Satzes infrage kommen)
- Satzpuzzle
(auch die Reihenfolge der Satzglieder jedes einzelnen Satzes muss bestimmt werden)
- Wortgeländer
(die Reihenfolge ist vorgegeben, aber es müssen eigenständige Sätze gebildet werden)
- Mustertext, Mustersatz
(erfordert das Formulieren eigener Texte nach Vorlage, also analogisieren)
- Umformulieren mit vorgegebenem Satzanfang
(Inhalt ist klar, man kann sich auf das Umformulieren konzentrieren)
- Satzanfang vorgeben, um Erkenntnis zu formulieren
(schwieriger, erfordert das freie Formulieren eigener Texte)
- Bilder mit Wortliste
(unterstützen das Formulieren, man kann sich auf den Sachverhalt konzentrieren)
- Wortliste zur Verfügung stellen
(als Erinnerung an die Begriffe, die im Kontext eine Rolle spielen)
- Wortliste und Stichwortliste erstellen
(zumeist in Partnerarbeit kann so ein Text gedanklich vorstrukturiert werden)
- Wortliste abarbeiten (sehr viel schwieriger ist es, vorgegebene Fachbegriffe in einen Text einzubauen, weil damit beide Anforderungen, Inhalt und Sprache, im Vordergrund stehen)

6 Beispiele aus den Erprobungsschulen

Gemeinschaftsschule Friedrichsgabe, Norderstedt

Berücksichtigung der Durchgängigen Sprachbildung bei der Erarbeitung der schulinternen Fachcurricula

Wörter und Fachbegriffe werden immer schriftlich eingeführt	- Wortlisten werden geführt - Notwendiges Sprachwissen wird ergänzt - Genus – Numerus – Kasus, verwandte Wörter, Komposita in Einzelwörter aufschlüsseln	- Wortlistenheft oder im Ordner jedes Faches einen Anhang für die Wortlisten - Flipchart nutzen - Lernplakate mit den Wörtern
Text-erschließungsverfahren	- Text in kleine Abschnitte gliedern und Verständniskontrollen mithilfe von Fragen gewährleisten - Worterklärungen und zusätzliche Informationen beifügen - Fachtexte durch Bilder ergänzen - Schlüsselwörter markieren - Text vergrößern, um den Schülerinnen und Schülern Eintragungen zu ermöglichen	- Texte mit Zeilenangaben versehen und Fragen einfügen - Worterklärungen durch Wortlisten oder am Seitenrand
Verständnishilfen für Aufgabenstellung	- Imperative mithilfe von Modalverben umformulieren - Standardisierte Aufgabenstellungen nutzen	- <i>Berechne die Fläche!</i> - <i>Ich soll die Fläche berechnen.</i> - Variationen vermeiden: <i>Fasse den Inhalt zusammen!</i> <i>Schreibe eine Inhaltsangabe!</i>
Formulierungshilfen für Schreibaufgaben	- Strukturierungshilfen geben (Tabellen, Protokollformular usw.) - Wortfelder geben - Textbausteine - Satzanfänge und Überleitungen geben - Rechtschreibhilfen (Duden, Wortliste)	
Leistungsüberprüfungen	- Aufgabenformulierungen sollten Signalwörter enthalten, deren Bedeutung den Schüler/-innen bekannt ist. - Der Aufgabentext sollte sprachlich einfach und verständlich sein.	

Einsatz der Tisch-Flipchart im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung

Ziel war es, den Schülerinnen und Schülern sprachliche Gerüste zum Beispiel in Form von Formulierungshilfen, Fachwortschatz und grammatikalischen Strukturen sowohl für die mündliche Kommunikation im Unterricht als auch zur schriftlichen Produktion oder zum Verständnis von Texten zu geben. Diese Gerüste sollten für die Kinder stets zugänglich und für diese flexibel gestaltbar sein.

Daher wählten wir die Form der Tisch-Flipchart. Diese ist im DIN-A4-Format erhältlich und bietet durch seine Ringheftung die Möglichkeit, immer neue Inhalte zu ergänzen oder diese auszutauschen. Des Weiteren kann die Tisch-Flipchart, da diese zusammenklappbar ist, problemlos im Klassenraum gelagert und durch die Schülerinnen und Schüler in andere Fachräume transportiert werden. Auch auf den Schülertischen bleibt durch das praktische Format genug Platz für alle übrigen Arbeitsmaterialien. Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler die darin enthaltenen Sprachgerüste direkt vor Augen.

Die Inhalte der Tisch-Flipchart wurden farbig nach den Farben der Fächer abgeheftet (z. B. Mathematik → blau, Deutsch → rot usw.). So hatten die Schülerinnen und Schüler eine gute Orientierung. Sie konnten diese dadurch sehr eigenständig benutzen.

Es wurden grundlegende sprachliche Mittel, die in den verschiedenen Fächern ständig gebraucht wurden, fest eingeheftet, diese waren für die Schülerinnen und Schüler immer verfügbar. So gab es beispielsweise eine Liste unregelmäßiger Verben und eine mit Satzanfängen, eine Liste ständig gebrauchter mathematischer Fachbegriffe, eine mit Wortfeldern zum Bereich Heimat-, Welt- und Sachunterricht usw. Zu speziellen Lerninhalten in den Fächern wurden die Inhalte flexibel ergänzt (z. B. zu bestimmten Bereichen der Sprachhandlungen).

Die Erprobungsklassen wurden nach ihrer Anzahl von Schülerinnen und Schülern so mit Tisch-Flipcharts ausgestattet, dass diese zu zweit damit arbeiten konnten. Die Inhalte wurden im Laufe der Zeit immer weiter ergänzt und neu eingefügte Dokumente stets besprochen.



Nachdem die Schülerinnen und Schüler routiniert mit diesem neuen Instrument umgehen konnten, durften sie, wann immer sie wollten, damit arbeiten. Die Tisch-Flipchart war

in nahezu allen Sozialformen gut einsetzbar (z. B. während der Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit sowie im Unterrichtsgespräch).

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten gerne mit der Tisch-Flipchart und konnten sie schnell und problemlos für ihre Arbeit nutzen. Sie erzielten gute sprachliche Ergebnisse damit. Eingesetzt wurde die Tisch-Flipchart von Jahrgangsstufe 2 bis 4.

Im Bereich Sprachbildung wird im Heimat-, Welt- und Sachunterricht hauptsächlich im Bereich Wortschatzerweiterung und Anbahnung der Fachsprache gearbeitet. Daneben wird aber auch ein Artikel-, Satzbau- und Präpositionstraining betrieben und je weiter die Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler sich entwickeln, desto mehr arbeiten sie an ihrem Leseverständnis. Wichtigste Sozialform ist der Sitzkreis, in dem Unterrichtsgespräche zu Beginn der Stunden geführt, neue Themen eingeführt und Ergebnisse gesichert und präsentiert werden können. Diese Gesprächsphasen sind unumgänglich, um Sprache nachhaltig aufzubauen.

In der ersten Jahrgangsstufe arbeiten wir mit einer Wörterwand (Bild + Begriff). In der zweiten Jahrgangsstufe wird diese Wörterwand in ein Themenlexikon umgewandelt. Durch diese Methode soll der Fachwortschatz zu den verschiedenen Sachunterrichtsthemen trainiert werden und durch die Präsenz der Sachwörter-Karten und stete Wiederholung in den aktiven Wortschatz der Kinder übergehen. Die zu lernenden Sachwörter werden beim Themenlexikon in Form eines Satzes erklärt, da es für die Kinder hilfreicher ist, die Sachwörter in einem Satzkontext zur Verfügung zu haben, um diese sprachlich korrekt verwenden zu können. Aufgrund dieser Tatsache

werden im zweiten Schuljahr zum Beispiel zum Thema „Hund“ Sachwörterkarten verwendet, auf denen der Begriff – wenn möglich – bildlich dargestellt wird sowie der Begriff im Kontext eines Satzes steht. Diese Sachwörter werden zu Beginn der meisten Stunden wiederholt, sodass sie immer wieder vertieft und damit schneller eingeprägt werden können. Das Bild auf den Sachwörter-Karten soll die Kinder beim Lernen unterstützen.

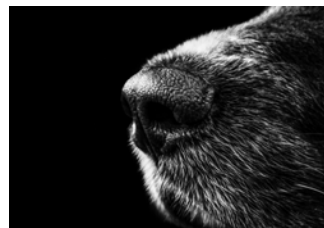


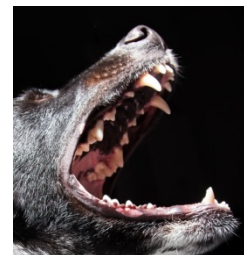
Foto: www.pixabay.com

die Nase/-n

Der Hund kann sehr gut riechen.

das Gebiss

Das Hundegebiss hat 42 Zähne – das sind 10 Zähne mehr als beim Menschen.



www.splitshire.com

Themenlexikon Hund

Zudem werden zu verschiedenen Themen Lernplakate entwickelt, auf denen ein komplexerer Sachverhalt dargestellt wird. Im Bereich Raum und Zeit schien es unmöglich, die Begriffe „viertel nach“ und „viertel vor“ in Form einer Satzstruktur hilfreich darzustellen.

So wurde ein Lernplakat erstellt, auf dem dieser Sachverhalt grafisch dargestellt und mit den passenden Begrifflichkeiten verknüpft wird.

Zu jedem Thema muss individuell überlegt werden, welche Methoden sinnvoll und hilfreich für die Sprachbildung der Kinder sein könnte.



Berücksichtigung der Durchgängigen Sprachbildung bei der Wortschatzarbeit

In der folgenden tabellarischen Übersicht werden häufig verwendete Methoden aufgelistet, die insbesondere für die Wortschatzarbeit genutzt werden.

Methode	Intention	Einsatz in den Fächern
Lernplakate/Flipchart	Einführung des neuen Wortschatzes	Mathematik, Biologie
Daumenkinos, Filmstreifen	Aufbau des Fachwortschatzes und der dazugehörigen Vorstellungen	Biologie
Handlungsorientierung: Termbaukästen Dezimeterquadrate Kubikmeter Geobretter	Aufbau des Fachwortschatzes und der dazugehörigen Vorstellungen	Mathematik
Lückentexte	Üben des Wortschatzes	Mathematik
Tandemübungen	Üben des Wortschatzes im mündlichen Sprachgebrauch	Biologie, Englisch, Mathematik
Beschreiben von Diagrammen mithilfe von Mustertexten	Heranführen an das Schreiben von Diagrammbeschreibungen Üben des Wortschatzes	Mathematik, Geografie
Kopfaufgaben	Üben des Wortschatzes	Mathematik
Lernen durch Lehren	Nutzen des Wortschatzes	Mathematik
Wochenaufgaben	Nutzung des alten und neuen Fachwortschatzes	Mathematik
Kurzreferate	Nutzen des Wortschatzes	Biologie
Mathebriefe	Heranführen an das Schreiben von Texten; zunächst kommunizierend, dann argumentierend	Mathematik
Vergleichen	Nutzen von passenden Adjektiven	Biologie
Umformulieren von Regeltexten	Nachdenken über den Wortschatz	Mathematik
Tests und Diktate	Überprüfen des neuen Wortschatzes	Deutsch, Mathematik, Biologie, Englisch
Fragen an den Text stellen	Erweiterung des Wortschatzes	Biologie, Englisch

Thema	Aktivitäten	Sprachliches Handeln / Mitteilungsbereich	Sprachstrukturen	Vokabular
Sachunterricht Leithema 3: Gesund leben – sich wohlfühlen (Schulfrühstück) - Kennenlernen und Bestimmen verschiedener Obst- und Gemüsesorten - Unterscheidung zwischen Obst und Gemüse	Vorwissen aktivieren: Rückblick auf das Thema Zahnpflege: Gesunde/ungesunde Nahrungsmittel Erzählen Vorgabe von Bildkarten bzw. Begriffen Erarbeitung ... Teil I: ... der Obstsorten: - Obst benennen (Bildkarten werden im Sitzkreis besprochen) - Artikel zuordnen - Sätze bilden („Das ist ein/eine ... Die Banane ist gelb/lecker ...“), schreiben - AB „Obstwörter“ Teil II: ... der Gemüsesorten: - s. o. (gleicher Ablauf) Teil III: Unterscheidung in Obst und Gemüse Ergebnissicherung: Spielerisches Training durch verschiedene eingesetzte, motivierende Materialien: Klammerkarten, LÜK, Logico, Würfelspiel, Domino, Lesekreise, Lesefächer, Lesemalzettel usw. Abschluss: Durchführung eines gesunden Frühstückstücks	- Nahrungsmittel – insbesondere Obst- und Gemüsesorten – 1. kennenlernen / nachfolgend identifizieren 2. bestimmen 3. unterscheiden - Erfahrungen mitteilen (über Verzehr, Verwendung und/oder Zubereitung austauschen) - im Sitzkreis / in Würfelspielen passende Artikel benennen - Vorgänge beschreiben, erklären (im Rahmen des gesunden Frühstückstücks z. B. bei der Anfertigung von Obstspeisen)	- Artikel-/Nomentraining - Hauptsatz-Bildung „Das ist die/eine Erdbeere.“ (leicht) „Der Apfel ist saftig.“ (mittel) „Die Mango esse ich am liebsten.“ (schwer) „Die Banane gehört zum Obst.“ „Der Rotkohl ist Gemüse.“	Wdh. gesunde/ungesunde Nahrungsmittel Obst: der Apfel, die Banane, die Birne, die Kirsche, die Erdbeere, die Himbeere, die Johannisbeere, die Pflaume, die Aprikose, der Pfirsich, die Nektarine, die Orange (Apfelsine), die Mandarine, die Mango, die Kiwi, die Ananas, die Zitrone, die Weintraube, die Heidelbeere (Blaubeere), die Grapefruit (Pampelmuse) Gemüse: die Gurke, die Tomate, der Salat(kopf), die Erbse, die Karotte, die Bohne, der Rotkohl, der Weißkohl, der Kohlrabi, der Brokkoli, der Blumenkohl, der Spargel, die Zwiebel, die Kartoffel, die/der Paprika, der Mais, das Radieschen, der Kürbis Verben: schälen, schneiden, zerteilen, aufspießen, kochen, zu etwas gehören Adjektive: gesund, ungesund, süß, saftig, knackig, lecker, fruchtig, frisch, reif, faul
Dieses Thema ...	... beinhaltet diese Aktivitäten. Sie verlangen ...	... diese Sprachhandlungen und Mitteilungsbereiche ...	... nach dieser Struktur	... mit diesem Wortschatz

Fach: Deutsch Thema: Herbstgedicht Jg. 3			
Sprachstrukturen	Vokabeln	Methode	Stolpersteine
- <i>Der Herbst ist ...</i> - <i>Ich fühle ...</i> - <i>Es ist ...</i> - <i>Der Herbst riecht nach ...</i> - <i>Der Herbst schmeckt nach ...</i> - <i>Der Herbst hört sich an wie ...</i>	- <i>der Regen, der Wind, der Sturm, die Blätter, die Bäume, die Frucht, die Früchte, der Igel, das Eichhörnchen, der Drachen, die Kastanien, der Nebel, das Laub, die Pfütze, die Pfützen, der Regenschirm, das Gewitter, der Blitz, der Donner, der Regenbogen, das Moos, die Regentropfen, die Wolken, der Himmel</i> - <i>kalt, nass, feucht, windig, bunt, gelb, braun, rot, grau, rund, nebelig, kahl, golden, modrig, trüb</i> - <i>rascheln, fallen, stürmen, wehen, sammeln, ernten, prasseln, regnen, tropfen, schütteln, rütteln, pusten, pfeifen, rollen, heulen</i>	- Wörterwiese (gesammelte bzw. erarbeitete Wörter zum Herbst) - Magnetschilder an der Tafel (Satzanfänge/ Formulierungshilfen)	- Metaphorischer Sprachgebrauch - Komposita - Nominalisierungen - Treffende Verwendung von Wörtern eines bestimmten Wortfeldes

Thema Strom: Wie stelle ich ein Geschicklichkeitsspiel „Heißer Draht“ her?					
Thema <i>Unterrichtsphasen</i>	Aktivität	Sprachhandlungen Mitteilungsbereich	Sprachstrukturen	Vokabular	
Didaktische Orientierung	Beobachten, Sprechen und Hören Fragebaum Vorwissen aktivieren	Schüler/-innen berichten über / beschreiben ihre Beobachtungen Lehrkraft schreibt unbekannte Fachbegriffe auf Karten, die sofort aufgehängt werden Schüler/-innen erklären ihre Vermutungen	Wortkarten: <i>Ich habe beobachtet, dass ...</i> <i>Ich denke, dass ...</i> <i>Es kommt ein Ton, wenn ...</i> <i>Wenn die Öse ..., dann ...</i> <i>Ich vermute, dass ...</i> <i>Ich habe die Idee, dass ...</i>	Klärung/Sammlung: <i>die Öse (die Ösen), der Draht (die Drähte), der Ton (die Töne)</i> <i>berühren, führen, summen, leuchten</i> <i>die Lampe (die Lampen) ...</i> <i>vermuten</i> <i>der elektrische Stromkreis, die Batterie (die Batterien), der Strom</i>	
Vorstellen der Aufgabe mit Ideen- und Informations-sammlung	Nachfragen Inhalte wiedergeben Gegenstände identifizieren und benennen Symbole und dazu gehörende Begriffe der Arbeitsbögen klären	Aufgabenablauf beschreiben lassen, auf Bewertungskriterien eingehen Fachbegriffe für Werkzeug und Material benennen (Wort- und Bildkarten) Schüler/-innen begründen ihre Materialwahl	Wortkarten: <i>Wir sollen ...</i> <i>Unser Ziel ist es, ...</i> <i>Ich benutze ..., um ...</i> <i>Ich habe erfahren, dass ...</i> <i>Für meinen heißen Draht wähle ich ..., weil ...</i> <i>(entscheide mich für ..., weil ...)</i>	Wort-/Bildkarten: <i>das Material (die Materialien), der Hammer (die Hämmer), der Karton (die Kartons), die Flachbatterie, das Kabel (die Kabel)</i> <i>benötigen, brauchen</i> <i>die Lampenfassung, das Signal, die Krokodilklemme (die Krokodilklemmen) ...</i> <i>die Frage, das Material, die Durchführung, das Ergebnis</i>	
Thematisierung des Energie-konzeptes / Modellierung Batterie	Modellierung Batterie	Schüler/-innen beschreiben, was passiert	Wortkarten: <i>... hat die Aufgabe, ...</i>	Wortkarten an Materialien: <i>die Leitung, der Plus-Pol, der Minus-Pol, die Lampe, die Energie, die Batterie, das Elektron</i>	
Entwurf	Schüler/-innen planen ihren Entwurf	Schüler/-innen erstellen auf Grundlage ihrer Erfahrungen eine Materialliste, fertigen eine Skizze an und erläutern diese als Beschreibung <i>(Wie baust du deinen heißen Draht? In welcher Reihenfolge? Mit welchem Material?)</i>	Plakat: <i>Ich benötige ...</i> <i>Zuerst nehme ich ...</i> <i>Ich benutze ...</i> <i>Danach ...</i> <i>Im Anschluss ...</i> <i>Als Nächstes ...</i>	Sammlung auf Karten: <i>biegen, verbinden, bohren, schrauben über, unter, durch, hinter der gebogene Draht</i>	

7 Abschlussbemerkungen zu den Erfahrungen an den Erprobungsschulen

St.-Georg-Schule, Heide:
Birthe Martens

Im Laufe der drei Erprobungsjahre ist es für uns zur Selbstverständlichkeit geworden, den Unterricht in Hinblick auf sprachliche Aspekte und Stolpersteine vorzubereiten. Wir betrachten es als Gewinn, dass durch dieses Projekt eine Bewusstseinerweiterung im Hinblick auf Selbst-, Methoden- und Sprachkompetenz sowohl bei den Kindern als auch im Kollegium stattgefunden hat. Beobachten konnten wir durchweg positive Veränderungen. Im ersten Schuljahr sammelten wir die Erfahrung, dass ausgewählte Methoden der Durchgängigen Sprachbildung ebenso wie in höheren Jahrgangsstufen erfolgreich eingesetzt werden können.

Es zeigte sich aber auch, dass im Schulalltag nicht alle Ideen praktisch gut umzusetzen waren. So war das Führen des Wortschatzheftes sehr zeitintensiv, wollten wir dies ausführlich tun. Deshalb sind wir dazu übergegangen, mit vorgefertigten Wörterlisten zu arbeiten.

Es können nicht alle genannten Methoden in jeder Stunde zum Einsatz kommen, deshalb ist ein gezielter, dosierter und sinnvoller Einsatz wichtig.

Durch Fortbildungsmaßnahmen des Kollegiums ist es gelungen, alle Kolleginnen und Kollegen für die Thematik zu sensibilisieren. Neben dem Projektteam haben die meisten Kollegiumsmitglieder das Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung und der damit einhergehenden Methoden fest in ihren Unterricht integriert. So ist dieses mittlerweile in fast allen Jahrgangsstufen fester Bestandteil des Unterrichtes. Dazu beigetragen haben unter anderem die feste Verankerung im Schulprogramm und der regelmäßige Austausch auf Lehrerkonferenzen.

St. Jürgen-Schule, Schleswig:
Silke Tusche

Zu Beginn fiel uns die Einarbeitung in das Thema Durchgängige Sprachbildung schwer, da wir uns keine konkrete Vorstellung von dem „Förderkonzept“ machen konnten. Als DaZ-Zentrum waren wir Lehrkräfte zwar sensibilisiert, aber die tägliche Umsetzung und die damit zusammenhängenden Aufgaben bedurften noch einer Eingewöhnungszeit. Wir begannen in den Fächern Mathematik, Deutsch und HWS. Dabei mussten wir unseren Unterricht unter einem anderen Gesichtspunkt planen. Wir versuchten den Kindern zu helfen, die Texte besser zu verstehen und sich so fachliche Inhalte genauer zu erschließen. Die Fachbegriffe sollten dann fester Bestandteil der weiteren Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema bleiben.

Durch die Fortbildungen, die Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, die schon länger in diesem Bereich arbeiten, und die Hospitation an anderen Schulen reiften Ideen und wir begannen diese zu erproben.

Es zeigten sich schnell erste Erfolge. Die Kinder beteiligten sich zunehmend lebhafter an den Unterrichtsgesprächen und gingen mutiger an Lesetexte heran. Die gemeinsame Unterrichtsplanung gewann an großer Bedeutung und erleichterte die Vorbereitungen.

Auf Lehrerkonferenzen wurde regelmäßig über die Ergebnisse berichtet. Einige bewährte Methoden (Wort-Bildkarten im halben DIN-A4-Querformat) wurden in den Unterricht anderer Jahrgangsstufen eingebaut. In den Fachkonferenzen begannen wir, über gemeinsame Methoden und Formulierungen der Arbeitsanweisungen zu diskutieren.

*Thor-Heyerdahl-Gymnasium, Kiel:
Maike Abshagen*

Durch den sprachsensiblen Unterricht haben sich die Schülerinnen und Schüler an das viele Kommunizieren und Schreiben im Fachunterricht gewöhnt. Sie verwenden zunehmend Fachbegriffe und fachsprachliche Redewendungen, um Sachverhalte darzustellen, und es gelingt besser, ihre Gedanken auch in Worte zu fassen. Werden beispielsweise im Mathematikunterricht verschiedene Zugänge wie Bilder und Texte genutzt, so kann beobachtet werden, wie schwer einigen Schülerinnen und Schülern das genaue Lesen manchmal noch fällt: Sie sind nicht in der Lage, vom Text her zwischen einer Geraden, die einen Kreis in keinem Punkt (Passante), einem Punkt (Tangente) oder zwei Punkten (Sekante) schneidet, zu unterscheiden, aber sie können die Fachbegriffe nennen und in der Zeichnung korrekt zuordnen. Sogar das Argumentieren mit diesen Begriffen gelingt, denn dann können sie auf den ihnen vertrauten Alltagswortschatz zurückgreifen.

Es ist selbstverständlicher geworden, dass in allen Fächern auch Fachbegriffe gelernt werden müssen, und insbesondere viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entwickeln Ehrgeiz darin, sich möglichst gut und fachsprachlich auszudrücken. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit erleichtert es auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht Dinge gegenseitig erklären und konstruktiv mit ihrem Partner oder ihrer Gruppe zusammenarbeiten. Aufgabenstellungen werden zunehmend gründlich gelesen und Fragen nach unbekannten Wörtern gestellt. Die Texte der Schülerinnen und Schüler sind strukturierter geworden, aber an der Rechtschreibung und an der Zeichensetzung ist bei den meisten Schülerinnen und Schülern auch nach Jahrgangsstufe 6 noch viel zu verbessern.

*Gemeinschaftsschule Friedrichsgabe,
Norderstedt: Ulla Treetzen*

Beobachtung zur sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler/-innen

Die Schüler/-innen haben die ergänzenden Schwerpunkte zur Sprachbildung positiv aufgenommen und weitestgehend akzeptiert, da ihnen im Umgang mit Fachtexten in der Bildungssprache die Notwendigkeit dieser ergänzenden Maßnahmen immer wieder bewusst wurde. Sie erkannten einen Lernzuwachs in ihrer sprachlichen Kompetenz und übten sich in der Anwendung der vermittelten Strategien. Zunehmend mehr Schüler/-innen konnten die erlernten Strategien eigenständig anwenden, um sich Wörter selbst zu erschließen.

Dass Schüler/-innen die unbekannten Wörter erfragten, war für alle selbstverständlich. Durchgängiges Interesse an der Erweiterung des Wortschatzes war ein positiver Aspekt der Durchgängigen Sprachbildung. Die Erkenntnis, dass der Artikel sich bei der Deklination ändert, folglich „der Katze“ kein Merkfehler war, sondern eine richtige Änderung des Artikels im Dativ und Genitiv waren, unterstützten ein positives Sprachbewusstsein. Die konsequente Ergänzung verwandter Wörter und die Gliederung der Komposita in die Einzelbegriffe hatte die Schüler/-innen merklich in ihrer Eigenständigkeit bei der Erschließung von Wortbedeutungen unterstützt. Durch das Einbeziehen der Mehrdeutigkeit von Wörtern wurde ihre Diskussionsfreudigkeit und die Vernetzung mit anderen Themenbereichen positiv beeinflusst. Deutlich positiv zeigte sich auch die Akzeptanz der fächerübergreifenden Vermittlung von Unterrichtsinhalten, sodass der Transfer und das ganzheitliche Erfassen von Problemstellungen ins Bewusstsein der Schüler/-innen gerückt wurde. Ein erfreulicher Nebeneffekt der Durchgängigen Sprachbildung war eine positive Entwicklung in der Klassengemeinschaft. Es war zu beobachten, dass das gemeinsame Konzept und die gemeinsame Struktur beim Vermitteln der Unterrichtsinhalte den Schüler/-innen mehr Sicherheit gab und das Klassenklima positiv beeinflusste.

8 Schul- und Unterrichtsentwicklung

Bei der Einführung und Implementierung neuer Konzepte ist die Beteiligung der Schulleitung ein wichtiger Faktor für die erfolgreiche Umsetzung der Planungen im Kollegium der gesamten Schule. Die Schulleitung sollte das Vorhaben aktiv begleiten und im Entwicklungsprozess kontinuierlich unterstützen.

Zu Beginn des Projektes ist die Schulleitung dafür verantwortlich, die Lehrkräfte für die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe zu motivieren und sie durch Entlastung von anderen Aufgaben zu unterstützen.

Auch während der Entwicklungsarbeit ist es wichtig, dass die Zwischenergebnisse der Arbeit regelmäßig im Kollegium, zum Beispiel auf pädagogischen Konferenzen, bekannt gemacht werden, um weiter verbreitet und in der Schule implementiert werden zu können (siehe auch Brandt und Gogolin, 2016).

Im Rahmen des Modellprogramms FörMig und der FörMig-Transferprojekte wurden viele Erfahrungen gesammelt, wie eine Schule sich auf den Weg machen kann, um dies praktisch umzusetzen:

- Exemplarisch mit einer Klasse beginnen

Es wird eine Klasse ausgewählt, die neu an dieser Schule ist (1. oder 5. Jahrgangsstufe), in der gezielt Lehrkräfte eingesetzt werden, die die Durchgängige Sprachbildung in besonderem Maße fördern wollen. Diese Lehrkräfte können sich auf diese Weise gut austauschen und werden die Methoden auch in anderen Klassen einsetzen. Wenn jedes Jahr wieder eine neue Klasse ausgewählt wird, werden immer mehr Lehrkräfte beteiligt.

Die beteiligten Lehrkräfte sollten neben dem Fach Deutsch möglichst auch aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und aus den gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen kommen, weil hier der Bedarf auf Schülerseite besonders hoch ist.

- Fortbildungen für interessierte Lehrkräfte

Lehrkräfte, die sich in den Sprachbildungsklassen einsetzen lassen, bilden sich freiwillig regelmäßig zur Sprachbildung fort. Da es sich hierbei um eine Gruppe handelt, besteht die Möglichkeit, sich über diese Fortbildungen auszutauschen. Themen für Fortbildungen sind:

- Wortschatzarbeit
- Förderung des Leseverstehens mit didaktisierten Texten
- Sprachdiagnose und Förderplanung
- Hörverstehen und Sprechen
- Scaffolding
- Schreiben und Textproduktion

- Regelmäßige Fortbildungen des gesamten Kollegiums zur Sprachbildung im Rahmen von Schulentwicklungstagen

Alle Lehrkräfte sollten in die Sprachbildung einbezogen werden. Dafür sollten regelmäßig gemeinsame Fortbildungen stattfinden, in denen zunächst eine gemeinsame Sensibilisierung erfolgt, dann aber zunehmend in den Fachschaften weitergearbeitet wird. Die Lehrkräfte, die in den exemplarischen Klassen Erfahrungen gesammelt haben und sich auch fortgebildet haben, können als Multiplikatoren eingesetzt werden.

- Konkretisierung der Sprachbildung im Methodencurriculum

Viele Methoden, die für die Sprachbildung förderlich sind, können in vielen Fächern eingesetzt werden, daher empfiehlt sich eine Absprache im schulinternen Methodencurriculum:

- Regeln zur Partner- und Gruppenarbeit (alle Fächer)
- Strategien zur Texterschließung (alle Fächer)
- Feedback geben (alle Fächer)
- Methoden wie Gruppenpuzzle, Ich-Du-Wir, Schreibkonferenz (alle Fächer)
- Protokolle schreiben (Naturwissenschaften)
- Beschreibung von Diagrammen (Mathematik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften)

- Konkretisierung der Sprachbildung in den schulinternen Fachcurricula

- Absprachen, welche Methoden im Schuljahr eingesetzt werden sollen
- Ein intensiver Austausch, wie in den Fächern die Durchgängige Sprachbildung umsetzbar ist, sollte möglichst in verbindlichen Absprachen enden.
- Sammeln von gutem Unterrichtsmaterial mit Zugriffsmöglichkeit durch alle Fachschaftsmitglieder

- Konkrete Absprachen:
Wie sprachlich anspruchsvoll sind die Klassenarbeiten in welchem Jahrgang?
Wie wird damit umgegangen, wenn ein Schüler oder eine Schülerin sich sprachlich kaum ausdrücken kann, aber inhaltlich den Erwartungshorizont erfüllt?
Wie viel Wert wird in welchem Jahrgang auf die Fachsprache gelegt?
Welcher Fachwortschatz soll wann eingeführt werden?
- Das Schreiben von Parallelarbeiten unterstützt die Zusammenarbeit zwischen den Kollegiumsmitgliedern und die Vergleichbarkeit von Klassenarbeiten, insbesondere werden so auch sprachliche Erwartungshorizonte abgeglichen.
- längere Arbeitszeiten in Klassenarbeiten
- Vorlesen der Klassenarbeit und Wiedergabe per MP3-Player, sodass individuell der Text beliebig oft gehört werden kann, ohne dass andere Kinder gestört werden

- **Austausch mit anderen Schulen**

Jede Schule hat individuelle Voraussetzungen, die sich auch im Umgang mit dem Thema Sprachbildung bemerkbar machen. Das führt auch dazu, dass andere Lösungsansätze gesehen und gewählt werden. Ein Austausch mit anderen Schulen zu diesem Thema kann daher sowohl neue Ideen bringen als auch in der eigenen Arbeit bestärken.

- **Regelmäßige Lesestunden statt Vertretungsunterricht**

Um das regelmäßige Lesen zu fördern, dürfen die Schülerinnen und Schüler sich in Lesestunden ein Buch auswählen, in dem sie etwa eine halbe Stunde lesen. Anschließend beantwortet jeder Schüler und jede Schülerin schriftlich Fragen zum Buch, zum Beispiel, warum genau dieses Buch ausgesucht wurde, was an dem Buch gefallen hat, was nicht so gut ist und welches neue Wort beim Lesen gefunden wurde. Die letzte Frage soll den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, dass es kein Defizit ist, ein Wort nicht zu kennen, sondern eine Qualität, ein neues Wort zu entdecken. Organisatorisch kann auch jede Woche eine Lesestunde eingerichtet werden, also: in der ersten Woche Montag die erste Stunde, in der folgenden Woche die zweite Stunde, ...

- **Gegenseitiges Hospitieren**

Lehrkräfte laden sich gegenseitig zum Hospitieren ein. Günstig ist, wenn es Absprachen gibt, dass beispielsweise jede Lehrkraft einmal pro Halbjahr eine Stunde bei einer anderen Lehrkraft hospitiert. So kann ein intensiver Austausch zwischen den Lehrkräften sowohl fachlich als auch pädagogisch erfolgen. Dabei kann die hospitierende Lehrkraft gezielt darauf achten, welche Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde sprachliche Schwierigkeiten haben.

- **Förderungsprogramm**

Alle Lehrkräfte achten darauf, ob einzelne Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten im Umgang mit Sprache haben. Auf Klassenkonferenzen werden Maßnahmen beschlossen, die zu deren Förderung ergriffen werden, zum Beispiel:

9 Literatur

*In dieser Liste finden Sie die in dieser Broschüre zitierten Werke, außerdem **Bücher und Artikel** zur Sprachförderung in allen Fächern.*

- Abshagen, M. (2015): Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. ISBN 978-3-12-666851-4.
- Apeltauer, E. (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Winfried, U. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 239 ff.
- Beese, M.; Benholz, C.; Chlosta, C.; Gürsoy, E.; Hinrichs, B.; Niederhaus, C.; Oleschko, S. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch Lehren Lernen 16. München: Goethe-Institut.
- Beese, M.; Kleinpaß, A.; Krämer, S.; Reschke, N.; Rzeha, S.; Wiethoff, M. (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. ISBN 978-3-12-666852-1.
- Benholz, C.; Frank, M.; Gürsoy, E. (Hrsg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Brandt, H.; Gogolin, I. (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht – Erfahrungen und Beispiele (FörMig-Material). Münster: Waxmann Verlag.
- Budde, Monika (2012): Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Fernstudieneinheit 2. kassel university press. ISBN 978-3-86219-260-1. <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>.
- Buder, M.; Kulke, D.; Weinert, G. (Hrsg.) (2003): Geografie. Klassen 5/6. Ausgabe Sachsen-Anhalt. Berlin: Cornelsen / Volk und Wissen Verlag.
- Cummins, J. (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer – Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen der Machtbeziehungen. In: Mecheril, P.; Quehl, Th. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster: Waxmann Verlag. S. 36 – 45.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, 19, S. 121 – 129. Toronto/Canada: University of Toronto.
- Gogolin, I. (2011): Heterogenität und Integration. Ein lohnendes Feld. In: Schulmagazin 5 – 10, Heft 10/2011, S. 7 – 11. Berlin: Cornelsen / Oldenbourg Verlag.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Gomolla, M.; Fürstenau, S. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel – Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 107 – 127, hier S. 111.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann-Verlag.
- Gogolin, I.; Lange, I.; Bainski, C.; Heitze, A.; Rutten, S.; Saalman, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Unter Mitarbeit von der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (FörMig-Material 3). Münster: Waxmann Verlag.
- Hahn, von, W. (1983): Fachkommunikation. Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele. Berlin: Verlag de Gruyter.
- Kniffka, G. (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M.; Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache. Battmannsweiler: Schneider-Verlag. S. 208 – 225.
- Kniffka, G.; Neuer, B. (2008): „Wo geht's hier nach Aldi?“ Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, A. (Hrsg.) 2008: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag. S. 121 – 135.
- Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen. StandardWissen Lehramt, Bd. 2891. Stuttgart: UTB GmbH.
- Koch, P. P.; Oesterreicher, W. (1994): Parameter zur Erfassung der Kommunikationssituationenschrift und Schriftlichkeit. In: Writing and its Use. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. S. 588 ff. 1. Halbband, S. 588 – 604. Berlin: Verlag de Gruyter.
- Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag. ISBN 978-3-941231-03-0.
- McKenzie, J. (1999): Scaffolding for Success. FNO – The Educational Technology Journal. Volume 9 number 4. fno.org/dec99/scaffold.html, Zugriff 09.11.2018.

- Neugebauer, C.; Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern – Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern/Schweiz: Schulverlag plus. ISBN 978-3-292-00734-6.
- Nodari, C. (2010): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Netzwerk SIMS, Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_wortschatzarbeit.pdf, Zugriff 09.11.2018.
- Oleschko, S.; Weinkauff, B.; Wiemers, S. (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. ISBN 978-3-12-666853-8.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1996): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich/Schweiz: Orell Füssli Verlag.
- Portmann-Tselikas, P. R.; Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 39, S. 5 – 16.
- Prediger, S. (2017): „Kapital multipliziert durch Faktor halt, kann ich nicht besser erklären“ – Sprachschatzarbeit für einen verstehensorientierten Mathematikunterricht. In: Lütke, B.; Petersen, I.; Tajmel, T. (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. S. 229 – 252. Berlin: Verlag de Gruyter. Zu finden als Webversion bei <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/projekte/mum/publikationen.shtml>.
- Quehl, T.; Trapp, U. (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann Verlag.
- Quehl, T.; Trapp, U. (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache (FörMig-Material 4). Münster: Waxmann Verlag.
- Reich, H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung, Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: Universität Hamburg.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2005): Mitsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Roth, H.-J. (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. <https://docplayer.org/18861492-scaffolding-ein-ansatz-zur-aufbauenden-sprachfoerderung-von-prof-dr-hans-joachim-roth.html>, Zugriff 23.12.2018.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3, S. 362 – 365. Leverkusen: UTB GmbH / Verlag Budrich.
- Sträuli, B.; Neugebauer, C.; Mächler, S. (2005): Leseknick Lesekick: Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich/Schweiz: Lehrmittelverlag.
- Tajmel, T. (2009): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tajmel, T.; Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (FörMig Material Bd. 9). Münster: Waxmann Verlag.

Linkliste

Bildungsportal Schleswig-Holstein	www.bildung.schleswig-holstein.de
IQSH-Fächerportal zu „Deutsch als Zweitsprache“ mit allen Inhalten der Handreichung, Literatur und didaktischen/methodischen Grundlagen	www.faecher.lernnetz.de
Modellprogramm FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	www.foermig.uni-hamburg.de
Leseprojekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ (NZL) mit der Broschüre zur Verbesserung des Leseverstehens durch Methoden zur Textentlastung und differenzierten Aufgaben	www.nzl.lernnetz.de
Themen- und Datenbank des Deutschen Bildungsservers zur Sprachentwicklung und Sprachbildung	www.bildungsserver.de/sprachentwicklung-systematisch-begleiten-2299.html
Pro-DaZ Materialien zur Sprachförderung der Universität Duisburg-Essen in Zusammenarbeit mit Mercator	www.uni-due.de/prodaz
Netzwerk „Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen“ (SIMS)	www.netzwerk-sims.ch
Materialien vom Institut für interkulturelle Kommunikation (IiK), Zürich	www.iik.ch
Diverse Artikel und Praxisanregungen von Prof. Josef Leisen zum sprachsensiblen Fachunterricht	www.josefleisen.de
Artikel „Scaffolding“ von Gabriela Kniffka (2010)	www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf
Bei Cornelsen ist die Reihe „Prima ankommen im Fachunterricht“	https://www.cornelsen.de/reihen/prima-

entstanden.

[ankommen-im-fachunterricht-120002520000](#)

IQSH

**Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5

24119 Kronshagen

Tel.: 0431 5403-0

Fax 0431 988-6230-200

https://twitter.com/_IQSH

info@iqsh.landsh.de

www.iqsh.schleswig-holstein.de