

TEILDRUCK



Josef Leisen

Handbuch Sprachförderung im Fach

Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis



Klett

Josef Leisen

Handbuch Sprachförderung im Fach

Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis

Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die
Unterstützung von sprachschwachen Lernern und
Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim
Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach



Ernst Klett Sprachen
Stuttgart

Handbuch Sprachförderung im Fach

Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis

Jedes Fach braucht (Fach-)Sprache, um Wissen vermitteln und entwickeln zu können. Eine gezielte Sprachbildung wird somit zur Aufgabe aller Fächer, denn Fachlernen und Sprachlernen entwickeln sich nur gemeinsam. Das Handbuch zeigt Wege, wie das gelingen kann, ohne dass Ihr Fach- zum Sprachunterricht wird.

Dieses Grundlagenwerk richtet sich an Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I. Sie erhalten methodisch-didaktische Anregungen und Praxishilfen für einen sprachsensiblen Fachunterricht. Vorkenntnisse zum Thema Spracherwerb werden dabei nicht vorausgesetzt. Stützen Sie gezielt die Sprachentwicklung Ihrer Schülerinnen und Schüler und erleichtern Sie ihnen das Lernen – sprachlich *und* fachlich. Erfolge, von denen Ihr Unterricht profitieren wird.

Der Grundlagenteil liefert mit dem Ansatz des „sprachsensiblen Fachunterrichts“ leicht verständliches Basiswissen zur Unterstützung sprachschwacher Lerner im Fach. Im Fokus stehen dabei die Themenbereiche Spracherwerb, Kompetenzorientierung, Fehlerdiagnose und zielgerichtete Gesprächsführung im Unterricht.

Die Praxismaterialien bieten eine Vielzahl an Strategien und Methoden zur Förderung sprachlicher Kompetenzen. In diesem umfangreichen Werkzeugkasten finden Sie erprobte Anregungen, Beispiele und Tipps sowie viele direkt im Unterricht einsetzbare Vorlagen.

1. Auflage 1^{7 6 5 4 3} | 2021 20 19 18

**Dieser Teildruck beinhaltet Auszüge des Originaltitels „Handbuch Sprachförderung im Fach“
ISBN 978-3-12-666850-7**

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Rotebühlstraße 77, 70178 Stuttgart 2015. Alle Rechte vorbehalten.
Internetadresse: www.klett-sprachen.de

Autor: Josef Leisen
Projektleitung: Birgit Laube, Bonn

Gestaltung und Satz: Varus Verlag, Bonn
Umschlaggestaltung: Sandra Vrabec
Titelbilder v.l.n.r.: Corbis GmbH (Caroline Mowry/Somos Images), Düsseldorf; istockphoto (skynesher), Calgary, Alberta; Corbis GmbH (Bernhard Radvaner), Düsseldorf; istockphoto (Dean Mitchell), Calgary, Alberta; Corbis GmbH (Image Source), Düsseldorf; Getty Images (Marie-Reine Mattera), München
Druck und Bindung: Medienhaus Plump GmbH, Rheinbreitbach
Printed in Germany

W100351

A. Einführung

Sprachförderung als Aufgabe des Fachunterrichts	2
Die Herausforderung	2
„Was soll ich denn noch alles können?“ Gedanken einer Lehrkraft	2
Die Einzelaspekte	2
Warum ist die aktuelle Situation so brisant?	3
Sprachsensibler Fachunterricht als Antwort auf die Herausforderung	3
Was bedeutet eigentlich „sprachsensibler Fachunterricht“?	3
Sprachsensibler Fachunterricht zwischen Fach- und Förderunterricht	4
Sprachsensibler Fachunterricht zwischen Schule und beruflicher Bildung	4
Sprachsensibler Fachunterricht als kompetenzbildender Unterricht	6
Sprachsensibler Fachunterricht als Instrument auf dem Weg zur Bildungssprache	6
Sprachförderung als Teil des Lehrberufs	7
Den Stellenwert der Sprachförderung definieren	7
Angemessen mit der Heterogenität umgehen	7
Individuelle Förderung realistisch gestalten	8
Förderdiagnostik betreiben	9
Sprachförderung als Teil der Aus- und Fortbildung	9
Fachlehrer für die Sprachförderung qualifizieren	9
Kompetenzorientiert lehren lernen	9
Mit Sprachschwierigkeiten produktiv umgehen lernen	10
Sprachförderung professionell gestalten	11
Das didaktische Dreieck der Sprachförderung	11
Fünf Leitlinien für die professionelle Sprachförderung	12
Sprachkompetenzerwerb, Aufgabenstellungen, Grammatiklernen	14
Sprachförderung als Auftrag der Bildungsstandards	15
Die Bedeutung der Kommunikation im Fach	15
Sprachförderung als Auftrag des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)	16
Vorgaben für erfolgreiches kommunikatives Handeln	16
Sprachförderung bei Lernern mit Migrationshintergrund/Zuwanderungsgeschichte*	18
Die Vielfalt der Lernerbiografien bei Lernern mit Zuwanderungsgeschichte	18
Wie sprechen und schreiben Lerner mit Zuwanderungsgeschichte?	21
Welche Sprachprobleme haben Lerner mit Zuwanderungsgeschichte?	24

* Die Begriffe werden im gesamten Handbuch synonym verwendet.

Der Umgang mit Sprachproblemen bei Lernern mit Zuwanderungsgeschichte	27
Wie gehen Sprachlernende mit Sprachproblemen um?	27
Wie gehen Lehrkräfte angemessen mit Sprachproblemen von Lernern mit Zuwanderungsgeschichte um?	27
Sprachförderung durch sprachsensiblen Fachunterricht	29
Zur Didaktik und Methodik der Spracharbeit im sprachsensiblen Fachunterricht	29
Sprachbezogener Fachunterricht oder fachbezogener Sprachunterricht?	30
Sprachvereinfachung – eine methodische Lösung?	32
Darstellungsformen im sprachsensiblen Fachunterricht	33
Kompetenzentwicklung im (sprachsensiblen) Fachunterricht	40
Was kennzeichnet den kompetenzorientierten sprachsensiblen Fachunterricht?	40
Scaffolding und Cognitive Apprenticeship	41
Prinzipien und Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts	42
Hinweise zur Erstellung von Lernmaterial im sprachsensiblen Fachunterricht	42
 B. Grundlagenwissen	
Didaktik der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht	
Sprache im Fachunterricht	46
Welche „Sprachen“ werden im Fachunterricht gesprochen?	46
Wo liegen die Schwierigkeiten mit „der“ Sprache im Fachunterricht?	49
Wie begegnet man den Herausforderungen mit der Sprache im Fachunterricht?	53
Diagnostik und Lösungen	53
Sprachmonster	53
Mündlichkeit und Schriftlichkeit	54
Wie viel Grammatik braucht der Fachunterricht?	55
Basiswissen zur Sprachförderung im Fachunterricht	56
Spracherwerb und Zweitspracherwerb	56
Kognitionspsychologische Erkenntnisse	56
Erklärungsmodelle und Hypothesen zum Zweitspracherwerb	59
BICS und CALP	59
Zweitspracherwerb durch „Untertauchen“ und „Eintauchen“	60
Submersion und Immersion im Vergleich	62
Sprachlernen und Kognition	62
Die Bedeutung der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	63
Die Bedeutung der Entwicklung der Sprachfähigkeit	65
Strategien der Lerner beim Zweitspracherwerb	67

Konsequenzen für die Sprachförderung im Fachunterricht	68
Kompetenzen und Kompetenzerwerb	69
Was sind eigentlich Kompetenzen?	69
Wie sieht Kompetenzentwicklung konkret aus?	69

Methodik der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Basiswissen zur Methodik der Sprachförderung	72
Begriffsklärung	72
Den Lehr-Lern-Prozess modellieren und planen	73
Das klassische Lehr-Lern-Modell	73
Lernen als fraktaler Prozess	73
Sprachliches Lernen im Sprachbad	76
Ein zeitgemäßes Modell für die Planung und Umsetzung des Lehr-Lern-Prozesses	77
Kompetenzorientierte Ausrichtung	77
Lernorientierte Steuerungen	77
Materiale Steuerungen	77
Personale Steuerungen	78
Die Aktivitäten der Lerner lernschrittgerecht steuern	79

Materiale Steuerungen des Unterrichts	83
Aufgabenstellungen im sprachsensiblen Fachunterricht	83
Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur	83
Didaktische Absicht und Potenziale	83
Aufgabenarten	84
Kompetenzorientierte Lernaufgaben	85
Aktivitäten und Steuerungen	85
Zielsetzung	86
Was unterscheidet Lernaufgaben von Leistungsaufgaben?	86
Wo haben Lernaufgaben ihre Grenzen?	87
Wie konstruiert man eine Lernaufgabe?	87
Individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung	88
Wann eignen sich Aufgaben mit gestuften Hilfen?	89
Welchen Aufbau und welche Merkmale haben Aufgaben mit gestuften Hilfen?	89
Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht	90
Was sind Methoden-Werkzeuge?	90
Was unterscheidet Methoden von Methoden-Werkzeugen?	91
Wann Methoden-Werkzeuge in Lehrer- und wann in Lernerhand?	92
Was kann der Gebrauch von Methoden-Werkzeugen im Unterricht bewirken?	93
Wo liegen die Grenzen, Risiken und Nebenwirkungen von Methoden-Werkzeugen?	93

Personale Steuerungen des Unterrichts	94
Gesprächsführung und Moderation im sprachsensiblen Fachunterricht	94
Gesprächsformen im Fachunterricht	94
Die Gesprächsführung im sprachsensiblen Fachunterricht	95
Professionalisierung der Gesprächsführung	96
Standardsituationen der Gesprächsführung	96
Strategien zur Verbesserung der Gesprächsführung	102
Sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht	106
Gedanken einer Lehrkraft	106
Zwölf sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht	106
Sprachliche Standardsituationen und Grammatiklernen	108
Sprachliche Standardsituationen und Aufgabenstellungen für das Sprachlernen	109
 Das Lesen von Sachtexten im sprachsensiblen Fachunterricht	
Basiswissen zum Lesen und zu Sachtexten	111
Gedanken einer Lehrkraft	111
Lesekompetenz und Leseverstehen	112
Begriffsklärung	112
Die PISA-Lesekompetenzmatrix	112
Ein Modell des Leseprozesses	113
Einflussfaktoren im Leseprozess	114
Merkmale der Sachtexte in den Fächern	116
Gleich oder nicht gleich? Gedanken einer Lehrkraft	116
Warum haben Lerner Schwierigkeiten mit der Sprache in Sachtexten?	117
Schwierigkeiten auf der übergeordneten (Text-)Ebene	117
Schwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene	118
Der Umgang mit Sachtexten	121
Anpassung des Lesers an den Text oder umgekehrt?	121
„Gute“ und „schlechte“ Texte	122
Checklisten zur Textanalyse und -beurteilung	122
 Leseförderung als Aufgabe des Fachunterrichts	125
Das Lesen von Sachtexten im Fachunterricht	125
Gedanken einer Lehrkraft	125
Fragen, die sich Lehrkräften stellen	126
Wodurch unterscheiden sich gute und schwache Leser?	127
Welche spezifischen Probleme haben Lerner mit Zuwanderungsgeschichte beim Lesen?	127
Grundlegende Probleme des Zweitspracherwerbs	127
Spezifische Probleme beim Lesen und Wiedergeben von Sachtexten	128
Wie wird Lesekompetenz für Sachtexte aufgebaut?	129

Wie wird Lesekompetenz auf der Strategieebene aufgebaut?	129
Lesestrategien	130
Leseprinzipien	132
Wie integriert man Sachtexte erfolgreich in den Fachunterricht?	135
Lesesituationen	135
Lesestile, Leseabsichten und Lesetechniken (Lesearten)	136
Hinweise für die konkrete Umsetzung	136
Wie kann Lesekompetenz diagnostiziert werden?	137
Wie kann die Lesekompetenz durch metakognitives Training gefördert werden?	138
Fächerübergreifende Koordination durch ein Curriculum zur Leseförderung	140
Konkrete Leseförderung im Fachunterricht	141
Leseförderung durch Lesestrategien für Sachtexte	141
Leseförderung durch Leseübungen im Fachunterricht	145
Leseförderung durch Integration eines Sachtextes in den Unterricht	146
Leseförderung durch Vereinfachung und Optimierung von Sachtexten	152
Anforderungen an Texte für sprachschwache Lerner	153
Konsequenzen	155

Das Schreiben von Texten im sprachsensiblen Fachunterricht

Basiswissen zum Schreiben von Sachtexten	156
Schreibkompetenz und Textkompetenz	156
Ein Modell zur Entwicklung der Schreibkompetenz	157
Einflussfaktoren auf den Schreibprozess	159
Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Unterscheidungsmerkmale	160
Kriterien für die Textproduktion	160
Schreibförderung als Aufgabe des Fachunterrichts	160
Gedanken einer Lehrkraft zum Schreiben im Fachunterricht	160
Was ist das Besondere am Schreiben von Texten im Fachunterricht?	162
Was spricht für das Schreiben im Fachunterricht?	162
Gehört die Entwicklung von Schreibkompetenzen in den Deutschunterricht?	163
Welche Schreibgelegenheiten und Schreibsituationen kommen im Fachunterricht vor?	163
Welche Schreibaufgaben und Schreibprodukte kommen im Fachunterricht vor?	163
Wie wird Schreibkompetenz aufgebaut?	165
Welche Schreibformen gibt es?	166
Fächerübergreifende Koordination durch ein Curriculum zur Schreibförderung	167
Methoden-Werkzeuge für das Schreiben im Fachunterricht	169
Schreibförderung für Lerner mit Zuwanderungsgeschichte	170
Konkrete Schreibförderung im Fachunterricht	171
Schreibförderung durch Schreibstrategien im Fachunterricht	172
Schreibförderung durch Schreibübungen im Fachunterricht	173
Schreibförderung durch Integration des Schreibens in den Unterricht	173

Das Üben im sprachsensiblen Fachunterricht

Basiswissen zum Üben im Fachunterricht	175
Der didaktische Stellenwert des Übens	175
Grundprinzipien des Übens und Qualitätskriterien	176
Üben in verschiedenen Phasen	176
Konkrete Sprachförderung durch Sprachübungen im Fachunterricht	178
Fachliches Lernen kann ohne Sprache nicht gelingen	178
Was unterscheidet Sprachübungen von Fachübungen?	178
Wie setzt man Sprachübungen erfolgreich im Fach ein?	178
Fachsprachliche Sprachübungen im Fachunterricht	180
Zehn fachsprachliche Sprachübungen im engeren Sinne	180
Zehn fachsprachliche Sprachübungen im weiteren Sinne	180
Fachsprachliche Sprachübungen im weiteren Sinne und Kooperationen	183
Kleine „Nachhilfe“ für Fachlehrkräfte in der Sprachförderung	184
Grundlagen der Sprachförderung	184
Anregungen und Leitlinien zu Wortschatzarbeit, Fehlerkorrektur, Grammatik und Förderdiagnostik im Fachunterricht	184
Wortschatzarbeit im Fachunterricht	184
Anregungen und Leitlinien	184
Wortschatzarbeit heißt nicht Vokabellernen	184
Was bedeutet Wortschatzarbeit konkret?	184
Umgang mit sprachlichen Fehlern bei der Sprachförderung	186
Fehlerdiagnose	187
Hinweise zur Fehlerkorrektur im Fachunterricht	188
Richtlinien für den Umgang mit Fehlern im Fachunterricht	188
Förderdiagnostik	189
Kooperation zwischen Fach- und Förderunterricht	189
Kurzgrammatik für Fachlehrkräfte	190

D. Vertiefung

Ausführliche Beispiele und Ergänzungen	195
Ausführliches Beispiel zum Wechsel der Darstellungsform	196
Ausführliches Beispiel für eine Lernaufgabe	204
Ausführliches Beispiel für eine Diagnoseaufgabe	206
Ausführliches Beispiel zur Methode der gestuften Hilfen	208
Ausführliches Beispiel zur Methode der gestuften Anforderungen	210
 Hilfen und Anregungen	
zum Thema Förderdiagnostik	216
Empfehlungen für die Kooperation mit dem Deutschunterricht	216
Textanalysekriterien für Deutsch als Zweitsprache	217
Analyseraster für sprachliche Kompetenzen	218
GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen)	220
Die Niveaustufen des GER im Überblick	220
Die Niveaustufen beim Lesen im Überblick	222
 Literaturverzeichnis	225

C. Praxis der Sprachförderung^{*}

im sprachsensiblen Fachunterricht

**Inhaltsverzeichnis aus Teilband „Praxismaterialien“*

Einführung

Was leisten Methoden-Werkzeuge in der Sprachförderung?	5
Welches Werkzeug für welche sprachliche Standardsituation?	5

Werkzeugkasten:

Vierzig Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung mit Beispielen	7-P
---	-----

Übersichten:

40 Methoden-Werkzeuge (Liste und Kurzdefinitionen)	8-P
Sprachliche Kompetenzbereiche und Standardsituationen (Zuordnung)	10-P
Sprachliche Kompetenzbereiche – Standardsituationen – Werkzeuge (Zuordnung)	11-P

Die Werkzeuge im Einzelnen

Methoden-Werkzeug 1: Wortliste	12
Methoden-Werkzeug 2: Wortgeländer	14
Methoden-Werkzeug 3: Sprechblasen	16
Methoden-Werkzeug 4: Lückentext/Lückenbild	18
Methoden-Werkzeug 5: Wortfeld	20
Methoden-Werkzeug 6: Textpuzzle	22
Methoden-Werkzeug 7: Bildsequenz	24
Methoden-Werkzeug 8: Filmleiste	26-P
Methoden-Werkzeug 9: Fehlersuche	28
Methoden-Werkzeug 10: Lernplakat	30
Methoden-Werkzeug 11: Mind-Map	32
Methoden-Werkzeug 12: Ideennetz	34
Methoden-Werkzeug 13: Satzbaukasten (Blockdiagramm)	36
Methoden-Werkzeug 14: Satzmuster	38
Methoden-Werkzeug 15: Fragemuster	40
Methoden-Werkzeug 16: Bildergeschichte	42
Methoden-Werkzeug 17: Worträtsel	44
Methoden-Werkzeug 18: Strukturdiagramm	46
Methoden-Werkzeug 19: Flussdiagramm	48
Methoden-Werkzeug 20: Zuordnung	50
Methoden-Werkzeug 21: Thesentopf	52
Methoden-Werkzeug 22: Dialog	54
Methoden-Werkzeug 23: Gestufte Lernhilfen	56
Methoden-Werkzeug 24: Archive	58
Methoden-Werkzeug 25: Materialbox (Experimentierbox)	60
Methoden-Werkzeug 26: Domino	64
Methoden-Werkzeug 27: Memory	66
Methoden-Werkzeug 28: Würfelspiel	68
Methoden-Werkzeug 29: Partnerkärtchen (Kettenquiz)	70
Methoden-Werkzeug 30: Tandembogen	73
Methoden-Werkzeug 31: Zwei aus Drei	78
Methoden-Werkzeug 32: Stille Post	80
Methoden-Werkzeug 33: Begriffsnetz	82
Methoden-Werkzeug 34: Kartenabfrage	84
Methoden-Werkzeug 35: Lehrerkarussell	86
Methoden-Werkzeug 36: Kärtchentisch (Matrix)	88
Methoden-Werkzeug 37: Schaufensterbummel	90
Methoden-Werkzeug 38: Kugellager	92
Methoden-Werkzeug 39: Expertenkongress	94
Methoden-Werkzeug 40: Aushandeln	96

Standardsituationen	99
Neun sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts mit Beispielen	99
<i>Standardsituation 1: Etwas darstellen und beschreiben</i>	100
<i>Standardsituation 2: Eine Darstellungsform verbalisieren</i>	106
<i>Standardsituation 3: Fachtypische Sprachstrukturen anwenden</i>	112
<i>Standardsituation 4: Einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen</i>	118
<i>Standardsituation 5: Eine Hypothese, Vorstellung, Idee äußern</i>	122
<i>Standardsituation 6: Fachliche Fragen stellen</i>	124
<i>Standardsituation 7: Einen Sachverhalt erklären und erläutern</i>	130
<i>Standardsituation 8: Ein fachliches Problem lösen und verbalisieren</i>	133
<i>Standardsituation 9: Auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern</i>	136
Lese- und Schreibstrategien	139
Zehn Lesestrategien für Fachtexte mit Beispielen	139
<i>Lesestrategie 1: Fragen zum Text beantworten</i>	142
<i>Lesestrategie 2: Fragen an den Text stellen</i>	144
<i>Lesestrategie 3: Den Text strukturieren</i>	146
<i>Lesestrategie 4: Den Text mit dem Bild lesen</i>	148
<i>Lesestrategie 5: Farborientiert markieren</i>	150
<i>Lesestrategie 6: Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen</i>	152
<i>Lesestrategie 7: Den Text expandieren</i>	155
<i>Lesestrategie 8: Verschiedene Texte zum Thema vergleichen</i>	158
<i>Lesestrategie 9: Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen</i>	162
<i>Lesestrategie 10: Das Fünf-Phasen-Schema anwenden</i>	164
Zehn Schreibstrategien für Fachtexte mit Beispielen	169
<i>Schreibstrategie 1: Nach einem Mustertext schreiben</i>	170
<i>Schreibstrategie 2: Mit Versatzstücken schreiben</i>	170
<i>Schreibstrategie 3: Mit anderen gemeinsam schreiben</i>	174
<i>Schreibstrategie 4: Darstellungsformen vertexten</i>	176
<i>Schreibstrategie 5: Mit Schreibhilfen schreiben</i>	178
<i>Schreibstrategie 6: Einen gegebenen Text anpassen</i>	180
<i>Schreibstrategie 7: Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben</i>	182
<i>Schreibstrategie 8: Verschiedene Texte zum Thema nutzen</i>	183
<i>Schreibstrategie 9: Nach einem Frageraster schreiben</i>	184
<i>Schreibstrategie 10: Nach einem Schreibplan schreiben</i>	186
Lese-, Schreib- und Sprachübungen	188
Zehn einfache Leseübungen für den Fachunterricht mit Beispielen	190
<i>Leseübung 1: Wörter suchen</i>	190
<i>Leseübung 2: Textlücken ausfüllen</i>	192
<i>Leseübung 3: Textänderungen vergleichen</i>	194
<i>Leseübung 4: Zeichnungen und Bilder beschriften</i>	198
<i>Leseübung 5: Textpuzzle bearbeiten</i>	200
<i>Leseübung 6: Informationen suchen:</i>	202
<i>Leseübung 7: Satzhälften zusammenfügen</i>	204
<i>Leseübung 8: Richtigkeit überprüfen</i>	206
<i>Leseübung 9: Sätze suchen</i>	208
<i>Leseübung 10: Überschriften zuordnen</i>	210

Zehn anspruchsvolle Leseübungen für den Fachunterricht mit Beispielen	212
<i>Leseübung 11: Bildüberschriften formulieren</i>	212
<i>Leseübung 12: Darstellungsformen ausfüllen</i>	214
<i>Leseübung 13: Fragen beantworten</i>	216
<i>Leseübung 14: Fragen stellen</i>	218
<i>Leseübung 15: Sätze berichtigen</i>	220
<i>Leseübung 16: Verschiedene Texte vergleichen</i>	224
<i>Leseübung 17: Text-Bild-Informationen vergleichen</i>	226
<i>Leseübung 18: Begriffe zuordnen</i>	228
<i>Leseübung 19: Schlüsse ziehen</i>	230
<i>Leseübung 20: Situationsbezogen interpretieren</i>	232
Zehn Schreibübungen für den Fachunterricht mit Beispielen	235
<i>Schreibübung 1: Texte abschreiben</i>	236
<i>Schreibübung 2: Textlücken ausfüllen</i>	238
<i>Schreibübung 3: Textabschnitte ordnen und abschreiben</i>	240
<i>Schreibübung 4: Satzhälften zusammenfügen</i>	242
<i>Schreibübung 5: Satzteile ergänzen</i>	244
<i>Schreibübung 6: Sprech- und Denkblasen ausfüllen</i>	246
<i>Schreibübung 7: Texte kürzen</i>	248
<i>Schreibübung 8: Texte ergänzen</i>	250
<i>Schreibübung 9: Darstellungsformen vertexten</i>	252
<i>Schreibübung 10: Mit Schreibhilfen schreiben</i>	256
Zehn fachsprachliche Sprachübungen im engeren Sinne	260
<i>Sprachübung 1: Wortschatzarbeit betreiben</i>	262
<i>Sprachübung 2: Fachbegriffe erkennen und ordnen</i>	264
<i>Sprachübung 3: Fachbegriffe üben</i>	266
<i>Sprachübung 4: Mit Fachdefinitionen arbeiten</i>	268
<i>Sprachübung 5: Fachsätze vervollständigen</i>	271
<i>Sprachübung 6: Mit Beispielsätzen üben</i>	274
<i>Sprachübung 7: Mit Sprechhilfen üben</i>	276
<i>Sprachübung 8: Darstellungsformen verbalisieren</i>	279
<i>Sprachübung 9: Situationen verbalisieren</i>	282
<i>Sprachübung 10: An Situationsbildern und Fachcomics argumentieren</i>	284
Zehn weitere fachsprachliche Sprachübungen	286
<i>(fachsprachliche Sprachübungen im weiteren Sinne; auch für die Kooperation mit dem Förderunterricht geeignet)</i>	
<i>Sprachübung 11: Zahlen, Maße und Mengen üben</i>	286
<i>Sprachübung 12: Signale üben</i>	286
<i>Sprachübung 13: Komplexe Sätze aufgliedern und verkürzen</i>	291
<i>Sprachübung 14: Komplexe Sätze bilden</i>	294
<i>Sprachübung 15: Nominalphrasen und Nominalisierungen vereinfachen</i>	296
<i>Sprachübung 16: Fachnomen zerlegen</i>	298
<i>Sprachübung 17: Abgeleitete Adjektive erkennen und umformen</i>	300
<i>Sprachübung 18: Paraphrasierungen zuordnen</i>	302
<i>Sprachübung 19: Ersatzformen üben</i>	304
<i>Sprachübung 20: Passivstrukturen üben</i>	306

Sprachförderung als Aufgabe des Fachunterrichts

Die Herausforderung

Die Bildungsstandards der Sachfächer geben heute die „Kommunikation im Fach“ als festes Unterrichtsziel vor. Die Forderung, auch Sprachförderung als verbindliches Element in den Fachunterricht zu integrieren, stößt jedoch nicht bei allen Fachlehrkräften auf positive Resonanz. Dies ist unabhängig davon, ob diese nun jugendliche oder erwachsene Lerner unterrichten, als Fachlehrkräfte oder als Koordinatoren arbeiten oder an (allgemein- und berufsbildenden) Schulen bzw. in sonstigen Institutionen der Aus- und Fortbildung tätig sind.

Reaktionen wie die folgende sind da kein Einzelfall:

„Was soll ich denn noch alles können?“

– Gedanken einer Lehrkraft –

„Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Ich bin doch Fachlehrer! Es kann doch nicht meine Aufgabe sein, den Schülern Deutsch beizubringen – schließlich lass' ich mein Fach ja auch nicht von Deutschlehrern unterrichten ...

Allerdings haben meine Lerner tatsächlich große Probleme mit der Sprache im Fachunterricht – sei es nun beim Beantworten von Fragen oder beim Umgang mit Schulbuchtexten. Besonders die Migrantenkinder beherrschen oft noch nicht einmal die einfachsten Sprachelemente. Wie aber soll ich überhaupt mit dem Stoff durchkommen oder diesen Lernern mein Fach beibringen, wenn ich auch noch auf Sprachprobleme eingehen soll? Das alles kostet doch Zeit!

Sicher, die Bildungsstandards schreiben mir vor, dass ich mich auch im Fachunterricht um die ‚Kommunikation im Fach‘ kümmern muss. Sie weisen diese sogar als eigenen Kompetenzbereich aus und fordern, dass ich kompetenzorientiert lehren soll. Zudem soll ich die Lerner durch angemessene Binnendifferenzierung individuell fördern. Nur: Wie soll man denn im eher ‚sprachlosen‘ Mathematikunterricht die Sprache fördern? Oder gar in den Naturwissenschaften ‚kommunizieren‘? Gerade die Naturwissenschaften leben doch von der Fachsprache! Ich vergleiche die Fachsprache immer mit einer Art Fremdsprache, die halt einfach mühsam zu erlernen ist.

Außerdem: Wie soll ich das überhaupt machen? Schließlich habe ich das nie gelernt. Und eigentlich wäre das dann doch ein Problem aller Fächer – und somit eine Aufgabe unserer gesamten Schule!“

Die Einzelaspekte

Gesellschaftliche Integration setzt die erfolgreiche Teilhabe an Bildung voraus. Hierfür ist die Kompetenz, mit Sprache zu denken und in ihr zu handeln, eine wesentliche Voraussetzung.

Wie aber die obigen Aussagen zeigen, ist eine erfolgreiche Teilhabe sprachschwacher Lerner an Bildung – und hier insbesondere von Lernern mit Zuwanderungsgeschichte* – nicht durch allgemeine „Patentrezepte“ zu erreichen. „Sprachförderung als Aufgabe des Fachunterrichts“ berührt vielmehr höchst unterschiedliche Einzelaspekte:

- den angemessenen Umgang mit den Vorgaben der Bildungsstandards in den Fächern;
- die Umsetzbarkeit dieser Vorgaben unter Berücksichtigung der curricularen Unterrichtsziele und der zur Verfügung stehenden Zeit;
- den angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Lerner;
- das Selbstverständnis der Fachlehrkraft, zum Beispiel im Hinblick auf das als „normal“ angesehene Maß an individueller Förderung (vgl. dazu S. 7);
- die Positionierung von Sprachförderung, insbesondere im Hinblick auf die Kooperation zwischen den Fächern sowie auf die Abgrenzung von sprachfördernden Maßnahmen im Fach zu Maßnahmen des Förder- und des Deutschunterrichts.

Betrachtet man die Problematik genauer, so lässt sich sie sich auf zwei – allerdings grundsätzliche – Teilaspekte reduzieren:

1. die berufliche Qualifizierung von Fachlehrkräften;
2. die Fragen geeigneter unterstützender Materialien.

zu 1 (berufliche Qualifizierung):

Auch wenn es banal klingen mag, ist es für das Thema Sprachförderung doch von großer Bedeutung: Fachlehrer sind in erster Linie Fachlehrer und keine Sprachlehrer – mit der Folge, dass sie zwar bestens mit den Details ihres Fachs, aber oft kaum mit den Details der deutschen Grammatik vertraut sind.

Auch verfügen Fachlehrer nur selten über eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Sie sind deshalb in aller Regel weder für die spezielle Problematik sprachschwacher Lerner sensibilisiert noch können sie korrekt diagnostizieren, warum gerade bei diesen Lernern die Kommunikation im Unterricht nicht gelingt. Damit aber können sie auch keine erfolgreiche Sprachförderung betreiben bzw. werden – da sie die „richtigen“ (d.h. angemessenen) Maßnahmen meist nicht kennen – mögliche Hilfen erst gar nicht anwenden.

* „Zuwanderungsgeschichte“ und „Migrationshintergrund“ werden im gesamten Handbuch synonym verwendet.

Dies wirkt sich auch auf das Unterrichtsgespräch aus. Gerade die Gesprächsführung der Lehrkraft bedarf aber ebenfalls dringend der Professionalisierung, wie die Praxis zeigt. So kommt es leider häufig vor, dass Lehrkräfte Maßnahmen ergreifen, die zwar gut gemeint, aber methodisch-didaktisch schlicht falsch sind (vgl. S. 12). Dies schadet dem Ziel der Sprachförderung, da es die Lerner verwirrt oder – weit schlimmer – sogar demotiviert.

zu 2 (geeignete Materialien):

Will man Fachlehrer bei der Sprachförderung im Fach unterstützen, muss man ihnen konkrete methodische und didaktische Hilfestellungen an die Hand geben. Diese müssen zugleich auf die Problematik zugeschnitten, praxisnah und direkt einsetzbar sein. Dies ist Voraussetzung, wenn sprachbewusster Unterricht für sprachschwache Lerner im fachlichen Regelunterricht organisiert und realisiert werden soll; denn für Maßnahmen der beruflichen (Nach-)Qualifizierung steht im „laufenden Betrieb“ nur begrenzte Zeit zur Verfügung.

Dennoch ist hierfür die Vermittlung bzw. Wiederholung von Grundlagenwissen erforderlich, das für gelingende Sprachförderung im Fach besonders wichtig ist. Dazu gehören die Bereiche „Lehr-Lern-Planung“, „Kompetenzorientierung“, „gelingendes Sprachhandeln im Fach“, „unterstützende Aufgabenkultur“, „angemessener Umgang mit Fehlern“ sowie die „Erstellung von fächerübergreifenden Förderdiagnostiken“.

Bei all diesen Aspekten leistet das vorliegende Handbuch wertvolle Unterstützung.

Warum ist die aktuelle Situation so brisant?

Seit Erscheinen der PISA-Studien wird in Deutschland das Problem schlechter Lernleistungen von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte von der Bildungspolitik ernst genommen. Die Bildungspolitik hat sich daraufhin nachhaltig bemüht, geeignete Lösungen zur Bewältigung der erkannten Herausforderungen für das Bildungssystem zu finden und eine Vielzahl von Maßnahmen zur Qualifizierung von Lehrkräften und Schülern im schulischen wie beruflichen Bereich ergriffen.

Bei der von PISA aufgezeigten Problematik geht es aber nicht nur um Sprache bzw. bessere Lernleistungen. Vielmehr geht es darum, **sprachschwachen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine angemessene berufliche und gesellschaftliche Zukunft zu ermöglichen**. Gelingende Sprachförderung ist somit letztlich eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Integration.

Genau dieser Aspekt verbindet sprachschwache muttersprachig deutsche Lerner und Lerner mit Zuwanderungsgeschichte: Beide Gruppen müssen in ihren sprachlichen Kompetenzen gefördert werden, um die von den Bildungsstandards geforderten Vorgaben in den Fächern zu erfüllen. Denn sprachliche Kompetenzen sind Voraussetzung für eine berufliche Zukunft und für angemessene gesellschaftliche Teilhabe.

Diese Erkenntnis führt zu zwei Feststellungen:

- 1. Mangelhafte Sprachleistungen betreffen nicht nur sprachschwache Lerner oder Lerner mit Migrationshintergrund.** Mangelhafte Sprachleistungen sind vielmehr ein Thema für alle Lerner, da nicht nur die Vermittlung von Mindeststandards, sondern auch der Lernerfolg der gesamten Gruppe leidet, wenn nicht ein gewisses sprachliches (und fachliches) Mindestniveau eingehalten bzw. erreicht werden kann.
- 2. Sprachförderung ist mehr als nur ein Mittel zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen.** Vielmehr sollte sie als Möglichkeit verstanden und genutzt werden, um die Motivation junger Menschen zu steigern – und sie auf diese Weise letztlich in die Lage zu versetzen, ihre persönliche Zukunft zu meistern.

Sprachsensibler Fachunterricht als Antwort auf die Herausforderung

Was bedeutet eigentlich „sprachsensibler Fachunterricht“?

Sprachsensibler Fachunterricht ist der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach; für ihn setzt sich das vorliegende Werk ein.

Denn Sprache ist nicht nur ein gutes diagnostisches Instrument, um etwaigen Förderbedarf festzustellen und daran zu arbeiten; sie ist vielmehr Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach überhaupt. **Sprache ist somit der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht.**

Sprachförderung im Fach ist eine Herausforderung; sie bietet aber auch Chancen, die es zu nutzen gilt. Von diesen Chancen profitieren besonders solche Lerner, die motiviert und ehrgeizig sind: Wer beispielsweise ein naturwissenschaftliches Experiment sprachlich richtig wiedergeben kann, erhält dafür eine bessere Note – und dies stärkt zugleich die Zufriedenheit, das Selbstbewusstsein und die Motivation dieses Lerners.

Bei Lernern mit Zuwanderungsgeschichte bietet sich beispielsweise an, bei ihnen häufig vorhandene Spezialkenntnisse (z.B. in Geografie oder Gesellschaftskunde) in den Unterricht zu integrieren. So können auch sie

Das „Handbuch Sprachförderung im Fach“ zeigt neue (Lehr-)Konzepte für den Fachunterricht sowie neue Wege der Sprachförderung im Fachunterricht auf. Es unterstützt Lehrkräfte insbesondere dabei, sprachschwache Lerner umfassend und erfolgreich beim Erwerb und Aufbau von sprachlichen Kompetenzen zu fördern, die für den erfolgreichen Umgang mit der Unterrichts(= Bildungs-)sprache erforderlich sind. Dabei folgt das Handbuch dem Konzept des sprachorientierten Fachunterrichts und erweitert es zum Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts.

trotz ihrer nicht immer fehlerfreien Sprache etwas zum Unterricht beitragen, was wiederum ihr Könnensbewusstsein und ihre Motivation nachhaltig erhöht.

Im Bereich der (Sprach-)Förderung im Fach stellen jedoch nicht die motivierten, sondern die nichtmotivierten sprachschwachen Lerner die große pädagogische und sprachdidaktische Herausforderung dar. Will man diese Lerner angemessen unterstützen, müssen Lehrkräfte vielfältige und intensive Interventionen und Hilfen zur Verfügung stellen, diese müssen wiederum sowohl pädagogisch als auch sprachdidaktisch ausgerichtet sein.

Das *Handbuch Sprachförderung im Fach* ist als Kompendium „aus der Praxis für die Praxis“ konzipiert und aufbereitet. Es beschäftigt sich vornehmlich mit den sprachdidaktischen Hilfen zur Sprachförderung.

Das Handbuch umfasst eine Broschur und einen Ordner. Dabei enthält die Broschur wichtige, verständlich aufbereitete und beispielbasierte Hintergrundinformationen zu den spezifischen theoretischen Voraussetzungen und Inhalten der Sprachförderung im Fach (Teile A und B), weiterführende Erläuterungen und einzelne besonders ausführlich ausgearbeitete Beispiele (Teil D) sowie das Literaturverzeichnis.

Teil C hingegen, das Herz des Kompendiums, ist als Ordner „ausgelagert“; dies soll die Handhabung der als Arbeitsblätter aufbereiteten Materialien erleichtern. Teil C enthält eine Fülle von methodischen Hilfen („Methoden-Werkzeuge“) und Strategien für die sprachfördernde Aufbereitung von Materialien im Fachunterricht sowie eine umfangreiche, nach den sprachlichen Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen gegliederte Sammlung von Beispielen aus den Curricula der allgemein- und berufsbildenden Schulen.

So verlockend der damit angebotene „direkte Zugriff“ auch sein mag: Fachlehrkräften wird empfohlen, sich aufgrund der Besonderheiten der Sprachförderung im Fachunterricht dennoch zunächst mit den spezifischen theoretischen Voraussetzungen zu beschäftigen. Denn dies wird sie in die Lage versetzen, die vielfältigen Anregungen des Handbuchs wirklich umfassend zu nutzen, insbesondere aber eigene Materialien zu erstellen, die nicht nur methodisch richtig, sondern auch auf ihre individuelle Unterrichtssituation zugeschnitten sind.

Die Materialien des Buches richten sich vorrangig an Lehrkräfte der allgemein- und berufsbildenden Schulen (ab Sek I); dabei stellen die Lehrkräfte der Haupt-, Real- und Gesamtschulen, an denen besonders viele sprachschwache Lerner zu beklagen sind, eine Kernzielgruppe dar. Da aber alle Anregungen beispielorientiert sind und sich sämtliche Materialien in der Praxis bewährt haben, eignet sich das Handbuch wie ein universal anwendbarer Leitfaden auch für berufsbildende Schulen, andere (Sach-)Fächer, die Arbeit von Koordinatoren, Kompetenzzentren und Universitäten sowie die Lehrpraxis von Institutionen der (Lehrer-)Aus- und Fortbildung.

Sprachsensibler Fachunterricht zwischen Fach- und Förderunterricht

„Das könnt Ihr dann im Förder- oder Deutschunterricht machen.“ ist eine Aussage, die leider häufig nicht nur den Stand der Kooperation zwischen Förder-, Deutsch- und Fachlehrkräften, sondern auch das Verhältnis zwischen Fachlernen und Förderunterricht charakterisiert.

Bedauerlicherweise wird der Förderunterricht nach wie vor von vielen Fachlehrern als eine Art „Problemauslagerung“ verstanden – ganz nach dem Motto, der Förderunterricht möge doch bitte die Sprachstrukturen einüben, die von den Lernern im Fachunterricht benötigt werden. Aus Sicht der Fachlehrer verrichten die Kollegen im Förderunterricht „Zulieferdienste“; aus Sicht der Lehrkräfte hingegen, die für den Förderunterricht verantwortlich sind, werden die Lerner im Fachunterricht systematisch sprachlich überfordert. Das sind denkbar schlechte Voraussetzungen für eine gelingende Sprachförderung!

Der *sprachsensible Fachunterricht* erzielt bei Lernern mit Zuwanderungsgeschichte nachweislich große Erfolge, da er sich einerseits selbst als Förderunterricht versteht, andererseits aber auch um seine Grenzen weiß: Diese liegen dort, wo es um das „rein“ Sprachliche und das „rein“ Grammatische – also das originäre Gebiet von Sprachunterricht – geht.

Diese Grenze des sprachsensiblen Fachunterrichts ist zugleich die Schnittstelle zum Förderunterricht. Denn der sprachensible Fachunterricht nimmt die spezielle und individuelle Situation eines jeden Schülers auf und entwickelt daraus ein entsprechendes Förderprogramm.

Gelingender Förderunterricht setzt voraus, dass die Kollegen vom Förderunterricht genau wissen, was im Fachunterricht ansteht und wie konzeptionell agiert wird. Deshalb setzt sich das vorliegende Werk zugleich für eine möglichst fächerübergreifend vereinbarte und angewandte Förderdiagnostik ein.

Wenn aber eine solche Diagnostik nachhaltig Früchte tragen soll, muss sie von den Lehrkräften des Fach- und des Förderunterrichts zumindest gemeinsam durchgeführt bzw. aufeinander abgestimmt werden. Erst diese Arbeitskontakte schaffen die Voraussetzung für gelingende Sprachförderung. Vertiefende Ausführungen und Anregungen bieten die *Seiten 109 f. u. 189*.

Sprachsensibler Fachunterricht zwischen Schule und beruflicher Bildung

Das Erwerbsleben in einer Wissens- und Informationsgesellschaft stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten. Insbesondere die Fähigkeit, eigene Fertigkeiten an die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen sowie seinen lebenslangen Lernprozess selbstständig zu gestalten und voranzutreiben, zählt heute zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen.

Wer aber bereits mit der Lektüre einfacher Texte überfordert ist, hat kaum realistische Chancen, in seinem Erwerbsleben qualifizierte Tätigkeiten auszuüben!

Aus den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2009) geht hervor, dass beispielsweise im Jahre 2008 rund 21,5 Prozent der Ausbildungsverträge vorzeitig aufgelöst wurden, davon über die Hälfte im ersten Ausbildungsjahr. Diese alarmierende Statistik lässt vermuten, dass viele Auszubildende den fachlichen und sprachlichen Anforderungen für eine berufliche Qualifizierung und Ausbildung nicht gewachsen sind.

„Vor allem Abgänger und Absolventen aus Hauptschulen benötigen lange, um eine Ausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem beginnen zu können. Nach zwei bis zweieinhalb Jahren sind drei Fünftel von ihnen in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet. (...) Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt der Übergang aus der Schule in die berufliche Ausbildung eine besondere Hürde dar.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 10). Und weiter: „Im sogenannten Übergangssystem (z.B. Berufsgrundschuljahr) sind vornehmlich (zu 60 Prozent) ausländische Jugendliche zu finden, deutsche Jugendliche hingegen nur zu 40 Prozent. Die Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen haben sich dabei im letzten Jahrzehnt vergrößert.“ (ebd., S. 11).

Auch die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf einen qualifizierten Ausbildungsplatz haben sich dem Bericht nach in den letzten Jahren deutlich verschlechtert: *„Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund schon nach drei Monaten zur Hälfte bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz der dualen Ausbildung erfolgreich waren, erreichten Jugendliche mit Migrationshintergrund eine vergleichbare Vermittlungsquote erst nach 17 Monaten.“ (ebd., S. 11).*

Diese Disparität habe sich im letzten Jahrzehnt verstärkt. 50 Prozent der lernschwachen Jugendlichen hätten zudem auch zweieinhalb Jahre nach dem Ende ihrer Schulzeit immer noch keinen qualifizierten Ausbildungsplatz gefunden, sie würden mit großer Wahrscheinlichkeit überhaupt keinen mehr finden. *„Die Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems wird also beim Übergang in die Berufsausbildung nicht abgeschwächt, sondern fortgeführt.“ (ebd., S. 194).*

Um solchen Jugendlichen den Anschluss an die gesellschaftliche Teilhabe und an den Arbeitsmarkt über eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen, wurden viele Maßnahmen und Modellprojekte ins Leben gerufen, so z.B.:

- der von der Bund-Länder-Kommission (BLK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Modellversuch „VOLI – Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“ (vgl. S. 133 f. sowie www.iq.hessen.de/);

- der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ (vgl. www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung/);
- das Schweizer Projekt „Deutschförderung in der Lehre“ in Zürich (vgl. www.iik.ch/);
- das Berliner Modellprojekt „Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)“ zur Berufsausbildung und Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. http://zope.ebf.hu-berlin.de/wipaed/Forschung/abgeschlossene_projekte/MDQM/);
- das Berliner Projekt „Meslek Evi Berufsförderung“; dieses fördert seit 1989 im Rahmen eines ausbildungsbegleitenden Förderunterrichts Deutsch als Zweitsprache in beruflichen Zusammenhängen und entwickelt seit 2003 für die Lehrerfortbildung Studienmaterialien zum Thema „Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung“ (vgl. www.meslek-evi.de/);
- die „Qualitäts Offensive Hauptschule“, die angesichts der besonders alarmierenden Zahlen von Schulabgängern von Hauptschulen ohne Abschluss ins Leben gerufen wurde (derzeit ca. 10 %).

Um die geringen Chancen dieser Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern und hohe volkswirtschaftliche Folgekosten zu vermeiden, bieten Bundesländer wie z.B. Nordrhein-Westfalen den Hauptschulen heute zudem zahlreiche neue Möglichkeiten zur schulischen Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs von Schule und Beruf an. Diese beinhalten beispielsweise:

- mehr Handlungsspielraum für Schulen zur abschlussbezogenen Ausgestaltung der Doppeljahrgangsstufe 9/10;
- Profilklassen in Jahrgang 10;
- die Einrichtung von abschlussbezogenen Kursen;
- die Modularisierung von Prüfungsleistungen;
- die Einrichtung sogenannter BUS-Klassen als besonders gestützte Überleitung in den Beruf (BUS = Betrieb und Schule);
- die Einrichtung sogenannter Kooperationsklassen zwischen Hauptschulen und Berufskollegs.

Alle diese Maßnahmen sollen Lernern mit verlängerter Verweildauer und schlechter Abschlussprognose trotz Nichtversetzung aus Klasse 8 doch noch den Hauptschulabschluss ermöglichen und damit ihre Ausbildungschancen erhöhen.

Denn müssen Lerner in den Voraussetzungen für eine berufliche Ausbildung nachqualifiziert werden, so ist dies – im Vergleich zur Erstqualifikation – immer aufwändig, mühsam und sehr teuer. Zudem besteht die Gefahr, dass nachteilige Lernstrukturen bereits „fossilisiert“ sind und somit auch diese Maßnahmen ohne Erfolg bleiben. Nachqualifizierungen sollten deshalb stets nur als kurzfristige Notmaßnahme verstanden, nicht aber zur langfristigen Perspektive werden.

Sprachsensibler Fachunterricht als kompetenzbildender Unterricht

Schul- und Lernmüdigkeit sind oft die Folge einer schwierigen Schulkarriere. Die Praxisnähe der Berufsausbildung im dualen System vermag Lernern aber häufig einen neuen Schub zu geben, da sich nunmehr Zukunftsperspektiven auftun und konkretisieren.

Allerdings können Lerner die mit der Berufsausbildung verbundenen Anforderungen nur dann erfolgreich bewältigen, wenn sie auch über die entsprechenden Kompetenzen verfügen bzw. diese entsprechend anwachsen. Denn die Kompetenzanforderungen in den neuen wie auch den traditionellen Berufen steigen ständig an:

- im fachlichen Bereich, weil die Produkthanforderungen, Marketing- und Produktionsverfahren sowie die Maschinen und Geräte zunehmend komplexer werden;
- im sozialen und personalen Bereich, weil Fachkräfte in team- und kundenorientierte Arbeitsstrukturen eingebunden sind;
- im schulischen Bereich, weil das Lernen in Lernfeldern und an Lernaufgaben spezifische Lern- und Arbeitsmethoden erfordert.

Der sprachensible Fachunterricht: Grundregeln und Leitlinien

Gehen wir Lehrenden sensibel mit der Sprache, der Sprache der Lerner und der Sprache beim Lehren und Lernen um, dann gehen wir auch sensibel mit den Menschen um. Diese Leitidee prägt den sprachsensiblen Fachunterricht.

Sprachsensibler Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachlernen: Hier wird Sprache *an* und *mit* der Sache (den Fachinhalten) gelernt. Sprachsensibler Fachunterricht nimmt die Sprachsituation, wie sie ist, und macht das Beste daraus. Dabei fördert er die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs.

Sprachsensibler Fachunterricht versteht sich als ausdrückliche Maßnahme zur Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner mit und ohne Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Da er konzeptionell Kompetenz als *handelnden Umgang mit Wissen* auffasst, schlägt der sprachensible Fachunterricht damit zugleich die Brücke zum berufsbildenden Unterricht, der grundsätzlich handlungsorientiert angelegt ist.

Die Grundthesen des sprachsensiblen Fachunterrichts zur individuellen Förderung von Lernern lauten:

- Die Lerner werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen gebracht.
- Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen.
- Die Lerner erhalten so wenige Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen nötig.

Die allgemeinbildenden Schulen müssen somit

1. ihrem Auftrag noch stärker als bisher nachkommen
2. insbesondere einen Fachunterricht anbieten, der die für eine Ausbildung erforderlichen sprachlichen Kompetenzen der Lerner möglichst frühzeitig ausbildet.

Der sprachensible Fachunterricht stellt sich dieser Aufgabe. Er ist fachlich anspruchsvoll und bildet die bei den Lernern für die Bildungssprache erforderlichen Denk- und Sprachfähigkeiten im CALP-Bereich aus (vgl. dazu S. 59 ff.). Gleichzeitig unterstützt der sprachensible Fachunterricht Lehrkräfte dabei, die gestellten Anforderungen erfolgreich zu bewältigen, indem er ihnen z.B. geeignete Methoden-Werkzeuge, Sprachhilfen, Lesestrategien, Schreibstrategien, Sprachübungen etc. an die Hand gibt (siehe Ordner/Teil C).

Sprachsensibler Fachunterricht als Instrument auf dem Weg zur Bildungssprache

Die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung sind hoch. Der Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen darf diese Anforderungen deshalb nicht defensiv vermeiden, sondern muss offensiv – also anspruchsvoll-fordernd – mit ihnen umgehen. Dem trägt der sprachensible Fachunterricht im allgemeinen wie im berufsbildenden Bereich angemessene Rechnung.

Nachgewiesenermaßen erzielen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen häufig schlechtere Leistungen als einsprachig lebende Kinder ohne Migrationshintergrund. Eine der Ursachen ist, dass Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Familie oder in der Freizeit zumeist in einem anderen „Sprachbad“ leben (vgl. hierzu S. 61).

Allerdings muss sich auch der Unterricht fragen lassen, ob bzw. inwieweit er selbst bislang ausreichend dazu beigetragen hat, dass Lerner die sprachlichen Fähigkeiten, die für die schulische Leistungsfähigkeit relevant sind, überhaupt erwerben konnten.

Forschungsergebnisse aus englischsprachigen Ländern begründen die Annahme, dass die schulische Leistungsfähigkeit weniger davon abhängt, ob Lerner über eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit verfügen. Entscheidend scheint vielmehr, ob sie über die spezifischen Sprachmittel verfügen, die für die schulische Kommunikation (also die Bildungssprache) relevant sind.

* Der Begriff „Bildungssprache“ wurde im Zusammenhang mit dem BLK-Modellprogramm „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ entwickelt (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Er bezeichnet die Sprache, die beim Lernen in Schule und Ausbildung benutzt wird. Diese „bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation“ setzt eine bestimmte Sprachkompetenz voraus; nur wenn diese angemessen vorhanden ist bzw. entwickelt wird, sind Lerner in der Lage, die schulischen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen und zugleich durch Bildungserfolg an der Gesellschaft teilzuhaben. Im europäischen Kontext wird der Begriff „Schulsprache“ benutzt, vgl. Vollmer, Thürmann, 2010.

Sprachsensibler Fachunterricht trägt dazu bei, diese Sprache zu entwickeln: Er führt die Lernenden – ganz unabhängig von einem Migrationsstatus – zur Bildungssprache hin und macht sie in der Verwendung dieser Sprache angemessen kompetent. Zugleich bietet er eine Vielzahl von Hilfen und Anregungen an, um gerade bei sprachschwachen Lernern die erfolgreiche Entwicklung der Bildungssprache zu fördern und ihnen den erfolgreichen Umgang mit ihr zu ermöglichen.

Dabei ist zu berücksichtigen:

1. Die Bildungssprache besitzt schon per se tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit – und zwar offensichtlich auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht (vgl. Gogolin, 2006, S. 5).
2. Gerade im Fachunterricht zeigt sich die Bildungssprache ausgeprägt in Form der Fachsprache; diese trägt alle Merkmale der Schriftlichkeit (vgl. S. 55).
3. Diese Nähe von Schrift- und Fachsprache wirkt sich (meist erschwerend) auf den Lehr-Lern-Prozess aus. Kommt jedoch sprachsensibler Fachunterricht zum Einsatz, gelingt auch das Lernen besser; dies bestätigen Lehrende und Lerner immer wieder.
4. Gelingender sprachsensibler Fachunterricht setzt fundiertes theoretisches Grundlagenwissen voraus. Deshalb führt beispielsweise *Teil B* des Handbuchs aus, wie Fachlehrkräfte die sprachlichen Schwächen ihrer Lerner exakt diagnostizieren und auf dieser Basis angemessene Maßnahmen zur sprachlichen Förderung entwickeln können. Zudem müssen Fachlehrkräfte angesichts des hohen Anteils von Lernern mit Migrationshintergrund wissen, welche Bedingungen für den (Zweit-)Spracherwerb, den Kompetenzerwerb im Bereich der Schriftlichkeit sowie für das Sprachlernen im Fach herrschen. Darüber hinaus ist wichtig, um die Konsequenzen für das Sprachlernen im Fach zu wissen, wenn unterschiedliche Abstraktionsgrade der Bildungssprache verwendet werden und welche unterschiedlichen Darstellungsformen des Fachunterrichts dazu passen (vgl. S. 33 ff.).
5. Sprachsensibler Fachunterricht zieht neben Veränderungen im Lehr-Lern-Prozess auch Veränderungen bei der Aufgabenkultur nach sich. Denn der sprachensible Fachunterricht fördert nicht nur die *fachlichen*, sondern auch die *sprachlichen* Kompetenzen im Fach, indem er Aufgaben stellt, die am Kompetenzstand der Lerner orientiert sind (s. S. 14, 85 f.).

Diese Aufgabenstellungen gewinnen im Rahmen der sogenannten „Standardsituationen des Fachunterrichts“ besondere Bedeutung (vgl. S. 106 ff.). Gleichzeitig werfen sie die Frage auf, wie im sprachsensiblen Fachunterricht mit Fehlern von sprachschwachen Lernern bzw. Lernern mit Migrationshintergrund umzugehen ist. Auch diesbezüglich bietet das vorliegende Handbuch fundierte Unterstützung (vgl. S. 27 u. S. 186 f.).

Sprachförderung als Teil des Lehrberufs

Den Stellenwert der Sprachförderung definieren

Es ist ureigenster Bestandteil der Lehrtätigkeit und Kernaufgabe einer jeden Lehrkraft, die ihr im Unterricht anvertrauten Lerner so zu unterstützen, dass diese am Ende des Schuljahres die geforderten Standards in den jeweils unterrichteten Fächern erfüllen. Die individuelle Förderung von Lernern stellt somit ein zentrales Aufgabengebiet im Lehrberuf dar.

„Sprachförderung im Fach“ wäre demnach nur eine spezifische Ausprägung dieses allgemeinen Fördergedankens – und die Lehrkraft geradezu verpflichtet, die Sprachkompetenz von sprachschwachen Lernern so zu entwickeln, dass diese in die Lage versetzt werden, die geforderten Standards zu erfüllen. Zugleich wäre Sprachförderung eine Aufgabe *aller* Fächer.

Die Praxis zeigt jedoch, wie wenig diese Erkenntnis bis heute im Bewusstsein der Fachlehrer verankert ist. Dies mag drei Ursachen haben:

1. Der Begriff der „Förderung“ wird in Deutschland nach wie vor überwiegend als „Förderung lern- und sprachschwacher Lerner im reinen Sprachunterricht“ (also z.B. im Deutschunterricht) verstanden. Zudem wird „Förderung“ häufig immer noch mit „Defizit-ausgleich“ assoziiert.
Zeitgemäße Förderung lenkt jedoch den Blick auf die Potenziale dieser Förderung und bezieht sich auf alle Lerner. Zudem findet sie nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in den Fächern statt.
2. Die Fachsprache jedes Fachs stellt besondere Anforderungen an die Lerner. Deshalb benötigen gerade sprachschwache Schüler zur Bewältigung des Fachunterrichts besondere sprachliche Unterstützung.
Dies stellt wiederum auch für die Fachlehrkräfte eine große Herausforderung dar, da sie in der Regel keine Sprachausbildung haben. (Gelingende) Sprachförderung im Fach ist somit auch eine Frage der beruflichen Qualifizierung.
3. Zeitgemäße Förderung setzt einen adäquaten Umgang mit der Heterogenität voraus.

Angemessen mit der Heterogenität umgehen

Heterogenität ist eine Tatsache und keine Wertung: Sie kann sich auf unterschiedliches Leistungsvermögen, unterschiedliches Lernverhalten, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale oder eine unterschiedliche soziale, ethnische und kulturelle Herkunft der Lerner beziehen. Jeder dieser einzelnen Faktoren hat Auswirkungen auf den Lehr-

Lern-Prozess im Allgemeinen und auf das Sprachlernen im Besonderen.

Wird der Fördergedanke zeitgemäß verstanden, stellt sich Heterogenität als etwas Positives dar. Demnach sollte eine gute Schule nicht das Ziel verfolgen, Heterogenität abzuschaffen; sie sollte diese vielmehr – auf hohem Niveau – ausdrücklich schaffen, damit alle Lerner von den sich daraus ergebenden Chancen profitieren.

Ob diese Chancen genutzt werden, hängt davon ab, welche Bedeutung die Lehrkraft der Heterogenität beimisst. Denn je nachdem, ob sie die Heterogenität als (bedrohende) Uneinheitlichkeit oder lediglich als (herausfordernde) Verschiedenartigkeit versteht, kann der Umgang mit ihr durchaus unterschiedlich ausfallen:

- Wer den Akzent auf die Uneinheitlichkeit legt, sieht zunächst die Probleme, die sich daraus ergeben. Lehrkräfte, die eine alters- und herkunftshomogene Lerngruppe gewohnt sind und ihre Anforderungen, Inhalte und Bewertungen auf diese Homogenität ausgerichtet haben, werden sich deshalb mit der Heterogenität eher schwer tun.
- Wer hingegen die Verschiedenartigkeit akzentuiert, sieht eher die Potenziale und die Chancen, die sich daraus ergeben.

Damit stellt sich die Frage, wie es uns Fachlehrern nicht nur theoretisch, sondern vor allem in der Praxis gelingen kann, angemessen mit der Heterogenität der Lerner in unseren Klassen umzugehen. Denn wie im gesamten Bereich der Sprachförderung gibt es auch diesbezüglich keine „Patentrezepte“. Die nachfolgenden Grundregeln bieten jedoch einige Unterstützung:

Grundregeln für den Umgang mit der Heterogenität

Lehrkräfte sollten sowohl bei der Vorbereitung des Unterrichts als auch im Unterricht

- die Heterogenität als Fakt akzeptieren (und sie zugleich als herausfordernde berufliche Aufgabe angehen);
- die Heterogenität wahrnehmen (und ihr zugleich durch entsprechende Diagnostik begegnen, um Über- bzw. Unterforderung, Verstehens- und Sprachschwierigkeiten zu minimieren);
- der Heterogenität gerecht werden (und ihr Potenzial zugleich durch variantenreiche Methodik – z.B. Materialien, Arbeitsformen, Methoden-Werkzeuge – zu wecken versuchen);
- das Potenzial der Heterogenität durch passende Aufgabenstellungen produktiv nutzen (indem sie Aufgaben stellen, die sowohl das Anspruchs- als auch das Sprachniveau steigern).

Pädagogisch angemessene Maßnahmen zum Umgang mit der Heterogenität von Lernern bzw. Lerngruppen sind individuelle Förderung und Binnendifferenzierung.

Individuelle Förderung realistisch gestalten

Individuelle Förderung – ja. Aber wie sollen Lehrkräfte auch noch diese zusätzliche Herausforderung angemessen bewältigen?

Schon das Fachlernen an sich verfolgt anspruchsvolle Ziele: So sollen Fachlehrkräfte die Lerner zum einen dazu befähigen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen, fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen und diese Aufgaben und Probleme handelnd zu bewältigen. Zum anderen sollen sie aber auch gleichzeitig die persönlichen Kompetenzen der Lerner entwickeln.

Wenn Fachlehrkräfte nun auch noch sprachliche Förderung im Fach betreiben sollen, erhöht sich der Anspruch weiter, zumal sie für diese Aufgabe meist nicht ausgebildet sind. Und unabhängig davon stellt sich die Frage, inwieweit individuelle Förderung unter den aktuellen schulischen Bedingungen überhaupt leistbar ist.

Bei Klassenstärken von beispielsweise 30 Lernern kann keine Lehrkraft entsprechend differenzierte oder sogar individualisierte Gestaltungen von Sprachsituationen, Sprachanforderungen und Sprachhilfen erstellen. Wer dies ernsthaft fordert, muss sich fragen lassen, wie dies überhaupt funktionieren und leistbar sein soll.

Die Heterogenität der Lerner stellt dabei eine zusätzliche große Herausforderung für die Fachlehrkräfte dar. Zudem wirft diese insbesondere für den Fachunterricht einige wichtige Anschlussfragen auf:

- Wenn für die einen Lerner Sprachsituationen bewältigbar sind, für die anderen aber nicht: An welcher Gruppe orientiert man sich dann?
- Wenn die von einer Lehrkraft eigentlich zu stellenden Sprachanforderungen derart vom individuellen Sprachvermögen abhängen: Wonach richtet man dann die Sprachanforderungen aus?
- Wenn Lerner individuell angepasste Sprachhilfen erhalten sollen: Wie sind diese dann zu gestalten?

Hier bietet der sprachensible Fachunterricht wertvolle Unterstützung, da er bereits grundsätzlich auf individuelle Förderung ausgelegt ist.

Bei der Umsetzung bieten sich zwei Methoden an (vgl. dazu auch die ausführlichen Beispiele ab Seite 208 in Teil D):

1. die Methode der gestuften Hilfen

Hier erhalten alle Lerner zunächst dieselbe Aufgabe mit denselben Anforderungen; entsprechend dem jeweiligen individuellen fachlichen und sprachlichen Vermögen können die Lerner dann aber auf gestufte

(Sprach-)Hilfen unterschiedlicher Intensität bzw. Stärke zurückgreifen.

2. die Methode der gestuften Anforderungen

Hier werden den Lernern unterschiedliche Aufgaben mit unterschiedlich hohen fachlichen und/oder sprachlichen Anforderungen gestellt.

Förderdiagnostik betreiben

Kein verantwortungsvoller Arzt verschreibt Medikamente, bevor er nicht eine sorgfältige Diagnose durchgeführt hat. Für die Schule bzw. den Unterricht hingegen scheint das oft nicht zu gelten: Hier tun wir häufig so, als sei „Lernen“ voraussetzungslos – oder gehen einfach davon aus, alles zum Lernen Wichtige werde schon vorhanden sein. In der Folge unterrichten viele Lehrkräfte „einfach so“, ohne sich damit zu befassen, welche Lerngeschichte oder welchen Kompetenzstand ihre Lerner eigentlich haben.

Die wachsende Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich Vorwissen, Sprachvermögen, Arbeits- und Lernvermögen, Leistungsvermögen und Leistungsbeurteilung zwingt jedoch dazu, dieses Verhalten zu überdenken und zu ändern. Da Deutsch für viele Lerner die Zweitsprache ist und der (Zweit-)Spracherwerb besonderen Bedingungen unterliegt (vgl. S. 56 ff.), ist es erforderlich, dass sich Fachlehrkräfte zunächst mit der Lerndiagnostik im Allgemeinen sowie mit der Sprachdiagnostik im Speziellen beschäftigen. **Denn erst auf dieser Basis kann die Lehrkraft dann eigentlich – in einem zweiten Schritt – eine entsprechende „Förderdiagnostik“ erstellen, die auch die jeweils passenden Fördermaßnahmen beinhaltet.**

Die Lehreraus- und Lehrerfortbildung hat das Thema zwar schon seit einigen Jahren aufgegriffen; gerade für den Sekundarstufenunterricht im Fach liegen aber noch zu wenige Konzepte und kaum Erfahrungen vor. Während für den „allgemeinen“ Unterricht schon zahlreiche Hilfen zur Diagnostik angeboten werden (etwa in Form von Checklisten oder Sprachstandstests), gab es für Fachlehrer bislang kaum Hilfen, die ihnen ermöglichen, eine Förderdiagnostik für den Fachunterricht zu erstellen. So konnten Fachlehrkräfte bislang zumeist nur auf Diagnoseinstrumente für den Förderunterricht in der Fremdsprache Deutsch zurückgreifen.

Dies ändert sich mit dem vorliegenden Buch. Dieses stellt in seinem Praxisteil (Teil C) zahlreiche ausgesuchte Instrumente ausführlich vor, die sich im Unterricht bewährt haben und auch für die Förderung von Lernern mit Zuwanderungsgeschichte geeignet sind. Allgemeinbildenden Schulen bietet zudem der „Baukasten Lese-diagnose“ wertvolle Unterstützung (vgl. Seite 139), ein Fundus an Materialien, der im Rahmen des hessischen Modellversuchs „VOLI“ (Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung) für die berufliche Bildung erstellt wurde.

Sprachförderung als Teil der Aus- und Fortbildung

Fachlehrer für die Sprachförderung qualifizieren

„Muss ich als Fachlehrer jetzt auch noch Deutsch unterrichten?“ Die Antwort auf diese Frage ist eine klare „Jein!“. Denn einerseits unterrichten Fachlehrkräfte ihr Fach und nicht die deutsche Sprache als solche. Andererseits gibt es ohne Sprache keinen Fachunterricht, denn erst die Sprache ermöglicht das Lehren und Lernen im Fach. Zudem haben Lerner, die nicht verstehen, wovon der Lehrer spricht oder was er von ihnen verlangt, keine Erfolgserlebnisse. Dies aber führt nicht nur dazu, dass sie schlechte Noten erhalten; vielmehr sind sie oft gelangweilt und stören häufig den Unterricht.

Diese für Lehrkräfte wie Lerner unproduktive und unbefriedigende Unterrichtssituation kann nur dadurch verbessert werden, dass Fachlehrer die Lerner fachlich und sprachlich fördern. „Aber dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“ mag jetzt mancher Fachlehrer denken. Das ist richtig: Nur wenige Fachlehrkräfte haben sich in der Ausbildung mit dem Thema Sprache und Spracherwerb beschäftigt.

Angesichts des aktuell hohen Anteils sprachschwacher Lerner kommen allerdings auch Fachlehrkräfte nicht darum herum, sich der Sprachförderung zu widmen, wenn der Unterricht halbwegs erfolgreich sein soll – ob sie nun wollen oder nicht.

Das vorliegende Handbuch wurde so geschrieben, dass auch Lehrkräfte, die sich noch nicht mit Sprachförderung auseinandergesetzt haben, einfache und leicht nachvollziehbare Hilfen für die Praxis des Fachunterrichts erhalten und nutzen können.

Kompetenzorientiert lehren lernen

Fachlehrkräfte sollen heute nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern auch „kompetenzorientiertes Lernen“ ermöglichen. Dazu wäre natürlich wünschenswert und hilfreich, wenn sie selbst einmal Erfahrungen mit einer solchen Aus- und Fortbildung gemacht hätten.

Im Mittelpunkt dieser kompetenzorientierten Aus- und Fortbildung stünde die *Bewältigung authentischer (beruflicher) Anforderungssituationen*. Denn Kompetenz erwirbt ein Lerner nicht nur durch theoretisches „Wissen“ und „Können“, sondern vor allem durch die *aktive Anwendung dieses Wissens* (vgl. dazu S. 69: „Kompetenz = Wissen + Können + Handeln“).

Dabei gilt diese Definition für jede Form des Lernens und für jeden Lerner, sei er nun ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund oder ein lernender Lehrer.

Damit aber kann Kompetenz erst durch unterrichtliches und didaktisches *Handeln* mit berufsrelevantem Wissen *in authentischen beruflichen Situationen* entstehen und anwachsen. Deshalb werden in der kompetenzorientierten Lehrerbildung beruflich authentische Anforderungssituationen als Lernsituationen konstruiert und unter Zugrundelegung unterschiedlich hoher Anforderungen auf der Handlungs- und Wissens Ebene geübt.

Professionalität in der Umsetzung wird dabei durch sogenannte Standards gewährleistet. Diese bestimmen, welches Wissen und Können Lehrkräfte erwerben müssen und welche Qualität die Umsetzung (Performanz) haben muss, damit sie unterrichtliche und schulische (Standard-)Situationen erfolgreich bewältigen – also im Unterricht und im Schulleben bestehen – können.

Die „Standards der Lehrerbildung“ ruhen auf acht Kompetenzsäulen (vgl. *Kultusministerkonferenz der Länder 2008 sowie nachstehende Grafik*). Danach umfasst das berufsrelevante Wissen von Lehrkräften „Fachwissen“ (d.h. fachdidaktisches und fachmethodisches Wissen), „Strategie- und Methodenwissen“ und „Metawissen“.

Künftig gehören auch Leistungen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zum Berufswissen aller Lehrkräfte aller Schulformen (vgl. § 11 (7) des Gesetzes zur Neugestaltung der Lehrerbildung in NRW). Dies ist erfreulich; es wird jedoch noch lange dauern, bis die entsprechende Kompetenz flächendeckend und über alle Bundesländer hinweg erkennbar und wirksam werden wird.

Mit Sprachschwierigkeiten produktiv umgehen lernen

Fachlehrkräfte werden heute im Unterricht zunehmend auch mit sprachlichen Problemen konfrontiert – so z.B. mit Problemen, die ihre Lerner beim Leseverstehen oder bei der Textproduktion haben. Da sie aber in der Regel nicht darin ausgebildet sind, mit derartigen Sprach-

schwierigkeiten produktiv umzugehen, müssen Fachlehrer durch geeignete qualifizierende Maßnahmen entsprechend aus- bzw. fortgebildet werden.

Zum Sprachlernen, zum Lesen und zum Schreiben in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gibt es mittlerweile eine ansehnliche Anzahl fundierter didaktischer und methodischer Materialien. Diese Materialien werden aber meist im Fachunterricht nicht benutzt, da Fachlehrkräfte diese entweder nicht kennen oder in der qualifizierten Nutzung solcher Materialien nicht ausgebildet sind. Speziell für den Fachunterricht hingegen existierten bislang keine oder nur kaum geeignete Unterrichtsmaterialien, da die Forschungsergebnisse zum Zweitsprachenlernen noch nicht auf den Fachunterricht übertragen sind.

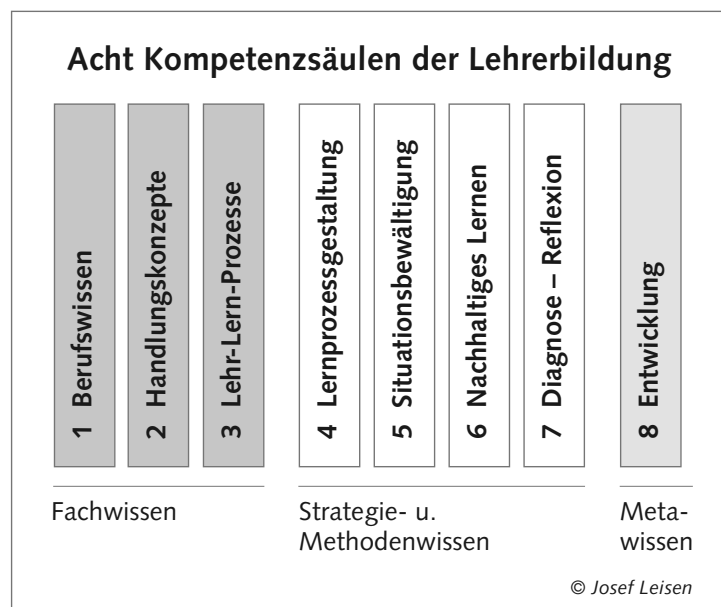
Nun kann von Fachlehrkräften nicht erwartet werden, dass sie sich dies alles selbst aneignen, sich in die umfangreiche Literatur der Zweitsprachendidaktik einarbeiten und anschließend auch noch die erworbenen Kenntnisse auf den eigenen Fachunterricht übertragen. Dafür fehlt ihnen schlicht die Zeit.

Auch würde eigentlich meist schon eine Art „Denkgerüst“ genügen, das qualifizierte Unterstützung bietet – so beispielsweise in Form einer zusammengefassten und übersichtlichen Darstellung der Grundlagen zur Sprachförderung und einer Anleitung zur Umsetzung.

Hier leistet das *Handbuch Sprachförderung im Fach* fundierte Unterstützung: Es gibt Lehrkräften umfangreiche, klar strukturierte und methodisch korrekt aufgebaute Materialien für die Sprachförderung im Fachunterricht an die Hand, die direkt auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Dies bietet nicht nur echte Zeitersparnis und Arbeitserleichterung; die Materialien

- haben sich zudem bei Fachlehrkräften und Lernern vielfach in der Praxis bewährt;
- ermöglichen der Lehrkraft einen ebenso inhaltlich fundierten wie gleichzeitig kompetenzorientierten, binnendifferenzierten und methodisch vielfältigen sprachfördernden Fachunterricht;
- basieren auf neuesten sprachdidaktischen Theorien;
- sind speziell auf den Fachunterricht mit sprachschwachen Lernern sowie Lernern mit Zuwanderungsgeschichte ausgerichtet und
- für den direkten Einsatz im Unterricht konzipiert.

Darüber hinaus bietet das Buch strukturelle und lernpsychologische „Orientierungshilfen“ zur Erstellung einer Förderdiagnostik und zum Austausch der Erfahrungen mit anderen Fächern bzw. dem Förderunterricht. Die Lehrkraft erhält so u.a. Hinweise für den angemessenen Umgang mit Fehlern und fundierte Unterstützung bei der Verwendung und Erstellung von spezifischen Unterrichtsmaterialien für sprachschwache Lerner.



Sprachförderung professionell gestalten

Das didaktische Dreieck der Sprachförderung

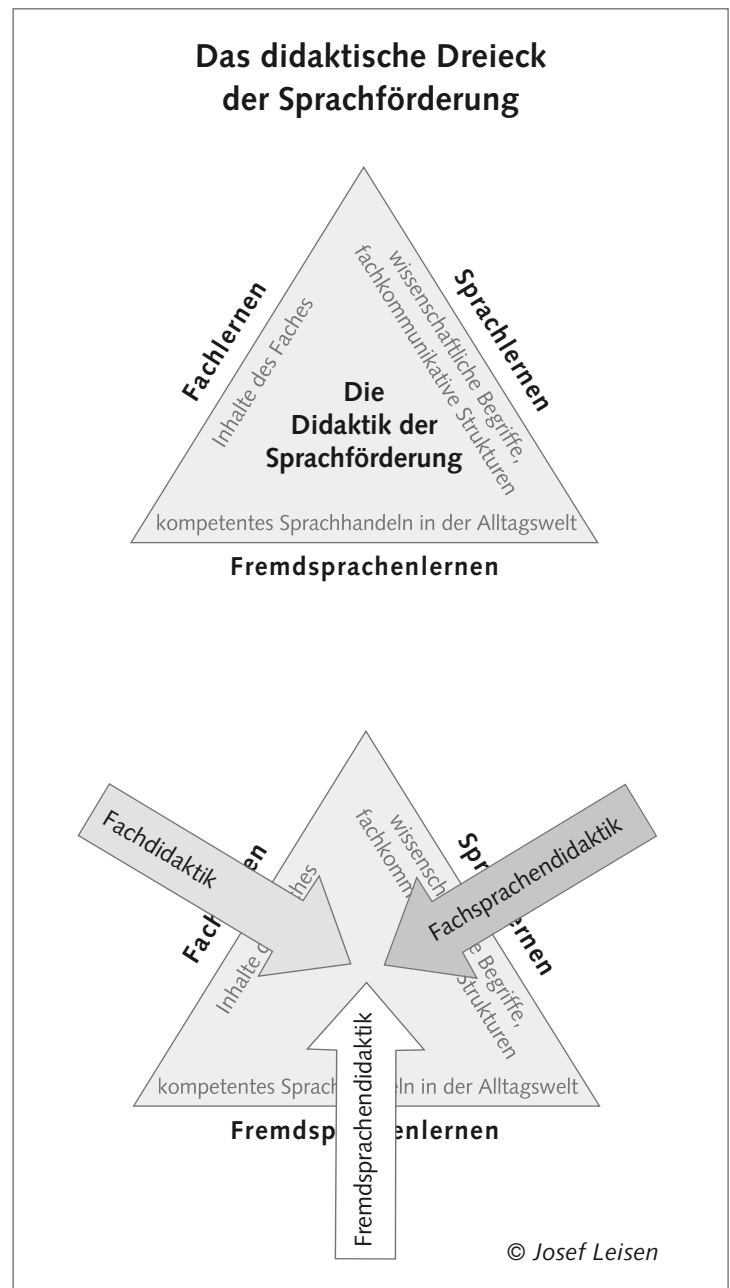
Will eine Lehrkraft die Sprachprobleme sprachschwacher Lerner richtig diagnostizieren und beheben können, muss sie genau wissen, wie der Spracherwerb im Fachunterricht funktioniert. Dies ist umso wichtiger, wenn die Lerner und Lerngruppen aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen.

Das Thema „Spracherwerb im Unterricht“ lässt sich aber nicht isoliert betrachten; denn beim Sprachlernen gibt es mehrere Faktoren, die sich gleichzeitig sowohl gegenseitig bedingen als auch beeinflussen: So lernen im Fachunterricht Lerner die Inhalte des Fachs sowohl *durch* als auch *mit* Sprache; dabei erwerben sie Kompetenzen auf der sprachlichen, fachlichen und kommunikativen Ebene. Sprache wird somit sowohl benutzt als auch gleichzeitig neu erworben und zugleich ständig weiterentwickelt.

Anders formuliert: Mittels Sprache können die Lerner neue Begriffe und Phänomene begreifen, sich ein Fachvokabular aneignen und handelnd damit umgehen. Dabei erweitert das neu erworbene Fachvokabular ihren allgemeinen Wortschatz und verbessert die Fähigkeit, sich auszudrücken – was wiederum dazu führt, dass die Lerner auch besser im Fach kommunizieren können. Dies hatte schon der Fremdsprachendidaktiker Wolfgang Butzkamm erkannt: „*Sprache (im Unterricht) ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet.*“ (Butzkamm 1989, S. 110). Und weiter: „*(...) Kommunikation ist demnach das gesetzte Ziel und zugleich der Weg dahin.*“ (ebd., S. 146).

Beim Thema „Fach und Sprache“ treffen aus Sicht des Lernalters drei unterschiedliche Lernbereiche aufeinander:

1. Das *Fachlernen* soll Lerner befähigen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen, fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen und diese handelnd zu bewältigen. Inhalte eines Fachs sind z.B. Konzepte, wissenschaftliche Begriffe, Phänomene, Ereignisse, Fakten, Gegenstände, Experimente, Fachbegriffe, Sachstrukturen, Modelle, Theorieelemente etc.
2. Das *Sprachlernen im Fach* soll Lernern die wissenschaftlichen Begriffe sowie die fachkommunikativen und sprachlichen Strukturen vermitteln. So, wie fachliches Verstehen und fachliche Denkstrukturen untrennbar mit der Sprache im Fach verbunden sind, ist auch das Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem fachlichen Kompetenzerwerb verbunden.
3. Das *Fremdsprachenlernen* (hier i.S.v. Deutsch als Zweitsprache) soll Lerner zum kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt befähigen; es trägt dazu bei, dass Lerner die sich dort ergebenden kommunikativen Lebenssituationen (allgemein-)sprachlich bewältigen können. Lerner mit Zuwanderungsgeschichte, für die Deutsch eine



Zweitsprache ist, lernen hier Sprachphänomene, die weitgehend an Themen und Sachverhalten (i.S.v. Gegenständen, Phänomenen, Situationen, Erfahrungen, Empfindungen, Geschehnissen ...) dieser anderen Lebens- und Kulturwelt festgemacht sind.

Aus Sicht des Lernalters überschneiden sich bei der Sprachförderung im Fachunterricht somit drei Lernbereiche: das Fachlernen, das Sprachlernen im Fach und das Fremdsprachenlernen. Folglich enthält auch die Didaktik der Sprachförderung im Fach – hier die Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts – sowohl Elemente der Fachdidaktik als auch Elemente der Fachsprachen- und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Abbildung oben).

Zahlreiche der in diesem Handbuch vorgestellten Methoden-Werkzeuge und Übungen zur Sprachförderung sind der Fachsprachendidaktik und Fremdsprachendidaktik entlehnt. Sie leisten hervorragende Dienste beim Lernen des Fachs und der Sprache.

Fünf Leitlinien für die professionelle Sprachförderung

Sprachförderung im Fachunterricht muss professionell gestaltet werden, sonst sind die Bemühungen vertane Zeit. Fachlehrkräfte müssen dafür die Grundlagen des Sprachlernprozesses, die Grundzüge der Didaktik der Sprachförderung sowie die jeweils „passenden“ methodischen Möglichkeiten kennen und einsetzen können.

Sprachförderung, die ohne einen solchen theoretischen Unterbau erfolgt, wird trotz bester Absicht häufig deutlich misslingen. Weit schlimmer als die vergeudete Zeit ist dabei, dass derartige Maßnahmen die Lerner zu- meist auch noch erheblich verunsichern. Dies verdeutlichen die nachfolgenden Beispiele aus der Praxis*. Besonders gelungene Beispiele für professionelle Sprachförderung finden sich hingegen auf S. 41 und 94 ff.

Soll Sprachförderung im Fachunterricht erfolgreich sein, sind einige Leitlinien zu beachten:

Leitlinie 1:

Die beste Sprachförderung ist eine gelingende Kommunikation. Fehlerkorrekturen durch Mut machende Überformungen an passender Stelle fördern die Sprachkompetenz und schaffen Sprachbewusstheit.

Beispiel

Lehrer: „Lies bitte mal Deinen Satz vor, Imelda!“

Imelda: „Zum Glück hatten wir beide keine ersten Unfall.“

Lehrer: „Moment, mach' doch bitte noch mal den Satz!“

Imelda: „Zum Glück hatten wir beide kein ersten Unfall.“

Lehrer: „Aha, ich schreib mal an. (Lehrer schreibt) Zum Glück hatten wir beide keine ersten Unfall. Gibt es dazu was zu sagen?“

Paul: „Das heißt: Verletzungen!“

Lehrer: „Nein, ich möchte erstmal dazu (zeigt auf Tafel) etwas wissen; ist das richtig?“

Mengü: „Zum Glück hatten wir beide keine ersten Unfälle.“

Lehrer: „Ja, aber wie muss es heißen, wenn du Unfall nimmst? Imelda!“

Imelda: „Verletzungen!“

Lehrer: „Nein, ich möchte noch mal das mit dem Unfall hören!“

Bewertung und Optimierungsempfehlung:

Aus fachlicher Sicht ist die Kommunikation gelungen. Es gäbe also eigentlich keinen Grund zu einer Fehleranalyse, schon gar nicht in der vorliegenden, den Fehler

noch verstärkenden Form. Zudem signalisiert der Lehrer den Schülern nicht, was moniert wird (ob es sich also beispielsweise um einen fachlichen oder einen sprachlichen Fehler handelt und welcher sprachliche Fehler hier vorliegt). Die Folge sind weitere Fehler, die zudem noch eine erhebliche Verunsicherung der Schüler nach sich ziehen. Im vorliegenden Fall wäre die unaufgeregte Überformung durch den Lehrer nach der ersten Äußerung angemessen gewesen:

Lehrer: „Zum Glück hatten wir beide keinen ersten Unfall. Jetzt interessiert uns, was denn bei einem ersten Unfall hätte passieren können. Imelda, fahre bitte fort.“

Leitlinie 2:

Gute Sprachförderung schafft Kommunikationssituationen, die zu umfangreichen Äußerungen veranlassen und Ein-Wort-Beiträge vermeiden.

Lehrkräfte wissen, dass Lerner – aus höchst unterschiedlichen Gründen – lieber Ein-Wort-Antworten geben, statt in ganzen Sätzen zu sprechen. In der gut gemeinten Absicht, Sprachförderung betreiben zu wollen, beharren Lehrkräfte deshalb häufig auf dem Sprechen in ganzen Sätzen, obwohl ihre eigene Fragestellung eigentlich nur Ein-Wort-Antworten zulässt.

Beispiel

Lehrer: „Welche Größe messen wir?“

Serkan: „Spannung“

Lehrer: „Sprich in einem ganzen Satz.“

Serkan (mit genervtem Unterton): „Wir messen die Spannung.“

Lehrer: „Welche Spannung?“

Serkan: „Hm, Spannung halt.“

Lehrer (betont das Wort „elektrisch“): „Die elektrische Spannung.“

Also noch mal, im ganzen Satz.“

Serkan (genervt; betont dabei „elektrisch“ unverhältnismäßig stark): „Wir messen die elektrische Spannung.“

Bewertung und Optimierungsempfehlung:

Eigentlich ist die fachliche Kommunikation gelungen. Auch eine Notwendigkeit zur sprachlichen Präzision bestünde eigentlich nicht, denn:

- Eine Verwechslungsgefahr mit nichtelektrischen Spannungen besteht nicht, da man sich klar im Gebiet der Elektrizitätslehre befindet.
- Der Lerner hat die Frage korrekt beantwortet.
- Die Frage lädt zu einer Ein-Wort-Antwort ein.
- Die vom Lehrer geforderte Antwort im ganzen Satz entspricht keiner natürlichen Fachkommunikation; sein Beharren trägt nur zu einer angespannten Atmosphäre (und nicht zur Sprachförderung) bei.

* Beispiel 1 aus Ophard, 2006; Beispiele 2–5: J. Leisen

Das Sprechen in ganzen Sätzen ist also nur dann zu fordern, wenn es die Kommunikationssituation erfordert. Dann aber ergibt es sich von selbst und eine entsprechende Aufforderung dazu erübrigt sich. Im vorliegenden Fall wäre eine offenere Fragestellung angemessen gewesen:

Lehrer: „Du siehst hier im Stromkreis etliche Messgeräte eingebaut. Erläutere deinen Mitschülern, was mit welchem Gerät gemessen wird.“

Leitlinie 3:

Gute Sprachförderung erfasst die Mitteilungsabsicht der Lernenden. Sie ist darauf ausgerichtet, dass Kommunikation gelingt und reagiert deshalb in erster Linie semantisch und erst in zweiter Linie syntaktisch.

Beispiel

Ismael: „Es gibt kein recht Winkel nicht.“

Lehrer: „Es gibt also einen rechten Winkel?“

Ismael: „Nein, es gibt nicht rechten Winkel.“

Lehrer: „Ja, aber eben hast du gesagt, es gäbe nicht keinen rechten Winkel. Das ist eine doppelte Verneinung, also sagt du: Ja, es gibt einen rechten Winkel.“

Ismael: „Egal.“

Bewertung und Optimierungsempfehlung:

Durch die doppelte Verneinung des Lernalers gelingt die Kommunikation nicht. Der Lerner benutzt das Wort „nicht“ zur Verstärkung des Wortes „keinen“, was der Lehrer jedoch als doppelte Verneinung interpretiert. Seine Rückfrage an den Lerner verwirrt mehr, als dass sie klärt. Als der Lehrer den Lerner dann über die doppelte Verneinung aufklärt, verstärkt dies die Verwirrung noch, und der Lerner resigniert.

Die Lehrkraft muss um die sprachlichen Eigenheiten ihrer Lerner wissen, seien es nun herkunftsspezifisch typische Sprachfehler oder individuelle Eigenarten in den Formulierungen. Im vorliegenden Fall wäre eine passende Überformung angemessen gewesen, die der Semantik Rechnung trägt:

Lehrer: „Ah, du sagst, es gibt keinen rechten Winkel.“

Leitlinie 4:

Gute Sprachförderung im Fach setzt nur an bestimmten Stellen, dann aber fachdidaktisch und nicht sprachdidaktisch an. Das ist immer dann der Fall, wenn fachliche Basiskonzepte eine Rolle spielen, die an Fachbegriffe gebunden sind.

Beispiel

Lehrer: „Warum gibt es in dem Gerät eine Sicherung?“

Daniel: „Sonst gibt es zuviel Volt.“

Lehrer: „Du meinst, die Spannung ist zu hoch.“

Daniel: „Ja.“

Lehrer: „Nein, du musst mit der Stromstärke argumentieren.“

Daniel: „Mein ich ja, die Voltzahl ist zu hoch.“

Lehrer: „Was messen wir in Volt und was in Ampere?“

Daniel: „Strom.“

Murat: „Nee, ist doch dasselbe, oder, beides ist Strom? Sagen Sie noch mal den Unterschied zwischen Volt und Ampere.“

Bewertung und Optimierungsempfehlung:

Im vorliegenden Beispiel scheitert die fachliche Kommunikation, da die Lerner falsche Konzepte zu den Fachbegriffen Stromstärke und Spannung und den entsprechenden Einheiten Ampere bzw. Volt haben.

Gute Sprachförderung muss an dieser Stelle fachdidaktisch und nicht sprachdidaktisch ansetzen. Anders formuliert: Hier bestimmen die fachlichen Konzepte die Sprache und nicht umgekehrt; die Lehrkraft muss folglich erst das entsprechende fachliche Konzept im Gedächtnis aktivieren:

Lehrer: „Warum gibt es in dem Gerät eine Sicherung? Das können wir mit unserem Konzept von Antrieb-Stromstärke-Widerstand verstehen. Schaut in die Hefte und ruft euch das noch mal ins Gedächtnis.“

Leitlinie 5:

Gute Sprachförderung zielt – gerade in kognitiv anspruchsvollen und sprachlich überfordernden Kommunikationssituationen – zunächst auf die gelingende Mitteilung ab; dies erfolgt unter Zuhilfenahme verschiedenster Darstellungsformen und unter Inkaufnahme von Sprachfehlern jeder Art. Erst anschließend erfolgt die sprachliche Bereinigung durch die Lehrkraft.

Beispiel

Daniel: „Wenn man eine Druck auf das Membran ausübt, dann werden alle Luftteilchen verschoben bis Wasser, die auch verschoben wird und wird nach oben verschoben. Der Höhe des Wassers zeigt uns im Skala der Druck die man in dem Membran gemacht hat.“

Lehrer: „Daniel, das haben wir nicht verstanden. Wiederhole es noch mal.“

Daniel: „Nee, ich kanns nicht sagen.“

Bewertung und Optimierungsempfehlung:

Im vorliegenden Beispiel versucht der Lerner, mit dem Teilchenmodell die Druckweiterleitung und Anzeige in einer luftgefüllten Druckdose mit einem wassergefüllten U-Manometer zu erklären. Seine Erklärung ist zwar für den Lehrer halbwegs verständlich und nachvollziehbar, nicht aber für die Mitschüler.

Schreibprobe von Daniel

Wenn man eine Drucke auf das Membran ausübt, dann werden alle Luft teile verschoben bis zu dem Wasser, die auch verschoben wird, und wird nach oben verschoben. Je der Skala zeigt was der Höhe des Wassers zeigt was im Skala la. Manke die man in dem Membran gemacht hat.

© Josef Leisen

Wie Daniels Aussage zeigt, kann er die kognitiv anspruchsvolle Mitteilungssituation ohne weitergehende Unterstützung nicht sprachlich korrekt (und damit verständlich) bewältigen; gute Sprachförderung würde hier darin bestehen, ihm die Zuhilfenahme von z.B. non-verbalen Darstellungsformen (Geräte, Bilder, Skizzen ...) zu erlauben und bei seiner anschließenden Erklärung zunächst Sprachfehler jeder Art in Kauf zu nehmen. Anschließend könnte die Lehrkraft die Darstellung des Lerners sprachlich bereinigen und seine Gedanken beispielsweise wie folgt in die Klasse tragen:

Lehrer: „Daniel, das hast du physikalisch absolut richtig erkannt. Prima, du bist ein guter Physiker. Ich wiederhole es für alle verständlich. Schaut hier auf das Gerät. Die Luft hier drin stellen wir uns als Luftteilchen vor. Wenn wir auf die Membran drücken, dann werden die Luftteilchen nach unten verschoben und die drücken auf das Wasser. Das Wasser stellen wir uns als Wasserteilchen vor, die eng aneinanderliegen. Die Luftteilchen drücken auf die Wasserteilchen und die drücken auf die nächsten – und die auf die nächsten, immer weiter. Die letzten Wasserteilchen gehen nach oben und zeigen auf der Skala den neuen Druck an.“

Sprachkompetenzerwerb, Aufgabenstellungen, Grammatiklernen

Bereits an dieser Stelle sei vorab auf diese drei wichtigen Themenbereiche hingewiesen; sie werden an späterer Stelle ausführlich erläutert:

- 1. Erfolgreiches Sprachlernen im Fach kann nur dann erfolgen, wenn auch das kognitive System entsprechend ausgebaut ist.** Grund ist, dass die Kommunikation im Fach bzw. das Lösen entsprechender Aufgaben von den Lernern ein hohes Maß an abstraktem Denken erfordert. Dies aber setzt entsprechend entwickelte begrifflich-logische Fähigkeiten voraus (vgl. S. 57 ff.). Zudem sollte die Lehrkraft immer bedenken, dass die Schritte im Lernprozess *Lernschritte* und keine *Lehrschritte* sind (vgl. dazu S. 72 ff.).
- 2. Passende Aufgaben im Fach sind gerade für sprachschwache Lerner von großer Bedeutung für das Gelingen der Kommunikation.** Diese Tatsache hat Einfluss auf die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses

und die Art der Aufgabenstellung; sie wirkt sich aber auch auf die Ausgestaltung der Aufgaben und deren Integration in den Unterricht aus. Aufgabenstellungen, die den Anforderungen an eine angemessene Kommunikation im Fach genügen, sollten

- auf das Lernen und Üben ausgerichtet sein (also nicht nur das Leisten, sondern gezielt auch das Üben ermöglichen, vgl. S. 84 ff.);
- kommunikativ ausgerichtet sein (also Bezug auf das mündliche und schriftliche Sprachhandeln der Lerner nehmen und deren textrezeptive oder -produktive Sprachkompetenzen fördern);
- kompetenzorientiert ausgerichtet sein (also nicht nur rein kognitiv oder reproduktiv);
- auf den Erwerb pragmatischer Grammatikkompetenzen ausgerichtet sein.

- 3. Die Frage, wie viel Grammatik im Fach gelehrt werden soll** (und ob dies überhaupt erforderlich ist), **beantwortet der sprachensible Fachunterricht immer fachbezogen:** Denn Grammatikerwerb findet nachweislich nur statt, wenn Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet wird (vgl. S. 55 ff.). Grammatikaufgaben im Fach dürfen deshalb kein Selbstzweck und nicht auf ein rein normatives Grammatikverständnis ausgerichtet sein (also z.B. nicht nur den exakten Sprachgebrauch und dessen grammatische Angemessenheit abprüfen).

Fazit

Gelingende Sprachförderung setzt eine zeitgemäße Einstellung zum Fördergedanken sowie Professionalität in der Durchführung voraus. Die Lehrkraft muss dabei nicht nur die entsprechenden Leitlinien kennen, sondern vor allem auch über ein **professionelles Gespür für die vorliegende Sprachsituation verfügen**. „Gut gemeint“ oder „gute Absicht“ sind hier nicht gut genug.

Unabhängig davon lernen besonders sprachschwache Lerner besser und nachhaltiger, wenn eine positive, also möglichst freundliche, menschliche sowie **auf Bestätigung und Unterstützung der Lerner hin ausgerichtete Unterrichtsatmosphäre** herrscht. Dies aber ist genau auch Ziel und Inhalt des sprachsensiblen Fachunterrichts.

4. Ausübung der gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten in variierten Situationen und unter veränderten Bedingungen („*articulation*“);
5. Vergleich und Überprüfung von Lösungen, Produkten und Ergebnissen der Lerner untereinander und durch Rückmeldung durch Experten oder Medien, z.B. per Video („*reflection*“);
6. selbstständige Übertragung des Gelernten in neuen Situationen und Kontexten. Das Gelernte ist so weit abstrahiert, dass es transferiert und ohne Unterstützung durch einen Experten verwendet werden kann; der Lerner ist selbst zum Experten geworden („*exploration*“).

Scaffolding ist ein Element des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes, der längere Lernprozesse strukturiert. Er korrespondiert aufs Engste mit dem kompetenzorientierten Lehr-Lern-Modell, vgl. dazu Teil B, S. 72 ff.

Prinzipien und Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts

Der sprachensible Fachunterricht arbeitet mit der Sprache, die da ist – und sei sie noch so defizitär. Er tut was er kann, vollbringt aber keine Wunder; denn Spracharbeit im Unterricht ist eine mühsame tägliche Daueraufgabe, die nur langsam Früchte trägt.

Der sprachensible Fachunterricht geht sensibel mit den sogenannten „sprachlichen Standardsituationen“ im Fachunterricht um (Details siehe Teil B, S. 106 ff.). Er unterstützt gleichermaßen das Sprachlernen und das Fachlernen, indem er beispielsweise den Wechsel der

Darstellungsformen betont und Methoden-Werkzeuge einsetzt.

Der sprachensible Fachunterricht basiert auf einer Reihe von **Prinzipien**, die aus Überlegungen zur Fach- und Sprachdidaktik resultieren. Diese lassen sich wie im *nebenstehenden Kasten* dargestellt für die Unterrichtspraxis formulieren:

Ebenfalls im Unterricht bewährt haben sich die unten abgedruckten **zehn Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts**. Diese sind zugleich lernpsychologisch abgesichert und stellen eine gute Orientierung für die professionelle Handhabung der Sprachförderung von sprachschwachen Lernern dar.

Hinweise zur Erstellung von Lernmaterial im sprachsensiblen Fachunterricht

Soll die Sprachförderung gelingen, ist eine professionelle Umsetzung seitens der Lehrkraft erforderlich. Die Umsetzung erfolgt insbesondere durch die Erstellung von Materialien, Aufgabenstellungen und Arbeitsunterlagen. Diese sind professionell aufbereitet, wenn sie auf die Belange sprachschwacher Lerner ausgerichtet sind und diese dabei unterstützen, die jeweils diagnostizierten sprachlichen Probleme im fachlichen Zusammenhang angemessen und binnendifferenziert zu beseitigen. Dabei geht es nicht nur um inhaltliche, sondern auch um optische Kriterien. Denn insbesondere sprachlichen Lernern hilft eine klare optische Aufbereitung, sich in Texten und Aufgabenstellungen zu orientieren. Detaillierte Anregungen hierzu finden sich auf S. 44.

Anregungen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts

1. den Unterricht auf Kommunikation hin ausrichten und dem Kommunizieren eine große Bedeutung einräumen;
2. die Sprache in erster Linie am Verstehen der Lerner (Wissensnetze, Sprachvermögen) orientieren und nicht an der Sprache des Faches;
3. die Sprache drehen und wenden und die Bedeutung(en) mit den Lernern aushandeln;
4. Sprache als eine von vielen Darstellungsformen nutzen und den Lernern deren Bedeutung bewusst machen;
5. die Lerner zum Sprechen ermutigen und sprachliche Misserfolge möglichst vermeiden;
6. beim strukturierten Sprechen (z.B. bei Beschreibungen) unterstützen und helfen (z.B. durch Filmleisten, Bildsequenzen, Sprechhilfen);
7. fachsprachliche Strukturen behutsam angehen und üben (z.B. durch Satzmuster);
8. beim Lesen von Texten Hilfen geben und das Textverstehen üben;
9. verhindern, dass sich Fachlernprobleme und Sprachlernprobleme vermischen;
10. metareflexive Phasen in den Unterricht integrieren und Sprachbewusstheit schaffen.

Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Prinzip der Gleichzeitigkeit von Fachlernen und Sprachlernen

Sprachlernen ist durchgängig eine Angelegenheit des Sachfachunterrichts, weil Fachlernen und Sprachlernen nicht voneinander getrennt werden können und sich gleichzeitig entwickeln.

Prinzip des Vorrangs der Sachfachdidaktik vor der Sprachdidaktik

Da es um fremdsprachenbezogenes Inhaltslernen geht, zielt der sprachensible Fachunterricht darauf ab, den Erwerb von Wissen im Fach durch sprachorientierten Fachunterricht zu unterstützen.

Prinzip der Problemdiagnostik

Im sprachsensiblen Fachunterricht werden fachliche Verstehensprobleme fachlich und sprachliche Verstehensprobleme sprachlich gelöst. Dabei wird differenzierend diagnostiziert und es wird problemangemessen damit umgegangen.

Prinzip des sprachlichen Aushandelns

Die Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht ist ein Prozess des Aushandelns und Aushandelns von Bedeutungszuweisungen; in diesem Prozess wird im Unterricht mit der Sprache und um Sprache gerungen.

Prinzip der bewussten Sprachenvielfalt

Der sprachensible Fachunterricht nutzt die Sprachenvielfalt der verschiedenen Abstraktionsebenen: nonverbale Sprache, Bildsprache, Alltagssprache, Unterrichtssprache, Fachsprache, symbolische Sprache.

Prinzip der sprachlichen Eigentätigkeit durch Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung fördert die sprachliche Eigentätigkeit und die mitteilungsbezogene Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht.

Prinzip der verschiedenen Darstellungsformen

Im Wechsel der Darstellungsformen liegt großes fach- und sprachdidaktisches Potenzial, das der sprachensible Fachunterricht für das Fach- und Sprachlernen nutzt.

Prinzip der sprachlichen Unterstützung

Im sprachsensiblen Fachunterricht wird die Arbeit an der Sprache und mit der Sprache methodisch durch Methoden-Werkzeuge der Spracharbeit unterstützt.

Prinzip der Aufgabenorientierung

Der sprachensible Fachunterricht erfolgt nicht zur Förderung des Erwerbs isolierter Fertigkeiten, sondern basiert auf (unterschiedlich komplexen) Lernaufgaben, die die Lernenden inhaltlich, fachmethodisch und sprachlich herausfordern und zu deren Bearbeitung sie fachliche und sprachliche Kompetenzen anwenden und erweitern müssen.

Hinweise zur Erstellung von Lernmaterial im sprachsensiblen Fachunterricht

Kriterien für die Qualität von Lernmaterial

- die Lerner in fachlich authentische Sprachsituationen bringen;
- fachlich und sprachlich angemessene (anspruchsvolle) Aufgaben stellen;
- Sprachanforderungen knapp über dem (individuellen) Sprachvermögen an-/festlegen;
- den Zugang über passende Darstellungsformen nutzen;
- Arbeitsunterlagen so erstellen, dass sie eine Anschlusskommunikation ermöglichen;
- fachlich und/oder sprachlich binnendifferenzierte Aufgabenstellungen anbieten, falls möglich und sinnvoll;
- eine erfolgreiche Bearbeitung ermöglichen;
- fachliche und sprachliche Hilfen ggf. voneinander trennen;
- gestufte Hilfen anbieten, falls möglich und sinnvoll;
- so viele Sprachhilfen geben, wie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen nötig;
- Berücksichtigung DaZ-spezifischer Elemente (z.B. durch das Angeben von Artikeln und Pluralendungen, von Geschlecht/Genus in der DaF-Norm usw.).

Kriterien für die Qualität von Aufgaben

- eine altersgemäße und dem Sprachstand angepasste Sprache wählen;
- möglichst knapp, aber eindeutig formulieren (ggf. Umschreibungen entspr. Sprachvermögen);
- Handlungsanweisungen (z.B. für Experimente, Standbilder) gem. zeitlicher Abfolge gliedern;
- Aufgaben erstellen, die möglichst folgende Elemente enthalten:
 - Problemstellung, Zielrichtung (*Um was geht es?*);
 - Verfahren, Mittel, Methode(n) (*Was soll ich tun?*);
 - Ergebnis, Verwertung des Produktes (*Wie geht es weiter?*);
- Redundanzen vermeiden (z.B. „Lies den Text durch.“);
- Operatoren wie Verfahren, Mittel, Methode(n) an den Anfang setzen (z.B. „Beschreibe ...“, „Zeichne ...“, „Übersetze ...“, ...); ggf. Angaben zum erwarteten Umfang machen (z.B. „Fasse das Ergebnis in drei Sätzen zusammen.“).

Kriterien für die Qualität der Gestaltung

- Wahrnehmungsregeln beachten und anschaulich gestalten, insbesondere
 - Überschrift deutlich hervorheben;
 - gliedern, aber nicht zu viele Unterpunkte anführen;
 - verschiedene Teile (Informationen, Aufträge ...) in Blöcken anordnen;
 - Arbeitsblatt optisch ins Gleichgewicht bringen;
 - nicht überladen und nicht „optisch schreien“;
- möglichst 12 Punkt als Schriftgröße verwenden;
- „Formatierungsmüll“ vermeiden (z.B. überflüssige Umrandungen, Kästchen ...);
- mit Hervorhebungen sparsam umgehen (z.B. keine doppelten Hervorhebungen) und Hervorhebungen mit der Bedeutung (dem Symbolwert) korrespondieren lassen;
- auf Kontraste achten, Raster bzw. Grauwerte vermeiden;
- Tabulatoren benutzen;
- bei längeren Texten die Zeilen nummerieren;
- hinreichend Platz für die Bearbeitung lassen;
- für hohen Wiedererkennungswert sorgen;
- ggf. Legende beifügen; Diagramme vollständig beschriften.

Materiale Steuerungen des Unterrichts

Aufgabenstellungen im sprachsensiblen Fachunterricht

Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur

Vieles kommt und geht im Unterricht, eines jedoch bleibt: die *Aufgaben*. Das geschieht aus gutem Grund:

- an und mit Aufgaben wird gelernt;
- sie fordern zum Sprechen, Handeln, Problemlösen, Darstellen, Erklären, Begründen, Verstehen ... heraus;
- Aufgaben initiieren, steuern und begleiten die Lernprozesse (vgl. S. 77);
- je nachdem, wie die Lehrkraft mit dem Ergebnis des Lernalters umgeht, spornen sie an oder demotivieren.

Weitere wichtige Argumente für Aufgaben sind:

- *Sie aktivieren alle Lerner* (anders als z.B. beim Unterrichtsgespräch, bei dem sich immer nur einige wenige aktiv beteiligen können).
- *Sie unterstützen das selbstständige Lernen* (denn mit jeder Aufgabe wird ein Stück Lernalter in die Verantwortung der Lerner übergeben).
- *Sie unterstützen die Kooperation der Lerner untereinander* (denn Lerner mit unterschiedlicher fachlicher Leistungsfähigkeit tauschen regelmäßig ihre individuellen Sichtweisen aus; so entwickelt sich ein regelrechter sachbezogener Dialog).
- *Sie akzentuieren den Unterricht* (und bieten so die Möglichkeit, die Kompetenzentwicklung der Lerner flexibel, vielfältig und zielgerichtet zu unterstützen).

Ob aber Aufgaben dann auch einen Kompetenzzuwachs bewirken, hängt eng mit der im Fachunterricht praktizierten *Aufgabenkultur* zusammen. Diese regelt, *welche Aufgaben wann und wie* im Unterricht einzusetzen sind, damit sie bei den Lernern möglichst hohe Lernerfolge bewirken. Die Aufgabenkultur eines Fachs (bzw. eines Unterrichts) zeigt sich

- in der Art der Aufgaben (*Aufgabenvielfalt*);
- in der Qualität der Aufgaben („gute“ Aufgaben);
- in der Vernetzung der Aufgaben untereinander (*Aufgabencurriculum*);
- in der Einbettung der Aufgaben in das gesamte Unterrichtsgeschehen („*Unterrichts-Choreografie*“).

In diesem Zusammenhang kommt den Aufgabenstellungen (also der konkreten Ausgestaltung der Aufgaben) eine wichtige Rolle zu:

1. Aufgabenstellungen sind ein materiales Steuerungselement des Unterrichts, indem sie Lernprozesse initiieren, steuern und evaluieren, vgl. S. 77.

2. Aufgabenstellungen sollten dem fachlichen und dem sprachlichen Kompetenzerwerb sowie der Kompetenzentwicklung dienen.

3. Soll die Kompetenzentwicklung erfolgreich sein, muss die zugrunde liegende Aufgabenkultur auf die Förderung der fachlichen sowie der (fach-)sprachlichen Kompetenzen im Fach ausgerichtet sein.

Wie die Erfahrung zeigt, werden Lernerfolg und Kompetenzzuwachs bei sprachschwachen Lernern durch sprachsensiblen Fachunterricht nachhaltig begünstigt. Denn dieser praktiziert eine Aufgabenkultur, die nicht nur auf die Förderung der fachlichen, sondern auch der sprachlichen Kompetenzen im Fach ausgelegt ist. Dies wird durch Aufgaben erreicht, die am (sprachlichen) Kompetenzstand der Lerner orientiert sind (sogenannte sprachliche Kompetenzorientierung des Fachunterrichts).

Aufgaben sollen die Lerner herausfordern und zu intensiven kognitiven und enaktiven (sensomotorischen) Aktivitäten mit affektiver und emotionaler Färbung anregen. Sie müssen somit zwar kognitiv anspruchsvoll sein, dürfen die Lerner aber auch nicht überfordern (vgl. S. 74). Denn nichts stärkt das Könnensbewusstsein beim Lerner nachhaltiger als erfolgreiches Aufgabenlösen!

Kognitiv anspruchsvolle Aufgaben

- weisen einen hohen Komplexitätsgrad auf (stellen also beispielsweise keine eindimensionalen Fragen, sondern verknüpfen zwei oder mehr Wissens-elemente, Regeln oder Gesetze);
- fordern Lerner auf, zuerst den Kern des Problems aus dem Kontext der Aufgabe herauszuarbeiten;
- fordern die Reorganisation von Wissen oder die Anwendung von Gelerntem auf einen abgewandelten Zusammenhang;
- sprechen unterschiedliche Kompetenzen bei den Lernern an (z.B. Visualisieren, kausales Verknüpfen, Schlussfolgern oder das Rekonstruieren von Fakten).

Didaktische Absicht und Potenziale

Aufgaben sind professionelle Konstruktionen, die im Rahmen eines didaktischen Arrangements mit einer bestimmten didaktischen Absicht gestellt werden. Diese Absichten können höchst unterschiedlich sein, je nachdem, ob sie dem Lernen, Üben, Wiederholen, Vernetzen oder Leisten dienen.

Dementsprechend lassen sich die nachfolgenden unterschiedlichen Arten von Aufgaben unterscheiden:

- *Lernaufgaben*;
- *Übungsaufgaben*;
- *Diagnoseaufgaben*;
- *Leistungsaufgaben/Evaluationsaufgaben*.

Leider wird im Fachunterricht das didaktische Potenzial von Aufgaben nach wie vor nicht umfassend genutzt.

So werden Aufgaben dort immer noch viel zu selten zum *Lernen von etwas Neuem*, sondern vorrangig nur zum *Üben* und *Wiederholen*, *Vertiefen* und *Festigen* sowie zum *Prüfen* und *Testen* eingesetzt.

Damit aber werden Lernpotenziale vertan: Denn gerade Lernaufgaben bieten die Chance, Lerner so zu führen, dass sie sich möglichst eigenständig neue Inhalte und/oder neue Methoden erschließen können. Das Ziel einer solchen Lernaufgabe darf dann allerdings nicht nur darin bestehen, dass die Lerner überhaupt etwas lernen; sie muss vielmehr darauf abzielen, dass Lerner etwas *kompetenzorientiert* lernen.

Kompetenzorientierte Lernaufgaben sind im sprachsensiblen Fachunterricht von großer Bedeutung; ihnen ist deshalb ein eigener Abschnitt gewidmet (s. S. 85 ff.; Details zur Binnendifferenzierung s. S. 88 ff.).

Aufgabenarten

Je nach Aufgabenart haben Aufgaben höchst unterschiedliche Ziele, Merkmale und Bedingungen. Nachfolgend die Hauptmerkmale der einzelnen Aufgabentypen im Überblick:

Lernaufgaben:

Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien. In einer Lernaufgabe gibt die Lehrkraft die Steuerung des Lernprozesses an die Lernaufgabe ab. Durch dieses Wegfallen des „personalen“ Einflusses wird die Steuerung auf die materiale Steuerung beschränkt, vgl. *Text und Abb. auf S. 85*

Lernaufgaben haben das selbstständige Erschließen von etwas Neuem und den Aufbau verstehensrelevanter Wissensnetze zum Ziel. Sie bieten eine Vielzahl von didaktischen Chancen:

- Lerner können durch Aufgaben gesteuert selbstständig Neues lernen;
- es sind individuelle Bearbeitungswege möglich;
- das Lerntempo kann variieren;
- dem Lehrenden kann sowohl die Rolle des Beraters als auch des individuellen Betreuers zukommen;
- der Lehrkraft werden individuelle Lernstandsdiagnosen erleichtert;
- gute und bewährte Lernaufgaben können im Kollegium ausgetauscht werden.

Detaillierte Ausführungen zu (kompetenzorientierten) Lernaufgaben finden sich auf S. 85 ff.; ein ausführlich ausgearbeitetes Beispiel findet sich auf S. 204 f.

Übungsaufgaben:

Übungsaufgaben sind Aufgaben, die dem Aufbau von Routinen dienen. Sie vernetzen und festigen die Lerninhalte, fördern also die *Nachhaltigkeit* des Lernens.

Auch Aufgaben zum Üben und Festigen dienen somit dem Lernen.

Übungsaufgaben haben eine sehr lange Tradition, obwohl ihr Ansehen und ihre Wertschätzung in der didaktischen Diskussion wellenförmig schwanken. Nach Jahren der Geringschätzung entdeckt man heute ihre Notwendigkeit und Bedeutung neu.

Übungsaufgaben machen dann Sinn, wenn sie „intelligent“ in den Lernprozess eingebaut werden. **Dies ist dann der Fall, wenn Lerner Könnenserfahrungen machen und Erfolgserlebnisse haben.** Zugleich können Lerner so über ihr eigenes Lernen nachdenken und zusätzliche metakognitive Kompetenzen entwickeln.

Um auch sprachschwachen Lernern solche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, müssen die Übungsaufgaben in heterogenen Lerngruppen zwingend binnendifferenziert gestellt werden. Im sprachsensiblen Fachunterricht eröffnen hierfür besonders die Sprachübungen ein breites Anwendungsfeld. Ihnen ist deshalb im vorliegenden Handbuch ein ganzes Kapitel gewidmet (*siehe S. 178 ff. und Teil C*).

Diagnoseaufgaben:

Diagnoseaufgaben haben zum Ziel, den momentanen (Sprach-)Lernstand zu ermitteln und daraus Prognosen über das weitere (Sprach-)Lernen abzuleiten sowie Fördermaßnahmen zu entwerfen. **Diagnoseaufgaben dürfen deshalb nicht den Charakter von Prüfungsaufgaben erhalten, auch wenn es sich u.U. um dasselbe Aufgabenformat handelt.**

Zu Diagnoseaufgaben müssen Unterstützungssysteme angeboten und erfolgsfördernd eingesetzt werden. Dazu ist zwingend erforderlich, dass die Lehrkraft die Beobachtungen, die sie bei der Lösung der Aufgaben durch die Lerner macht, das Lernen selbst und die gestellten Aufgaben mit den Lernern bespricht. Darüber hinaus sollten mit den Lernern Metareflexionen vorgenommen werden.

Nähere Ausführungen zur Diagnostik im sprachsensiblen Fachunterricht finden sich auf S. 186 ff., ein ausführlich ausgearbeitetes Beispiel steht auf S. 206 f.

Leistungsaufgaben/Evaluationsaufgaben:

Evaluationsaufgaben überprüfen den Lernerfolg oder den Erfolg von Fördermaßnahmen; sie sind Leistungsaufgaben und treten zumeist in Prüfungssituationen auf. Evaluationen, die auf einen einzelnen Lerner hin ausgerichtet sind, sind meist Prüfungen.

Zum grundsätzlichen Unterschied zwischen Leistungs- und Lernaufgaben s. S. 87 unten.

Gute Prüfungsaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie dem Lernenden die Chance bieten, zu zeigen, was er kann. Sie sollten aber nicht dazu benutzt werden, ihm zu zeigen, was er alles nicht kann. Evaluationsaufgaben stehen nicht im Fokus dieses Handbuchs.

Der Umgang mit Sachtexten

Es gibt viele Möglichkeiten, Sachtexte sinnvoll im Unterricht einzusetzen. Allerdings erfolgt dies in Deutschland leider immer noch viel zu selten, wodurch wertvolle Lernchancen vertan werden.

Die nachfolgende Aufzählung gibt eine Übersicht über die Fälle, in denen Sachtexte besonders häufig im Unterricht eingesetzt werden; sie sind nach dem didaktischen Ziel gegliedert, das die Lehrkraft mit dem jeweiligen Einsatz verfolgt. Die Aufzählung enthält somit zugleich Anregungen, mit welchen Maßnahmen Lehrkräfte das Leseverstehen ihrer Lerner verbessern können:

- *Förderung des Wissens durch Lernen am Text:*

Soll bei den Lernern „nur“ Wissen gefördert werden, wird der Sachtext einfach aus einem Lehrbuch oder aus einer anderen Quelle ohne weitere Lesehilfen und Aufgabenstellungen in den Unterricht übernommen oder zur Bearbeitung gegeben.

- *Förderung der Lesekompetenz durch Lesestrategien:*

Geht es der Lehrkraft darum, die Lesekompetenz bei den Lernern zu steigern, wird sie dem Sachtext geeignete Aufgabenstellungen beifügen oder Lesestrategien zu dessen Bearbeitung empfehlen.

- *Förderung der Lesekompetenz durch Lesetraining:*

In diesem Fall wird die Lehrkraft den Sachtext mit einer vorgegebenen Lesestrategie oder Leseübung zu Trainingszwecken bearbeiten lassen.

- *Förderung des Leseverstehens durch Textvereinfachung:*

Dieses Vorgehen ist erforderlich, wenn der Sachtext für eine Eigenbearbeitung in der vorliegenden Form zu lang oder zu schwer ist. Dabei wird der Text lediglich gekürzt oder an einigen Stellen vereinfacht und umgeschrieben.

- *Förderung des Leseverstehens durch Textoptimierung:*

Auch in diesem Fall erweist sich der Text in seiner vorliegenden Form als ungeeignet. Er ist allerdings so schwer, dass er komplett verworfen und von der Lehrkraft neu verfasst werden muss.

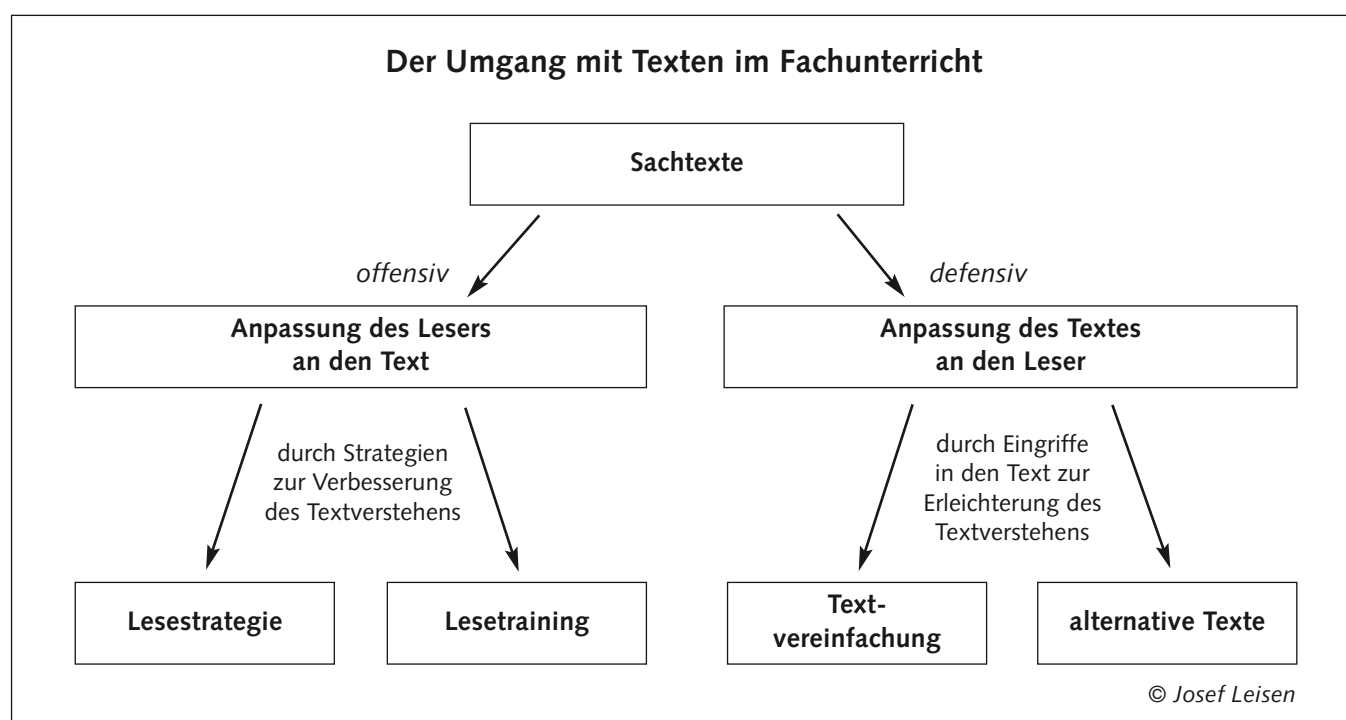
Anpassung des Lesers an den Text oder umgekehrt?

Will die Lehrkraft bei den Lernern das Leseverstehen unterstützen, gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten, mit Texten umzugehen (vgl. Abb. unten sowie Leisen, 1994, S. 204–210 und Staatliches Studienseminar Koblenz, 2009, S. 9):

- *Anpassung des Lesers an den Text (offensives Vorgehen):* Hier wird der Leser in seiner Lesekompetenz geschult, indem ihm Lesestrategien vermittelt und diese trainiert werden.
- *Anpassung des Textes an den Leser (defensives Vorgehen):* In diesem Fall wird der Text vereinfacht und an die Fähigkeiten des Lesers angepasst.

Beim **offensiven** Umgang mit Sachtexten zielt die Lehrkraft darauf ab,

- das Vorwissen und das vorausgesetzte Weltwissen passend zu aktivieren (evtl. durch Vorentlastungen);



- Wörter, Sätze und Textteile kontextuell zu erschließen;
- Strategien des Lesens und Erschließens einzusetzen;
- sprachliche und fachliche Stolpersteine zu identifizieren und Bewältigungshilfen anzubieten;
- Verstandenes zu artikulieren, dabei andere Darstellungsformen zu nutzen und Leseprodukte zu erstellen;
- mentale Modelle zu bilden und ein Lesebewusstsein zu entwickeln.

Beim **defensiven** Umgang mit Sachtexten zielt die Lehrkraft darauf ab,

- den Text an das Leseniveau des Lesers anzupassen;
- die Fachsprache zu reduzieren;
- die Übersicht und Struktur zu verbessern (z.B. durch klare Gliederung und entsprechendes Layout);
- Bilder als Semantisierungshilfen einzubinden;
- Vorwissen und das vorausgesetzte Weltwissen bereitzustellen;
- sprachliche Erschließungsmittel beizufügen (z.B. ein Begriffslexikon);
- sprachliche und fachliche Stolpersteine im Vorfeld zu entfernen.

Grundsätzlich hat der offensive Umgang mit Texten Vorrang, vgl. S. 32 f. und S. 152. Texte können jedoch tatsächlich so schwer sein, dass sie die Lerner demotivieren; auch kann es vorkommen, dass die Bewältigung der Texte einen so hohen Begleitaufwand erfordert, dass dies den Rahmen des Unterrichts sprengen würde. Der Text muss dann vereinfacht oder komplett neu verfasst oder ggf. ein alternativer Text gesucht werden.

Dies gilt leider nach wie vor für viele Sachtexte in Lehrbüchern. Lehrbuchtexte sind oft schon für muttersprachig deutsche Lerner sehr schwer; schwache Leser oder Lerner mit Migrationshintergrund sind häufig von ihnen schlicht sprachlich überfordert. Dann ist ein defensiver Umgang sinnvoll und angemessen.

Dennoch sollten Lehrbuchtexte aus folgenden Gründen auch weiterhin im Unterricht eingesetzt werden:

- *didaktische Ausrichtung* (Erstellung durch unterrichtserfahrene Autoren);
- *curriculare Ausrichtung* (auf die Lehrpläne zugeschnittene Begleitung);
- *Kosten* (Amortisation der Anschaffung nur durch Vielnutzung);
- *Vielseitigkeit* (Lehrbücher enthalten eine Vielzahl unterschiedlicher Lernmaterialien. An und mit diesen können die verschiedensten Kompetenzen gelernt und geübt werden; allerdings muss dafür meist zunächst der Gebrauch mit den Lehrbüchern selbst gelernt werden).

Fazit

Im Fachunterricht sollte der offensive Umgang mit Sachtexten, also die Anpassung des Lesers an den Text, das vordringliche Anliegen sein. Das setzt voraus, dass die Lehrkraft parallel und gezielt Maßnahmen entwickelt, die die Lesekompetenz der Leser aufbauen und entwickeln. Zugleich muss der Unterricht den Lernern Gelegenheit bieten, diese Kompetenz anzuwenden und das Erschließen von Texten immer wieder zu trainieren (also ein Lern- und kein Leistungsraum sein, vgl. S. 86 f.).

„Gute“ und „schlechte“ Texte

Wie aber ist mit Texten umzugehen, die die Lerner über- bzw. unterfordern? Denn Texte, die den Leser „unangemessen“ fordern – also sowohl zu schwere als auch zu leichte –, sind immer „schlechte“ Texte.

Ein „guter“ Text tritt mit dem Lesenden in einen Dialog: Der Leser fühlt sich angesprochen, ernst genommen und erwartet, durch die Lektüre bereichert zu werden.

„Gute“ Texte fordern den Leser „angemessen“ heraus. Sie bewirken, dass sich beim Leser eine „kognitive Lücke“ auftut, die nicht nur Neugier weckt, sondern auch seinem Könnensniveau entspricht. Dies sollten Lehrkräfte gerade beim Unterricht mit sprachschwachen Lernern berücksichtigen; denn diese Leser geben besonders schnell auf, wenn sie den Eindruck gewinnen, überfordert zu sein.

Lehrkräfte sollten deshalb vor allem sprachschwachen Lernern verstärkt Lesestrategien an die Hand geben. Denn verstehen diese mithilfe der Strategien den Text besser und haben sie Erfolg bei der Texterschließung, wird die Lerner das motivieren, auch künftig Lesestrategien einzusetzen, um schwierige Texte zu bewältigen.

Wichtig: Ob ein Text „gut“ ist oder nicht, richtet sich nicht nach objektiven Kriterien. Vielmehr bestimmt allein der Leser, ob ein Text – da auf ihn zugeschnitten – als gut oder schlecht zu bewerten ist. Anders formuliert: Es sind nur *die in der Person des Lesers liegenden Faktoren* – also *sein* Vorwissen, *seine* Interessen, *seine* Erwartungshaltung und *seine* Zielsetzungen, *sein* kognitives Anspruchsniveau, *seine* Lesekompetenz, Lesesozialisation, „Gesprächsbereitschaft“, emotionale Befindlichkeit und *sein* Durchhaltevermögen –, die darüber entscheiden, ob ein Text „gut“ ist oder nicht.

Checklisten zur Textanalyse und -beurteilung

Eine Lehrkraft, die Sachtexte im Unterricht verwenden möchte, tut deshalb gut daran, diese Texte daraufhin zu beurteilen, ob sie ausreichend verständlich und somit für einen Einsatz im Unterricht geeignet sind. Hierbei bieten die Checklisten auf S. 123 f. Unterstützung:

10 Strategien zur Leseförderung im Fachunterricht

- *Lesestrategie 1: Fragen zum Text beantworten*
Strategie 1 ist eine herkömmliche und oft eingesetzte Strategie: Dem Text sind Fragen beigelegt, die den Leser anleiten, sich mit dem Text intensiver zu beschäftigen.
- *Lesestrategie 2: Fragen an den Text stellen*
Bei dieser Strategie stellt der Leser (ggf. nach einem Vorbild) selbst Fragen an den Text und beantwortet diese auch (teilweise) selbst.
- *Lesestrategie 3: Den Text strukturieren*
Strategie 3 leitet den Leser dazu an, den Text in Sinnabschnitte einzuteilen und Überschriften zu formulieren.
- *Lesestrategie 4: Den Text mit dem Bild lesen*
Strategie 4 leitet den Leser zur vergleichenden Text-Bild-Lektüre an; diese Strategie hat sich bei nicht kontinuierlichen Sachtexten mit Bildern, Tabellen, Grafiken oder Zeichnungen bewährt.
- *Lesestrategie 5: Den Text farborientiert markieren*
Sachtexte sind gekennzeichnet durch Fachbegriffe, Objekte und Personen sowie Gegenstände, die an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten in vielfältigen Relationen zueinander stehen. Um Ordnung und Übersicht zu erhalten, markiert der Leser die Begriffe verschiedener Kategorien in unterschiedlichen Farben. Dadurch entsteht ein übersichtliches Beziehungsgefüge im Text, das zur weiteren Arbeit einlädt.
- *Lesestrategie 6: Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen*
Die Übertragung in eine andere Darstellungsform ist Prinzip und Strategie gleichermaßen. Bei dieser sehr effizienten und oft einsetzbaren Strategie übersetzt der Leser den Text in eine andere Darstellungsform (Skizze, Bild, Tabelle, Strukturdiagramm, Prozessdiagramm, Mind-Map, Graf ...; Details vgl. S. 132 f.).
- *Lesestrategie 7: Den Text expandieren*
Viele Fachtexte sind derart verdichtet, dass man sie kaum zusammenfassen kann. In diesen Fällen ist Strategie 7 – das Expandieren des Textes durch Beispiele und Erläuterungen – die angemessene Strategie.
- *Lesestrategie 8: Verschiedene Texte zum Thema vergleichen*
In den Lehrbüchern der verschiedenen Verlage finden sich zu den gängigen Unterrichtsthemen Texte, die sich im Hinblick auf das Anspruchs- und Sprachniveau, den Textumfang, die Gestaltung, Textverständlichkeit und didaktische Absicht deutlich unterscheiden. Die vergleichende Bearbeitung verschiedener Texte zum selben Thema bringt einen lernfördernden Mehrwert.
- *Lesestrategie 9: Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen*
Diese Strategie ist zwar fester Bestandteil im Repertoire vieler Lehrkräfte, muss aber mit Bedacht eingesetzt werden: Denn enthalten Fachtexte viele Fachbegriffe, die alle als Schlüsselwörter markiert werden könnten, ist diese Strategie unergiebig. Darüber hinaus lassen sich derartige Texte dann meist auch kaum weiter zusammenfassen. Strategie 9 bietet sich somit vorzugsweise bei breit angelegten und expandierten Texten an.
- *Lesestrategie 10: Das „Fünf-Phasen-Schema“ anwenden*
Das Fünf-Phasen-Schema ist ein bewährtes Texterschließungsverfahren und nutzt viele der vorangehenden Strategien als Teilstrategien. Es ist ein umfangreiches Erschließungsverfahren, das komplett auf eigenständige Erschließung abzielt. Dazu werden den Lernenden Lesehilfen in Form einer Anleitung bereitgestellt (Details s. S. 143).

10 Strategien zur Schreibförderung im Fachunterricht

– *Schreibstrategie 1: Nach einem Mustertext schreiben*

Bei dieser Schreibstrategie erhalten die Lerner einen Mustertext, der ihnen als Vorlage dient, und müssen auf dessen Grundlage einen ähnlichen Text erstellen. Schreibstrategie 1 ist die sicherste Strategie, um gerade sprachschwachen Lernern zu einer erfolgreichen Bearbeitung zu verhelfen. Der Anteil erforderlicher inhaltlicher und sprachlicher Änderungen bestimmt das Anspruchsniveau.

– *Schreibstrategie 2: Mit Versatzstücken schreiben*

Bei dieser Schreibstrategie erhalten die Lerner Text-Versatzstücke. Diese sind so gestaltet, dass die Lerner mit ihrer Hilfe erfolgreich einen Text erstellen können. Die Lerner müssen die Verbindungen und Anschlussstellen aber selbst formulieren. Bei Bedarf können Formulierungen als Angebot bereitgestellt werden.

– *Schreibstrategie 3: Mit anderen gemeinsam schreiben*

Das gemeinsame Schreiben hat zahlreiche Vorteile, insbesondere, wenn es in Partnerarbeit erfolgt: Schreibhemmungen werden abgebaut, zusätzliche Ideen und Ansätze generiert und Formulierungen ausgehandelt. Zudem verbessert sich erfahrungsgemäß die Qualität der Rechtschreibung und der Umfang der Schreibprodukte erhöht sich.

– *Schreibstrategie 4: Darstellungsformen vertexten*

Die Vertextung von Darstellungsformen (vgl. S. 134) ist eine Standardsituation im Fachunterricht (vgl. S. 106/Standardsituation 2), und die Reichhaltigkeit der Darstellungsformen bietet viele Möglichkeiten, diese Strategie nutzbringend einzusetzen. Welches Anspruchsniveau die Lerner dabei zu bewältigen haben, wird vom Abstraktionsgrad der Vorlage und dem Umfang an zur Verfügung gestellten sprachlichen Hilfen bestimmt.

– *Schreibstrategie 5: Mit Schreibhilfen schreiben*

Bei dieser Schreibstrategie werden seitens der Lehrkraft Methoden-Werkzeuge (z.B. Wortliste, Wortgeländer, Wortfeld, Sprechblasen, Satzmuster, Satzbaukasten, Bildsequenz, Filmleiste, Bildergeschichte, Strukturdiagramm, Flussdiagramm, Mind-Map, Begriffsdiagramm u. a.) als Schreibhilfen eingesetzt. Dabei sollen die Methoden-Werkzeuge den Schreibprozess in Gang bringen oder in Gang halten und bilden eine Art Geländer, an dem sich der Schreibende „festhalten“ kann.

– *Schreibstrategie 6: Einen gegebenen Text anpassen*

Diese Strategie ist eine Erweiterung von Strategie 1 („Nach einem Mustertext schreiben“). Dabei müssen die Lerner einen vorgegebenen Mustertext auf eine andere vorgegebene Situation anpassen.

– *Schreibstrategie 7: Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben*

Diese Strategie ist Schreibstrategie 5 „Mit Schreibhilfen schreiben“ sehr ähnlich. Dabei wird eine Gliederung als Schreibhilfe aufgefasst und bildet eine Art Geländer, an dem sich der Schreibende „festhalten“ kann.

– *Schreibstrategie 8: Verschiedene Texte zum Thema nutzen*

Diese Strategie ist eine Erweiterung von Schreibstrategie 1 „Nach einem Mustertext schreiben“. Statt eines kompletten Textes erhält der Schreiber jedoch mehrere Textbausteine, die er kompilierend zu einem eigenen Text verarbeiten soll. Dabei können die verschiedenen Texte entweder verschiedene inhaltliche Aspekte beleuchten und sich in den Informationen gegenseitig ergänzen oder sich alle auf das gleiche Thema beziehen, aber verschiedene Darstellungs- und Anspruchsniveaus aufweisen.

Forts. auf S. 174

– *Schreibstrategie 9: Nach einem Frageraster schreiben*

Bei dieser Schreibstrategie erhält der Schreiber ein Frageraster, das er sukzessive im Sinne einer Checkliste abarbeiten muss. Schreibstrategie 9 stellt eine anspruchsvollere Form von Schreibstrategie 7 („Nach einer Gliederung schreiben“) dar, sofern das Frageraster in der Abfolge eine sinnvolle Gliederung hergibt. Andernfalls stellt das Frageraster einen Steinbruch dar, der im Sinne von Schreibstrategie 2 zu Versatzstücken führt, die der Schreiber erst einmal herstellen muss.

– *Schreibstrategie 10: Nach einem Schreibplan schreiben*

Diese Strategie gibt dem Schreiber bei umfangreichen Schreibprodukten eine Hilfe, um in vorgesehener Zeit systematisch zu einem Schreiberfolg zu gelangen.

10 Schreibübungen für den Fachunterricht

– *Schreibübung 1: Texte abschreiben*

(einen gegebenen Text evtl. mit Veränderungsaufträgen abschreiben)

– *Schreibübung 2: Textlücken ausfüllen*

(die in einem Text vorgegebenen Lücken ausfüllen)

– *Schreibübung 3: Textabschnitte ordnen und abschreiben*

(verwürfelte Textabschnitte ordnen und den Text abschreiben)

– *Schreibübung 4: Satzhälften zusammenfügen*

(vorgegebene Satzhälften mit passenden Satzgliedern verbinden und abschreiben)

– *Schreibübung 5: Satzanfänge ergänzen*

(Sätze mit fehlenden Satzanfängen vervollständigen)

– *Schreibübung 6: Sprech- und Denkblasen ausfüllen*

(die Denk- und Sprechblasen in einer fachlichen Bildergeschichte ausfüllen)

– *Schreibübung 7: Texte komplettieren*

(einen angefangenen Sachtext mit größeren Textlücken vervollständigen)

– *Schreibübung 8: Texte erläutern*

(einen vorgegebenen Sachtext mit Beispielen, Ergänzungen, Erklärungen ergänzen).

– *Schreibübung 9: Darstellungsformen vertexten*

(vorgegebene Darstellungsformen vertexten)

– *Schreibübung 10: Mit Schreibhilfen schreiben*

(einen Text mit beigefügten Schreibhilfen verfassen)

Hinweis: Alle zehn Schreibübungen werden detailliert in Teil C (Kapitel „Zehn Schreibübungen im Fachunterricht mit Beispielen“) erläutert.

Konkrete Sprachförderung durch Sprachübungen im Fachunterricht

Fachliches Lernen kann ohne Sprache nicht gelingen

Dass im Fachunterricht Fachliches geübt werden muss, ist klar und einsichtig. Dass im Fachunterricht aber auch Sprachliches zu üben ist, war vielen Fachlehrkräften bisher weniger klar und noch weniger einsichtig; denn für viele von ihnen gehörte sprachliches Üben eher in den Aufgabenbereich des Faches Deutsch.

Die Zeiten haben sich jedoch geändert: Heutzutage haben schon viele „durchschnittliche“ Lerner Probleme, sich sprachlich oder gar schriftlich korrekt in der deutschen Sprache auszudrücken. Diese Probleme stellen sich somit für alle Lerner, für sprachschwache Lerner und solche mit Zuwanderungsgeschichte allerdings in erheblich stärkerem Ausmaß, vgl. Teil A.

Jede Lehrkraft wird sofort einsehen, dass Fachübungen sinnlos sind, wenn die Lerner sprachlich wenig oder gar nichts verstehen. Auch Fachlehrkräfte kommen also um in den Fachunterricht integrierte Sprachübungen nicht herum, ob sie nun wollen oder nicht.

In den Teilen A und B wurden bereits zahlreiche Möglichkeiten aufgezeigt, mit denen Fachlehrkräfte ihren Lernern angemessene Hilfestellungen geben können. Dies versetzt Fachlehrkräfte in die Lage, diesen Lernern einen ebenso fachlich richtigen wie auch sprachsensibel ausgerichteten Unterricht anbieten zu können – und das, *obwohl* sie Fach- und keine Sprachlehrer sind. Teil C setzt diese Möglichkeiten in systematisch methodisch-didaktisch aufbereiteten Arbeitsblättern und Übungen um.

Alle Hilfestellungen in Teil C (sowie die ausführlichen Beispiele in Teil D) sind in einen didaktisch-methodischen Gesamtkontext eingebettet, der auf alle Fächer anwendbar ist und zudem in besonderer Weise die Belange sprachschwacher Lerner berücksichtigt.

Was unterscheidet Sprachübungen von Fachübungen?

Es ist nicht immer leicht, zwischen Sprach- und Fachübungen zu trennen. Auch laufen Sprachübungen schnell Gefahr, zum Selbstzweck zu werden, wenn Sprachstrukturen losgelöst vom jeweiligen fachlichen Lerngegenstand eintrainiert werden. Es kann deshalb nicht oft genug betont werden, dass Übungen und unterstützende Lernhilfen (z.B. Strategien und Methoden-Werkzeuge) möglichst immer kontextgebunden eingesetzt werden sollten, da sie nur so dem Fach und dem Verstehen des Faches dienen, vgl. S. 56, 108 ff.

Übungen zur Pluralbildung oder zum Konjunktiv gehören somit eher nicht in den Aufgabenbereich des Fachunterrichts. Denn nimmt man die Fremdsprachendidaktik ernst, sollen grammatische Strukturen nicht isoliert, sondern immer in Verwendungskontexten gelernt und geübt werden. Übungen zum Passiv hingegen können durchaus sinnvoll sein, da beispielsweise die Sachtexte in den naturwissenschaftlichen Fächern eine hohe Anzahl an Passivkonstruktionen aufweisen.

Anders formuliert: Wenn es der fachliche Verwendungskontext hergibt, kann auf sprachliche Phänomene durchaus „nebenher“ hingewiesen werden. In jedem Fall ergeben sich hier aber Schnittstellen zum Förder- oder zum Deutschunterricht. Einer solchen – prinzipiell wünschenswerten – Kooperation sollte jedoch immer eine vorherige Diagnose der Lernergruppe durch die Fachlehrkraft vorangehen, damit eine gezielte Absprache dessen möglich ist, was sprachlich gelernt bzw. geübt werden soll.

Unabhängig davon hilft es immer, wenn in die Fachübungen allgemeine ergänzende Sprachhilfen integriert sind (z.B. Wortlisten, Wortgeländer, Filmleisten, Fachsprachmuster ...; vgl. Teil C), da Lerner so zugleich die Sprache nebenher mitüben können.

Wie setzt man Sprachübungen erfolgreich im Fach ein?

Wie bereits ausgeführt, wird Sprache dann besonders effektiv gelernt, wenn sie (z.B. in Form einer Sprachübung) in fachlichen Mitteilungssituationen benutzt wird. Sprachübungen müssen somit

- fachdidaktisch und sprachdidaktisch sinnvoll in den Unterricht integriert sein;
- darauf abzielen, den fachlichen *und* den sprachlichen Kompetenzbereich gleichzeitig und zielgerichtet zu entwickeln.

Das aber erfordert ein komplexes Wechselspiel von fachbezogener und sprachbezogener Arbeit im Unterricht. Um dieses Wechselspiel methodisch umzusetzen, empfiehlt es sich, einige Grundsätze zu beachten:

- Die Sprachübungen sollten zwanglos in den Fachunterricht integriert und nicht von ihm getrennt sein. Sie sollten keinen Fremdkörper darstellen.
- Die Sprachübungen sollten so viele Sprechhilfen wie nötig, aber so wenige wie möglich enthalten.
- Die Sprachübungen sollten keine neuen Probleme schaffen (also weder fachliche noch sprachliche), sondern diese überwinden helfen.
- Fachliche und sprachliche Probleme dürfen sich nicht überschneiden. Dies gilt insbesondere bei einer Sprachförderung sprachschwacher Lerner, da bei ihnen Sprachförderung sonst rasch zu einer Überforderung führt, vgl. S. 27, 67. Damit aber werden neue Probleme geschaffen statt alte gelöst. Zudem

verhindern derartige Überschneidungen, dass auftretende Probleme lokalisiert werden können; es wird für den Lerner somit nicht deutlich, ob ein Problem im fachlichen oder im sprachlichen Bereich liegt, was in aller Regel zu einer Verunsicherung führt.

Faustregel: In Übungsphasen mit hohem fachlichem Niveau sollte sich die Lehrkraft darauf beschränken, die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lerner zu festigen, um diese nicht zu überfordern. In Übungsphasen mit geringerem fachlichem Niveau sollte sie hingegen das Sprachlernen und Sprache-Üben stärker betonen.

Sprachübungen gibt es viele; der Wunsch vieler Lehrkräfte nach Hilfen zur (Ein-)Ordnung und Systematisierung ist daher verständlich. Sprachübungen lassen sich jedoch nicht nach hierarchischen Ordnungen typologisieren; ihre jeweilige Eignung ergibt sich vielmehr allein aus dem Anwendungszweck (vgl. S. 91 ff./ *Methoden-Werkzeuge*).

Sprachübungen lassen sich jedoch nach gewissen formalen Merkmalen einteilen; hierzu gehören z.B. Übungszweck, Übungsformen, Merkmale, Organisationsformen, Sozialformen sowie die durch sie geförderten Kompetenzen. Die folgende Checkliste zeigt den Variationsreichtum der daraus resultierenden Übungen; sie dient zugleich als Anregung bei der Auswahl geeigneter Übungen und Übungsvarianten.

Möglichkeiten zur Systematisierung von Sprachübungen		
Übungszweck	Übungsformen	Merkmale
– Sicherung – Vertiefung – Konsolidierung – Wiederholung – Erweiterung/Ergänzung – Sicherheit im Umgang – Einschleifen – Konzentrationstraining – Motivation – Methodentraining – Beschäftigung – Prüfungsvorbereitung	– Hörübung – Sprechübung – Leseübung – Schreibübung – Rechenübung – Zeichenübung – Zuordnungsübung – Markierungsübung – Rekonstruktionsübung – Auswahlübung – Ausfüllübung – Umformungsübung – Ergänzungsübung	– interaktiv – spielerisch – erfindungsreich – abwechslungsreich – monoton – zeitökonomisch – selbsttätig – routinebildend – materialaufwändig – zeitintensiv – handlungsorientiert – wettbewerbsorientiert – offen – geschlossen – perfektionierend – differenzierend
Organisationsformen	Sozialformen	Kompetenzen
– unpersönliche Ausdrucksweise – Arbeitsaufträge – Vor-/Nachmachen – Lösungsfolie – Musterlösungen – Lösungshilfen – Starthilfen – gegenseitiger Bericht – gegenseitige Kontrolle	– Einzelarbeit/Stillarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit – Plenum/Klasse	Kompetenzbereich: – Fachwissen – Fachmethoden – Kommunikation – Reflexion/Bewertung Anforderungsniveau: – I (Reproduktion) – II (Reorganisation) – III (Transfer)

Werkzeugkasten

40 Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung mit Beispielen (Kurzübersicht)

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

Übersicht 1

40 Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung

	Nr.	Name	Inhalt (Kurzdefinition)
Werkzeuge in Lehrerhand	1	Wortliste	Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe
	2	Wortgeländer	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
	3	Sprechblasen	Zusatzmaterial zu Texten, Bildern, Formeln ... in Form von Sprechblasen
	4	Lückentext/ Lückenbild	vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
	5	Wortfeld	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken
	6	Textpuzzle	ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
	7	Bildsequenz	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
	8	Filmleiste	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form eines „Filmstreifens“
	9	Fehlersuche	in Bilder oder Texte bewusst eingebaute Fehler herausfinden
	10	Lernplakat	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
	11	Mind-Map	von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische „Ast“- struktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
	12	Ideennetz	astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
	13	Satzbaukasten (Blockdiagramm)	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
	14	Satzmuster	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
	15	Fragemuster	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
	16	Bildergeschichte	Kombination aus Bild- und Textmaterial
	17	Worträtsel	variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen
	18	Strukturdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
	19	Flussdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
	20	Zuordnung	paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen ...

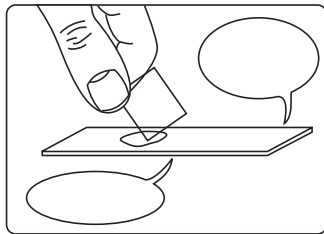
	Nr.	Name	Inhalt (Kurzdefinition)
Werkzeuge in Lernerhand	21	Thesentopf	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
	22	Dialog	handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes in Gesprächsform
	23	Gestufte Lernhilfen	Angebot von zunehmend umfangreicheren Hilfen zu einer Aufgabe
	24	Archive	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
	25	Materialbox (Experimentierbox)	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt
	26	Domino	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zuzuordnen sind
	27	Memory	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und/oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen
	28	Würfelspiel	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lerner durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
	29	Partnerkärtchen (Kettenquiz)	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
	30	Tandembogen	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
	31	Zwei aus Drei	anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
	32	Stille Post	schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge
	33	Begriffsnetz	bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
	34	Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
	35	Lehrerkarussell	zyklische Arbeitsrunden, in denen Lerner abwechselnd die Lerner- oder die Lehrerrolle einnehmen
	36	Kärtchentisch (Matrix)	Lerner notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
	37	Schaufensterbummel	Ausstellung von Materialien, z.B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme ...
	38	Kugellager	variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
	39	Expertenkongress	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
	40	Aushandeln	lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

2 Wortgeländer

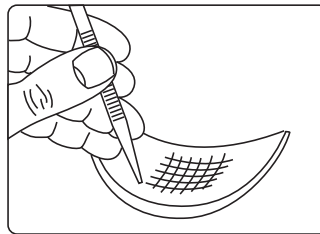
Begriff	Wortgeländer sind Grundgerüste aus vorgegebenen Wortelementen, mit denen ein Text (z.B. eine Versuchsbeschreibung) konstruiert wird.
Charakter	Sprachstütze; eng führende Methode zur korrekten Verwendung der Fachsprache
Besondere Eignung	Wortgeländer unterstützen die Einführung und Verwendung typischer Satzstrukturen im Fachunterricht. Sie geben Lernern Sicherheit und Mut beim zusammenhängenden Sprechen und reduzieren sprachliche Fehler.
Sprachunterstützung	Wortgeländer unterstützen das fehlerabgesicherte Lesen und Schreiben, sind aber ungeeignet für das freie Sprechen und Schreiben, da sie die Begriffe und die Satzstruktur vorgeben.
Einsatz	Wortgeländer werden vom Lehrer vorbereitet und geplant. Sie werden auf eine Folie oder ein Arbeitsblatt aufgebracht und den Lernern gegeben.
Didaktische Hinweise	– Wortgeländer werden von der Lehrkraft vorgegeben. – Fehlende Satzteile müssen den Lernern bekannt sein. Den Wortgeländern geht deshalb oft eine → Wortliste/Wkz. 1 voraus.
Methodische Hinweise	– die Wortgeländer durch eine Skizze, ein Bild, einen Versuchsaufbau, eine konkrete Handlung oder sonstiges Anschauungsmaterial unterstützen; – den trennbaren Teil der Verben ggf. abtrennen (z.B. <i>zusammen/schrauben</i> – <i>Ich schraube zusammen</i>); alternativ den trennbaren Teil unterstreichen.
Praktische Hinweise	– Wortreihe einheitlich aufbauen; – zur <i>Erschwernis</i> Folie(n) teilweise abdecken

Wortgeländer

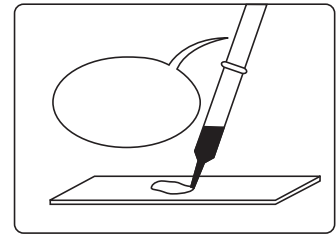
zum Versuch „Wir mikroskopieren eine Zwiebelhaut“



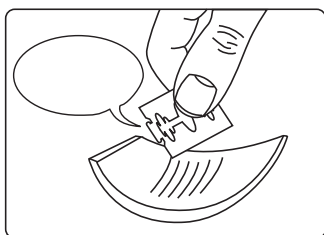
()



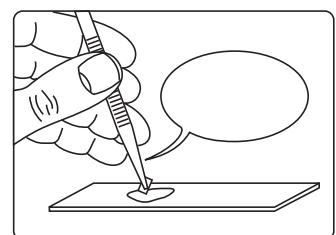
()



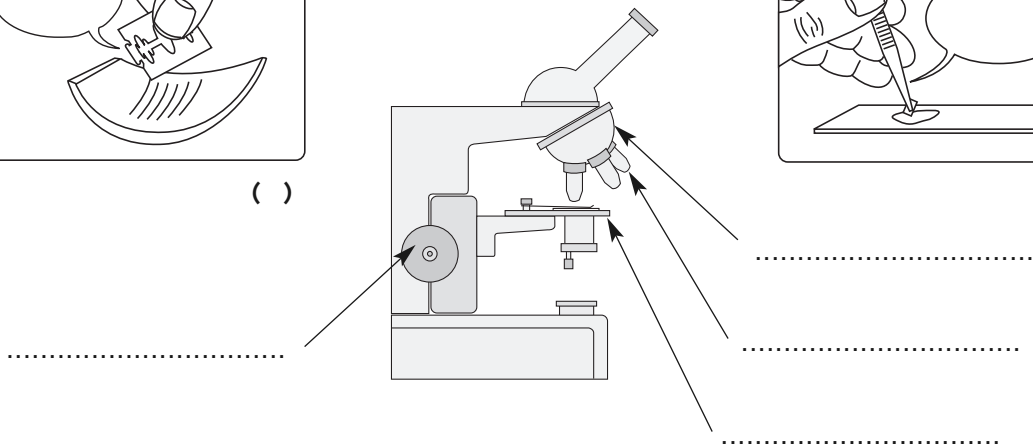
()



()



()



Aufgaben:

1. Notiere die Reihenfolge der Bilder in die Klammern.
2. Trage die Fachbegriffe aus dem Wortgeländer in die Sprechblasen und Zeichnungen ein.
3. Schreibe die richtige Reihenfolge der Sätze in die Klammern.
4. Beschreibe den Versuch mit Hilfe des Wortgeländers.

Wortgeländer:



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

8 Filmleiste

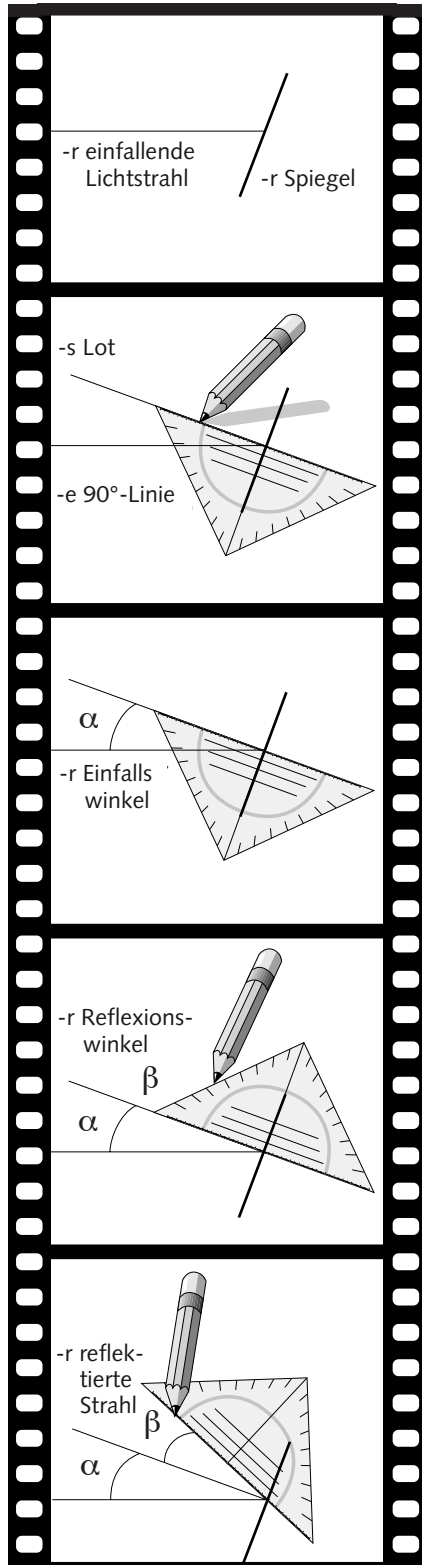
Begriff	Filmleisten veranschaulichen den zeitlichen Ablauf eines Vorgangs in Form einzelner Bilder (mit „Filmstreifen“-ähnlicher Einzelbildumrahmung).
Charakter	Sonderform der → Bildsequenz/Wkz.7, bei der es ausschließlich um zeitliche Abläufe geht; Methode, um Experimente, Vorgänge, Handlungen, Konstruktionen, Operationen etc. in Einzelschritte zu zerlegen und dadurch deren Versprachlichung zu erleichtern
Besondere Eignung	Filmleisten eignen sich (unzerteilt) als Grundlage für die Textproduktion oder als Anweisung zur Durchführung; sie unterstützen das zusammenhängende Sprechen.
Sprachunterstützung	Filmleisten unterstützen das zusammenhängende Sprechen in hohem Maße: Sie erzwingen einen vollständigen Text und unterstützen die Beschreibung eines Vorgangs unter Einhaltung der zeitlichen und logischen Reihenfolge der Ereignisse sowie der korrekten fachsprachlichen Begriffe.
Einsatz	Filmleisten sind selbsterklärend und trainieren die Darstellung von Vorgängen im zeitlichen und logisch richtigen Ablauf. Sie werden in der Regel vom Lehrer vorbereitet und geplant sowie auf Folie oder einem Arbeitsblatt zum Vervollständigen und Verbalisieren durch die Lerner eingesetzt. Filmleisten können aber auch von den Lernern als Lernprodukt hergestellt werden.
Didaktische Hinweise	– Filmleisten sind Instrumente zur Textproduktion mit hohem Aufforderungscharakter. – zur Unterstützung ggf. eine → Wortliste/Wkz.1 und eine Liste mit verbindenden Konjunktionen (<i>zuerst ...</i>, <i>dann ...</i>, <i>danach ...</i>) zur Verfügung stellen.
Methodische Hinweise	– zur selbstständigen Erarbeitung chronologischer Vorgänge die Einzelbilder (zunächst) sachlogisch ordnen lassen; – bei einer Wiederholung von Übungen den (kompletten) Filmstreifen zerschneiden und von den Lernern neu ordnen lassen (dieses Vorgehen ist auch als Hausaufgabe und für Tests geeignet).
Praktische Hinweise	– einen leeren Filmstreifen herstellen und diesen vergrößert oder verkleinert kopieren oder einscannen/am Rechner entwerfen; – <i>Varianten</i> sind durch unterschiedlich enge Vorgabe(n) oder durch ein unterschiedlich hohes Maß an zusätzlichen Hilfen möglich: <i>zur Erleichterung</i> der (unzerschnittenen) Filmleiste passende Textteile (ggf. Textanfänge) begeben, die zugeordnet werden müssen; <i>zur Erschwernis</i> die Bilder der Filmleiste und passende Textteile in ungeordneter Form vorgeben; hier müssen die Lerner zunächst eine sachlogisch richtige Reihenfolge der Bild- und Textteile erstellen und diese dann einander zuordnen; alternativ die Filmleiste in geordneter Form vorgeben und die Bilder selbstständig beschreiben lassen (ggf. eine → Wortliste/Wkz. 1 oder ein → Wortfeld/Wkz. 5) begeben <i>Weitere Alternativen:</i> die Bilder der Filmleiste in ungeordneter Form vorgeben; diese dann durch die Lerner zunächst in sachlogisch richtiger Reihenfolge ordnen und anschließend beschreiben lassen; oder auf die Angabe von Bezeichnungen und Fachbegriffen verzichten und diese von den Lernern selbst ergänzen lassen; oder in der Filmleiste einzelne Filmfenster frei lassen, in die die Lerner die richtigen Bilder selbst einzeichnen müssen; oder eine Vorgangs-/Versuchsbeschreibung (z.B. aus einem Lehrbuch) vorgeben und hierzu eine Filmleiste erstellen lassen.

Filmleiste

zum Thema „Konstruktionsbeschreibung“

Aufgabe:

Schreibe die im Filmstreifen dargestellten Sachverhalte auf.



Zuerst zeichnen wir ...

Anschließend ...

Danach ...

Nun ...

Schließlich ...

Sprachbildung im sprachsensiblen Fachunterricht

„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet.“

Schwierigkeiten auf der Wortebene

schwierige Wörter	Beispiele
– viele Fachbegriffe	<i>Oszilloskop, Pull- und Push-Faktoren, Subsidiarität, Cortisol</i>
– die Verwendung von Adjektiven auf -bar, -los, -arm, -reich usw. und mit dem Präfix <i>nicht, stark, schwach, ...</i>	<i>steuerbar, unsichtbar nicht leitend, schwach leitend</i>
– viele Komposita	<i>Luftleer, Rahmengesetzgebung, Anodenquelle, Braunkohletagebau, Kohlenstoffdioxidkonzentration, ...</i>
– viele Verben mit Vorsilben	<i>weiterfliegen, zurückfließen, hindurchtreten, beschließen, abdampfen, einschmelzen</i>
– viele substantivierte Infinitive	<i>das Verschieben</i>
– fachspezifische Abkürzungen	<i>60-Watt, ACTH (adreno-cortico-tropes Hormon), DNA</i>

Schwierigkeiten auf der Satzebene

schwierige Sätze	Beispiele
– bevorzugte Nebensatztypen sind Konditionalsätze, Finalsätze und Konsekutivsätze	<i>Damit die Elektronen vom Schirm zur Anode zurückfließen können, ist der Glaskolben innen mit einem schwach leitenden Überzug versehen.</i>
– viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen	<i>Tritt ein Lichtbündel von Luft in Wasser ein, so ... Taucht ein Körper in eine Flüssigkeit ein, dann ... Die aus K abgedampften Elektronen werden ...</i>
– viele unpersönliche Ausdrucksweisen	<i>In Oszilloskopen und beim Fernsehen benutzt man Braunsche Röhren.</i>
– Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen	<i>Die aus K abgedampften Elektronen werden zu A hin beschleunigt. ... eine nach oben wirkende Auftriebskraft</i>
– erweiterte Nominalphrasen	<i>Beim Übergang vom optisch dichteren in den optisch dünneren Stoff ...</i>
– unvermeidliche Verwendung von Passiv und Passiversatzformen	<i>Sie wird durch die Heizbatterie H zum Glühen erhitzt. Die Flamme lässt sich regulieren.</i>

Kommunikation im Alltag und im Bildungsbereich unterscheiden sich

Kommunikation im Alltag	Kommunikation im Bildungsbereich
– Sprechsituationen sind vertraut und bekannt	– Sprechsituationen sind unvertraut und neu
– es wird vorwiegend über Persönliches gesprochen	– es wird über Unpersönliches gesprochen
– konkrete Erfahrungen werden mitgeteilt	– abstraktes Wissen wird kommuniziert
– Sprachfehler sind geläufig und vertraut	– Sprachfehler fallen auf und entstellen den Sinn
– ist fehlertolerant	– ist nicht fehlertolerant

Sprachlernen im Fachunterricht im bildungssprachlichen Sprachbad

Sprache wird in sprachlich und fachlich herausfordernden Situationen (= bildungssprachliches Sprachbad) gelernt. Das Sprachbad muss sprachlich reichhaltig und kognitiv herausfordernd sein. Es muss sprachsensibel gestaltet sein (passende Temperatur = passende Aufgabenstellungen) und es muss lernergerecht und bewältigbar sein (Schwimmhilfen = Methoden-Werkzeuge).

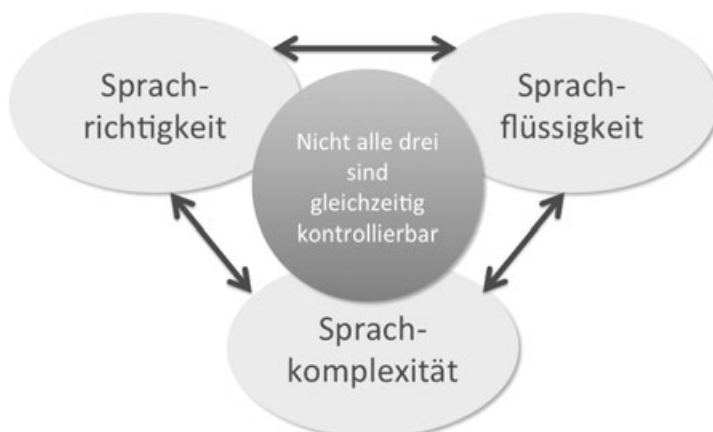


Welche Sprachprobleme der Lerner treten auf?

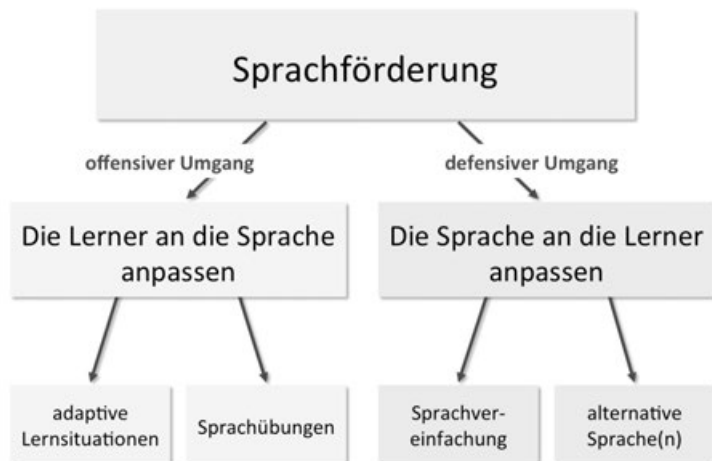
Die Lerner	Probleme im Zusammenhang
– ringen um (Fach)Begriffe – haben einen begrenzten Wortschatz – mischen Alltags- und Fachsprache	mit dem Wortschatz
– geben Einwort-Antworten und vermeiden ganze Sätze – sprechen und schreiben unstrukturiert und unpräzise – lesen und sprechen stockend, holprig und verstummen – sprechen und schreiben in einfachsten Satzstrukturen – sprechen und hören lehrerbezogen	mit der Verbalisierung und Kommunikation
– verstoßen gegen die Regeln der deutschen Sprache – verstehen (Fach)Texte und Darstellungsformen nicht (Lesen) – haben Schwierigkeiten beim Schreiben, Beschreiben, ...	mit Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen

Die Liste erweckt den Eindruck, als sei die Situation aussichtslos. Beim Hinschauen erkennt man:

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



Zwei Formen des Umgangs mit Sprachproblemen durch Sprachförderung



Die drei Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

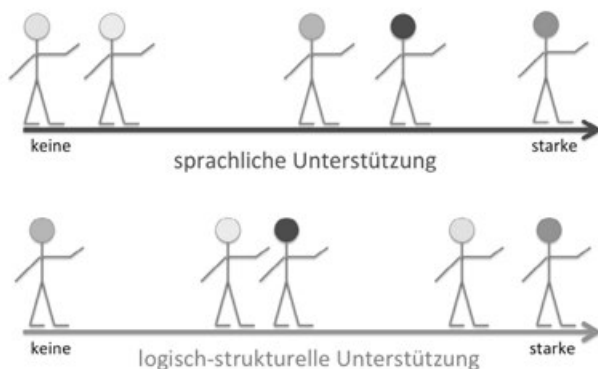
Die Lerner bewältigen fachlich authentische, aber bewältigbare **Sprachsituationen** (bildungssprachliches Sprachbad).

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

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



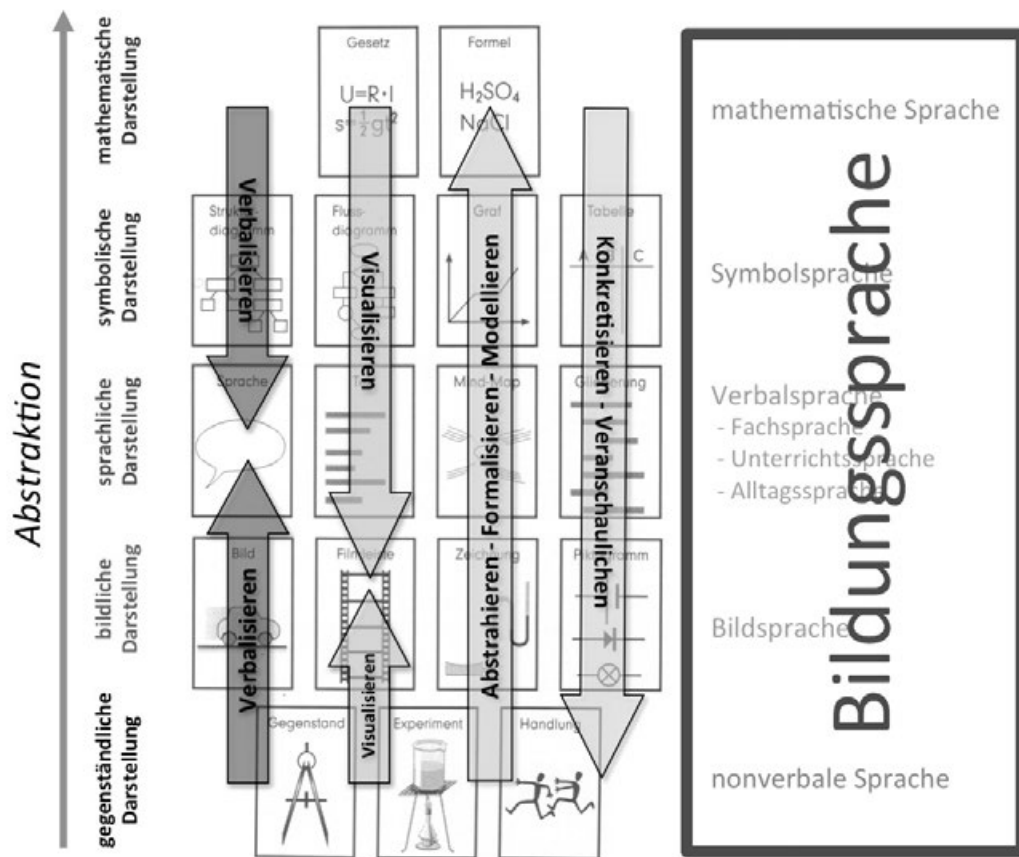
Schüler brauchen individuell unterschiedliche sprachliche und logisch-strukturelle Unterstützung, um erfolgreiche Sprachprodukte herzustellen.



Für die gelingende Praxis des sprachsensiblen Fachunterrichts heißt das:

- Es werden fachlich authentische Sprachsituationen auf passendem Sprach- und Fachniveau geschaffen, welche die fachliche und sprachliche Kompetenzentwicklung fördern (**sprachliche Standardsituationen**).
- Es werden Aufgabenstellungen entworfen und Lernmaterialien und Methoden für die Lernsituationen erstellt (**Aufgabenstellungen, Darstellungsformen, Methoden-Werkzeuge**).
- Das Fach- und Sprachlernen wird material und personal unterstützt (**Methoden-Werkzeuge, Scaffolding, Moderation der Lernprozesse, Diagnose des Sprachvermögens**).

Darstellungsformen und kognitiven Operationen im Fachunterricht



Mein Aufgabe als Lehrkraft im sprachsensiblen Fachunterricht

- Ich nutze das Fachlernen zum Sprachlernen.
- Ich bringe meine Lerner in ein sprachlich reichhaltiges Sprachbad.
- Ich fordere sprachlich kalkulierte heraus.
- Ich nehme die Sprachprobleme meiner Lerner wahr.
- Ich diagnostiziere wo und wie ich unterstützen kann.
- Ich biete Sprachhilfen mit Methoden-Werkzeugen an.
- Ich nutze Methoden des Fremdsprachlernens (Fehlerkorrektur, Vorentlastungen, Kontexte, ...).

Sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht

Standardsituationen des sprachlichen Lernens sind Sprachlernsituationen, die jeder Schüler regelmäßig und fast in jeder Unterrichtsstunde bewältigen muss.

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



Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern

Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht

Sprachbildung ist eine zentrale Aufgabe von Schule und Unterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. Der Band erarbeitet Konzepte für einen solchen sprachlich und zugleich fachlich bildenden Unterricht. Die Inhalte zielen insbesondere auf eine Professionalisierung der Lehrerbildung aller Schulstufen und Unterrichtsfächer.

Der Band trägt vor diesem Hintergrund Konzepte für verschiedene Fächer und Textsorten zusammen, die für alle drei Phasen der Lehrerbildung und eine sprachensible Schulentwicklung relevant sind. Hierbei finden auch die besonderen Lernbedürfnisse von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung.

370 Seiten

978-3-12-688065-7



Sprachförderung im Fachunterricht

in sprachlich heterogenen Klassen

Mit diesem Handbuch sollen Lehrkräfte aller Fächer dazu ermutigt und angeregt werden, ihr eigenes sprachliches Handeln im Fachunterricht zu reflektieren und im Sinne eines „sprachaufmerksamen Fachunterrichts“ zu gestalten.

Es werden didaktische Prinzipien, Modelle und empirische Verfahren vorgestellt, die Lehrkräften aller Fächer grundlegende Informationen vermitteln, um eine gezielte Sprachförderung in sprachlich heterogenen Klassen zu realisieren.

169 Seiten

978-3-12-688058-9

Alle Titel der Reihe sowie detaillierte Informationen und Downloads finden Sie online unter:

www.klett-sprachen.de/filibach



Sprachbildung in allen Fächern

DLL - Deutsch Lehren Lernen: Die Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts qualifiziert Deutschlehrkräfte weltweit mit den Schwerpunkten Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache.

Der Band beschäftigt sich mit der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht und der Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

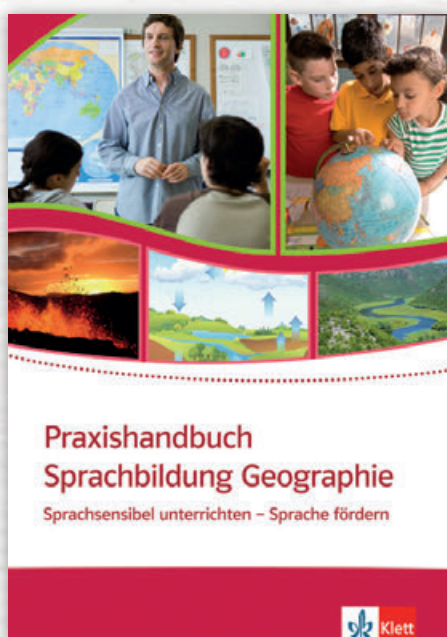
200 Seiten

978-3-12-606978-6

Weitere Informationen unter: **www.klett-sprachen.de/dll**

Sprachsensibler Fachunterricht

Die Hand-
bücher für die
Sekundarstufe



Aus der Praxis für die Praxis!

Die Reihe *Praxishandbuch Sprachbildung* bietet Ihnen leicht verständliche Unterrichtshilfen, mit denen Sie

- › typische Stolpersteine des Fachunterrichts erkennen,
- › Fachwortschatz mit Ihren Schülern gezielt aufbauen,
- › Ihren Schülern ermöglichen, Fachtexte zu erschließen und zu verfassen.

Zusätzlich erhalten Sie nützliche Praxistipps für eine sprachensible Unterrichtsplanung.

So erzielen Sie Lernerfolge, von denen Ihr Unterricht profitieren wird.

Weitere Infos zur Reihe:

www.klett-sprachen.de/praxishandbuch-sprachbildung