

Monika Budde

Über Sprache reflektieren

Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen

Monika Budde

Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen

Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2

Allgemeiner Herausgeber:

Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD)

Herausgeberin dieser Fernstudieneinheit und Redaktion:

Monika Asche

© 2012 IWD/ Universität Kassel: Kassel University Press

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Titelfoto: Christina Schlichting

Titelgrafik: Mathias Luhmann

Satz und Gestaltung: Thomas Künzl

Druck: Kassel University Press

Printed in Germany

ISBN: 978-3-86219-260-1

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	6

Teil 1 Theoretische und didaktische Grundlagen

1 Fachdidaktische und institutionelle Rahmenvorgaben	9
1.1 Die Bezugswissenschaften	9
1.2 Kultusministerielle Vorgaben	12
1.3 Zur Unterrichtswirklichkeit	14
2 Sprachliches Handeln in Lernsituationen	16
2.1 Sprachliches Handeln und Persönlichkeitsentwicklung	16
2.2 Reflexives Sprachhandeln im Deutschunterricht	22
2.3 Alltagssprache – Unterrichtssprache – Bildungssprache	27
2.4 Sprachliches Handeln und Kompetenzerwerb	31
2.5 Language Awareness-Ansätze: mehrsprachiges Handeln und Lernen	41
2.6 Interkulturelles Sprachenlernen	44
3 Über Sprache reflektieren – Sprachbewusstheit entwickeln und sprachliches Wissen erwerben	49
3.1 Sprache und Reflexion über Sprache	49
3.2 Sprachreflexion außerhalb und innerhalb der Schule	50
3.3 Sprachreflexion und Sprachbewusstheit	54
3.4 Sprachbewusstheit und sprachliches Wissen	59
4 <i>Über Sprache reflektieren</i> als leitendes Prinzip im sprachheterogenen Unterricht	65
4.1 Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren	66
4.1.1 Grundfragen des menschlichen Seins in den verschiedenen Kulturen	66
4.1.2 Thema Migration	67
4.1.3 Nachdenken über Sprachen	69
4.1.4 Sprachvergleiche	69
4.1.5 Interaktionssituationen	70
4.2 Über die Verwendung von Sprache im Unterricht reflektieren	73
4.2.1 Alltagssprache und Unterrichtssprache	73
4.2.2 Unterrichtssprache und Bildungssprache	74

4.3 Über sprachliche Phänomene in ihrem Gebrauch reflektieren	77
4.3.1 Grammatische Strukturen in ihrem Gebrauch	77
4.3.2 Vermittlung von Wortschatz	83
4.3.3 Nutzung von Fachbegriffen und Nachschlagewerken	88
4.3.4 Vermittlung von Redemitteln	88
4.4 Über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren	90
4.4.1 Vermittlung und Reflexion von Lesestrategien	90
4.4.2 Einbeziehen von Sprachlernstrategien	99

Teil 2 Sprachförderung konkret

5 Konzepte für den sprachreflexiven Deutschunterricht	101
5.1 <i>Der Sprachenfächer</i> – ein Konzept für einen interkulturellen Deutschunterricht	102
5.2 <i>Sprachenvielfalt als Chance</i> – ein Konzept zur Sprachförderung durch Stärkung der Identität	107
5.3 <i>Sprachspiele</i> – ein Konzept für den Spracherwerb im mehrsprachigen Deutschunterricht ..	111
5.4 <i>Sprachsensibilisierung</i> – ein Konzept für den sprachheterogenen Deutschunterricht	118
6 Konzepte für den sprachreflexiven Fachunterricht	127
6.1 Das Konzept <i>Durchgängige Sprachbildung</i>	128
6.2 Das Konzept <i>Sprachsensibler Fachunterricht</i>	134
6.2.1 Unterrichtsgespräch	135
6.2.2 Lesen	139
6.2.3 Schreiben	143
6.3 Das Konzept des <i>sprachfördernden Fachunterrichts</i>	147
7 Zusammenfassung	152
7.1 Übersicht	152
7.2 Ausblick	154
8 Lösungsschlüssel	155
9 Glossar	176
10 Literaturverzeichnis	179
11 Quellenverzeichnis	188
Angaben zur Autorin	193

Vorwort

Im gelben Dämmerlicht bewegen sich Menschen durch einen Raum. Sie sind am Eingang aufgefordert worden, nicht zu sprechen. Schweigend passieren sie einen langen, schmalen Gang, der mit dichtem, farbigem Nebel gefüllt ist. Sie können nicht viel sehen, können sich nicht auf ihre Sinne, nicht auf Gerüche, Geräusche, Farben, Gleichgewicht verlassen. Das gebotene Schweigen lässt Austausch und Rückversicherung über die Eindrücke nicht zu.

Der dänische Künstler Olafur Eliasson versetzt mit seiner Licht-Installation „Din blinde passager“ („Your blind passenger“) von 2010 die Besucher des Arken Museums in Kopenhagen in eine fremde Welt. Sie erfahren Neues, erleben Vertrautes neu.

Sobald die Besucher die 90 Meter lange Licht- und Wahrnehmungsschleuse passiert haben, müssen sie sich darüber austauschen. Der Sprachinteressierte nimmt verschiedene Sprachen, Dialekte und Stile wahr. Gemeinsam scheint das Bemühen aller zu sein, die richtigen Wörter für die fremden Erfahrungen zu finden und mittels Sprache das Fremde zu erfassen.

„Noch nie“, so sagt eine 11jährige Besucherin, „habe ich in meinem Kopf so tief nach Wörtern gegraben, um den anderen zu beschreiben, was ich gesehen habe“. Sie findet einen Weg: ein nicht-sprachliches Zeichen, eine Geste, eine Botschaft. Eine Aussage, die von allen anderen sofort verstanden wird.

Die Besucher der Licht-Installation könnten ihre Erlebnisse zum Anlass nehmen, um über Verständigung im eigenen Lebensumfeld nachzudenken. Wie kann es gelingen, in der mehrsprachigen Gesellschaft eine Sprache zu finden, um die eigenen, oftmals nicht alltäglichen und für die Anderen fremden Wahrnehmungen mitzuteilen, in dem Bemühen um gemeinsames Verstehen und Verstanden-Werden? Es kann nur mit einem offenen, aufmerksamen, sorgsam und feinsinnigen Blick auf Sprache gelingen. Sensibilität für Sprache trägt in der mehrsprachigen Gesellschaft und auch im sprachheterogenen Zusammenleben und -lernen in der Schule zu einem gelungenen Austausch bei.

Zum Gelingen dieser Fernstudieneinheit haben viele Menschen beigetragen, denen ich hiermit besonders danken möchte.

Mein besonderer Dank gilt Monika Asche, der Herausgeberin, die mit unermüdlicher Geduld und Lesebereitschaft, mit kritischen Kommentaren und konstruktiven Vorschlägen das Gelingen der Einheit befördert hat.

Ebenfalls danken möchte ich meiner Kollegin Ellen Schulte-Bunert für ihre kenntnis- und erfahrungsreichen Ratschläge und Tanja Fohr für die gründliche Lektüre und die hilfreichen Anmerkungen. Danken möchte ich auch meinem Lehrerkollegen Hartmut Müller für die wertvollen Überlegungen aus der Schulpraxis.

Ein spezieller Dank gebührt meinen Kindern, die mich mit großem Verständnis, mit ihrem Blick auf Sprache und mit ihren vielfältigen Ideen stets unterstützen.

Einleitung

Vielleicht kommt Ihnen folgende Situation bekannt vor:

Beispiel

Beispiel

Schüler 1: Gib mir Bleistift.

Schüler 2: Das sagt man so nicht.

Schüler 1: ???

Schüler 2: Das heißt: Gib mir Bleistift bitte.

verschiedene sprachliche Fähigkeiten

Diesen oder einen ähnlichen kurzen Gesprächsausschnitt (vgl. Dirim/Müller 2007, 6) kennen Sie vermutlich aus eigenen Unterrichtserfahrungen. Zwei Schüler haben gerade ihre Aufmerksamkeit auf eine sprachliche Äußerung gerichtet, bei der einer der beiden dem anderen eine sprachliche Korrektur anbietet. Möglicherweise haben Sie in einer ähnlichen Situation darüber nachgedacht, welche sprachlichen Fähigkeiten diese Schüler überhaupt haben, bzw. welches Wissen über Sprache vorhanden sein mag. Eventuell können Sie das Niveau des unterschiedlichen Sprachstands nicht genau angeben. Aber ganz sicher sind Sie sich darüber im Klaren, dass Sie es hier mit Schülern zu tun haben, deren sprachliche Äußerungen auf einen nicht-deutschsprachigen Hintergrund hinweisen. Vielleicht beobachten Sie auch, dass verschiedene Sprachniveaus vorhanden sind und dass diese Schüler sprachlich unterstützt werden müssen. Offenbar handelt es sich hier um Schüler in einer sprachheterogenen Lerngruppe, die gemeinsam lernen.

unterschiedliche Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache

Welche Lernsituation in einer sprachheterogenen Lerngruppe finden Sie hier vor? Es könnte sich um regulären Unterricht, etwa im Fach Deutsch, in Mathematik oder in einem andern Fach handeln, in dem Lerninhalte in der Unterrichtssprache Deutsch vermittelt werden. Die Lernenden sprechen und beherrschen die deutsche Sprache unterschiedlich kompetent. In einer sprachheterogenen Lerngruppe sind Schüler mit Deutsch als Erstsprache, Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die in Deutschland geboren sind, die Sprache aber erst seit dem Kindergarten erlernt haben. Weiterhin könnten es Lerner sein, deren Vater und/oder Mutter die deutsche Sprache in Deutschland erworben haben, diese und ihre Herkunftssprache nicht perfekt sprechen, und sich mit ihren Kindern auf Deutsch unterhalten.

didaktische Entscheidungen

Wie könnten Sie auf eine Situation wie die des Einstiegsdialogs reagieren? Sie könnten diesen Dialog kurzfristig zum Gegenstand des Unterrichts machen und mit Ihren Schülern über die Äußerungen nachdenken; Sie könnten eine kurze Sequenz über die Verwendung von Artikeln in der deutschen Sprache einschieben; Sie könnten die korrekte Formulierung unkommentiert einbringen; Sie könnten auf einige feststehende Phrasen des Unterrichtsdiskurses aufmerksam machen. Sie könnten diese kurze Sequenz aber auch einfach ignorieren und sich auf das eigentliche Thema konzentrieren.

In einem auf Einsprachigkeit ausgelegten Unterricht, auch im Deutschunterricht, geht eine derartige Situation oft unreflektiert unter. Auf Sprachprobleme dieser Art ist weder der reguläre Deutschunterricht noch der Fachunterricht eingestellt und auch ein Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ist für diese Lerngruppen nicht vorgesehen. Lerner mit Migrationshintergrund, die den Unterricht in der Regelklasse besuchen, bekommen oftmals keine weitere Unterstützung in ihrem Spracherwerbsprozess.

Die sprachheterogene Lerngruppe stellt die Lehrenden vor eine besondere Herausforderung. Im Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen müssen Lehrende besonders aufmerksam mit den sprachlichen Möglichkeiten und Schwierigkeiten ihrer Lerner umgehen und das Lernen in und mit der Sprache immer wieder gemeinsam mit ihnen reflektieren. Ein möglicher Weg, Sprachunterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen durchzuführen, liegt darin, Sprachbewusstheit aufzubauen. Sie entsteht, wenn Schüler über ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren, über sprachliche Phänomene nachdenken, auf die Sprache aufmerksam werden. Sie können diese Aufmerksamkeit oder Sensibilisierung als Potential für ihre eigene sprachliche Handlungsfähigkeit nutzen.

Sprachbewusstheit in sprachheterogenen Lerngruppen

Diese Fernstudieneinheit will mögliche Wege zur Reflexion über Sprache und zum Aufbau von Sprachbewusstheit aufzeigen. Sie stellt dar, wie Sprachaufmerksamkeit und Sprachsensibilität den Prozess der Reflexion über Sprache in Gang setzen und zum Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit beitragen können. Sie bietet theoretische Bezüge zur Begründung des Ansatzes „Über Sprache reflektieren“, entwickelt didaktische und methodische Prinzipien und zeigt unterrichtspraktische Vorschläge auf.

Ziele der Fernstudieneinheit

Die Fernstudieneinheit ist auf den Unterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen des Regelklassenunterrichts gerichtet. Dieser Unterricht bezieht sich auf das sprachliche Lernen im Deutschunterricht und ebenso auf das sprachliche Lernen im Fachunterricht, in Lerngruppen, in denen sich Lerner mit unterschiedlichem Migrationshintergrund befinden. Die besonderen Bedingungen und Herausforderungen, die in diesem Unterricht an die Lehrenden gestellt werden, sind hier berücksichtigt. Es ist aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen nicht möglich, einen einheitlichen curricularen Rahmen vorzugeben; allerdings ist der Ansatz „Über Sprache reflektieren“ für die Planung von Unterricht zentral und durchgängig. In dieser Einheit werden Konzepte vorgestellt, Beispiele aufgeführt und Anregungen für den eigenen Unterricht gegeben. Sie greifen die besonderen Herausforderungen auf und wollen Mut machen, mit ihnen konstruktiv umzugehen.

Die Fernstudieneinheit ist in zwei Teile gegliedert:

Im **Teil 1** geht es um die theoretischen und didaktischen Grundlagen für den sprachreflexiven Unterricht, insbesondere im Hinblick auf die aktuelle Forschungs- und Bildungsdiskussion.

Kapitel 1 bezieht sich auf die äußeren Bedingungsfaktoren des Unterrichts mit sprachheterogenen Lerngruppen und berücksichtigt die Vorgaben der Bildungsstandards. Sie legen die fachbezogenen Standards und die darin zu erreichenden Kompetenzen fest. Kapitel 2 bezieht sich auf die inneren Bedingungsfaktoren, die den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit und die besondere Bedeutung der Reflexion über Sprache beinhalten.

Kapitel 3 und 4 beschäftigen sich mit den daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen. In Kapitel 3 wird dargestellt, wie die Sprachreflexion im Sprachunterricht zum Aufbau von sprachlicher Handlungsfähigkeit genutzt werden kann.

In Kapitel 4 werden Prinzipien entwickelt, um Prozesse der Reflexion über Sprache und Sprachliches unter den besonderen Bedingungen der Sprachheterogenität der Lerngruppe aufzubauen und für das Sprach- und Fachlernen zu nutzen.

Teil 2 ist praxisorientiert angelegt. Es werden Konzepte vorgestellt, in denen theoretische Grundlagen, neue Gedanken und didaktische Modellierungen für die besonderen Anforderungen in sprachheterogenen Lerngruppen entwickelt sind und die den reflexiven Umgang mit Sprache verfolgen.

Kapitel 5 stellt vier unterschiedliche Konzepte des sprachreflexiven Unterrichts im Regelunterricht Deutsch vor. Ihre Ansätze werden dargestellt und ihre Umsetzung wird an einigen Beispielen aufgezeigt.

In Kapitel 6 wird das Konzept *Durchgängige Sprachbildung* vorgestellt, das Fachunterricht und Sprachunterricht verbindet. Auf dieser Grundlage werden zwei Ansätze für das Sprachlernen im Fachunterricht veranschaulicht.

Kapitel 7 fasst überblicksartig die vorgestellten Ansätze zusammen und gliedert sie hinsichtlich der schulorganisatorischen und inhaltlich-didaktischen Umsetzungsformen.

Sie erhalten damit auf der einen Seite einen Rahmen, der die Forschungsebene und die konzeptionelle Ebene für den Unterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen des Regelunterrichts umfasst. Auf der anderen Seite erhalten Sie eine Vielzahl unterrichtspraktischer Umsetzungsbeispiele und -anregungen, die Sie für Ihren Unterricht nutzen können. Auf diesem Hintergrund können Sie eine fundierte Auswahl geeigneter Materialien treffen hinsichtlich der Anforderungen und Gegebenheiten Ihrer Lerngruppe.

In dieser Fernstudieneinheit werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit die Bezeichnungen „Schüler“ und „Lehrer“ verwendet. Gemeint sind immer Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer.

Teil 1 Theoretische und didaktische Grundlagen

1 Fachdidaktische und institutionelle Rahmenvorgaben

Ziel dieses ersten Kapitels ist es, den Rahmen zu skizzieren, in dem der derzeitige Unterricht in sprachheterogenen Lehr- und Lernsituationen stattfindet. Dabei wird deutlich, dass sich das Bedingungsgefüge für das Lehren und Lernen in sprachheterogenen Unterrichtssituationen gewandelt hat. Gesellschaftspolitische und fachdidaktische Diskussionen geben neue Zielorientierungen vor und die Modellierung des Unterrichts muss didaktisch anders gestaltet werden als im traditionell einsprachig ausgerichteten Unterricht.

Ziele des Kapitels

Zunächst sind die Aspekte skizziert, die sich aus den Bezugswissenschaften im Rahmen der Lehramtsausbildung ergeben. Kultusministerielle Vorgaben setzen Schwerpunkte in der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und in der Kompetenzausrichtung. Ein abschließender Blick auf die Unterrichtswirklichkeit stellt die Besonderheit der Lehr- und Lernsituation zusammenfassend fest und führt ein in die didaktische Diskussion zum sprachlichen und fachlichen Lernen in und mit der deutschen Sprache.

Im Einzelnen erhalten Sie eine Orientierung über:

- die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten,
- kultusministerielle Vorgaben zur Berücksichtigung der Sprachheterogenität an Schulen und zum Bildungsauftrag von Schule,
- die sprachheterogene Unterrichtswirklichkeit in der Bildungsdiskussion.

1.1 Die Bezugswissenschaften

Das Fach Deutsch ist das Unterrichtsfach, zu dessen genuinen Aufgaben die sprachliche Förderung aller Schüler zählt. Dem Fach Deutsch kommt diese Aufgabe der sprachlichen Förderung auch derjenigen Kinder und Jugendlichen vorrangig zu, die durch ihren Migrationshintergrund besondere Unterstützung benötigen. Eine entsprechende sprachliche Förderung kann sich als effektiv und nachhaltig erweisen, wenn sie in Kooperation mit den anderen Fächern des Regelunterrichts erfolgt, und, wenn möglich, in Zusammenarbeit mit den verschiedenen DaZ-Fördermaßnahmen. Zentrales Fach ist das Fach Deutsch und entsprechende Kenntnisse aus der Germanistik als primärer Bezugswissenschaft sind für den Lehrer grundlegend.

Bezüge zur Fachwissenschaft

Für das Fach Deutsch und für alle anderen Fächer, die in der Schule unterrichtet werden, gilt, sich auf fachwissenschaftlicher Ebene mit den Inhalten des Faches auseinander zu setzen. Als (zukünftige) Lehrerin bzw. Lehrer, z.B. für das Fach Deutsch, erwerben Sie im Studium eine Reihe von berufsrelevanten Kenntnissen:

- Sie erwerben Kenntnisse über die Struktur, Form und Funktion von Sprache und den Sprachgebrauch. Sie können in etwa folgende Fragen beantworten: Wie ist die Sprache strukturell aufgebaut, in der Wortbildung, der Tempusbildung, in der Satzbildung? Welche orthografischen Regularitäten liegen vor? Was macht Texte zu Texten? Wie sind Texte aufgebaut und welche verschiedenen Textstrukturen eignen sich für bestimmte kommunikative Zwecke?

- Sie erwerben zunehmend Kenntnisse über verschiedene literarische Epochen und über verschiedene Textsorten. Sie analysieren literarische Texte für Ihr eigenes Verständnis, Sie interpretieren sie und entnehmen ihnen einen bestimmten Aussagegehalt oder einen Bedeutungsgehalt.
- Sie erfassen unterschiedliche Formen von Gesprächen, d.h. Sie analysieren (und gestalten) sprachliches Handeln unter pragmalinguistischen* und auch soziolinguistischen* Gesichtspunkten.

Theorien, Konzepte, Prinzipien aus Bezugswissenschaften und Fachdidaktik

Zu der fachwissenschaftlichen Bildung kommt für den Lehrerberuf eine weitere wissenschaftliche Disziplin hinzu: die Fachdidaktik. Die Fachdidaktik konzentriert sich in ihrer Theoriebildung auf die Inhalte und Verfahren der Fachwissenschaft sowie auf Erkenntnisse und Modelle weiterer Bezugswissenschaften (Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Allgemeine Didaktik, Psychologie, Pädagogik usw.). Sie versteht sich als anwendungsorientierte Wissenschaft. In ihrem Zentrum stehen zum einen eine Auswahl und Begründung der zu vermittelnden Fachinhalte (Schriftspracherwerb, Schreibfähigkeit, Lesefähigkeit, Rechtschreibung, Präsentationsfähigkeit usw.), zum anderen die Erarbeitung und Begründung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen.

Für die jeweiligen Arbeitsbereiche und für die Bezugswissenschaften liegen verschiedene didaktische Konzepte vor, die in ihren Modellen und Inhalten unterschiedliche Akzente setzen und damit in der Konsequenz zu unterschiedlichen Ergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen führen (inhaltliche Auswahl und Gewichtung, Orientierung an fachwissenschaftlichen Positionen, Gestaltung der Lernprozesse, Strukturierung von Vermittlungsphasen usw.). So lassen sich z.B. die Veränderungen im Sprachunterricht vom reinen Grammatikunterricht zu einem kommunikationsorientierten Unterricht, der auf Gesprächsfähigkeit zielt, u. a. aus den theoretischen Grundlagen der Sozialwissenschaften und der Soziolinguistik herleiten. Auch bestimmte Methoden und Konzeptionen des Unterrichtens, wie Gruppenarbeit, Stationenlernen oder Projektarbeit, sind auf weitere Bezugswissenschaften wie die Erziehungswissenschaften oder die Pädagogik zurückzuführen (selbstbestimmtes Lernen, Lernen als konstruktiver Prozess, Schreibprozesse unterstützen anstatt Schreibprodukte vermitteln usw.). Die Fachdidaktik stellt weitere Kenntnisse bereit, z.B. zur Auswahl aus verschiedenen fachwissenschaftlichen Verfahren der Textanalyse und -interpretation für eine bestimmte Lerngruppe, zu Verfahren der Texterstellung, zur Förderung des Leseverstehens.

Aufgabe der Fachdidaktik ist es auch, die Vorgaben aus Lehrplänen und Bildungsstandards zu berücksichtigen, die darauf ausgerichtet sind, dass Schüler Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen erwerben. Die Bildungsstandards geben seit 2004/2005 verbindlich den Erwerb von Kompetenzen vor. Kompetenzen werden dort verstanden als Fähigkeiten, gelerntes Wissen zu nutzen und es auf neue Situationen anzuwenden. Fachliches Wissen aus den Bezugswissenschaften bildet die Basis für die Gestaltung von Lernprozessen zum Erwerb von Kompetenzen. Modelle und Ergebnisse aus empirischer Unterrichtsforschung, aus der Lehr- und Lerntheorie, der Entwicklungspsychologie und der Pädagogik tragen zur Konzipierung von Unterricht bei, indem z.B. Faktoren wie Handlungsorientierung*, Lernerautonomie* und fächerübergreifendes Lernen* (vgl. Abraham, Beisbart u.a., 2009, 9f.) für den Erwerb von Kompetenzen eine zentrale Rolle einnehmen. Die Kompetenzen sind geknüpft an die zu erwerbenden Inhalte. Die Inhalte, die z.B. in der Germanistik studiert wurden, müssen auf das Unterrichtsfach Deutsch angewendet und lerngruppenspezifisch

modelliert werden. Hier greifen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse ineinander.

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse im Fach selbst sind im Hinblick auf den Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen noch zu erweitern. Für das Unterrichten in einer sprachheterogenen Lerngruppe sind Kenntnisse aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erforderlich. Sie beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Grundlagen über Sprache und Struktur des Deutschen als Zweitsprache,
- Grundlegende Fremd- und Zweitspracherwerbstheorien,
- Didaktik und Methodik des (Fremd- bzw.) Zweitsprachenlernens,
- Theorien und Modelle des Interkulturellen Lernens.

Die Verzahnung der Wissens- und Kenntnisbereiche der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen lässt sich durch folgendes Beispiel verdeutlichen:

Angehende Primarstufenlehrer mit dem Fach Deutsch werden sich im Studium und im anschließenden Referendariat mit folgenden Bereichen beschäftigen: Anfangsunterricht; das Verhältnis von Laut und Schrift (auch im Hinblick auf Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt); Prosodik* des Deutschen; Wörter – Silben – Laute; Spracherwerb; Sprachstörungen; Schriftspracherwerb.

Beispiel

Kenntnisse in diesen Bereichen allein reichen aber nicht aus. Für das Lehren ist es wichtig, eine übergreifende Handlungskompetenz zu entwickeln und so sind Kenntnisse aus den weiteren Bezugswissenschaften genauso wichtig, z.B. zu Fachthemen und Arbeitsbereichen der Eingangsphase Schule, der Leistungsbeobachtung, Verhaltensbeobachtung, Diagnostik, Spielpädagogik, zu Theorien des Lernens, Theorien der Kommunikation, der Interaktion.

Für den Unterricht in einer sprachheterogenen Lerngruppe sind weitere Kenntnisse nötig über:

- verschiedene Schriftsysteme,
- Besonderheiten von Sprache und Sprachstrukturen anderer Herkunftssprachen,
- Entwicklungsverläufe im gesteuerten* und ungesteuerten* Fremd- bzw. Zweitspracherwerb*,
- phonetische/phonologische Besonderheiten in der deutschen Sprache im Vergleich zu einer anderen Herkunftssprache.

Aufgabe 1

Skizzieren Sie, wie Sie bei der Planung eines neuen Themas in Ihrem eigenen Unterricht vorgehen bzw. falls Sie noch nicht unterrichten, vorgehen würden. Welche Aspekte berücksichtigen Sie neben den inhaltlichen Entscheidungen?

Aufgabe 1

1.2 Kultusministerielle Vorgaben

**Berücksichtigung der
Mehrsprachigkeit und
Kompetenzorientierung**

Die Unterrichtspraxis wird geleitet durch die Vorgaben der Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer für die entsprechenden Schulstufen und -formen. Diese orientieren sich an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), die mit den Bildungsstandards einen für alle Bundesländer verbindlichen Rahmen für den Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik, in der 1. Fremdsprache und z.T. für Biologie, Chemie und Physik vorgelegt hat. In den Bildungsstandards werden Anforderungen formuliert, die den aktuellen Bildungsanforderungen, orientiert an gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, entsprechen. Es liegen bisher Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss vor. So heißt es in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss:

„Bei der Arbeit mit der Sprache erwerben die Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Über die Grenzen des Faches und der Schule hinaus leistet der Deutschunterricht damit einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz. Den Heranwachsenden bietet dies die Voraussetzungen, Interesse zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen.“

KMK (2003), 6

**Ausdrucksfähigkeit
Sprachbewusstheit
Gesprächsfähigkeit**

Im allgemeinen Teil (Präambel; Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung) unterscheiden sich die Ausgaben kaum, allerdings werden Lerner mit Migrationshintergrund in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss ausdrücklich erwähnt. Für eine sprachheterogene Lerngruppe soll, so ist den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss zu entnehmen, die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt durch die Inhalte des Faches Deutsch ermöglicht werden. Der Sprachunterricht soll die Schüler dazu befähigen, eine angemessene Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit zu erreichen, Sprachbewusstheit zu entwickeln und sich je nach Situation und Absicht partnergerecht, sachangemessen und verständlich zu äußern (vgl. KMK 2004a, 7). Die Fähigkeiten des aufmerksamen Zuhörens und darauf Reagierens sollen erlangt werden.

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss ist ein Abschnitt eingefügt, der in der Ausgabe für den Mittleren Schulabschluss fehlt. Er ist jedoch für das sprachliche Lernen in allen Lerngruppen relevant und soll hier aufgeführt werden:

„Kulturelle und sprachliche Vielfalt können zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt werden. Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz.“

KMK (2004a), 7

Für beide Bildungsabschlüsse wird dazu aufgefordert, die sprachheterogene Lernsituation im Unterrichtsgeschehen inhaltlich, thematisch und methodisch aufzugreifen und sie konstruktiv für die gesamte Lerngruppe nutzbar zu machen.

„In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Sprachereferenzen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen

**Sprachenvielfalt
einbringen**

zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt, die Standards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zu erreichen.“

KMK (2003), 7

Aufgabe 2

In dem Auszug aus den Bildungsstandards (KMK 2003, 6f.) werden Gründe benannt, im Fach Deutsch die Situation der Mehrsprachigkeit zu nutzen. Lesen Sie den folgenden Auszug und notieren Sie:

- a) Welche Chancen und Möglichkeiten bietet die Einsicht in die kulturelle Vielfalt?
- b) Wozu dienen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit?
- c) Im Hauptschulbereich soll Interkulturelle Kompetenz vermittelt werden – wie wird dies begründet?

Aufgabe 2

1 Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Fach Deutsch im Rahmen ihrer schulischen Arbeit in der Sekundarstufe I von grundlegender Bedeutung: Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind. Dies beinhaltet eine solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit und entspricht somit den unterschiedlichen gesellschaftlichen, v.a. auch den berufsweltbezogenen Anforderungen an die Ausbildung im Fach Deutsch.

Bei der Arbeit mit der Sprache erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Über die Grenzen des Faches und die Schule hinaus leistet der Deutschunterricht damit einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz. Den Heranwachsenden bietet dies die Voraussetzungen, Interesse zu entwickeln, am kulturellen Leben teilzunehmen. Sie erfahren auf diese Weise, welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben, und werden dazu angeregt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst. Das schließt den Ausblick auf andere Kulturen ausdrücklich mit ein. Die Bereiche des Deutschunterrichts bieten aus diesen Gründen auch weiterführende Ansätze für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.

Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Lernerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt der Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.

Die deutsche Sprache ist vom fachlichen Grundverständnis her Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip zugleich. Von daher sind Darstellung und Erwerb der Kompetenzen im Fach Deutsch integrativ angelegt, werden immer aufeinander bezogen und zusammengeführt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben aufgrund der sprachlichen Bezogenheit des Fachunterrichts die Kompetenzen für das Sprachenlernen wie für jede Form fachlichen Arbeitens in den unterschiedlichen Fächern. Dem Deutschunterricht kommt diese orientierende Funktion zu, weil in ihm Sprachfragen aus anderen Fächern aufgegriffen und Kenntnisse und Erfahrungen für die Arbeit in anderen Fächern genutzt werden können. In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch die mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt, die Standards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch zu erreichen.

KMK (2003), 6f.

1.3 Zur Unterrichtswirklichkeit

fehlende integrative Konzepte

Trotz der ausdrücklichen Aufforderung der KMK, die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen, liegen dafür bisher kaum Konzepte aus der Fachdidaktik bzw. Vorschläge für die Unterrichtspraxis vor. Der Bereich DaZ wird weiterhin isoliert betrachtet und führt in der Schule und insbesondere im regulären Deutschunterricht immer noch ein Schattendasein. Stillschweigend gelten Lerner mit nicht-deutschsprachigem Migrationshintergrund als Lerner, deren Integration und Förderung häufig eine Belastung darstellen.

Potentiale für Gesellschaft und Wirtschaft

Dagegen stehen bildungspolitische Empfehlungen, die aus gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht auf Vorteile und Nutzen von Mehrsprachigkeit für die deutsche Gesellschaft hinweisen. So ist mittlerweile das Thema Mehrsprachigkeit stärker in den Fokus der öffentlichen und politischen Diskussion gerückt. Der Bildungsbericht 2010 (http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, Aufruf vom 22.01.2012) macht anhand konkreter Zahlen deutlich, dass Deutschland ein Land ist, in dem ein großer Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund lebt. Er stellt zwei Aspekte dieser sprachheterogenen Situation dar:

Zum einen besteht ein Zusammenhang zwischen geringerem Schulerfolg und Migrationshintergrund, zum anderen liegen in der Mehrsprachigkeit mit ihrem kulturellen Reichtum große Potentiale für die Bildungs- und Wissensgesellschaft. Die Potentiale können ethische Herausforderungen für die Wahrnehmung und Gestaltung von

Gesellschaft sein und für die wirtschaftliche und politische Teilhabe am Weltgeschehen nutzbar gemacht werden.

Um eine erhöhte Bildungsbeteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, werden schulische und außerschulische Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen durchgeführt. Die für den deutschen Arbeitsmarkt adäquate Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, die in den Herkunftsländern erworben wurden, wird derzeit diskutiert.

Ungeachtet der bildungspolitischen und didaktischen Diskussionen ist die Gestaltung eines Handlungsrahmens für den aktuellen regulären Schulalltag dringend geboten. Es gilt, Sprachheterogenität anzuerkennen und konstruktiv zu nutzen. Der Schulalltag stellt hohe Anforderungen: Klassen mit einem großen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund weisen oft ein ungünstiges Lernklima oder ein niedriges Leistungsniveau auf. Lehrende müssen fachliches Lernen anleiten und trotz sprachlicher Hürden kognitive Leistungen ihrer Schüler erkennen und ausbauen. Kinder und Jugendliche, die aus DaZ-Klassen in den Regelunterricht integriert werden, müssen weiterhin im sprachlichen Lernen unterstützt werden und der Lehrer ist gefordert, neben dem Fachunterricht auch Sprachunterricht durchzuführen. Zudem muss ein Klima des respektvollen Umgangs gepflegt werden, in dem jeder einzelne Lerner nach seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkannt, anerkannt und gefördert wird.

Herausforderungen für den Sprach- und Fachunterricht

Da Lernen, Wissenserwerb und Wissensverarbeitung in allen Fächern über die deutsche Sprache erfolgt, ist auch der Fachunterricht gleichzeitig Unterricht, in dem auf die besondere Lern- und Zweitspracherwerbssituation eingegangen werden muss. Mittlerweile wird in mehreren Bundesländern das Konzept *Durchgängige Sprachbildung* umgesetzt.

Dieses Konzept sieht die gezielte Aus- und Weiterbildung der Zweitsprache Deutsch in allen Schularten, auf allen Schulstufen und in allen Fächern des Unterrichtskanons über einen langen Zeitraum vor (→ **KAPITEL 6.1**). Dahin gehende Vorschläge zur Umsetzung dieses Konzepts im konkreten Unterricht (Mathematik, Physik, Erdkunde usw.) werden derzeit entwickelt. Sie müssen mit Entwürfen aus der Zweitsprachendidaktik und der Deutschdidaktik abgestimmt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungspolitik bereits Forderungen und Vorstellungen formuliert hat, Sprachheterogenität im Unterricht zu berücksichtigen und Kompetenzen zu vermitteln und zu nutzen, die sich mit und aus der Mehrsprachigkeit entwickeln. Allerdings haben diese Forderungen noch keine selbstverständliche Einbettung in Schulcurricula gefunden. Viele vereinzelte Ansätze und Maßnahmen zur Nutzung der Sprachheterogenität sind vorhanden, die zu einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden müssten. Weiterhin müssen universitäre Lehrerbildung und die Weiterbildung der Lehrer grundlegend auf die besonderen Herausforderungen von Sprachheterogenität vorbereiten.

2 Sprachliches Handeln in Lernsituationen

Ein wesentliches Bildungsziel der Schule ist die Ausbildung der Persönlichkeit der Lerner. Die Sprache trägt zur Ausbildung der Persönlichkeit in entscheidender Weise bei. Im Rahmen der schulischen Bildung muss die sprachliche Handlungsfähigkeit gezielt entwickelt und gefördert werden. Die Deutschdidaktik formuliert die Ausbildung von sprachlicher Handlungsfähigkeit als das zentrale Ziel und die zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. Diese Aufgabe und auch das sprachliche Handeln selbst sind äußerst komplex. Um den komplexen Bereich des sprachlichen Handelns, Sprache und Sprachgebrauch, handhabbar zu machen, wird er in der Deutschdidaktik in Lern- bzw. Kompetenzbereiche aufgeteilt (Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen). Diese werden hinsichtlich ihrer jeweils spezifischen Aufgaben analysiert. Aus der Analyse lassen sich Ziele für den Unterricht in jedem dieser Bereiche bestimmen. Die Frage nach der Übertragung der Ziele auf den konkreten Unterricht wird aktuell durch die Kompetenzorientierung bestimmt. Der Erwerb von Kompetenzen wird insbesondere durch einen lernerorientierten und selbstgesteuerten Unterricht unterstützt.

Für die konkrete Unterrichtssituation in sprachheterogenen Lerngruppen müssen Differenzierungen in der Verwendung der Alltagssprache* und der Unterrichtssprache* getroffen werden. Vorschläge zum Umgang mit Sprachheterogenität finden sich in Language Awareness-Ansätzen und in Überlegungen zu einer Interkulturellen Sprachdidaktik.

Im Einzelnen erhalten Sie in diesem Kapitel Einblicke in

Ziele des Kapitels

- die Faktoren, die bei der Ausbildung der Persönlichkeit eine Rolle spielen,
- die besondere Bedeutung der Sprache bei der Persönlichkeitsausbildung,
- die Aufgaben, die sich daraus für den Deutschunterricht ergeben und die didaktische Einteilung in Kompetenzbereiche mit ihren Zielformulierungen,
- Language Awareness-Ansätze,
- Vorschläge für eine Interkulturelle Sprachdidaktik.

Aufgabe 3

Aufgabe 3

Erstellen Sie ein Assoziogramm (ein Cluster), das Sie in Ihrer Persönlichkeit abbildet.

- a) Welche allgemeinen Faktoren (Staatsangehörigkeit, Geschlecht, Alter, ...) zählen Sie zur Beschreibung hinzu?
- b) Welche spezifischen Faktoren berücksichtigen Sie, um sich zu beschreiben (Kleidung, besondere Merkmale, Charakterzüge, ...)?

unterschiedliche Kriterien zur Beschreibung von Identität

2.1 Sprachliches Handeln und Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeit entwickelt sich im Umgang mit anderen. Dieser soziale Aspekt in der Persönlichkeit kann mit dem Begriff der *Identität* beschrieben werden. Der Begriff Identität ist jedoch schwer zu fassen und lässt sich auch nicht eindeutig definieren.

Man kann versuchen, ihn durch einige Synonyme zu beschreiben, wie Selbstverständnis, Selbstbewertung, Selbstgefühl, Selbstbild (vgl. Haarmann 1996, 219f.). Eine weitere Möglichkeit ist, Identität anhand von bestimmten Merkmalen zu bestimmen: Charakter, Eigenschaften, Verhalten u. a. Weiterhin sind ihr Elemente zuzuordnen, wie der Name einer Person, die körperlichen Merkmale wie Größe oder Hautfarbe, die Lebensgewohnheiten und die Wertvorstellungen (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003, 40f.).

Neben der Schwierigkeit, Identität zu definieren, werden die Phänomene, die bei der Ausbildung von Identität beteiligt sind, in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Entwicklung des Menschen in seiner Gesellschaft befassen, unterschiedlich fokussiert. Auch die Funktion der Sprache wird unterschiedlich gewichtet. Sie wird zum einen als ein notwendiger und entscheidender Faktor für die Ausbildung von Identität gesehen, zum anderen als eines von mehreren Instrumenten oder Mitteln, um die Identität auszudrücken. Sprache gilt oft als ein entscheidendes Kriterium für die Zuordnung zu einer Gruppen- bzw. Nationalidentität.

Aufgabe 4

Sehen Sie sich den von Ihnen erstellten Cluster in Aufgabe 3 noch einmal an.

- a) Haben Sie „Sprache“ als ein Persönlichkeitsmerkmal aufgeführt? Falls ja, wie begründen Sie dies?
- b) Falls nein: Gehört Ihre Sprache bzw. gehören Ihre Sprachen zu Ihrer Identität? Wie denken Sie darüber?

Aufgabe 4

Wir gehen in dieser Fernstudieneinheit davon aus, dass die Sprache notwendig ist zur Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung und dass die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Interaktion mit anderen Personen zur Ausbildung der Persönlichkeit beiträgt.

sprachliche Handlungsfähigkeit notwendig zur Persönlichkeitsentwicklung

Eine grundlegende Theorie zur Beschreibung der Identitätsentwicklung stellt die Theorie des *Symbolischen Interaktionismus** von George Herbert Mead dar, die bereits in den 1930er Jahren entwickelt wurde. Nach Meads Auffassung bildet sich Identität durch die Interaktion mit anderen heraus, die hauptsächlich durch die sprachliche Kommunikation stattfindet. Das Kind entwickelt seine Persönlichkeit zunächst im Elternhaus bzw. bei den engsten Bezugspersonen. Später kommen die Schule und der Freundeskreis, die Peergroup, hinzu. Zwei Aspekte sind in der Persönlichkeitsentwicklung entscheidend: die Interaktion mit den Bezugspersonen durch das Spiel und die Interaktion mittels der Sprache (vgl. Mead 1995).

Symbolischer Interaktionismus

Im Spiel übt das Kind zunächst durch das Hineinversetzen in eine Rolle die für das Kind bedeutenden Handlungen wichtiger Bezugspersonen. Es spielt, wie sich die besorgte Mutter, der ermahnende Vater, die fürsorgliche Kinderärztin und der sonntägliche Brötchenverkäufer in bestimmten Situationen verhalten. Damit gelingt es dem Kind, das Verhalten des Anderen zu erkennen, zu antizipieren. Im Spiel wird es kontrolliert durch seine Spielpartner, die ihm sagen: „Du spielst nicht richtig.“ Das Kind lernt, sein Handeln zu beobachten, eine andere Sichtweise einzunehmen und sein eigenes Handeln daran auszurichten. Es nimmt sozusagen die Perspektive des Anderen in sein eigenes Handeln mit auf und entwickelt zudem die Fähigkeit, die Perspektive des Anderen einzunehmen. Sie bleibt auch außerhalb des Spiels bestehen.

Bedeutung von Spiel und Interaktion

**symbolische Funktion
der Sprache**

Das Spiel verläuft mit dem Einsatz von Sprache. Diese Sprache muss das Kind zunächst erwerben. Es erwirbt die Sprache seines Umfeldes durch die Interaktion mit den Bezugspersonen. Konkrete Bedürfnisse, wie z.B. Hunger und Durst zu stillen oder die physische Nähe der Bezugspersonen zu erwirken, werden lautlich geäußert und von den Bezugspersonen mit Sprache verbunden. In der Interaktion mit den Bezugspersonen lernt das Kind zunehmend, dass mit den Wörtern Bedeutungen vermittelt werden, die sich nicht nur auf konkrete und aktuell vorhandene Dinge beziehen, sondern dass es die Sprache auch nutzen kann, um auf Sachverhalte und Gegenstände zu verweisen, die außerhalb der konkreten Sprechsituation liegen. Diese können sich auf Erfahrungen und Empfindungen, auf Zukünftiges und Vergangenes beziehen. Sprache erhält Symbolcharakter und kann bewusst verwendet werden, um Bedürfnisse zu erfüllen, das Überleben zu sichern, aber auch, um Freude, Wünsche, Erinnerungen, Ängste, Träume und Vorstellungen mitzuteilen.

(→ **FSE ERST- UND FREMDSPRACHENERWERB**)

Das folgende Beispiel stammt aus einem Beobachtungskorpus der Spracherwerbsforscherin Helga Andresen. Sie beschäftigt sich mit der Funktion des Spiels im Rahmen der Sprachentwicklung. Hier wird durch die sprachliche Interaktion zweier Kinder, die eine bestimmte Situation aushandeln, die besondere Bedeutung von Sprache sichtbar: sie ist zentrales Mittel, um die Spielhandlung herzustellen, und ebenso zentrales Mittel, das Spiel als solches zu kennzeichnen („wohl“).

Beispiel**Beispiel**

[...]

Hilde (4;2), Ingrid (3;10)

H: Jetzt fällst du wohl hin

I: Autsch

H: Jetzt bist du hingefallen

Andresen (2002), 40

**kommunikative Funktion
der Sprache**

In Interaktionssituationen werden im voranschreitenden Spracherwerb nicht nur die Funktionen von Sprache genutzt, sondern durch die Interaktion werden auch kommunikative Fähigkeiten erworben, die zur Ausbildung der Persönlichkeit beitragen. Das Kind erwirbt im Laufe seiner Entwicklung neue Begriffe und es lernt, das immer größer werdende Erfahrungsspektrum in komplexer werdenden sprachlichen Äußerungen umzusetzen. Diese sind eingebunden in Interaktionssituationen, in denen Menschen mit ihm sprechen und in denen es Gesprächen zuhören kann. Dies geschieht fortlaufend in Interaktionssituationen, in denen sprachliche Äußerungen immer wieder ausprobiert, modifiziert, angepasst und weiter entwickelt werden. Das Kind möchte verstanden werden und die Äußerungen der anderen verstehen können. Mit der Sprache vergewissert es sich über Gegebenheiten seiner Umwelt und über die Zuneigung und Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit zu seiner Familie und später auch zu seiner Peer-group. Indem es diese Zusammenhänge in Interaktionssituationen gleichzeitig mitgestaltet, entwickelt sich die Persönlichkeit (vgl. Veith 2005).

**reflexive Funktion
der Sprache**

In einer kommunikativen Situation ist der Sprecher grundsätzlich darum bemüht, in seine Äußerungen auch die möglichen Einstellungen, Haltungen, Erwartungen und Möglichkeiten des Gesprächspartners einzubeziehen und sich sprachlich ebenso innerhalb einer gemeinsamen Außenwelt bzw. Wirklichkeit zu bewegen. Dies gelingt

ihm, indem er lernt, die Perspektive der anderen einzunehmen und sich selbst aus der Perspektive der anderen zu sehen, d.h. in Distanz zu sich selbst und zu seinem Handeln zu treten (→ **SYMBOLISCHER INTERAKTIONISMUS**). Dieser Prozess ist wesentlich für die Persönlichkeitsbildung und wird maßgeblich durch den Gebrauch von Sprache ermöglicht. Hierbei werden die Möglichkeiten von Sprache genutzt, indem über ihre Wirkung, Funktion und über das damit verbundene Denken reflektiert wird und diese Überlegungen wieder in das sprachliche Handeln einbezogen werden. Sprachliches Handeln ist in diesem Sinne reflexives sprachliches Handeln (→ **KAPITEL 4.3**).

Das folgende Beispiel zeigt, wie Reflexion über Sprache in Aushandlungssituationen stattfinden kann: im Alltag, in der Schule, bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen:

So sind an viele Schlagwörter jeweils bestimmte Vorstellungen gebunden. Dies trifft z.B. zu bei den Begriffen *Demokratie*, *Patriotismus*, *Leitkultur*, *Frieden*, *Solidarität*, *Gewaltherrschaft*, *Überfremdung*. In Unterhaltungen, in denen die genannten Begriffe eine Rolle spielen oder in denen sie für Argumente genutzt werden, ist eine annähernd ähnliche Vorstellung über ihre Bedeutung für das gegenseitige Verstehen zwischen den Gesprächspartnern notwendig. Sie vergewissern sich darüber, indem in die Argumentation weitere Erläuterungen eingeschoben werden oder indem zu einer Reaktion des Gesprächspartners aufgefordert wird. „Solange es keine freien Wahlen in Ägypten gibt, kann man hier nicht von Demokratie sprechen, finde ich“.

Beispiel

Reflexion über Sprache trägt, wie im Beispiel, dazu bei, sich mit anderen über Bedeutung und Verständnis von Begriffen und von Einstellungen auszutauschen und sich so einem gemeinsamen Verständnis anzunähern. Das sprachliche Phänomen, hier der Begriff „Demokratie“, wird isoliert und es wird über seine Bedeutung reflektiert. Auf dieser Grundlage ist es möglich, eigene Meinungen und Einstellungen zu dem Begriff und darüber hinaus zu den demokratischen Verhältnissen in Ägypten einzubringen, die Äußerungen der anderen Interaktionspartner zu hören und zu verstehen, neue oder andere Gedanken aufzunehmen und die eigene Sichtweise zu erweitern. Im o.g. Beispiel trägt eine derartige Gesprächssituation zum sprachlichen und zum inhaltlichen Lernen gleichermaßen bei. Ein Austausch über Einstellungen und Sichtweisen fördert zudem die Entwicklung der Persönlichkeit.

Aufgabe 5

Die folgenden Sprachhandlungen sind ein weites Feld für Missverständnisse, Kommunikationskonflikte, Richtigstellungen und Anpassungsbemühungen. Sie veranlassen uns als Sprecher, dass wir uns ständig um das richtige Verstandenwerden bemühen (vgl. Wimmer 2002, 50f.).

- a) Formulieren Sie zu zwei der genannten Sprachhandlungen jeweils eine Äußerung oder einen kurzen Dialog, durch die/den das Bemühen um Korrektur oder Fortsetzung des Gesprächs deutlich wird:

Bitten,
Verzichten,
Versprechen,
Beleidigen,
Widersprechen.

Aufgabe 5

- b) Überlegen Sie, inwieweit Ihre skizzierte Aushandlungssituation zur Ausbildung von sprachlicher Interaktionsfähigkeit beiträgt und inwieweit diese die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.

Als Anregung kann folgendes Beispiel dienen:

Situation: Im Unterricht möchte die Lehrerin, dass die Tafel schon zu Stundenbeginn gewischt ist. Die Äußerung zu Beginn der Stunde: *„Wenn ich wenigstens eine saubere Tafel beim Betreten der Klasse hätte, würde ich schon gleich in bester Stimmung meinen Unterricht beginnen“* – kann nicht als Bitte, sondern sehr missverständlich aufgenommen werden. Folgende Schüleräußerungen könnten folgen, aus denen deutlich wird, dass eine Bitte als solche nicht erkannt wird:

„Tja, Pech, wenn Sie mit schlechter Stimmung in die Klasse kommen!“ – oder *„Wenn Ihnen schon eine saubere Tafel reichen würde, um in gute Stimmung zu kommen ...“*.

Im anschließenden Dialog muss nun die Lehrerin versuchen, ihren Wunsch zu verdeutlichen und gleichzeitig eine Bitte zu äußern.

L: *„Nein, so habe ich das nicht gemeint. Ich meinte, dass mir jemand die Tafel putzen müsste.“*

S: *„Ach so, warum sagen Sie das denn nicht gleich?“*

L: *„Ich dachte, ihr würdet verstehen, was ich meine.“*

S: *„Ja, aber wie sollen wir denn wissen, dass Ihre Stimmung dann besser wird. Es gibt doch einen Tafeldienst. Den können Sie doch gleich direkt ansprechen.“*

...

In Aufgabe 5 geht es auch um Klärung des Verstehens von sprachlichen Äußerungen in einer Interaktionssituation, die mittels Reflexion über Sprache stattfindet. Hier sind es jedoch nicht Begriffe und daran gebundene Vorstellungen, sondern hier sind es sprachliche Äußerungen, die erst im Aushandlungsprozess (als Sprachhandlungen) bewusst gemacht und verstanden werden. Das Beispiel zeigt, dass indirekt geäußerte Bitten oder Wünsche oftmals nicht als solche verstanden werden. Durch die Möglichkeit, sich in einem kurzen Gespräch über dieses Missverständnis auszutauschen, wird das Missverständliche offen gelegt (*„Warum sagen Sie das denn nicht gleich?“*) und erkannt. Hier findet sprachliches Lernen statt, indem über eine Äußerung inhaltlich reflektiert wird und indem über die sprachliche Seite reflektiert wird, die sich auf die (nicht gelungene) kommunikative Absicht auswirkt.

Die Reflexion über die Äußerungen der Lehrerin und die Korrekturvorschläge der Schüler können dazu beitragen, dass diese ihre Aufmerksamkeit auf angemessene sprachliche Äußerungen richten und dass sie selbst in unterschiedlichsten Sprachhandlungssituationen situations- und partnerbezogen ihre Absichten angemessen formulieren.

In der Interaktion mit den verschiedenen Bezugsgruppen sind neben den Sprachfähigkeiten weitere Fähigkeiten notwendig, die durch die Interaktion mit der sozialen Gruppe ausgebildet werden. Schule und Unterricht tragen zur Entwicklung dieser Fähigkeiten bei, und zwar durch die gewählten sozialen Umgangs- und Unterrichtsformen und

auch durch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten. Diese Fähigkeiten sind Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (→ KAPITEL 4.1; vgl. Krappmann 1969).

Rollendistanz kann bezeichnet werden als die Fähigkeit, um die gesellschaftlich bedingten Erwartungen an eine bestimmte Rolle zu wissen, diese zu thematisieren und kritisch zu reflektieren und mit diesem Wissen die individuelle Ausgestaltung der Rolle auszuführen. Die Interaktionspartner, bzw. Rollenpartner, teilen gesellschaftlich definierte Bedeutungssysteme, die ihnen anzeigen, welche Verhaltensweisen in einer Rolle relevant sind (Lehrer, Schüler, Schulleiter, Verkäufer, Politiker usw.). Verhaltenserwartungen der Interaktionspartner resultieren daher nicht direkt aus individuellen Bedürfnissen, sondern sind sozial und institutionell festgelegte Forderungen und Normen und so als Rollenerwartungen zu bezeichnen. Auf die Schule bezogen kann dies Folgendes bedeuten: Die Mitarbeit in einer Gruppenarbeitsphase ist an bestimmte Erwartungen seitens der Lehrenden und auch seitens der Schülergruppe gebunden, etwa in der Erwartung einer bestimmten Arbeitshaltung, im selbstständigen Arbeiten, aber auch in der Übernahme einer bestimmten Rolle, z.B. als Schriftführer, Informationsbeschaffer, als Planer usw.

Rollendistanz

Empathie wird verstanden als die Fähigkeit, die Erwartungen der Kommunikationspartner zu erkennen und in das eigene Handeln einzubeziehen, ohne die eigenen Bedürfnisse und Hintergründe aufzugeben. Dies erfolgt z.B., indem ein Konflikt ausgetragen und eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung gesucht wird. Empathie ist notwendig, um am Schicksal fremder Menschen teilzunehmen. Im Literaturunterricht ist Empathie für das engagierte Lesen eine wichtige Voraussetzung und ein wichtiges Ziel (→ KAPITEL 4.1.1: Liste der Inhalte im interkulturellen Deutschunterricht).

Empathie

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, sich in Interaktionen gestaltend einzubringen, in denen verschiedene, teilweise widersprüchliche und gegenläufige Motive und Bedürfnisse der Interaktionspartner vorzufinden sind. Sie kann in einer Situation mit vorherrschenden Interessenskonflikten zu gegenseitigem Verständnis beitragen und eine friedliche Lösung ermöglichen. Krappmann bezeichnet diese Fähigkeit als die entscheidendste Variable zur Identitätsbildung, die der junge Mensch schon in seiner Familie ausbilden muss, etwa, wenn unterschiedliche Bedürfnisse der Geschwister oder kontroverse Interessen der Eltern berücksichtigt werden müssen. Auch in der Schule müssen verschiedene Interessen koordiniert werden, etwa bei der Einigung über die Lektüre im Deutschunterricht, bei den Absprachen in der Arbeitsgruppe, der Planung einer gemeinsamen Klassenfahrt, der Aushandlung von Regelungen des gemeinschaftlichen Lernens.

Ambiguitätstoleranz

Identitätsdarstellung kann gesehen werden als die Fähigkeit, sich in einer Situation sichtbar, offen und möglichst flexibel für Handlungsveränderungen einzubringen. Die Entwicklung der Identität setzt die Möglichkeit voraus, die Identität zu präsentieren und zu artikulieren. Sie kann da gelingen, wo verschiedene Möglichkeiten erprobt, von anderen wahrgenommen und reflektiert werden. Dies erfolgt im Unterricht, wenn lebensweltliche Bezüge auf persönlicher Ebene dargestellt werden („mein Zuhause“, „meine Heimat“, „meine Zukunftsvision“) und wenn Austausch und Auseinandersetzung über unterschiedliche Lebensformen, Einstellungen und Meinungen stattfindet.

Identitätsdarstellung

Aufgabe 6

Aufgabe 6

Übertragen Sie die Aspekte der sozialen Interaktion auf eine konkrete Situation, z.B. eine konkrete Schulsituation, in der Sie mit der Klasse den Besuch einer Theatervorstellung planen. Sie selbst haben eine bestimmte Rolle als Lehrperson inne, mit ganz bestimmten Vorstellungen und Interessen, die an die Lerngruppe gerichtet sind. Auch die Schüler haben verschiedene Rollen, Bedürfnisse und Interessen.

Skizzieren Sie eine kurze Gruppenarbeitsphase, in der die Schüler den Theaterbesuch vorbereiten sollen. Beschreiben Sie, welche sozialen und personalen Fähigkeiten die Schüler in dieser Situation entwickeln. Berücksichtigen Sie auch, in welcher Form die Sprache genutzt wird.

Um die Ausbildung der Persönlichkeit zu unterstützen, sollten interaktive Sozialformen in der Planung von Unterricht stets berücksichtigt werden, die die Fähigkeiten der Ambiguitätstoleranz und der Rollendistanz fördern. Zudem sollten Möglichkeiten der Identitätsdarstellung gegeben werden und Unterrichtsinhalte angeboten werden, die die Empathie schulen. Besonders wichtig ist die Ausbildung von Sprachhandlungsfähigkeit.

2.2 Reflexives Sprachhandeln im Deutschunterricht

Jedes Unterrichtsfach im Fächerkanon hat seinen eigenen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten, im Fach Deutsch geschieht dies im Rahmen einer sprachlich-literalen Bildung.

Sprache als Gegenstand der Reflexion und des Lernens

Im Deutschunterricht lässt sich die Persönlichkeitsentwicklung grundlegend durch den Erwerb einer reflexiven sprachlichen Handlungsfähigkeit (→ **KAPITEL 3**) fördern. Sie drückt sich aus in kommunikativ-reflexiven Fähigkeiten und beinhaltet Fähigkeiten, Wissen über die Welt zu gewinnen, zu verarbeiten und anderen mitzuteilen und darüber inhaltlich zu reflektieren. Dabei nimmt die Sprache im Deutschunterricht eine besondere Rolle ein: die Sprache ist das Medium des Unterrichts und gleichzeitig der Gegenstand des Unterrichts. Sie dient als Instrument der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs und als Mittel der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts. Außerdem ist die Sprache selbst Gegenstand der Reflexion und des Lernens. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn in literarischen Texten über Funktion und Wirkung stilistischer Mittel nachgedacht oder in der Beschäftigung mit einem Zeitungsbericht über die Textstruktur und den argumentativen Aufbau reflektiert wird, weiterhin, wenn über die sprachliche Richtigkeit oder Angemessenheit im eigenen Text reflektiert wird (→ **KAPITEL 4.2; 4.3**).

Dieser komplexe Gegenstand Sprache, aufgegliedert in die Bereiche mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, wird für den Deutschunterricht systematisch in *Lernbereiche* oder *Kompetenzbereiche* untergliedert. Aus jedem einzelnen Bereich lassen sich spezifische Ziele ermitteln, die jeweils auf ihre Weise dazu beitragen, eine reflexive sprachliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, zu fördern und auszubauen. Der Aspekt

der Reflexion erhält eine zentrale Rolle. Die Reflexion bezieht sich dabei sowohl auf das Handeln allgemein als auch auf das sprachliche Handeln in mündlicher und schriftlicher Form (vgl. Neuland 2002, 9f.).

Die Ziele der einzelnen Bereiche, die jeweils zum Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit beitragen, lassen sich ableiten aus den Theorien und Modellen der Fachdidaktik (vgl. Abraham u. a. 2009, 294-316; Bredel u.a. 2006; Budde u.a. 2011, 23-35; Steinig/Huneke 2004, insb. 8-30). Sie stellen die Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts dar, finden in Lehrplänen und Bildungsstandards ihren Niederschlag und werden in Lehrwerken und Unterrichtsvorbereitungen umgesetzt. Durch die Vorgaben der Bildungsstandards ist der *Erwerb von messbaren Kompetenzen* eine herausragende Orientierungsgröße. Die Ziele der Kompetenzbereiche gehen aber über den Kompetenzerwerb hinaus und berücksichtigen, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung nicht ausschließlich durch den Erwerb von Kompetenzen, sondern vor allem durch die Beschäftigung mit bildungs- und entwicklungsrelevanten Inhalten vollzieht und sich Lernprozesse nicht nur in empirisch messbaren Leistungen abbilden lassen. So muss der Unterricht sowohl die Ziele des Faches als auch den Kompetenzerwerb ausgewogen berücksichtigen und Phasen der Reflexion für den Lernprozess nutzen. Viele Themenhefte von Fachzeitschriften (insb. *Praxis Deutsch*, *Deutschunterricht*) bieten unterrichtspraktische Vorschläge, die den Erwerb von Kompetenzen innerhalb der fachdidaktischen Zieldiskussion anlegen.

Ziele und Kompetenzen

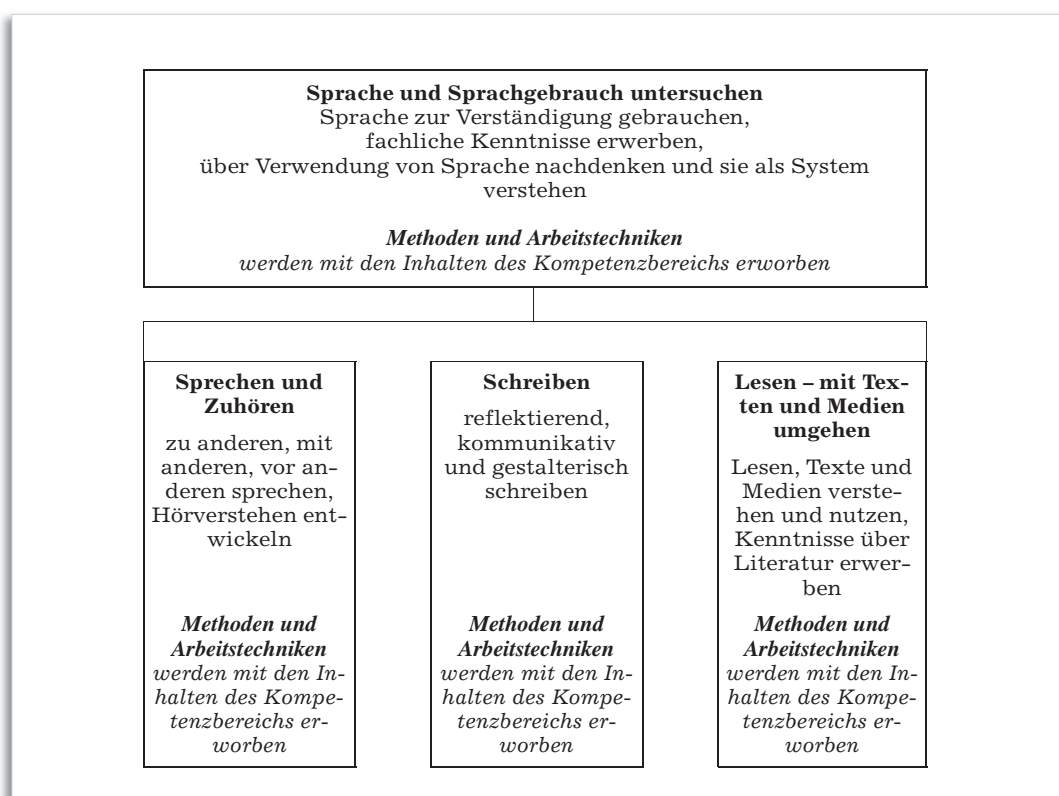
**Ziele: mehr als
Kompetenzerwerb**

Die traditionelle Einteilung in Lernbereiche wird auch von den Bildungsstandards beibehalten. Sie nehmen lediglich Veränderungen in der Bezeichnung vor: Lernbereiche werden als Kompetenzbereiche bezeichnet. Diese sind „Sprechen und Zuhören“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Neu ist, dass die Lern- bzw. Kompetenzbereiche nicht gleichwertig nebeneinander stehen, sondern dass der Kompetenzbereich **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen** den anderen Bereichen über- bzw. untergeordnet wird. In den Bildungsstandards für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss steht er quer zu den anderen Bereichen und wird diesen übergeordnet. Auf diese Weise soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die dort zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten sich auf alle anderen Kompetenzbereiche auswirken. In den Bildungsstandards für den Primarbereich (2004b) ist dieser Bereich in der grafischen Darstellung den anderen Bereichen untergeordnet, jedoch auch hier wiederum ein alle Bereiche umfassendes Feld. Für beide Schulformen werden zusätzlich fach- und gegenstandsspezifische Methoden und Arbeitstechniken berücksichtigt, die zum Kompetenzerwerb und zum selbstständigen Lernen beitragen.

**Einteilung in Lern- bzw.
Kompetenzbereiche**

(→ **FSE LERNERAUTONOMIE**)

Die Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss nehmen folgende Aufteilung vor:



KMK (2003), 8

Die einzelnen Ziele in den Kompetenzbereichen, die sich auf einen reflexiven Umgang mit Sprache in Produktion und Rezeption beziehen, können mit Bezug auf die Fachdidaktik Deutsch (s.o.) in folgender Weise zusammengefasst werden:

Sprechen und Zuhören

Für den Kompetenzbereich **Sprechen und Zuhören** sind Fähigkeiten zur situations- und adressatenorientierten Bewältigung von kommunikativen Situationen anzustreben, um „kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer [zu] beobachten, [zu] reflektieren und [zu] bewerten“ (vgl. KMK 2003, 10). Grundlegend kommt hinzu, dass für den kommunikativen Austausch in Aushandlungsprozessen ein kritisches Bewusstsein über die verschiedenen Bedingungen des sprachlichen Handelns und über die eigenen kommunikativen Ziele zu entwickeln ist. Eng damit verknüpft sind Prozesse der Reflexion, die sich in der Analyse, der Verarbeitung und Verwertung von Inhalt, Sprache, Situation und Intention zeigen.

Mit der inhaltlichen Umsetzung von Zielen und der Ausgestaltung des Kompetenzerwerbs beschäftigen sich, wie oben bereits erwähnt, die Fachzeitschriften, beispielsweise

„Deutschunterricht“ 3/2011: *Fragen stellen, Gespräche führen*

„Deutschunterricht“ 4/2010: *Präsentationen und Referate*

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Im Kompetenzbereich **Lesen – mit Texten und Medien umgehen** steht der Erwerb von Lesekompetenz im Vordergrund. Schüler erwerben Kompetenzen, um Texte auf verschiedenen Ebenen des Verstehens zu erfassen und sie für ihren eigenen Wissens- und Erkenntnisgewinn zu nutzen. Um ein bestimmtes Verstehensziel zu erreichen, wenden die Lerner verschiedene Fähigkeiten und Strategien für das Leseverstehen an

und nutzen weitere für die Steuerung des Leseprozesses. Zusätzlich soll – insbesondere durch geeignete Texte – Leseinteresse und Lesefreude gefördert und das Interesse an der Auseinandersetzung mit fremden Welten, mit fremden Personen und alternativen Lebens- und Verhaltensformen geweckt werden. In den Bildungsstandards wird zu reflexiven Tätigkeiten im Leseprozess aufgefordert: „Zusammenhänge [...] herstellen“, „wesentliche Elemente [...] erfassen“, Inhalte erschließen“, „Deutungen entwickeln“, „Handlungen [...] bewerten“ (vgl. KMK 2003, 14).

Hier sind u.a. folgende Themenhefte zu nennen:

„Deutschunterricht“ 4/2007: *Mit Sachtexten umgehen*

„Praxis Deutsch“ November 2005: *Lesen beobachten und fördern*

Im Kompetenzbereich **Schreiben** erwerben die Schüler Schreibkompetenz, um in eigenen Texten ihre Schreibintentionen umzusetzen. Verschiedene Schreibformen (informierend, argumentierend, appellierend, untersuchend, gestaltend) (vgl. KMK 2003, 12) werden erlernt und genutzt. Hier stehen die Prozesse des Schreibens im Vordergrund, in denen die einzelnen Schüler in den verschiedenen Phasen des Schreibens Kenntnisse und Fähigkeiten für die Planung, sprachliche Realisierung und Überarbeitung ihrer Texte erwerben und ausbauen. Der Aspekt der Persönlichkeitsbildung wird insbesondere in Prozessen des Schreibens berücksichtigt, in denen die Möglichkeit besteht, Gedankengänge zu klären, eigene Einstellungen und Haltungen zu entwickeln, zu strukturieren und zu fixieren. Sie können als Grundlage zur Diskussion und zum Austausch mit anderen dienen und zum eigenen Erkenntnisgewinn beitragen. In allen Phasen sind Prozesse der Reflexion über die aktuell verfertigten Textfassungen vorgesehen.

Schreiben

Als ein Standard im Kompetenzbereich „Schreiben“ ist der Bereich „richtig schreiben“ zu finden, in dem Kenntnisse über Regeln der Orthografie erworben und angewendet werden. Hier steht das orthografisch richtige Verfassen von Texten im Vordergrund. Schüler sollen die normierte Schriftsprache für den eigenen Sprachgebrauch und für die Leseverständlichkeit nutzen. Dafür müssen grundlegende Prinzipien des deutschen Schriftsystems und die Einsicht und Durchdringung des Zusammenhangs von orthografischer Schreibweise und der grammatischen Struktur der Sprache erworben und die Fähigkeiten zur eigenen Regelbildung und zur Fehlererkennung entwickelt werden.

Mit diesen Fragen beschäftigen sich z.B.

„Praxis Deutsch“ September 2010: *Kriterien entwickeln, Schreiben fördern*

„Deutschunterricht“ 1/2007: *Standards Schreibkompetenz*

Im Kompetenzbereich **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen** werden Fähigkeiten erworben, Sprache unter kommunikativen, funktionalen, normativen und ästhetischen Gesichtspunkten zu analysieren und Kenntnisse über grammatische Erscheinungsweisen und ihre inhaltliche Funktion für die eigene Textherstellung und Überarbeitung zu nutzen (KMK 2003, 15f.). Darüber hinaus verfolgt der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ das Ziel, dass Lerner mit sprachlichen Erscheinungen aufmerksam und bewusst umgehen und das eigene und fremde sprachliche Handeln kritisch reflektieren. Ein systematischer Erwerb sprachlicher Kenntnisse erfolgt durch die selbstständige Untersuchung von konkretem Sprachmaterial, das zur kritischen Reflexion anregt. Die Besonderheiten und Wirkungen von Sprache und ihre vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten werden auf diese Weise kennen gelernt und für das Verfassen und Verstehen von Texten angewendet.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Hier seien folgende Themenhefte genannt:

- „Praxis Deutsch“ März 2011: *Verben in Sätzen*
- „Praxis Deutsch“ Januar 2007: *Wortbildung*
- „Deutschunterricht“ 2/2007: *Wortschatz erweitern und vertiefen*
- „Deutschunterricht“ 1/2012: *Texte – Strukturen und Funktionen*

Integration der Kompetenzbereiche

Die einzelnen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts sind im integrativen Unterricht meist durch einen thematischen Schwerpunkt miteinander verbunden, die Kompetenzbereiche greifen ineinander und eine Verbindung von literarischem und sprachlichem Lernen ist vorgesehen. So ist das Lesen und Verstehen von Texten ohne Anschlussgespräche kaum vorstellbar, weiterhin bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. In die Textproduktion fließen Fragen der orthografischen Richtigkeit mit ein, die sprachstrukturelle Gestaltung eines literarischen Textes kann zur kritischen Reflexion über Ausdruck und Wirkung anregen. Schulische Situationen, in denen über Sprache reflektiert wird, können sehr unterschiedlich sein: sie können als Nachdenken über verschiedene Sprachen in der Welt stattfinden, ebenso als Wahrnehmung der Wirkung von sprachlichen Äußerungen, als Untersuchung von schriftsprachlichen Regelungen in der Orthografie, weiterhin als ein Bewusstwerden über die Art und Weise, wie Laute durch Buchstaben abgebildet werden.

In folgendem Auszug aus dem Themenheft „Praxis Deutsch“ November 2001 *Rechtschreiben erforschen* wird der Vorschlag umgesetzt, Probleme der Rechtschreibung, z.B. die Schreibung von Doppelkonsonanten, durch einen reflexiven Umgang mit Rechtschreibphänomenen zu bearbeiten. Hier werden die Schüler der Sekundarstufe I angeleitet, durch Forschungs- und Beobachtungsaufgaben dem Phänomen selbstständig auf die Spur zu kommen und bestimmte regelhafte Schreibungen zu entdecken.

Aufgabe 7

Aufgabe 7

- a) Schauen Sie sich den abgebildeten Auszug an und überlegen Sie zunächst:
 - Welche Regelungen für die Schreibung von Doppelkonsonanten kennen Sie bzw. verwenden Sie in Ihrer Schulpraxis?
 - Wie führen Sie üblicherweise die Regeln ein?

In diesem Unterrichtsvorschlag werden die Schüler aufgefordert, selbst Wörter mit Doppelkonsonantenschreibung zu sammeln, zu sortieren, Regeln zu formulieren und zu prüfen, sie anzuwenden und schließlich zu bestätigen.

- b) Übertragen Sie diesen Ansatz anschließend auf Ihren Unterricht. Formulieren Sie eine erste Anleitung für die Schüler zu dieser Tätigkeit als Sprachforscher.
- c) Wie bewerten Sie diesen Unterrichtsansatz?

Wörter mit Doppelkonsonant

Arbeitsauftrag zur Wörterliste:

Kringelt in eurer Wörterliste bei jedem Wort die Doppelkonsonanten ein, also so:

do**pp**elt

Ergänzt dann die vorhandene Liste um weitere 30 Wörter, in denen ein Doppelkonsonant vorkommt. (Ihr könnt hier Wörter aufschreiben, die euch so einfallen; ihr könnt aber auch den Duden oder andere Texte zum Suchen verwenden.) Kringelt auch bei den zusätzlichen Wörtern die Doppelkonsonanten ein.

Schaut euch nun die lange Liste der Wörter mit Doppelkonsonanten an und überlegt: An welcher Stelle im Wort steht der Doppelkonsonant (nicht immer, aber meistens)?

Stellt eine These auf. Formuliert so:

Bei den meisten Wörtern steht der Doppelkonsonant ...

(Hausaufgabe zum ...
Eure Ergebnisse sollen am ...
als Arbeitsgrundlage fertig vorliegen.)

Echter oder unechter Doppelkonsonant?

Teile die Wörter in ihre Bestandteile auf und kennzeichne mit u (= unecht) oder e (= echt).

ent tt äuschen	Splitter	
best tt immen	straff ff rei	
veran nn lassen	schl mm ern	
beg nn nen	jeden nn falls	
Voraus ss etzung	Ann nn äherung	
verst mm men	Minist rr ücktritte	
völl ll ig	Besch ff affung	
E nn nahmen	unn nn ötig	
ver rr ückt	Mis ss etat	
Herren nn haus	Trepp pp enhaus	
Abb bb au	Don nn er	
Auss ss age	will ll ig	
straff ff rei	bez zz iffern	
veran nn lassen	ver rr aten	
verschl ss üsselt	über rr aschen	
irr rr en	wäss ss ern	
auff ff ordern	verkü mm ert	
lall ll en	all ll erdings	
Kuss ss mund	mass ss ig	
Waff ff e	wiss ss entlich	
Zinss ss enkung	Auss ss aat	
tren nn en	Ann nn ahme	
er rr reichbar	verste cc ken	
treff ff en	aussp pp ucken	
hoff ff entlich	abb bb rechen	
unn nn ahbar	Won nn e	

Von der Kammer (2001), 42

2.3 Alltagssprache – Unterrichtssprache – Bildungssprache

Sprachliches Handeln in der Schule unterscheidet sich vom sprachlichen Handeln im Alltag (→ **KAPITEL 4.2**). Zwar lernen Kinder und Jugendliche, die Sprache ihrer Umgebung mündlich zu gebrauchen, in der Schule jedoch müssen die schriftsprachlichen Fähigkeiten weiter ausgebaut und der Erwerb der in der Schule verwendeten Sprache gefördert werden (→ **KAP. 4.2**). In der DaZ-Didaktik wird die im Unterricht verwendete mündliche und schriftliche Form der Sprache, die sich an der Schriftsprache orientiert, als *Bildungssprache** bezeichnet (vgl. Ahrenholz 2010, 16f.). In der deutschdidaktischen Diskussion erfolgt eine weitere Unterscheidung zwischen *Alltagssprache* (oder Umgangssprache), *Unterrichtssprache* und *Bildungssprache* (teilw. auch als Standardsprache oder Schriftsprache bezeichnet).

In der wissenschaftlichen Diskussion werden die Begriffe nicht einheitlich verwendet. In dieser Fernstudieneinheit wird zwischen *Unterrichtssprache* und *Bildungssprache* bzw. *Standard- oder Schriftsprache* unterschieden, auch wenn es zwischen beiden Formen viele Überschneidungen gibt. Der Begriff *Bildungssprache* wird verwendet, weil er in den derzeitigen Diskussionen um Migration, Integration und DaZ der geläufigere ist. Mit *Unterrichtssprache* wird die sprachliche Form bezeichnet, die hauptsächlich in kommunikativen, fachbezogenen Situationen im Unterricht verwendet wird. Diese **Unterrichtssprache** (vgl. Neuland u.a. 2009) ist anspruchsvoller als die *Alltagssprache* und wird in allen Unterrichtsfächern verwendet. Sie orientiert sich an der *Bildungssprache*. Die *Bildungssprache* findet sich hauptsächlich in schriftlicher Form, z.B. in Fachaufsätzen oder in Lehrbuchtexten, in Anleitungen und Anweisungen (vgl.

**Unterrichtssprache –
Bildungssprache**

dazu Dürscheid 2006). Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Handlungsfähigkeit im Erwerb der **Unterrichtssprache** und der **Bildungssprache** zu fördern. Für Lerner, die vorrangig bzw. erstmalig in der Schule Schrift-Texten und einer textgeprägten Sprache begegnen, besteht besonderer Förderbedarf.

Neuland beschreibt die sprachliche Situation und die Verwendung der Unterrichtssprache in der Schule folgendermaßen:

„Was für die Gesprächsführung in der Schule bestimmend ist, wird auch an der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht sichtbar. Den größten Raum mündlicher Kommunikation in der Schule nehmen Unterrichtsgespräche ein, wobei unterschiedliche Faktoren maßgeblich sind. Mündliche Kommunikation im Unterricht

- ist an ein fachliches Thema gebunden,
- findet innerhalb einer größeren Aktantengruppe, meist in einer Klasse mit ca. 30 Schülern statt und wird in der Regel von der Lehrkraft geleitet oder moderiert,
- dient der Wissensvermittlung und ist Ausdruck eines Lernprozesses,
- ist der Bewertung der Lehrkraft unterworfen.

Für den Deutschunterricht gilt darüber hinaus, dass Sprache nicht nur als Unterrichtsmedium, sondern auch als Unterrichtsthema fungiert ...“

Neuland u.a. (2009), 400

Differenzierung mediale und konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Für diese Aufgabe muss für den Deutschunterricht in der Einteilung in Kompetenzbereiche und der Formulierung von Zielen eine Unterscheidung vorgenommen werden, die die Beschaffenheit der Alltagssprache und der Unterrichtssprache zu beschreiben hilft. Dazu ist die Unterscheidung zwischen den Kategorien *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* nützlich.

Grundsätzlich sind sprachliche Handlungen entweder mündlich oder schriftlich. Eine mündliche Äußerung unterscheidet sich in ihrer sprachlichen Realisierung von einer schriftlichen Äußerung zunächst auf der Ebene des Mediums. „Medial“ ist eine Äußerung eindeutig zu charakterisieren hinsichtlich des Mediums, durch die sie realisiert wird, entweder mündlich durch Phone oder aber grafisch durch Schrift. Wenn wir mit Texten umgehen, können diese (medial) mündlich – als Gespräch – oder schriftlich – als Schrifttext – verfasst sein (vgl. z.B. Kliewer/Pohl 2006, 535-538). Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf die Art bzw. den Stil der sprachlichen Realisierung, nämlich die Konzeption. Konzeptionell meint die Art und Weise des sprachlichen Ausdrucks. Sie ist nicht eindeutig festzulegen, kann entweder formell oder informell sein und davon abhängen, in welchem raum-zeitlichen und sozialen Verhältnis (Nähe und Distanz) die Kommunikationspartner zueinander (vgl. Koch/Oesterreicher 1994) stehen. Der sprachliche Ausdruck hängt also ab von der Vertrautheit und Fremdheit bzw. der Öffentlichkeit oder Privatheit der Situation.

Für die Realisierung der sprachlichen Äußerung, ob mündlich oder schriftlich, berücksichtigen wir folgende Aspekte: Sprechen wir mit einem Freund in einem Café oder mit einem Vorgesetzten, der uns zu einem Kaffee eingeladen hat? Schreiben wir eine SMS an unsere Kollegen, mit denen wir eine gemeinsame Klassenarbeit planen, oder schreiben wir eine SMS an eine alte Freundin? Beantworten wir eine E-Mail, in der uns die Elternvertreter zur Teilnahme an einer Konferenz auffordern, oder beantworten wir eine Anfrage eines befreundeten Kollegen nach einer privaten Urlaubsempfehlung?

Die sprachlichen Äußerungen werden unterschiedlich gestaltet, nämlich durch Formulierungen, die dem jeweiligen Leser oder Hörer angemessen sind (sprachlicher Stil) und durch sprachliche Register (sprachliche, stark festgelegte Muster, die je nach Situation und Adressat gebraucht werden).

Die folgende Grafik basiert auf dem Modell von Koch/Oesterreicher (1994, 588) und fasst die typischen Bedingungen für konzeptionell mündliche und konzeptionell schriftliche Kommunikationssituationen zusammen.

Konzeptionell mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen

Konzeptionell Mündlich	Konzeptionell Schriftlich
Nähe	Distanz
Privatheit und Öffentlichkeit; Vertrautheit der Kommunikationspartner	Öffentlichkeit; fremde Partner
Emotionalität	Fehlende Emotionalität
situations- und handlungsgebunden	situations- und handlungsentbunden
Bezugspunkt zum Ich-Hier-Jetzt (Origo)	wenig Referenz auf Origo
kommunikative Kooperation	keine Kommunikationsmöglichkeit seitens des Referenten
dialogisch, monologisch	monologisch
spontan	reflektiert, geplant
themenflexibel	themenfixiert
Parameter zur Erfassung der Kommunikationssituationen nach Koch/Oesterreicher (1994) in Günther, H.; Ludwig, O. (Hg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. S. 588ff). 1. Halbband, S. 588-604.	
phonisch	konzeptionell mündlich
	↑ familiäres Gespräch Telefonat mit Freunden Vorstellungsgespräch Vortrag Privatbrief Zeitungsinterview Gesetzestext ↓
graphisch	konzeptionell schriftlich

Budde/Schulte-Bunert (2009), 37

Grundsätzlich können wir die Ausdrucksweise der konzeptionellen Mündlichkeit der Alltagssprache zuordnen, die der konzeptionellen Schriftlichkeit* der Bildungssprache. Nach dem Modell von Koch/Oesterreicher lassen sich vier Standard-Bedingungen unterscheiden:

Standardbedingungen in der Kommunikation

- *Medial mündlich – konzeptionell mündlich*: bezieht sich auf die Alltagssprache, die zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern und Gruppen stattfindet, z.B. ein Gespräch unter Freunden (face-to-face), mit umgangssprachlichen Formen, unvollständigen Sätzen, Einbeziehen des Partners, Verweisen auf Bekanntes, ohne dies auszusprechen usw.
- *Medial schriftlich – konzeptionell schriftlich*: bezieht sich auf die Schriftsprache und umfasst Texte wie einen Zeitschriftenartikel, einen Gesetzestext, einen Fachtext, einen Roman usw. mit jeweils entsprechender textformaler, sprachstruktureller und stilistischer Gestaltung.
- *Medial mündlich – konzeptionell schriftlich*: ist schriftsprachlich orientiert und kann ein Fachvortrag, eine Ansprache oder ein Referat sein.
- *Medial schriftlich – konzeptionell mündlich*: ist alltagssprachlich orientiert und kommt in Tagebucheintragungen, E-Mails, Notizen, SMS-Nachrichten usw. vor.

Es ist die Aufgabe des Deutschunterrichts, die verschiedenen Formen der sprachlichen Realisierung einzuführen und die angemessene Verwendung sprachlicher Äußerungen in verschiedenen Situationen zu reflektieren und zu trainieren. Eine Aufgabe wurde in der deutschdidaktischen Diskussion lange nicht berücksichtigt, doch sie stellt sich heute mit großer Dringlichkeit. Die Praxis des sprachlichen Handelns in der Schule zeigt Übergänge zwischen den einzelnen Formen. Für den schulischen Bereich kommt neben der Alltags- und Bildungssprache die explizite Vermittlung der Unterrichtssprache hinzu.

Unterrichtssprache konzeptionell schriftlich

Die **Unterrichtssprache** ist schriftsprachlich orientiert, wird in Unterrichtssituationen verwendet und weist entsprechende sprachliche Kennzeichen auf, die sich nicht den Kriterien der räumlich-zeitlichen oder sozialen Nähe oder Distanz zuordnen lassen. Mit der Unterrichtssprache werden Sachverhalte objektiv und präzise mündlich und schriftlich dargestellt und entsprechen häufig musterhaften Vorgaben des Fachunterrichts (wie z.B. im Deutschunterricht ein Referat halten, ein Ergebnis von Arbeitsphasen und Aufgaben präsentieren, im Physikunterricht einen Versuch beschreiben, in Erdkunde eine topografische Karte erklären, in Gesellschaftslehre ein Diagramm beschreiben). Kinder und Jugendliche müssen lernen, die in Lernsituationen verwendete Sprache von ihrer Alltagssprache außerhalb des Unterrichts zu unterscheiden und eine dem Unterricht angemessene Sprache zu verwenden. Ihre Anwendung muss entsprechend trainiert werden.

Das Beherrschen der Unterrichtssprache ist besonders für zweisprachige Lerner und ihren Bildungserfolg entscheidend. Häufig können diese sich in der Alltagssprache kompetent ausdrücken, zeigen jedoch in der Verwendung der Sprache des Unterrichts große Probleme in der Sprachproduktion und in der Sprachrezeption. Insbesondere werden die Probleme ab dem vierten Schuljahr deutlich, wenn die Alltagssprache in der Schule zunehmend weniger verwendet wird, der Rückbezug auf eigene Erfahrungen in den Hintergrund tritt und die Beschäftigung mit abstrakten Inhalten beginnt. Hinzu kommt, dass zweisprachige Lerner in ihrer Erstsprache häufig nicht die Möglichkeit haben, über Lern- und Wissenszusammenhänge (der Zweitsprache) zu berichten, Sachverhalte zu ordnen, sie für Außenstehende zusammenzufassen, inhaltliche Beziehungen herzustellen und zu strukturieren. Sie müssen dies in der Schule ausdrücklich lernen, z. B. durch die systematische Vermittlung von Wortschatz, Redemitteln, sprachlichen Registern und Textstrukturwissen (→ KAPITEL 4.3).

Der Erwerb der für die Schule notwendigen produktiven und rezeptiven schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache und in der Verwendung der Bildungssprache in Texten wird auch als *Textkompetenz* bezeichnet (vgl. Portmann-Tselikas 2002). Da Textkompetenz in allen Fächern eine herausragende Rolle spielt, müssen Sprachunterricht und Fachunterricht zusammenarbeiten (→ **KAPITEL 4.2**).

Aufgabe 8

Mit dem Begriff „Kanak-Sprak“ wird ein Sprachstil verbunden, der sich auf die gesprochene Sprache in Wohnvierteln mit hohem Anteil türkischstämmiger Migranten bezieht. In Medien wird er als „Türkendeutsch“ stereotypisiert. Dieser Sprachstil weist besondere sprachliche Kennzeichen auf, die allerdings in der Form, wie sie in Comedy-Shows im Fernsehen verwendet werden, ihre Sprecher klischeehaft als machohafte, wenig intelligente Typen darstellen. Tatsächlich wird dieser Sprachmix in multiethnischen UND deutschen Gruppen meist von Jugendlichen als Alltagssprache verwendet und hat mit dem dargestellten Klischee nichts gemein.

- a) Führen Sie im Internet eine kleine Recherche darüber durch, welche inhaltlichen und sprachlichen Kennzeichen für die „Kanak-Sprak“ aufgeführt sind. Welche erkennen Sie bei Ihren Schülern?
- b) Überlegen Sie anschließend, wie Sie diese Kenntnisse nutzen können, um auf die Unterschiede zur Unterrichtssprache aufmerksam zu machen.

Aufgabe 8

Aufgabe 9

Führen Sie sich eine Unterrichtssituation vor Augen, in der Sie mit Schülern ein Bewerbungsgespräch einüben wollen.

- a) Welche konzeptionell schriftlich orientierten, jedoch mündlichen sprachlichen Ausdrucksformen müssen Sie in einer telefonischen Bewerbungsanfrage für ein Praktikum berücksichtigen?
- b) Welche sprachlichen Äußerungsformen berücksichtigen Sie in einer konzeptionell und medial schriftlichen Anfrage um einen Praktikumsplatz?

Aufgabe 9

2.4 Sprachliches Handeln und Kompetenzerwerb

Als zentrales Ziel schulischen Lernens wird von den Bildungsstandards der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen definiert. Darunter werden Fähigkeiten verstanden, um Anforderungen und problemhaltige Situationen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens in unserer Gesellschaft zu bewältigen. Schüler sollen außerdem eine selbstständige Lernhaltung entwickeln und die Bereitschaft zum außerschulischen Weiterlernen aufbauen. Kompetenzen sind in einem systematischen und langfristigen Lernprozess zu erwerben. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Erwerb von Strategien zu, da sie das selbstbestimmte Handeln unterstützen.

Strategieerwerb als Grundlage zum selbstständigen Lernen

Die Kompetenzorientierung bietet eine Möglichkeit, das selbstbestimmte Handeln im Unterricht zu fördern. Kompetenzorientierung ist in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen (vgl. Mandl 2006). In einführenden Phasen kann der Wissenserwerb angeleitet werden und in weiterführenden Phasen können sich Fähigkeiten ausbilden, dieses Wissen anzuwenden und für neue Zusammenhänge zu nutzen. Um dies zu erreichen, müssen Lernprozesse entsprechend gestaltet sein. Die Vermittlung von Wissen ist nur die Grundlage des Lernens. Weiterhin braucht man ein Bündel von Fähigkeiten, um das Wissen anzuwenden und es in Handlungen umzusetzen. Beim Lernen wird Wissen über Sachverhalte und über Handlungsmöglichkeiten erworben. Es wird mit vorhandenem Wissen verknüpft, um eine Aufgabe zu lösen oder eine Anforderung zu bewältigen.

Wissen und Fähigkeiten

Wissen und Anwendungsfähigkeiten werden in der didaktischen Diskussion zwar grundsätzlich unterschieden, aber nicht einheitlich definiert. Generell lässt sich anknüpfen an die Unterscheidung von Ryle (1969) zwischen *knowing-that* und *knowing-how*: Wissen ist nicht nur ein Wissen über Tatbestände oder Sachverhalte, die explizit mitgeteilt werden können, bezeichnet als *knowing-that* oder *deklaratives Wissen*, sondern Wissen meint ebenso ein Handlungswissen, sichtbar als Fähigkeit, bestimmte Handlungen ausführen zu können, bezeichnet als *knowing-how* bzw. *prozedurales Wissen* oder *Können*. Auf diese Unterscheidung bezieht sich die Kognitionspsychologie und benennt drei Bedingungen in Problemlöseverfahren: Zielgerichtetheit, Zerlegung eines Ziels in Teilziele und die Auswahl von Verfahren, Strategien und Techniken, um das Ziel zu erreichen (Anderson 1989).

Strategien als Handwerkszeug

Strategien bilden eine Art Handwerkszeug, das angewendet wird, um bestimmte Arbeits- oder Teilziele im Kompetenzerwerb zu erreichen, um Wissen und Können in verschiedenen Anforderungssituationen anzuwenden und zu übertragen und um es später für das selbstständige Lernen nutzen zu können. Sie sind flexibel einsetzbar und können unterschiedlich komplex sein.

Beispiel

Die einzelnen Schritte im Prozess des Kompetenzerwerbs können an folgendem Beispiel veranschaulicht werden:

In *Aufgabe 6* haben die Schüler den Auftrag, einen Theaterbesuch vorzubereiten. Innerhalb der Unterrichtseinheit „Theaterbesuch“/„einen Theaterbesuch vorbereiten“ (bezeichnet als Ziel) erfassen die Schüler verschiedene Teilziele bzw. Teilschritte (den Theatertext lesen, sich über das Stück informieren, den Programmplan des Theaters lesen, die Eltern informieren usw.) Eines der Teilziele in diesem Prozess ist es, einen Brief an die Eltern zu formulieren. Dieses Teilziel kann mehr oder weniger selbstständig erkannt und als solches formuliert werden. Nun benötigen die Lerner Wissen und Kenntnisse. Zum einen bezieht es sich auf verschiedene Formen des kulturellen oder sozialen Umgangs mit Eltern und Familie und zum anderen bezieht es sich auf sprachliches Wissen, z.B. Wissen über den Aufbau eines Briefes, über Anredeformen, Inhalte eines Informationsbriefes usw. Auch Rechtschreib- und Formulierungswissen ist notwendig. Das Wissen kann als *deklaratives Wissen* schon vorhanden sein, explizit mitgeteilt werden oder selbstständig erarbeitet werden (s. *Aufgabe 7*, S. 26). Das Wissen allein reicht aber nicht aus. Die Lerner müssen es auch anwenden können, z.B. indem sie den Brief entwerfen, auf Grundlage ihres Wissens überarbeiten und schlussendlich fertig stellen (*prozedurales Wissen* oder *Können*).

In diesen Prozess der Anwendung fließen alte und neue Wissensbestände ein. Damit die Lerner Wissen in Handlung überführen können, benötigen sie Strategien. Diese

können Strategien sein, die eingesetzt werden, um z.B. zu ermitteln, wie ein Brief aufgebaut ist, weiterhin sind es Textüberarbeitungsstrategien oder auch Rechtschreibstrategien, um die Rechtschreibung zu kontrollieren. Am Ende eines solchen Lernprozesses haben die Lerner die Kompetenz erworben, selbstständig einen Informationsbrief an die Eltern zu verfassen. Diese führt dazu, dass sie auf lange Sicht auch selbstständig einen Theaterbesuch vorbereiten können.

Sie als Lehrerin bzw. Lehrer haben die Aufgabe, den Kompetenzerwerb zu planen, d.h. Sie müssen ihn strukturieren und auf die Fähigkeiten und das jeweilige Erwerbsniveau der einzelnen Lerner abstimmen durch Berücksichtigung von Faktoren wie:

Strukturierung des individuellen Kompetenzerwerbs

- individuelle oder generelle Unterstützung oder Vorgaben,
- Entscheidungen über Form und Ausmaß der selbstständigen Erschließungsformen für jeden einzelnen,
- ausgewogene Mischung aus Vorgaben und Betreuung und eigenständigen Erarbeitungsphasen,
- Festhalten der Ergebnisse.

Auf diese Weise steht der einzelne Schüler im Zentrum des Unterrichts und kann entsprechend seiner (sprachlichen) Leistungen und Fähigkeiten differenziert gefördert werden. Individualisiertes Lernen muss in den Lernprozess der ganzen Gruppe wieder eingebunden werden, z.B. in kooperativen Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit oder im Plenum. In kooperativen Lernprozessen wird die Reflexion über das eigene Lernen und ein gemeinschaftliches Entwickeln von fachbezogenen und sozialen Kompetenzen gefördert.

Beim Kompetenzerwerb spielen noch weitere Komponenten eine Rolle, die den Prozess des Lernens wesentlich beeinflussen: diese sind motivationale und selbstregulative Faktoren. Sie sind nicht direkt an ein Fach und dessen Inhalte gekoppelt, können sich aber entscheidend auf die Motivation und Lernhaltung auswirken, etwa wenn bedeutungsvolle bzw. sinnvolle Inhalte thematisiert und mit dem Lern- und Erkenntnisinteresse des Lerners verknüpft werden. Motivation und Lernhaltung zeigen sich in selbstregulativen Fähigkeiten, die sich auf die Planung des Lernvorhabens beziehen, den Lernerfolg überprüfen und reflektieren, alternative strategische Vorgehensweisen aufrufen und die gesamte Arbeits- und Erkenntnismotivation des Lerners beeinflussen.

selbstregulative Strategien

Strategien bilden ein zentrales Instrumentarium, um Lernprozesse zunehmend selbstständig zu gestalten. An den folgenden Auszügen wird verdeutlicht, wie sich beispielsweise Lesekompetenz durch Aneignung und Training von Lesestrategien fördern lässt. Für jedes Lern- oder Verstehensziel lassen sich mehr oder weniger komplexe Teilziele festmachen, die den Leser zu seinem Ziel, das Verstehen des Textes, führen. Lesestrategien tragen als Instrumente zum Erreichen von Teilzielen im Verstehensprozess und zum Erwerb von Kompetenzen bei.

Die Auszüge sind dem Material von A. Bertschi-Kaufmann u.a. (2008) *Lesen. Das Training* entnommen. Das Material zum Erwerb und zur Förderung von Lesekompetenz ist in drei Bereiche und in drei Hefte aufgeteilt: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien. Es ist wissenschaftlich fundiert entwickelt und in empirischen Studien in der Praxis erprobt, begleitet und evaluiert worden. Im dritten Heft wird Trainingsmaterial zum Erwerb von Lesestrategien angeboten, das sich durch Anleitungen und Erklärungen in dialogischer Form an die Schüler richtet. Das Training ist aufgebaut in die Vermittlung von Strategien, die vor, während und nach dem Lesen angewendet werden, um bestimmte Verstehensziele zu erreichen. Jedes Verstehensziel wird im

Lesestrategien eintrainieren

Einzelnen erläutert. Das Training erfolgt in zwei Durchgängen: die Strategien werden im ersten Durchgang kennen gelernt und eingeübt und können in einem zweiten Durchgang in weiteren Texten möglichst selbstständig eingesetzt werden. Verschiedene Texte werden angeboten, auf die die erlernten Strategien selbstständig übertragen werden können. Die folgenden Auszüge aus dem Trainingsheft verdeutlichen das didaktische Konzept, das Textverstehen mit Hilfe des Einsatzes von Lesestrategien zu unterstützen.

Aufgabe 10

Aufgabe 10

Sehen Sie sich die Auszüge aus den Trainingsmaterialien an und kennzeichnen Sie darin folgende Aspekte:

- Welche Formulierungen und Aufgaben dienen der Einführung?
- Wie sehen die Übungssequenzen und -aufgaben aus? Wie wird ihr Einsatz begründet?
- Beurteilen Sie anschließend, ob die Trainingsmaterialien zum selbstständigen Texterschließen beitragen können.

Strategien vor dem Lesen

Wie es geht – Einführung

Sicher kennst du das Gefühl: Du sitzt vor einer Seite, voll geschrieben mit Text – eine richtige Bleiwüste! Mit komplizierten Wörtern und langen Sätzen, die schon von weitem so schwierig aussehen, dass du das Buch lieber gleich wieder weglegen würdest.

In diesem Heft lernst du, wie du Lese- und Verstehenshürden überwinden kannst. Dazu ist es wichtig, dass du verschiedene Lesestrategien kennen und anwenden lernst. Denn Lesestrategien sind beim Lesen und Verstehen, Behalten und Bewerten von Texten sehr hilfreich.

Es gibt unterschiedliche Texte und Leseaufgaben.
Darum solltest du wissen, welche Strategie dir im Einzelfall etwas nützt.

Texte sehen oft schwieriger aus, als sie es tatsächlich sind.

Wenn du ...

- ein paar Tricks kennst,
 - dich beim Lesen und Verstehen selbst kontrollierst,
 - weißt, was du tun kannst, wenn du etwas nicht verstehst,
- so traust du dir auch beim Lesen viel mehr zu!

Um das zu erreichen, musst du die Lesestrategien gut einüben und an verschiedenen Texten immer wieder ausprobieren.

Üben ist mit Anstrengung verbunden, das kennst du sicher von anderen Fächern oder von Hobbys, zum Beispiel vom Sport oder vom Spielen eines Musikinstrumentes. Dann weißt du aber auch: **Trainieren lohnt sich!**

Im Anschluss an die Einführung, die an die Schüler gerichtet ist, wird die Struktur des Strategietrainings erläutert. In einer Gliederung sind die Strategien und Teilstrategien aufgelistet, in einem Übersichtsplan wird das Trainingsverfahren mit einfachen Worten erklärt. (vgl. Bertschi-Kaufmann u.a. 2008, 2). Sechs Lesestrategien kommen zum Einsatz, die in jeweils drei Teilstrategien aufgeteilt sind, hier bezeichnet als „Schritt 1“, „Schritt 2“, „Schritt 3“.

6 Lesestrategien

Inhaltsverzeichnis

Vor dem Lesen

Lesestrategie 1: Auf den ersten Blick viel erkennen **4**

1. Text überblicken und Vermutungen zum Inhalt äußern
2. Vorwissen aktivieren
3. Leseerwartungen bewusst machen

Lesestrategie 2: Den Text überfliegen – einen Leseplan machen **12**

1. Eine Leseprobe nehmen
2. Textart bestimmen
3. Einen Leseplan machen

Während des Lesens

Lesestrategie 3: Alles verstehen **20**

1. Verstandenes markieren
2. Aus dem Zusammenhang deuten
3. Unbekannte Wörter nachschlagen

Lesestrategie 4: Wichtiges festhalten **24**

1. Text in Sinnabschnitte einteilen
2. Wichtige Stellen anstreichen
3. Kernaussagen formulieren

Nach dem Lesen

Lesestrategie 5: Den Inhalt zusammenfassen **30**

1. W-Fragen-Tabelle
2. Strukturbild
3. Datentabelle

Nachdenken über die Methoden **36**

Lesestrategie 6: Den Text beurteilen und nutzen **40**

1. Das Gelesene beurteilen
2. Eine Leseempfehlung abgeben
3. Über die weitere Verwendung des Textes nachdenken

Auf den nächsten Seiten werden die Strategien eingeführt, eingeübt und an verschiedenen Texten angewendet. Die folgenden abgebildeten Seiten geben die Phase vor dem Lesen wieder.

Strategien vor dem Lesen

1. Auf den ersten Blick viel erkennen

Das Lesen fällt dir leichter, wenn du einen Text zuerst im Überblick anschaust und darauf achtest, wie der Titel lautet und wie der Text gestaltet ist.

- Gibt es Fotos, Schaubilder, Tabellen, Info-Kästen oder Hervorhebungen?
- Was vermutest du zum Inhalt des Textes?
- Was weißt du schon zum Thema oder zum Autor?
- Warum liest du den Text und was erwartest du?

**SCHRITT 1** Text überblicken und Vermutungen zum Inhalt äußern

1

Wähle aus den Texten auf Seite 6–9 einen aus. Text Nr.:
Lies den Titel und schau dir kurz an, wie der Text gestaltet ist.
Was fällt dir auf?

	Überschriften		Grafiken oder Zeichnungen
	Sätze nach der Überschrift, die erklären, worum es geht (Lead)		Tabellen
	Wörter oder Textteile, die anders gedruckt sind (fett, kursiv, ...)		Farben
	Aufzählungen oder Listen		Fotos
	Kästchen mit besonderen Textteilen		Pläne oder Karten
	andere Besonderheiten:		andere Besonderheiten:

2

Welche Vermutungen zum Inhalt des Textes hast du nach dem Überblick?

SCHRITT 2 Vorwissen aktivieren

- ① Was weißt du schon zum Thema oder Buch?
Was hast du zum Beispiel vom Autor schon gehört oder gelesen?

SCHRITT 3 Leseerwartungen bewusst machen

- ① Überlege dir: Warum liest du den Text? Was trifft zu?

Ich lese den Text, ..

<input type="checkbox"/>	weil ich Texte dieser Art gern lese.	<input type="checkbox"/>	weil ich die Meinung eines anderen zu dem Thema erfahren will.
<input type="checkbox"/>	weil ich etwas über die Sache erfahren will.	<input type="checkbox"/>	weil ich in der Schule bin und mir der Text vorgelegt wird.
<input type="checkbox"/>	einfach so.	<input type="checkbox"/>	weil man diesen Text einfach kennen muss.
<input type="checkbox"/>	weil ich Informationen zum Thema brauche (z. B. für einen Vortrag).	<input type="checkbox"/>	weil ich etwas lernen möchte.
<input type="checkbox"/>	weil ich mich unterhalten oder ablenken will.	<input type="checkbox"/>	weitere Gründe:
<input type="checkbox"/>	weil ich lernen will (oder muss), solche Texte zu lesen.		

- ② Was erwartest du vom Text?

Bertschi-Kaufmann u.a. (2008), 5

Während des Lernprozesses soll der Schüler gezielt Strategien nutzen, um bestimmte Verstehensziele zu erreichen und um Wichtiges zu erfassen und zu fixieren. Der Erwerb von Lesestrategien ist deshalb wichtig, so wird erklärt, um literarische Texte inhaltlich zu verstehen, um sich aus Sachtexten selbstständig Wissen anzueignen und um dieses für weitergehende Lernzusammenhänge zu nutzen. Die folgenden beiden abgebildeten Seiten zeigen Anleitungen zur Einführung und Anwendung der dritten Lesestrategie („Alles verstehen“), die anschließend in einem Textauszug aus einem Jugendroman eingeübt werden soll (vgl. ebenda, 21). Weiterhin werden die Schüler dazu angeleitet, die erlernte Strategie in einem zweiten Durchgang möglichst selbstständig an einem weiteren Auszug aus dem Jugendroman anzuwenden.

Strategien während des Lesens

3. Alles verstehen



Sicher hast du nach dem ersten Lesen eines Textes vieles schon verstanden, lass dich also von einzelnen unklaren Textstellen oder unbekannten Wörtern nicht entmutigen!

Hier lernst du, wie du Verständnisprobleme überwinden kannst:

- Was ist dir nach dem ersten Lesen schon klar?
- Was kannst du aus dem Textzusammenhang erschließen?
- Wie gehst du mit unbekannten Wörtern um?

SCHRITT 1 Verstandenes markieren

- ① Nimm einen Bleistift in die Hand und lies den Text auf Seite 21 genau durch. Streiche mit senkrechtem Strich am Rand die Stellen an, die du gut verstehst.

Wenn dein Text nach dem ersten genauen Lesen keinen vollständigen Bleistiftrand hat, gibt es Stellen, die dir nicht ganz klar sind.

Lies diese unklaren Stellen ein zweites Mal – und zwar langsam und genau. Beim zweiten Lesen versteht man meistens mehr!



Das Verstandene markieren! So sieht man, wie viel nach dem ersten Lesen schon klar ist und wie wenig man noch genauer anschauen muss.

SCHRITT 2 Aus dem Zusammenhang deuten

- ① Lies unklare Stellen noch ein weiteres Mal, auch Textteile davor und danach. Stelle Vermutungen an: Was könnten die unklaren Stellen bedeuten?

SCHRITT 3 Unbekannte Wörter nachschlagen

- ① Wenn du jetzt noch Stellen ohne Bleistiftrand auf deinem Blatt hast, liegt es wahrscheinlich daran, dass du nicht alle Wörter kennst und verstehst.

Nimm einen farbigen Stift und unterstreiche die Wörter, die du nicht kennst. Schlage in einem Wörterbuch (z. B. in einem Fremdwörterbuch) oder in einem Lexikon nach und notiere die Bedeutung der Wörter am Rand.

Durchgang 2

Um mehr Sicherheit zu gewinnen, bearbeite den zweiten Durchgang möglichst selbstständig!

**SCHRITT 1 Verstandenes markieren**

- ① Nimm einen Bleistift in die Hand und lies den Text auf Seite 22/23 genau durch. Streiche mit senkrechtem Strich am Rand die Stellen an, die du gut verstehst.

Wenn dein Text nach dem ersten genauen Lesen keinen vollständigen Bleistiftrand hat, gibt es Stellen, die dir nicht ganz klar sind. Lies diese unklaren Stellen ein zweites Mal – und zwar langsam und genau. Beim zweiten Lesen versteht man meistens mehr!

SCHRITT 2 Aus dem Zusammenhang deuten

- ① Lies unklare Stellen noch ein weiteres Mal, auch die Textteile davor und danach. Stelle Vermutungen an: Was könnten die unklaren Textstellen bedeuten?

SCHRITT 3 Unbekannte Wörter nachschlagen

- ① Wenn du jetzt noch Stellen ohne Bleistiftrand auf deinem Blatt hast, liegt es wahrscheinlich daran, dass du nicht alle Wörter kennst und verstehst.

Nimm einen farbigen Stift und unterstreiche die Wörter, die du nicht kennst. Schlage in einem Wörterbuch (z. B. in einem Fremdwörterbuch) oder in einem Lexikon nach und notiere die Bedeutung der Wörter am Rand.

Schwarz Rot Braun (Ausschnitt 2)

Ruth Damwerth

- 1 Seit Tagen wird in der großen Werkstatt ein Dachbinder zusammengenietet. Das heißt, dass die vorbereiteten Einzelteile mit vorgestanzten Löchern aufeinander gelegt werden, dann wird ein glühendes Eisenstäbchen, eben die Niete, durch das Loch gesteckt und auf beiden Seiten flach geklopft. Wenn das Eisen abgekühlt ist, hält das so sicher wie das Amen in der Kirche! Ganze Brücken kann man auf
5 diese Weise bauen. Da gibt es nur ein Problem: Irgendwann ist das Teil so lang,

Bertschi-Kaufmann u.a. (2008), 22

Nach dem Lesen folgt eine Reflexionsphase. Sie bezieht sich zunächst darauf, den Inhalt des Gelesenen auf das Wesentliche zu reduzieren und ihn zusammenfassend schriftlich zu fixieren. Hier kommt die fünfte Lesestrategie zur Anwendung. Sie dient dazu, den Textinhalt zu sortieren, zu strukturieren und eine Zusammenfassung zu erstellen. Die folgende Abbildung zeigt die Teilstrategie „W-Fragen-Tabelle“ (Schritt 1). Im Heft *Lesetraining* folgt ein Ausschnitt aus einem weiteren Jugendroman, um den Einsatz der W-Fragen-Tabelle zu üben (vgl. ebenda, 31).

Strategien nach dem Lesen

5. Den Inhalt zusammenfassen



Oft hat man etwas genau gelesen und kann sich später doch nicht mehr daran erinnern. Das ist ärgerlich, denn nun muss man alles noch einmal lesen. Um das zu vermeiden, fasst man einen Text zusammen. Dabei merkt man auch, ob man den Inhalt wirklich verstanden hat. Mit Strategie 5 lernst du drei Formen der Zusammenfassung kennen:

- die W-Fragen-Tabelle,
- das Strukturbild,
- die Datentabelle.

SCHRITT 1 W-Fragen-Tabelle

- 1 Lies den Ausschnitt aus Werner Färbers Roman „Volle Pulle“ auf Seite 31. Wende die Lese Strategien an, die du benötigst, um den Text zu verstehen.
- 2 Fülle die W-Fragen-Tabelle aus.
- 3 Vergleiche deine Lösung mit der Lösung einer Mitschülerin/eines Mitschülers.

W-Fragen-Tabelle

Wer sind die wichtigen Personen?	
Was ist passiert?	
Wo ist es geschehen?	
Wann ist es geschehen?	
Wie ist es geschehen?	
Warum ist es passiert?	

Bertschi-Kaufmann u.a. (2008), 30

Die Tabelle ist ein mögliches Verfahren zur inhaltlichen Zusammenfassung eines Textes. Es werden zwei weitere Verfahren vorgestellt, „Schritt 2: Strukturbild“, „Schritt 3: Datentabelle“ (vgl. ebenda, 32f.). Strukturbilder bieten die Möglichkeit, komplexe Sachverhalte zu visualisieren oder Beziehungsverhältnisse zwischen Figuren in einem Text abzubilden, Sinneinheiten zu veranschaulichen oder Abfolgen zu verdeutlichen. Verschiedene Vorschläge eines Strukturbildes (z.B. Organigramm, Pyramide) werden vorgestellt und eingeübt. Datentabellen dienen dazu, Faktenwissen zu sortieren und zu speichern. Auch ihre Anwendung wird anhand verschiedener Texte eingeübt.

Weiterhin erfolgt eine Reflexion über den Einsatz der verwendeten Strategien. Mit der sechsten Lesestrategie werden Anregungen zur inhaltlichen Bewertung und zur Weiterverwertung des Gelesenen gegeben. Abschließend wird dazu aufgefordert, über den eigenen Leseprozess zu reflektieren.

Selbstregulative Strategien tragen wesentlich zum erfolgreichen Lernen bei. Auch diese können angeleitet werden. Je bewusster Schüler und Schülerinnen über ihre eigenen Lernprozesse reflektieren können, ihre Lernfortschritte einschätzen und ihren Lernaufwand selbst kontrollieren können, umso effektiver kann Lernen stattfinden.

**selbstregulative
Strategien**

Aufgabe 11

Lesen Sie die Auszüge aus dem Trainingsmaterial noch einmal. Beurteilen Sie, inwieweit in *Lesen. Das Training* selbstregulative Strategien eingeführt und in ihrer Anwendung geübt werden.

Aufgabe 11

2.5 Language Awareness-Ansätze: mehrsprachiges Handeln und Lernen

Das Ziel, die Lerner in ihrer reflexiven Sprachhandlungsfähigkeit zu unterstützen, kann durch den bewussten Umgang mit den sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen in der Schule erreicht werden. Wissen und Kenntnisse werden in der deutschen Sprache vermittelt, daher ist in einer sprachheterogenen Lerngruppe Sprachkompetenz in der deutschen Sprache kontinuierlich aufzubauen. Um den Lerner in der Entwicklung seiner Persönlichkeit zu unterstützen, ist aber auch die Herkunftssprache einzubeziehen. Dieser Aspekt spielt insbesondere in Language Awareness-Ansätzen eine große Rolle (→ KAPITEL 4.1).

**verschiedene Sprachen
nutzen**

Language Awareness ist eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze zum konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit. Sie wurden bereits seit 1980 in Großbritannien entwickelt und streben sowohl Sprachförderung (in der englischen Sprache und in der schulisch vermittelten Fremdsprache) als auch die Integration sprachlicher Minderheiten an. Ausgehend von diesem Bestreben soll ein grundsätzliches Interesse für Sprachen, sprachliche Phänomene geweckt und eine Sensibilisierung für Erscheinungen in der eigenen und der fremden Sprache erzeugt werden. Erwerb, Ausbau und Anwendung von metasprachlichen Kenntnissen über verschiedene Sprachen und eine größere Sprachbewusstheit sollen erreicht werden. Die ethnischen Minderheitensprachen erfahren eine Aufwertung und werden in den Lernprozess mit einbezogen. Sie können zum Erwerb der Zweitsprache positiv beitragen.

LA-Ansätze

Weitere Language Awareness-Ansätze berücksichtigen neben sprachlichen und kulturellen Themen auch Fragen der politischen und gesellschaftlichen Anerkennung von Sprachen und beschäftigen sich kritisch mit Sprachen, ihrer Macht und ihrem Missbrauch (vgl. James/Garrett 1992; Fairclough 1992).

**LA: kulturelle und
gesellschaftlich-politische
Aspekte von Sprache**

Language Awareness wurde maßgeblich von Eric Hawkins geprägt, der in der Publikation *Awareness of Language* (1985) die anderen Sprachen als hilfreich für den Lernprozess in der Landessprache und im Lernen der Fremdsprache darstellte und

Unterrichtseinheiten, sogenannte *Topics*, für den Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen vorschlug. Diese sind z.B.:

LA Topics

- die Betrachtung der Verhältnisse zwischen Laut und Zeichen und die Betrachtung des Zeichencharakters von Sprache,
- die Untersuchung, Beschreibung und Analyse von grammatischen und sprachstrukturellen Phänomenen,
- die Thematisierung von Sprache in ihrem kommunikativen Zusammenhang,
- eine Bestandsaufnahme der Sprachen der Umgebung,
- eine Untersuchung über die gesellschaftliche Anerkennung bzw. Diskriminierung der Sprachen,
- die Reflexion über den persönlichen Prozess des Sprach- bzw. Fremdspracherwerbs.

Eine Übertragung des Language Awareness-Gedankens wird im deutschsprachigen Raum in Ansätzen zur Förderung des *Sprachbewusstseins* beziehungsweise in Konzepten zur *Sprachbewusstheit* verfolgt (vgl. Luchtenberg 2008; Neuland 2002) (→ **KAPITEL 3.3**).

Sprachenvielfalt

Darauf aufbauend skizziert Oomen-Welke (2008a) ein mögliches didaktisches Konzept für einen vielsprachigen Deutschunterricht. Dialekte, Fremdsprachen und Herkunftssprachen werden in den Deutschunterricht einbezogen. Über Sprachen allgemein sollte man nachdenken, darüber, wie sie entstanden sind und von wem sie heute gesprochen werden. Schriften und Sprachsysteme und ihr Aufbau lassen sich untersuchen, daran kann sich ein Vergleich mit anderen Sprachen anschließen, der die verschiedenen Strukturen in der Grammatik und Syntax betrachtet und analysiert. Lerner können mit Forschungsaufträgen die Sprachkenntnisse der Familien einbringen. Insgesamt werden fremde und eigene Sprachen unter analytischen und vergleichenden Perspektiven einbezogen und mögliche Schwierigkeiten des Erlernens festgestellt. In derartigen Lernsituationen kann der Lerner aktiv seinen eigenen sprachlichen Lernprozess gestalten, indem er seinen sprachlichen Hintergrund einbringt und sprachreflexive Aktivitäten durchführt.

Die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen muss, so Oomen-Welke (2008b, 480), auf verschiedenen Ebenen von Sprache angestrebt werden:

- auf der Ebene des Erwerbs von Sprachwissen (Grammatik, Lexik),
- auf der Ebene des Sprachgebrauchs,
- auf der Ebene der Reflexion über die Sprache hinsichtlich ihrer verschiedenen Wirkungsbereiche.

Beispiel

Die folgenden Auszüge sind einem Lehrbuch für den Deutschunterricht in 8. Klassen entnommen und stellen eine Sequenz im Sinne des Language Awareness-Gedankens dar. In der Einheit „Nachdenken über Sprache“ haben die jugendlichen Sprachforscher die Aufgabe, die Struktur von verschiedenen Sprachen zu untersuchen, sich über ihre Erkenntnisse auszutauschen und sie zu nutzen.

Aufgabe 12

Sehen Sie sich die folgenden Auszüge aus *deutsch.punkt 4* an und bearbeiten Sie die Aufgaben 1 und 2.

Wie lassen sich die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Satzbildung im Unterricht nutzen?

Aufgabe 12

Die dritte Lektion – Der Tanz der Wörter im Satz

Aus dem Erlebnisbericht der drei Sprachforscher

Nun hatten wir uns schon eine ziemlich lange Zeit in Lingualalien aufgehalten und hatten deutliche Fortschritte gemacht. Das musste schließlich sogar Glossopatrix zugeben, als er uns eines Tages zu sich rief:



„Ihr seid zwar noch keine echten Lingualalier, aber immerhin muss ich zugeben, dass ihr doch viel Neues über die unterschiedlichen Sprachen der Welt gelernt habt. Ich glaube deshalb, es ist allmählich Zeit, euch in eure Welt zurückzuschicken. Allerdings müsst ihr zuvor noch eine letzte Lektion bestehen.“

Englisch

The		lives	in	a	small	
Das	Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.

Französisch

La		habite	dans	une	petite	
Das	Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.

Türkisch

	bir	küçük		oturuyor.
Mädchen	einem	klein	Haus in	wohnt.

Kroatisch

	živi	u	maloj	
Mädchen	wohnt (lebt)	in	kleinem	Haus.

Ungarisch

A		egy	kis		lakik.
Das	Mädchen	ein	klein	Haus in	wohnt.

Schwedisch

	bor	i	ett	litet	
Das Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.

Polnisch

	mieszka	w	malym	
Mädchen	wohnt	in	kleinem	Haus.

Spanisch							
La		vive	en	una	pequeña		
Das	Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.	

Griechisch						
To		μενι	σε	ενα	μικρο	
To	koritsi	meni	se	ena	mikro	spiti
Das	Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.

Italienisch						
La		abita	in	una	piccola	
Das	Mädchen	wohnt	in	einem	kleinen	Haus.

Arabisch (von rechts nach links zu lesen)							
saghir	al	mansel	al	fi	taskon	bent	al
kleinen	dem	Haus	dem	in	wohnt	Mädchen	Das

1 Nun haben es die Sprachforscher schon mit elf verschiedenen Sprachen zu tun. Helft ihnen, mithilfe der Wortbausteine die Sätze zu vervollständigen. Schreibt die Sätze dazu in euer Heft.

girl jeune fille κοριτσι Djèvòjcica lány Flickan
 Dziewczynka muchacha ragazza maison hus Kiz
 house kücl casa házban casa Domu σπίτι evde

2 Welche Gemeinsamkeiten der Satzbildung lassen sich an den Beispielen feststellen? Welche Unterschiede kann man beschreiben? Stellt Stichpunkte für die Beantwortung zusammen.

deutsch.punkt 4 (2007), 115

2.6 Interkulturelles Sprachenlernen

Berücksichtigung der kulturellen Identität

In einer sprachheterogenen Klassensituation finden sich viele Lerner, die an zwei Kulturen teilhaben. Beide Kulturen wirken auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in der familiären, schulischen und außerschulischen Situation ein. Das Ausbalancieren zwischen den verschiedenen Kulturen kann mehr oder weniger konflikthaft verlaufen und ist von persönlichen, sozialen, institutionellen und aufenthaltsbedingten Faktoren der Familien abhängig. Die Fähigkeit, die Sprachen der sozialen und kulturellen Gemeinschaften (Familie und deutschsprachige Umgebung) zu sprechen, spielt bei der Persönlichkeitsentwicklung eine herausragende Rolle (→ KAPITEL 2.1; 2.2).

Interkulturelle Projekte

Die *Interkulturelle Pädagogik* strebt seit Beginn der 90er Jahre die Integration der Kulturen in Deutschland und die Wahrung der kulturellen Identität der Sprecher anderer Länder an. Interkulturelle Modelle sind sehr vielschichtig und waren in der Schule zunächst grundsätzlich fachübergreifend angelegt, so etwa in Projektwochen, in denen die Kultur der Kinder anderer Herkunftssprachen in Themen wie „Essen“, „Familie“, „Geburtstage feiern“, „Andere Schriften“ berücksichtigt wurden, oder in Projekten, in denen ein Austausch über religiöse, ethisch-moralische Einstellungen stattfand, z.B. die Kleidervorschriften im Islam. Längerfristige Projekte fokussierten die Begegnung mit Sprachen der Nachbarn durch Austauschprogramme. Dadurch, dass das interkulturelle Lernen häufig in Form eines Einzelprojekts durchgeführt wurde, fand es zunächst kaum Berücksichtigung in sprachdidaktischen Modellierungen oder im regulären Unterricht. Im Vordergrund stand dort zunächst der Erwerb der deutschen Sprache, orientiert an der Didaktik Deutsch als Muttersprache (vgl. Oomen-Welke 2008a).

Mit der Erkenntnis, dass der Zweitsprachenunterricht allein nicht ausreicht, um eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden innerhalb beider Kulturen zu erreichen, entwickelt sich derzeit aus der Interkulturellen Pädagogik eine **Interkulturelle Sprachdidaktik** für den regulären Sprachunterricht in sprachheterogenen Regelklassen. Dieser Sprachunterricht ist als ein interkultureller Unterricht zu verstehen, der über die Durchführung von interkulturellen (Einzel-) Projekten hinausgeht und beim Lernen an der Sprache die vorhandenen Sprachen der Klasse in den Unterricht einbezieht (vgl. dazu insb. Oomen-Welke 2008b; Holzbrecher 2008) (→ **KAPITEL 4.1**).

**Interkulturelle
Sprachdidaktik**

Ausgehend von dem Gedanken, dass die Ausbildung der Persönlichkeit sich durch die Interaktion mit anderen mittels der Sprache vollzieht, werden die eigene Sprache und die andere Sprache (die fremde, die zweite oder die neue) zum Unterrichtsgegenstand. Sprachen in ihren Strukturen, die Bedeutung von Begriffen in ihrer kulturellen Eingebundenheit und Sprache in ihren Verwendungssituationen werden erkannt, verglichen, analysiert und in ihren Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung reflektiert. „Interkulturelles Lernen beinhaltet konstitutiv selbstreflexives Lernen, d.h. die Erkenntnis der Kulturbedingtheit der eigenen Wahrnehmung“ (Holzbrecher 2008, 122).

Deutschunterricht als interkultureller Sprach- und Literaturunterricht bezieht die aktuelle und vergangene Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen mit ein. Er umfasst folgende Bereiche (Luchtenberg 1999; Knapp-Potthoff 1997):

- Einbezug der Spracherfahrungen mit anderen Sprachen (Erfahrungen, Missverständnisse usw. auf Reisen und im Urlaub; Sprachlernerfahrungen),
- Bewusstmachung sprachlicher Strukturen verschiedener Sprachen (→ **KAPITEL 2.5**; S. Beispiel *Aufgabe 12*, S. 43),
- Selbstreflexion und das Nachdenken über das eigene Sprachverhalten (z.B. Höflichkeitsverhalten gegenüber älteren Familienmitgliedern, älteren Mitmenschen usw.),
- Einbringen gesellschaftlicher und kultureller Vorstellungen (z.B. Jenseitsvorstellungen; Stellung der Frau; soziales Miteinander),
- Austausch über verschiedene Einstellungen und Wertvorstellungen (z.B. Gehorsamkeit, Pflichtbewusstsein, Frieden, Reichtum),
- Einbezug von Migrationsliteratur,
- Erwerb von Sprachlernstrategien.

Lerninhalte im interkulturellen Sprachunterricht

Wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Zweit- oder Mehrsprachigkeit wahrgenommen und einbezogen werden, erhalten sie Aufmerksamkeit für die Besonderheiten, die sie mitbringen. Diese können sich auf Erfahrungen und Kenntnisse über einen anderen Lebensraum beziehen, ebenso auf Kenntnisse und Erfahrungen über den Erwerb von weiteren Sprachen (→ **KAPITEL 4.4**). Die gemeinsame Beschäftigung mit „Anderem“ und „Fremdem“ kann den Blick auf das Vorhandene, das „Eigene“ lenken. Dabei wird die Aufmerksamkeit sowohl auf das Bekannte und Vertraute als auch auf das Neue und Unvertraute gelenkt. Die Kulturbedingtheit der eigenen Wahrnehmung kann festgestellt und thematisiert werden.

In der Unterrichtspraxis kann z.B. das Thema „Salz“ zur Auseinandersetzung zwischen Bekanntem und Fremdem anregen und den Blick für neue Zusammenhänge öffnen. Die Einheit „Salz“ im Lehrbuch *Doppel-Klick 10* (2004) bietet eine Fülle an Möglichkeiten, sich diesem Thema zu widmen: Assoziationen zu „Salz“, das Wort „Salz“ in verschiedenen Sprachen, Wissen über den Stoff „Salz“, literarische Texte über Salz

**Beispiel Salz;
Eigenes und Fremdes**

uvm. Diese Angebote lassen sich leicht auf die eigene Lerngruppe abstimmen und ergänzen. Insbesondere bietet sich das Thema „Salz“ für ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben an.

Ausgehend von den Alltagsvorstellungen und -erfahrungen mit „Salz“ kann man zunächst individuelle Anknüpfungspunkte finden:

- Salz in der Nahrung,
- Salz auf Gebäck und Knabbergebäck,
- Salz zur Konservierung von Lebensmitteln,
- Salz im Schweiß,
- Salzgehalt im Wasser,
- Salz zum Auftauen von Schnee und Eis usw.

Der Einstieg in das Thema kann über ein Assoziogramm erfolgen, das in einer sprach- und kulturheterogenen Lerngruppe auf einem DIN A3-Plakat erstellt wird:



Anschließend kann ein Austausch über kulturbezogene Erfahrungen und Kenntnisse erfolgen:

- Salz in Sprichwörtern und Redensarten (*Man kennt einen Menschen erst, wenn man einen Scheffel Salz mit ihm gegessen hat/Jemandem das Salz in der Suppe nicht gönnen/Das Salz in der Suppe sein ...*),
- Salz im eigenen Leben und in der eigenen Kultur; Salz bei anderen Menschen und anderen Kulturen (Brauchtum: Warum verschenken wir Brot und Salz zum Einzug? Überlieferungen aus der Bibel: zur Salzsäule erstarren; Bestandteil „Salz“ in Städtenamen, Nachnamen, Berufsbezeichnungen),
- Bedeutung von Salz aus historischer Perspektive.

Aufgabe 13

Aufgabe 13

Das Beispiel aus dem Lehrbuch *Doppel-Klick* bietet verschiedene Sachtexte zum Thema Salz. Sehen Sie sich die folgenden Auszüge an und formulieren Sie Anregungen bzw. Fragestellungen, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen.

Salz – das weiße Gold

In Ermangelung geeigneter Gewinnungstechniken und in Unkenntnis über unterirdische Lagerstätten war Salz noch bis zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts knapp
 135 und eine Kostbarkeit, häufig als **weißes Gold** bezeichnet. Durch Handel wurde Salz bald zu einer der wertvollsten Waren. Noch heute spricht man deshalb von „gesalzenen Preisen“. Aber auch Räuberbanden interessierten sich brennend für die Salztransporte – z.B. auf der Salzstraße von Lüneburg
 140 nach Lübeck.

Kurt Pelda

Das weiße Gold von Timbuktu

Immer wenn sich die Regenzeit dem Ende nähert und der Niger wieder schiffbar wird, zieht es die Händler flussabwärts auf den Salzmarkt von Timbuktu. In der Sahelzone ist der Salzbedarf wegen der hohen Temperaturen
 5 besonders groß. Millionen von Menschen und Haustieren sind hier auf den Mineralstoff angewiesen, der in entlegenen Minen mitten in der Sahara gefördert wird. Der Abbau von Steinsalz und der Handel damit sind uralte. Schon vor mehr als tausend Jahren wurde in Tighaza, rund 800 Kilometer nördlich von Timbuktu, Salz geschürft. Von dort
 10 gelangte es auf Dromedarrücken in die Bevölkerungszentren am nördlichen und südlichen Rand der Wüste. Der wertvolle Mineralstoff wurde in Timbuktu und anderswo gegen Gold getauscht. Auch das islamische Songhai-Reich, das seine Blütezeit im 15. und 16. Jahrhundert erlebte, verdankte seinen Wohlstand dem Salzhandel.
 15 Mit Timbuktu und Gao besaß es zwei wichtige Karawanenstädte am Nigerbogen, die als Umschlagplätze für Salz und andere Waren dienten.

Doppel-Klick 10 (2004), 43

Neben gesellschaftswissenschaftlichen Fächern können, anknüpfend an das Vor- und Alltagswissen und auf Grundlage des Assoziogramms, in naturwissenschaftlichen Fächern Kenntnisse über Salz, Salzgehalt, Salzgewinnung, Salzverbindungen usw. aufgebaut werden. Auch Ernährungsgewohnheiten können besprochen und ausgetauscht und evtl. kritisch reflektiert werden, z.B. der Salzgehalt verschiedener Nahrungsmittel wie Chips und Erdnüsse.

Märchen und Sagen, in denen Salz eine besondere Bedeutung hat, eignen sich für den Deutschunterricht und können interkulturell erweitert werden. Im Lehrbuch *Doppel-Klick 10* finden sich drei Textauszüge aus:

- Brüder Grimm: *Die Gänsehirtin am Brunnen (Salz ist wertvoller als Gold)*,
- Gabriel García Márquez: *Bericht eines Schiffbrüchigen*,
- Pablo Neruda: *Ode an das Salz*.

Für selbstständige Erarbeitungen zu verschiedenen Aspekten rund um das Thema „Salz“ bieten sich aufschlussreiche Internet-Recherchen an, z.B. unter

- <http://www.salzmuseum.de/>
(Aufruf vom 06.02.2012)
- http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/essen/salz/index.jsp
(Aufruf vom 06.02.2012).

Sprachvergleichende Recherchen werden z.B. durch folgende Aufgaben ermöglicht:

Extra: Salz in Namen und Redensarten

Das Wort Salz findet man ähnlich klingend in vielen Sprachen:

das **Salz** (deutsch) – il **sale** (italienisch) – el **sal** (spanisch) –
o **sal** (portugiesisch) – **соль** (russisch, sprich: sol) – le **sel** (französisch) –
salt (englisch).

In einigen Sprachen klingt es anders: **塩** (japanisch, sprich: **schio**) –
नामक (hindi, sprich: **namak**) – **ملح** (arabisch, sprich: **millh**).

**Salz weltweit
entdecken**

- 1 Wo diese Wörter für Salz auf der Erde gesprochen werden, kannst du auf einer Karte im Atlas zu den Sprachen der Welt feststellen. Schreibe die entsprechenden Länder auf.

Das deutsche Wort **Salz** hat seinen Ursprung in dem griechischen Wort **háls**¹. **Háls** bedeutete bei den alten Griechen auch Meer.

**den Ursprung
des Wortes Salz
finden**

- 2 Was erfährst du aus der Bedeutung von **háls** über Salz? Schreibe deine Vermutungen auf.

Doppel-Klick 10 (2004), 48

Abschließend kann das Assoziogramm erneut für eine Reflexion über das Gelernte herangezogen werden, z.B. indem es mit einer anderen Schriftfarbe ergänzt und wiederum in der Lerngruppe vervollständigt wird.



Aufgabe 14

Aufgabe 14

Skizzieren Sie, wie Sie das Beispiel für Ihren Unterricht verwenden können.

- Überlegen Sie eine Aufgabe, die sich auf den naturwissenschaftlichen Bereich bezieht.
- Wählen Sie ein weiteres geeignetes Thema für den interkulturellen und sprachlichen Austausch innerhalb des Regelunterrichts (z.B. Sport, Leistung, Wasser) und formulieren Sie zwei bis drei Fähigkeiten bzw. Kenntnisse, die die Schülerinnen dabei erwerben können.

3 Über Sprache reflektieren – Sprachbewusstheit entwickeln und sprachliches Wissen erwerben

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, kann der Mensch, wenn er Sprache erwirbt, sie also sprechen und verstehen kann, auch bald *über* sie sprechen. Er kann Sprache selbst explizit zum Gegenstand der Betrachtung machen. Er kann nachdenken über ihre Inhalte und Strukturen, er kann sich Urteile bilden. Er kann nachdenken über ihr Verstehen, ihren Gebrauch, über die damit zusammenhängenden Vorstellungen und Wahrnehmungen von Welt. Er kann über seine eigene Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen nachdenken und Bewertungen vornehmen. All dies sind reflexive Handlungen, die sich auf Sprache selbst beziehen. Damit der Mensch diese Handlungen für die eigene Sprachproduktion und -rezeption nutzen kann, sind eine systematische Betrachtung von Sprache und ein gezielter Erwerb sprachlicher Kenntnisse sinnvoll.

über Sprache nachdenken
und sprechen

Im schulischen Lernen ist dies der Inhalt des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* bzw. *Sprachreflexion*. Hier werden Sprache und Sprachliches explizit zum Gegenstand des Lernens gemacht. Die Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik misst diesem Bereich eine große Bedeutung zu. Reflexion über Sprache lässt sich nutzen, indem Sprachbewusstheit aufgebaut und sprachliches Wissen erworben werden. Reflexion über Sprache trägt zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei.

Dieses Kapitel stellt zentrale Aspekte zur Begründung und didaktischen Modellierung von Reflexion über Sprache dar (→ KAPITEL 2). Dabei wird auf folgende Bereiche eingegangen:

Ziele des Kapitels

- Sprachreflexion außerhalb und innerhalb des Unterrichts,
- Verständnis und Nutzen von Sprachbewusstheit,
- Sprachwissen und Sprachbewusstheit,
- Konsequenzen für den Sprachunterricht.

3.1 Sprache und Reflexion über Sprache

Wenn Sprecher Sprache und Sprachliches zum Gegenstand der Betrachtung machen, können sie Abstand nehmen von der konkreten Situation, in der sie sich befinden, und sie aus der Distanz betrachten. Dies ermöglicht ihnen ein tieferes und genaueres Verstehen der konkreten Situation und darüber hinaus auch ein tieferes Verstehen über die Einbindung der Sprache in das eigene Tun und Denken und über den Umgang miteinander. Der Sprachdidaktiker Hubert Ivo macht schon in den 1970er Jahren auf die Bedeutung der Sprachreflexion für die sprachliche Handlungsfähigkeit aufmerksam. Mit der Formulierung des Lernziels *Reflexiver Sprachgebrauch* im Deutschunterricht hat er damit entscheidend die Entwicklung der Sprachdidaktik beeinflusst.

„Reflexiv wird ein Sprachgebrauch genannt, in dem ein Sprecher die Möglichkeit der Distanz zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprecherabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen etc. gewinnt.“ (Ivo 1975, 47)

Ein zentrales Ziel für den Deutschunterricht im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung ist die Fähigkeit zum verantwortungsvollen kommunikativen Handeln. Verantwortung drückt sich u.a. aus in der Reflexion über das eigene Sprechen und Handeln und über das sprachliche Handeln der anderen.

Reflexion über
sprachliches Handeln

Sprache und Identität

Die Sprachwissenschaft sieht einen engen Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit Sprache und der Beschäftigung mit der eigenen Identität. Wenn ein Sprecher seine Aufmerksamkeit auf Sprache richtet, kann er Zusammenhänge zwischen Sprache und sprachlicher bzw. kultureller Umgebung herstellen.

„Die Tatsache, dass wir Sprache haben, ist im Selbstverständnis vieler Gesellschaften zum entscheidenden Kriterium für den Menschen geworden. In dieser Einsicht steckt auch – vielleicht heute in besonderem Maße wieder – eine der wichtigsten Motivationen für die Beschäftigung mit der Sprache: Die Frage nach der Sprache ist Teil der Frage nach der Identität eines Menschen. [...] Grundlage von solchen Bestimmungen ist ein Aufmerksam-Werden auf Sprache, wie es z.T. schon sehr kleine Kinder zeigen. So mag sich ein Kind darüber wundern, dass man bei uns für Brot Brot sagt, Nachbarskinder aber etwa pane sagen, oder es mag fragen, warum Gertrud Gertrud heißt, oder darüber erstaunt sein, dass es zwar andere, komisch klingende Dialekte versteht, selbst aber nicht so sprechen kann. In solchen Fällen werden sprachliche Ausdrücke oder Eigenschaften aus ihrem bloßen Funktionieren herausgehoben und in ihrer Eigenart oder ihrer Bedeutsamkeit zum Problem. Von solchen spontanen Einsichten ist es noch weit bis zum Sprachbewusstsein von Erwachsenen oder bis zur Feststellung, dass Sprachfähigkeit ein auszeichnendes menschliches Attribut ist, aber sie zeigen, dass für Menschen Sprache-Haben und Sprache-Wahrnehmen von Anfang an eng zusammengehören.“

Linke u.a. (2004), 2

Reflexionsfähigkeit zum Sprachenlernen nutzen

Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft gehen davon aus, dass die besondere Fähigkeit des Menschen, über Sprache zu reflektieren, sich förderlich auf die sprachliche Handlungsfähigkeit auswirkt, ein tieferes Verstehen von Sprachen und Sprachvarietäten ermöglicht und verantwortungsvolles sprachliches Handeln unterstützt (vgl. Ossner 2006, 58). Die aktuelle Forschung stellt heraus, dass für sprachreflexive Tätigkeiten zwei Faktoren eine entscheidende Rolle spielen: *Sprachbewusstheit* und *Sprachliches Wissen* (vgl. z.B. Ossner 2006, 2010; Gornik 2010). Ihr Erwerb gilt als wesentliches Ziel im Deutschunterricht. Zudem stellt die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung fest, dass sprachreflexive Prozesse sich förderlich auf den Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache auswirken. Daher formuliert auch die Zweitsprach- und Mehrsprachigkeitsdidaktik den Aufbau von Sprachbewusstheit in sprachlichen Lernprozessen als ein Ziel im sprachlichen Lernen (vgl. Hug/Siebert-Ott 2007).

Sprachreflexion erfolgt nicht nur im Unterricht. Oftmals sind es zunächst alltägliche Anlässe, die zur Reflexion anregen, die amüsieren, irritieren und nachdenklich machen. An diese reflexiven Erfahrungen lässt sich ein unterrichtlicher Lernprozess gut anschließen (→ **KAPITEL 4.1; 4.3**).

3.2 Sprachreflexion außerhalb und innerhalb der Schule

Ich mag Worte wie *gleichwohl* oder *immerhin* gern leiden, denn sie erlauben, nach etwas Abfälligem noch eine Menge Anerkennendes zu sagen.

(Christian Morgenstern)

Man nehme gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge.

(Arthur Schopenhauer)

Worte, ein wenig gewärmte Luft, Gewicht null, können, passend zusammengefügt, schärfer sein als Pfeil und Speerspitze.

(Stefan Heym)

Viele Menschen sind zu gut erzogen, um mit vollem Mund zu sprechen; aber sie haben keine Bedenken, dies mit leerem Kopf zu tun.

(Orson Welles)

Die alten Wörter sind die besten, und die kurzen alten Wörter sind die allerbesten.

(Winston Churchill)

Hier sind einige Aphorismen aufgeführt, die zur Reflexion über Sprache anregen und die den Leser amüsieren. Die Aphorismen zeigen verschiedene Formen des Nachdenkens über Sprache: Sympathie für Wörter, Wörter und ihre Wirkungen, Inhalte und Formen des Sprechens und ihre Beurteilung, Macht der Wörter und auch die Grenzen ihrer Ausdruckskraft. Solche und weitere Aphorismen finden sich in verschiedensten literarischen Quellen und auf Internetseiten. Sie sind, zitiert als knapp geäußerte Erfahrungen oder Lebensweisheiten berühmter Personen, oftmals ein Anlass zur Irritation, zum Nachdenken, zur Erheiterung.

Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, ist verbreitet und geschieht auf vielfältige Weise. Kinder und Erwachsene erfreuen sich an Sprachspielen und Wortneuschöpfungen (z.B. in der Sprache der Werbung „unkaputtbar“ oder in der Sprache der Jugend „Tussi-Toaster“ oder „Klappkaribik“ als Bezeichnung für „Solarium“; im Erfinden neuer Trendwörter wie „sich freundschaften“, „spaßbefreit“ oder „hobbylos“). In der Kunst und der Literatur gibt es zahlreiche Beispiele, Sprachliches zu betrachten. Lautmalereien und ästhetische Buchstabengebilde haben ihren Reiz im Spiel zwischen Vertrautem und Fremdem. Wörter aus gewohnten Zusammenhängen zu isolieren und sie in ungewohnte Verhältnisse zu bringen, macht Spaß und eröffnet neue Möglichkeiten, über ihre Bedeutungen und Wirkungen nachzudenken. Dies kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen.

Freude am Spiel mit Sprache

Aufgabe 15

Die folgenden Fragen sind angelehnt an eine englischsprachige Studie zur Sprachbewusstheit und verdeutlichen die verschiedenen Ebenen der Sprachreflexion (vgl. Sinclair 1981).

Führen Sie (evtl. mit einem Gesprächspartner) eine (gemeinsame) Reflexion über Sprache durch.

A Produktion von Sprache:

- Wie reden Menschen miteinander?
- Wie unterhalten sich Menschen?
- Wie sprechen Menschen?

B Funktion von Sprache:

- Warum sprechen Menschen?
- Sprechen Menschen gerne? Falls ja,
- Warum?

C Eigenschaften von Sprache:

- Können Tiere sprechen?
- Falls nicht, warum nicht? Wie können Sie dies wissen?
- Können Hunde, Katzen, Fliegen, Schlangen sprechen?

Aufgabe 15

Ebenen von Sprachreflexion

Der Erwerb der Sprache erfolgt im dialogischen Miteinander im Alltag und in der Schule. Sprecher einer Gemeinschaft erwerben sprachliche Strukturen, Wörter und ihre Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten und lernen, ihre Anliegen verständlich und normorientiert auszudrücken. In Situationen des Nicht-Verstanden-Werdens oder bei Normverstößen sind sie aufgefordert und bestrebt, über die Äußerungen zu reflektieren:

- Sie betrachten die sprachliche Richtigkeit: *„Wird ‚im Folgenden‘ eigentlich groß geschrieben?“*
- Sie reflektieren über die Angemessenheit der Wort- oder Registerwahl: *„Kannst du mir das so erklären, dass auch ich es verstehe?“ – „Er redet immer nur Fachchinesisch mit mir.“*
- Sie beurteilen das Verstehen des Gesprächspartners und nehmen nötige Veränderungen oder Konkretisierungen vor: *„Hast du mich überhaupt verstanden?“ – „Sprich nicht so überheblich mit mir!“ – „Das war nicht so gemeint!“*
- Sie bemühen sich, die Äußerungen ihrer Kommunikationspartner sprachlich zu erfassen und bewerten sie hinsichtlich ihrer Mitteilungsabsicht und Bedeutung: *„Das hat er sicherlich nur ironisch gemeint.“ – „Wenn er nur nicht so um den heißen Brei herumreden würde.“*

sprachspielerische und „sprachphilosophische“ Reflexionen

Bereits im Kleinkindalter machen Kinder Aspekte von Sprache zum Gegenstand ihrer Betrachtungen. Sie beziehen sich in dieser Phase eher auf inhaltliche Aspekte und nicht auf die Sprache selbst. Bis zum Vorschulalter entwickeln Kinder die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich im Sprachgebrauch von der inhaltlichen Seite der Sprache zu trennen und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Erscheinung an sich zu richten, z.B. wenn im Spiel eine Banane zu einem Telefon wird, Dinge, Personen und Tätigkeiten umbenannt werden, z.B. Tisch wird zu Stuhl, Bett zu Schrank (vgl. Andresen 2005, 191ff.). Spiele mit Lautveränderungen („Bi-Ba-Butzemann“; „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“) finden Kinder (und Erwachsene) meist ausgesprochen lustig (→ KAPITEL 5.3).

Kindliche Neugier und Freude an der Erkundung von Sprache und ihrer Vielgestaltigkeit zeigen die Fragen eines Jungen in einer dritten Klasse (vgl. Neuland 1992, 10):

- *Wer hat den Menschen gesagt, dass die Menschen reden?*
- *Wer hat das erste Wort gesagt?*
- *Wer hat die Sprache erfunden?*
- *Wer hat die verschiedenen Sprachen erfunden?*
- *Was ist denn Sprache?*
- *Wer hat die Fingersprache erfunden?*
- *Wieso reden wir eigentlich mit dem Mund?*
- *Wie die Viecher sich verständigen?*

Vorstellungen und Hypothesen über Sprache(n) und ihre Beschaffenheit bieten einen Anknüpfungspunkt, um systematisch über Sprachliches zu reflektieren. Im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb befinden sich die Lerner ununterbrochen in Situationen, in denen sie über Sprachliches nachdenken und in denen die Sprache in ihrer Schriftstruktur zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird (*Was ist ein Wort? Mit welchem Laut beginnt das Wort?*). Solche reflexiven Situationen sind für den Erwerb der Schriftsprache eine wichtige Grundlage.

Die reflexiven Handlungen finden in Situationen statt, in denen die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst richten, um sich dadurch einen Zugang zu dem Sinn oder dem Aussagegehalt einer sprachlichen Äußerung zu verschaffen. Die Sprecher verlagern ihre Aufmerksamkeit von den Inhalten in einem Gesprächs-, Verstehens- oder Formulierungsprozess auf die Art und Weise der sprachlichen Formulierung. Zu diesem Zweck können sie sie isoliert betrachten und sie in einen neuen oder größeren Zusammenhang stellen. Reflexive Handlungen finden auch dann statt, wenn der Fokus auf ein sprachliches Phänomen gerichtet wird („*Warum ist Deutsch eigentlich die einzige (Schrift-)Sprache, die die Großschreibung im Satzinnern verwendet?*“).

Fokus auf Sprachliches

Die Reflexion über Sprache erfolgt in außerschulischen Situationen ebenso wie in schulischen Situationen, z.B. in Sprachspielen, in kritischen und analysierenden Beobachtungen zum Sprachverhalten der sozialen Gemeinschaft („*Weihnachtsfest – Jahresendfest*“) und in der bewussten Verwendung einer Sprachvariante, z.B. das „Parlando“ im Chat oder in einer SMS („*hastu ICQ*“).

Anlässe zur Sprachreflexion

Die in der außerschulischen Lebenswelt in sprachreflexiven Handlungen gemachten Beobachtungen und Erfahrungen (in der Werbesprache, in der gegenseitigen Verständigung, in der Freude am Sprachspiel usw.) können für das sprachliche Lernen in der Schule genutzt werden. Gerade die spontane Aufmerksamkeit auf sprachliche „Eigen- oder Andersartigkeiten“ wecken Interesse und Motivation, sich den sprachlichen Phänomenen zu widmen. Sie bieten daher einen günstigen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der eigenen und fremden Sprache oder den eigenen und fremden Sprachgewohnheiten. Reflexionen über Sprache sind in vielfältigen Alltagssituationen und in unterrichtlichen Zusammenhängen ein Wechselspiel aus lustvoller und anregender und Erkenntnis gewinnender Beschäftigung mit Sprache.

Aus sprachdidaktischer Sicht hat die menschliche Fähigkeit, Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen, eine wichtige Funktion: Sie trägt dazu bei, einen bewussten Zugang zum eigenen Sprachgebrauch zu haben, um Sprache flexibel und variabel in verschiedenen Situationen nutzen zu können. Die Sprachdidaktik formuliert u.a. aus den ausgeführten Überlegungen ein herausforderndes Ziel: Entwicklung und Ausbau von reflexiver sprachlicher Handlungsfähigkeit und Förderung von Freude und Motivation, sich mit Sprache und Sprachen zu beschäftigen. (vgl. z.B. Budde u.a. 2011; Gornik 2010)

Sprachreflexion didaktisch nutzen

Aufgabe 16

Finden Sie jeweils ein weiteres Beispiel sprachlicher Äußerungen in verschiedenen sprachreflexiven Situationen (vgl. dazu Ingedahl 1997, 274-278) wie z.B. die folgenden:

- Zur Bewältigung des Alltags (Verständigung über alltägliche Abläufe und die darin enthaltenen Informationen, Nachrichten, Auskünfte, Gebote, Verbote):
Hast du jetzt gemeint, ich soll noch einkaufen oder nicht?
- Auf die Sprache selbst bezogen (ihre Möglichkeiten als Darstellungsmittel zur Zugehörigkeit zu sozialen, kulturellen und ethnischen Gruppen):
Wenn ich „Ey Alter“ zu dir sage, ist das eigentlich freundlich gemeint.
In diesem Zusammenhang ist auch die korrekte Verwendung der Sprache

Aufgabe 16

im geschichtlichen Kontext gemeint, ebenso das Erkennen von Zusammenhängen von Sprache und Einstellungen und Werten in der Gesellschaft (z.B. der in der Nazi-Sprache verwendete Begriff *Endlösung*).

- Als Ausdruck der Innenwelt (Gedanken, Gefühle, Träume, Wünsche und Vorstellungen): Gerade in diesem Bereich wird sehr häufig „nach Worten gerungen“, um das auszudrücken, was man tatsächlich empfindet:
Mir fehlen die Worte.
Tausend Worte können nicht sagen, was ich fühle.
Liebe ist ein kitschiges Wort ...
- Hinsichtlich ihrer ästhetischen Wirkung (sinnliches Erleben sprachlicher Möglichkeiten, kreative Sprach- und Wortspiele): z.B. in lyrischen Texten, in emphatischen Schilderungen, in sprachlichen Verknappungen und in wortspielerischen Veränderungen:
Das Gedicht hört sich so traurig an, weil so viele [u:] und [o:] darin vorkommen.
„A-n-n-a“: kann denn eine Name „tröpfeln“?

3.3 Sprachreflexion und Sprachbewusstheit

Sprachreflexionen im Alltag können Ausgangspunkt sein, um auf sprachliche Phänomene unterschiedlicher Art aufmerksam zu werden und um sie dann in der Schule aufzuarbeiten. Das folgende Beispiel ist aus einem Lehrbuch für die 7. Klassen am Gymnasium entnommen. Es stellt den Einstieg in eine Unterrichtssequenz zum Themenbereich „Kindheit und Erwachsenwerden“ dar und führt über eine Fotomontage und zwei Texte in die Thematik ein.

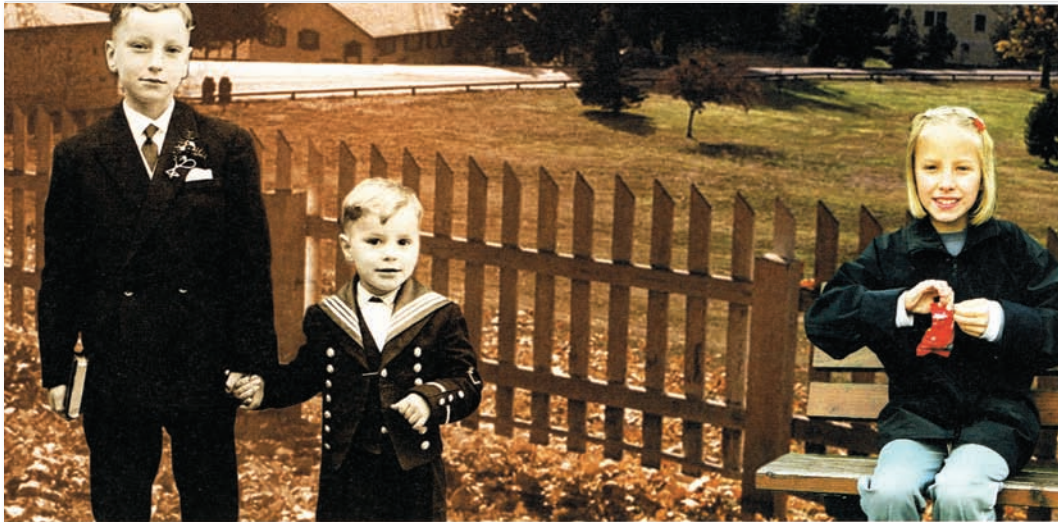
Die Fotomontage im oberen Teil der Seite fordert dazu auf, sich über den Begriff „Kindheit“ und sich über eigene, möglicherweise kultur- und gesellschaftsbedingte Vorstellungen zu Kindheit auszutauschen. Der Einstieg in eine Unterrichtssequenz könnte mit folgenden Impulsen beginnen:

1. Sind die Personen auf den Fotos Kinder? Begründet eure Antworten mit Hilfe der Merkmale „Aussehen“, „Kleidung“, „Alter“.
2. Bringt eure Kinderfotos und die eurer Eltern und Großeltern mit und tauscht euch darüber aus.
3. Welche weiteren Merkmale für „Kindheit“ sind für euch wichtig?
4. Informiert euch über den Begriff „Kindheit“ und erstellt eine Collage dazu im Klassenraum.

Anlässe zur Sprachreflexion im Unterricht

Unter der Fotomontage sind zwei Texte abgedruckt. Der erste, „Das Interview“ von I. Huber, bildet einen Dialog zwischen erwachsenen Familienmitgliedern und einem Kind ab. Das Kind befragt nacheinander Mutter, Vater, Oma usw. nach ihrem Kindsein und erhält keine echten Antworten, sondern nur ausweichende und nichtssagende Floskeln oder eine Gegenfrage zur Antwort. Das Interview könnte einer Sammlung sprachlicher Äußerungen im Alltag entstammen, die als Reaktionen auf unterschiedliche Fragen jederzeit angewendet werden können. Hier bieten sich verschiedene Wege an, über Sprache zu reflektieren:

Zum einen kann eine Reflexion über die einzelnen sprachlichen Äußerungen jedes Erwachsenen erfolgen im Hinblick darauf, in welcher Form und mit welchem Bezug jede Person eine ausweichende Antwort bzw. eine Gegenfrage formuliert. Auf dieser Grundlage lassen sich die jeweiligen Einstellungen zum fragenden Kind erfassen bzw. die vielleicht typische Form der Beantwortung von Kinderfragen. Zum anderen kann die Aufmerksamkeit auf erwartbare Muster und Regeln in einem Interview gelenkt werden. Bedingungen für ein gelingendes Interview können formuliert und mögliche Gründe für ein Nicht-Gelingen können an den Äußerungen der Erwachsenen bewusst gemacht werden.



Beispiel

Nenn mich nicht mehr Kind ...

SCHÖNE KINDHEIT?

Das Interview *Ingrid Huber*

Kind Mama, wärst du gern noch einmal ein Kind?

Mama Wie kommst du denn darauf?

Kind Papa, wärst du gern noch einmal ein Kind?

Papa Was soll die Frage?

5 **Kind** Tante, wärst du gern noch einmal ein Kind?

Tante Wieso willst du das wissen?

Kind Onkel, wärst du gern noch einmal ein Kind?

Onkel Sonst fällt dir nichts ein?

Kind Opa, wärst du gern noch einmal ein Kind?

10 **Opa** Brauchst du das für die Schule?

Kind Oma, wärst du gern noch einmal ein Kind?

Oma Kind, Kind!

Ich *Hans Manz*

Ich: Träumerisch, träge, schlafmützig, faul.

Und ich: Ruhelos, neugierig, hellwach, betriebsam.

5 **Und ich:** Kleingläubig, feige, zweiflerisch, hasenherzig.

Und ich: Unverblümt, frech, tapfer, gar mutig.

Und ich: Mitfühlend, zärtlich, 10 hilfsbereit, beschützend.

Und ich: Launisch, gleichgültig, einsilbig, eigenbrötlerisch. –

Erst wir alle zusammen sind **ich**.

Das Lehrbuch bietet im Anschluss an den Text verschiedene Bearbeitungsvorschläge. Für eine sprachreflexive Arbeit mit dem Text lassen sich diese erweitern, z.B.:

1. Lest den Text „Das Interview“ mit verteilten Rollen. Achtet dabei auf die Betonung der Antworten. Probiert verschiedene Formen der Betonung aus. Welche ist nach eurer Meinung die passende? Begründet.
2. Könnt ihr euch die Antworten der Familienmitglieder auch bei anderen Fragen vorstellen? Probiert dies aus.
3. Was zeigen die Antworten der einzelnen Familienmitglieder?
(vgl. *Kontext Deutsch* in Anlehnung an Aufgaben ebenda, 142f.)

weitere Reflexionsanlässe

Für eine weiterführende sprachliche und inhaltliche Arbeit eignet sich der zweite Text, das Gedicht „Ich“ von Hans Manz. Einem „Ich“ werden verschiedene „Ich“/„Und ich“ zugeordnet, die jeweils mit spezifischen Attributen versehen sind und in ihrer Gesamtheit ein „Ich“ bezeichnen. Da die beschreibenden Adjektive eher nicht der Alltagssprache entnommen sind und eine sehr detaillierte Kennzeichnung vornehmen, ist es nötig, ihre Bedeutung zu klären. Diese Wortschatzarbeit ist sehr ergiebig, da sie in einen direkten Bezug zur Beschreibung der einzelnen Schüler gesetzt werden kann (→ **KAPITEL 5.3**).

4. Beschreibt die einzelnen „Ich“ mit eigenen Worten. Klärt die Wörter, die ihr nicht kennt oder die ihr nicht genau kennt. Schlagt im Wörterbuch nach oder fragt die anderen in der Klasse, eure Eltern oder andere Erwachsene.
5. Stellt über euch selbst ein ähnliches Gedicht her.
6. Seht euch die Gedichte der anderen an und überlegt, ob ihre Beschreibungen zutreffen.

Reflexionen über Sprachliches können durch Texte wie hier z.B. „Interview“ und „Ich“ in eine Unterrichtseinheit einführen und die Weiterarbeit an anderen Inhalten einleiten. Reflexionen über Sprache können aber auch durchgängig in einem Ineinandergreifen von sprachlichen und inhaltlichen Aspekten erfolgen, z.B. indem über den Begriff „Kindheit“, über das sprachliche Verhalten der Erwachsenen gegenüber Kindern nachgedacht wird oder indem die Funktion von Attributen bzw. Adjektiven bewusst gemacht und ihr Gebrauch in eigenen Texten reflektiert wird.

Aufgabe 17

Aufgabe 17

Formulieren Sie jeweils eine weitere sprachreflektierende Aufgabe zum Thema „Kindheit und Erwachsenwerden“ mit folgenden Zielen

- a) Wortschatz erweitern,
- b) Floskeln erkennen,
- c) Begründungen sprachlich formulieren.

Mit Reflexionen über Sprache werden im Unterricht oftmals sprachliche Phänomene isoliert und systematisch hinsichtlich ihrer Funktionen, ihrer Angemessenheit oder Richtigkeit betrachtet. Darüber hinaus wird auch über Sprachliches an sich nachgedacht. Diese gedanklichen Operationen wirken sich aus auf sprachliche Lernprozesse, z.B.:

- bei grammatischen oder orthographischen Korrekturen in Phasen der Textüberarbeitung hinsichtlich sprachlicher und stilistischer Richtigkeit, wie in *Aufgabe 7*, S. 26,
- bei der Suche nach präziseren oder differenzierteren Formulierungen zur Darstellung von Sachverhalten,
- beim Verstehen von sprachlichen Bildern in literarischen Texten,
- bei der Formulierung von Argumenten in Diskussionen,
- bei der Beschäftigung mit Sprachvarianten,
- in sprachphilosophischen Überlegungen, wie in *Aufgabe 15*, S. 51,
- in der Analyse der Autorintention beim Lesen eines Zeitungsartikels,
- in der Analyse eines Interviews,
- in der Vorbereitung auf ein eigenes Bewerbungsgespräch usw.

Für die tatsächliche Durchführung von sprachreflexiven Handlungen müssen Menschen auf kognitiver Ebene mit zwei zentralen Komponenten ausgestattet sein: mit Sprachbewusstheit und mit sprachlichem Wissen.

kognitive Komponenten: Sprachbewusstheit, sprachliches Wissen

Sprachliches Wissen bildet die Basis für sprachliches Handeln und Reflektieren. Unter **Sprachbewusstheit** versteht man kognitive Dispositionen, die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet werden. „Sprachbewusstheit“ wird in der fachwissenschaftlichen Diskussion sehr unterschiedlich definiert. Die Unterschiede beziehen sich auf die verschiedenen Formen der mehr oder weniger bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen (vgl. dazu den Überblick von Hug 2007, 10-31). In einer mehr oder weniger bewussten geistigen Tätigkeit kann eine fehlerhafte syntaktische Äußerung bemerkt, korrigiert oder repariert werden, z.B. indem explizites Regelwissen zur Satzbildung hinzugezogen wird, aber auch, indem der Fehler bemerkt und die Äußerung aufgrund von Spracherfahrungen oder eines Sprachgefühls repariert wird (vgl. Andresen/Funke 2006; Funke 2005).

Sprachbewusstheit kann sich auf alle Bereiche des Sprachhandelns auswirken. Ihr Aufbau kann in Lernsituationen, in denen über Sprache reflektiert wird, gezielt unterstützt werden. So muss der Schreiber beim Verfassen eines Textes verschiedene Faktoren berücksichtigen: Adressatenbezug, Aussageintention, Textsorte usw. Auch textstrukturelle bzw. textgrammatische (Aufbau, Kohäsion*, Kohärenz*), syntaktische und grammatische Kenntnisse fließen (bewusst und unbewusst) in den Schreibprozess ein. Dabei ermöglicht Sprachbewusstheit, dass der Schreiber seine Aufmerksamkeit auf die entsprechenden sprach- und textstrukturellen Gesichtspunkte lenkt und in der Lage ist, seine Bestände des sprachlichen Wissens zu nutzen. Diese äußern sich z.B., indem er neben der Rechtschreibung auch die grammatische Richtigkeit überprüft, Bezüge zwischen Sätzen kontrolliert und ggf. sprachlich herstellt, den Textaufbau nachvollziehbar strukturiert usw.

Nutzen von Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um sprachreflexive Handlungen durchzuführen, gleichzeitig jedoch ist sie auch das Ergebnis von Sprachreflexion. Dies wird besonders deutlich im Kontext von Mehrsprachigkeit. In einer sprachheterogenen Lebensumgebung stolpern die beteiligten Sprecher häufig über sprachliche Phänomene. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf sprachliche Unterschiede und Ähnlichkeiten (Für das deutsche Wort „Armut“ gibt es ein türkisches gleichlautendes Wort <armut>, das aber den Begriff „Birne“ meint) oder auf Sprachbesonderheiten (deutsch: „Muttersprache“ – polnisch: „Vatersprache“). Das Wahrnehmen von Gebrauch und Klang einer anderen Sprache veranlasst sie dazu, Hypothesen über

Sprachreflexion im Kontext von Mehrsprachigkeit

Sprachen und Sprachenlernen zu entwickeln („Ich lerne bestimmt schneller Schwedisch als du, weil ich ja schon Dänisch kann“ (Budde u.a. 2011, 33). Sprecher verschiedener Sprachen stolpern über Missverständnisse oder falsch verwendete Begriffe und kommen zu sprachlichen Erkenntnissen („Ital. ‚Pasta‘ hat nichts mit ‚Zahnpasta‘ zu tun.“ vgl. Oomen-Welke 2006, 456 → **KAPITEL 4.4**).

Ein geeigneter Anlass zur Sprachreflexion sind Redewendungen und Redensarten, die oftmals stark an die jeweilige Kultur und Gesellschaft gebunden sind. Daraus lässt sich Einsicht gewinnen in die kulturelle Eingebundenheit von Sprache (→ **KAPITEL 5.2**).

Aufgabe 18

Aufgabe 18

Das folgende Arbeitsblatt schlägt eine Unterrichtssequenz zum Thema „Redewendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen“ (in den Klassen 8-10) vor. Schauen Sie sich die Beispiele an, führen Sie selbst die Arbeitsanweisungen aus und beantworten Sie dann die Fragen:

- Was wird thematisiert?
- Über was wird reflektiert?
- Welche Beobachtungen können die Lerner machen?

Redewendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen

Für zweisprachige Schüler:

Notiert Redewendungen und Sprichwörter aus eurer zweiten Sprache und übersetzt sie in das Deutsche:

a. wörtliche Übersetzung, b. Was bedeutet die Redewendung, das Sprichwort? c. Gibt es eine entsprechende Redewendung oder ein entsprechendes Sprichwort im Deutschen?

Beispiel: Damlaya damlaya göl dur.

- Tropfend, (tropfend) wird es zum Wasser (Teich)
- Sei geduldig, am Ende wirst du belohnt.
- Steter Tropfen höhlt den Stein

Für Schüler mit Deutsch als Muttersprache:

Übersetzt die folgenden englischen Redewendungen und Sprichwörter ins Deutsche:

a. wörtliche Übersetzung, b. Was bedeutet die Redewendung, das Sprichwort? c. Gibt es eine entsprechende Redewendung oder ein entsprechendes Sprichwort im Deutschen?

Beispiel: a storm in a teacup

- ein Sturm in einer Teetasse
- viel Aufhebens wegen einer Nichtigkeit
- ein Sturm im Wasserglas

- put that in your pipe and smoke it
- to be left holding the baby
- to bite the hand that feeds you
- don't count your chickens before they're hatched
- to kill two birds with one stone
- to name names, to call a spade a spade
- Nothing venture, nothing have
- to put the cart before the horse
- Easy come, easy go
- It never rains but it pours
- Dog does not eat dog
- Better the head of a dog than the tail of a lion

Welche Schwierigkeiten gibt es, wenn ihr versucht, die Bedeutung der Redewendungen und Sprichwörter mithilfe eines Lexikons zu ermitteln?

Eine Unterrichtseinheit zu dem Thema „Redewendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen“ könnte folgende Schritte umfassen:

- einführendes Gespräch über Funktion und Bedeutung von Sprichwörtern und Redewendungen,
- Gespräch über Schwierigkeiten, die übertragene Bedeutung zu lernen bzw. aus der wörtlichen Übersetzung zu erschließen (setzt voraus, dass entsprechende Redewendung bekannt ist),
- ähnliche Redewendungen in vorhandenen Sprachen finden bzw. solche, die keine Entsprechung in der anderen Sprache haben.

Mit Themen wie Redewendungen, Sprichwörter, Floskeln kann man Sprachreflexionen durchführen und auf sprachliche Besonderheiten und Eigenheiten aufmerksam machen.

3.4 Sprachbewusstheit und sprachliches Wissen

Sprachbewusstheit ist die kognitive Disposition, die dazu führt, dass die Korrektur bemerkt und durchgeführt wird. Sprachliches Wissen ist sozusagen das Material, das in der konkreten Handlung mehr oder weniger verfügbar sein kann und angewendet wird. Der Begriff **Sprachliches Wissen** wird, bezogen auf Schule, meist im Sinne von Grammatikwissen verwendet, das im schulischen Unterricht vermittelt und aufgebaut wird. Es beinhaltet Wissen und Kenntnisse auf der Wortebene (Wortarten, Flexion, Wortbildung), auf der Satzebene (Satzglieder, Satzarten) und auf der Textebene (Textkohäsion, Textsorten, Textmuster). Darüber hinaus kann sprachliches Wissen sich auch auf das Wissen über den Gebrauch und die Funktion von Sprache in Kommunikationssituationen beziehen, ebenso auf das Wissen über das Phänomen „Sprache“ (aus historischer Perspektive, Sprachvarianten, andere Sprachen- bzw. Zeichensysteme) selbst.

sprachliches Wissen

Aufgabe 19

Das folgende Gedicht zeigt eine Situation, die sich auf die mündliche Ausdrucksfähigkeit bezieht und die vermutlich vielen Lernern einer neuen Sprache bekannt vorkommt (zitiert nach Belke 2008, 200).

- a) Auf welche sprachlichen Aspekte geht das Gedicht ein?
- b) Welches grundsätzliche Problem eines Sprachlernalers wird thematisiert?

Aufgabe 19

Das bin ich mir schuldig

*Bevor ich ein Wort spreche aus
nachdenke ich gründlich darüber.
Mir soll laufen unter kein Fehler,
damit ich nicht falle auf
vor einem so erlesenen Publikum
als ein unkundiger Trottel,
der sich immer benimmt daneben.*

Ivan Tapio Bravo

Die für das Gedicht kunstvoll eingesetzten Fehler weisen auf Besonderheiten der deutschen Sprache hin, die im Unterricht häufig nur unzureichend thematisiert werden (vgl. Belke 2008, 200f.). Hier veranlasst der Dichter über die Reflexion seines (Zweit-)Spracherwerbsprozesses hinaus zu einer Reflexion über mehrere grammatische Phänomene: trennbare Verben; Wortbildung; Form- und Satzlehre. Sie kann im schulischen Lernen zur Bewusstmachung dieser sprachlichen Strukturen gezielt genutzt werden. Sind diese aufgrund der Analyse des Gedicht erarbeitet, können sie in weiteren nachforschenden Tätigkeiten in ihrer Regelhaftigkeit erkannt und angewendet werden. Dabei kann sprachliches Wissen erarbeitet, geübt und in sprachliches Können umgewandelt werden (→ **KAPITEL 2.4**).

Sprachreflexion und sprachliches Lernen in der Schule

Die seit Beginn der 1980er Jahre geführte sprachdidaktische Diskussion über die Bedeutung der Sprachreflexion für die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit hat sich auf unterschiedliche Gestaltungsvorschläge für den Deutschunterricht ausgewirkt. Verschiedene Ansätze („Sprachthematisierung“, „Sprache betrachten und untersuchen“, „Sprachbewusstheit“, vgl. Gornik 2010) zum reflexiven Umgang mit Sprache wurden auf sprachdidaktischer Ebene diskutiert, konnten sich aber in der Schulpraxis nicht etablieren (vgl. Haueis 2010, 282). Die bis in die 1980er Jahre hinein in Lehrplänen übliche Bezeichnung des Lernbereichs „Grammatik“ wurde in den Folgejahren ersetzt durch die Bezeichnung „Reflexion über Sprache“.

Dies hatte aber bisher kaum Auswirkungen auf die Umsetzung im Sprachunterricht. Noch heute wird vorrangig ein traditioneller Grammatikunterricht durchgeführt, in dem das formale Regel- und Begriffswissen zur Struktur der Sprache isoliert dargestellt und ohne ein bewusstes In-Beziehung-Setzen mit der konkreten Sprachhandlungssituation vermittelt wird (vgl. Kliwer/Pohl 2006, 199). Die daraus resultierende sogenannte Anhäufung ‚trägen Wissens‘ wird weiterhin beklagt, z.B. wenn ein Rechtschreibphänomen in vielfältigen Übungssituationen und Rechtschreibtests korrekt angewendet wird, jedoch in veränderten Situationen, z.B. im Schreiben eigener Texte plötzlich ‚vergessen‘ zu sein scheint. Sprachliches Wissen und sprachliches Können müssen miteinander verbunden werden. Dies kann über reflexive Handlungen erfolgen und kann gelingen, wenn das erworbene Wissen über sprachliche (grammatische und orthografische) Phänomene im Zusammenhang mit ihrem Gebrauch in eine konkrete Sprachhandlung gebracht, zum Gegenstand der Betrachtung wird und in ihrer Regelhaftigkeit systematisch untersucht wird (→ **BEISPIEL AUFGABE 7, KAPITEL 2.2**).

Aufgabe im Sprachunterricht ist es, geistige Aktivitäten anzuregen, in denen die Lerner einen Anlass haben, sich mit sprachlichen Phänomenen auseinander zu setzen und auf ihr sprachliches Wissen zuzugreifen. Hier finden reflexive Tätigkeiten statt, in denen Sprachbewusstheit angeregt und sprachliches Wissen aktiviert und aufgebaut werden. Sprachreflexive Aktivitäten müssen gekoppelt werden an sinnvolle Inhalte und zurückgeführt werden auf den Nutzen für das sprachliche Handeln, das sich im Lesen, im Schreiben und im Sprechen und Zuhören zeigt.

Betrachtungen über Sprache und Welt

Über die Betrachtung von sprachlichen Phänomenen oder von einzelnen sprachlichen Äußerungen hinaus kann Sprache selbst Gegenstand der Reflexion sein. Wenn man Sprache als ein soziales Phänomen in den Fokus nimmt, werden gesellschaftliche Bedingungen der Sprecher betrachtet, z.B. ihre regionale Verwurzelung, das Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Reflexion über Sprache erfolgt, wenn man über die Zusammenhänge zwischen dem Denken, Sprechen und Tun der

jeweiligen Sprecher nachdenkt und über ihre sprachliche und gedankliche Eingebundenheit in die Umgebung, in der sie aufwachsen und leben. Die Menschen eignen sich im Prozess des Spracherwerbs nicht nur ein Repertoire an sprachlichem und kommunikativem Wissen an, über das sie verfügen und über deren Funktionen und Wirkungen sie nachdenken, sondern sie erwerben mit der Sprache auch die Anschauungs- und Wissenssysteme der kulturellen Welt, die durch Sprache transportiert werden.

Die verschiedenen Felder der Sprachreflexion können dazu beitragen, über Sprache selbst und ihren Einfluss nachzudenken, über sich selbst nachzudenken, über die Zusammenhänge zwischen Sprache und Weltauffassungen nachzudenken, über das eigene Denken nachzudenken und über das eigene Tun kritisch zu reflektieren. All diese reflektierenden Tätigkeiten tragen zur Entwicklung der Persönlichkeit bei.

Aufgabe 20

Die folgenden Seiten sind entnommen aus einem Schulbuch aus der Schweiz, das sich auf vielfältige Art und Weise mit Sprache beschäftigt. Hier ist ein Auszug aus einer Einheit zum Sprach- bzw. Fremd- und Zweitspracherwerb gewählt. Sehen Sie sich die einzelnen Absätze an.

- a) Welche unterschiedlichen Aspekte werden benannt?
- b) Über welche Aspekte von Sprache und Spracherwerb kann Sprachreflexion erfolgen?

Aufgabe 20

Typische Phasen beim Sprachenlernen

Auslassung und Vermeidung

14

Wer eine neue Sprache erst ansatzweise beherrscht, verwendet nur die wichtigsten Wörter dieser Sprache. Im Schweizerdeutschen kann ein Satz zum Beispiel so tönen: «**Abschnide chliine Papiir oransche Scheer.**» Gemeint ist damit: «(Ich) schneide (mit der) Schere das kleine orange Papier ab.»

Die «wichtigen grossen Dinge» sind diejenigen Wörter im Satz, die am meisten Informationen enthalten. Entsprechend enthält der Beispielsatz «Abschnide chliine Papiir oransche Scheer»: Verb, Nomen und Adjektive. Präpositionen, Partikel und Personalpronomen wurden weggelassen.

Reduktion der Formenvielfalt

Um sich den Einstieg in die fremde Sprache zu erleichtern, wendet der Sprechende in der Zweitsprache neue Wörter nur in einer Form an:

das Haus, dds Türe, das Tasche

= die drei Artikel des Deutschen werden nicht unterschieden

in Schule, in Haus, in Keller

= Artikel fehlen, Präpositionen werden nicht angepasst

Regularisierung

In einer weiteren Phase werden Regeln und Grundstrukturen der neuen Sprache erkannt, aber manchmal zu ausschliesslich angewandt:

Er hat gesingt.

Der Sprechende weiss, dass das Partizip II oft mit der Vorsilbe *ge-* und unverändertem Verbstamm (hier «sing-») gebildet wird. Er weiss aber noch nicht, wie im Deutschen starke Verben konjugiert werden (wie *singen – sang – gesungen*); deshalb *gesingt* anstelle von *gesungen*.

Das sind zwei Mäuser.

Die Sprechende hat gelernt, dass sich die Mehrzahl im Deutschen bilden lässt, indem ein Umlaut (hier: *au* zu *äu*) gebildet und am Schluss noch die Endung *-er* angehängt wird (wie bei *Haus – Häuser, Land – Länder* usw.). Die Sprechende muss erst noch lernen, dass sie dieses System leider nicht generell anwenden kann, heisst es doch *Maus – Mäuse*.



Eine fremde Sprache erlernen: in Kursen



Andere Länder – andere Sprachen und Sitten: Markt in Valencia (Spanien)

Deutsch lernen

Die folgenden Beispiele zeigen hauptsächlich Schwierigkeiten beim Erwerb von Deutsch:

Muttersprache Spanisch

- Die Vokale werden im Spanischen heller, offener und kürzer gesprochen als im Deutschen.
- Die spanische Sprache kennt keine Umlaute. Deutsch lernende Spanier sprechen daher häufig *a/e* statt *ä* (*mechte* statt *möchte*, *siss* statt *süss*).
- Das Spanische kennt die nachfolgenden Konsonanten bzw. Konsonantengruppen nicht. Deshalb sagen Deutsch sprechende Spanier häufig:
 - *th* statt *c* (*Thelsius* statt *Celsius*)
 - *tsch* statt *ch* (*Muntschen* statt *München*)
 - *ch* wie in *Dach* statt *h* (*Chase* statt *Hase*)
 - *tsch* statt *sch* (*Tschule* statt *Schule*)
 - *sv* statt *schw* (*svimen* statt *schwimmen*)
- Wortbildung:
Im Spanischen gibt es kaum eine Möglichkeit, Wörter – wie im Deutschen – aneinander zu hängen, um neue Begriffe zu bilden: *Einkaufswagen* (a), *Supermarkteinkaufswagen* (b). Die Verbindung erfolgt im Spanischen mit Hilfe von Präpositionen: *carrito de compras* (a), *carrito de compras para supermercado* (b).



Eine fremde Sprache erlernen: im Umgang und im Gespräch mit Gleichaltrigen

Erwerb weiterer Sprachen

Muttersprache Türkisch

Für Deutsch sprechende Türken stellen folgende deutsche Laute und Schreibzeichen Schwierigkeiten dar:

- Eine Türkisch sprechende Person neigt dazu, die Doppellaute (Diphthonge) *ai*, *ei*, *au*, *eu*, in getrennten Lauten zu sprechen, z.B.: *ne-in* statt *nein*.
- *C* wird im Türkischen wie *dsch* gesprochen.
- *Ch* gibt es im Türkischen weder als Laut noch als Schreibzeichen. Meist wird deshalb *ch* als *k* oder *sch* oder *h* gesprochen.
- Türkisch sprechende Personen zedegen das im Deutschen verwendete *ph* und *th* oft in die Einzellaute *p* und *h* sowie *t* und *h*.
- Die Zeichen *v* und *w* geben zu Verwechslungen Anlass. *V* klingt im Türkischen wie im Deutschen das *w*. So wird statt *viel* oft *weil* gelesen.

15



Andere Länder – andere Sprachen und Sitten: sonntägliches Picknick in der Türkei

Ein Sprachgenie lernt Russisch

Am 1. März 1844 erhielt ich eine Stelle als Korrespondent und Buchhalter in einer Firma in Amsterdam. Mein Gehalt betrug zuerst 1200 Francs. Als aber meine Vorgesetzten meinen Eifer sahen, gewährten sie mir noch eine jährliche Zulage von 800 Francs. Da ich glaubte, mich durch die Kenntnis des Russischen noch nützlicher machen zu können, fing ich an, auch diese Sprache zu studieren. Die einzigen russischen Bücher, die ich mir besorgen konnte, waren eine alte Grammatik, ein Lexikon und eine schlechte Übersetzung der «Aventures de Télémaque»*. Trotz aller meiner Be-

So fing ich denn mein neues Studium ohne Lehrer an und hatte mir in wenigen Tagen, mit Hilfe der Grammatik, die russischen Buchstaben und ihre Aussprache eingeprägt.

mühungen gelang es mir aber nicht, einen Russischlehrer zu finden; denn ausser dem russischen Vizekonsul, Herrn Tonnenberg, der mir keinen Unterricht geben wollte, befand sich damals niemand in Amsterdam, der ein Wort von dieser Sprache verstand. So fing ich denn mein neues Studium ohne Lehrer an und hatte mir in wenigen Tagen, mit Hilfe der Grammatik, die russischen Buchstaben und ihre Aussprache eingeprägt. Dann nahm ich meine alte Methode wieder auf, verfasste kurze Aufsätze und Geschichten und lernte sie auswendig. Da ich niemanden hatte, der meine Arbeiten verbesserte, waren sie ohne Zweifel sehr schlecht; doch bemühte ich mich, meine Fehler durch praktische Übungen vermeiden zu lernen, indem ich die russische Übersetzung der «Aventures de Télémaque» auswendig lernte. Um schnellere Fortschritte zu machen, engagierte ich einen armen Juden, der für vier Francs pro Woche allabendlich zwei Stunden zu mir kommen und meine russischen Übungen anhören musste, von denen er keine Silbe verstand.

Heinrich Schliemann (1822–1890) war zunächst ein erfolgreicher deutscher Kaufmann, bevor er sein erworbenes Vermögen in die Entdeckung von Schauplätzen der griechischen Sagenwelt steckte. So fand er 1871 das homerische Troja und 1874 die Stadt Mykene.

Da die Zimmerdecken in den gewöhnlichen holländischen Häusern meist nur aus einfachen Brettern bestehen, kann man im Erdgeschoss oft alles vernehmen, was im dritten Stock gesprochen wird. Mein lautes Rezitieren wurde deshalb bald den anderen Mietern lästig. Sie beklagten sich bei dem Hauswirt, und so kam es, dass ich in der Zeit meiner russischen Studien zweimal die Wohnung wechseln musste. Aber alle diese Unbequemlichkeiten konnten meinen Eifer nicht vermindern. Nach sechs Wochen schon schrieb ich meinen ersten russischen Brief an Wassil Plotnikow, einen Kaufmann, mit dem meine Firma in Geschäftsbeziehungen stand. Bald war ich imstande, mich mit ihm und anderen russischen Kaufleuten, die zu Auktionen nach Amsterdam kamen, fließend in ihrer Muttersprache zu unterhalten.

*Roman von François Fénelon, worin er das Bild eines idealen Zukunftsstaates entwirft.

Russische Grammatik

verfaßt

von

Herrn Michael Lomonosow

Kayserl. Staats-Rath, der Kayserl. Academie der Wissenschaften zu St. Petersburg wirklichem Mitgliede und Professore der Ehymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste daselbst, der Königl. Academie der Wissenschaften in Schweden und der Academie des Bononischen Instituts Ehrens Mitgliede,

aus dem Russischen übersezt

von

Johann Lorenz Stavenhagen.

St. Petersburg,
Bey der Kayserl. Academie der Wissenschaften 1764.

Sprachwelt Deutsch. Sachbuch (2003), 16

Reflexion über Sprache und Identitätsentwicklung

Die Zielsetzung, die Lernenden in ihrer Entwicklung zu sprachlich und kommunikativ handlungsfähigen Mitmenschen zu fördern und zu unterstützen, setzt einen bewussten Umgang mit Sprache auf vielfältige Art und Weise voraus. Da die Sprache und ihre Verwendung immer im Zusammenhang mit Gesellschaft, Zeit und Kultur steht, spielt auch die Reflexion über soziale, historische und kulturelle Zusammenhänge eine große Rolle.

4 Über Sprache reflektieren als leitendes Prinzip im sprachheterogenen Unterricht

In dem vorangegangenen Kapitel wurden sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Überlegungen zur Reflexion über Sprache und zu Sprachbewusstheit ausgeführt. Dieses Thema stellt seit mehreren Jahrzehnten ein ausgeprägtes Forschungsgebiet dar, allerdings stehen die Zusammenführung der Ergebnisse und ihre didaktischen Umsetzungen noch aus (vgl. Hug, Siebert-Ott 2007, 2). Die Sprachdidaktik und auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik gehen davon aus, dass die gezielte schulische Förderung von Sprachreflexion und Sprachbewusstheit die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner in hohem Maße erweitern kann. Zunächst hat der Deutschunterricht die zentrale Aufgabe, sprachreflexive Aktivitäten anzuregen und diese systematisch durchzuführen. Hier kann auf sprachlicher Ebene der Aufbau von sprachlicher Handlungsfähigkeit strukturiert entwickelt und begleitet werden. Allerdings hat die reflexive Beschäftigung mit Sprache auch im Fachunterricht ihren Platz, z.B. beim Erfassen sprachlicher Strukturen in einem Fachtext, in der angemessenen Verwendung von unterrichtssprachlichen und fachsprachlichen Redemustern usw. All diese Tätigkeiten können das fachsprachliche und das fachliche Lernen unterstützen. Auch im Fremdsprachenunterricht können sprachreflexive Handlungen, wie etwa Sprachvergleiche, zur Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz beitragen. Darüber hinaus haben Interaktionssituationen in Lernkontexten eine zentrale Bedeutung, in denen, unabhängig vom Fach, ein reflexiver Umgang mit Wahrnehmungen, Einstellungen und Vorstellungen erfolgt.

Reflexion über Sprache unterstützt schulisches Lernen

reflexiver Austausch unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung

Die vorliegende Fernstudieneinheit formuliert aus diesen Erkenntnissen ein leitendes Prinzip für den sprachheterogenen Unterricht: **Über Sprache reflektieren**. Versteht man „Über Sprache reflektieren“ als leitendes Prinzip in sprachheterogenen Lernsituationen, so ergeben sich für die Gestaltung von Unterricht didaktische Konsequenzen. Fachdidaktische Modellierungen zum Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen müssen die Fähigkeiten aller Lerner und die besonderen Bedingungen des Zweitspracherwerbs berücksichtigen. Kenntnisse aus der Migrationsforschung und der Interkulturellen Erziehung müssen für die sprachheterogene Lernsituation genutzt werden. Die für das fachliche Lernen in der Schule erforderlichen sprachlichen Mittel müssen erworben werden, daher ist eine Verbindung zwischen dem Lernen der Zweitsprache und dem sprachlich/fachlichen Lernen bzw. dem sprachlich/fachlichen Kompetenzerwerb anzustreben. Die im Deutschunterricht erworbenen sprachstrukturellen Kenntnisse (Grammatik, Morphologie) müssen in ihren Gebrauchszusammenhängen verdeutlicht werden. Die besonderen Fähigkeiten und Strategien, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Lernen einer zweiten Sprache erwerben, können für das sprachliche und fachliche Lernen nutzbar gemacht werden. Da das Lernen aus Texten mit zunehmendem Lernalter an Bedeutung gewinnt, ist die Unterstützung von Lesekompetenz bei sogenannten Lehrtexten besonders wichtig.

Insbesondere kristallisieren sich vier didaktische Konsequenzen heraus. Mit diesen beschäftigt sich das vierte Kapitel (ausführliche Umsetzungsvorschläge finden sich in den Kapiteln 5 und 6):

Ziele des Kapitels

- Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren,
- Über die Sprache im Unterricht reflektieren,
- Über Funktion und Leistung sprachlicher Phänomene reflektieren,
- Über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren.

4.1 Über Sprache(n) und Kultur(en) reflektieren

Zunächst muss der planende Lehrer Bereitschaft und Offenheit entwickeln, die vorhandenen Sprachen und Kulturen der Lerngruppe bewusst in den Unterricht einzubeziehen. In jeder gründlichen Planung von Unterricht berücksichtigt er die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der einzelnen Lerner. Die migrationsbedingten Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lerner mit nicht-deutscher Herkunftssprache sind dabei ebenso einzuschließen. Dies kann zum einen in punktuellen Thematisierungen von sprachlichen und gesellschaftlich-kulturellen Phänomenen verschiedener Herkunftssprachen und -kulturen geschehen, die sich spontan im Unterricht anbieten. Zum anderen sollte jedoch schon bei der Konzipierung von Unterricht die Perspektive auf die sprachheterogene Zusammensetzung der Lerngruppe gerichtet sein.

4.1.1 Grundfragen des menschlichen Seins in den verschiedenen Kulturen

In Orientierung am Interkulturellen Lernen (→ **KAPITEL 2.6**) können Inhalte im Deutsch- und im Fachunterricht bearbeitet werden, die das Leben der Menschen grundlegend prägen und zugleich in ihrer Kultur und Gesellschaft spezifisch ausgebildet sind. Im Deutschunterricht wird dies besonders in der Beschäftigung mit literarischen Texten deutlich. In ihnen werden grundlegende Fragen thematisiert, z.B. in Texten über Freundschaft, Familie, Gemeinschaft, Liebe, Tod, Arbeit, Umwelt, Angst. Weitere Themen in literarischen Texten beziehen sich auf Sichtweisen über Vergangenheit und Zukunft, über andere Kulturen und Welten, Wertvorstellungen und Verhaltensvorstellungen. Dabei werden neue, fremde und alternative Handlungsperspektiven aufgezeigt, die zum Nachdenken anregen.

Die Beschäftigung mit literarischen Texten erfordert zunächst das Lesen und Verstehen des Textes. Das Leseverstehen, so hat die Leseforschung festgestellt, ist ein konstruktiver Prozess, in dem der Leser Informationen aus dem Text entnimmt, sie mit seinem eigenen Wissen und seinen eigenen Erfahrungen verknüpft und sich daraus seine eigene innere Vorstellung schafft. Für die Bearbeitung und die anschließende Auseinandersetzung sollten in einer sprachheterogenen Lerngruppe die zu den Themenbereichen bestehenden Erfahrungen und Vorstellungen der Lerner aufgegriffen und eingebunden werden. Auch sollte an anders- bzw. fremdkulturelle Erfahrungen der Lerner angeknüpft und die Verschiedenheit der damit verbundenen Vorstellungen und Konzepte thematisiert werden, z.B. die bestehenden Konzepte über Religion, Feste, Gebräuche, Kleidung, Essgewohnheiten (vgl. Ehlers 2003, 304).

Bei Sach- und Gebrauchstexten muss berücksichtigt werden, welche inhaltlichen Voraussetzungen die Leser einbringen können. Um sich z.B. im Geschichts- oder Politikunterricht mit dem Thema „Das deutsche Kaiserreich“ zu beschäftigen, muss sichergestellt werden, auf welche Vorstellungen über „Kaiser“, „Adel“, „Bürgertum“, „Reich“, „Staat“ usw. zurückgegriffen werden kann (→ **KAPITEL 4.4**). Themen wie „Wasser“, „Bevölkerung“, „Ernährung“, „Umwelt“, „Land- und Stadtleben“, „Nutztiere und Haustiere“, „Schule“, „Arbeit“ erfordern eine Bearbeitung auf der Grundlage der eigenen Kenntnisse und Erfahrungen, die für weiterführende Lernprozesse bewusst gemacht werden müssen. Sie bieten zudem zahlreiche Anknüpfungspunkte, sich über die eigenen Vorstellungen und -hintergründe zu verständigen und das Lernen zu vertiefen.

migrationsbedingte
Lernvoraussetzungen
integrieren

Daseinsfragen in
literarischen Texten

Einstellungen und
Vorstellungen
kulturell geprägt

Wissen und Kenntnisse
aus gesellschaftlichem
und kulturellem Hinter-
grund

Austausch und Reflexion ermöglichen Distanznahme und Perspektivwechsel. Ist die Möglichkeit gegeben, die verschiedenen kulturellen Erfahrungen mitzuteilen, so ist eine Grundlage geschaffen, die einzelnen Lerner aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Dies ist für den Lernprozess und für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung förderlich und kann zu einer kritisch-distanzierten Haltung den eigenen Einstellungen gegenüber und zu denen der anderen führen und zur gegenseitigen Anerkennung beitragen (→ KAPITEL 2.5).

**Distanznahme und
Perspektivwechsel**

Folgende Themen bieten den Austausch unter interkultureller Perspektive geradezu an, haben in der Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Menschen eine grundlegende Bedeutung und stellen nicht nur im Fach Deutsch zentrale Lern- und Arbeitsgebiete dar:

- Helden, Zivilcourage,
- Bilder, Vorbilder, Leitbilder,
- Selbst-Bild, Ich-Suche, Erwachsen-Werden,
- Starke Gefühle wie Angst, Liebe, Freundschaft, Treue,
- Gemeinschaft – Individualität – Außenseiter,
- Ernährung, Statussymbole, Mode, Trends,
- Sport, Freizeit,
- Traditionen, (Familien-)Feste, Tischsitten,
- Lebensführung, Berufsleben, Familienstrukturen,
- Tagesablauf,
- Zeit und Zeiten,
- Abschied und Tod,
- Glaube,
- Ethik: Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit, Umweltbewusstsein.
(S. dazu auch die Vorschläge in Schader 2004, ab 347).

**zentrale Lern- und
Arbeitsgebiete**

4.1.2 Thema Migration

Eine weitere Möglichkeit, im Unterricht über Sprachen und Kulturen zu reflektieren, bietet sich durch Themen an, die die Migration selbst zur Sprache bringen.

Das Unterrichtsprojekt „Fremde Heimat?“ (M. Akçelik-Ünalán 2011) beschäftigt sich mit zentralen Fragen in der Entwicklung eines jungen Menschen im Rahmen der Migration. Das Projekt bezieht sich auf Lerner mit türkischem Migrationshintergrund, die dort behandelten Themen und Inhalte sind jedoch auf andere sprachheterogene Lerngruppen übertragbar. Die eigene Migrationsgeschichte wird erforscht und dokumentiert. Die Lebensumstände und Lebensweisen der ersten Einwanderergenerationen werden betrachtet (Konsumgewohnheiten, Besitzansprüche, Familienleben, finanzielle Leistungen in das Herkunftsland usw.)(vgl. ebenda, 190). Auch die Migrationsbewegungen der Deutschen (Auswanderer) kann man in diesem Zusammenhang thematisieren. Weiterhin werden literarische und bildliche Darstellungen von Fremdheitserfahrungen nachvollzogen, die sowohl anhand von Migrationsliteratur bearbeitet werden können, sich aber auch in Auswandererliteratur finden.

**Beispiel
„Heimaterfahrungen“**

Beispiele

Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Migration liegt vielfach vor, hier sind einige Beispiele genannt:

- Maria Jacques (1999): *Mein weißer Fuß* (8-10 Jahre). Der Roman erzählt die Geschichte des Mädchens Poli aus dem Stamm der Hopi-Indianer, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertrieben wird und in der Welt der „Weißen“ aufwachsen muss. (Das Buch wird vorgestellt im Lehrbuch *Doppel-Klick* 5 (2009), 94f.)
- Hank Barnard (1991): *Hier bin ich jetzt also* (10-12 Jahre). Der türkische Junge Aydin lebt in Rotterdam und hat Heimweh nach seinen Eltern, die noch in der Türkei leben. Er reißt aus.
- Simi Bedford (1998): *Yoruba-Mädchen, tanzend* (ab 12 Jahre). Remi, ein Mädchen aus einer wohlhabenden Familie in Nigeria, wird im Alter von 6 Jahren nach England in ein Mädcheninternat geschickt. Remi ist sehr einsam. Alles ist fremd. (Das Buch wird vorgestellt im Lehrbuch *deutsch.punkt* 2 (2006), 164f.)
- Kamil Taylan, Hanne Straube, Karin König (1989): *Oya - Fremde Heimat Türkei* (ab 14 Jahre). Die 16jährige Oya ist in Frankfurt aufgewachsen, spricht fließend Deutsch und fühlt sich in Deutschland zu Hause. Plötzlich muss sie mit ihrer Familie in die Türkei zurückkehren. (Das Buch ist in 20. Auflage 2011 erschienen und es liegen mehrere Unterrichtsvorschläge vor, die z.B. über Bildungsserver einzusehen sind (<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Lesen/PISA-Koffer/DaZ.pdf>; Aufruf vom 20.02.2012))
- Aras Ören: Romane und Gedichte zum Leben der türkischen Gastarbeiter in Deutschland. Das Gedicht „*Ach, du trauriges Istanbul*“ drückt Heimweh und Sehnsucht aus (mit Arbeitsanregungen in *Doppel-Klick* 9 (2003), 114).

Die genannten Bücher sind Beispiele und entsprechende Ausschnitte und Bearbeitungsaufgaben finden sich selbstverständlich auch in anderen Lehrbüchern für das Fach Deutsch. Dabei wäre zu prüfen, wie mit dem Thema „Heimat/Migration“ umgegangen wird, wie und welche Aufgaben gestellt und inwiefern reflexive Handlungen angelegt sind.

Einstellungen zu „Heimat“

In der Erstellung von **eigenen (lyrischen) Texten** zum Thema „Heimat“ kann das individuelle Verständnis von bzw. die Einstellung zu „Heimat“ in Sprache gefasst werden. Dadurch können Sprachbilder verwendet werden, die Emotionen wie Sehnsucht, Trauer, Angst, Neugier, Frustration ausdrücken. Tauschen sich die Lerner darüber aus, so treten verschiedene Vorstellungen und Eindrücke zu Tage, die möglicherweise sonst nicht ausgesprochen werden. Diese Vorstellungen können sich auf der Grundlage von Erfahrungen unterscheiden, aber sie können auch generationsspezifisch unterschiedlich sein, z.B. wenn Kinder (wie die Romanfigur Oya) sich als Deutsche empfinden, ihre Eltern bzw. Großeltern sich eher als Türken sehen.

Durch die Behandlung von lyrischen oder literarischen Texten mit dem Thema Migration wird ein Ort geschaffen, in dem persönliche Überlegungen Raum haben und in dem ebenso Raum gegeben wird, um aus der Distanz die historische und gesellschaftliche Bedingtheit zu betrachten und zu reflektieren.

Nicht zuletzt kann ein „Heimat-Projekt“ im Austausch mit einer Schulklasse im Ausland erfolgen, in denen unterschiedliche Konzepte und Kriterien zur Beschreibung und Bestimmung des Begriffs „Heimat“ erarbeitet werden und die die Jugendlichen zur Reflexion anregen.

Das Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland (DOMiD) in Köln <http://www.domid.org/seiten/ueberdomid/ueberdomid-de.html> (Aufruf vom 28.04.2012) bietet eine umfangreiche und vielschichtige Quellensammlung von Themen zur Migrationsgeschichte in Deutschland. Es besitzt eine aussagekräftige Internetpräsentation. Auch ein Besuch des Archivs und die mit dem Zentrum verbundenen Ausstellungen sind eindrucksvoll und ergiebig.

DOMiD

Aufgabe 21

Führen Sie für die o.g. Internetquelle eine Informationsrecherche durch und stellen Sie fest, welche verschiedenen Aspekte von Migration hier berücksichtigt werden. So können Sie sich einen Eindruck verschaffen über die dort aufgeführten Themen und sich zugleich von ihnen inspirieren lassen.

Aufgabe 21

4.1.3 Nachdenken über Sprachen

Über Sprachen kann man allgemein nachdenken, darüber, wie die Sprachen entstanden sind, wo welche Sprachen heute gesprochen werden, wie viele verschiedene Sprachen es gibt und wo sie vertreten sind, ob es kleine und große Sprachen gibt usw. Schriften und Sprachsysteme und ihr Aufbau lassen sich untersuchen, daran kann sich ein Vergleich mit anderen Sprachen anschließen, der z.B. den Wortaufbau oder die verschiedenen Strukturen der Satzgestaltung betrachtet und analysiert (vgl. Crystal 1993 oder entsprechende Seiten zu Sprachfamilien, -geschichte usw. im Internet) (→ KAPITEL 2.4).

Sprachen betrachten

4.1.4 Sprachvergleiche

Sprachstrukturen unterschiedlicher Sprachen der Lerngruppe können untersucht und verglichen werden. Zu etlichen Herkunftssprachen und schulischen Fremdsprachen liegen Materialien und Publikationen vor, die entsprechendes Wissen bereitstellen (vgl. Thon 2007). Lerner können so zu Sprachexperten werden, die für andere Bedeutsames und Neues mitzuteilen haben. Die Bedeutung von Begriffen und von Redewendungen lassen sich in ihrer kulturellen Eingebundenheit betrachten. Sprachliche Handlungsmuster (Bitten, Auffordern, Entschuldigen, Argumentieren) (→ KAPITEL 2.1, AUFGABE 5) werden in ihren spezifischen Verwendungssituationen erfasst, miteinander verglichen und analysiert. Damit können die Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung thematisiert werden. Kinder und Jugendliche bringen mit Forschungsaufträgen die Sprachkenntnisse der Familien ein. Insgesamt werden fremde und eigene Sprachen unter analytischen und vergleichenden Perspektiven einbezogen und mögliche Schwierigkeiten des Erlernens festgestellt (vgl. Oomen-Welke 2008b).

Sprachen vergleichen

4.1.5 Interaktionssituationen

Austausch und Aushandlung

Eine besondere Funktion haben die schulischen Interaktionssituationen. Die Nutzung von und Bedeutungsgewinnung aus Texten kann im kommunikativen Austausch gefördert werden. Dabei bezieht der Lerner seine Kenntnisse und sein Wissen in den Verstehensprozess ein und erhält die Möglichkeit, im Austausch mit den anderen Lernern Wissens- und Kenntniserweiterung zu erfahren. Werden die Kenntnisse und Erkenntnisse formuliert, können sie fixiert, strukturiert, reflektiert und damit verfügbar gemacht werden (vgl. Portmann-Tselikas 2002).

Beispiel

Das Thema *Liebesbriefe gestern und heute – Jugendsprache* in den folgenden Lehrbuchauszügen zeigt, wie zu verschiedenen Zeiten und in anders vorgefundenen Situationen unterschiedliche sprachliche und kulturelle Formen der persönlichen Kontaktaufnahme stattfanden bzw. stattfinden. In der angeführten Unterrichtseinheit aus dem Lehrbuch deutsch.punkt 4 wird ein aus sogenannten ‚großväterlichen Zeiten‘ geschriebener Liebesbrief sprachlich und stilistisch untersucht und mit dem Schreiben einer „modernen“ SMS (als Liebes-Nachricht) verglichen. Das Beispiel lädt dazu ein, sich neben sprachlichen Aspekten auch mit kulturellen Inhalten zu beschäftigen.

Aufgabe 22

Aufgabe 22

Bearbeiten Sie die folgenden Textauszüge.

- a) Welche sprachstrukturellen und welche stilistischen Inhalte werden thematisiert? Welche kulturellen Aspekte bieten sich zur Betrachtung an?
- b) Welche weiteren Themen (sprachlich, kulturell, gesellschaftsbezogen) würden Sie hier anschließen?

Liebesbrief aus der Vergangenheit – Sprache im Wandel der Zeit

Jonas schleppt gerade die dritte Kiste mit Spielzeug, für das er nun endgültig zu alt geworden ist, auf den Dachboden.

Oben angekommen sieht er sich um und stellt fest, dass er bei Weitem nicht der Erste ist, der hier ausgediente Sachen abstellt: Omas alter Fernsehsessel, Papas alter Bildschirm und ganz hinten in der Ecke ein alter Koffer, der seine Neugierde weckt.

Er öffnet ihn und entdeckt obenauf ein Bündel Briefe. Sie sind schon ganz vergilbt und scheinen ein wenig zerbrechlich. Von wann und von wem die wohl sind? Vorsichtig zieht Jonas einen Brief aus dem Umschlag und beginnt zu lesen:

12. Oktober 1915

Herzliebste Louise,

heute Nacht brach ein ungeheuerliches Gewitter hernieder, und nun weht's eisig. Große, jedoch wohlige Stürme kamen auch über mich, als ich am Vormittage Deinen Brief erhielt. Mir ward warm und eine große Freude durchdrang mein Herz, weil Du mir diese Zeilen schriebst.

Ich las sie am Strand, an unserem Platze. Zu schnell verrann die Zeit und die Zahl der noch nicht gelesenen Zeilen, drum wiederholt ich sie dreimal, viermal, unzählige Male. Eine alte Dame schaute mich mit ihrem Parapluie in der Hand an und ich bemerkte, wie ich versonnen lächelte, den wiedereinsetzenden Regen gar nicht spürend.

Welch eine Wonne, von Dir geliebt zu werden. Ach Louise, könntest Du doch bei mir sein. Trotz Wind und Wetter wäre es wohlzig und die Trübsal verschwände. Wenn Du wüßtest, wie ich mich nach Dir sehne, ich gäbe alles hin für Dich, hier bei mir. Und wenn Du dann herausträtest auf den Trottoir, könnt auch die Sonn sich nicht länger verstecken.

Versprich mir nichts, als diese eine Freude, daß unsere Liebe ewig währet. Mögest Du, meine Holdse, mir diesen einzigen Wunsch nicht verwehren.

Schreibe mir, ob Du an mich denkst. Ich gedenke Deiner täglich, ach stündlich, mehr noch in jeder Minute.

Dein Johannes



Jonas ist sich nicht sicher, ob er diesen Brief als romantisch oder kitschig bezeichnen soll. Aber Johannes und Louise müssen seine Urgroßeltern gewesen sein. Oma erzählt manchmal von ihnen. Die Frage kann Jonas sich also noch selbst beantworten, aber vieles in dem Brief hat er gar nicht verstanden.

- 1 Beschreibt euren ersten Eindruck zu dem Brief und begründet eure Meinung mit Textstellen.
- 2 Die Fragen, wer den Brief schrieb und wann, hat Jonas beantworten können, aber den Inhalt hat er nicht ganz verstanden. Woran liegt das eurer Meinung nach?
- 3 Der Brief der Urgroßeltern ist vermutlich anders geschrieben, als ihr heute einen Brief verfassen würdet. Benennt Unterschiede in Rechtschreibung, Grammatik und Sprachstil und findet treffende Beispiele.

Häufige Verwendung des Konjunktivs	Anhängen eines „e“	...
gäbe
wäre
...		

- 4 Versteht ihr alles, was in dem Brief steht? Schreibt die Textstellen, bei denen ihr Probleme habt, in euer Heft und versucht, sie zu klären. Welche Nachschlagewerke können euch dabei helfen?
- 5 Schreibt eine Geschichte, die erklärt, warum Jonas' Urgroßeltern nicht zusammen sein konnten.
- 6 Was könnte Louise Johannes zurückschreiben? Verfasst ihren Brief und versucht unter Zuhilfenahme eurer Erkenntnisse aus Aufgabe 3, den Schreibstil dieser Zeit anzuwenden. Tauscht eure Briefe aus und besprecht eure inhaltlichen und formalen Schwierigkeiten.

deutsch.punkt 4 (2007), 119

Hinweise für die Praxis

Sicherlich können Sie als Lehrerin und Lehrer in der Planung Ihres Unterrichts nicht alle genannten Gesichtspunkte nacheinander und gleichermaßen berücksichtigen. Vielmehr ist es eine Frage der eigenen, zunehmenden Sensibilität für die besondere Anforderungssituation in einer sprachheterogenen Lerngruppe, für die Sie das nötige Rüstzeug mehr und mehr einbeziehen und Lernprozesse so anlegen, dass alle Schüler sich angesprochen fühlen können.

- Auf dem Bildungsserver Berlin findet sich die Handreichung Deutsch als Zweitsprache, in der unter Kapitel 6 auf sprachvergleichende Grammatiken und auf sprachvergleichende Materialien der anderen Bundesländer eingegangen wird (http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf; Aufruf vom 20.03.2012).
- Auf dem Niedersächsischen Bildungsserver finden sich Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Arabisch, Griechisch, Italienisch, Farsi (Persisch) uvm. (vgl. www.nibis.ni.schule.de; Aufruf vom 21.03.2012).
- Das Hessische Kultusministerium gibt in seinen Handreichungen Deutsch als Zweitsprache neben kommentierten Materialempfehlungen für den Unterricht auch Übersichten und weiterführende Hinweise zu Sprachvergleichen zwischen Deutsch, Türkisch und Russisch (vgl. Thon 2007, 24f.).
- Einen Überblick über Kinder- und Jugendliteratur unter interkultureller Perspektive bietet Rösch (2000a); aktuelle Verweise sind zusammengeführt unter www.ph-karlsruhe.de/.../user.../Lit-Migrationsliteraturforschung.doc. (Aufruf am 20.03.2012). Literatur- und didaktisch-methodische Vorschläge für DaZ bietet Schulte-Bunert (1993).

4.2 Über die Verwendung von Sprache im Unterricht reflektieren

Mit zunehmendem Alter müssen Kinder und Jugendliche in der Lage sein, Alltagskommunikation zu bewältigen und die Kommunikation in der Schule, in der Unterrichtssprache, die sich eher an der Bildungssprache orientiert, zu beherrschen. Auch findet das fortgeschrittene Lernen hauptsächlich durch Lehrtexte in Lehrbüchern statt (→ KAPITEL 4.4). In Deutschland ist die Sprache der Bildung und der Institutionen die deutsche Sprache. Sie zu beherrschen ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsabschluss. Die Unterrichtssprache ist die Sprache, die in der Schule verwendet wird. Sie ist für das Lernen in allen Fächern wichtig. Im schulischen Lernen sollte der Erwerb der Unterrichtssprache eine hohe Priorität haben und diese sollte explizit vermittelt werden (→ KAPITEL 2.3).

Alltagssprache,
Unterrichtssprache,
Bildungssprache

4.2.1 Alltagssprache und Unterrichtssprache

Cummins (1979) hat die Unterscheidung zwischen BICS und CALP in die zweit- bzw. fremdsprachendidaktische Diskussion eingebracht. Er unterscheidet die mündliche Alltagskommunikation *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), die sich auf das direkte Gespräch in einer allgemeinen Situation bezieht, von dem sachbezogenen Gespräch im Unterricht, das eine spezielle, an der Schriftsprache orientierte Art der Sprachbeherrschung voraussetzt: *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Die Unterscheidung zwischen BICS und CALP ist für das Lernen in der Schule und der dort benötigten Unterrichtssprache relevant. Zunächst muss ein Bewusstsein vermittelt werden, dass die Unterrichtssprache sich von der Alltagssprache unterscheidet und beide Formen in jeweils eigenen Verwendungszusammenhängen stehen (vgl. Portmann-Tselikas 1998 und Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002).

BICS und CALP

Mit zunehmendem Lernalter wird die Unterrichtskommunikation anspruchsvoller und bezieht sich nicht mehr auf die konkrete Situation, sondern verstärkt auf eine meist objektive Darstellung von Sachverhalten auf der Grundlage von Lehrtexten. Folglich muss der Erwerb von konzeptionell schriftsprachlichen Fähigkeiten besonders trainiert werden, die sich zum einen auf die Produktion und Rezeption von schriftlichen Texten, zum anderen auf die Verwendung der Unterrichtssprache beziehen. Sie wird angewendet z.B. in einem Referat, einer Vorgangsbeschreibung, einer Versuchsdurchführung, bei Erklärungen von Rechenwegen, bei der Darstellung, Beschreibung und Analyse von Grafiken und Schaubildern (→ **KAPITEL 2.3**; **KAPITEL 6**). Ebenso muss das Verstehen von Arbeitsanweisungen geübt werden, weiterhin das genaue Formulieren eines Sachverhalts und der Einsatz von sprachlichen und rhetorischen Mitteln in einer Argumentation.

Beispiel

Das folgende Beispiel zeigt, wie die Mitteilung über einen Sachverhalt in der Alltagssprache sich von der unterrichtssprachlichen Mitteilung unterscheidet und in der schriftsprachlichen Darstellung zunehmend abstrakter wird.

1. Das Kind sagt beim Experiment in der Kleingruppe und zeigt dabei auf eine Stecknadel: „Guck, der bewegt sie. Die da sind nicht hängengeblieben.“
2. Dasselbe Kind berichtet der Lehrerin: „Wir haben herausgefunden, die Stecknadeln bleiben an dem Magneten hängen.“
3. Das Kind schreibt in einer Versuchsbeschreibung: „Unser Experiment zeigt, dass Magnete einige Metalle anziehen.“
4. Aus einem Kinderlexikon: „Magnetische Anziehung tritt nur zwischen Eisenmetallen auf“ (vgl. Gibbons 2006; Bainski/Krüger-Portratz 2008, 67).

Aufgabe 23

Aufgabe 23

Untersuchen Sie das Beispiel: Wo erkennen Sie konzeptionell mündliche und wo konzeptionell schriftlichen Äußerungsformen? Nehmen Sie dazu die Grafik in Kap. 2.3, S. 29 zu Hilfe.

4.2.2 Unterrichtssprache und Bildungssprache

Da Wissenserwerb und Wissensnutzung zunehmend auf der Grundlage von Lehrtexten erfolgen, müssen die Lerner insbesondere Lese- und Schreibkompetenz und unterrichtssprachliche Kompetenzen erwerben. Sie müssen die in Lehrbüchern und Lehrtexten verwendete standardsprachliche Schriftsprache lesen und verstehen können. Portmann-Tselikas (1998) und Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2002) fassen diese Kompetenzen unter den Begriff **Textkompetenz**. Textkompetenz gilt als Schlüsselkompetenz für erfolgreiches Lernen.

Lesekompetenz

Der wichtigste Bestandteil der Textkompetenz ist die *Lesekompetenz* (→ **KAPITEL 4.4**). Mit Hilfe des Einsatzes von Lesestrategien sollen Schüler in der Lage sein, Texte zu lesen und zu verstehen, ihnen Informationen zu entnehmen und diese Informationen weiter zu verarbeiten und sie für das eigene Lernen zu nutzen. Die für das schulische Lernen spezifischen Textsorten (sogenannte Lehrtexte), ihre grammatisch-syntaktischen Strukturen (Fachwortschatz, Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, Imperfektverwendungen, komplexe Attribute usw.) müssen im Deutschunterricht erarbeitet

und reflektiert werden. Die Erarbeitung von fachlichen Inhalten sollte nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, jedoch ist eine Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrern und Fachlehrern notwendig, um auf sprachliche Merkmale einzugehen (vgl. Chlosta/Schäfer 2008). Zentral ist die Vermittlung von Lesestrategien. Der Einsatz von Strategien darf nicht auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern sollte in Kooperation mit den Fachlehrern eingeübt und kontinuierlich verwendet werden.

Die *Schreibkompetenz* ist ein weiterer zentraler Bestandteil der Textkompetenz. In schriftlicher Form können Texte weiterverarbeitet, kann Wissen fixiert und konserviert werden, z.B. in Heftaufzeichnungen, Notizen, strukturierten Tafelanschrieben, Zusammenfassungen, Protokollen oder als schriftliche Wiedergabe von Arbeitsergebnissen. Auf die Merkmale eines schriftlichen Textes, auch wenn er allein dem privaten Lernen dient, muss explizit eingegangen werden. Neben kommunikativen Handlungsmustern gibt es spezifische Textsorten und Textmuster mit ihrer schriftsprachlichen Ausgestaltung. Kenntnisse über ihren Aufbau und ihre Struktur müssen explizit vermittelt und ihre Verwendung in unterschiedlichen Lernsituationen geübt werden. Über die Schülertexte muss eine gemeinsame Reflexion erfolgen. Dazu sind schrittweise Beobachtungs- bzw. Bewertungskriterien zu vermitteln, z.B. „Verständlichkeit“, „sprachliche Richtigkeit bzw. Angemessenheit“, „gedankliche Klarheit“, „Textkohärenz“.

Schreibkompetenz

Um diese Kriterien anzuwenden, müssen die Lerner Wissen zur sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung erwerben (sprachliche Mittel der Satzverknüpfung, Möglichkeiten der Textgliederung, der Themenentfaltung usw.). Weiterhin müssen sie Methoden und Techniken des Schreibens von Texten erwerben (Gliederung, Schreibplan, Cluster, Wortfeld, stilistische Mittel zur Gegenüberstellung von Sachverhalten, zur Kennzeichnung von Hauptargumenten mit ihren Beispielen usw.). (→ **KAPITEL 5.4**).

sprachliche Stolpersteine

In H. Röschs Konzept der *Mitteilungsbereiche* werden gezielt die sprachlichen Mittel erarbeitet (und im DaZ-Unterricht vermittelt), die im Fachunterricht mündlich und schriftlich produziert werden müssen (vgl. Rösch 2005, 31-35). Diese sind z.B.

unterrichtssprachliche Kompetenz

- Identifizieren, d.h. Menschen und Dinge so zu benennen, dass genaue Beschreibungen und auch Unterscheidungen möglich sind. Dies kann erfolgen durch sprachliche Mittel wie Wortschatzarbeit, durch Flexions- und Deklinationsübungen, durch das Üben von Lokal-, Temporal- und Relativsätzen (vgl. Rösch 2005, 32).
- Qualifizieren, d.h. Menschen, Dinge, Sachverhalte bewerten, charakterisieren, vergleichen (ebenda, 33). Dies kann erfolgen durch das Einüben sprachlicher Mittel wie Komparation und durch das Training von Relativsätzen.

Die weiteren Mitteilungsbereiche sind:

- Quantifizieren,
- Ortsangaben machen,
- Zeitangaben machen,
- Begründungen formulieren,
- Zwecke/Absichten ausdrücken,
- Nachfragen, Bedingungen, Voraussetzungen und Abläufe benennen, daran gekoppelt der Bereich Zwänge, Abhängigkeiten, Notwendigkeiten, Ge- und Verbote, Befehle,
- weitere Bereiche sind Wille/Wunsch/Hoffnung äußern,

- ebenso werden zum Bereich Zitieren sprachliche Mittel eingeübt, z.B. Konjunktiv für die indirekte Rede, einleitende Gliedsätze („*er hat mir gesagt, dass ...*“), aber auch Formulierungen wie „*nach seiner Meinung ...*“ (ebenda, 33f.)

Für die Verbindung zwischen dem Sprachlernen für den Fachunterricht und im Fachunterricht selbst führt H. Rösch folgende Vorschläge an:

„Die Ausformulierung der möglichen Mitteilungsbereiche zeigt, dass eine Anbindung an verschiedene Fächer möglich und sinnvoll ist: So kann im Mathematikunterricht z.B. Quantifizieren auch unter sprachlichen Aspekten geübt werden. Im Sportunterricht können Ortsangaben, im Geschichtsunterricht Zeitangaben und im naturwissenschaftlichen Unterricht die Verbalisierung von Zusammenhängen besonders trainiert werden. Im Deutschunterricht wird das Formulieren von Gedanken, Wünschen usw. unter zweitsprachlichen Aspekten geübt. Dabei lässt sich jeder der genannten Mitteilungsbereiche in unterschiedlichen Spracherwerbsphasen mit einfachen oder komplexen Sprachmitteln bearbeiten, sodass die Orientierung an den genannten Mitteilungsbereichen spiralcurricular zu realisieren ist.“

Rösch (2005), 34

Checkliste als Werkzeug

Zur Textrezeption schlägt Rösch eine Checkliste für die Fachlehrerinnen und -lehrer vor, mit der die Verständlichkeit von Fachtexten geprüft werden kann. So können vorbereitende und begleitende Hilfen entwickelt und angeboten werden.

Checkliste zur Überprüfung des Verständnisses fachsprachlicher Texte

- Verstehen die SchülerInnen die Fremdwörter und weitere außergewöhnliche und/oder komplizierte Wörter im Text?
- Verstehen die SchülerInnen die verschachtelten Sätze?
- Verstehen die SchülerInnen die komplizierten Verbformen?
- Verstehen die SchülerInnen die Nominalisierungen?
- Verstehen die SchülerInnen die Abkürzungen?
- Verstehen die SchülerInnen die Genitiv- und Präpositionalattribute?
- Verstehen die SchülerInnen die Passivkonstruktionen und die anderen unpersönlichen Formulierungen?
- Verstehen die SchülerInnen die Ersatzformen?
- Verstehen die SchülerInnen die typografischen Besonderheiten?

Rösch (2005), 90

Aufgabe 24

Aufgabe 24

Untersuchen Sie einen Lehrtext aus einem Fachbuch Ihrer Zielgruppe auf der Grundlage der Checkliste und benennen Sie zwei schwierige fachsprachliche Anforderungen, z.B. Passivkonstruktionen („... wird geleitet“) oder Präpositionalattribute („das Blatt am kleinen Zweig ...“).

Folgende Vorgehensweisen zur Unterstützung im Erwerb der Unterrichtssprache haben sich als sinnvoll erwiesen:

Hinweise für die Praxis

Für die verschiedenen Mitteilungsbereiche werden an die Wände des Klassenraums Plakate mit Sprechblasen gehängt, in denen jeweils feststehende Redemuster aufgeführt sind. Diese lassen sich für sprachliche Formulierungen im Fachunterricht (z.B. ein physikalisches Experiment beschreiben, einen Winkel bestimmen, ein Säulendiagramm erklären) ausweiten. Die Schüler erhalten damit die Möglichkeit, die gut sichtbaren Plakate immer wieder in unterschiedlicher Intensität zu Hilfe nehmen.

Bei Referaten und Kurzdarstellungen von Ergebnissen kann man einleitende Phrasen vorgeben. Für Schüler mit größerem Sprachförderbedarf sind vorstrukturierte Texte anfangs hilfreich, in die jeweils individuelle Ergänzungen eingefügt werden können.

4.3 Über sprachliche Phänomene in ihrem Gebrauch reflektieren

Beim Erlernen der deutschen Sprache sollte die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner im Vordergrund stehen, die sowohl die Alltagssprache als auch die Unterrichts- und die Bildungssprache umfasst. Dazu bedarf es mehr als des spontanen Sprechens oder der Analyse von gegenwärtigen sprachlichen Äußerungen. Notwendig sind angeleitete Lernsituationen, um über sprachliche Handlungen und ihre situations- und adressatenangemessene Verwendung zu reflektieren (vgl. Haueis 2007; Hoffmann 2011). In solchen Lehr-Lern-Arrangements wird Wissen über sprachliche Strukturen explizit vermittelt, um es z.B. als Orientierungsgrundlage für die eigene Beurteilung der sprachstrukturellen Korrektheit zu nutzen oder um Texte lesen und verstehen zu können. Dabei sind vier Bereiche zu beachten.

systematischer Sprachunterricht

4.3.1 Grammatische Strukturen in ihrem Gebrauch

Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb finden in gesteuerten und ungesteuerten Situationen statt. Grammatische Regeln werden oftmals implizit erworben, d.h. innerhalb von verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen. An den schon vorhandenen Fähigkeiten lässt sich eine Weiterarbeit anknüpfen. Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse systematisch zu vermitteln, der Fachunterricht sollte in Absprache mit dem Deutschunterricht die erworbenen sprachlichen Inhalte aufgreifen und ausbauen.

Grammatik im Gebrauch

Im Deutschunterricht sollten systematisch sprachliche Strukturen vermittelt werden (z.B. Wortarten, Flexion, Satzglieder, Satzarten, Textmuster). Poetische Texte lassen sich vielfach einbinden, um Funktion, Gebrauch und die Wirkung sprachlicher Strukturen zu verdeutlichen. Eine Analyse von sprachstrukturellen Merkmalen kann das Verstehen von Texten unterstützen (→ KAPITEL 5.3). Wichtig ist allerdings, dass die an literarischen Texten durchgeführten Operationen im Unterricht weiterführend genutzt werden. So können die gewonnenen Erkenntnisse der literarischen Analyse dienen. Damit stellen der Aufbau von sprachlichem Wissen und die Durchführung von Untersuchungsverfahren (z.B. wie im Deutschunterricht üblich, die sog. *Glinz'schen Proben* wie Umstellprobe, Ersatzprobe usw.) (vgl. Belke 2008, 72-74) keinen Selbstzweck dar, sondern werden für die Gestaltung und Rezeption von Texten und für das Sprechen und Verstehen genutzt.

Beispiel

Als Beispiel dient das Gedicht von Franz Mon. Es lässt sich analysieren und erschließen, indem der Gebrauch sprachstruktureller Phänomene erarbeitet wird.

Franz Mon (1966)

man muss was tun
muss man was tun
was muss man tun
tun muss man was

man hätte was getan
hätte man was getan
was hätte man getan
hätte man was getan

tun was man muss
was man tun muss
tun muss man was
was muss man tun

Hier zitiert nach: Garbe (1976), 130

Mit folgenden Schritten kann das Gedicht erarbeitet werden:

- Auf die verwendeten *Tempus- und Modusformen* kann man eingehen und jeweils strophenweise die Wirkung und Funktion prüfen, z.B. ob die jeweilige Strophe eine Art Aufforderung zum Tun/zum Handeln erzeugt. Dadurch lässt sich feststellen, dass der in der zweiten Strophe gewählte Konjunktiv II eher auf eine irrealen Situation der Vergangenheit hinweist und keine Handlungsaufforderung mehr besitzt.
- Führt man eine Ersatzprobe durch und tauscht den Konjunktiv gegen den Indikativ aus, so erhält die Aussage in der zweiten Strophe eine andere Wirkung.

Diese Schritte werden in die weiterführende Analyse des Gedichts eingebunden. Sie lässt sich fortsetzen durch Fragen wie „*Warum kann man (in Strophe 2) nichts mehr tun?*“, „*Warum wirkt das Gedicht so handlungsleer, obwohl ständig vom Tun die Rede ist?*“, „*Warum hat das Gedicht keine Satzschlusszeichen? – Sind dies Fragen oder Aussagen?*“ usw.

Ein anderes Verfahren bietet sich an, das für das Erschließen von weiteren Texten sehr hilfreich sein kann: die *Umstellprobe*. Sie kann zeigen, dass die an vorderster Stelle bzw. in der Vorfeldposition stehenden Wörter oftmals zentrale Informationen für die Satzbedeutung enthalten. Werden die Schüler aufgefordert, die Texte laut vorzulesen, wird deutlich, dass die an erster Stelle genannten Wörter besonders betont werden. Dieses Erkenntnis lässt sich anwenden auf die Arbeit am lyrischen Text von Franz Mon und an anderen lyrischen Texten. Sie lässt sich übertragen auf die Arbeit mit weiteren Texten. In der deutschen Sprache haben wichtige Informationen meist eine hervorgehobene Position im Satz, entweder am Satzanfang oder am Satzende. Die Schüler können die Umstellprobe mit anderen Texten durchführen, sollten jedoch auch wieder einen Bezug zum Gedicht von Franz Mon herstellen.

Die Anwendung der Glinz'schen Proben stellt im Deutschunterricht der 5. Klassen eine wichtige Kompetenz dar. Sie wird entsprechend in den Bildungs- und Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer als eine zu erwerbende Kompetenz im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ formuliert. Dazu ein Auszug aus dem Hessischen Lehrplan:

GRAMMATIK ALS GEBRAUCHSWISSEN

- **Einsicht in elementare Strukturen und Möglichkeiten der deutschen Sprache:**
grammatische Kenntnisse und Operationen bei der Formulierung und Überarbeitung von eigenen und fremden Texten als Hilfsmittel nutzen
der komplexe Satz: Satzverbindungen und Satzgefüge (Gliedsätze): logische Beziehungen in Form von Satzverknüpfungen darstellen, Konjunktionen, Relativpronomen; Zeichensetzung
Satzglieder: Objekt, adverbiale Bestimmungen durch Ergänzungs-, Weglass-, Ersatz-, Umstell- und Klangprobe, Satzreduktionen und -erweiterungen identifizieren, ergänzen (nähere Angaben), streichen (Überflüssiges); ersetzen (Ausdrucksverbesserung), umstellen (Betonungsabsicht, Flüssigkeit)

Hessischer Lehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 5 (2011), 13

Das in vielen Bundesländern in allen Schulformen der Mittelstufe eingesetzte *Arbeitsbuch Deutsch* (2003) führt in der Klassenstufe 5 in die Glinz'schen Proben ein. In der Unterrichtseinheit „Elefantenvorstellung“ sind in gelungener Weise die verschiedenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts miteinander verknüpft. Es werden literarische Texte und Sach- und Informationstexte angeboten und Erschließungstechniken trainiert. Die eigene Textproduktion wird auf verschiedenen Ebenen unterstützt und gefördert, so auch mittels der Umstell-/Verschiebeprobe und der Ersatzprobe. Systematische Kenntnisse über Satzglieder werden schrittweise aufgebaut. Wichtig ist, dass die Schüler ihre Kenntnisse gebrauchen, d.h. sie anwenden lernen, z.B. bei der Produktion eigener Texte oder bei der Analyse und Interpretation anderer Texte. Der Lernprozess sollte durch die Gestaltung von Aufgaben unterstützt werden, z.B. indem Lerner die Wirkung von Sätzen mit unterschiedlicher Wortstellung erfahren. Zum Einstieg in die Unterrichtssequenz sollte eine entsprechende Aufgabe ergänzt werden, die im Lehrbuch nicht vorhanden ist. Folgende Aufgabe wird an dieser Stelle vorgeschlagen. Sie hat das Ziel, auf die besondere Gewichtung bzw. hervorgehobene Bedeutung des Satzelements in der Vorfeldposition hinzuweisen.

Hier sind die Teile eines Satzes umgestellt. Lies die einzelnen Varianten und überlege, ob sich in der Wirkung des Textes etwas verändert.

Beispiel

Schon um 7.30 morgens öffnet der Pfleger die großen Tore des Elefantengeheges.

Die großen Tore des Elefantengeheges öffnet der Pfleger schon um 7.30 morgens.

Der Pfleger öffnet die großen Tore des Elefantengeheges schon um 7.30 morgens.

An dieser Stelle könnte die Unterrichtssequenz mit dem Lehrbuch beginnen.

Beispiel

Satzglieder – die Bausteine des Satzes

1. Das Umstellen von Sätzen ist eine Art Sprachspiel. Findet die entsprechenden Umstellungen.

Zwei Schülerinnen schreiben heute Morgen lustige Elefantengeschichten.

Heute ...

Lustige ...

Schreiben ...?

2. Max, der in der 5b immer einen Jux parat hat, schlägt diese Umstellung vor:

Schülerinnen zwei heute lustige Morgen Geschichten schreiben.

Was hat Max falsch gemacht? Erklärt die Regel für die Umstellung; der kluge Sprachfuchs hilft euch.



Satzglieder als Bausteine des Satzes

Die Satzglieder sind die Bausteine in einem Satz. Mithilfe der Verschiebeprobe/Umstellprobe kannst du die Satzglieder bestimmen. Was bei der Umstellung zusammenbleibt, ist ein Satzglied.

Zwei Schülerinnen schreiben heute Morgen lustige Geschichten.
Heute Morgen schreiben zwei Schülerinnen lustige Geschichten.

3. Schreibt jetzt die Umstellungen auf. Kennzeichnet die Satzglieder durch Kästen wie im Beispiel.

4. Beschreibt, an welcher Stelle der Satzglieder das verbale Satzglied im Aussagesatz und im Fragesatz steht.

5. Macht die Verschiebeprobe mit folgendem Satz und kennzeichnet dabei die vier Satzglieder.

Johanna erzählt ihrer Freundin einen Elefantenwitz.

D5 Arbeitsbuch Deutsch (2003), 229

6. Hier sind die Satzglieder auseinandergerissen. Fügt die Wörter zu Satzgliedern zusammen und formuliert jeweils den Satz. Kennzeichnet die Satzglieder.

- a) die machen einen Kinder der Klasse 5a heute Zoobesuch
- b) stehen Pia vor dem großen und Malena Elefantengehege
- c) greift mit die Elefantenkuh Kara ein großes Aststück ihrem Rüssel

7. Formuliert mögliche Sätze.

- a) Alexander und Max laufen schnurstracks zum großen Elefantengehege.
- b) Sie so schnell wie möglich
- c) Die beiden Jungen rennen
- d) Die beiden zum Gehege der Dickhäuter

8. Was ist in diesen Sätzen passiert? Erklärt den Ausdruck Ersatzprobe mithilfe des Sprachfuchses.



Ersatzprobe

Mit der Ersatzprobe kann man einzelne Satzglieder durch andere Ausdrücke ersetzen:

Pia sieht die Elefanten.
Das Mädchen sieht sie.
Es beobachtet die Dickhäuter.

9. Macht bei den folgenden Sätzen mögliche Ersatzproben, indem ihr ein Satzglied durch ein anderes ersetzt.

- a) Die Jungen beobachten mit großem Interesse zwei junge Elefanten.
- b) Der Wärter bespritzt den Elefantenbullen mit einem dicken Wasserschlauch.

D5 Arbeitsbuch Deutsch (2003), 230

Die gewonnenen Kenntnisse werden in einer Aufgabe zur Textüberarbeitung angewendet („Texte verbessern durch Verschiebe- und Ersatzprobe“) und in variierenden Aufgaben geübt.

Texte verbessern durch Verschiebeprobe und Ersatzprobe

Die Klasse 5a schreibt gerade Maus- und Elefanten-Geschichten. Dies ist ein Entwurf von Emilie:

Maus und Elefant sind eines Tages im Schwimmbad.
Der Elefant ist schon nach kurzer Zeit im Wasser.
Das Mäuschen läuft ganz aufgeregt am Beckenrand entlang.
Es ruft dem Elefanten, so laut es kann, zu:
5 „Komm mal ganz schnell heraus!“
Der Dickhäuter fragt gemächlich zurück:
„Worum geht es denn?“
Seine kleine Freundin wird jetzt immer aufgeregter.
Sie ruft: „Mach doch schnell!“
10 Der Elefant steigt mühsam aus dem Wasser.
Die Maus meint: „Du kannst wieder ins Wasser gehen. Ich wollte nur sehen, ob du meine Badehose anhast.“

1. Bei der Besprechung dieses Entwurfs kommt unter anderem der Vorschlag, die Sätze umzustellen, weil sie alle gleich gebaut sind. Das klinge dann viel besser, zum Beispiel:

„Worum geht es denn?“, fragt der Dickhäuter gemächlich.

Überarbeitet den gesamten Text nach diesem Vorschlag. Gebt der Geschichte auch eine passende Überschrift.

2. Auch der folgende Entwurf einer Maus- und Elefanten-Geschichte wird im Unterricht besprochen. Karola macht den Vorschlag: „Machen wir doch die Ersatzprobe und ersetzen einige Ausdrücke.“
Überlegt euch passende Ausdrücke als Ersatz. Zur Auswahl stehen einige Ausdrücke im Satzgliedspeicher neben dem Text.

Eines Tages machen Maus und Elefant eine gemeinsame Wanderung. Unterwegs machen Maus und Elefant ein Picknick.
Die Maus nimmt ihren Rucksack ab und meint: „Jetzt muss
5 ich erst mal etwas essen.“ Die Maus schnürt ihren Rucksack auf und nimmt ein mitgebrachtes Weizenkorn heraus.
Natürlich hat der Elefant sein Frühstück vergessen. Hungrig schaut der Elefant seine Freundin an.
Die Maus hat Mitleid mit dem Elefanten. Großzügig meint
10 die Maus daher zum Elefanten: „Willst du mal abbeißen?“

Satzgliedspeicher

die beiden ungleichen Freunde,
sie, ihr Reisegepäck, er,
gemächliche Dickhäuter,
das Mäuschen, riesiger Freund,
sie

231

D5 Arbeitsbuch Deutsch (2003), 231

Die erworbenen Kenntnisse über Struktur und Funktion von Satzgliedern bzw. Satz-elementen kommen abschließend im Schreiben und Überarbeiten von Texten zur Anwendung.

Als Abschluss der Lerneinheit wird in der Klasse 5a eine Klassenarbeit geschrieben. Dies sind der Text und die Aufgaben:

Hilfsbereit

Mäuschen und Elefant machen eine Wanderung. Die Sonne blendet die beiden. Das Mäuschen kramt seine Sonnenbrille hervor. Der Elefant hat leider seine Brille ver-
5 gessen. Das Mäuschen meint großzügig:
„Ich leihe dir gleich mal meine Brille.“

Aufgabenstellungen

- Mache einzelne Sätze der Geschichte abwechslungsreicher, indem du Satzglieder umstellst.
- Gestalte die Geschichte genauer, indem du einzelne Satzglieder ersetzt oder erweiterst. Du kannst auch ganz neue Satzglieder dazuerfinden.

So haben Judith und Maria den Text umgeschrieben:

Hilfsbereit

Mäuschen und Elefant machen eine schöne Wanderung. Die Sonne blendet die beiden sehr. Daraufhin kramt das Mäuschen seine Sonnenbrille hervor. Leider hat der Elefant seine Brille vergessen. Daraufhin fragt das Mäuschen: „Soll ich dir gleich mal meine Brille leihen?“

(Judith)

Hilfsbereit

Eines Tages machen das Mäuschen und sein schwergewichtiger Freund, der Elefant, mal wieder eine schöne Wanderung ins Gebirge. Die stechende Sonne blendet die beiden befreundeten Wanderer in unangenehmer Weise. Daraufhin kramt das klitzekleine Grautier seine Sonnenbrille aus der Tasche hervor. Der gemächliche Elefant hat natürlich mal wieder Sonnenhut und Brille vergessen. Großzügig wie immer meint da das Mäuschen: „Soll ich dir mal meine Brille leihen?“

(Maria)

2. Wie beurteilt ihr die beiden Fassungen? Wer hat die Aufgabe besser erfüllt, was meint ihr? Begründet eure Meinung jeweils mithilfe des Textes.
3. Ihr könnt nun eure Fassung der Geschichte aufschreiben. Nutzt dabei den PC.



D5 Arbeitsbuch Deutsch (2003), 238

Hier wäre eine Einbindung des Gedichts von Franz Mon wiederum möglich. Die Schüler können auf diesem Weg dafür sensibilisiert werden, dass dem Satzelement an erster Stelle im Satz meist besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die im Lernprozess erworbenen Kenntnisse sollten sich nicht auf den Sprach- bzw. Grammatikunterricht beschränken. Vielmehr ist es wichtig, dass die im Sprach- und Grammatikunterricht erworbenen Kenntnisse übertragen werden auf andere Bereiche des sprachlichen Handelns im Deutschunterricht und auf das sprachliche Handeln, das über den Deutschunterricht hinausgeht. So ist es in Texten des Fachunterrichts häufig, dass wesentliche Informationen in einem Satz sich in der Vorfeldposition befinden.

Das Beispiel eines Fachtextes aus dem Chemieunterricht zeigt, inwiefern Kenntnisse über die Position der Satzelemente im Satz auch auf das Verstehen von Fachtexten angewendet werden können.

Beispiel

Verwendung. Wegen seiner Korrosionsbeständigkeit ist Kupfer ein bewährter Werkstoff für Dacheindeckungen, Dachrinnen und Gas- und Wasserleitungen. **Wegen der guten Wärmeleitfähigkeit** bestehen Wärmetauscher in Heizkesseln oder Kühlanlagen aus Kupfer. **Aus dem gleichen Grund** besitzen viele Edelstahlkochtöpfe einen Kupfersandwichboden. [...] **Von größter Bedeutung** ist Kupfer jedoch in der Elektrotechnik, denn ...

[Auslassungen und Hervorhebungen von M.B.] Blickpunkt Chemie (2002), 68

Aufgabe 25

Aufgabe 25

Führen Sie selbst Umstellproben durch und prüfen Sie, ob sich beim Lesen dadurch die Aufnahme von entscheidenden Informationen verändert.

Der Auszug aus dem Chemielehrbuch für die Klassenstufen 7-10 (Blickpunkt Chemie 2002) verdeutlicht, dass die Satzelemente in Vorfeldposition zentrale Informationen für das Verstehen des Textes enthalten. In den ersten drei Sätzen ist jeweils eine Kausalangabe in Vorfeldposition. Sie alle enthalten zentrale Aussagen über Kupfer:

Kupfer ist korrosionsbeständig.

Kupfer leitet Wärme gut.

Kupfer wird in Edelstahlkochtöpfen verwendet.

Das Erschließen dieser zentralen Aussagen über Kupfer ist notwendig, um inhaltlich zu verstehen, wo und warum Kupfer verwendet wird. In einem nachfolgenden Satz wird in der Vorfeldposition die Verwendbarkeit von Kupfer besonders hervorgehoben „*Von größter Bedeutung ...*“. Der Leser erhält ein Signal, dass nun eine weitere, möglicherweise nicht mehr an Wichtigkeit zu überbietende Information hinzugefügt wird.

4.3.2 Vermittlung von Wortschatz

Kenntnisse in der Wortbildung tragen dazu bei, den in Fachtexten verwendeten Fachwortschatz zu verstehen. Insbesondere ist der Ausbau des schon vorhandenen Wortschatzes zu berücksichtigen, denn er unterstützt das sprachliche und fachliche Lernen. Anknüpfend an konkretem Sprachmaterial können Wortfelder erarbeitet, erweitert und bedeutungsdifferenzierende Wörter neu erlernt werden.

Wortschatz und Wortfelder

Einer passt nicht!

Codieren – Decodieren

Menschen tauschen Informationen

Bei einem Gespräch mit deiner Freundin oder deinem Freund tauscht ihr Informationen aus. Dazu benutzt ihr eine Sprache, die ihr beide versteht. Sollen euch andere aber nicht verstehen, könnt ihr miteinander eine Zeichensprache vereinbaren. Dazu braucht ihr einen *Zeichenvorrat*, den ihr beide kennt. Du übersetzt dann jedes Wort in das passende Zeichen. Dieser Vorgang heißt **Codieren**. Dein Gegenüber sieht das Zeichen und sucht aus dem Zeichenvorrat das entsprechende Wort. So wird dein Zeichen **decodiert**.

Zum Verschlüsseln von Informationen dienen sehr viele unterschiedliche Zeichenvorräte. Du kannst eine Nachricht zum Beispiel mit *griechischen Buchstaben* aufschreiben. Du kannst

auch *Smileys* beim Chatten im Internet oder beim Schreiben von E-Mails verwenden. Auch die *Ziffern 0 bis 9* sind in ihrer Bedeutung bekannt. In der Technik wurden *Schaltzeichen* vereinbart, die elektrische Bauteile benennen. Mit einem *Schaltplan* kannst du den Aufbau eines Stromkreises mitteilen. Du kennst auch international vereinbarte Hinweiszeichen, die *Piktogramme*. Daraus erkennt jeder Mensch, gleichgültig welche Sprache er spricht, die Bedeutung der Nachricht, z.B. „Nicht rauchen!“.

Codieren heißt, eine Information einem Zeichen aus einem Zeichenvorrat zuordnen. Beim Decodieren wird diesem Zeichen die Information wieder entnommen.

(Aus: Erlebnis. Physik/Chemie 3. Hannover: Schroedel 2002. S. 24.)

Beispiel

1. Einer passt nicht! Drei Wörter in einer Zeile passen zusammen. Welcher Begriff passt nicht? Schreibe den richtigen Buchstaben a), b), c) oder d) in das freie Feld neben die Zahl.

1		a) codieren	b) abschreiben	c) umformen	d) verschlüsseln
2		a) decodieren	b) entschlüsseln	c) aufschließen	d) übersetzen
3		a) empfangen	b) übermitteln	c) senden	d) mitteilen
4		a) international	b) regional	c) global	d) weltweit
5		a) versprechen	b) verabreden	c) vereinbaren	d) absprechen
6		a) Hinweiszeichen	b) Piktogramme	c) Geräusch	d) Bild
7		a) Zeichensprache	b) Wort	c) Zeichensystem	d) Gebärden
8		a) Schaltzeichen	b) Farbe	c) Smileys	d) Buchstabe
9		a) egal	b) unbedeutend	c) gleichgültig	d) wichtig
10		a) regional	b) lokal	c) international	d) örtlich

Rösch (2005), KV 23

Aufgabe 26

Aufgabe 26

Entwerfen Sie selbst eine entsprechende Übung zu einem fachlichen Themenfeld Ihrer Zielgruppe, z.B. „Wasserkreislauf“, „Sinnesorgan Auge“, „Jugendkultur – Subkultur“.

Oftmals ist es im Unterricht hilfreich, an Alltagsvorstellungen anzuknüpfen, um bestimmte Fachbegriffe einzuführen. Die Reflexion auf sprachlicher Ebene kann an die Reflexion über die Bedeutung von Wörtern und Begriffen und über die verschiedenen Verwendungssituationen gekoppelt werden und ermöglicht so ein anschauliches ‚Sinn-volles‘ Lernen.

Beispiel

Dies lässt sich am Begriff *Bruch* verdeutlichen:

Alltagssprachlich und auch medizinisch wird er im Zusammenhang mit einem Knochen- oder Gewebebruch verwendet und taucht als Phrase oder in Redewendungen auf (*Hal/s- und Beinbruch; ich habe mir einen Bruch gehoben*). Er findet in der Mathematik bei der Bruchrechnung Verwendung und benötigt eine intensive Erarbeitung des Wortfeldes (*Zähler, Nenner, kürzen, erweitern, zerlegen* usw.) und das Einüben sprachlicher Muster (*zwei Drittel von xxx ergeben ...; ich zerlege den Kuchen in xxx Teile / ich zerteile den Kuchen in xxx Teile*). Er wird im gesellschaftlichen bzw. sozialen Kontext verwendet (*Es kam zum Bruch mit den Verbündeten*).

Aufgabe 27

Überlegen Sie, in welchen Zusammenhängen der Begriff „Klima“ verwendet wird. Wie kann eine entsprechende Wortschatzarbeit aussehen?

Aufgabe 27

Neben der Arbeit am Wortschatz ist es notwendig, auch auf die Besonderheiten der Wortbildung und der verwendeten Sprachstrukturen in Fachtexten einzugehen. Dies wird von Simone Kuplas (2010) an einem Beispiel für den Biologieunterricht in Klassenstufe 7/8 zum Thema *Blutkreislauf* aufgezeigt. Folgende Phänomene werden genannt:

- Verwendung von Proformen
*Nachdem **das Blut** die Kapillaren durchströmt hat, wird **es** durch diese Blutgefäße wieder zum Herzen zurückgeführt.*
(vgl. Kuplas 2010, 191)
- Wortbildung
Komposita: *Herzmuskel, Blutkreislauf*
Derivation: *Durchblutung, Durchblutungsstörung, zurückführen, durchströmen* (vgl. Kuplas 2010, 192f.)
- Passivkonstruktionen
Das Blut wird durch den Körper geleitet.
Bei jedem Herzschlag wird das Blut mit hohem Druck durch den Körper gepumpt.
(vgl. Kuplas 2010, 195)

Beispiel

In einem Unterrichtsvorschlag zum Leseverstehen von Sachtexten, hier für das Fach Geschichte zum Thema *Burgen* der Klassenstufen 7/8, wird unter anderem auf die Vermittlung von Fachwörtern und auf sprachstrukturelle Aspekte eingegangen. Die geografische Lage der verschiedenen Burgformen wird zeichnerisch vergegenwärtigt, hier können Fachbegriffe zur Bauweise und Lage einer Burg und zu ihrer Funktion bildlich veranschaulicht und die eigenen Vorstellungsbilder der Lerner visualisiert werden. Um die Textinformationen in knapper Form zusammenzutragen, bieten sich Tabellen und Grafiken an (→ vgl. KAPITEL 4.4). In diesem Arbeitsblatt (vgl. M7) sind es die Kategorisierungen nach Zeit und Ort (Zeitstrahl, Angaben zum Wohnort der Adeligen und zur räumlichen Lage der Burgen). Weiterhin erfolgt eine Erläuterung über die Verwendung von (temporalen) Präpositionen und eine Reflexion über ihren Gebrauch.

Beispiel

ARBEITSMATERIAL

Sachtexte lesen I

COPY

[Zurück zur Übersicht](#)

M 1 | Die Marksburg in Braubach am Rhein



Foto: philippus/fotolia.com

AUFGABEN

- Beschreibt, was ihr auf dem Bild seht. Was wisst ihr über Burgen?
- Sammelt an der Tafel Begriffe, die man zur Beschreibung einer Burg benötigt

M 2 | Text

Überschrift: _____

Überschrift Absatz 1: _____

Während die Bauern in hölzernen Häusern wohnten, lebten die Adligen meistens in einem festen Haus aus Stein, einem „Sitz“, der im Mittelalter die Lebensform des Adels kennzeichnete.

Überschrift Absatz 2: _____

Nach innen bot das „feste Haus“ mit Mauern und Türmen dem adligen Hausherrn, seiner Familie und seinen Bediensteten Schutz. Nach außen wirkte es als Zentrum der Grundherrschaft, also der ⁵ Herrschaft über Land und Leute. Kirchen im Innern der Burg zeugen davon, dass der Adel seine Stellung als von Gott gegeben betrachtete.

Überschrift Absatz 3: _____

Im Mittelalter gab es in Deutschland schätzungsweise 15000 bis 20000, in Frankreich sogar 40000 Burgen. Der Höhepunkt der Burgbauwelle war im 12. Jahrhundert. Aber die Anfänge liegen weiter ⁵ zurück. Im frühen Mittelalter hatten die Adligen nur auf befestigten Herrenhöfen gelebt. Als dann im 9. und 10. Jahrhundert Normannen und Ungarn in Mitteleuropa einfielen, ließen die Adligen zum Schutz auf Anhöhen und in der Umgebung von ¹⁰ Wasser so genannte Fluchtburgen errichten. Ein Holzzaun (Palisade), ein paar Holzhäuser – mehr

war es anfangs nicht. Erst seit dem 11. Jahrhundert wurden aus Fluchtburgen steinerne Wohnburgen für die Adelsfamilien. Die Erbauer der Burgen ¹⁵ nutzten die natürlichen Voraussetzungen. Wo es Berge gab, z. B. im Thüringer Wald oder am Rhein, finden wir Höhen- oder Felsenburgen. Eine Gipfelburg befindet sich auf dem höchsten Punkt eines Berges. Eine Spornburg liegt an einem Bergvorsprung, der von einer Seite aus gut zu erreichen ²⁰ ist. Wasserburgen stehen am Rande von Seen oder Flüssen, wie z. B. in der Rheinischen Bucht zwischen Köln, Aachen und Bonn.

Überschrift Absatz 4: _____

Die Forschung hat das Bild der Burg in den letzten Jahren verändert. Der Bergfried, Hauptturm der Burg, galt lange Zeit als letzter Zufluchtsort. Neuere Untersuchungen zeigen nun, dass Bergfriede ⁵ bewohnbar, aber kaum wehrhaft waren: Nur wenige verfügten über Schießscharten, Gusserker oder Kampfplattformen.

Quelle: Forum Geschichte 2, Cornelsen Verlag, Berlin S. 38

AUFGABEN

- Lies den Text und verwende das Glossar (M 3), wenn ein im Text unterstrichenes Wort dir unbekannt ist.
- Markiere Stellen, die dir unverständlich sind. Unterstreiche Wörter, die du erklärt haben möchtest.
- Überlegt gemeinsam, welche Überschriften die einzelnen Absätze und der gesamte Text haben könnten.

ARBEITSMATERIAL

Sachtexte lesen IV

COPY

M 6 | Fachwörter verstehen

[Zurück zur Übersicht](#)

Gipfelburg



Spornburg

Felsenburg

Bergfried

AUFGABE

- Zeichne Skizzen zu den Begriffen.

M 7 | Umwandlung in eine Tabelle

	Zeitraum	Wo wohnten die Adeligen?	Wo wurden die Burgen gebaut?
↓	im frühen Mittelalter	auf Herrenhöfen	überall
	im 9./10. Jahrhundert		
	seit dem 11. Jahrhundert		
	im 12. Jahrhundert		

AUFGABEN

- Beschrifte den Zeitstrahl. Suche dazu die Antworten auf die Fragen im Text.
- Überlege: Was sagen die fett gedruckten Wörter aus?

Lütke (2010), CD, M6 u. M7

Aufgabe 28

Formulieren Sie mit Hilfe des Arbeitsbogens eine weitere Aufgabe, um räumliche/örtliche Beschreibungen (Verben mit lokaler Präposition und weiterer Orts- bzw. Raumbezeichnung) einzuüben.

Aufgabe 28

4.3.3 Nutzung von Fachbegriffen und Nachschlagewerken

Das wiederholte Anwenden und Üben grundlegender grammatischer Fachbegriffe trägt dazu bei, dass Lerner über eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung von sprachlichen Phänomenen verfügen. Dies ist gleichzeitig eine Voraussetzung, um Strukturen der deutschen Sprache und der Herkunftssprache beschreiben zu können, Vergleiche anzustellen und Fehler zu erkennen. Der geübte Umgang mit einer Grammatik als Nachschlagewerk trägt dazu bei, sich selbstständig sprachstrukturelle Regularitäten zu erschließen. Der Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch trainiert den Aufbau des Wortschatzes und bietet eine Grundlage, sich selbstständig Wörterlisten zu erstellen und Wortfelder aufzubauen.

einheitliche Fachbegriffe
für grammatische
Phänomene

Für die Sprachreflexion, die auf den verschiedenen Ebenen von Sprache stattfindet, sind Erwerb und Gebrauch einer gemeinsamen grammatischen Begrifflichkeit nützlich, die für die gesamte Schulzeit Gültigkeit besitzt. Das ist derzeit nach den Empfehlungen der KMK die lateinische Terminologie. Begriffe für grammatische Phänomene (Wortarten, Flexion, Deklination, Wortbildung, Satzglieder, Satzarten, Satzgefüge) sollten als sprachliche Mittel beherrscht werden.

4.3.4 Vermittlung von Redemitteln

sprachliche
Handlungsmuster

Häufig werden in Lernsituationen feste Formulierungen und Wendungen verwendet (Fragen stellen, Versuchsbeobachtungen formulieren, Argumentieren, Erklären usw.) Hier ist es insbesondere für Zweitsprachenlerner wichtig, dass sie Redemittel und unterschiedliche sprachliche Handlungsmuster in mündlicher und schriftlicher Form erwerben, sie in unterschiedlichen kommunikativen Situationen verwenden und ihre Wirkung erfahren. In der unterrichtlichen Interaktion lernen die Kinder und Jugendlichen, Kommunikationsregeln zu beachten, Argumentationsmuster zu nutzen und verschiedene sprachliche Register anzuwenden.

Die verschiedenen Varianten des Miteinander-Sprechens können explizit eingeführt, reflektiert und geübt werden (→ KAPITEL 4.1.2). Grundsätzlich wird unterschieden zwischen dem Sprechen bzw. Vortragen einer Einzelperson, dem monologischen Sprechen, und dem Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen, dem dialogischen Sprechen.

monologisches Sprechen

Im *monologischen Sprechen* bietet sich das Einüben von sprachlichen Handlungsmustern und die Verwendung von Redemitteln an in den Bereichen

- Erzählen (von Erlebnissen, Vorfällen, eines Films oder einer gelesenen Geschichte),
- Beschreiben (eines Sachverhalts, einer Versuchsverlaufs),
- Vortragen, Präsentieren (eines Fachthemas).

dialogisches Sprechen

Im *dialogischen Sprechen* bietet sich das Einüben von kommunikativen Handlungsmustern an:

- Zustimmung/Ablehnung formulieren,
- Überzeugen,
- Behaupten,
- Begründen,
- einen Konsens herbeiführen.

Beim monologischen und beim dialogischen Sprechen kann das Erlernen von Phrasen oder Redemitteln eingeübt werden, wenn sie als eine Art Sprachgeländer die Redebeiträge gestalten helfen. Weiterhin ist es notwendig, angemessene sprachliche Register kennen zu lernen und sie in unterschiedlichen Situationen anzuwenden. In folgendem Beispiel ist vorgesehen, dass die benötigten Formulierungen als standardisierte Sätze für bestimmte Unterrichtsgespräche mit den Schülern entwickelt werden und diese ihnen zur Verfügung stehen, z.B. auf Lernplakaten im Klassenraum oder als individuelle Eintragungen in Arbeitsheften.

2.2.2. Sprechblasen

*Aufgabe zum sachorientierten Sprechen
(Klasse 7/8)*

Lernziel
Die SchülerInnen sollen Formulierungshilfen finden und zu Hilfe nehmen können.

Vorbereitung
Als Variation für ein Lernplakat zeichnen Sie eine Schablone in Form einer Sprechblase auf Plakatkarton (50 x 70) – oder lassen SchülerInnen das machen – und schneiden sie aus. So kann sie vielfach auf Tonpapier reproduziert werden.

Ablauf
Sie erarbeiten mit den SchülerInnen – entweder im Unterrichtsgespräch oder in Gruppenarbeiten – standardisierte Sätze, beispielsweise zur Auswertung von Diagrammen. Diese werden dann in die Sprechblasen übertragen, und die Sprechblasen werden aufgehängt. So dienen sie als Formulierungshilfen oder *Sprechgeländer* bei Kurzvorträgen, bei denen u.a. Diagramme eine Rolle spielen.

Beispiel

nach Rösch (2005), 159

Aufgabe 29

Im Beispiel sind wichtige Redemittel zusammengestellt, um eine Grafik bzw. ein Bilddiagramm zu beschreiben. Hier sind Redemuster des monologischen Sprechens vorgesehen. Im Allgemeinen benötigt man, um eine Grafik beschreiben zu können, noch weitere Redemittel aus den folgenden Bereichen:

- einen ersten Eindruck wiedergeben,
- etwas beschreiben, das einen Anstieg oder Rückgang anzeigt,
- zeitliche und räumliche Verhältnisse beschreiben,
- etwas vermuten.

Welche Redemittel benötigen Sie, um sich in einem der genannten Bereiche mündlich zu äußern? Notieren Sie diese. Sie können z.B. beginnen mit: „Die Grafik beschreibt das Bevölkerungswachstum in Indien zwischen 1970 und 2000 ...“

Aufgabe 29

Hinweise für die Praxis

Für den Ausbau von sprachlicher Handlungsfähigkeit, die über die Verwendung der Alltagssprache hinausgeht, ist es notwendig, Kenntnisse über sprachliche Strukturen zur Verfügung zu haben und sie für die Produktion und Rezeption von Texten anzuwenden. Diese Kenntnisse sollten durch sprachliche Untersuchungsverfahren möglichst selbstständig erarbeitet werden (→ **KAPITEL 2.2, AUFGABE 7**). Die Anwendung der Kenntnisse kann in unterschiedlichen Zusammenhängen erprobt werden, z.B. wenn sprachliche Mittel als Gestaltungsmittel in literarischen Texten erkannt und ihre stilistische Wirkung erfasst werden oder wenn in Situationen ausprobiert wird, ob die Tempusform Präteritum besser geeignet ist als die Perfektform usw. Menzel (z.B. 1999, 2004, 2008) bietet unter dem Ansatz der *Grammatikwerkstatt* viele unterrichtspraktische Beispiele.

4.4 Über die Wirksamkeit von Lese- und Lernstrategien reflektieren

4.4.1 Vermittlung und Reflexion von Lesestrategien

Wie bereits mehrfach erwähnt, ist Lesekompetenz – auch verstanden als Teil der Textkompetenz – für erfolgreiches Lernen zentral. Dabei ist der Einsatz von Lesestrategien nützlich. Lesestrategien können erlernt werden und als Werkzeug zur selbstständigen Texterschließung eingesetzt werden.

Anhand eines Beispieltextes wird die Vermittlung von Lesestrategien veranschaulicht. Zunächst aber erfolgt eine Übersicht über Lesestrategien, deren Vermittlung und Einsatz an eine Lerngruppe ohne Berücksichtigung von sprachheterogenen Lernhintergründen gerichtet ist. Die Übersicht ist aufgegliedert in die drei Phasen der Textbearbeitung: vor, während und nach dem Lesen. Die Spalte links bildet die Verstehensziele ab. In der mittleren Spalte findet sich eine Liste mit Strategien, die für das jeweilige Verstehensziel eingesetzt werden können. In der Spalte rechts sind Strategien der Selbstregulation genannt, mit denen motivierende und selbststeuernde Faktoren zur Unterstützung und Reflexion des Verstehensprozesses zum Tragen kommen.

Übersicht Lesestrategien

Vor dem Lesen		
Ziele im Verstehensprozess	Strategien des Textverstehens	Strategien der Selbstregulation
die Leseabsicht klären	<ul style="list-style-type: none"> sich einen Überblick über Textthema, Textbeschaffenheit machen, Vorwissen aktivieren Lesestil auswählen (überfliegend, selektiv usw.) 	<ul style="list-style-type: none"> sich das Lese-/Arbeitsziel vor Augen führen und Aufwand, Zeit und Nutzen auf Grundlage des ersten Eindrucks (z. B. Textlänge) einschätzen entsprechende Textverstehensstrategien aufrufen, ersten Handlungsplan entwerfen
Während des Lesens		
Ziele im Verstehensprozess	Strategien des Textverstehens	Strategien der Selbstregulation
wesentliche Informationen, Begriffe und Aussagen ermitteln, dabei Informationen auf sprachlicher Ebene nutzen, mit Wissensbeständen und mit Informationen auf inhaltlicher Ebene verknüpfen	<ul style="list-style-type: none"> zentrale Begriffe, Referenzformen erkennen (Ober- und Unterbegriffe, Wiederholungen, Wortfelder) wesentliche Satzglieder/Propositionen ermitteln, daraus mögliche Schlüsselwörter bilden Überschrift wahrnehmen, mit eigenem Wissen und Erwartungen an den Inhalt anfüllen, Vermutungen äußern inhalts- und verstehensbezogene Fragen an den Text stellen 	<p>das Leseverstehen auf der Wort- und Satzebene überprüfen und sicherstellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> unbekannte Begriffe klären Verstehensschwierigkeiten formulieren entsprechende Textpassagen kennzeichnen genauer lesen externe Hilfen hinzu ziehen
Informationen miteinander in Beziehung bringen, verknüpfen und wesentliche Inhalte erfassen, sprachliche Strukturierungsmittel wahrnehmen, nutzen und inhaltliche Bezüge zwischen Textteilen herstellen	<ul style="list-style-type: none"> Textverknüpfungsmittel (Kohäsionsmittel) und Deiktika erfassen (z. B. <i>jetzt, dort, dieser...</i>) Gliederungs- und Struktureinheiten erkennen (z. B. <i>erstens, zweitens; einerseits – andererseits</i>) Sinnabschnitte markieren bzw. Informationseinheiten gliedern Kerngedanken der einzelnen Abschnitte formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> jetzige Textkenntnis mit Anfangsfragen und -erwartungen in Beziehung setzen Handlungsplan anpassen
Textinhalt erfassen: Wissen über Textsorten, Textstrukturmuster und Textfunktionen einbeziehen, zentrale Aussagen des Textes miteinander in Beziehung setzen	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Textfunktion und mögliche Strukturmuster aufrufen und mit vorhandenem Text in Beziehung bringen je nach Textsorte Informationen strukturieren (argumentativer Text wie Kommentar oder Rede als Strukturbild darstellen nach den Kriterien: These – Argument – Beleg, Erläuterung; Lehrtext in Form eines Diagramms nach den Kriterien: Daten – Ort/Person – Ereignis) Zusammenfassung über die wesentlichen Aspekte/Aussagen des Textes in eigenen Worten verfassen 	<ul style="list-style-type: none"> Gehalt, Nützlichkeit, Funktion der zusammengetragenen Informationen prüfen
Darstellungsstrategien erkennen und für das Verstehen der Gesamtaussage nutzen	<ul style="list-style-type: none"> sprachliche und sprachstrukturelle Mittel (rhetorisch, stilistisch, argumentativ) hinsichtlich ihrer Funktion und Wirkung kennzeichnen über die Wirkung und den Einsatz reflektieren 	
Nach dem Lesen		
Ziele im Verstehensprozess	Strategien des Textverstehens	Strategien der Selbstregulation
Reflexion und Nutzung des Textgehalts	<ul style="list-style-type: none"> die Aussageabsicht des Textes mit der Wirkung auf den Leser in Beziehung setzen Textgestaltung (sprachlich, strukturell, stilistisch) mit Aussageabsicht in Beziehung setzen und beurteilen Textgehalt auf eigenen Erkenntniswert beziehen (Neues wahrnehmen, evtl. veranschaulichen, Erkenntnisse als Gewinn oder Nutzen reflektieren) 	Reflexion über den durchgeführten Einsatz von Lesestrategien und über den Verlauf des Leseverstehensprozesses

vorhandenes Wissen und
neues Wissen verbinden

Der folgende Text stammt aus einem Lehrbuch für Gesellschaftslehre der 8. Klassen an Gesamtschulen und gehört zur Unterrichtseinheit „Deutsches Kaiserreich“. Auf der folgenden Seite im Lehrbuch befinden sich Fotos und kurze Texte zum Kurbad Ems und zur Wohnsituation von Arbeitern. Der handschriftliche Text ist ein Schülertext. Ein Schüler hat den Text gelesen, bearbeitet und anschließend zusammengefasst.

Beispiel

Gesellschaft und Kultur im Kaiserreich



Mit Beginn des Kaiserreiches im Jahr 1871 veränderte sich die Kultur und Gesellschaft in Deutschland: Prachtige Gebäude entstanden; in den aufstrebenden Städten pulsierte das Leben. Immer mehr Menschen strömten auf der Suche nach Arbeit und Wohnung in die Städte, in denen sich eine neue gehobene Gesellschaftsschicht entwickelte, das Großbürgertum.

M1 Denkmal von Augusta Wilhelmine von Preußen, der Gemahlin des Kaisers Wilhelm I., in Koblenz, erbaut 1896 – Teil einer prachtvollen Allee entlang des Rheinufer

Dinieren und Promenieren

Das Großbürgertum zeigte seinen gehobenen Gesellschaftsstand, indem es die höfischen Sitten und Gebräuche bis zur Perfektion nachahmte. Dort wurde die Tafel aufwändig nach einer strengen Tischordnung gedeckt. Am Sonntag zeigte man sich fein gekleidet auf der Promenade. Man wollte „sehen und gesehen werden“. Schließlich beabsichtigte man ja zur Spitze der Gesellschaft zu gehören.

M2



M3 Familie des „Eisenbahnkönigs“ Strousberg im Garten seiner Villa

Die Untergliederung der Gesellschaft

Der Kaiser und der kaiserliche Hof waren der Orientierungs- und Mittelpunkt für den Hochadel und den Landadel mit Großgrundbesitz, die die Führungspositionen in Militär und Politik besetzten.

Zu diesen Spitzen der Gesellschaft strebte nun auch das Besitz- und Bildungsbürgertum. Ihm gehörten Großkaufleute, Fabrikanten und Bankiers an, die durch die Industrialisierung reich geworden waren, sowie Ärzte, Juristen, Professoren und Gymnasiallehrer. Um mit dem Leben der Adelligen mithalten und „standesgemäß“ auftreten zu können, lebten viele Bürgerfamilien über ihre Verhältnisse. Sie gaben große Summen für ein stattliches Haus, vornehme Kleidung, teure Kuren in prominenten Kurbädern, aufwändige, festliche Einladungen sowie für die Bildung ihrer Kinder aus. Töchter wurden mit Männern aus dem gleichen Gesellschaftsstand verheiratet und erhielten von ihren Eltern eine möglichst hohe „Mitgift“.

Zur Mittelschicht zählten Handwerker, Kaufleute und Beamte sowie Angestellte in Handel, Dienstleistungsgewerbe und Industrie. Vor allem Beamte verkörperten die hoch angesehenen Tugenden Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein, Obrigkeitstreue, Verantwortungsgefühl, Unbestechlichkeit und Leistungswillen.

Die Juden in Deutschland gehörten mehrheitlich der städtischen Mittelschicht an. Zwar hatte ihnen die Reichsverfassung von 1871 die völlige Gleichberechtigung zugestanden, doch wurden sie im öffentlichen Leben in den 1870er Jahren zusehends ausgegrenzt. Es kam zur Gründung von Parteien und Vereinen, die offen einen Antisemitismus vertraten.

Die größte Gruppe in der wilhelminischen Gesellschaft bildeten die der Unterschicht angehörenden Arbeiterinnen und Arbeiter. Obwohl für sie nach und nach in Mietskasernen Wohnraum geschaffen wurde, musste um 1900 fast die Hälfte aller Arbeiterfamilien in einer einzigen Stube leben. Tausende hausten in Berlin in feuchten Kellern, die Brutstätten für Krankheiten aller Art waren.

Die Untergliederung der Gesellschaft

Früher gab es um 18. Mitte des 18. Jahrhunderts bestand die Menschheit aus drei verschiedenen Gruppen. Die Spitze der Gesellschaft bildeten Kaiser und der kaiserliche Hof und das Besitz- und Bildungsbürgertum. Viele der Bürgerfamilien versuchten mit dem Leben der Adligen mithalten zu können und lebten über ihre Verhältnisse. Zur Mittelschicht gehörten die Beamten. Ganz unten in der Gesellschaft standen die Arbeiterinnen und Arbeiter. Aber auch die Juden. Obwohl die Reichsverfassung 1870 völlige Gleichberechtigung den Juden zugestanden, wurden sie vom öffentlichen Leben ausgegrenzt. Deswegen kam es zur Gründung von Parteien und Vereinen.

Schülertext (2009)

An diesem Beispiel lässt sich verdeutlichen, dass bestimmte Wissensbestände Voraussetzung für das fachliche Lernen sind: gesellschaftlich-kulturelles Wissen, lexikalisches und sprachstrukturelles Wissen.

Grundlegende Informationen sind erforderlich zu einem Teilbereich des Faches Gesellschaftslehre und darüber hinaus auch grundlegendes Wissen über politische, historische, gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge in Deutschland. Dafür muss jedoch eine gewisse Vorstellung über Gesellschaftsstrukturen vorhanden sein, um auf dieser Basis dem Text weitergehende Informationen entnehmen zu können.

Schüler stolpern über Begriffe wie „hoch angesehen“, „Obrigkeitstreue“, „zugestehen“ usw. Ihre Bedeutung muss geklärt werden. Wissen über Wortbildung muss angesprochen werden: Wörter wie „Obrigkeitstreue“ müssen zerlegt, Adjektivbildungen „wilhelminisch“ aus Nomen + Affix müssen thematisiert werden.

Aufgabe 30

Lesen Sie den Text. Welche Begriffe außer den bereits genannten könnten den Lernern einer 8. Klasse Schwierigkeiten bereiten?

Aufgabe 30

Für das Verstehen des Textes für Leser mit Migrationshintergrund reicht es nicht aus, aus dem vorhandenen Strategiekatalog adäquate Strategien auszuwählen. Weitere Strategien sind notwendig, die die sprachlichen und kulturbezogenen Gesichtspunkte berücksichtigen.

Die didaktische Planung zur Vermittlung von Lesestrategien in sprachheterogenen Lerngruppen muss zusätzliches Wissen bereitstellen bzw. sichern, Texte sprachlich und inhaltlich vorentlasten und schrittweise Strategien vermitteln, sodass Lerner in Zukunft Texte selbstständig vorentlasten können. Folgende Schritte sind in einer sprachheterogenen Lerngruppe zu berücksichtigen:

1. Verstehenshürden erkennen

Schon die ersten Sätze aus dem Beispieltext erfordern sprachliches und damit verbunden auch kulturelles bzw. geschichtliches Wissen. Diese Wissensbestände wirken sich entscheidend auf den Verstehensprozess aus. Zunächst ist die Kenntnis folgender Begriffe notwendig. Sind sie dem Leser nicht bekannt, kann der Textverstehensprozess erheblich behindert werden (Unterstreichungen von M.B.).

Verstehenshürden erkennen

Beispiel

„Die Untergliederung der Gesellschaft

Der Kaiser und der kaiserliche Hof waren der Orientierungs- und Mittelpunkt für den Hochadel und den Landadel mit Großgrundbesitz, die die Führungspositionen in Militär und Politik besetzten.

Zu diesen Spitzen der Gesellschaft strebte nun auch das Besitz- und Bildungsbürgertum. Ihm gehörten Großkaufleute, Fabrikanten und Bankiers an, die durch die Industrialisierung reich geworden waren, sowie Ärzte, Juristen, Professoren und Gymnasiallehrer. Um mit dem Leben der Adeligen mithalten und „standesgemäß“ auftreten zu können, lebten viele Bürgerfamilien über ihre Verhältnisse. Sie gaben große Summen für ein stattliches Haus, vornehme Kleidung, teure Kuren in prominenten Kurbädern, aufwändige, festliche Einladungen sowie für die Bildung ihrer Kinder aus. Töchter wurden mit Männern aus dem gleichen Gesellschaftsstand verheiratet und erhielten von ihren Eltern eine möglichst hohe „Mitgift [...]“

Gesellschaft bewusst 3 (2006), 82

Vorstellungsbilder entwickeln

Ohne die Kenntnis über die Bedeutung der unterstrichenen Begriffe kann der erste Abschnitt des Textes nicht verstanden werden. Hier ist also zunächst notwendig, Strategien oder Verfahren zu vermitteln, um diese erste Verstehenshürde zu überwinden. Ihr Einsatz und Nutzen müssen besprochen und ausgewertet werden. So muss Spracharbeit erfolgen (Wortbildung) und Begriffe müssen in ihre einzelnen Wortbestandteile zerlegt oder aber kontextuell erschlossen werden. Auch vorangegangene Wortfeldarbeit (z.B. zu „Adel“ oder zu „Gesellschaftsstruktur“) trägt dazu bei, die Bedeutung von Wörtern zu erfassen. Der Umgang mit Wörterbüchern muss eingeübt werden.

Aufgabe 31

Aufgabe 31

Notieren Sie weitere Ideen, um eine Vorentlastung von Begriffen durchzuführen.

2. Vorstellungsbilder entwickeln

Das weitere Verstehen ist mit den oben angeführten Strategien auch im fortschreitenden Leseverstehensprozess nicht unbedingt erreicht. Beim Lesen werden nicht nur die einzelnen Begriffe oder Phrasen entziffert, sondern es muss auch Sinn hergestellt werden. Er entsteht, wenn Informationen aus dem Text mit den kognitiven Vorstellungen des Lesers verknüpft, d.h. sogenannte mentale Repräsentationen erzeugt werden. Dies kann in folgender Weise geschehen: Die Überschrift „Untergliederung der Gesellschaft“ gibt sprachstrukturelle Hinweise auf den Aufbau des Textes und auf nachfolgende Gliederungspunkte, sprachlich umgesetzt z.B. durch den Begriff „Gliederung“, der auf eine Einteilung in „erstens, zweitens, drittens“ schließen lassen kann. An den Begriff „Gesellschaft“ lassen sich Vorstellungen knüpfen, z.B. über eine Gesellschaftspyramide oder zu Begriffen wie „Oberschicht“, „Mittelschicht“, „Unterschicht“. Die Überschrift gibt allerdings noch keine Hinweise auf die zeitliche Einordnung. Dies geschieht erst durch die nächsten Zeilen, in denen die Wörter „Kaiser“, „kaiserlicher Hof“ oder „Hochadel“ inhaltlich auf das (deutsche) Kaiserreich verweisen. Der Schüler hat die zeitliche Angabe in seinem Text durch „Mitte des 18. (!) Jahrhunderts“ mit Hilfe seiner eigenen Wissensbestände und der Informationen im unteren Textteil konstruiert und formuliert. Er hat weiterhin in seinem Text gezeigt, dass eine Aufzählung „verschiedener (gesellschaftlicher) Gruppen“ erfolgt.

3. Sprachliches Wissen und Wissen über Texte aktivieren und mit Inhaltswissen verknüpfen

Sprachliche und inhaltliche Informationen werden gebündelt und verknüpft. Dieser Vorgang steht im Wechselverhältnis mit dem Wissen des Lesers, das er mit einbringt, z.B. über Monarchien, über das Kaiserreich oder über historische Verhältnisse. Da es sich bei unserem Beispiel um einen Lehrbuchtext handelt, geht der Schüler vermutlich beim Lesen davon aus, dass es die Intention des Textautors ist, mit diesem Text möglichst in sachlicher und informierender Form einen bestimmten Sachverhalt darzustellen, und er erwartet einen solchen Informationstext (und keine Erlebniserzählung, keine ausführlichen Kommentare, keine Schilderung von Einzelschicksalen usw.). Werden entsprechende Informationen des Textes und Wissensbereiche des Lesers miteinander in Beziehung gebracht, kann der Leser ein sogenanntes „mentales Modell“ entwickeln. Dies ist die entscheidende Basis im Leseverstehensprozess. Ist sie gewährleistet, kann der Leser den Textgehalt zur Erweiterung seines Wissens und seiner Kenntnisse und seines Erfahrungshorizonts nutzen.

Sprach- und Textstrukturen mit Inhalt verknüpfen

In sprachheterogenen Lerngruppen ist also darauf zu achten, dass den verschiedenen Lernern Strategien zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe sie ihren sprachlich und kulturell bedingten Verstehensprozess unterstützen können.

Die didaktische Planung zur Vermittlung von Lesestrategien wird im Folgenden konkretisiert. Strategien können zunächst vom Lehrer als Aufgaben vorgegeben werden, die später von den Schülern in Arbeitsschritte umgewandelt und zunehmend selbstständig angewendet und automatisiert werden.

strategieorientiertes Aufgabenset

Ein strategieorientiertes Aufgabenset für den Aufbau von Lesekompetenz, unter Einbezug der Übersicht auf S. 91 und unter Berücksichtigung von Sprachheterogenität, kann folgendermaßen aussehen:

Aufgaben / Strategien vor dem Lesen

vor dem Lesen

- Sprachliche Vorentlastung:
Anfangs ist der Lehrbuchtext für Leser mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund mit Hilfe eines sprachlichen Gerüsts vorzubereiten. Die in solchen Lehrsituationen übliche Aufforderung, zunächst alle unbekannten Wörter oder Begriffe zu klären, wird zu umfangreich sein und vom eigentlichen Text zu weiteren Texten und neuen Informationen führen. Daher sollte auf Erklärungen, Erläuterungen, Abbildungen (wie im Lehrbuch vorhanden) eingegangen und auf Grundlage von vorhandenem Wissen eine erste Wortfeldsammlung erstellt werden.
- Vorstellung vom Textthema aufbauen:
Wissen über Kaiserreich, König, Adel;
Wissen über Gesellschaftsstrukturen im 19. Jh.

Ohne die Kenntnis über historische Gesellschaftsformen (Monarchie, Adel, Bürgertum) können keine Vorstellungsbilder entwickelt werden. Erst auf dieser Grundlage kann der Leser eine Leseerwartung aufbauen und eine Vorstellung darüber entwickeln, was das Thema des Textes ist. Ein einführendes Gespräch, evtl. auf Grundlage von Abbildungen oder Fotos, ist an dieser Stelle sinnvoll. Abbildungen wie im Lehrbuchbeispiel sollten explizit besprochen und neuer Wortschatz vermittelt werden.

Aufgaben / Strategien während des Lesens

während des Lesens

- Struktur des Textes erkennen und aufnehmen:
Die inhaltliche Struktur eines Textes entspricht oftmals, so auch in vorliegendem Text, der äußeren Strukturierungsform. Sie ist gekennzeichnet durch Abschnitte, Zwischenüberschriften, Hervorhebungen im Text oder durch sprachliche Strukturierungsmittel. Ein möglichst zügiges erstmaliges Lesen soll dazu führen, dass der Leser sich einen ersten Überblick verschafft. Im erneuten Lesen werden Informationen nach bestimmten Kriterien entnommen. Ein Kriterienraster kann zunächst vorgegeben, später vom Lerner selbst angefertigt werden.
- Schlüsselwörter erkennen:
Mit Hilfe von Ober- und Unterbegriffen und weiterer Wortfeldarbeit (hier zu Gesellschaftsschichten, zu Statussymbolen wie Kleidung, Freizeitverhalten), die in der Phase vor dem Lesen gesammelt werden, lassen sich Schlüsselwörter formulieren. Sie tragen dazu bei, dass zentrale Aussagen erfasst und zentrale Gedanken formuliert werden können.

Gesellschaftsschicht	Gruppen	Statussymbole	Freizeitverhalten	Sonstiges
<i>Adel</i>	<i>Kaiser, Hochadel, Landadel</i>			
<i>Obere Mittelschicht, Besitz- und Bildungsbürgertum</i>	<i>Großkaufleute Fabrikanten Bankiers Ärzte Juristen Professoren Gymnasiallehrer</i>	<i>Stattliches Haus, stattliche Kleidung, vornehme Kleidung, gute Bildung</i>	<i>teure Kuren, festliche Einladungen</i>	<i>wollten zum Adel gehören; lebten über ihre Verhältnisse; Mitgift</i>
<i>Mittelschicht</i>	<i>Handwerker, Kaufleute, ...</i>			
<i>Unterschicht</i>	<i>...</i>			

- Informationen reduzieren und strukturieren:
Ein Lehrbuchtext ist meist gekennzeichnet durch eine starke Informationsdichte und es fällt schwer, diesen noch weiter zusammenzufassen. Daher stellt eine Liste oder eine Tabelle, in der die wichtigsten Informationen stichpunktartig zusammengefasst sind, eine sinnvolle Grundlage zum Aufbau eines mentalen Modells dar. Ein Sachtext über historische Ereignisse ließe sich durch eine Tabelle auf die wesentlichen Gesichtspunkte anhand der Kriterien „Daten“, „Orte“, „Personen“, „Handeln“ reduzieren. Bei diesem Text können folgende Kriterien vorgegeben werden:

Daten Wann?	Orte Wo?	Personen Wer?	ihr Handeln / ihr Verhalten Was passiert ...? / Was tun ...?

Mit der Eintragung entsprechender Informationen in eine Tabelle werden relevante Informationen herausgearbeitet und nicht relevante vernachlässigt.

Aufgaben / Strategien nach dem Lesen

Nach dem Lesen wird das Verstehen gesichert. Neues Wissen und eine Erweiterung der bestehenden Kenntnisse werden thematisiert. Anschließend erfolgen Reflexion und Bewertung des Textgehalts, des Wissenszuwachses bzw. der neu erworbenen Kenntnisse.

- Aufgaben, die das inhaltliche Verstehen sichern, können z.B. in Form einer Zusammenfassung oder einer Diskussion ausgeführt werden:
*Benenne die Gesellschaftsschichten zur Zeit Kaiser Wilhelms.
Beschreibe die verschiedenen Gesellschaftsschichten. Nenne einzelne Berufsgruppen und beschreibe ihre charakteristischen Lebensweisen.*

nach dem Lesen

Weitere, verstehenssichernde Aufgaben wie Rollenspiele, Standbilder und Beschreibungen fiktiver Figuren einer bestimmten Gesellschaftsschicht bieten sich hier an.

- Reflexion über den eigenen Wissenszuwachs lässt sich anregen über den Einsatz von bewusstmachenden Strategien durch Fragen wie:
Was sind die wichtigsten Ergebnisse oder Erkenntnisse?
Wozu lassen sie sich verwenden, einsetzen, nutzen?
Welche Aspekte sind neu?
Was habe ich gelernt?
Was muss festgehalten bzw. aufgezeichnet werden?
- Reflexion und Bewertung des Verstehensziels kann durch folgende Fragen angeregt werden:
Sind die eingangs formulierten Erwartungen erfüllt worden (z.B. Vorstellungen über die verschiedenen Gesellschaftsschichten zu erhalten, Kenntnisse über die Adelsgesellschaft zu erwerben)?
Wie war der Umgang mit schwierigen Textstellen?
Können alle Fragen beantwortet werden? Wenn nicht, was ist zu tun?
- Ebenso sollte über Einsatz und Nutzen der verwendeten Strategien reflektiert werden, etwa durch Fragen wie:
Welche Strategien haben mir geholfen, um das Thema des Textes zu ermitteln?
Wie ist es mir gelungen, die Bedeutung der schwierigen Wörter herauszufinden?
Hat die Strategie geholfen, wichtige Aspekte in einer Tabelle zu ordnen?
usw.

Aufgabe 32

Aufgabe 32

Orientieren Sie sich an den unten genannten Beispielen. Es werden zunächst Verstehensziele und anschließend Aufgaben formuliert, die dazu führen, diese Ziele zu erreichen. Die Aufgaben sind so formuliert, dass sie sich auf die Erschließung weiterer Texte übertragen lassen. Diese Aufgaben vermitteln Lesestrategien.

Formulieren Sie zwei weitere entsprechende Aufgaben für die Phase „Während des Lesens“. Nehmen Sie dazu die Tabelle auf S. 91 zur Hilfe.

Zum Beispiel:

Vor dem Lesen

Verstehensziel: Vorwissen aktivieren

- *Lies die Überschrift. Notiere, was du über Gesellschaftsschichten weißt. Fertige eine Skizze oder eine Mindmap an.*
- *Lies die Überschrift. Der Begriff „Untergliederung“ weist darauf hin, dass im Text Gliederungspunkte (1., 2., 3., ...) enthalten sein können. Fertige während des Lesens eine Liste zu den einzelnen Gliederungspunkten an.*

Während des Lesens

Verstehensziel: Informationen miteinander in Beziehung bringen, wesentliche Inhalte erfassen und Bezüge herstellen

- *Nimm deine ausgefüllte Tabelle als Grundlage und verfasse eine zentrale Aussage pro Bevölkerungsschicht.*
- *Bei welchen Bevölkerungsschichten tauchen Probleme auf?*

4.4.2 Einbeziehen von Sprachlernstrategien

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen durch ihren Zugang zu einer oder zu mehreren weiteren Sprachen über besondere Kompetenzen und haben dabei Strategien des Sprachenlernens und des interkulturellen Verhaltens entwickelt. Diese gilt es, für das sprachliche und inhaltliche Lernen systematisch zu nutzen (→ KAPITEL 5.3).

Sich in anderen Welten zurechtfinden und Erfahrungen nutzen

Lerner mit Migrationshintergrund verfügen nicht nur über Kenntnisse einer zweiten Sprache, sondern auch über Kenntnisse und Erfahrungen einer zweiten Kultur, bzw. über Elemente einer zweiten Kultur, die zum Leben in ihren Familien gehören (Wertsysteme, Rollenverteilungen, Bräuche, Verhaltensmuster, Speisen usw.) (vgl. dazu Schader 2004, 31f.). Dabei haben sie die Möglichkeit, sich Informationen über das entsprechende Herkunftsland anhand des Wissens und der Erfahrungen der dort aufgewachsenen Eltern oder Verwandten einzuholen. Oftmals erwerben sie dadurch die Fähigkeit, ihren Blick von außen auf die Herkunftskultur und -sprache zu richten und sich einen distanzierten Eindruck zu verschaffen. Dies gelingt ebenso bei der Betrachtung der deutschen Kultur und der deutschen Sprache. Menschen, die sich in zwei Sprachen und Kulturen zurechtfinden, stellen häufig sprachbezogene Vergleiche an und haben Strategien entwickelt, ihre Erkenntnisse zu nutzen.

sprachliche und kulturelle
Beobachtungen

Sprachlernerfahrungen nutzen

Die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung geht davon aus, dass Lerner, die bereits mehr als eine Sprache gelernt haben, Sprachlernstrategien und -techniken entwickelt haben, die ihnen das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern (vgl. Hufeisen 2008, 387f.). Möglicherweise haben sie Techniken entwickelt, sich neue Wörter zu erschließen, sich neue Wörter zu merken (z.B. Eselsbrücken, aber auch Wörterlisten) und können diese Techniken auch beim Erlernen einer schulischen Fremdsprache anwenden. Auf solche Erfahrungen kann der Fremdsprachenunterricht zurückgreifen, etwa, um den Aufbau von Sätzen systematisch zu untersuchen und bedeutungsgleiche Sätze in zwei Sprachen miteinander zu vergleichen.

analytische Fähigkeiten
des Sprachvergleichs

Kommunikative Strategien nutzen

Sprecher zweier Sprachen entwickeln durch ihre Lebensbewältigung in zwei verschiedenen Herkunftskulturen und in verschiedenen Bezugsgruppen die Fähigkeit, einen der Situation angemessenen Sprachgebrauch bewusst auszuwählen und einzusetzen. Sie erkennen sprach- bzw. kulturspezifische Begrüßungsformeln und Danksagungsformeln und erwerben schnell die dazu gehörenden nicht verbalen Mittel, wie z.B. das

kommunikative Fähigkeiten,
situations- und
sprachbezogen

Handgeben in vielen deutschsprachigen Begrüßungssituationen. Sie lernen sehr schnell, zwischen formellen und informellen Situationen zu unterscheiden (vgl. Luchtenberg 2009).

Weiterhin entwickeln sie Kompensationsstrategien, um Verstehens- und Ausdrucksnot sprachlich zu bewältigen (z.B. durch Umschreibungen oder Verstehensrückversicherungen, wie die Frage einer deutschen Schülerin nach drei Monaten ihres Aufenthalts an einer nordamerikanischen Schule, die das englische Wort für „Aufsatz“ nicht kannte: „Must I write the ‚thingy‘ as homework? You know – write on a paper?“).

Zweisprachige müssen häufig zwischen Sprechern der Landessprache und denen der Migrationssprache vermitteln und dolmetschen. Sie lernen, zwischen verschiedenen Codes zu wechseln (Eltern – Lehrer – Freunde) und entwickeln Techniken, sich über das gegenseitige Verstehen zu versichern und die verschiedenen Interessen der beteiligten Kommunikationspartner zu berücksichtigen (vgl. Luchtenberg 2008, 111).

Hinweise für die Praxis

Im Laufe des gesamten schulischen Lernens, von der Grundschule bis zur Berufsschule, sollte der Einsatz von Lern- und Lesestrategien immer wieder thematisiert werden und in jedem Unterrichtsfach eine Rolle spielen. Einen guten Überblick über Strategietrainingsverfahren, insbesondere für die Arbeit mit Sach- und Gebrauchstexten, bietet Streblov 2004.

Folgt man im Unterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen dem didaktischen Prinzip **Über Sprache reflektieren**, so hat dies Auswirkungen auf alle Ebenen von Schule: Bezogen auf die Lernkultur und das Programm einer Schule kann die Wahrnehmung der vorhandenen Sprachen als gemeinsames Potential und als Herausforderung zur Gestaltung eines produktiven Lern- und Leistungsklimas führen. Wird die eigene Sprache und das Sprachliche Handeln immer wieder zum Thema des Unterrichts, so werden Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur, zwischen Sprache und Gesellschaft wahrgenommen, thematisiert und (an)erkannt und können Grundlage für ein interkulturelles soziales Miteinander sein. Damit fachliche Anforderungen mit entsprechenden sprachlichen Kompetenzen zu bewältigen sind, ist die Sensibilität des Lehrers für die sprachlichen Herausforderungen eine gute Grundlage, um schülerorientiertes Lernen zu planen. Der einzelne Schüler kann in seinem bewussten Umgang mit Sprache die Aufmerksamkeit auf sein eigenes Sprechen und sein Sprachvermögen richten und sein eigenes sprachliches Lernen gestalten.

Teil 2 Sprachförderung konkret

5 Konzepte für den sprachreflexiven Deutschunterricht

Die Planung und Durchführung des konkreten Unterrichts in sprachheterogenen Lerngruppen vollzieht sich innerhalb eines Geflechts aus verschiedenen organisatorischen Rahmenbedingungen und Ziel- bzw. Kompetenzvorgaben (→ KAPITEL 1). Innerhalb dieser Zusammenhänge kann der Lehrer Entscheidungen über die Auswahl der Materialien, der Inhalte und, mit Bezug auf die Lerngruppe, über die didaktisch-methodischen Umsetzungsformen treffen. Für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, der sich explizit an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richtet, gibt es grundsätzlich zwei unterschiedliche Organisationsformen, die diese Entscheidungen mitbestimmen.

Organisation von DaZ-Unterricht

Zum einen gibt es getrennt vom Regelunterricht stattfindenden sprachfördernden Unterricht in Form von Zusatz- und Intensivkursen, der ein systematisches, curricular geplantes Sprachenlernen verfolgt (Niveaustufe A1, A2, B1, usw.). Zum anderen findet integrierter sprachfördernder Unterricht im Rahmen des regulären Unterrichts im Fach Deutsch und im natur- und sozialwissenschaftlichen Fachunterricht statt, der sich an der Lernprogression des jeweiligen Fachunterrichts orientiert.

In beiden Organisationsformen sind bestimmte didaktische Prinzipien leitend. Sie beeinflussen wiederum Auswahl und Einsatz von Lehrmaterialien. In separat stattfindenden Sprachförderkursen herrscht prinzipiell die Orientierung an einem curricular aufgebauten Lehrgang vor; dies kann ein Lehrwerk DaF/DaZ sein oder auch eine individuell zusammengestellte Materialsammlung. Für den im regulären Fach- und Deutschunterricht stattfindenden Förderunterricht werden verschiedene Ansätze verfolgt, das Sprachenlernen gezielt in das Fachlernen zu integrieren (vgl. Rösch 2008). Hier liegen einzelne, gut ausgearbeitete Vorschläge und Materialien vor, die jeweils situationsbezogen eingesetzt werden können.

Kopplung von Organisation und Material

Da die Fernstudieneinheit sich auf den Unterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen des regulären Unterrichts bezieht, stehen entsprechende integrative Ansätze in den Kapiteln 5 und 6 im Zentrum. Insbesondere wird das in den vorangegangenen Kapiteln entwickelte Prinzip „Über Sprache reflektieren“ in der integrierten Sprachförderung wirksam. Seine Umsetzung wird in Kapitel 5 in verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen und Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht dargestellt. Im anschließenden sechsten Kapitel folgt die Darstellung von didaktisch-methodischen Konzepten des sprachfördernden naturwissenschaftlichen Fachunterrichts, die vom Prinzip „Über Sprache reflektieren“ geleitet sind.

Über Sprache reflektieren als Prinzip

Im Einzelnen erhalten Sie in Kapitel 5 einen Überblick über:

Ziele des Kapitels

- den Ansatz und das Material zu *Der Sprachenfächer*,
- den Ansatz und Projektvorschläge zu *Sprachenvielfalt als Chance*,
- den Ansatz und Übungsbeispiele zu *Sprachspiel*,
- den Ansatz und das Material zu *Sprachsensibilisierung*.

5.1 Der Sprachenfächer – ein Konzept für einen interkulturellen Deutschunterricht

Der Sprachenfächer (Oomen-Welke u.a. ab 2006) ist ein wissenschaftlich entwickeltes, in der Praxis (in Deutschland, Österreich und der Schweiz) erprobtes und evaluiertes Arbeitsmaterial für einen interkulturellen Deutschunterricht in den Jahrgangsstufen 4 bis 10. Bisher liegen fünf Materialpakete vor. Der Sprachenfächer wurde 2008 mit dem 1. Preis des Europäischen Sprachensiegels ausgezeichnet und erscheint seit 2010 im Cornelsen Verlag.

integrativer/
interkultureller
Sprachunterricht

Der Sprachenfächer verfolgt das **Konzept einer integrativen Deutschdidaktik** (vgl. Oomen-Welke 2008b) und ist darauf ausgelegt, einen interkulturellen Deutschunterricht zu gestalten, der sowohl Sprachaufmerksamkeit als auch Kulturaufmerksamkeit weckt und auf europäisch-kulturelle Gemeinsamkeiten hinweist. Insbesondere lädt er Lerner mit Migrationshintergrund dazu ein, ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen in die Lernprozesse einzubringen und sie für alle Schüler und Schülerinnen nutzbar zu machen. Die verschiedensprachigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen stellen in diesem Konzept nicht nur eine Ergänzung oder eine Bereicherung dar, sondern können als Potentiale genutzt werden und sind ein wichtiger Bestandteil im Lernprozess der gesamten Lerngruppe. Das Sprachwissen über Fremdsprachen und über die vorhandenen Erstsprachen wird aktiviert und einbezogen, um damit Sprach- und Kulturvergleiche und eine kontinuierliche Reflexion über sprachliche und kulturelle Phänomene zu ermöglichen.

Aufbau der
Materialpakete

Die **Materialpakete** bestehen aus jeweils ca. 50-100 Seiten und sind in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird die Themenauswahl unter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive begründet, sprachdidaktische Reflexionen, die an die Lehrenden gerichtet sind, motivieren zur eigenen Ausgestaltung, z.B. durch Anregungen, die so offen gehalten sind, dass sie für die eigene Lerngruppe modelliert werden können. Im zweiten Teil sind Lehrerhinweise zur Arbeit mit dem Material gegeben, die unter sprachdidaktischer Perspektive die Einbindung in das sprachliche Lernen begründen. Der dritte Teil besteht aus einem umfangreichen Materialangebot in Form von Arbeitsheften mit Texten, Arbeitsmaterialien, Anweisungen und Aufgaben, Impulsen und Anleitungen für Projekte. Er kann auszugsweise und individuell bearbeitet und als curricular aufzubauende Unterrichtseinheiten zusammengestellt werden und lässt sich im Laufe des Schullebens spiralcurricular, d.h. in einer zyklischen Lernprogression, ausbauen.

Themenauswahl

1. Themenauswahl

Jedes Materialpaket bietet Themen oder Inhalte, die in der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen eine wichtige Rolle spielen. Dabei stehen nicht die sogenannten ‚großen Fragen der Menschheit‘ im Vordergrund, sondern die Selbstverständlichkeiten des Alltags und die stets wiederkehrende Organisation des täglichen Zusammenlebens. Die Themen fordern dazu auf, über Aspekte nachzudenken, die die Persönlichkeit des Einzelnen auszeichnen, und diese Aspekte bei den Anderen wahrzunehmen.

Im Materialpaket *Personennamen* werden in zwei Arbeitsheften Namen thematisiert, der eigene Vor- und Familienname, der Rufname, Kosenamen oder Spitznamen. Auch Lieblingssnamen und Assoziationen zu bestimmten Vornamen oder bekannten Familiennamen, die an Namen gebunden sind, werden angesprochen und reflektiert. Ergänzt wird dies durch ein Leseheft „Mein Name – dein Name“ zum Namensgebrauch in aller Welt.

Personennamen

Arbeitsblatt 57

Vornamen I

Name: _____ Datum: _____

Eine Person – viele Namen

Obwohl jeder einen Namen hat, wird sie oder er doch manchmal ganz anders gerufen.



Ich heiße _____ in meinem Ausweis.
 Man nennt mich _____ in der Schule.
 _____ bei meinen Freunden.
 _____ in der Familie.



☐ Wie viele Spitznamen hast du?

- Haben sie etwas mit deinem Vornamen zu tun (Andrea → Andi)?
- Wenn nicht, womit dann?
- Darf dich jeder nennen, wie er will?
- Darf deine Oma dich mit demselben Spitznamen ansprechen wie deine Freunde?
- Dürfen deine Freunde dich mit dem Spitznamen ansprechen, mit dem du in der Familie gerufen wirst?

© 2010 Cornelsen Verlag, Berlin. Alle Rechte vorbehalten.

Personennamen

Arbeitsblatt 58

Vornamen I

Name: _____ Datum: _____

Vornamen geben



Ich heiße Celestina wie meine Großmutter und komme aus Italien. Meine Cousine heißt auch Celestina wie meine Großmutter.

Ich heiße Marie-Sophie, aber in meiner Geburtsurkunde steht Beate. Meine Mutter sagt, dass das Standesamt das verwechselt hat. Zu Hause werde ich immer Marie-Sophie gerufen.



Ich heiße Janusch und bin von hier, aber mein Name ist polnisch, weil meine Eltern in Polen einen Freund haben, der so heißt.

☐ ☐ Und du? Weißt du etwas über deinen Namen?

☐ Vergleicht eure Namensgeschichten. Wie haben eure Eltern die Vornamen ausgesucht?

- nach der Bedeutung
- nach dem Klang
- nach Verwandten oder Freunden
- weil ein Name in Mode ist
- weil ein Name international ist
- weil ein Name an etwas erinnert

• weil _____



Das bin ich

© 2010 Cornelsen Verlag, Berlin. Alle Rechte vorbehalten.

Aufgabe 33

Aufgabe 33

Überlegen Sie:

- Welchen Spitznamen würden Sie sich selber geben?
- Werden in Ihrem Freundes- oder Familienkreis Spitznamen verwendet? Wenn ja, in welchen Situationen?
- Gibt es bestimmte Personen, die für Sie einen besonderen Spitznamen haben? Was drückt dieser für Sie aus?

Durch die Untersuchung der Nachnamen bzw. Familiennamen werden die Lerner angeregt, über die Bedeutungen und möglichen Herkunftszusammenhänge nachzudenken. Sie können ihre Erkenntnisse in einer persönlichen Familienchronik zusammenstellen.


Beispiel

Personennamen

Familiennamen II

Name: _____ Datum: _____


Arbeitsblatt 96



Aus der Geschichte der Familiennamen (1)

Bei den Römern hatte eine Person oft drei oder mehr Namen:

Gaius	Julius	Caesar	
Rufname	+ Name der Sippe	+ Familien-Beiname	+ eigener Beiname
Publius	Cornelius	Scipio	Africanus maior



Bei anderen Völkern trug man nur einen Namen:

Karl	Otto	Armin
Moses	Joseph	Anna
Alexander	Philipp	Sappho

Zu diesem Namen konnte noch ein Beiname hinzutreten:
der Große, der Kahle ...

☒ ☐ Kennt ihr Namen mit Beinamen aus dem Geschichtsunterricht?

Personennamen Arbeitsblatt 98

Familiennamen II

Name: _____ Datum: _____

Quellen für Familiennamen (1)

Die fünf wichtigsten Quellen für Familiennamen sind:


Vatername, seltener Muttername
 Personen wurden nach dem Rufnamen von Vater oder Mutter benannt.
Friedrich(s), Anderson, Wilhelmi,

Herkunftsname
 Zugezogene wurden nach einem Herkunftsort benannt.
Böhme, Brandenburg, Schwab, Hamburger, Mailänder, Dumont, Delalande,
Lallemant, Veronese, Granica,

Wohnstätten oder Besitz
 Einheimische wurden nach Wohnstätten oder Besitz benannt.
Lilje (der im Haus zur Lilie), Himmelmann (der auf der Flur namens Himmel),
Neuhaus, Rothaus, Kothhoff, Dinkelacker, Bush,

Berufsname
 Personen wurden nach ihrem Stand oder Beruf benannt, manchmal auch indirekt.
Müller, Meier, Metzger, Fischer, Hutmacher, Kapp (= Hersteller von
Kapuzenkleidern), Fingerhut, Candelier, Carpenter,

Beiname, Übername
 Personen werden nach Eigenschaften oder Körpermerkmalen benannt.
Dürr, Dick, Langer, Klein, Petit, Little, Legrand, Sen,

 Was ist mit Namen wie König, Graf, Herzog, ...? Informiert euch darüber.

Sprachenfächer (2010), 190


Personennamen Arbeitsblatt 100

Familiennamen II


Name: _____ Datum: _____

Quellen für Familiennamen (3)

Was bedeutet dein Familienname?

 Du kannst dich in Büchern informieren, z.B.:

- Horst Naumann: Das große Buch der Familiennamen. Alter – Herkunft – Bedeutung. o. J., o. O.
- Duden – Familiennamen. Mannheim: Dudenverlag. 2000, 2. Auflage 2005.

 Du kannst dich auch im Internet informieren.
 Achtung, manche Webseiten sind kostenpflichtig.

Du kannst im Internet auch Familiennamen aus anderen Ländern suchen.
 Sei bitte nicht allzu enttäuscht, wenn du deinen Familiennamen nicht findest.

In schwierigen Fällen kann man Anfragen richten an die Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden:

Carina Zeus
 Filderstr. 23
 09145 Xbach

23.11.2009

An die
 Gesellschaft für deutsche Sprache
 Spiegelstraße 11
 65185 Wiesbaden

Herkunft und Bedeutung des Familiennamens „Zeus“

Sehr geehrte Damen und Herren,
 darf ich mich mit einer Frage zu meinem Familiennamen an Sie wenden?

Mit freundlichen Grüßen
 Carina Zeus

Sprachenfächer 2010), (192

Aufgabe 34*Aufgabe 34*

Recherchieren Sie im Internet unter <http://www.gfds.de/wir-ueber-uns/>, welche Arten von Informationen Sie bei der Gesellschaft für deutsche Sprache einholen können. Informieren Sie sich konkret zur Kategorie „Vornamen“.

Sprache im Fokus**2. Fokus auf Sprachliches**

Innerhalb der thematischen Arbeit erfolgt die Beschäftigung mit Sprache: Struktur und Form von sprachlichen Äußerungen lassen sich untersuchen und vergleichen. Die Lerner werden aufgefordert, Recherchen zur Entwicklung eines Namens aus sprachgeschichtlicher und sprachgeografischer Perspektive durchzuführen. Sie können Sprachverwendung und Sprachgebrauch (Formen der Anrede) im Deutschen beleuchten und sie mit anderen Sprachkulturen vergleichen.

Förderung des selbstständigen Lernens**3. Förderung von selbstständigem Lernen**

Grundsätzlich ist das Material projektorientiert angelegt, dabei sind ein festes Thema und eine äußere Struktur vorgeben. In variierenden methodischen Anleitungen wird auf die Eigenaktivität der einzelnen Lerner Wert gelegt, die in einem gemeinsamen Auswertungsprozess ihre Ergebnisse und Überlegungen einbringen. Viele Aktivitäten vermitteln und erfordern selbstständige Lernwege und methodische Kompetenzen zur Informationsbeschaffung und Wissensfixierung. Am Ende einer Lernphase steht eine Lernbilanz, in der eine Evaluation der Vorgehensweisen, des inhaltlichen Arbeitens und des Wissenszuwachses erfolgen.

Aufgabe 35*Aufgabe 35*

Der Sprachenfächer erscheint seit 2010 im Cornelsen Verlag in Form eines Ordners, in den die einzelnen Materialpakete (Lieferungen) eingeklebt werden können. Zusätzlich zu den drei ehemals im Fillibach Verlag erschienenen Materialpaketen (Heften) liegen inzwischen „Körpersprache und Nonverbales“ und „Um die Erde“ als weitere Materialpakete vor. Recherchieren Sie zu dem Materialangebot unter folgendem Link:

<http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-6617/ra/titel>
(Aufruf vom 25.05.2012)

Kommentar

Das Konzept legt den Fokus auf das interkulturelle Lernen in einer vielsprachigen Klasse. Das Lesen und Verstehen der Texte erfordert eine weit fortgeschrittene Sprachkompetenz und setzt Lerngruppen voraus, in denen Lerner kooperativ sind, mit anderen Lernern konstruktiv zusammenarbeiten und mit guten Kenntnissen der deutschen Sprache diejenigen Lerner der Lerngruppe unterstützen und begleiten, die die deutsche Sprache auf fortgeschrittener Ebene erst erwerben müssen.

Aufgabe 36*Aufgabe 36*

Überlegen Sie weitere Themen, die Sie für Ihre Lerngruppe in einem interkulturellen Austausch nutzen können.

5.2 Sprachenvielfalt als Chance – ein Konzept zur Sprachförderung durch Stärkung der Identität

Basil Schader (2004) bietet in seinem Handbuch *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch* 101 praktische Unterrichtsvorschläge für das Lernen in sprachheterogenen Lerngruppen. Sein Ansatz begreift Sprachenvielfalt als eine Chance, verschiedene Sprachen kennen zu lernen, die Kenntnisse und Fähigkeiten ihrer Sprecher einzubringen und ihre damit einhergehenden „Sonderkompetenzen“ (ebenda, S. 35) für die Lernprozesse der gesamten Lerngruppe zu nutzen. Diese Sonderkompetenzen resultieren aus den Erfahrungen und Kenntnissen der Lerner, die sie durch das Leben in zwei Kulturen und Sprachen erwerben. Sie sollen in den Unterricht eingebracht werden. In Schaders Ansatz ist das Prinzip leitend, die Entwicklung der Identität durch den kommunikativen Austausch insbesondere über Sprache und Kultur zu unterstützen.

101 Vorschläge,
Sprachenvielfalt zu nutzen

Das Handbuch besteht aus zwei Teilen:

In **Teil 1** erfolgt eine *Einführung für Lehrende*, in der zentrale Fragen zum Umgang mit Sprachheterogenität diskutiert werden. Aus diesen leiten sich methodisch-didaktische Prinzipien der Interkulturellen Erziehung und des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ab.

Teil 1: Theorie, Didaktik,
Methodik

Im **zweiten Teil** werden *101 konkrete Unterrichtsvorschläge* vorgestellt. Im Zentrum stehen Sprachen- bzw. sprachbezogene *Groß-Projekte*, die schul- bzw. fachübergreifend durchgeführt werden können und die ihrerseits aus einer Anzahl von kleineren, handlungsorientierten Projekten des Deutschunterrichts bzw. aus größeren fächerübergreifenden Klassenprojekten bestehen. In allen Projekten sind Situationen des interkulturellen Austauschs über Sprache und Sprachliches vorgesehen. Interkulturalität ist dabei ein durchgängiges Erziehungs- und Unterrichtsprinzip, das die Zusammenarbeit aller am Lernprozess direkt und indirekt beteiligten Personen erfordert. Dies sind die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch- und die Fachlehrer, die Lehrer der Herkunftssprachen, die Eltern. Diese sprachfördernde Unterrichtsgestaltung sieht den Erwerb der deutschen Sprache und auch den Unterricht in der Herkunftssprache vor und ermöglicht Wahrnehmung, Reflexion und Präsentation der eigenen, vorhandenen Sprachen und ihre systematische Analyse. Diese, so wird gefordert, soll im Regelunterricht Deutsch erfolgen.

Teil 2: Projektvorschläge

Die 101 Vorschläge sind als einzelne, kleine Projekte *neun Rubriken* zugeordnet. Themen der Rubriken lassen sich als *Großprojekte* fach- und klassenübergreifend durchführen:

neun Rubriken

1. Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erleben

Arbeits- bzw. Projektvorschläge zur Darstellung der eigenen sprachlichen Hintergründe und ihrer geografischen Zuordnung, gefasst nach Sprachräumen.

2. Spiele mit Sprachen

Spiele, die genaue klangliche Wahrnehmungen erfordern.

3. Über das Lernen von und Probleme mit Sprachen nachdenken

Anforderungen und Hürden beim Sprachenlernen werden thematisiert.

4. Die Sprachen der anderen kennen lernen

Die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen sind Lerninhalte. In Mini-Sprachkursen werden erste Kenntnisse einer Sprache vermittelt, Hör- und Schriftproben untersucht, der Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch trainiert.

5. Schwerpunkt Schreiben

In unterschiedlichen Textproduktionsaufgaben werden Texte verfasst und in Büchern zusammengestellt. Dabei werden sowohl Anregungen zum kreativen Schreiben als auch Arbeitstechniken für die einzelnen Phasen des Schreibprozesses gegeben. Aufgabenstellungen und Schreibimpulse erfordern die Auseinandersetzung mit den verschiedenen vorhandenen kulturellen Hintergründen und Wissensbeständen und den Umgang mit unterschiedlichen Medien der Textproduktion. Die Endprodukte sind jeweils verschiedensprachig, denn hier steht der Prozess des Schreibens im Vordergrund, unabhängig, in welcher Sprache er erfolgt.

6. Schwerpunkt Lesen und Medien

Hier dienen Texte aus unterschiedlichen Medien und in unterschiedlichen Formaten insbesondere der Lesemotivation. Märchen, Fabeln, Comics aus den Herkunftsländern werden ausgetauscht und vorgelesen, Witze und Werbungstexte werden nach gemeinsamen gestalterischen Merkmalen untersucht bzw. hinsichtlich ihrer kulturellen Besonderheiten betrachtet.

Beispiel

In einer Unterrichtseinheit zum Thema „Fabeln“, die ca. 7 Stunden umfasst, wird die Fabel *Der Löwe und die Maus* im Deutschunterricht gelesen, erarbeitet und vorgetragen (Schader 2004, 248-250). Die Bekanntheit oder auch die Vertrautheit mit den Fabeln und Fabelgeschichten wird diskutiert und die Lerner bekommen Möglichkeiten, sich darüber auszutauschen. Sie werden im Arbeitsprozess dazu aufgefordert, im Elternhaus bzw. bei Bekannten nachzufragen, die Lehrer werden zur Vorbereitung der Einheit aufgefordert, sich bei ihren Kollegen des herkunftssprachlichen Unterrichts zu informieren.

In dieser Unterrichtseinheit erfolgt eine Integration der Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Schreiben“: Die Fabel wird in allen Sprachen und Dialekten der Klasse aufgeschrieben und vorgelesen. Schader stellt dar, dass Textaufbau und -ablauf immer gleich bleiben. So können die Lerner beim wiederholten Lesen und Zuhören Phrasen und bestimmte Wörter in verschiedenen Sprachen wiedererkennen und lernen. Sie können auf Unterschiede und Ähnlichkeiten bestimmter Wörter, auf Wortverwandtschaften und auf Satzstrukturen aufmerksam werden. Die in Kleingruppen oder in Einzelarbeit erstellten Texte werden in einem internationalen „Löwe-und-Maus-Buch“ (vgl. S. 249) zusammengetragen.

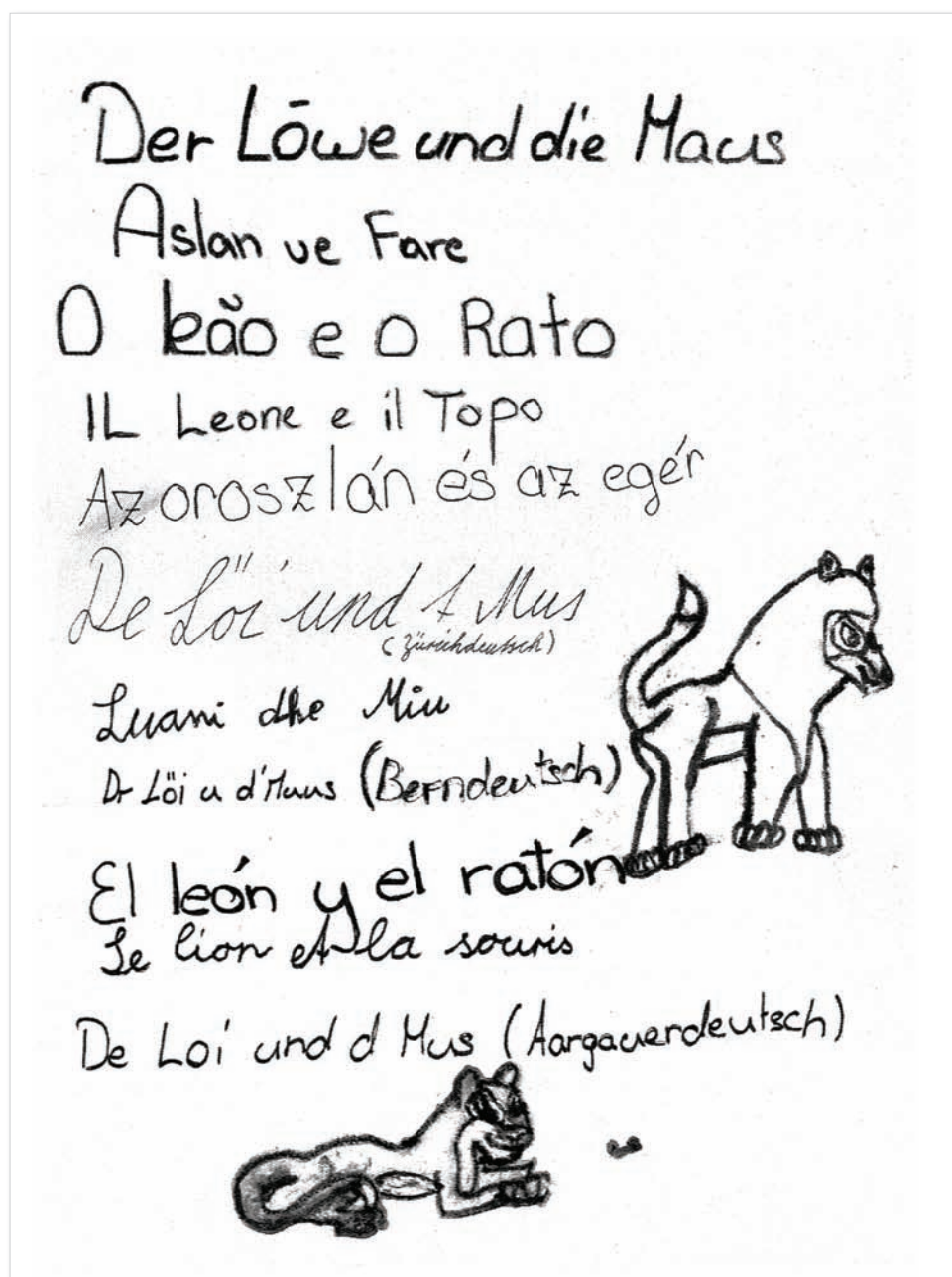
Aufgabe 37

Aufgabe 37

Auf der Titelseite von „Der Löwe und die Maus“ ist der Titel der Fabel in verschiedenen Sprachen untereinander angeordnet. Die Betrachtung regt zum Vergleich zwischen den Sprachen an. Welche Beobachtungen machen Sie

- a) bei der Verwendung von Artikeln?
- b) bei den Wortverwandtschaften?

Beispiel



Schader (2004), 249

7. Schwerpunkt Sprachbetrachtung und Grammatik

In einem Rahmenprojekt „Sprache untersuchen“ werden kleinere Projekte vorgeschlagen wie:

- Sprachvergleiche Wort für Wort: Spannende Einsichten im Detail,
- Wie heißt die Tante auf Türkisch? – Verwandtschaftsbezeichnungen im Vergleich,
- sprechende Orts- und Flurnamen,
- Mundarten – Standardsprache,
- über Einstellungen gegenüber Sprachen nachdenken,
- „Du nix verstehen Deutsch? – Ich dir schon lernen!“ Gastarbeiter- oder Schumpfdeutsch und seine Regeln.

8. Verschiedene Kulturen kennen lernen

Schader schlägt vor, interkulturelle Sonderwochen an einer Schule durchzuführen und Ausstellungen (Bilder, Texte, Objekte) oder Präsentationen von kulturbezogenen Festen, Feiern, Bräuchen zu zeigen.

9. Interkulturelle Aspekte in fächerübergreifenden Themen und in verschiedenen Unterrichtsbereichen

In diesem Zusammenhang können auch kulturübergreifende Themen aufgegriffen werden, „Wohnen, Häuser, Hausbau“, „Haustiere“ oder „Landwirtschaft“. Insbesondere aber kann mit schul- und unterrichtsbezogenen Themen und Fragen das Thema „Sprache und Sprachliches“ in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, z.B. im Fach Mathematik durch Vorhaben wie:

- Analyse von Textaufgaben (Wie sehen Textaufgaben aus?),
- Umgang mit Geld, Gewicht,
- Verwendung von Maß- und Zeiteinheiten.

Weitere Vorschläge finden sich bei Schader für die Betrachtung von Sprache in den Fächern Musik, Kunsterziehung, Sport, Erdkunde. Sie regen die Lerner dazu an, Erfahrungen und Interessen aus anderen Bereichen einzubringen und eigene Fähigkeiten zu nutzen.

Aufgabe 38

Aufgabe 38

Die folgende Anregung entstammt eigener Unterrichtspraxis aus dem Englischunterricht.

Verwenden Sie die Geschichte des *Gingerbread Man* (dt. etwa „Lebkuchemann“). Sie ist als klassische, englische Erzählung für Kinder leicht im Internet zu finden. Unter der Adresse:

<http://www.kidzone.ws/thematic/gingerbread/index.htm>

finden Sie interessante Erarbeitungsvorschläge für Schule (Englischunterricht) und Kindergarten. Weil es ähnliche Geschichten in verschiedenen Sprachen und Kulturen gibt, eignet sie sich unter interkulturellen Gesichtspunkten für den Sprachunterricht und bietet sich an für die fächerübergreifende Arbeit.

Lesen Sie die Geschichte und formulieren Sie Anknüpfungsmöglichkeiten zu den vorgeschlagenen Projekten.

Sie können sich am Beispiel der Fabel (S. 108f.) orientieren und sich auf den Bereich Lesen, Betrachten von Sprachstrukturen, Schreiben oder auf gestalterische Aspekte zur Erstellung eines Textbuches beziehen.

Kommentar

Grundlegend herrscht in Schaders Handbuch der didaktisch-methodische Ansatz des projektorientierten Lernens vor. Erforderlich ist, dass Fachlehrer und Klassenlehrer, evtl. sogar das Kollegium einer Schule, an der Projektarbeit teilnehmen. So müssen alle Vorschläge und Anleitungen zur Integration der Themen in den regulären Unterricht von den beteiligten Lehrpersonen bzw. dem Klassen- oder Schulkollegium geleistet werden. Dies bedarf im Vorfeld einer umfangreichen kooperativen Planungsarbeit und zudem einer genauen Abstimmung mit den Lehr- und Rahmenplänen. Da diese stark auf den Erwerb von (nachweisbaren) Kompetenzen ausgerichtet sind, ist eine curriculare Planung sorgfältig vorzunehmen.

5.3 Sprachspiele – ein Konzept für den Spracherwerb im mehrsprachigen Deutschunterricht

Der Einsatz von Sprachspielen ist im *Konzept eines integrativen Deutschunterrichts* von Gerlind Belke (2008) zentral, um das sprachliche Lernen der Kinder (insbesondere in der Primarstufe) zu fördern. **Sprachspiele** haben schon im Erstspracherwerb eine bedeutende Rolle und sind im Hinblick auf den Spracherwerb breit erforscht. Sprachspiele dienen dem ungesteuerten Erwerb der Sprache und bereiten auf den Schriftspracherwerb vor. Das Sprachspiel lebt aus einem Spannungsverhältnis zwischen Regelmäßigkeit (durch vorgegebene Sprachmuster) und Abweichung und ist insbesondere für mehrsprachige Kinder motivierend: es entlastet das Sprachenlernen bzw. die Sprachproduktion, weil man sich an einem vorgegebenen Sprach- und Handlungsschema festhalten kann und weil Abweichungen und Regelverstöße in diesem Rahmen zulässig sind (vgl. Belke 2008, 46).

Sprachspiele zur Förderung des Sprachlernens

Im schulischen, gesteuerten Sprachenlernen wirken sich spielerische und kreative Umgangsformen mit Sprache förderlich auf die sprachliche Kompetenz aus und bieten in vielfältiger Weise Angebote zum reflexiven Umgang mit Sprache und zum Sprachenlernen in sprachheterogenen Lerngruppen. Sprachspiele tragen in dieser Form zum Spracherwerb bei. Poetische Texte haben in Belkes Konzept des Sprachspiels einen hohen Stellenwert. Sprachspiele und poetische Texte mit folgenden Merkmalen sind für den integrativen Unterricht besonders geeignet (vgl. Belke 2006, 849-852):

- *Schriftlichkeit bzw. „dauerhafte Mündlichkeit“*: Kinderlieder, Reime, Abzählverse können im Unterricht thematisiert, ihre sprachlichen Strukturen bewusst gemacht und analysiert werden. Durch vielfache Wiederholungen verfestigen sich sprachliche Formen.
- *Offenheit*: oftmals sind entsprechende Texte aus unterschiedlichen Herkunftssprachen bekannt, die miteinander verglichen werden können.
- *Einfachheit*: die Texte sind in ihren Strukturen und wiederholenden Mustern für die Schüler leicht zu verstehen.
- *Attraktivität*: die Texte sind inhaltlich interessant, bieten ein lustvolles Erleben und damit eine günstige Grundlage, sie intensiv zu erarbeiten oder gar auswendig zu lernen.
- *Orientierung an der Sprache*: das Interesse der Schüler verlagert sich von der inhaltlichen Seite auf die sprachliche Struktur der Texte, und die Reflexion über Sprache kann in einen sinnbezogenen Zusammenhang eingebettet werden.
- *Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen**: die Texte eignen sich, um Satzmuster, Satzbaupläne, Deklinationen, Konjugationen bewusst zu machen und einzuüben.

Merkmale geeigneter Spiele und Texte

Das Konzept ist vorrangig für den Unterricht in der Primarstufe ausgelegt, aber Übertragungen auf den integrativen Deutschunterricht in der Sekundarstufe sind möglich. Belkes Vorschläge sind in der Praxis erprobt, wissenschaftlich begleitet und evaluiert worden. Die Vorschläge sind äußerst umfangreich und vielseitig und regen dazu an, aus eigenen Kenntnissen von Sprachspielen neue Ideen zu kreieren. Die Sprachspiele sind im Kontext von didaktischen und methodischen Überlegungen zum integrativen Deutschunterricht mit Kindern verschiedener Herkunftssprachen in einem Sammelband zusammengestellt. In dieser Fernstudieneinheit werden nur wenige Beispiele aufgeführt. Um zu zeigen, wie sie sich im Regelunterricht Deutsch einbinden lassen, sind sie hier inhaltlich in Unterrichtsthemen bzw. in Lehrplanvorgaben eingebunden.

1. Interkulturelle Sprachspiele

Belke schlägt interkulturelle Sprachspiele im Spracherwerb und im Schriftspracherwerb vor. Zahlreiche Laut- und Buchstabenspiele, Klatsch- und Schrittspiele werden zum Sprachenlernen angeboten.

In den höheren Klassenstufen überwiegt die systematische Einbindung in die jeweiligen Kompetenzbereiche: so werden operationale Verfahren (wie die Umstellprobe) im Grammatikunterricht spielerisch eingeübt. Für das Lernen der zweiten Sprache ist es wichtig, nicht nur die Satzglieder zu identifizieren, sondern auch die Flexionsformen zu erkennen und zu erwerben. Zwar werden in der fünften Klasse Satzglieder bestimmt (→ **KAPITEL 4.3.1**), die Deklinationsformen werden aber aus dem 3. und 4. Schuljahr als bekannt vorausgesetzt. Belke schlägt hier folgendes Sprachspiel vor, das in Varianten in anderen Sprachen überliefert ist:

„DER HÖLZERNE MANN

Das ist der hölzerne Mann.

Das ist das Haus des hölzernen Mannes.

Das ist die Tür am Haus des hölzernen Mannes.

Das ist das Schloss in der Tür des Hauses des hölzernen Mannes.

Das ist der Schlüssel im Schlosse in der Tür des Hauses des hölzernen Mannes.

Das ist das Bändchen am Schlüssel im Schlosse in der Tür des Hauses des hölzernen Mannes.

Das ist das Mäuschen, das genagt hat am Bändchen des Schlüssels im Schlosse in der Tür des Hauses des hölzernen Mannes (...).“

Belke (2008), 191

Mit zunehmender Satzlänge wird es schwieriger, sich den Text zu merken. Die Wiederholungen ermöglichen jedoch ein spielerisches Einschleifen der grammatischen Formen. Obwohl dieses Spiel eher als Kinderspiel bekannt ist, ist es durchaus sinnvoll in der 5. Klasse einzusetzen und mit der Produktion von eigenen Texten zu verbinden. Hier können, abhängig von den jeweiligen Sprachfähigkeiten, mehr oder weniger genaue Vorgaben gemacht werden, z.B. in Anlehnung an Belke (2008), 192:

der mächtige Zauberer

der dunkle Wald / im dunklen Wald

die alten Bäume / unter den alten Bäumen

die heimliche Höhle / hinter der heimlichen Höhle,

die schwere Kiste – die liegt .../ in der schweren Kiste, die liegt unter ...

2. Poetische Wirkung und sprachliche Analyse

Belke schlägt vor, poetische Texte zu erarbeiten, die ästhetische Wirkung zu erleben und die Texte als Material für Spracharbeit zu nutzen (vgl. Belke 2008, 75). Um Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel zu veranschaulichen, werden Texte aus der Konkreten Poesie und der Lautpoesie angeboten. Texte aus der Konkreten Poesie und der Unsinnspoesie werden traditionell im Deutschunterricht genutzt, um auf Form- und Strukturaspekte von Sprache einzugehen oder die kreative Sprachgestaltung zu fördern.

Im Hessischen Lehrplan Deutsch für Realschulen, Jahrgangsstufe 5, sind die von Belke thematisierten Inhalte im Bereich „Grammatik als Gebrauchswissen“ als Kompetenzen aufgeführt:

Bezug zum Lehrplan

- **Einblick in elementare Strukturen und Möglichkeiten der deutschen Sprache:**
 [...] die wichtigsten Wortarten im Hinblick auf Form und Funktion unterscheiden: Nomen (Artikelprobe), Verb (richtige Flexionsformen, gewähltes Tempus durchhalten), Adjektiv (Gebrauchsweisen, z. B. Tierbeschreibung, Farbefchen, Steigerungsformen, Deklination),
 Wortfelder: gemeinsame Erarbeitung und Strukturierung eines Wortfeldes [...]
 Wortbau: Wörter zerlegen: Vorsilbe-Stamm-Endung/Nachsilbe, Wortfamilien; Komposita.“

Hessischer Lehrplan Deutsch. Jahrgangsstufe 5 (2011), 13

Auch sind Laut- und Unsinnspoesie im Kompetenzbereich „Umgang mit literarischen Texten“ berücksichtigt:

- **Verschiedene Formen von Lyrik:**
 Erzählgedichte, Spielformen (Sprachspiele, -rätsel, Unsinnsgedichte), humorvoll-belehrende, auch komische Gedichte und Sprüche [...]

Hessischer Lehrplan Deutsch. Jahrgangsstufe 5 (2011), 15

Am Gedicht „Gruselett“ von Christian Morgenstern können Schüler die Wirkung von lautmalerischen Elementen, von Reim und Rhythmus erfahren. Phantasiewörter erzeugen Verfremdungseffekte. Um Mutmaßungen über die Bedeutung der Phantasiewörter anzustellen, müssen Wortarten erkannt und Subjekt-Verb-Kongruenzen erfasst werden. Diese Kenntnisse können wieder in das Schreiben eigener Unsinnsgedichte einfließen.

Beispiel für Lautpoesie

Gruselett

*Der Flügelflagel gaustert
 durchs Wiruwaruwolz,
 die rote Fingur plaustert,
 und grausig gutzt der Golz.*

Morgenstern (1965), 322

Für die 5./6. Klasse könnte ein Arbeitsauftrag dazu lauten:

Beispiel für Arbeitsauftrag

Wähle einen Titel für ein eigenes Gedicht aus und verfasse ein Parallelgedicht.
 Bereite deine Arbeit mit einer Gruppe vor. Besprich in der Gruppe, wie du vorgehst.

Wutett

Frohsinnett

...

Bezug zum Lehrplan

Texte aus der Lautpoesie und der experimentellen Lyrik werden auch in höheren Klassenstufen behandelt:

- **Verschiedene Formen von Lyrik:**
Alltags-, Naturlyrik, sozialkritische Lyrik, Parodien, Balladen, Erzählgedichte, z.B. Liegl: sein; Jandl: my own song/ebbe-flut/perfektion; Gomringer: kein fehler im system/ schweigen [...]"

Hessischer Lehrplan Deutsch. Jahrgangsstufe 7 (2011), 27

Im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ werden unter dem Schwerpunkt „Erzählen und Freies Gestalten“ folgende Kompetenzen formuliert:

- „sich bewusst auf den Hörer einstellen, Reaktionen aufgreifen und einbeziehen
rhetorische Mittel einsetzen: Gestaltung der Anfangs- Schlussphase/ Spannungsbogen/ Bildhaftigkeit,
- **phantasiegeleitetes (literarisches) Schreiben**
 Wünsche, Träume, Gedanken, Gefühle, Umwelterfahrungen kreativ verarbeiten, subjektiv zum Ausdruck bringen und sprachlich-literarisch wirkungsvoll gestalten
einfache kreative Schreibexperimente: literarische Darstellungsmöglichkeiten, z.B. Verfremdung und ungewöhnliche Darstellungsperspektiven [...]"

Hessischer Lehrplan Deutsch. Jahrgangsstufe 8 (2011), 31

Aufgabe 39

Aufgabe 39

Entwickeln Sie eine weitere Aufgabe zum Umgang mit Lautpoesie am Gedicht „ottos mops“ von Ernst Jandl für die 7./8. Klasse.

ottos mops
 ottos mops trotz
 otto: fort mops fort
 ottos mops hopst fort
 otto: soso

otto holt koks
 otto holt obst
 otto horcht
 otto: mops mops
 otto hofft

ottos mops klopft
 otto: komm mops komm
 ottos mops kommt
 ottos mops kotzt
 otto: ogottogott

Ernst Jandl, *Der künstliche Baum & Flöda und der Schwan* (1997), 60

Aufgabe 40

Wählen Sie selbst ein Laut- bzw. Sprachgedicht aus, um durch das Spiel mit Sprache auf ein sprachstrukturelles Phänomen aufmerksam zu machen. Formulieren Sie dazu einen entsprechenden Arbeitsauftrag für eine konkrete Lerngruppe.

Die folgenden Literaturhinweise sind eine Anregung:

Jacoby, E./Berner, R. S.: *Dunkel war's, der Mond schien helle: Verse, Reime und Gedichte*. Hildesheim: Gerstenberg 2010.

Domenego, H. u.a.: *Das Sprachbastelbuch*. Ravensburg: Ravensburger Taschenbuchverlag 1995.

Aufgabe 40**3. Grammatikstrukturen in Sprachspielen**

Belke stellt in einem weiteren didaktischen Schritt für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache grammatische Phänomene ins Zentrum, die nicht unbedingt im Regelunterricht thematisiert werden. Sie verwendet Sprachspiele, denn die Regeln, so Belke, sollten nicht explizit vermittelt werden, sondern sie sollten durch den Umgang mit den angebotenen Sprachspielen implizit erworben werden (vgl. Belke 2008, 201).

**grammatische
Sachverhalte**

So können z.B. Memory-Spiele auf bedeutungsunterscheidende Merkmale aufmerksam machen (Miete – Mitte). Sie lassen sich zudem für Vokabelübungen einsetzen, zur Wortschatzerweiterung oder für systematische Flexionsübungen:

- Nomen + passendes Verb: *Fieber + messen*
Blumen + gießen
den Behälter + füllen
das Gewicht + messen / feststellen
- Gegensatzpaare: *heiß + kalt*
nass + trocken
schwer + leicht
gefährlich + ungefährlich / harmlos
- Nomen / Personalpronomen + konjugiertes Verb: *das Holz / es + schwimmt*
der Kunde / er + beschwert sich
die Versammlung / sie + findet statt. [M.B.]
- Tempusbildung
- Verben + Dativ- / Akkusativergänzung usw.

Beispiel

4. Grammatiktraining durch spielerische Übungen

Trennbare Verben stellen eine besondere Schwierigkeit in der zu erlernenden deutschen Sprache dar (→ vgl. KAPITEL 3.4). Belke schlägt neben der Arbeit am Gedicht von Ivan Tapio Bravo (→ vgl. KAPITEL 3.4, S. 59) weitere spielerische Übungsformen vor (vgl. Belke (2008), 200ff.):

Grammatiktraining

- **Pantomime**
Wörter wie *aufstehen, hinsetzen, anfassen, zudecken, einschlafen ...* stehen an der Tafel. Die Lehrperson führt pantomimisch eines der Wörter vor, die Gruppe muss raten und sprachlich formulieren, was die Person tut: „*Frau B. schläft ein. Frau X. setzt sich hin.*“ usw. Anschließend wird mit Wortkarten gearbeitet. Jedes Kind zieht aus einem Kasten eine Wortkarte mit einer Vorsilbe, aus einem zweiten Kasten eine Wortkarte mit einem Verb. Das gefundene Verb wird pantomimisch vorgeführt und die Handlung sprachlich begleitet.
- Wörterdomino oder Memorykarten sind weitere Übungen zum Einprägen des Schriftbildes.
- **Texte:** in vielen Kinderliedern und Gedichten kommen trennbare Verben gehäuft vor. Belke schlägt vor, sie wiederholt vorzulesen, nachzusprechen, im Chor oder einzeln, damit sie sich einprägen.

Beispiel

Im Zusammenhang mit trennbaren Verben bietet Belke „Die Geschichte vom fliegenden Robert“ (H. Hoffmann, Der Struwwelpeter) an. Durch den lauten Vortrag, so Belke, prägen sich die Verben von selbst ein (ebenda, 204):

Die Geschichte vom fliegenden Robert

Wenn der Regen niederbraust,
Wenn der Sturm das Feld durchsaust,
Bleiben Mädchen oder Buben
Hübsch daheim in ihren Stuben. –
Robert aber dachte: Nein!
Das muß draußen herrlich sein! –
Und im Felde patschet er
Mit dem Regenschirm umher.

Hui, wie pfeift der Sturm und keucht,
Daß der Baum sich niederbeugt!
Seht! den Schirm erfaßt der Wind,
Und der Robert fliegt geschwind
Durch die Luft so hoch, so weit;
Niemand hört ihn, wenn er schreit.
An die Wolken stößt er schon,
Und der Hut fliegt auch davon.

Schirm und Robert fliegen dort
Durch die Wolken immerfort.
Und der Hut fliegt weit voran,
Stößt zuletzt am Himmel an.
Wo der Wind sie hingetragen,
Ja! das weiß kein Mensch zu sagen.

Hoffmann (o.J.), o.S.

Dieses Gedicht aus „Der Struwwelpeter“ findet sich auch in Lehrbüchern für die Sekundarstufe I, z.B. im Lehrbuch *Doppelklick* 9. Es kann inhaltlich eingebunden werden in die Auseinandersetzung mit den Themen „Erziehung früher – heute“, „Gehorsamkeit und Selbstverantwortung“. Neben Grammatikarbeit und inhaltlicher Arbeit sollte die poetische Wirkung des Textes nicht vergessen werden. Auch Belke weist auf die Problematik hin, poetische Texte allein als Sprachübungen zu benutzen und die literarische Beschäftigung damit zu vernachlässigen (vgl. Belke 2008, 205).

Die ästhetische Beschäftigung mit dem Gedicht kann im Bereich des Darstellenden Spiels erfolgen (z.B. im Arbeitsbereich Kulturelle Praxis, Theaterarbeit: „... alle Arten des darstellenden Spiels, Shows, Kabarett, Unterhaltungsaktionen ...“) (Hessischer Lehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 8 (2011), 36).

Eine Variation des Gedichts findet sich in *Das Wasserzeichen der Poesie*, hrsg. von H.M. Enzensberger (1985/2011). Die Veränderung des Gedichts verdeutlicht, dass neben den trennbaren Verben weitere sprachliche Phänomene in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken können.

Beispiel

D Gschcht vm flgndn Rbrt

Wnn dr Rgn ndrbrst,
Wnn dr Strm ds Fld drchs' st,
blbn Mdchn dr Bbn
Hbsch dhm n rn Stbn.-
Rbrt br dcht: Nn!
Ds mß drßn hrrlh sn! –
Nd m Fld tscht r
Mt dm Rgnschrm mhr.

H, w pf ft dr Strm nd kcht,
Dß dr Bm s'ch ndrbt!
Sht! Dn Schrm rfßt dr Wnd,
Nd dr Rbrt flgt gschwnd
Drch Lft s hch, s wt;
Nmnd hrt n wnn r schrt.
N d Wlkn stßtr schn,
N dr Ht flgt ch dvn.

Schrm nd Rbrt flgn drt
Drch d Wlkn mmr frt.
Nd dr Hat flgt wt vrn,
Stßt zltzt m Hmml n.
W dr Wnd s hngetrgn,
J! d wß kn Mnsch z sgn.

Enzensberger (1985/2011), 261

Aufgabe 41

Aufgabe 41

Formulieren Sie einen Arbeitsauftrag zur Arbeit am Text, um dadurch zur Reflexion über Sprache und zum sprachlichen Lernen anzuregen, z.B:

Lest den Text zunächst leise durch und anschließend einer kleinen Gruppe laut vor. Was stellt ihr fest?

Kommentar

G. Belke verwendet das Sprachspiel, um grammatische Inhalte und ästhetische Erfahrungen zu vermitteln. Sie plädiert dafür, Sprachspiele kontinuierlich im Unterricht zu nutzen und sie integrativ im regulären Deutschunterricht einzusetzen. Die Einbettung in eine systematische Spracharbeit im Regelunterricht muss der Lehrer selbst vornehmen.

Eine Einbettung in den Lehrplan Hessen ist hier beispielhaft erfolgt und lässt sich auch auf andere Bundesländer und auf den Erwerb von Kompetenzen übertragen. So können das Originalgedicht und seine Abwandlung „D Gschcht v flgndn Rbrt“ in folgende Themenbereiche der Sprachreflexion integriert werden:

- Entwicklung von Fehlersensibilität: „Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren; wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen“ (KMK 2003, 16).
- Sensibilisierung auf Vokalqualität
- Sprachvariationen: „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten [...] Mehrsprachigkeit: (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen“ (KMK 2003, 15f.).

5.4 **Sprachsensibilisierung** – ein Konzept für den sprachheterogenen Deutschunterricht

Ziel: Erwerb reflexiver Sprachhandlungsfähigkeit

Mit dem Konzept **Sprachsensibilisierung** (Budde 2000-2003) wird die Ausbildung von Sprachhandlungsfähigkeit durch den bewussten bzw. aufmerksamen Umgang mit Sprache angestrebt. Mittels der Reflexion über Sprache und über Sprachgebrauch wird sie insbesondere durch Interaktionssituationen gefördert. Im Vordergrund steht das sprachliche Lernen im Deutschunterricht innerhalb aller Kompetenzbereiche. Hinzu kommt der Erwerb von Arbeitstechniken und Methoden zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs. Die Inhalte werden über den Deutschunterricht hinaus durch übergreifende Themen und Projekte an den Fachunterricht und an klassenbezogene schulische und außerschulische Themenbereiche gekoppelt, sodass das sprachliche Lernen jeweils in einem übergreifenden Lernkontext steht. Themen, die zur Ausbildung von sozialer Identität (z.B. als Mitglied der Klassengemeinschaft) und persönlicher Identität (in der individuellen Entwicklung) förderlich sind, stehen im Zentrum des Unterrichts. Das Konzept „Sprachsensibilisierung“ konzentriert sich grundlegend auf die reflexive Beschäftigung mit Sprache, auf die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch und der eigenen Sprachkompetenz, thematisiert sprachliches Verhalten innerhalb und außerhalb der Gruppe und greift die Situation der vorhandenen Mehrsprachigkeit inhaltlich und didaktisch-methodisch auf.

Für den Deutschunterricht im 5. Schuljahr ist ein Curriculum auf der Grundlage dieser Prinzipien entwickelt, in der Praxis erprobt und evaluiert worden. Es deckt die Vorgaben der Lehr- und Bildungspläne grundsätzlich ab und orientiert sich am Kompetenzerwerb. Es besteht aus 6 Unterrichtseinheiten und ist auf gegliedert in die Bereiche „Projekte/Aktivitäten“; „Sprechansätze/Schreibenansätze“; „Sprachbetrachtung“; „Literatur“.

Curriculum 5. Klasse;
6 Einheiten

In Einheit 1 **Das bin ich und das sind wir** geht es darum, sich selbst in eine neue Gruppe einzubringen und akzeptiert zu werden und in und mit der neuen Gruppe ein Gemeinschaftsgefühl und eine Gruppenidentität aufzubauen. Regeln des gemeinsamen Lebens und Lernens werden erarbeitet und grundlegende Arbeitstechniken eingeführt. Übungen, Aufgaben, Texte und Anregungen verfolgen das Ziel, Namen einzuüben, Informationen über sich zu geben, über Vorlieben und Abneigungen zu sprechen. Sprachreflexion wird angeregt, indem die Verwendung und Funktion von Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) bewusst gemacht wird, z.B. um sich selbst zu beschreiben, um Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Kindes zum Klassensprecher zu entwickeln (Adjektive, Steigerungsformen), um Stimmungen auszudrücken oder um diese in literarischen Texten zu untersuchen.

Thema: Ich – Wir

**Das bin ich
und das sind wir**

17. Adjektive kannst du verwenden, wenn du Personen, Gegenstände und Gefühle genauer ausdrücken willst. Die Geschichten, die du im Erzählkreis erzählst oder aufschreibst, kannst du mit Adjektiven viel spannender gestalten.

Schau dir die folgenden Textauszüge an und überprüfe die **Wirkung der Adjektive!**

Vielleicht kennst du schon das Buch „Gullivers Reisen“ von Jonathan Swift. Gulliver erzählt in diesem Buch, wie er nach seinem ersten Schiffbruch auf die Insel der Lilliputaner kommt und bei seinem zweiten Schiffbruch ins Land der Riesen, nach Grobdingnag.

Er schreibt ungefähr diese Worte in sein Tagebuch:

Unterdessen befand ich mich in einer sehr
_____ Lage. Ich war an Armen,
Beinen und am ganzen Körper mit klitzekleinen,
_____ Seilen
gefesselt, sogar meine Haare waren am
Boden festgebunden. Da sah ich eines der
_____ Geschöpfe, die
mit einem _____
_____ Gekreisch in Panik
davonrannten, sobald ich mich zu bewegen wagte. Ich versuchte, mich zu befreien, was mir nur einen
Pfeilregen einbrachte. So wartete ich und überlegte, was diese _____
Geschöpfe wohl mit mir vorhatten. Als es zu dunkeln anfang, zündeten sie _____
Lichter an ...

Arbeitsblatt Nr. 14
am: _____

**Sprach-
betrachtung**

© Finken Verlag

Beispiel

Die Einheit 2 **Anders sein - Andere Menschen - Anderes Leben** hat einen interkulturellen Schwerpunkt und sieht eine fächerübergreifende Verknüpfung mit Politik, Erdkunde, Gesellschaftslehre oder Religion zur Thematik „Orientierung auf der Erde“ vor. Das übergeordnete Thema beabsichtigt eine Beschäftigung mit dem Leben und insbesondere dem schulischen Leben von Kindern aus anderen Kulturen mittels der Erarbeitung von Sachtexten (linear und nicht-linear, d.h. als fortlaufende Texte und/oder in Form von Diagrammen, Tabellen, Schaubildern). Auf inhaltlicher und auf sprachlicher Ebene wird der Begriff „Schule“ thematisiert. Er wird z.B. anhand eines Wortigels mit Alltagsbegriffen, mit spezifischen, individuellen Assoziationen und mit Fachbegriffen gefüllt. Ebenso werden die verschiedenen Schulerfahrungen thematisiert, die die Kinder mit nicht-deutschem Familienhintergrund einbringen.

Thema:
Anders sein auf der Erde

Die Einheit 3 **Zeichensprache - Sprachzeichen** konzentriert sich auf den sprachbeachtenden Umgang mit verbalen und nonverbalen Zeichen der Verständigung, die in verschiedenen Erscheinungsweisen in mündlicher und schriftlicher Form untersucht, erarbeitet und angewendet werden. In literarischen Texten und in Sachtexten werden Personen und Figuren kennengelernt, die eine andere Sprache benutzen (Tiersprache, Gebärdensprache, Blindenschrift). Das Kinderbuch von Andreas Schlüter, *Heiße Spur aus Afrika*, wird gemeinsam gelesen. Die Hauptfigur ist taubstumm, das Chamäleon dagegen spricht alle Sprachen; in der gemeinsamen Verständigung müssen Abenteuer bestanden werden.

Thema:
Zeichen - Sprachzeichen


Im Mittelpunkt der Einheit 4 **In der Wortwerkstatt** stehen das kreative Schreiben und die Reflexion über Sprache innerhalb des eigenen Schreib- und Überarbeitungsprozesses. Diese werden schrittweise vorbereitet. Unterschiedliche Aufgaben führen in die einzelnen Phasen des Schreibprozesses ein und begleiten den Schreibprozess. In der unterrichtspraktischen Umsetzung der Überarbeitung werden inhaltliche Kriterien zur Textüberarbeitung entwickelt und organisatorische Bedingungen (Lernpartner, Schreibgruppe usw.) geschaffen und methodisch eingeführt. Diese Phasen stellen Interaktionssituationen her, in denen die Lerner ihre eigenen Texte präsentieren und ihre Entwürfe vertreten. Die an der Überarbeitung beteiligten Schüler lernen, über die Angemessenheit der Formulierungen zu reflektieren, kriteriengeleitet zu argumentieren und ihre Texte zu überarbeiten.

Thema:
kreatives Schreiben


Beispiel

In der Wortwerkstatt

Ein geheimnisvolles Paket



7. Seht euch dieses Bild genau an! Was fällt euch dazu ein, ohne lange darüber nachzudenken? Sammelt eure Ideen an der Tafel!

 8. Seht euch nun das Erzählbild zu zweit an und unterhaltet euch darüber. Achtet auf die Kleinigkeiten!

- Wo spielt die Geschichte?
- Was geschah vorher?
- Wie sieht das Paket aus? (Größe, Form, Farbe ...)
- Was geschieht nachher?
- Wie alt ist Jan?
- Was denkt er?
- Was fühlt er?

Arbeitsblatt Nr. 9

am: _____

Schreibanlässe

© Finken Verlag

Diese werden schrittweise vorbereitet. Unterschiedliche Aufgaben führen in die einzelnen Phasen des Schreibprozesses ein und begleiten den Schreibprozess. In der unterrichtspraktischen Umsetzung der Überarbeitung werden inhaltliche Kriterien zur Textüberarbeitung entwickelt und organisatorische Bedingungen (Lernpartner, Schreibgruppe usw.) geschaffen und methodisch eingeführt. Diese Phasen stellen Interaktionssituationen her, in denen die Lerner ihre eigenen Texte präsentieren und ihre Entwürfe vertreten. Die an der Überarbeitung beteiligten Schüler lernen, über die Angemessenheit der Formulierungen zu reflektieren, kriteriengeleitet zu argumentieren und ihre Texte zu überarbeiten.

Budde (2000), AB 9

In der
Wortwerkstatt

9. Bevor ihr mit dem Schreiben beginnt, überlegt noch gemeinsam einen Einleitungssatz. Der erste Satz einer Geschichte ist wichtig. Er soll zu der Geschichte passen und die Leser und die Zuhörer neugierig machen:

Heute ist für den kleinen Jan Tron ein ganz besonderer Tag ...

Oder er kann etwas Spannendes vorbereiten:

So hatte Jan sich diesen Tag nicht vorgestellt ...

Nun schreibt jeder alleine die Geschichte. Vergesst dabei nichts Wichtiges und macht keine Gedankensprünge, sonst entstehen „Erzähl-löcher“!

10. Lest eure Geschichten genau durch und gebt ihnen eine aufregende Überschrift! Die Ideen an der Tafel helfen euch vielleicht.



11. Bildet kleine Gruppen, in denen ihr über jeden eurer Texte sprecht.

Sobald ein Text fertig gestellt ist, solltet ihr ihn eurer Arbeitsgruppe vorlesen. Diese Gruppe hört genau zu und gibt Hilfen und Tipps, damit jede eurer Geschichten eine wirklich gute Geschichte wird.

Besprecht nach jeder Geschichte:

Was hat euch daran besonders gut gefallen?

Was hat euch nicht gefallen?

Konntet ihr der Geschichte bis zum Schluss folgen oder gab es „Erzähl-löcher“?

Wie findet ihr den Einleitungssatz?

Was meint ihr zu der Überschrift?



Arbeitsblatt Nr. 10
am:

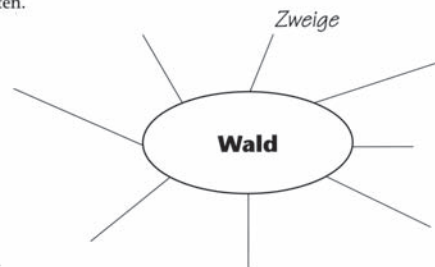
Schreibanlässe

In der
Wortwerkstatt

Passende Wörter und Reizwörter finden

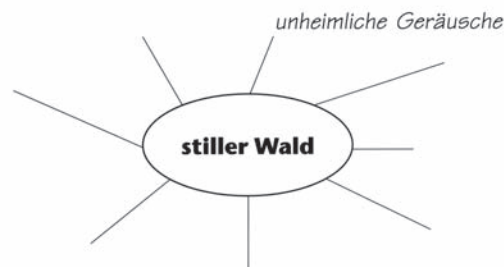
Damit eine Geschichte spannend und interessant bleibt, solltest du Wiederholungen vermeiden und weitere Wörter verwenden, die eine Tätigkeit, einen Gegenstand, einen Sachverhalt zusätzlich deutlich machen, ähnlich ausdrücken und sogar genauer beschreiben.

Du kannst dazu deine Wörterlisten verwenden und auch mit einem Wortigel arbeiten.



12. Fülle den Wortigel zunächst nur mit Nomen (Substantiven), die dir zum Wort „Wald“ einfallen!

13. Nimm das Adjektiv „still“ hinzu und mache einen weiteren Wortigel!



14. Denke dir nun ein passendes Verb aus (z.B. laufen) und fertige einen Wortigel aus Verben an!

Arbeitsblatt Nr. 11
am:



Schreibanlässe

© Finken Verlag

Sich in schriftlicher Form auszudrücken, kann Möglichkeiten zur Selbstdarstellung unterstützen. Sie werden durch Impulse angeregt, die sich an den Interessen und der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder orientieren, z.B. durch Abbildungen und Wortfelder zum Thema „Geheimnis“, „Außenseiter“, „Junge-Mädchen“, „Angst“, „Allein zu Hause“ usw.

Aufgabe 42

Entwickeln Sie einen Schreibimpuls zum Thema „Freundschaft“ bzw. „Verrat/Treue“.

Aufgabe 42

In der Einheit 5 **Märchenstunden** werden die eigenen Erfahrungen der Lerner einbezogen, die sie mit Märchen verbinden: Märchen werden zumeist in der Kindheit erworben und sind verbunden mit der Kultur, in der das Kind lebt. Sie werden nicht nur über Medien wie CD und Film vermittelt, sondern immer noch von Großeltern, Eltern oder von Erziehenden in Kindergarten und Schule erzählt. Eltern mit Migrationshintergrund stellen damit für ihre Kinder eine kulturelle Verbindung mit der Erstsprache her. Der Märchenbesitz ist, im Vergleich zu vielen Assoziationen, die mit der Herkunftskultur verbunden sind, wertneutral und oft mit positiven Erinnerungen verknüpft. Darauf baut der sprachsensibilisierende Deutschunterricht auf. Die Schüler und Schülerinnen erzählen Märchen und lernen neue Märchen kennen. Sie untersuchen Märchen aus den verschiedenen Herkunftsländern auf Ähnlichkeiten und Unterschiede. Sie beschäftigen sich mit inhaltlichen und sprachlichen Mustern in Märchen. Sie üben, Märchen mündlich weiterzugeben und sie zu lesen und zu verstehen. Sie erarbeiten Kennzeichen von Märchen, die sie in eigenen, neuen Märchen verwenden und ausgestalten. Die Arbeit kann als fächerübergreifendes Projekt mit den Fächern Kunst, Gesellschaftslehre und Politik durchgeführt werden. Ziel ist es, dass jeder Lerner ein individuelles, kulturbezogenes Märchenbuch herstellt und Märchen aus verschiedenen Ländern mit ihren charakteristischen Strukturen und Merkmalen kennenlernt.

Thema: Märchen der Welt

Die Einheit 6 **Sich verwandeln - sich zeigen - sich verstecken** führt in die Möglichkeiten des Theaterspiels im Unterricht ein und schult vor allem die Wahrnehmung für die vielfältigen sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, zu denen die Schüler in der Lage sind. Dies geschieht durch zahlreiche Improvisationsübungen zur Sprache und Körpersprache. Die Einheit soll außerdem Interesse an der szenischen Umsetzung im Umgang mit literarischen Themen wecken. Hier dienen Auszüge aus den Romanen von M. Twain, *Der Prinz und der Bettelknabe* und U. Timm, *Der Schatz auf Pagensand* als Vorlage.

Thema: Szenisch Spielen

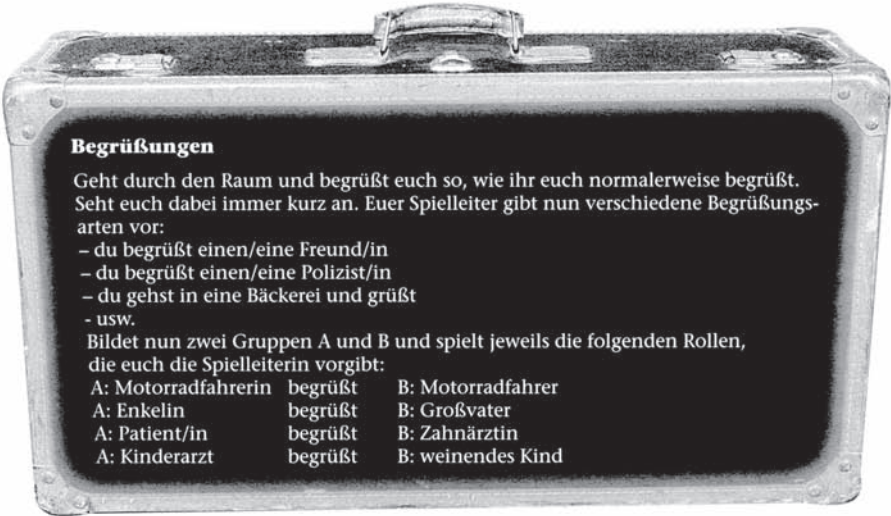
Weitere szenische Spielformen sind das Rollenspiel, das Maskenspiel, das Hand- und Stabpuppenspiel. Das Spiel mit Masken wird anhand der Beschäftigung mit Tierfabeln angeleitet. Der Biologieunterricht ist einbezogen, da er (durch einen Besuch im Zoo) die genaue Beobachtung und die schriftliche Verhaltensbeschreibung von Tieren trainiert. Im Kunstunterricht werden Masken hergestellt.

Beispiel

Hier sind einige Körper- und Bewegungsübungen, die der Vorbereitung dienen können. Probieren Sie sie selbst aus!

**Sich verwandeln,
sich zeigen,
sich verstecken**

**Projekte/
Aktivitäten**




Begrüßungen

Geht durch den Raum und begrüßt euch so, wie ihr euch normalerweise begrüßt. Seht euch dabei immer kurz an. Euer Spielleiter gibt nun verschiedene Begrüßungsarten vor:

- du begrüßt einen/eine Freund/in
- du begrüßt einen/eine Polizist/in
- du gehst in eine Bäckerei und grüßt
- usw.

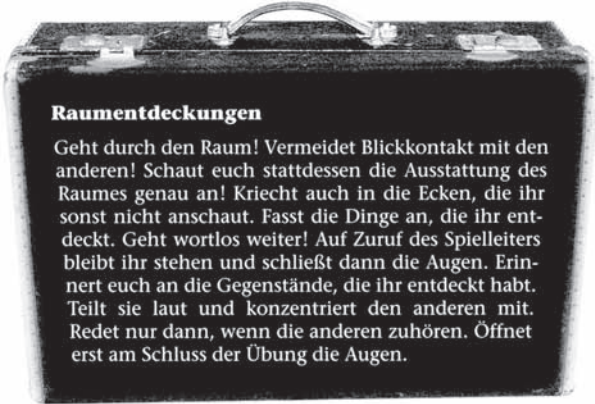
Bildet nun zwei Gruppen A und B und spielt jeweils die folgenden Rollen, die euch die Spielleiterin vorgibt:

A: Motorradfahrer/in	begrüßt	B: Motorradfahrer
A: Enkelin	begrüßt	B: Großvater
A: Patient/in	begrüßt	B: Zahnärztin
A: Kinderarzt	begrüßt	B: weinendes Kind



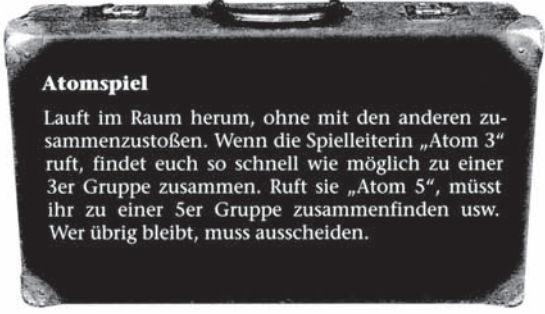
Verabschiedungen

Führt ähnliche Übungen mit Verabschiedungen durch.



Raumentdeckungen

Geht durch den Raum! Vermeidet Blickkontakt mit den anderen! Schaut euch stattdessen die Ausstattung des Raumes genau an! Kriecht auch in die Ecken, die ihr sonst nicht anschaut. Fasst die Dinge an, die ihr entdeckt. Geht wortlos weiter! Auf Zuruf des Spielleiters bleibt ihr stehen und schließt dann die Augen. erinnert euch an die Gegenstände, die ihr entdeckt habt. Teilt sie laut und konzentriert den anderen mit. Redet nur dann, wenn die anderen zuhören. Öffnet erst am Schluss der Übung die Augen.



Atomspiel


Lauft im Raum herum, ohne mit den anderen zusammenzustößen. Wenn die Spielleiterin „Atom 3“ ruft, findet euch so schnell wie möglich zu einer 3er Gruppe zusammen. Ruft sie „Atom 5“, müsst ihr zu einer 5er Gruppe zusammenfinden usw. Wer übrig bleibt, muss ausscheiden.

Arbeitsblatt Nr. 4
am:

© Finken Verlag

Maskenspiele und Handpuppenspiele können mit folgenden Übungen angeleitet werden:

**Sich verwandeln,
sich zeigen,
sich verstecken**



**Projekte/
Aktivitäten**

Probiert die folgenden Themen mit Masken aus:

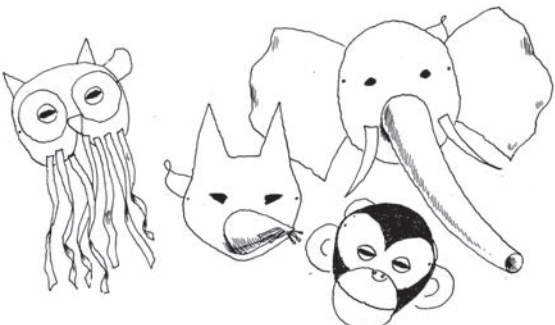
- Riesen treffen sich und betrachten das Treiben auf der „kleinen Erde“.
- Erdbewohner (ohne Maske) treffen auf Außerirdische (mit Maske).
- Maskenmenschen mit Tierbewegungen: Hahn, Storch, Kröte, Hund, Schlange, Maus
- Figuren verkörpern die Elemente: Feuer, Wasser, Erde, Luft.
- Stadt der verlorenen Seelen: Maskenmenschen leben in einem Ghetto, wurden dorthin verbannt, weil sie anders als die anderen aussehen. Aber sind sie wirklich anders als die anderen Menschen?

Arbeitsblatt Nr. 27
am:

Budde (2000), AB 27

**Sich verwandeln,
sich zeigen,
sich verstecken**

Bastelt euch Tiermasken!



Und so könnt ihr vorgehen:

- Besprecht, was das Besondere an jedem Tier ist. Was kann es besonders gut? Warum möchte gerade dieses Tier der König sein?
- Schreibt euch die Charaktereigenschaften des Tieres heraus, das ihr darstellen werdet. Fallen euch noch weitere Besonderheiten ein?
- Probiert, den Gang und die Bewegungen des Tieres darzustellen. Drückt dabei aus, ob das Tier etwa hochnäsiger, bescheiden, schlau, dumm, kraftstrotzend usw. ist.
- Geht auf eurer Bühne auf und ab und sucht eine Begegnung mit den anderen Tieren. Vielleicht mögen zwei Tiere sich nicht und fauchen und knurren sich an, vielleicht hat aber auch ein Tier Angst vor einem anderen Tier. Probiert aus, wie die Tiere sich zueinander verhalten.
- Schreibe dir die wichtigsten Sätze aus dem Text heraus, die dein Tier sagt: die Begründung, warum gerade er oder sie glaubt, der geeignete König zu sein, die Einwände, die er oder sie gegen die anderen hat. Merke dir diese Sätze!
- Legt nun gemeinsam die Reihenfolge fest, in der die Tiere nacheinander auftreten. Spielt dabei jede Unterhaltung zweier Tiere erst einmal allein. Übt sie sorgfältig, bevor das nächste Tier auftritt.
- Nachdem alle Tiere einmal aufgetreten sind, könnt ihr die Geschichte verändern oder erweitern: am Rand geraten sie untereinander in Streit oder haben einen neuen Einfall, wie sie das Problem lösen.

Literatur

Arbeitsblatt Nr. 30
am:

© Finken Verlag

Budde (2000), AB 30

Aufgabe 43

Aufgabe 43

Anhand der folgenden Übersicht zu den Arbeits- und Lernbereichen der Einheit „Das bin ich und das sind wir“ lässt sich der Erwerb von Kompetenzen nachvollziehen. Sehen Sie sich den Plan an und setzen Sie ihn mit den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen in Beziehung. Welche Kompetenzbereiche werden berücksichtigt? Welche Kompetenzen werden angestrebt?

Thema	Projekte/ Aktivitäten	Sprechanlässe Schreibenanlässe	Sprachbetrachtung	Literatur
1 Das bin ich und das sind wir	<p>Spiele und Übungen zum Kennenlernen</p> <p>Steckbrief: Das bin ich</p> <p>Einrichten eines Erzählkreises; das große Ohr, das große Fragezeichen</p> <p>Hinführen zu gemeinschaftlichen Wertvorstellungen;</p> <p>Erfinden einer Super-Person ... die Super-Klasse</p> <p>Einführen von Arbeitsmitteln und Arbeitstechniken für den Deutschunterricht:</p> <p>Regel- und Grammatikheft einrichten;</p> <p>Glossar erstellen;</p> <p>Wortigel erstellen; mit Nachschlagewerken umgehen</p>	<p>über sich erzählen, sich darstellen anderen genau zuhören und darüber berichten</p> <p>jemanden mit Eigenschaften beschreiben und erraten lassen</p> <p>Wer kann etwas gut? Wer kann etwas besser? Wer kann etwas am besten?</p> <p>Wirkung der Adjektive erkennen</p> <p>Adjektive anwenden lernen: beschreiben einer Person aus der Klasse sagen oder schreiben, warum man sie gern hat</p>	<p>Wortart Adjektive: wie etwas ist Eigenschaften von Dingen Eigenschaften von Personen</p> <p>Adjektive erkennen, richtig bilden und schreiben Adjektive steigern</p> <p>Tipps und Hilfen zur Rechtschreibung: Endungen der Adjektive erkennen und richtig schreiben; aus Verben Adjektive bilden (Part. I), Endung erkennen und richtig schreiben</p> <p>Wortfamilien erkennen; Wörter ableiten und richtig schreiben</p> <p>Nomen (Substantive) erkennen: Anfass-Test; Artikel-Test; Ich-habe-Test Großschreibung von Nomen (Substantiven) üben; versteckte Artikel in Präpositionen erkennen.</p> <p>Übungen zur Lesetechnik</p>	<p>Jonathan Swift: Gullivers Reisen</p> <p>Gina Ruck-Pauquët: Ist ja auch nichts für ein Mädchen</p> <p>Irmela Brender: Eine</p> <p>Ursula Wölfel: Die grauen und die grünen Felder</p>

Budde (2000), Hinweise

Kommentar

Die Durchführung und Evaluation des sprachsensibilisierenden Curriculums haben gezeigt, dass sprachreflektierende und sprachwahrnehmende Übungen und Anregungen sich positiv auf diejenigen Lerner auswirken, die durch ihre sprachlichen oder sozialen Hintergründe besondere Integrationsanstrengungen unternehmen müssen. Vor allem wirken sich Aktivitäten identitätsstiftend auf die gesamte Lerngruppe aus, die das sprachliche und fachliche Lernen miteinander koppeln. Diese finden statt, wenn z.B. der Kunstunterricht sich mit der Illustration von „Märchen“ beschäftigt und die Kinder und Jugendlichen sich gegenseitig ihre Arbeiten präsentieren oder Hilfen anbieten. Sie finden weiterhin statt, wenn durch Übungen (im Masken-, Handpuppen- oder Darstellendem Spiel) über die verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Ausdrucksweisen reflektiert wird.

Mit den 6 sprachsensibilisierenden Unterrichtseinheiten ist eine Einbindung in den regulären Lehrplan bereits geleistet, da das Material den kompletten Deutschunterricht (incl. Kompetenzerwerb) abdeckt. Eine optimale Umsetzung gelingt, wenn eine Kooperation und Absprache mit den Fachlehrern der Klasse unter Berücksichtigung der Fachcurricula stattfindet/stattfinden kann.

6 Konzepte für den sprachreflexiven Fachunterricht

Das Lernen im Fachunterricht verändert sich für die Schüler, wenn sie älter werden. Es findet nicht mehr innerhalb konkreter bzw. greifbarer Erfahrungen statt, sondern konzentriert sich zunehmend auf den Erwerb von kognitiven Inhalten und Kenntnissen. Diese Inhalte werden mehr und mehr über Texte, sogenannte „Lehrtexte“, vermittelt. Mit zunehmendem Lernalter wird es erforderlich, die komplexer werdenden Inhalte in genauen und eindeutigen Formulierungen zu bearbeiten. Hier wird die Verwendung der Bildungssprache und der Unterrichtssprache (→ KAPITEL 2.3) für das erfolgreiche Lernen von Fachinhalten notwendig. Ihre Vermittlung muss im sprachheterogenen Fachunterricht verstärkt Berücksichtigung finden.

fachliches Lernen ist sprachliches Lernen

Lern- und Arbeitsmaterialien müssen daher mit zusätzlichen unterstützenden Maßnahmen für Sprachlernende versehen sein. Sehr hilfreiche Maßnahmen sind auf Grundlage des Ansatzes „Scaffolding“ (vgl. Gibbons 2006) entwickelt und sehen eine behutsame und schrittweise Unterstützung des Sprach-Lernprozesses vor. Diese können Wortschatzerklärungen, musterhafte Vorgaben für Schülertexte oder auch das Anführen mündlicher Redemittel sein.

Die Vermittlung von sprachlichen und fachlichen Inhalten bedeutet für die einzelnen Lehrer eine doppelte Herausforderung, wenn nicht gar eine Überforderung, und kann nicht vom Fachlehrer allein geleistet werden. Absprachen mit den Fachkollegen und fächerübergreifende Kooperationen sind eine Möglichkeit, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Als effektiv erweist sich eine Planung von Inhalten, die auf organisatorischer Ebene und im Programm einer Schule verankert ist. Ein viel versprechendes, für den Einzellehrer entlastendes und für die sprachliche Entwicklung des Lernalters erfolgreiches Konzept stellt die *Durchgängige Sprachbildung* dar, das als Gesamtkonzept einer Schule bzw. für das Lebens- und Lernumfeld des Lernalters ausgerichtet ist.

Durchgängige Sprachbildung

In diesem Kapitel werden die organisatorischen und curricularen Umsetzungen des Konzepts *Durchgängige Sprachbildung* als Schulprogramm exemplarisch anhand der Regelungen im Land Schleswig-Holstein vorgestellt. Die inhaltlichen Konsequenzen für die Sprachförderung im Fachunterricht werden mit zwei Konzepten verdeutlicht: zum einen durch ein fach- und zweitsprachendidaktisches Konzept zur sprachlichen Sensibilisierung von Fachlehrkräften (J. Leisen), zum anderen durch Arbeiten in einem Forschungsprojekt zur naturwissenschaftlichen Bildungsförderung von jungen Migrantinnen und Migranten (T. Tajmel/K. Starl 2009).

Schulkonzept in Schleswig-Holstein

Beide Konzepte sind unterrichtspraktisch ausgerichtet.

Konkret lernen Sie in diesem Kapitel folgende Ansätze kennen:

Ziele des Kapitels

- *Durchgängige Sprachbildung* als Schulkonzept in SH,
- *Sprachsensibler Fachunterricht*,
- den *sprachfördernden Fachunterricht*.

6.1 Das Konzept *Durchgängige Sprachbildung*

Das Konzept der ***Durchgängigen Sprachbildung*** (<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/prog/dsfd/index.html>) ist das Ergebnis einer Arbeitsgruppe des Modellprogramms FörMig* (Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, an dem von 2004-2009 zehn Bundesländer in vernetzten unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten beteiligt waren). Ziel dieses Programms ist, die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über die verschiedenen fachbezogenen, schulischen und weiteren Bildungseinrichtungen und Institutionen hinweg durchgängig zu gestalten (vgl. Gogolin, Lange, Hawighorst u.a. 2010, 3f.).

Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* wird an verschiedenen Schulen und Schulformen erprobt und in Kooperationen zwischen geschulten Lehrkräften und Wissenschaftlern evaluiert. Insbesondere sind mit dem Konzept Ansätze verbunden, Fachunterricht und Sprachförderunterricht miteinander zu verzahnen. Die *Durchgängige Sprachbildung* ist bereits in mehreren Schulen als Schulprogramm eingerichtet und wird derzeit als länderbezogenes Konzept in einigen Bundesländern diskutiert.

Begriff Sprachbildung

Der Begriff ***Sprachbildung*** (statt Sprachförderung) ist bewusst gewählt, denn er umfasst ein Verständnis von sprachlicher Förderung, das über die Maßnahmen der bisherigen „Sprachförderung“ hinausgeht. Mit „Sprachbildung“ ist eine Erweiterung um zwei sprachfördernde Maßnahmen gemeint:

1. weitere Bildungseinrichtungen und das soziale Umfeld der Lerner werden systematisch eingebunden;
2. in allen schulischen Lernkontexten wird der Erwerb der Bildungssprache ausdrücklich gefördert.

Ziele der Durchgängigen Sprachbildung

Schulen, die das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* umsetzen, orientieren sich an folgenden **Zielen**:

- Es wird eine intensive und curricular geplante Sprachbildung ihrer Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund angestrebt.
- Sprachbildung wird im Unterricht aller Fächer umgesetzt.
- Die Sprache als Medium des Lehrens und Lernens wird in allen Fächern bewusst verwendet und gefördert.
- Mehrsprachigkeit wird wertgeschätzt.

In **Schleswig-Holstein** wird das Konzept zur Integration von Migrantinnen und Migranten institutionell und finanziell durch das Land gefördert und die *Durchgängige Sprachbildung* seit mehreren Jahren zunehmend an verschiedenen Schulen umgesetzt. Das Konzept sieht die Zusammenarbeit der Schulen mit weiteren institutionellen und sozialen Einrichtungen vor: mit der Sprachförderung im Kindergarten, mit Jugendeinrichtungen, Sozialberatungen und dem Arbeitsamt. Zudem ist eine intensive Elternarbeit vorgesehen, in die sowohl Sozialberatungen integriert als auch Interessenvertreter und Sprachmittler einbezogen sind. Außerdem zielt die Personalentwicklung auf Weiterqualifizierungsmaßnahmen des Lehrpersonals in den Bereichen Interkulturelle Erziehung und Zweit- und Fremdspracherwerb. Eine verstärkte Einstellung von Lehrern mit Migrationshintergrund wird angestrebt.

Das Konzept lässt sich anhand eines **5-Säulen-Modells** überblicksartig darstellen:

5-Säulen-Modell der Durchgängigen Sprachbildung

1. Säule	2. Säule	3. Säule	4. Säule	5. Säule
Sprachförderung in der Kindertagesstätte durch Entwicklung interkultureller Trägerkonzepte mit einem Schwerpunkt Spracherwerb ganzheitliches Lernen statt isoliertem Sprachtraining sprachfreundlichen und sprechanregenden Tagesablauf Einbeziehung von Eltern, insbesondere Müttern, in Sprachförderangebote Kommunikation möglichst in Erst- und Zweitsprache („Rucksack“) frühzeitige Kooperation mit den Grundschulen	Sprachförderung in der Schule durch Sprachstandsbeobachtung und Entwicklung von Förderplänen bedarfsgerechte Kompaktsprachförderung Deutsch unmittelbar nach der Schulaufnahme regelmäßigen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache nach Möglichkeit das Angebot der nicht-deutschen Erstsprache als Wahlpflichtfach - den Regelunterricht ergänzenden Unterricht in den häufigsten nicht-deutschen Erstsprachen	Veränderte Personalentwicklung durch Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals hinsichtlich ... Interkultureller Kompetenz der Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs Mehrsprachigkeit verstärkte Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schulen verstärkte Einstellung von Personen mit Migrationshintergrund	Intensivierung der Elternarbeit durch Informationen/ Austausch, z.B. - über die Bedeutung des Besuchs einer Kindertagesstätte für den Spracherwerb - über Tagesablauf und Zielsetzungen der Kindertagesstätte bzw. der Schule - über Erwartungen der Eltern an die Kindertagesstätte und umgekehrt - über kulturelle Verhaltenscodes Partizipation Qualifikation Kooperation, z.B. Lehrer-/Erzieherabende bei Interessenvertretungen der Eltern mMh* Inanspruchnahme von Sprachmittlern	Einbeziehung des Umfeldes von Kindertagesstätte und Schule durch Vernetzung (z.B. mit Jugendamt, Migrationssozialberatung, Jugendgemeinschaftswerken oder Arbeitsamt) Beratungsangebote für Schul- und Erziehungsfragen sowie Hilfen zur beruflichen Orientierung

Budde/Schulte-Bunert (2009), 5

Die konkrete Sprachförderung in der Schule ist konzipiert als curricular aufgebaute und in mehreren Schritten erfolgende Integration in den Regelunterricht und erstreckt sich über einen langen Zeitraum: von der Basisstufe über die Aufbaustufe zur Integrationsstufe. Die Sprachbildung wird in Schleswig-Holstein grundsätzlich über *DaZ-Zentren* organisiert. Ein DaZ-Zentrum ist meist Teil einer (zentralen) Schule, dem weitere Schulen zugeordnet sind.

gestufte Sprachbildung und DaZ-Zentren

Die Lehrer in den DaZ-Zentren sind für die verschiedenen Bereiche der Sprachförderung qualifiziert und führen ein Förderkonzept für die einzelnen Lerner und die Zuordnung in die drei Förderstufen selbstständig und in Absprache mit den Fachlehrkräften und aufnehmenden Regelklassen durch. Jede der Förderstufen ist gekennzeichnet durch eine bestimmte Schwerpunktsetzung in der sprachlichen Förderung:

In der **Basisstufe** erfolgt ein intensiver Sprachunterricht in Deutsch (DaZ), der den Bedürfnissen und dem Lernstand der einzelnen Lerner angepasst ist. Hier geht es zunächst um sprachliche Inhalte, die der Bewältigung von Lebens- und Alltagssituationen dienen. Sprachliche Inhalte zur Schulorganisation und zum Fachunterricht kommen hinzu, insbesondere die Vermittlung eines schul- bzw. unterrichtsspezifischen Wortschatzes, das Lernen grundlegender grammatischer Strukturen und häufig verwendeter sprachlicher Handlungsmuster der Unterrichtskommunikation. Lern- und Arbeitstechniken werden vermittelt, ebenso der Umgang mit Medien und Lehrbüchern.

Basisstufe

Hier verwenden die Lehrenden eigene Materialordner, gehen mit Handreichungen um, die einige Bundesländer zur Verfügung stellen (vgl. Rösch 2011, 225-229), oder orientieren sich an DaF/DaZ- Lehrwerken für die Sprachniveaustufen A1, A2 und B1. Anfangs wird die allmähliche Eingliederung der Lerner in eine Regelklasse in wenigen Fächern angestrebt, z.B. in Sport, Musik, Kunst, Mathematik. Nach einem halben bzw. einem Jahr ist die Eingliederung meist vollständig erfolgt.

Aufbaustufe

Der Übergang in die **Aufbaustufe** ist fließend und wird für jeden Lerner aufgrund seines individuellen Sprachstands entschieden. Dazu können entsprechende Prüfungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (A1, A2, B1 bis C2) abgelegt werden; ein Lerner sollte das Niveau der Stufe B1 erreicht haben, wenn er in die Aufbaustufe übergeht. Zudem erhalten die Kinder und Jugendlichen eine Schullaufbahnberatung durch die DaZ-Lehrkräfte. In der Aufbaustufe wird die vollständige Teilnahme am Unterricht des Klassenverbands unterstützt; die sprachliche Förderung im Fach Deutsch bleibt allerdings für 4-10 Wochenstunden erhalten und sollte gleichmäßig über die Woche verteilt sein. Hier wird das Augenmerk auf die Vermittlung von bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz gelegt, Arbeitstechniken und Methoden zum selbstständigen Lernen und Weiterlernen werden ebenfalls eingeübt. Vorgesehen ist ein intensiver Austausch zwischen den DaZ-Lehrkräften und den Lehrkräften des Fachunterrichts. Ein wesentlicher Teil der Wortschatzerweiterung bezieht sich auf unterrichtssprachliche und fachsprachliche Begriffe. Die Wortbildung des Deutschen und bestimmte grammatische und syntaktische Phänomene werden thematisiert (Nominalphrasen, Genitivattribute, Passivkonstruktionen).

Integrationsstufe

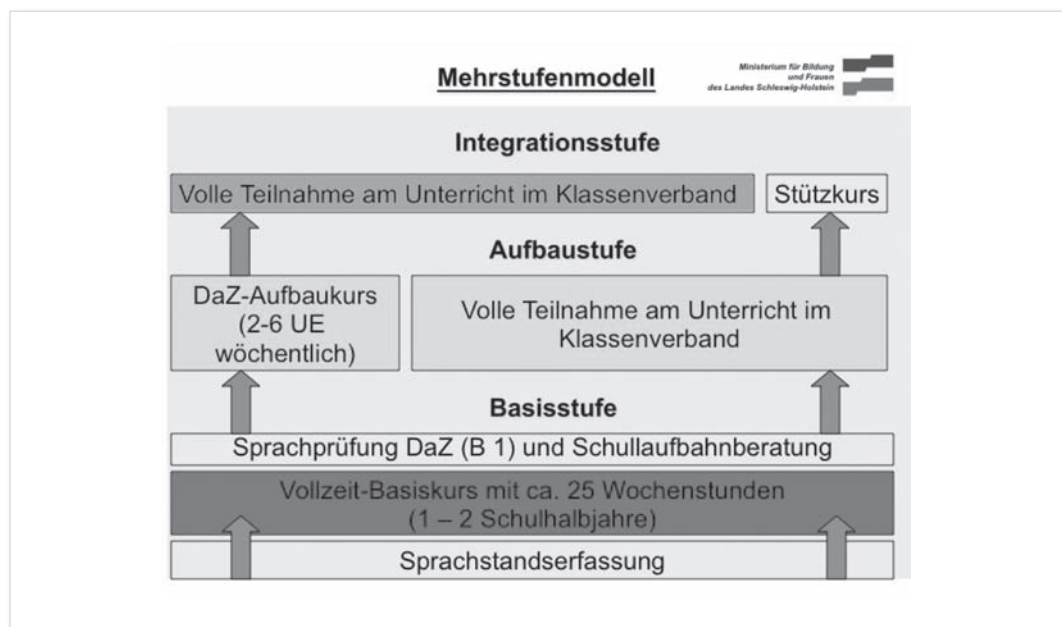
Am Ende der Aufbaustufe, nach ca. eineinhalb Jahren, erfolgt die vollständige Integration in die Regelklasse in einer für den Lerner angemessenen Schulform (Haupt- oder Realschule, Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule oder Gymnasium). In der **Integrationsstufe** hat der Lerner weiterhin Anspruch auf eine Unterstützung im Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Stützkurse in Deutsch umfassen meist 2-5 Wochenstunden zusätzlichen Sprachunterricht. Der Besuch dieser Kurse ist verpflichtend und wird abhängig vom Bedarf des Schüler oder der Schülerin durch die Fachlehrkräfte festgelegt. Die Inhalte dieser Stützkurse orientieren sich entsprechend an den schulischen Anforderungen und Wünschen nach sprachlicher Unterstützung, z.B.

- bei der Konzipierung und Ausarbeitung eines Referats
- bei Interpretationen literarischer Texte
- bei Erörterungen
- bei komplexer Aufgabenstellung im Mathematikunterricht
- bei Konstruktionsbeschreibungen in der Geometrie oder
- bei der Anfertigung von Protokollen im naturwissenschaftlichen Unterricht.“

Budde/Schulte-Bunert (2009), 11

Beispiel DaZ-Zentrum Norderstedt

Die beteiligten Schulen bzw. die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein passen das Stufenmodell hinsichtlich des eigenen Bedarfs und ihrer Möglichkeiten an. Die folgende Abbildung zeigt das Modell des DaZ-Zentrums Norderstedt:



Durchgängige Sprachbildung Schleswig-Holstein (2011) (Aufruf vom 27.04.2012)

In Abstimmung mit den Lehrplänen Deutsch für das Land Schleswig-Holstein sowie in Anbindung an die Bildungsstandards für das Fach Deutsch sind die **Curricularen Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache** entwickelt worden (Budde/Schulte-Burnert 2009). Diese enge Verknüpfung ist bisher einzigartig in der Bundesrepublik. Die Curricularen Grundlagen DaZ orientieren sich am schleswig-holsteinischen Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. Sie ermöglichen den DaZ-Lehrkräften einen systematischen Unterricht des Deutschen als Zweitsprache und den Schülern die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in allen Schulzweigen.

**Curriculare Grundlagen
DaZ**

Die *Curricularen Grundlagen* stellen Richtlinien für den Unterricht in DaZ dar. Da es das Fach Deutsch als Zweitsprache in Schleswig-Holstein nicht als Unterrichtsfach gibt, haben sie nicht den verbindlichen Status eines Lehrplans. Doch da den Lehrenden bisher keine allgemein verbindlichen Vorgaben zur Verfügung stehen, die als Orientierungsrahmen schulintern und schulübergreifend fungieren, bilden die *Curricularen Grundlagen* einen notwendigen Leitfaden und eine Planungsgrundlage für den curricular aufgebauten Förderunterricht, der schließlich mit dem Regelunterricht abgestimmt ist. Die Curricularen Grundlagen sind wie folgt strukturiert:

Der erste Teil ist **an Lehrkräfte** gerichtet, die keine zusätzliche Ausbildung in DaZ haben. Er besteht aus 5 Kapiteln:

Teil 1: Fachliche Grundlagen

1. Einleitung mit Informationen über ministerielle Vorgaben,
2. Struktur der Durchgängigen Sprachbildung,
3. knappe Einführung zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache,
4. Einführungen in fachdidaktische und methodische Prinzipien und in den Erwerb von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen,
5. Darstellung der einzelnen Kompetenzbereiche mit ihren spezifischen Erwerbsbedingungen.

Der zweite Teil bezieht sich auf die Unterrichtspraxis und umfasst die **Konkretisierungen** der einzelnen Kompetenzbereiche: Die Konkretisierungen bieten für die Lehrkräfte

Teil 2: Lehrplanorientierung

eine Leitlinie. Dort werden systematisch die zu erwerbenden Kompetenzen, Inhalte und Fertigkeiten in der jeweiligen Stufe (Basis-, Aufbau- bzw. Integrationsstufe) aufgelistet. Sie orientieren sich an dem Zweitspracherwerb Deutsch und sind aufgefächert in die Bereiche:

- Hörverstehen und Sprechen,
- Lesen (Schriftspracherwerb und Textkompetenz),
- Schreiben,
- Sprachreflexion.

Zu jeder Stufe findet die DaZ-Lehrkraft in einer einleitenden Übersicht eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen fachdidaktischen Zielformulierungen innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche. Auf dieser Grundlage erfolgt eine detaillierte Aufgliederung der zu erwerbenden Kompetenzen, Inhalte und Fertigkeiten. Grundlage für die Einstufungen, Inhalts- und Kompetenzbeschreibungen sind die Einstufungsempfehlungen des Europäischen Referenzrahmens und die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss.

Die Konkretisierungen sind tabellarisch gegliedert in folgende Rubriken:

- die zu erwerbenden Kompetenzen,
- die inhaltlichen/sprachlichen Konkretisierungen,
- die Lern- und Arbeitstechniken.

Beispiel

Zur Veranschaulichung dienen Auszüge aus dem Kompetenzbereich Sprachreflexion der Basisstufe und der Aufbaustufe:

7.1.4 BASISSTUFE: Sprachreflexion

Kompetenzen	Konkretisierungen	Lern- und Arbeitstechniken
Elementarwortschatz aus dem Sach- bzw. Fachunterricht: Mathematik; Biologie...		
Internationalismen (im Kontext von Schule und Beruf)		Semantisierungstechniken kennen lernen und zunehmend selbstständig anwenden: Wörterlisten erstellen Vokabeltrainer verwenden
Wortarten und ihre Funktionen in Äußerungen kennen lernen, syntaktische Strukturen und Aussagefunktion erfassen		über Strukturen der Herkunftssprache reflektieren, Ähnlichkeiten wahrnehmen, darstellen und nutzen,
Substantiv / Nomen Pluralformen in flektierter Form	regelmäßige u. unregelmäßige Formen: -s; -en; -er mit und ohne Umlaut; -e mit und ohne Umlaut; nur Umlaut; gleich bleibend mit Singular Artikel und Substantiv nach Verben; Präpositionen, als Objektergänzungen	Unterschiede erkennen und auf mögliche Erwerbsschwierigkeiten bei neu zu lernenden Strukturen aufmerksam werden (je nach Alter und Abstraktionsfähigkeit)
Pronomen Personalpronomen im Akkusativ und Dativ Possessivpronomen im Akkusativ und Dativ Adjektiv attributiver Gebrauch (Nominativ, Dativ, Akkusativ) mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel, mit Possessivpronomen und in Verbindung mit kein	der gute Freund – ein guter Freund mein guter Freund – kein guter Freund	

7.2.4 AUFBAUSTUFE: Sprachreflexion

Kompetenzen	Konkretisierungen	Lern- und Arbeitstechniken
komplexe Satzaussagen durch genauere Bestimmungen / Ergänzungen erfassen und zunehmend selbstständig anwenden		
Erweiterungen einfacher Sätze	Adverbiale Bestimmungen und Präpositionale Ergänzungen des Ortes und der Zeit: <i>drüben, auf der anderen Seite, vor einem Jahr</i> der Art und Weise: <i>schnell, teilweise, in großem Maße</i> der Modifizierung: <i>vielleicht, vermutlich, wahrscheinlich</i>	
Attribute	Adjektivattribute (das gute Essen) Adverbialattribute (der Junge dort) Präpositionalattribute (das Schild an der Tür) Rezeptiv in Fachtexten: Genitivattribute: (die Oberfläche des Wassers; die Summe der Zahlen...)	
Verbverbindungen mit Infinitiv	tanzen gehen, lesen lernen, (das Medikament) verschreiben lassen, (den Unterricht) ausfallen lassen	
Textzusammenhang durch sprachliche Mittel erkennen und diese zunehmend selbstständig anwenden		grammatische Phänomene wahrnehmen und besprechen

Budde/Schulte-Bunert (2009), 35

Die Curricularen Grundlagen geben den Lehrkräften konkrete Hinweise und Anregungen für ihre gesamte Unterrichtsplanung (Einzelstunde, Unterrichtseinheit, Stoffverteilungsplan für einen bestimmten Zeitraum). Ihr Aufbau entspricht der Form eines Spiralcurriculums. In der praktischen Arbeit mit den Curricularen Grundlagen hat sich gezeigt, dass sie für Lehrkräfte des Sprach- und Fachunterrichts über die inhaltlichen Hilfen hinaus eine Grundlage des Austauschs und der Abstimmung für die fächerübergreifende Sprachbildung darstellen.

Reflexion und Austausch

Aufgabe 44

Unter folgendem Link finden Sie das Portrait der FörMig Modellschule Realschule Friedrichsgabe, die die Sprachförderung nach dem Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung umsetzt:

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/RSFriedrichsgabe_Portrait.pdf
(Aufruf vom 12.02.2012)

Lesen Sie die Ausführungen und stellen Sie fest:

- An welchen organisatorischen und inhaltlichen Schnittstellen kann eine Verzahnung des sprachlichen und fachlichen Lernens stattfinden?
- Welche sprachförderlichen Ziele verfolgt das Konzept?

Aufgabe 44

Kommentar

Die inhaltliche und konzeptionelle Entwicklungsarbeit, so zeigen die Modellschule Friedrichsgabe und auch weitere Schulen in Schleswig-Holstein, führt zur erfolgreichen und effektiven Implementierung der *Durchgängigen Sprachbildung* unter anderem auf der Grundlage einer umfassenden Professionalisierung durch Lehrerfortbildungen. Lehrer aller Fächer werden in Schleswig-Holstein im Bereich „DaZ in allen Fächern“ ausgebildet und entwickeln schulbezogene Sprach-Fach-Curricula. Materialangebote, die inzwischen in unterschiedlicher Qualität vorliegen, müssen geprüft und auf die Bedürfnisse der Lerngruppen abgestimmt werden. Dies gelingt auf der Basis fundierter Kenntnisse über Zweitspracherwerbsprozesse, über didaktische Theorien zur Vermittlung und Förderung der Zweitsprache, über methodische Ansätze des Sprach- und Fachsprachunterrichts.

6.2 Das Konzept *Sprachsensibler Fachunterricht*

sprachliche Anforderungen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Das Konzept ***Sprachsensibler Fachunterricht*** ist ein von Josef **Leisen** in fast 20-jähriger Arbeit entwickeltes Konzept, das sich auf die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen im naturwissenschaftlichen Fachunterricht konzentriert. Das 2010 erschienene *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* bündelt theoretische Grundlagen, Praxiserfahrungen und praxiserprobte Arbeitsmaterialien, die das Gesamtkonzept des sprachsensiblen Fachunterrichts umspannen. Das Handbuch stellt im ersten Teil ein umfangreiches **Hintergrundwissen** für die Hand der Fachlehrer bereit. Der zweite Teil besteht aus einem **Praxisteil** mit einer komplexen Sammlung von Unterrichtsvorschlägen, Arbeitsblättern und einem methodischen Werkzeugpaket, bestehend aus 40 verschiedenen methodischen „Werkzeugen“. Didaktische und methodische Hinweise ermöglichen eine nachvollziehbare Einbindung in den Regelunterricht. Weitere Materialien, Arbeitsblätter und Präsentationen sind auf folgender Homepage einzusehen:

<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/> (Aufruf vom 02.05.2012)

Sprachsensibilisierung der Fachlehrer

Das Konzept ist durchgängig an den Fachlehrer gerichtet, der seine Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Bestandteile in seinem Fachunterricht richten, d.h. sprachsensibel mit sprachheterogenen Lehr- und Lernsituationen umgehen soll. Dies berücksichtigt, dass das fachliche Lernen durch die Bewältigung von sprachlichen Anforderungssituationen erfolgt. Die Reflexion über Sprache ist daher durch den Lehrer vorbereitend zu leisten. In der Planung des Unterrichts richtet er seine Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Anforderungssituationen und gestaltet die Lehr- und Lernprozesse durch unterstützende Maßnahmen. Sie haben das Ziel, dass sprachliche Schwierigkeiten sich nicht hinderlich auf das fachliche Lernen auswirken.

Teil 1: Theoretische Einbindung

Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, dass der Lehrer Kenntnisse über die besondere Lernsituation und über die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler erwirbt. Leisen richtet seinen didaktisch-methodischen Ansatz für sogenannte „sprachschwache“ Lerngruppen aus. Darunter versteht er Gruppen mit sprachschwachen muttersprachig deutschen Lernern und mit Lernern mit Migrationshintergrund (vgl. Leisen Teil 1, 2010, 1f.), deren sprachliche Kompetenzen gleichermaßen entwickelt werden müssen. Das Handbuch bietet im Teil 1 entsprechend eine grundlegende Einführung in die Bereiche: Mündlichkeit – Schriftlichkeit, Unterrichtssprache – Fachsprache*; Unterrichtskommunikation; Kompetenzerwerb und damit zusammenhängende Lehr- und Lernformen, Aufgabenstellungen und Übungsformen; Spracherwerb – Zweitspracherwerb; Bedeutung von Lesen und Schreiben in der Schule. Auch weitere Aspekte sind

dargestellt, so der Umgang mit sprachlichen Fehlern und der Einsatz von sprachlichen Übungen im Fachunterricht.

Die Erläuterungen im Handbuch werden konsequent auf konkrete sprachliche Anforderungssituationen im Fachunterricht bezogen und durch Beispiele verdeutlicht. Die Umsetzung und Koordination dieser Inhalte finden sich im Praxisteil, Teil 2, z.B. die gezielte Verknüpfung zwischen Erarbeitungsmethoden und dazu passenden, gezielten Formulierungen von Arbeitsaufträgen, von Anleitungen zur Umformulierung oder vorbereitende bzw. begleitende Hilfen zum Verstehen von Lehrtexten. Die „Methodenwerkzeuge“, vom Lehrer gezielt eingesetzte Verfahren, Hilfsmittel, Lernmittel und Materialien, nehmen eine zentrale Rolle ein. Sie dienen als Maßnahmen zur Initiierung und Unterstützung von Arbeits- und Umarbeitungsschritten.

**Teil 2:
Praxisbeispiele und
Arbeitsblätter**

Im Verhältnis zum umfangreichen Material, das sowohl im Internet als auch in Dokumentationen zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen einzusehen ist, stellen die folgenden Beispiele nur einen sehr kleinen (repräsentativen) Ausschnitt dar. Anhand von drei zentralen Anforderungsbereichen des Fachunterrichts, die in entscheidendem Maße auf der Grundlage entsprechender sprachlicher Fähigkeiten zu bewältigen sind, soll das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts verdeutlicht werden:

1. Unterrichtsgespräch
2. Lesen
3. Schreiben

6.2.1 Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch ist, so Leisen, eine wichtige Unterrichtsmethode (vgl. Teil 1, 95f.), die sorgfältig zu planen und zu strukturieren ist. Im sprachsensiblen Fachunterricht müssen zusätzlich die besonderen Bedingungen für „sprachschwache“ Lerner berücksichtigt werden. Leisen formuliert folgende Empfehlungen für die Gesprächsführung:

**Unterrichtsgespräch als
wichtige Methode**

- sich am Sprachstand und Sprachvermögen der Lerner orientieren;
- die Komplexität reduzieren;
- inhaltlich wie zeitlich begrenzt sein;
- eine angenehme Sprachumgebung schaffen (zum Beispiel, indem sie sprachliche Anregungen gibt und ermutigt oder nonverbale Anschauungs- und Ausdrucksmittel bietet, die sprachlich entlastend wirken);
- Sprachhilfen (Redemittel) für die Lerner bereitstellen;
- Sprachvereinfachung angemessen handhaben;
- den Lerner (bei Bedarf auch wiederholt) beim sprachlichen (Neu-)Einstieg in das fachliche Gespräch unterstützen (z.B. durch Anbieten eines roten Fadens, durch Wiederholungen, Zwischensicherungen ...);
- Geduld und Unterstützungsbereitschaft, aber auch die Erwartungen des Lehrers an die Leistungs- und Sprechbereitschaft der Lerner signalisieren.“

Empfehlungen

Leisen, Teil 1 (2010), 96

Weiterhin sensibilisiert Leisen für sogenannte Standardsituationen im Unterricht, in denen sprachliche Handlungsmuster angewendet werden (vgl. ebenda, 107). Diese sind z.B.:

Standardsituationen

- etwas darstellen und beschreiben,
- eine Darstellungsform [Grafik, Tabelle, Abbildung, usw.] verbalisieren,
- fachtypische Sprachstrukturen anwenden,
- einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen,
- eine Hypothese, Vorstellung, Idee äußern,
- fachliche Fragen stellen,
- einen Sachverhalt erklären und erläutern,
- ein fachliches Problem lösen und verbalisieren,
- auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern.

Die folgende Aufgabe ist die erste von vier Aufgaben, die dazu dient, das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts praktisch nachzuvollziehen. Zu diesem Zweck sollen Sie zunächst vom Deutschunterricht ausgehen (*Aufgabe 45*) und anschließend Überschneidungsbereiche zwischen dem sprachlichen und fachlichen Lernen feststellen (*Aufgabe 46*). Abschließend lässt sich daraus eine Aufgabe/Arbeitsanweisung für den Fachunterricht formulieren, versehen mit sprachlichen Hilfen zur Unterstützung des Lernprozesses (*Aufgabe 47* und *48*).

Aufgabe 45

Aufgabe 45

Untersuchen Sie den Lehrplan für das Fach Deutsch der 7., 8. oder 9. Klasse Ihres Bundeslandes:

- Stellen Sie fest, in welcher Form dieser Lehrplan den Erwerb von Kompetenzen vorsieht, um beschreibende oder erklärende Texte zu produzieren.
- Welche Themen, Inhalte und/oder Fähigkeiten bzw. Kompetenzen werden formuliert, um folgende sprachliche Handlungsmuster anwenden zu lernen:
 - einen Sachverhalt beschreiben,
 - einen Sachverhalt erklären?
- Notieren Sie die sprachlichen Redemittel, die für das Erfüllen der Handlungsmuster notwendig sind. Falls diese nicht konkret aufgeführt sind, ergänzen Sie sie z.B. mit Hilfe eines Lehrbuchs für den Deutschunterricht.

Beispiel

Die folgenden Arbeitsblätter sollen die Produktion sprachlicher Äußerungen unterstützen, indem Fachbegriffe und feste Formulierungen zur Beschreibung eines Experiments zur Verfügung gestellt werden. Zur Produktion einer Beschreibung bedarf es fachübergreifender sprachlicher Handlungen bzw. Handlungsmuster und spezifischer sprachlicher Mittel. Ihre Anwendung lässt sich mit Hilfe der Methode bzw. des Werkzeugs „Blockdiagramm“ einüben. In Form eines Satzbaukastens wird die sprachliche Gestaltung der Beschreibung gesteuert. Je nach Sprachvermögen können die einzelnen sprachlichen Unterstützungshilfen mehr oder weniger umfangreich ausfallen.

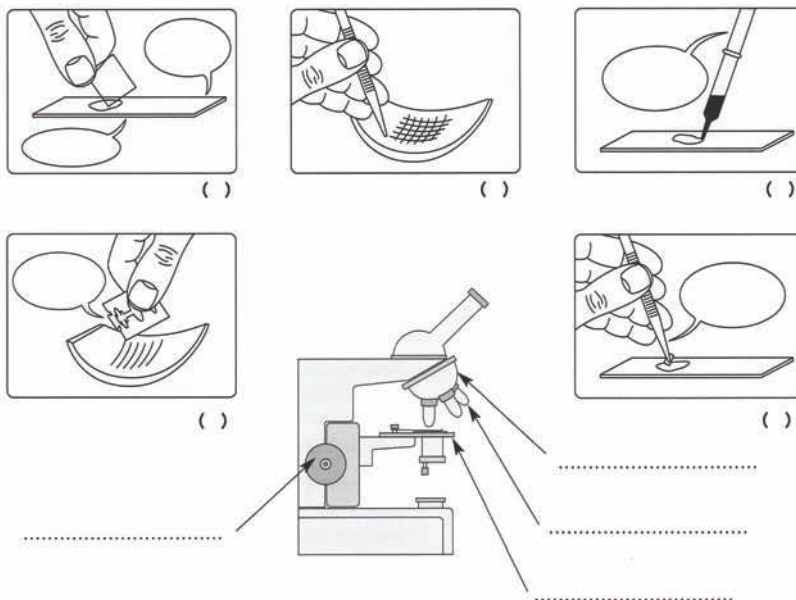
Dies soll in gestufter Form geschehen. Für die erste Lerntätigkeit wird das Werkzeug bzw. die Methode „Wortgeländer“ gewählt. Diese Methode ist eine von 8 verschiedenen Methoden, die sich für diese Sprachaufgabe anbieten. Ihr kann eine vorbereitende Unterstützung mittels des Werkzeugs „Wortliste“ vorausgehen. Die Entscheidung für die Auswahl eines Werkzeugs wird im Handbuch durch verschiedene Bedingungskriterien erläutert und an Beispielen aufgeführt. Mit dem „Wortgeländer“ kann die Versuchsbeschreibung mündlich oder schriftlich formuliert werden. Auf diesem

Arbeitsblatt sind sprachliche Mittel aus der Fachsprache vorgegeben und durch Skizzen oder Abbildungen ergänzt. Typische Sprachstrukturen des Fachunterrichts sind zusammengestellt, durch konkrete Anwendungsübungen können sie trainiert werden.

Anwendungsbeispiel 1

zu Standardsituation 1 am Wkz. „Wortgeländer“

Thema: „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 – Objektisch – nach unten
- () bringen in – Häutchen – Wassertropfen
- () legen auf – fertiges Präparat – Objektisch
- () 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

Leisen, Teil 2 (2010), 102

Mit dem Werkzeug „Blockdiagramm“ werden mittels einer Wortliste und eines Satzbaukastens weitere sprachliche Hilfen einer Versuchsbeschreibung gegeben: Tempusadverbien, um die zeitliche Abfolge des Versuchs zu formulieren, sachbezogener Wortschatz, insb. Verben und die Kasusangabe ihrer Ergänzungen bzw. Form des Objekts:

Zuerst verbinde ich + Akk. das Netzgerät mit + Dat. dem Kabel.

Aufgabe 46

Vergleichen Sie die in Aufgabe 45 zusammengestellten sprachlichen Redemittel mit den Redemitteln der Arbeitsblätter.

- a) Welche Elemente sind gleich bzw. ähnlich? Welche Elemente kommen hinzu?
- b) Gibt es sprachliche Elemente, die auf dem Arbeitsblatt fehlen und die Sie ergänzen würden?

Aufgabe 46**6.2.2 Lesen**

In Teil 1 des Handbuchs wird zunächst die fachdidaktische Diskussion über Lesekompetenz und Leseleistung skizziert. Im Anschluss daran erfolgt eine kognitionspsychologisch orientierte Einführung zum kognitiven Ablauf des Leseverstehensprozesses. Merkmale von Sachtexten verschiedener Fächer und ihre jeweils spezifischen Gestaltungsformen werden anschließend dargestellt, z.B.:

Lesen

„Sachtexte sind in der Tat hinsichtlich ihrer *Inhalte* und der im jeweiligen Fach vorherrschenden speziellen *Darstellungsformen* unterschiedlich [...]

Merkmale von Sach- und Fachtexten

- *Texte im Geschichtsunterricht* sind oft historische Quellen. Viele der im Geschichtsunterricht eingesetzten Texte enthalten zudem Strukturdiagramme, Abbildungen, Fotos, historische Karten, Personenporträts, Daten, Fakten usw.
- *Naturwissenschaftliche Texte* enthalten neben Experimentieranleitungen, Fotos und Skizzen auch viele Diagramme, Tabellen, mathematische Herleitungen, Formeln usw.“

Leisen, Teil 1 (2010), 116

Zur Bearbeitung von Sachtexten werden von Leisen verschiedene Wege vorgestellt und es wird ein systematisches Strategietraining vorgeschlagen (Teil 1). Vorrangig geht es darum, auf die sprachlichen Schwierigkeiten, die ein Fachtext aufweist, aufmerksam zu werden und sprachliche Entlastungen zu entwickeln, die für einen Lerner im Leseverstehensprozess hilfreich sind. Für den Lehrer wird ein Schema zur Textverständlichkeitsanalyse angeboten, um für solche Verstehensschwierigkeiten zu sensibilisieren, die durch die besondere Beschaffenheit der Texte entstehen.

sprachliche Entlastungen im Verstehensprozess

Checkliste zur Textverständlichkeitsanalyse	
Merkmale, die das Textverstehen erschweren:	Merkmale, die das Textverstehen erleichtern:
kompliziert: <ul style="list-style-type: none"> – (viele) unbekannte Wörter (neue Fachbegriffe); – komplexe syntaktische Strukturen (lange Sätze, verschachtelte Sätze); – Sätze mit hoher Informationsdichte; – viele Attribute; – ... 	einfach: <ul style="list-style-type: none"> – bekannte Wörter und Fachtermini; – einfache syntaktische Strukturen (kurze Sätze); – Sätze mit angemessener Informationsdichte; – ...
unübersichtlich: <ul style="list-style-type: none"> – ohne erkennbare Gliederung; – alles durcheinander; – zusammenhanglos (Kohärenzlücken); – Wichtiges und Unwichtiges gleichgewichtig nebeneinander; – ... 	übersichtlich: <ul style="list-style-type: none"> – deutlich und sinnvoll gegliedert (z.B. durch Absätze und/oder Teilüberschriften); – in der richtigen Abfolge; – Schlüsselinformationen hervorgehoben; – ...
weitschweifig: <ul style="list-style-type: none"> – sehr ausführlich; – Kernpunkte und Nebensächliches werden nicht unterschieden; – redundante Textteile; – Überfülle an deskriptiven Elementen; – ... 	kurz: <ul style="list-style-type: none"> – knappe Ausführungen; – auf das Wesentliche beschränkt; – deskriptive Elemente in angemessenem Umfang; – ... <p><i>Ein Text darf weder zu lang noch zu kurz sein; die Länge des Textes sollte vielmehr in einem angemessenen Verhältnis zu seinem Inhalt stehen.</i></p> <p><i>Lehrbuchtexte sind in der Regel zu knapp, wenn auch prägnant, und damit (oft zu) hoch verdichtet.</i></p>
nicht anschaulich: <ul style="list-style-type: none"> – zahlreiche Einzelinformationen werden ohne Zusammenhang dargeboten; – der Erfahrungsbereich des Lesers wird nicht berücksichtigt; – die Darstellung ist allzu abstrakt; – die Inhalte werden nicht veranschaulicht; – ... 	anschaulich: <ul style="list-style-type: none"> – es wird ein einheitliches Vorstellungsbild ermöglicht; – es werden Beispiele aus dem Erfahrungsbereich des Lesers angeführt; – die Darstellung ist anschaulich und um visuelle Informationen ergänzt; – rhetorische Fragen fordern zum Mitdenken auf; – der Leser wird unmittelbar angesprochen; – ...

Leisen, Teil 2 (2010), 123

Aufgabe 47

Aufgabe 47

Wenden Sie die Checkliste auf das Anwendungsbeispiel „Leseübung 6“ an. Wählen Sie einen der genannten vier Aspekte (kompliziert; unübersichtlich; weitschweifig – kurz; nicht anschaulich) und formulieren Sie den ersten Absatz um.

Anwendungsbeispiel

zu Leseübung 6 „Informationen suchen“

Aufgabe:

Suche im Text alle Informationen über die Temperaturen und schreibe sie auf.

Otto-Motor, Viertakter. Um 1870 gelang es Otto, einen Motor nach obigem Prinzip zu bauen. Das Gas, mit dem der Motor arbeitet, ist ein Gemisch von Luft und Treibstoff: Im Vergaser wird Luft mit feinverteiltem Benzin vermischt. Bei diesem Motor unterscheiden wir vier Bewegungsabschnitte, die man auch „Takte“ nennt. Daher hat ein solcher Motor den Namen „Viertakter“.

Die Bewegungsabfolge erläutern wir an ► 192.1:

1. Takt: Der Kolben bewegt sich nach unten. Das Ventil A ist geschlossen, das Ventil E wird geöffnet. Dadurch wird das Benzin-Luft-Gemisch in den Zylinderraum gesaugt.
2. Takt: Der Kolben bewegt sich nach oben. Beide Ventile sind geschlossen. Das Gemisch wird „verdichtet“. (Es ist um so wirkungsvoller, je mehr es verdichtet wird.) Die Temperatur des Gemisches steigt auf 300 °C bis 400 °C.
3. Takt: Bei geschlossenen Ventilen erfolgt die Zündung. Der Treibstoff verbrennt sehr rasch, und das Gas erreicht Temperaturen um 2000 °C. Bei der großen Temperaturerhöhung kommt es zu einem starken Druckanstieg. Dadurch wird der Kolben unter Abkühlung des Gases nach unten gestoßen.
4. Takt: Der Kolben bewegt sich nach oben bei geöffnetem Ventil A. Die Abgase werden herausgeschoben.

Nun kann der Ablauf erneut beginnen. Das Durchlaufen der vier Takte ist eine Periode.

Die geradlinige Bewegung des Kolbens wird von der Pleuelstange (► 190.3) an einem Ende aufgenommen und am anderen Ende mit Hilfe einer Kurbel (an der Kurbelwelle) in eine Drehbewegung überführt. Während einer Periode dreht sich die Kurbelwelle zweimal.

Nur während des dritten Taktes, des Arbeitstaktes, wird innere Energie in mechanische Arbeit umgesetzt. In den anderen Takten verrichtet der Motor mechanische Arbeit auf Kosten der Energie seiner bewegten Teile. Trotz vieler Verbesserungen konnte die chemische Energie des Treibstoffes bei Otto-Motoren nicht zu mehr als 25 % mechanisch genutzt werden.

aus: Physik für die Sekundarstufe 1, 1985, S. 192

Lösung:

Im 1. Takt ist die Temperatur des Benzin-Luft-Gemisches unter 300 °C.

Im 2. Takt steigt die Temperatur auf 300 °C bis 400 °C.

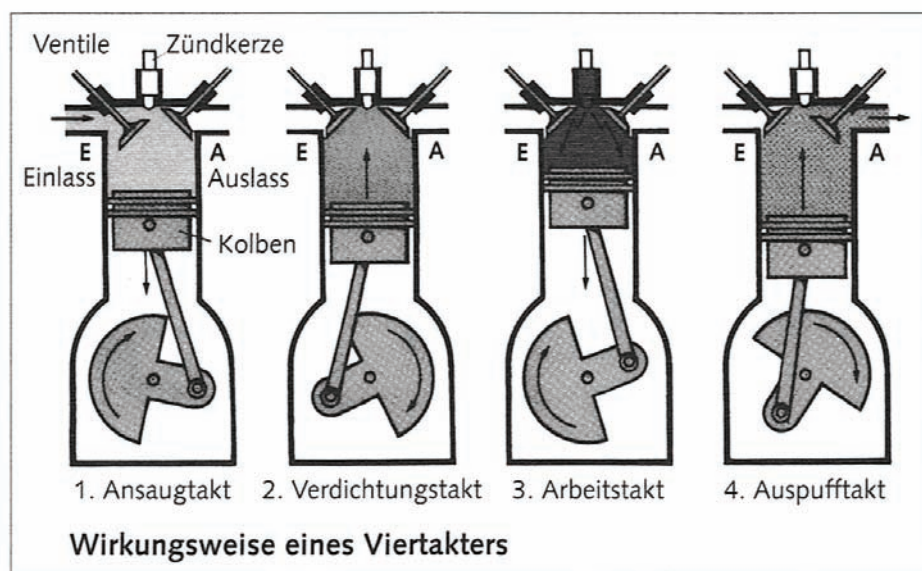
Im 3. Takt steigt die Temperatur des Gases auf 2.000 °C, weil es verbrennt und der Druck sich erhöht. Wenn der Kolben nach oben geht, vergrößert sich das Volumen und das Gas kühlt ab.

Neben der Sensibilisierung für auftretende Textverstehensschwierigkeiten wird der Lehrer zur Durchführung eines Leseverstehenstrainings angeleitet, das mit Leseübungen im Praxisteil verbunden werden kann. Im Praxisteil werden verschiedene Leseübungen (differenziert in „einfach“ und „anspruchsvoll“) angeboten und anhand von Textbeispielen illustriert.

So ist die „Leseübung 6“ (203) eine einfache Leseübung, durch die der Lerner explizite, im Text gegebene Informationen suchen und herausschreiben muss. Nach Leisen soll der Blick gezielt auf die Teilinformationen gelenkt werden. Das anschließende Herausschreiben soll der Festigung der inhaltlichen Aussagen dienen (vgl. Leisen, Teil 2, 2010, 202).

Kommentar

Eine Rückbindung an die eingangs festgestellten Textverstehenshürden sollte vom Lehrer ergänzt werden. Die angebotene Lösung gibt nicht direkt die Informationen wieder, die im Text enthalten sind. Vielmehr müssen der Text und insbesondere der Bewegungsablauf des Viertakt-Motors verstanden werden, um gezielte Informationen zu finden. Das Herausschreiben der Informationen ist nicht zweckdienlich, wenn es darum gehen soll, später in eigenen Worten den Ablauf zusammenzufassen. Die angewendeten Verfahrensschritte setzen bereits ein Verstehen voraus. Hier müssen Textverstehensstrategien angewendet werden, die genau zur Informationsentnahme aus Texten führen. Diese können z.B. (für den ersten Teil) in Form von Aufgaben vorgegeben werden:



aus: Physik für die Sekundarstufe 1, 1985, S. 192

Leisen, Teil 2 (2010), 227

*Sieh dir die Abbildung des Viertakt-Motors (192.1) auf S. 227 an.
Zeichne zu jedem Takt mit einem Bleistift die Bewegungsabläufe nach:*

Alternativaufgaben

1. Takt: Ansaugen
2. Takt: Verdichten
3. Takt: Zünden und Arbeiten
4. Takt: Ausschieben

Fertige eine Liste mit Verben für die Bewegung des Kolbens an. Unterteile in die Abschnitte 1. – 4. Takt.

Unterstreiche die Wörter im Text aus dem Bereich „Temperaturen“. Kläre, wenn nötig, ihre Bedeutung.

6.2.3 Schreiben

Die Fähigkeit, Texte im Fachunterricht zu produzieren, stellt für Leisen eine zentrale Fähigkeit dar, um erworbenes Wissen und neue Erkenntnisse schriftlich zu fixieren, sie über einen längeren Zeitraum zu konservieren und für andere verfügbar zu machen. Folgende Schreibenanlässe werden genannt:

Schreiben als zentrale Fähigkeit des Lernens

- „– das Schreiben zur Wiederholung;
- das Schreiben zur Vergewisserung über Zwischenstände und Teilergebnisse;
- das Schreiben zur Vorbereitung auf ein Gespräch oder eine Diskussion;
- das Schreiben zur Vorbereitung auf kleinere und größere planvolle Redebeiträge;
- das Schreiben zum Festhalten von Redebeiträgen bei der Betrachtung von Bildern, Zeichnungen, Experimenten oder beim Lösen von Problemen;
- das Schreiben als Teil einer Präsentation und
- das Schreiben als Rückblick auf den Unterricht.“

Leisen, Teil 1 (2010), 163

Weiterhin macht Leisen aufmerksam auf Schreibaufgaben, die im Fachunterricht gestellt werden, z.B. Aufgaben zur Versuchsbeschreibung, Diagrammbeschreibung, Handlungsbeschreibung, Erklärung eines Sachverhalts, Formulierung einer Hypothese, einer Schlussfolgerung usw.

Im Anschluss an grundlegende Erklärungen zu Bedingungen und Abläufen im Schreibprozess entwickelt Leisen unterstützende Übungen, um eine Schreibaufgabe vorzubereiten. Diese sind z.B. *Nach einem Mustertext schreiben; Mit Schreibhilfen [Wortge-länder, Satzmuster, Satzbaukasten, Mind-Map schreiben]; Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben* (vgl. Leisen, Teil 1, 2010, 172f.). Auch einfache Schreibübungen werden angeboten: *Textlücken ausfüllen, Satzhälften zusammenfügen, Texte komplettieren* usw. (ebenda, 174).

differenzierende, vorbereitende Schreibübungen

Alle Übungen werden detailliert im Praxisteil erläutert und anhand von Beispielen veranschaulicht, so auch das Anwendungsbeispiel auf S. 239, das die Schreibübung 2 „Textlücken ausfüllen“ umsetzt.

Anwendungsbeispiel

zu Schreibübung 2 „Textlücken ausfüllen“

Aufgabe:

Fülle die Lücken im nachstehenden Text mit den unten angegebenen Fachbegriffen aus.

Was heißt Soziale Marktwirtschaft?

Die Soziale Marktwirtschaft ist eine _____. Ihr Erfinder ist der Wissenschaftler Alfred Müller-Armack. Er sprach von ihr als der „dritten wirtschaftspolitischen Form“. Es ist eine Wirtschaftsordnung der Mitte, nämlich zwischen der sowjetischen _____ und dem US-amerikanischen _____. Der Markt wird nicht sich selbst überlassen, sondern bewusst gesteuert. _____ sind: eine _____, ein _____, eine _____ und eine _____, die Kartelle und Monopole verbietet. Ludwig Erhard wird als „Vater der Sozialen Marktwirtschaft“ bezeichnet. Er musste sich zunächst gegen die verbreitete Skepsis bei den _____, der _____, den _____ und der Bevölkerung durchsetzen.

Fachbegriffe:

Umverteilungspolitik
 Planwirtschaft
 Opposition
 Wirtschaftsordnung
 Steuerungselemente
 Gewerkschaften
 Wettbewerbsordnung
 Sozialstaat
 Kapitalismus
 Stabilitätspolitik
 Besatzungsmächten

Die Schreibübung „Textlücken ausfüllen“ dient dem Zweck, den erlernten Fachwortschatz zu aktivieren und die neu erlernten Begriffe in neue Kontexte einzubetten. Die Aufgabe kann je nach Sprachvermögen des Lernalters differenziert angeboten werden. Wird eine solche Schreibaufgabe gestellt, ist es wichtig, dass der Lückentext keine neuen Verstehensprobleme bereitet, sondern eher der Festigung des bereits bekannten Inhalts dient. Der vorliegende Beispieltext sollte folglich so gestaltet sein, dass die einzusetzenden Begriffe inhaltliches Verstehen erfordern bzw. unterstützen.

Kommentar

Eine alternative Übung wäre, Definitionen zu geben und die Fachbegriffe zuzuordnen zu lassen, z.B. für die Begriffe *Umverteilungspolitik*, *Planwirtschaft*, *Opposition*:

Alternativaufgabe

Welcher der genannten Begriffe passt? Ordne zu.

Maßnahme des Staates, Einkommen und Vermögen seiner Bürger gleichmäßig zu verteilen: _____

Wirtschaftliche Entwicklungen, die auf Grundlage eines im Voraus entworfenen Plans durchgeführt werden: _____

Allgemein: Widerspruch; in der Politik ist es die Gegenpartei zur führenden Partei;

Umgekehrt kann gefordert werden, Definitionen zu den genannten Fachbegriffen zu formulieren.

Mit beiden Übungen wäre eine Lerntechnik vorbereitet, nämlich das Führen eines (Fach-)Wörterbuchs.

Schreibübung 7 „Texte kürzen“, hat zum Ziel, dass der Lerner einen vorgegebenen Fachtext kürzt, um ihn adressaten- und zielgerichtet zu gestalten (vgl. Leisen, Teil 2, 2010, 248).

Beispiel

Aufgabe 48

- a) Bearbeiten Sie die Aufgabe und kürzen Sie den Text.
- b) Formulieren Sie anschließend Empfehlungen, um den Text zu kürzen.

Aufgabe 48

Anwendungsbeispiel zu Schreibübung 7 „Texte kürzen“

Aufgabe:

Lukas schreibt einen Text zu einem Experiment zur Salzgewinnung.
Der Lehrer sagt ihm, er solle den Text noch kürzen.

- a) Streiche die Passagen heraus, die Lukas kürzen kann.
- b) Gib Lukas einige Empfehlungen, die ihm helfen, bessere Versuchsbeschreibungen zu verfassen.

Wie ich Salz gewonnen habe

Zuerst habe ich in der Küche nach einem passenden Gefäß zum Mischen gesucht. Im Keller habe ich schließlich ein staubiges Einmachglas gefunden. Das musste ich erst spülen. Das Mischen ging ganz leicht, das Salz hat sich im Wasser völlig aufgelöst, der Sand hat sich bald am Boden abgesetzt. Nach dem Rühren konnte ich noch lange sehen, wie das Wasser immer wieder ein bisschen Sand aufgewirbelt hat. Meine Mutter hat mir erlaubt, zum Filtrieren den Einsatz von der Kaffeemaschine zu benutzen, wenn ich sie anschließend wieder sauber mache. Ich habe eine braune Filtertüte eingelegt und dann das Wasser mit dem Sand und dem aufgelösten Salz erst wieder aufgerührt, bevor ich es durchgegossen habe. Dabei hat es etwas gespritzt, ein paar Tropfen kamen auf meine Brille und auf meinen Mund. Es hat ganz salzig geschmeckt.

Die durchgelaufene Flüssigkeit habe ich mit einem Messbecher aus weißem Plastik aufgefangen. Es hat über vier Minuten gedauert, bis der letzte Tropfen aus der Filtertüte gekommen ist. Es war auch nicht mehr ganz ein viertel Liter. Ich habe noch mal einen Finger hineingesteckt und abgeleckt, es war so salzig wie vorher! Dann habe ich das Salzwasser aus dem Messbecher in eine flache Auflaufform gefüllt. Weil die meisten Fensterbänke in unserer Wohnung sehr schmal sind, habe ich die Form mit der Salzlösung auf den Balkontisch gestellt. Dort bekam sie auch viel Sonne ab. Ich glaube, das Wasser ist so schnell verdunstet, weil es draußen auch etwas windig war. Am Samstagmorgen hatte ich mit dem Versuch angefangen, am Abend konnte ich es schon am Innenrand der Auflaufform glitzern sehen. Das waren die ersten Salzkristalle. Am Sonntag musste ich dann alles wieder spülen, das war ziemlich viel Arbeit.

Text aus: Stäudel, Werber, Wodzinski, 2006, S. 88

Aufgabe 49

Wenden Sie Ihre Ergebnisse aus *Aufgabe 45* und *Aufgabe 46* auf eine konkrete Schreibaufgabe für Ihren Unterricht an. Dies kann eine Bildbeschreibung oder eine Vorgangs- oder Versuchsbeschreibung sein. Gestalten Sie eine Arbeitsanweisung (Arbeitsblatt, Material, Aufgabe zur Produktion einer Beschreibung). Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Anforderungen, indem Sie sprachliche Hilfen anbieten.

Aufgabe 49

Das Handbuch schließt ab mit Sprachübungen im Fachunterricht (z.B. Wortschatzarbeit betreiben; Fachbegriffe erkennen, ordnen, üben; Fachsätze vervollständigen; Signale üben; Fachnomen zerlegen; Nominalphrasen und Nominalisierungen; Passivstrukturen üben (vgl. Leisen 2010, 260ff.). Leisen betont die Bedeutung von Übungen, mit denen sprachliche Formulierungsmuster trainiert werden. Da die im Sprach- bzw. Grammatikunterricht oft schematisch durchgeführten Sprachübungen losgelöst von konkreten Verwendungssituationen seien, sei ihr Nutzen für den Spracherwerb häufig nicht nachvollziehbar (vgl. Leisen, Teil 1, 2010, 30f.). Mit der Einbettung von Sprachübungen in fachliche Verwendungskontexte solle ermöglicht werden, einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem fachlichen und sprachlichen Lernen herzustellen.

Sprachübungen

Mit der Fülle der Materialien und Unterrichtsideen, ihre Einbindung in didaktische Überlegungen und durch die konsequente Verknüpfung des fachlichen Lernens mit dem Lernen auf sprachlicher Ebene ist das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts in diesem Umfang wohl herausragend. Aufgaben und Übungen müssen in der Ausführung stärker an die konkreten Lerngruppen angepasst werden. Weitere Arbeitsschritte sollten eingefügt werden. Es ist zudem in der konkreten Lehrsituation zu prüfen, ob alle sprachliche Phänomene berücksichtigt werden, die den Lernprozess behindern können. Das Konzept bzw. das Handbuch stellt einen konstruktiven und umfassenden Beitrag zur fachbezogenen Sprachförderung dar. Das systematische Weiterarbeiten am sprachlichen Phänomen und eine strukturierte Vermittlung von Sprachkenntnissen müssen ergänzt werden.

Kommentar**6.3 Das Konzept des sprachfördernden Fachunterrichts**

Das Projekt **PROMISE** (Promotion of Migrants in Science Education) hat zum Ziel, junge Migranten und Migrantinnen in der naturwissenschaftlichen Bildung zu fördern, sie in der Wahl naturwissenschaftlicher Berufe zu unterstützen, ihnen Chancengleichheit zu ermöglichen und sie im Erwerb entsprechender Bildungsabschlüsse zu unterstützen. Es wurde seit 2004 von T. Tajmel und K. Starl entwickelt und ist ein Kooperationsprojekt mit Partnern aus Hochschulen der Länder Bosnien-Herzegowina, Deutschland, Österreich und der Türkei und dem Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie.

**naturwissenschaftliche
Bildungsförderung von
jugendlichen Migranten**

Die Projektgruppe der beteiligten Humboldt-Universität Berlin (T. Tajmel) legt ihren Schwerpunkt auf die Kooperation zwischen der Didaktik der Physik und der Didaktik Deutsch-als-Zweitsprache. Ihre Forschungsarbeit gründet auf Fragebogenerhebungen und Erfahrungen in der Arbeit mit Lehrern naturwissenschaftlich-mathematischer Fächer. Diese zeigen, dass Fachlehrkräfte zwar das sprachliche Problem als eines der

zentralen Probleme in ihrem Fachunterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen erkennen, sie jedoch keine Handlungsmöglichkeiten zur Behebung des Problems sehen bzw. zur Verfügung haben (vgl. Tajmel 2010, 168-170). Die Projektgruppe Berlin sieht daher ihre Arbeit in der Entwicklung von Konzepten, die den DaZ-Förderunterricht in den naturwissenschaftlichen Unterricht integrieren. Dies geschieht durch Schulungen des Lehrpersonals und durch die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterrichtsmaterialien. Drei Hypothesen sind bei der Konzeptentwicklung leitend:

drei Hypothesen

1. **Sensibilisierung:** Die Lehrerinnen und Lehrkräfte müssen für sprachliche Problemfelder, welche in ihrem Fach auftreten können, sensibilisiert werden. Erst dann werden sie die Schwierigkeiten der Schüler nachvollziehen können.
2. **Professionalisierung:** Erst wenn die Lehrer wissen, wie sie den Unterricht verändern können und welche Methoden und Möglichkeiten der Sprachförderung es gibt, können sie diese in den Unterricht integrieren. Dazu müssen entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen.
3. **Evaluation:** Der sprachfördernde Fachunterricht muss sowohl im Hinblick auf die sprachlichen als auch auf die fachlich-naturwissenschaftlichen Fortschritte der Schüler evaluiert werden. Wenn sich durch die Sprachförderung im Unterricht auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schüler verbessern, wird die Einbeziehung von Sprachförderung in den Fachunterricht zum fachdidaktischen Gebot.“

Tajmel 2010, 177

Sensibilisierung für fachsprachliche Handlungsmuster und -register

In der Arbeit mit Lehrern erfolgt eine Sensibilisierung für die Anforderungen an sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht. Lehrkräfte der naturwissenschaftlichen Fächer werden aufmerksam gemacht auf die sprachlichen Handlungsmuster und Register, die in ihrem Fachunterricht benötigt werden, wie z.B. Beobachtungen von fachlichen Phänomenen **beschreiben**, Sachverhalte **erläutern**, Zusammenhänge **erklären** usw. Zwar ist davon auszugehen, dass den Lernern dafür notwendige Fähigkeiten im Deutschunterricht vermittelt werden, jedoch ist es das Ziel der Lehrerfort- und Weiterbildungen, die Lehrkräfte zu befähigen, sprachliche Handlungsmuster in Planung und Gestaltung des Fachunterrichts zu berücksichtigen, Fachwortschatz zu erläutern, komplexe sprachliche Strukturen der thematisierten Lehrtexte zu erkennen und lernerbezogen sprachlich umzugestalten.

fachliches und sprachliches Lernen verbinden

In der Zusammenarbeit mit Lehrkräften werden Unterrichtsmaterialien direkt für den Unterricht verfügbar gemacht, indem sie überarbeitet bzw. neu erstellt werden. Diese Arbeit beginnt, indem anfangs sprachliche und fachliche Lernziele einer Unterrichtseinheit formuliert werden. Sie sind Grundlage für die darauf folgende Gestaltung des Arbeitsmaterials. Folgende Kriterien sind leitend:

- systematisches Erlernen sprachlicher Register,
- systematisches, schrittweises Hinführen zum Erlernen fachsprachlicher Register,
- Bereitstellen von sprachlichen Mitteln (Fachwortschatz, sprachliche Strukturen, fachsprachliche Redemuster), die unmittelbar im Lernkontext von Bedeutung sind und je nach Förderbedarf variieren (Lückentexte, Textbausteine, Wortlisten),
- verschiedene (Sprach-) Übungen und variierende Anwendungssituationen.

Die folgenden Beispiele (entnommen von der dem Buch beigelegten CD) geben einen Eindruck von der Gestaltung der Arbeitsblätter, mit denen fachliches und sprachliches Lernen durch differenziert einzusetzende sprachliche Unterstützungsmaßnahmen erfolgt.

Name:

Klasse:

2. Das Volumen**Arbeitsblatt 1**

PHYSIK	SPRACHE
Das Volumen (kurz: V) ist die Größe eines Körpers .	das Volumen, die Größe
Das Volumen gibt an , wie viel Platz ein Körper braucht.	der Körper gibt an, angeben ich gebe an / gab an / hat angegeben
Das Volumen kann in verschiedenen Einheiten angegeben werden.	die Einheit wird angegeben kann angegeben werden
Eine Einheit für das Volumen ist der Kubikzentimeter (kurz: cm³).	der Kubikzentimeter
Ein Kubikzentimeter (cm³) ist genau ein Milliliter (ml). 1ml = 1cm³ Zwei Kubikzentimeter (2 cm³) sind genau 2 ml.	
Beispiel: 72 cm³ = _____ ml Antwort: 72 cm³ sind _____ ml	
Beispiel zur Sprechweise: a) Eine Flasche Cola hat ein Volumen von 1000 cm³. b) Das Volumen einer Flasche Cola beträgt 1000 cm³. Anstelle von beträgt kann man auch sagen: Das Volumen ist 1000 cm³.	Ein Körper hat ein Volumen von ... ml. Das Volumen des Körpers beträgt ... ml.

Tajmel/Starl (2009), AB 1

Name:

Klasse:

2. Das Volumen**Arbeitsblatt 2****Aufgaben:**

1) Wie groß ist das Volumen einer Milchtüte? Antworte mit Satz a) und b)!

a) _____**b)** _____

2) Wie groß ist das Volumen einer Getränkedose?

a) _____**b)** _____

3) 1 Liter (1 l) sind genau 1000 Milliliter (1000 ml).

Wie viel ml Cola sind in einer 1,5l-Flasche?

Wie viel cm³ sind das?

Tajmel/Starl (2009), (AB 2

Aufgabe 50

Aufgabe 50

Prüfen Sie in einem Physik-Lehrbuch Ihrer Klasse bzw. einer bestimmten Jahrgangsstufe, welche weiteren Verben und Strukturen im Zusammenhang mit dem Thema „Messwert ablesen“ bzw. „Volumen beschreiben“ verwendet werden.

Name: _____ Klasse: _____

2. Das Volumen Arbeitsblatt 3

PHYSIK	SPRACHE
Schätze wie groß das Volumen der abgebildeten Gegenstände ist. Gib deine Schätzung in Milliliter (ml) und Kubikzentimeter (cm ³) an.	die Schätzung, -en schätzen , ich schätze/schätzte/hat geschätzt Das Volumen beträgt (Das Volumen ist ...) Der Körper hat ein Volumen von Ein ml ist ein cm³ . Zwei ml sind zwei cm³ .
 das Teeglas	Antwort: Das Teeglas hat ein Volumen von ungefähr _____ ml. <i>Man kann auch sagen:</i> Das Volumen des Teeglases _____ cm ³ .
 die Parfümflasche	Das Volumen der Parfümflasche _____ ml. Die Parfümflasche _____ ein Volumen _____ cm ³ .
 die Wasserflasche, das Glas	Das Volumen der Wasserflasche _____ _____ _____ Das Glas _____ _____ _____

Tajmel/Starl (2009), AB 3

Name: _____ Klasse: _____

2. Das Volumen Arbeitsblatt 4

Wir bestimmen das Volumen von verschiedenen Gegenständen.
Wie machen wir das?

→ Sieh dir die Anleitung an! (Blatt Volumenbestimmung)

PHYSIK	SPRACHE
Bestimme das Volumen verschiedener Körper mit Hilfe eines wassergefüllten Messgefäßes!	bestimmen; ich bestimme/ bestimmte/ hat bestimmt das Messgefäß, -e Messwerte ablesen
Beschreibe, wie du vorgehst! Welche Messwerte <u>liest</u> du <u>ab</u> ?	Ich <u>lese</u> Messwerte <u>ab</u> .

Wie gehst du vor?
 Bilde zuerst ganze Sätze und ordne sie dann der Reihenfolge nach!

A) den ersten Messwert vom zweiten Messwert abziehen
 B) den Messwert für das Volumen des Wassers (mit Körper) ablesen
 C) den Körper ins Wasser tauchen
 D) das Volumen des Körpers bestimmen
 E) das Wasser in das Messgefäß füllen
 F) den Messwert für das Volumen des Wassers (ohne Körper) ablesen

Verwende auch die Wörter **zunächst, dann, zuerst, danach**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Tajmel/Starl (2009), AB 4

Aufgabe 51

Das Beispiel „2. Das Volumen Arbeitsblatt 3“ gibt weiterführende Hilfen zur fachsprachlichen Beschreibung des Volumens.

- a) Füllen Sie mit Hilfe der sprachlichen Muster in der Spalte oben rechts des Arbeitsblattes die anschließenden Lückentexte aus (z.B. Das Volumen des Teeglases ...).
- b) Was stellen Sie fest?
- c) Füllen Sie das Arbeitsblatt 4 aus und formulieren Sie einen Text zur Bestimmung des Volumens.
- d) Beurteilen Sie die Arbeitsblätter hinsichtlich der sprachlichen Unterstützungshilfen im Physikunterricht.

Aufgabe 51*Aufgabe 52*

Auf der Internet-Seite des Projekts ProDaZ der Universität Duisburg-Essen verdeutlicht T. Tajmel in ihrem Artikel „Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts“, in welcher Form im Physik- und Chemieunterricht sprachliche Leistungen erbracht werden müssen:

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (Aufruf vom 01.02.2012).

Lesen Sie den Artikel und skizzieren Sie aus dem Bereich der dort aufgeführten sprachlichen Mittel (S. 8) eine sprachreflexive Übung (auf der Wort- oder auf der Satzebene), die zur produktiven und zur rezeptiven Verwendung der sprachlichen Mittel beiträgt.

Aufgabe 52

Im Laufe mehrjähriger Lehrerfort- und Weiterbildungen sind umfangreiche Materialsammlungen entstanden, die Schulen und Fachkollegien bei Anfrage zur Verfügung gestellt werden. Sie sind von den beteiligten Lehrern entwickelt und erprobt worden. Auch die Effekte auf die Lernleistung werden ermittelt und vom Projekt evaluiert.

Kommentar

7 Zusammenfassung

Neben den in den Kapiteln 5 und 6 vorgestellten Konzepten für einen sprachreflektierenden Unterricht gibt es sicherlich weitere Unterrichtsvorschläge für den Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. In dieser Fernstudieneinheit wurde Ihnen eine Auswahl vorgestellt, in der das Prinzip der Reflexion über Sprache übergeordnet und vorherrschend ist. Wir gehen davon aus, dass die Reflexion über Sprache der entscheidende Ansatzpunkt ist, um auf die besondere Lehr- und Lernsituation angemessen vorbereitet zu sein und um Unterricht zu gestalten. Reflexion über Sprache ist nicht nur ein für die Schüler zu erreichendes Ziel, sondern es bildet auch in Ihrer Arbeit als Lehrer eine entscheidende Grundlage. Reflexion über Sprache im Sinne der Aufmerksamkeit und Sensibilität für die sprachlichen Anforderungen (wie auch von J. Leisen in seinem Konzept „Sprachsensibler Fachunterricht“ zu Grunde gelegt) ist die zentrale Bedingung, um überhaupt sprachliche und fachliche Förderung in einer sprachheterogenen Lerngruppe durchzuführen und den Bedürfnissen der Lerner gerecht zu werden. Eine weitere günstige Voraussetzung ist die Entwicklung eines schulbezogenen Gesamtkonzepts.

In diesem Kapitel sind die zentralen Aspekte der Fernstudieneinheit überblicksartig zusammengeführt. Anschließend wird ein Ausblick auf die Schritte gegeben, die im Sinne eines Gesamtkonzepts zur DaZ-Förderung an der Schule notwendig zu beschreiten sind.

7.1 Übersicht

In dieser Fernstudieneinheit wurden zahlreiche Beispiele aus unterschiedlichen und breit eingesetzten Lehrbüchern ausgewählt. Viele Lehrbücher für den regulären Deutschunterricht enthalten Anknüpfungspunkte und Vorschläge, die Sie als Lehrer an die spezifischen Bedürfnisse Ihrer Lerngruppe anpassen können. Auch die in *Kapitel 5* und *6* vorgestellten Konzepte bieten eine Grundlage für die Übertragung auf die eigene Unterrichtssituation, auf das Fach und auf die Lerngruppe. Wichtig bei der Planungsarbeit ist, einen Überblick zu behalten und die Auswahl geeigneter Materialien kriterienorientiert und zielbezogen zu treffen. Die Entwicklung und Begründung des Prinzips „Über Sprache reflektieren“ bietet mit seinen didaktischen Konsequenzen eine solche Leitlinie.

Um entscheiden zu können, wie eine schulbezogene Förderung aussehen kann, sind in der folgenden Übersicht die verschiedenen Formen der DaZ-Förderung zusammengestellt, jeweils unterschieden zwischen getrenntem und integriertem DaZ-Unterricht. Die verschiedenen Organisationsformen sind aufgeführt, die daran gekoppelten didaktischen Prinzipien und Sprachförderkonzepte. Weiterhin ist dort ein Überblick über die in der DaZ-Förderung z.Z. eingesetzten Materialien gegeben. Die Entscheidung für die Auswahl und Gestaltung des Unterrichts in sprachheterogenen Lerngruppen sollte sich an dem Prinzip „Über Sprache reflektieren“ orientieren. Daher sind in der Übersicht auch die didaktischen Konsequenzen als Planungsbasis aufgeführt.

7.2 Ausblick

In dieser Fernstudieneinheit wurde Ihnen ein Überblick gegeben über die besonderen Bedingungen des Unterrichts in sprachheterogenen Lerngruppen und über mögliche Konzepte und Ansätze, sprachfördernd und fachbezogen damit umzugehen.

Dies erfolgt nach dem Prinzip **Über Sprache reflektieren**. Der theoretische Teil 1 skizziert fachwissenschaftliche Begründungszusammenhänge und entwickelt didaktische Prinzipien, die auf die konsequente Förderung der Sprachreflexion über die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen abzielen. Im praxisbezogenen Teil 2 sind Konzepte und Unterrichtsbeispiele für den sprachfördernden Unterricht im Fach Deutsch und in den naturwissenschaftlichen Fächern zusammengestellt.

Entsprechend der Vorgehensweise in dieser Fernstudieneinheit, aus den verschiedenen Fachdisziplinen heraus ein didaktisches Gesamtkonzept zu entwickeln, ist es im Schulalltag notwendig, die verschiedenen unterrichtspraktischen Vorschläge der Fachdisziplinen zusammenzuführen, die Fachcurricula zu koordinieren, inhaltliche und organisatorische Absprachen im Kollegium zu treffen und ein Gesamtfördermodell zu entwickeln.

Ein Gesamtfördermodell umfasst den DaZ-, den Deutsch- und den Fachunterricht. Der DaZ-Unterricht allein reicht nicht aus, um die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Wohl aber ist es notwendig, die Maßnahmen aus der DaZ-Förderung konsequent zu berücksichtigen für den weiterführenden Unterricht und Bildungsweg der Lerner.

Der Deutschunterricht allein kann die sprachlichen Anforderungen nicht aufgreifen und bearbeiten, die sich im Fachunterricht stellen. Auch die bisherigen Lehrbücher für das Fach Deutsch stellen bislang nur unzureichende Hilfen bereit.

Der Fachunterricht ist ein Ort des fachlichen Lernens, der zwar die sprachlichen Anforderungen berücksichtigen kann, die sich insbesondere für Lerner mit Migrationshintergrund stellen. Aber er ist nicht der Ort, an dem das systematische Sprachlernen stattfinden kann und in dem sprachliche Phänomene strukturiert aufgearbeitet werden.

Es ist also notwendig, dass das Kollegium einer Schule auf die gemeinsame Aufgabe der Sprachförderung aufmerksam wird und nach dem Prinzip der Durchgängigen Sprachbildung miteinander kooperiert. Unterstützend stehen schulische und außerschulische Fachkompetenzen bereit.

Reflexion über Sprache beinhaltet auch Reflexion über ihre Sprecher. Ein Aufmerksam-Sein und Aufmerksam-Werden auf die verschiedenen Lerner in der Schule kann ein Bewusstsein über die vielfältigen Anforderungen wecken, die die einzelnen Lerner und die einzelnen Lehrer bisher oftmals allein bewältigen. Reflexion über die Gegebenheiten einer Lernsituation sollte aufmerksam machen auf die Anforderungen, denen sich eine Schule in ihrer Gesamtheit stellen muss.

8 Lösungsschlüssel

Aufgabe 1

Aufgabe 1

Idealerweise könnten Sie folgendermaßen vorgehen:

- Sie vergewissern sich, ob Ihr Thema im Lehrplan erscheint,
- Sie fragen nach der Lerngruppe, ihrem Entwicklungsstand und nach dem sprachlichen und intellektuellen Niveau,
- Sie überlegen, wie das Thema im Gesamtplan des Schuljahres zu verorten ist,
- Sie formulieren Lernziele, die Sie mit dem Thema erreichen können und prüfen, ob diese sich mit den Vorgaben der Lehrpläne bzw. Bildungsstandards decken,
- Sie haben bestimmte Schülerinnen oder Schüler vor Augen, bei denen das Thema auf großes Interesse stößt oder das sie in ihrer Lernentwicklung unterstützt,
- Sie haben eine besondere Idee der Umsetzung (z.B. Projektarbeit oder individualisiertes Lernen) und planen nach methodischen Gesichtspunkten,
- Sie orientieren sich an vorgegebenem Material und an den Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer.

Aufgabe 2

Aufgabe 2

Empfehlungen und Orientierungen sind nur sehr allgemein gehalten:

- a) Teilhabe an kultureller Vielfalt,
Formen des Zusammenlebens in verschiedenen Kulturen,
Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, medialer und literarischer Vielfalt für die eigene Entwicklung,
- b) Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit,
Erfahrungen führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit,
- c) Vermittlung einer Interkulturellen Kompetenz,
Spracherfahrungen unterstützen Interkulturelles Lernen, insb. bei Schülern mit Migrationshintergrund.

Aufgabe 3

Aufgabe 3

- a) allgemeine Faktoren
Name, Geburtsort, Heimatland, Erstsprache, Geschlecht, Alter (Geburtsjahr), Größe, Geschwisterzahl, Familienstand, Kinder ...
- b) spezifische Faktoren
Beruf, Ausbildung, Hobbies, besondere Kenntnisse und Fähigkeiten, Aktivitäten wie Sport, Sprachkurse, Reisen; Wertvorstellungen, Konfession, politische Einstellung, Ängste, Abneigungen, Krankheit ...

Aufgabe 4

Aufgabe 4

Individuelle Lösung.

Aufgabe 5**Aufgabe 5**

Individuelle Lösung.

Aufgabe 6**Aufgabe 6**

Individuelle Lösung.

Aufgabe 7**Aufgabe 7**

In Anlehnung an Von der Kammer (2001), *Man ist, was man isst*. In: Praxis Deutsch November 2001, S. 40-43. Der Vorschlag ist ausgelegt für die Klassenstufen 8-10.

b) Folgende Lösung wäre denkbar:

Erster Schritt: Material sichten, sammeln, ordnen.

- *Sprachforscher haben eine neue Erklärung für die Schreibung der Doppelkonsonanten gefunden. Versucht, diese herauszufinden.*

Die Schüler erhalten Zeitungsartikel und sollen anhand dieser Texte alle Wörter überprüfen, die einen Doppelkonsonanten aufweisen. Diese schreiben sie heraus. Auf Ausnahmen wie *wenn, dann, dass* usw. wird hingewiesen.

Zweiter Schritt: Regeln finden.

- Die Schüler werden aufgefordert herauszufinden, an welcher Stelle der Doppelkonsonant häufig steht. Sie erhalten den Beginn einer Formulierung und den Auftrag:

Vervollständigt die Regeln:

Der Doppelkonsonant steht meistens ...

Der Doppelkonsonant steht meistens ...

Der Doppelkonsonant steht meistens ...

Der Doppelkonsonant steht meistens ...

Dritter Schritt: Regeln überprüfen.

- *Welche Regel stimmt? Welche Regel hilft?*

Vierter Schritt: Sich für eine Regel entscheiden.

- Wortpaare mit und ohne Doppelkonsonant werden aufgeführt und geprüft.
Nicht jede gefundene Regel trifft zu oder ist hilfreich. Prüfe:

Rose – Rosse

Nase – nasse

beten – Betten

raten – Ratten

Hüte - Hütte

usw.

Fünfter Schritt: Die Regel bestätigen.

- Schüler suchen weitere Beispiele, die die gefundene Regel bestätigen.

Aufgabe 8**Aufgabe 8**Kanak Sprak

Abgeleitet von dem Wort Kanake ist die Bezeichnung Kanak Sprak („Türkendeutsch“) für den deutschen Soziolekt, der vor allem von männlichen Jugendlichen türkischer Abstammung in Ballungszentren Deutschlands gesprochen wird, in denen sich eigene Sprachstrukturen und Färbungen gebildet haben. Sie wird auch teilweise von deutschen Jugendlichen in sozial schwachen Gebieten mit hohem Ausländeranteil übernommen, die deshalb mitunter als Kanakendeutsche bezeichnet werden.

Während der Begriff Kanak Sprak ursprünglich 1995 von Feridun Zaimoğlu mit dem Buch *Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* im Problembewusstsein der Diskriminierung und der Integrationsprobleme geschaffen wurde, ist der Soziolekt durch die Comedians Kaya Yanar (Was guckst du?!) und Erkan und Stefan (Bullyparade, headnut.tv, Kinofilme) konterkariert worden, um das Jahr 2000 durchaus in Mode gekommen, und wird etwa im deutschen Rap – im Sinne eines ethnic pride (ethnischer Stolz) – verwendet.

http://de.wikipedia.org/wiki/Kanak_Sprak#Kanak_Sprak; Aufruf vom 27.04.2012.

An dieser Stelle ein Verweis auf den Aufsatz von Neuland u.a. (2009) (s. auch Kapitel 2.3), der die Unterscheidung zwischen Schülersprache und Unterrichtssprache herausstellt: Schülersprache wird darin als die von Jugendlichen verwendete Sprache beschrieben, die im und außerhalb des Unterrichts von Schülern untereinander verwendet wird; ähnlich wie die sog. „Kanak Sprak“.

Dagegen steht die Unterrichtssprache, die von den Lernern verwendet wird, wenn sie sich in offiziellen Lernsituationen mit den Lehrkräften befinden. Oftmals können die Lerner innerhalb einer Äußerung von einer „Sprache“ in die andere wechseln und den Adressatenbezug berücksichtigen.

Unter Schulsprache wird von Neuland die offizielle Bildungssprache verstanden.

Aufgabe 9**Aufgabe 9**

- a) Konzeptionell schriftliche Handlungsmuster werden im Rahmen von Bewerbungsschreiben eingeübt (s. dazu Broschüren der Agentur für Arbeit; oder in Lehrbüchern, z.B.
- *deutsch.ideen 9*. Sprach- und Lesebuch. Braunschweig: westermann, Schroedel 2008.
 - *deutsch.kombi 4*. Sprach- und Lesebuch. Stuttgart: Klett 2006.

In *deutsch.kombi 4* findet sich im Lernbereich „Sprechen, Zuhören, Spielen“ auf S. 34-35 folgende Sequenz: *Die eigenen Chancen verbessern*.

Es erfolgt die Vorbereitung auf ein mündliches Bewerbungsgespräch. Unter anderem werden in einem Rollenspiel konzeptionell schriftliche Sprachhandlungsmuster für eine mündliche/telefonische Anfrage eingeübt:

„Fa. XXX. Guten Tag, mein Name ist ... Was kann ich für Sie tun?“

„Sch. Guten Tag, mein Name ist ... Unsere Schule ... Ich möchte mich erkundigen, ob man in Ihrem Betrieb ein Praktikum machen kann.“ (ebenda, S. 34f).

Es folgen mögliche Fragen seitens des Betriebs. Entsprechende Antworten werden in Gruppenarbeit vorbereitet. Danach werden Bewerbungsgespräche als Rollenspiele vorbereitet, durchgeführt und unter folgenden Kriterien ausgewertet:

- Lautstärke, Deutlichkeit, Prosodie,
- sprachliche Genauigkeit und Angemessenheit,
- Interesse und Freundlichkeit.

- b) Sie berücksichtigen schriftliche Konventionen wie:
- Anrede- und Schlussformel,
 - Formulierung des Anliegens in einer sog. Betreffzeile,
 - best. sprachliches Register (Höflichkeitsformen usw.).

Aufgabe 10**Aufgabe 10**

- a) Das Training wird eingeführt, indem die Schüler direkt angesprochen werden und der Zweck des Strategietrainings und das Trainingsverfahren selbst erläutert werden.
- b) Vor jeder Übungssequenz wird die Vorgehensweise begründet („*Um mehr Sicherheit zu gewinnen, bearbeite den zweiten Durchgang möglichst selbstständig!*“).
- c) Phrasen wie „*Das Lesen fällt dir leichter, wenn ...*“ führen in die Übungen ein und wirken motivierend. Lerner werden direkt angesprochen: „... *was vermutest du ...*“, „*überlege dir ...*“

Beurteilungskriterien:

- klare Einteilung einer überschaubaren Anzahl von Strategien,
- Hilfen, Erläuterungen und Beispiele, um die Leseschritte einzuleiten,
- altersangemessene Textauswahl,
- verschiedene Textsorten,
- hervorgehobene Merksätze,
- Anwendung bzw. Transfer auf weitere Texte.

Aufgabe 11**Aufgabe 11**

Das Einüben selbstregulativer Strategien ist nur ansatzweise erkennbar, z.B.

S. 20 „*Sicher hast du nach dem ersten Lesen [...] Hier lernst du, wie du Verständnisprobleme überwinden kannst: ...*“

Erklärungen werden mit dem Symbol einer Glühbirne versehen (wie im Auszug S. 20); dies bewirkt Orientierungshilfe.

Aufgabe 12**Aufgabe 12**

Mögliche Antworten:

- auf ähnlich strukturierte Sprachen eingehen,
- auf Unterschiede in der Flexion (trotz gleicher oder ähnlicher Wortstellung) eingehen,
- auf erhebliche Unterschiede zwischen der deutschen und der arabischen Wortstellung eingehen,
- auf Unterschiede im syntaktischen Aufbau eingehen,
- sich mit Sprachen und ihrer Verbreitung beschäftigen.

Aufgabe 13**Aufgabe 13**

Mögliche Fragen oder Anregungen:

- *Kennst du Handelswege für Salz in verschiedenen Ländern?*
- *In welchen Sprachen kennst du das Wort „Salz“?*
- *Kennst du weitere Redewendungen (aus einer anderen Sprache), die in Verbindung mit „Salz“ benutzt werden?*

Aufgabe 14**Aufgabe 14**

Mögliche Antworten:

- a) Man kann ausgehen von eigenen Erfahrungen mit dem zu behandelnden Thema, hier das Thema „Salz“; lässt sich teilweise übertragen auf andere Stoffe, z.B. Wasser, Grundnahrungsmittel wie Kartoffel, Weizen u.a. Getreide, Milch, Zucker:
Wo begegnet dir Salz/Wasser?
Was ist Salz bzw. Was ist Wasser oder Was ist Regen für dich?

- b) Fähigkeiten bzw. Kenntnisse zum Thema „Wasser“:
- Bedeutung der Begriffe „Trinkwasser, Regenwasser“ usw.
 - Bedeutung des Begriffs „Regenzeit“,
 - Kenntnisse über klimatische Veränderungen, Wasserkreislauf,
 - Kennenlernen von Redewendungen und Bauernregeln zum Wetter/zu Regen,
 - Kennenlernen von Gedichten über Regen.

Fähigkeiten bzw. Kenntnisse zum Thema „Sport“ im Fach Physik:

- Bewegungsabläufe nachvollziehen und beschreiben,
- Leistung beschreiben,
- verschiedene Sportarten beschreiben,
- Nationalsportarten verschiedener Länder kennen lernen.

Anregungen finden sich für die Sekundarstufe z.B. in der Zeitschrift „Unterricht Chemie“, Ausgabe 46/1998. Seelze: Friedrich Verlag.

Anregungen für den Primarbereich:

http://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/Sachunterricht/mineralstoffe/salz/experimente_salz/index.html; Aufruf vom 20.02.2012.

Aufgabe 15**Aufgabe 15**

Mögliche Antworten:

Ebene A

Art und Weise der Artikulation; Lautproduktion; paraverbale Ausdrucksformen; Unterschied zwischen Unterhaltungen und formellen Gesprächen usw.

Ebene B

Kommunikation über Wissen, Erfahrungen, Kenntnisse
 Austausch über Träume, Vorstellungen, Ängste, Freude
 Regeln des sozialen Miteinanders

Evtl. Austausch über Redewendungen:

„sprachlos sein“

„das hat mir die Sprache verschlagen“

„in verschiedenen/fremden Zungen reden“

„jemandens Sprachrohr sein“

...

Ebene C

Verständigung der Tiere zur Warnung und Fortpflanzung

Sonderformen: Bienen, Wale

Eigenes Verständnis von Sprechen

Aufgabe 16

Aufgabe 16

Individuelle Lösung.

Aufgabe 17

Aufgabe 17

Mögliche Antworten:

a) Wortschatz:

Weitere Merkmale von Kindheit aufführen, z.B. „Spielzeug“, „Verantwortung“, „Freizeit“, „Arbeit“; Wortschatzerweiterung anregen: Assoziationen aufrufen, Wortpaare bilden; in Wortbausteine zerlegen bzw. neue Wortkompositionen bilden; Wörter in Verbindung mit anderen Wörtern (Phrasen; Phraseme, z.B. „Verantwortung übernehmen, zur Verantwortung gezogen werden“ ...).

Eine weitere Aufgabe kann sich auf Wortzusammensetzungen beziehen:

Findet Wörter, die mit dem Wort „Kind“ zusammengesetzt sind, z.B. Kindheit, Kinderkleidung, Kindergarten, kindisch, kinderlos ...

b) Floskeln:

Finde weitere Ausreden und Floskeln der Erwachsenen, die sie zur Begründung von Verboten verwenden (Dazu bist du noch zu jung; Das haben wir noch nie so gemacht; Warte nur, bis du erwachsen bist ...).

c) Aufgabe, um Begründungen mit „denn“ bzw. „weil“ zu formulieren und die Satzstellung zu beachten:

Vervollständige die Sätze:

Meiner Meinung nach ist der große Junge kein Kind mehr, denn ...

Ich finde, das Mädchen ist noch ein Kind, weil ...

Aufgabe 18

Aufgabe 18

a)

- Redewendungen und entsprechende Übersetzungen in einer anderen Sprache bzw. in der Fremdsprache Englisch oder in der zweiten bekannten Sprache (Erstsprache der Eltern),
- Sprachbilder, die sich in Redewendungen zeigen,
- Sprachvergleiche.

b)

- Wörtliche Bedeutung und übertragene Bedeutung,
- feststehende Redewendung, die nicht wörtlich übersetzt werden kann, sondern eine Entsprechung in der Fremd- bzw. Zweitsprache braucht.

c)

- Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Sprachbildern; kulturelle Vergleiche,
- ähnliche bzw. gleiche Aussagen in verschiedenen Sprachen, die jedoch mit anderen Sprachbildern oder Begriffen transportiert werden (*Better the head of a dog than the tail of a lion // besser den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach*).

Aufgabe 19**Aufgabe 19**

- a) Trennbare Verben werden falsch bzw. nicht getrennt, Position der Verben im Satz; „erlesen“ statt „belesen“, Sprachstil verändert sich in der vorletzten Zeile (*unkundig, Trottel*).
- b) Mögliche Lösung: Die Angst, Fehler zu machen und dadurch die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen; die Diskrepanz zwischen Ausdrucksvermögen und Intellekt, die dazu führen kann, dass man aufgrund der sprachlichen Defizite nicht als gleichwertiger Gesprächspartner/Mensch angesehen wird usw.

Aufgabe 20**Aufgabe 20**

- a) Thema „Sprachen lernen“:
- Verhalten beim Sprachenlernen,
 - Sprachen werden betrachtet,
 - Herkunftssprachen (Spanisch und Türkisch) werden thematisiert, Besonderheiten in Form und Struktur (Laute, Artikel, Morphologie) an Beispielen aufgezeigt, daraus resultierende Übertragungsfehler beim Erlernen des Deutschen aufgezeigt.
- b) Eigene Spracherfahrungen thematisieren:
- berühmte Persönlichkeiten mit ungewöhnlicher Art und Weise der Sprachaneignung,
 - Techniken werden bei Beispiel 1 positiv erwähnt: Motivation, Übung und am Ende am erfolgreichsten die tatsächliche Anwendung,
 - usw.

Aufgabe 21**Aufgabe 21**

Mögliche Antworten:

Quelle: <http://www.domid.org/seiten/ueberdomid/ueberdomid-de.html>;

Aufruf vom 28.04.2012.

Verschiedene Ausstellungen über Migration:

- griechische Migration zwischen 1960-1980,
- spanische und portugiesische Migration seit 1960,
- Geschichte der Einwanderung aus der Türkei,
- Ein- und Auswanderer in NRW.

Tagungen, Gesprächsrunden, Workshops (als Anregung zur eigenen Organisation).

Verschiedene Fotoausstellungen und Dokumente zur Migration, themenspezifisch:

- Arbeit,
- Heimat,
- Anwerbung.

Aufgabe 22

Aufgabe 22

- a) Tempusform Präteritum; Modus: Konjunktiv; Art und Funktion von Attributen;
- eine Liebeserklärung formulieren: heute – früher,
 - eine Liebeserklärung in verschiedenen Generationen oder Gesellschaftsgruppen formulieren,
 - in verschiedenen Kulturen seine Liebe zum Ausdruck bringen.
- b) Z.B. die Thematisierung geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster (Wer gibt wem eine Liebeserklärung? – Wie reagiert der/die Betroffene?).

Aufgabe 23

Aufgabe 23

- [1] Konzeptionell und medial mündlich: räumliche Nähe (*guck*), Deiktika (*die da, sie ...*)
- [2] Konzeptionell mündlich, teilweise schriftlich; medial mündlich: distanzierter Bericht an die Lehrerin: *Wir haben herausgefunden ...*
- [3] Konzeptionell und medial mündlich und schriftlich: allgemeingültige Merksätze; je doch noch räumlich-zeitliche Nähe.
- [4] Konzeptionell und medial schriftlich: unpersönliche Formulierung; allgemeine Aussage; kein Agens (Handlungsträger).

Aufgabe 24

Aufgabe 24

Mögliche Antworten:

Schwierigkeiten könnten bereiten:

- Verbformen: meist Passivkonstruktion; trennbare Verben,
- Komposita; Diminutiva,
- Nominalisierungen,
- Attribute auflösen, evtl. streichen,
- Ersatzformen (Pronomen; Hinweise wie *da, dort ...*; Begründungen *deshalb ...*),
- typografische Besonderheiten: Grafiken, Rechenwege, Gleichungen ...

Aufgabe 25

Aufgabe 25

Durch die Umstellproben wird deutlich, dass die Informationen, die in Vorfeldposition stehen, besonderes Gewicht erhalten:

Wegen seiner Korrosionsbeständigkeit ist Kupfer ein bewährter Werkstoff für Dacheindeckungen, Dachrinnen ...

Kupfer ist wegen seiner Korrosionsbeständigkeit ein bewährter Werkstoff für ...

Für Dacheindeckungen, Dachrinnen ... ist Kupfer wegen seiner Korrosionsbeständigkeit ...

Aufgabe 26

Aufgabe 26

Mögliche Antworten zu „Sinnesorgan Auge“:

Ein Wort in der Liste passt nicht zum Feld „Sinnesorgan Auge“. Streiche es durch!

<i>sehen</i>	<i>blinzeln</i>	<i>anstarren</i>	<i>begreifen</i>
<i>Licht</i>	<i>Farben</i>	<i>Geräusche</i>	<i>Wellenlänge</i>
<i>Augenhaut</i>	<i>Regenbogenhaut</i>	<i>Gänsehaut</i>	<i>Blinder Fleck</i>

Mögliche Antworten zu „Jugendkultur – Subkultur“:

Folgende Wörter sind einem Schüler eingefallen zu den Begriffen „Jugendkultur - Subkultur“:

Ehrenkodex, Rituale, Körpersprache, Kommunikation, Sondersprache, Selbstdarstellung, Gruppendarstellung, Hierarchie, Teil einer Gesellschaft, besondere Werte und Normen, Kleidercode, Abwehr, Abschirmung, Hipp-Hopp, Funk, Jazz, Aggro.

Ordne die Wörter den Begriffen zu. Achtung: manche Wörter passen zu beiden Begriffen.

- Fertige zwei Listen an.

Alternativ:

- Zeichne zwei sich überschneidende Kreise, in die du die Wörter einordnest. Kennzeichne die Schnittmenge.

Aufgabe 27

Aufgabe 27

a)

1. Als Begriff im Fach Geografie:
im Zusammenhang mit meteorologischen Vorgängen,
2. als Begriff im Fach Politik und Wirtschaft/Gesellschaftslehre:
Klimakonferenz, Kyoto-Protokoll, Umwelt,
3. als Beschreibung der zwischenmenschlichen Atmosphäre,
4. als Beispielwort, um Wortbildungen zu thematisieren:
Klimakatastrophe, Erdklima; aber auch: *Klimatische Veränderungen, klimatisiert,*
5. um Wettervorhersagen zu verstehen.

b)

Mögliche Antworten:

- Anknüpfen an Alltagsvorstellungen,
- Zuordnen zu schon bekannten Begriffen,
- häufige Formulierungen in bestimmtem Kontext ergänzen, z.B. „*feuchtes Klima, mildes Klima*“, „*das Klima verändert sich*“ ...

Aufgabe 28

Aufgabe 28

Mögliche Aufgabe:

Suche alle Angaben heraus, die einen Ort bezeichnen. Unterstreiche das Verb, den Ort und die Präposition und die Personen oder Dinge, die sich dort befinden. Fertige danach eine Liste in folgender Weise an:

in hölzernen Häusern wohnen Bauern ...

in einem festen Haus leben Adlige ...

im Innern der Burg zeugen Kirchen ...

auf befestigten Herrenhöfen leben Adlige ...

Aufgabe 29**Aufgabe 29**

Mögliche Antworten:

1. Redemittel, die einen ersten Eindruck wiedergeben:
 - *Die Grafik beschreibt das Bevölkerungswachstum in Indien zwischen 1970 und 2000, ...*
 - *Dabei verweist die (gepunktete) Linie auf ...*
2. Redemittel, die der Beschreibung dienen, z.B.:
 - Verben, die einen Anstieg oder Rückgang von etwas anzeigen: *steigen um, sinken auf/um, sich erhöhen, abnehmen ...*
 - Funktionswörter: *früher, heute; zuerst, dann, während ...*
3. Redemittel des Vergleichs:
Im Vergleich zu A lässt sich sagen, dass...; einerseits – andererseits; ...
4. Redemittel für Vermutungen:
Es handelt sich offenbar um ...; dies weist darauf hin, dass...

Aufgabe 30**Aufgabe 30**

Weitere schwierige Begriffe sind z.B. *Antisemitismus, Brutstätte, standesgemäß, ...*

Aufgabe 31**Aufgabe 31**

Mögliche Lösung:

- Vorwissen einbringen,
- anhand von Nachschlagewerken Vorstellungen über Wohnen und Leben bildlich bzw. zeichnerisch darstellen lassen,
- Liste mit Berufsgruppen angeben, Bedeutungen klären und kennzeichnen lassen, welche Berufsgruppen es im 19. Jahrhundert gab,
- Abbildungen in einem Kunstkatalog des 19. Jh./Beginn 20. Jh. unter Aspekten wie Gesellschaftsmaler, Kaiserkrönung, „Mietskaserne“ recherchieren und beschreiben,
- Listen zu bestimmten Themenbereichen erarbeiten, z.B. Gesellschaftsstand: Redewendungen wie „standesgemäß“, „über ihre Verhältnisse leben“; Freizeit-/Lebensgestaltung: teure Kuren in prominenten Kurbädern.

Aufgabe 32**Aufgabe 32**

Während des Lesens

Verstehensziel: Informationen miteinander in Beziehung bringen (Fortsetzung aus Text S. 92):

1. *Finde heraus, warum bestimmte Bevölkerungsschichten Probleme haben. Formuliere W-Fragen, z.B. Wer lebte über seine Verhältnisse? Warum? Was taten diese Menschen/Personen?*

2. Auch bestimmte Formulierungen deuten auf Probleme oder Schwierigkeiten hin, z.B.
 obwohl ...
 zwar ... aber ...
 zwar ... doch ...
 Unterstreiche die Sätze und erkläre sie in eigenen Worten.

Aufgabe 33**Aufgabe 33**

Individuelle Lösung.

Aufgabe 34**Aufgabe 34**

Individuelle Lösung.

Aufgabe 35**Aufgabe 35**

Individuelle Lösung.

Aufgabe 36**Aufgabe 36**

Mögliche umfangreiche Themen:

Haus und Wohnen; Leben auf dem Land/in der Stadt; Kleidung; Haustiere, Nutztiere; Jugendmode; Feier, Tanz, Disco, Party; Sport;

Mögliche kleine Themen:

Schul- und Hausaufgaben; Arbeiten und Pflichten in der Familie; Geburtstag.

Aufgabe 37**Aufgabe 37**

- a) Einige Sprachen verwenden keine Artikel bzw. verwenden eine andere Form der Bezeichnung „der“ bzw. „ein“.
- b) „Löwe“ zeigt mehr Wortverwandtschaften als „Maus“.

Aufgabe 38**Aufgabe 38**

- Anknüpfung im Bereich Lesen: bekannte Figuren, Motive in verschiedenen Sprachen,
- Anknüpfung im Bereich Sprachbetrachtung: Verwendung von Wiederholungen, Phrasen, die leicht zu erlernen sind,
- Anknüpfung im Bereich Schreiben: Schreiben einer eigenen Geschichte; Austauschen der auftretenden Tiere (Schwein, Kuh, Pferd ...; dabei Verwendung von Pronomen und der Tempusform Präteritum),
- Anknüpfung an das Fach Kunst: Erstellen eines eigenen Textbuches, einer Bühne mit Stabpuppen, um den Text szenisch umzusetzen und ihn in verschiedenen Sprachen zu spielen.

Aufgabe 39**Aufgabe 39**

Ein Arbeitsauftrag für eine 7./8. Klasse könnte dazu lauten:

Arbeite in Partnerarbeit.

Versetze dich in folgende Situation: Als Ottos bester Freund erzählst du deinem Nachbarn Ottos Erlebnis.

Besprecht, ob und wie sich eigene Erzählung und Jandls Gedicht unterscheiden.

Probiert aus, ob die Figuren des Gedichts ersetzt werden können, etwa durch:

Annas Lama

Ronnys Pony

Edes Esel

Pauls Gaul (o.ä.)

Diskutiert über eure Ergebnisse.

Eine Anregung bietet auch der Unterrichtsvorschlag unter
<http://www.lehrer-online.de/311841.php>; Aufruf vom 31.01.12.

Aufgabe 40**Aufgabe 40**

Individuelle Lösung.

Folgende Bücher haben mir und meinen Kindern und Schülern Spaß gemacht:

- Domenego, Hans u.a. (1995): *Das Sprachbastelbuch. Schreib deinen Namen auf: was reimt sich drauf*. Ravensburg: Ravensburger Taschenbuchverlag.
- Dürr, Gisela/Stiefenhofer, Martin (1999): *Schöne alte Kinderspiele. Ideen für Kinder aller Altersstufen*. Augsburg: Weltbild-Verlag.
- Jacoby, Edmund/Berner, Susanne R. (2010): *Dunkel war's, der Mond schien helle: Verse, Reime und Gedichte*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Mertens, Eva/Potthoff, Ulrike (2000): *Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wolf, Gerhard/Wolf, Anton (2007): *abhanden mit der hand, abfußen mit dem fuß: Antons liebste Wort-Spiel-Verse*. Frankfurt, Leipzig: Insel-Verlag.
- Weiterhin alle Texte von Joachim Ringelnatz, Christian Morgenstern und auch von Wilhelm Busch, *Max und Moritz*.

Aufgabe 41**Aufgabe 41**

Mögliche Lösung:

Lest den Text zunächst leise durch und anschließend einer kleinen Gruppe laut vor. Was stellt ihr fest?

Die Erfahrung bei der Durchführung der Unterrichtssequenz zeigt, dass die Lerner (6., 8. und 10. Klasse) beim lauten Vortrag die Vokale automatisch mitsprechen. Ein Gespräch über die Funktion von Vokalen in unserer Sprache schließt sich in jeder Altersstufe an, ebenso über die Besonderheit der Diphtonge (Doppellaute) im Deutschen. Weiterhin wird über die Satzmelodie diskutiert und das Ausrufezeichen wird als Anleitung zur Vortragsart erkannt. In allen Jahrgängen ist das Gedicht ein Anlass, sich mit Lautpoesie und mit Art und Weise und Wirkung eines Gedichtvortrags zu beschäftigen.

Aufgabe 42

Aufgabe 42

Ein Schreibimpuls kann in Form eines vorgegebenen Textanfangs einer konflikträchtigen Geschichte initiiert werden, aber auch durch Abbildungen oder durch Stichwort-sammlungen.

Bilder und Zeichnungen können ein Schreibimpuls sein. Hier ist ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit „In der Wortwerkstatt“ abgebildet.

In der
Wortwerkstatt

Nach Bildern schreiben



20. Wähle eine der dargestellten Situationen und schreibe nach diesen Bildern eine eigene Geschichte!



Bereite deine Geschichte vor, indem du Gedankenblasen verwendest! Gib den beteiligten Personen Namen – dann fällt dir das Erzählen leichter!



Schreibanlässe

Arbeitsblatt Nr. 17

am:

Aufgabe 43

Aufgabe 43

Die folgende Analyse bezieht sich auf die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003). Die jeweils berücksichtigten Kompetenzbereiche und angestrebten Kompetenzen sind als Textauszüge hier wiedergegeben:

„3.1 Sprechen und Zuhören**zu anderen sprechen**

- sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern,
- über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen,
- verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern, [...]

mit anderen sprechen

- sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen,
- durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen,
- Gesprächsregeln einhalten,
- die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten,
- auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen,
- kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten“ (KMK 2003, 10).

„Methoden und Arbeitstechniken

verschiedene Gesprächsformen praktizieren, z.B. Dialoge, Streitgespräche, Diskussionen [...]

- *Redestrategien einsetzen: z.B. Fünfsatz, Anknüpfungen formulieren, rhetorische Mittel verwenden,*
- *sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben, [...]*
- *Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) nutzen“ (ebenda, 11).*

„3.2 Schreiben**über Schreibfertigkeiten verfügen**

- Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben [...]“ (ebenda, 11).

„Texte schreiben

- [...] zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben),
- produktive Schreibformen nutzen: z.B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten, [...]
- Texte sprachlich gestalten
 - strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage schreiben,
 - sprachliche Mittel gezielt einsetzen: z.B. Vergleiche, Bilder, Wiederholung, [...]“ (ebenda, 12).

„Texte überarbeiten

- Aufbau, Inhalt und Formulierungen eigener Texte hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen (Schreibsituation, Schreib Anlass),
- Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden.

Methoden und Arbeitstechniken

- *Vorgehensweise aus Aufgabenstellung herleiten,*
- *Arbeitspläne/Konzepte entwerfen, Arbeitsschritte festlegen: Informationen sammeln, ordnen, ergänzen, [...]*
- *Texte inhaltlich und sprachlich überarbeiten: z. B. Textpassagen umstellen, Wirksamkeit und Angemessenheit sprachlicher Gestaltungsmittel prüfen, [...]*“ (ebenda, 13).

„3.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

verschiedene Lesetechniken beherrschen

- über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z.B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen.

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden

- Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,
- Wortbedeutungen klären,
- Textschemata erfassen: z.B. Textsorte, Aufbau des Textes,
- Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z.B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,
- Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen“ (ebenda, 13).

In Ansätzen werden in folgenden Bereichen Kompetenzen angestrebt:

„Texte verstehen und nutzen**literarische Texte verstehen und nutzen**

- ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte,
- Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen,
- zentrale Inhalte erschließen,
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog,
- sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich,
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),

- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen,
- analytische Methoden anwenden: z.B. Texte untersuchen, vergleichen, kommentieren,
- produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben,
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten“ (ebenda, 14).

„3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

[...]

- grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z.B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z.B. Gesetzestext), Appell (z.B. Werbeanzeige), Kontakt (z.B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z.B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z.B. Gedicht),
- „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z.B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache,
- Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen,
- Sprechweisen unterscheiden und beachten: z.B. gehoben, derb; abwertend, ironisch“ (ebenda, 15).

„Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren

- sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden:
 - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z.B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, [...]

Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen

[...]

- Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität [...]

Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren

- wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen“ (ebenda, 16).

„Methoden und Arbeitstechniken

- grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe,
- Rechtschreibstrategien anwenden: z.B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung,
- Nachschlagewerke nutzen“ (ebenda, 17).

Aufgabe 44**Aufgabe 44**

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/RSFriedrichsgabe_Portrait.pdf;
Aufruf vom 28.04.2012

a)

- eine Doppelstunde DaZ-Förderung am Nachmittag für alle Schülerinnen und Schüler;
- Absprachen zwischen Klassen- und Fachlehrkräften;
- Sprachlernteam: Verknüpfung zwischen Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Philosophie, Biologie.

b)

„Sprachförderliche Ziele des Fachunterrichts

- Wörte~~e~~inführ en
- Wortschatz~~e~~nüben
- Stumme Impulse geben
- Situationsgerecht~~t~~ prechen
- Mit Sprachfehlern umgehen
- Schreib~~e~~n trainieren
- Lesen trainieren
- Leistungen überprüfen“ (s. Aufruf, ebenda, 13)

S. dazu folgende Unterrichtsprotokolle:

- mathematische Wortschatzarbeit, 5. Klasse,
- Erkunde, Landwirtschaft, 5. Klasse,

Sprachliche Professionalisierung der Lehrkräfte durch Fortbildungen.

Aufgabe 45**Aufgabe 45**

Z.B. in den Niedersächsischen Kerncurricula für die Realschule im Fach Deutsch
(http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_rs_deutsch_nib.pdf; Aufruf vom 29.02.2012)
werden entsprechende Kompetenzen angegeben:

a) und b)

In den Klassenstufen 7/8 im Kompetenzbereich „Texte schreiben“ werden folgende Kompetenzen angestrebt, die benötigt werden, um einen Sachverhalt zu beschreiben und zu erklären:

Übergeordnete Kategorie	Erwartete Kompetenzen	Kenntnisse / Fertigkeiten	Überprüfungsmöglichkeiten
[...]	[...]	[...]	[...]
Texte schreiben	Sie beschreiben Vorgänge und Gegenstände unter zunehmender Verwendung von Fachbegriffen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien von Beschreibungen (Vorgänge, Gegenstände) kennen, z. B. Sachlichkeit, Vollständigkeit, Genauigkeit, Begrifflichkeit, Folgerichtigkeit • Fachbegriffe sachgerecht verwenden 	Zu Texten kriterienorientiert Stellung nehmen
	Sie verfassen einfache, standardisierte Textformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturmerkmale offizieller Briefe (Anfrage, Antrag) kennen • Aufbau eines Protokolls kennen 	Berücksichtigung der Strukturmerkmale
	[...] Sie fassen den wesentlichen Inhalt von Texten zusammen.	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsangabe und Précis als Möglichkeit der verkürzten Wiedergabe von Inhalten kennen • Merkmale von Inhaltsangabe und Précis kennen 	[...] Texte unter Beachtung der Merkmale verfassen
	Sie stellen unterschiedliche Standpunkte zu Sachverhalten dar und beziehen Stellung.	<ul style="list-style-type: none"> • Pro- und Contra-Argumente kennen • Aufbau einer Argumentation kennen • unterschiedliche Argumente abwägen und Schlussfolgerungen ziehen • Entscheidungen begründet darstellen 	Eine nachvollziehbare Entscheidung schriftlich darlegen

nach Kerncurricula Deutsch, NS. Jahrgangsstufe 7/8 (2009), 22-25

c) Individuelle Antwort.

Mögliche Antwort: Im Lehrbuch *deutsch.punkt 2* für die Klassenstufe 6 werden die Bereiche „Informieren“, „Beschreiben“, „Erklären“ eingeführt und geübt.

S. 50-51: Einen Vorgang beschreiben; Informieren. Es werden verschiedene Verfahren präsentiert, eine Speise zuzubereiten (Rezept und die Verschriftlichung). Dazu gibt es im zweiten Teil des Buches Lernstationen, Anleitungen (S. 239f.).

Im Lehrbuch *deutsch.punkt 3* wird der Unterschied zwischen Berichten und Beschreiben eingeführt, zunächst thematisch in der Einheit „Klasse Party“ (S. 71ff). Dort werden Vorbereitungen für die Party getroffen, z.B. auch die Vorbereitung eines Spiels. In der Lernstation Schreiben erfolgt das gezielte Üben dieser Textmuster, hier u.a. „Einen Vorgang beschreiben“ (vgl. S. 226).

Folgende Schreibtipps werden genannt:

- Den Vorgang in seinen einzelnen Schritten beschreiben.
- Die richtige Reihenfolge der Schritte beachten.
- Die Schritte in ihrem Zusammenhang und ihrem Zweck erklären.
- Den Vorgang genau und vollständig beschreiben.
- Sachlich und knapp formulieren.
- Ggf. Fachausdrücke verwenden, die dann erklärt werden müssen.
- Das Tempus Präsens benutzen“ (*deutsch.punkt* 3, 2006, 226).

Die Versuchsbeobachtung wird eingeleitet mit der Formulierung:

„Man füllt drei Schüsseln mit Wasser und stellt sie ... Die Wassertemperatur sollte ungefähr ... Anschließend werden einer Versuchsperson die Augen verbunden ...“

Folgende Redemittel werden aufgeführt:

„Als Erstes, zuerst, dann, nun, als Nächstes, sobald, jetzt, danach, währenddessen, da inzwischen, während, wenn, als Letztes, zuletzt, in der Zwischenzeit, anschließend“ (*deutsch.punkt* 3, 2006, 226).

Die angegebenen sprachlichen Mittel sind allerdings für die Formulierung einer Beschreibung, hier Versuchsbeschreibung, nicht ausreichend.

Aufgabe 46

Aufgabe 46

- a) siehe Lösung Aufgabe 45.
- b) Auf dem Arbeitsblatt fehlen die Anweisungen zur sachlichen Klarheit und zum präzisen Ausdruck. Es werden weitere Formulierungshilfen, fachspezifische Verben und Hinweise zur Kasus-Ergänzung gegeben. Zusätzlich sind dort Fachbegriffe aufgeführt, die allerdings erst zugeordnet werden müssen (Objekttisch, Objektrevolver ...). Ein musterhafter Satzanfang wird nicht formuliert.

Aufgabe 47

Aufgabe 47

Eine kriteriengeleitete Überarbeitung des Textes „Leseübung 6“, S. 203 müsste z.B. im ersten Absatz Folgendes berücksichtigen:

Die komplizierte Darstellungsweise mit hoher Informationsdichte, komplexen Satzstrukturen, Attributen wie „*obige*“, „*feinverteilt*“ könnte vereinfacht werden. Z.B.:

... gelang es Otto, einen Motor zu bauen, wie er oben beschrieben wird.

... Luft wird mit Benzin vermischt. Dies erfolgt im Vergaser. Das Benzin ist dabei sehr fein verteilt.

Aufgabe 48

Aufgabe 48

- a) Mögliche Lösung für eine Textüberarbeitung:

Salzgewinnung

Folgende Gegenstände werden benötigt:

Einmachglas

Wasser (Mengenangaben)

Salz (Mengenangaben)

Sand (Mengenangaben)
Kaffeefiltertüte
Messbecher aus Plastik
flache Auflaufform

Zuerst werden Wasser, Salz und Sand im Glas verrührt. Die Flüssigkeit wird anschließend in einen Messbecher gefüllt und durch den Filter in eine flache Auflaufform gesiebt. Die Auflaufform wird nun in die Sonne gestellt. Durch Sonneneinstrahlung verdunstet das Wasser. Nach einigen Stunden bilden sich Salzkristalle am Innenrand der Auflaufform.

b) Individuelle Lösung.

Aufgabe 49

Aufgabe 49

Siehe Vorschlag aus Aufgabe 45.

Aufgabe 50

Aufgabe 50

Individuelle Lösung.

Mögliche Lösung:

Auf sprachliche Schwierigkeiten wird eingegangen. Diese werden gesondert hervorgehoben und in nachfolgendem Arbeitsblatt geübt.

Verben	<i>angeben (trennbar); betragen, sein</i> (Flexion: Konjugation; Tempusform)
Begriffe und Genusbestimmung	<i>das Volumen; der Kubikzentimeter, die/eine Einheit</i> <i>Das Volumen einer Milchtüte ...</i>
Phrasen	<i>Ein ... hat ein Volumen von ...</i> <i>Das Volumen beträgt ...</i>

Aufgabe 51

Aufgabe 51

Individuelle Lösung.

Aufgabe 52

Aufgabe 52

In dem Aufsatz von T. Tajmel (2011): *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts* werden folgende sprachliche Mittel für die Sprachhandlung „erklären“ aufgeführt:

Wortebene:

führt zu ...; abnehmen, nimmt ... ab (fachsprachliche Verben),
mittlere (fachsprachliches Adjektiv; von Mittel(wert)),
Temperaturerhöhung, Gasteilchen (Komposita),
Zunahme, Vergrößerung (Nominalisierungen),
Dichte, Abstand (Fachwörter).

Satzebene:

der Geschwindigkeit der Gasteilchen; des mittleren Abstandes (Genitiv),
führt zu + Dativ; zwischen + Dativ (Präpositionen),

Textebene:

ihnen, dadurch, somit (Pronomen, Konjunktionen).

(vgl. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf, S. 7; Aufruf vom 28.04.2012)

Tajmel stellt in einer Tabelle folgende sprachliche Mittel zusammen, die im Lehrplan für Deutsch (Berlin) vorgesehen sind. Hier ein Auszug aus der Tabelle S. 8:

Sprachliche Mittel	<p><i>Wortebene:</i> Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, Bewegungsrichtung, verändern, Kraft wirkt (auf), Verformung, sich verformen; Steigerungsformen (langsamer, schneller), Konjunktiv (würde), Komposita (Bewegungsrichtung), Nominalisierung (Geschwindigkeit, Bewegungsänderung)</p> <p><i>Satzebene:</i> Kausalsätze (... weil ...), Konditionalsätze (Wenn ..., dann ...)</p>
--------------------	--

Vorschlag für Ergänzungen

Mögliche sprachreflexive Übungen auf der Wortebene:

Trennbare Verben bzw. Gegenüberstellung Infinitiv und flektierte Form

1. Allgemein: verschiedene Verben im Infinitiv und im Kontext eines Satzes präsentieren; Veränderungen von Schülern untersuchen und feststellen lassen.
2. Bezogen auf Fachunterricht: *Sieh dir die Abbildung Heißluftballon an!* (Verändern mit freien Spalten neben der Verlaufskurve, um Verben einzufügen).
Ordne die folgenden Verben (im Infinitiv) der Verlaufskurve zu.
Beschreibe nun die Kurve. Achtung: die Verben verändern sich.

Mögliche sprachreflexive Übungen auf der Satzebene:

Im Kontext von Haupt- und Nebensatzverbindungen mit verschiedenen Konjunktionen

1. Kausalsätze (mit „weil“) üben, dabei Satzstellung beachten.
Aus zwei Hauptsätzen jeweils Hauptsatz und Nebensatz formulieren; evtl. wie Satzschalttafel zwei Sätze zuordnen lassen.

Der Regen lässt langsam nach. Die Wolken ziehen fort.

→ Der Regen lässt nach, weil die Wolken fortziehen.

Die Tasche war schwer. Ich hatte zu viele Bücher eingepackt.

→ Die Tasche war schwer, weil ich ...

2. Beispielsatz mit richtiger Satzstellung formulieren, Tempusform und Veränderungen bei trennbaren Verben beachten.
3. Erweitern um weitere Konjunktionen („denn“, „als“, „nachdem“ ...).
4. Satzschalttafel oder Zuordnungsübungen erweitern; ergänzen mit Sätzen aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrbüchern.

9 Glossar

Alltagssprache (S. 16) Sprache, die zu kommunikativen Zwecken von Sprechern einer Gemeinschaft innerhalb einer konkreten, informellen Situation meist in mündlicher Form benutzt wird. Die Sprache beinhaltet oft regionale Varianten, Ellipsen, Wiederholungen usw. (s. auch Bildungssprache, Fachsprache, Unterrichtssprache).

Bildungssprache (S. 27) Komplexe Inhalte werden unabhängig von der konkreten Kommunikationssituation konzeptionell schriftsprachlich formuliert und meist medial in schriftlicher Form ausgedrückt. Äußerungen sind sach- und zweckorientiert formuliert und außerhalb der konkreten Situation zu verstehen.

fächerübergreifendes Lernen (S. 10) Unterricht zu einem Thema, der sich über mehrere Fächer erstreckt. Die jeweiligen Fachinhalte werden anhand eines gemeinsamen Themas vermittelt, die Lehrer arbeiten eng zusammen. Bsp.: Umweltschutz: Das Thema bietet sich u.a. an im Deutsch-, Biologie-, Erkunde- und Politikunterricht. Wird ein Thema von verschiedenen Fächern aus gleichzeitig bearbeitet, sind beim Lernen Verknüpfungs- und Verbindungsmöglichkeiten gegeben, sodass ganzheitliches Lernen gefördert wird. Dieses Lernen ist nachhaltiger und intensiver.

Fachsprache (S. 134) Bezieht sich auf einen fachlich begrenzten Kommunikationsbereich. Mit der Fachsprache kommunizieren Sprecher innerhalb einer Fachgemeinschaft und benutzen fachspezifischen Wortschatz, kompakte Begriffskonstruktionen, z.B. fachbezogene Komposita und verwenden unpersönliche Formulierungen (Nominalstil, Passivkonstruktionen) usw.

gesteuerter Spracherwerb (S. 11) Der Erwerb von Sprache(n) mit unterrichtlicher Unterstützung, mit Lehrenden, Büchern, Regeln, ohne dass die Zielsprache dabei die Umgebungssprache ist. Bsp.: ein Schüler lernt Französisch in der Schule/ein Erwachsener in einem Kurs in einer Institution der Erwachsenenbildung in Deutschland. Möglicherweise kommt der Lerner auch nie nach Frankreich.

FörMig (S. 128) Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, an dem 10 Bundesländer von 2004-2009 beteiligt waren. Das Programm erforschte und entwickelte Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung für Menschen mit nicht-deutschen Herkunftssprachen und wurde in Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen und Hochschulen durchgeführt. Schulische und außerschulische Maßnahmen aus diesem Programm wurden evaluiert und werden derzeit länderbezogen umgesetzt.

Fremd- und Zweitspracherwerb (S. 11) Der Fremdspracherwerb findet meist in schulischen Lernsituationen statt, dabei wird die Lernprogression durch die Lehrkraft und das Material gesteuert. Dagegen findet der Zweitspracherwerb im jeweiligen Land statt, in dem die Sprache auch außerhalb des Unterrichts gesprochen wird. Das sprachliche Lernen kann zudem außerhalb von arrangierten Lernsituationen erfolgen und ist abhängig von Alltagssituationen (s. ungesteuerter Spracherwerb).

Handlungsorientierung (S. 10) Unterrichtskonzept aus den späten 1980er und frühen 1990er Jahren, das darauf zielt, dass Lernende zu Erkenntnissen und Fähigkeiten durch ihr eigenes Handeln gelangen. Ursprünglich ist jede Lerntätigkeit darauf ausgerichtet, ein Handlungsziel zu erreichen (z.B. Schreiben eines Briefes an den Bürgermeister des Ortes, um einen Spielplatz zu bekommen).

Kohäsion (S. 57) Um in einem Text den Zusammenhang zwischen Sätzen herzustellen, werden sprachliche Mittel verwendet. Diese können Wiederholungen der im vorangegangenen Satz verwendeten Wörter sein, ebenso Pronomen und auch deiktische Mittel.

Kohärenz (S. 57) Sinnzusammenhang eines Textes, der sowohl durch sprachliche Mittel erzeugt, aber insbesondere durch den inhaltlichen und thematischen Zusammenhang hergestellt wird.

konzeptionelle Schriftlichkeit (S. 29) Modus der sprachlichen Form, die sich auf Texte bezieht, die grundsätzlich in geschriebener Form vorliegen, z.B. Zeitungsartikel, Geschichte in einem Buch, Fachtext in einem Lehrbuch, Gesetzestext usw.

Lernerautonomie (S. 10) Ziel eines darauf ausgerichteten Unterrichts ist es, dass die Lerner selbst für ihr eigenes Lernen und ihren Lernerfolg Verantwortung übernehmen. Dabei werden Ziele des Lernens, Wege und Methoden des Erschließens selbstständig bestimmt und es wird über den eigenen Lernweg reflektiert.

Methodenwerkzeuge (S. 135) Im Sinne von J. Leisen Handwerkszeug und Verfahren, um bestimmte Aufgaben im Unterricht zu bewältigen. Bsp.: ein Experiment beschreiben. Es werden verschiedene Methodenwerkzeuge (vom Lehrer oder vom Schüler) eingesetzt, z.B. ein Schema erstellen, das wie eine Art „Filmleiste“ oder Verlauf wirkt, weiterhin bestimmte Satzmuster anwenden oder bestimmte fachbezogene Phrasen und Begriffe anwenden. Es können auch methodische Verfahren sein, die den Arbeitsverlauf steuern: Nachschlagewerke benutzen, sich zuerst eine Stichwortliste anfertigen, Wissen auf Karteikarten fixieren usw.

Pragmalinguistik (S. 10) Teilbereich der Linguistik; sprachliche Äußerungen werden im Rahmen von Kommunikation hinsichtlich ihrer Situationen, Wirkungen, ihrer Ziele und ihrer möglichen Äußerungsformen untersucht; Verwendungsmöglichkeiten der Sprache.

Prosodik (S. 11) Aussprache, Betonungsregeln und Lautqualität in der Sprache.

syntagmatische und paradigmatische Beziehungen (S. 111) Beziehungsverhältnisse in einem Satz, die sinnvoll und grammatisch korrekt erscheinen; syntagmatisch meint die horizontale Beziehung, die sich auf die semantische und/oder grammatische Beziehung zwischen Wörtern, z.B. Subjekt und nachfolgendem Prädikat, bezieht:

der Hund	bellt
der Schakal	bellt
die Hunde	beißt*

Paradigmatisch meint die vertikale Beziehung und bezieht sich auf die Austauschbarkeit innerhalb der einzelnen Gruppen eines Satzes. Bsp: semantische Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Verben. Was untereinander steht, gehört zu einer Klasse (hier: Lebensäußerungen von Hunden):

der Hund	bellt
der Hund	knurrt
der Hund	winselt
der Hund	spricht*

Bsp: morphologische Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Wörtern (z.B. Verben). Was untereinander steht, gehört zur morphosyntaktischen Klasse (3. Person Singular):

der Hund	bellt
der Hund	bellte
der Hund	bellen*

* = steht nicht in einem sinnvollen Beziehungsverhältnis, ist nicht möglich. (vgl. Linke, Nussbaumer, Portmann (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 37-39).

Soziolinguistik (S. 10) Teilbereich der Linguistik, beschäftigt sich mit sprachlichen Formen verschiedener Sprechergruppen, differenziert nach Alter, Geschlecht, sozialer Gruppenzugehörigkeit, Rolle, Situation, Dialekt usw.

Symbolischer Interaktionismus (S. 17) Sozialwissenschaftliche Theorie, von George Herbert Mead (um 1934) entwickelt, um die Ausbildung von Identität zu beschreiben. Identität entwickelt sich nach Mead im Rahmen des symbolischen Interaktionismus, d.h. der Mensch lebt nicht nur in seiner natürlichen, sondern auch in einer symbolisch vermittelten Umwelt. Diese ist durch Zeichen geprägt, die bei Menschen einer Gemeinschaft den gleichen Sinn haben, die gleichen Vorstellungen und Reaktionen hervorrufen, wie z.B. Gesten (mit dem Kopf nicken, um Zustimmung auszudrücken) und Symbole (ein rotes Schild, um auf ein Verbot hinzuweisen), insbesondere jedoch Sprache. Diese Symbole muss der Mensch erlernen. Auf der Grundlage der Kenntnis dieser Symbole kann er handeln und die Reaktionen der anderen voraussehen, er lernt, sich in die Rollen Anderer zu versetzen, Erwartungen und Handlungen der Anderen in sein Verhalten mit aufzunehmen und er lernt u.a. sich selbst aus der Perspektive des Anderen zu sehen.

ungesteuerter Spracherwerb (S. 11) Eine Sprache wird ohne Unterricht oder Bücher und Regeln erworben. Das ist immer bei der Muttersprache, häufig auch bei einer Zweitsprache der Fall, wenn diese „nebenbei“ ohne unterrichtliche Unterstützung erworben wird und die Zweitsprache z.B. Umgebungssprache ist. Bsp. Deutsch als Zweitsprache für Immigranten, die nie einen Sprachkurs besuchen oder Lehrmaterialien zum Spracherwerb nutzen. Dieses sprachliche Lernen folgt keiner systematisch geplanten Lernprogression, sondern ist abhängig von den Alltagssituationen.

Unterrichtssprache (S. 16) In der Schule in allen Fächern mündlich und schriftlich verwendete Sprache, die sich an der Bildungssprache orientiert und zu kommunikativen, fachorientierten Zwecken genutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Alltagssprache, weil sie sich nicht auf eine konkrete Erfahrungs- oder Erlebnissituation beziehen muss, abstrakter ist und komplexe, kognitive Sachverhalte möglichst genau und eindeutig ausdrückt.

10 Literaturverzeichnis

Siglenverzeichnis

→ FSE Lernerautonomie BIMMEL, Peter/RAMPILLON, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München: Langenscheidt.

→ FSE Erst- und Fremdsprachenerwerb APELTAUER, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Fernstudieneinheit 15. Berlin, München: Langenscheidt.

Literaturhinweise

ABRAHAM, Ulf/BEISBART, Ortwin/KOß, Gerhard/MARENBACH, Dieter (2009): *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. Donauwörth: Auer Verlag.

AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

AHRENHOLZ, Bernd (Hrsg.) (2010) : *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

AKCELIK-ÜNALAN, Magbule (2011): *Fremde Heimat? Ein Unterrichtsprojekt zur Stärkung der sprachlichen und kulturellen Identität von Schülern mit türkischem Hintergrund*. In: HOFFMANN, Ludger/EKINCI-KOCKS, Yksel (Hrsg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 188–197.

ANDERSON, John R. (1989): *Kognitive Psychologie*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

ANDRESEN, Helga (2002): *Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/2002, S. 39–46.

ANDRESEN, Helga (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.

ANDRESEN, Helga/FUNKE, Reinold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: F. Schöningh, S. 438–451.

APLIN, Richard (1998): *Knowledge about Language and Language Awareness*. Leicester: Association for Language Awareness.

ARTELT, Cordula/STANAT, Petra/SCHNEIDER, Wolfgang/SCHIEFELE, Ulrich (2001): *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 69–137.

AUERNHEIMER, Georg (2006) : *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BAINKSI, Christiane/KRÜGER-PORTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

BATEMAN, John A./WILDGEN, Wolfgang (2002): Vorwort. In: BATEMAN, John A./WILDGEN, Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Sprachbewußtheit im schulischen und sozialen Kontext*. (31. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik) (GAL-Tagung 2000 in Bremen). Frankfurt am Main: Lang (Forum Angewandte Linguistik, 39), S. 7–10.

- BELKE, Gerlind (2006): *Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen*. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: F. Schöningh, S. 840–853.
- BELKE, Gerlind (2007): *Andere Länder – andere Sprüche. Redewendungen und Sprichwörter im interkulturellen Vergleich. Material 2*. In: *Praxis Deutsch*, H. 202/2007, S. 50–57.
- BELKE, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BERKEMEYER, Anne (2002): *Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/2002, S. 11–17.
- BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea u.a. (2008): *Lesen. Das Training. Stufe I und II*. Seelze: vpm-Verlag.
- BRANDENBURGER, Anja (2007): *Fachunterricht ist Sprachförderung. Selbstständiger und kompetenter Umgang mit Lesetexten und Fachsprache*. In: *Pädagogik*, H. 6/2007, S. 29–32.
- BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: F. Schöningh (UTB).
- BRUNER, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- BUDDE, Monika (1998): *Sprachsensibilisierung im muttersprachlichen Deutschunterricht und im DaZ-Unterricht*. In: NEUNER, Gerd/GLIENICKE, Stefan/SCHMITT, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. München: Langenscheidt, S. 190–214.
- BUDDE, Monika (2000): *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. (Diss.)* Kassel: Dissertationsschrift.
- BUDDE, Monika (2000ff.): *6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen:*
Bd. 1: Das bin ich und das sind wir
Bd. 2: Anders sein – Andere Länder – Anderes Leben
Bd. 3: Zeichensprache – Sprachzeichen
Bd. 4: In der Wortwerkstatt
Bd. 5: Märchenstunden
Bd. 6: Sich verwandeln, sich zeigen, sich verstecken. Oberursel/Ts: Finken Verlag.
- BUDDE, Monika (2003): *Sprachsensibilisierung. Ein Modell zur Übertragung des Language Awareness-Ansatzes auf den muttersprachlichen und zweitsprachlichen Unterricht*. In: Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hrsg.): *Interkulturell und Global*, H. 1/2, 2003, S. 156–170.
- BUDDE, Monika/SCHULTE-BUNERT, Ellen (2009): *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen.
- BUDDE, Monika/RIEGLER, Susanne/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- CHLOSTA, Christoph/SCHÄFER, Andrea (2008): *Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht*. In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 280–297.
- CLARK, Eve (1978): *Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do*. In: SINCLAIR, Anne/JARVELLA, Robert, J./LEVELT, Willem J.M. (Hrsg.) (1978): *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer, S. 17–43.
- CRYSTAL, David (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/M., New York: Campus.

- CUMMINS, Jim (1979): *Cognitive Academic Language Proficiency. Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and some other Matters*. In: *Working Papers on Bilingualism*, H. 19/1979, S. 197–205.
- DIRIM, İnci/MÜLLER, Astrid (2007): *Sprachliche Heterogenität. Deutsch lernen in mehrsprachigen Kontexten*. In: *Praxis Deutsch*, H. 202/2007, S. 6–14.
- DONMALL, Gillian (1992): *Zwei Fliegen mit einer Klappe ... Ein integrierter Zugang zur Sprache: „language awareness“*. In: *Prima*, H. 2/1992, S. 48–52.
- DÜRSCHIED, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23–60.
- EHLERS, Swantje (2003): *Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit*. In: ABRAHAM, Ulf u.a. (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 297–308.
- EISENBERG, Peter/LINKE, Angelika (1996): *Wörter*. In: *Praxis Deutsch*, H. 139/1996, S. 20–30.
- EISENBERG, Peter/MENZEL, Wolfgang (1995): *Grammatik-Werkstatt*. In: *Praxis Deutsch*, H. 129/1995, S. 14–23.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus (1985): *Das Wasserzeichen der Poesie*. AB – Die Andere Bibliothek GmbH & Co. KG, Berlin 1985, 2011, S. 261.
- FAIRCLOUGH, Norman (Hrsg.) (1992): *Critical Language Awareness*. London, New York: Longman.
- FRIEDRICH, Helmut F. (1995): *Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster: Aschendorff.
- FÖRMIG (2006): BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/prog/dsfd/index.html>; Aufruf vom 26.03.2012.
- FREDERKING, Volker/HUNEKE, Hans-Werner/KROMMER, Axel/MEIER, Christel (Hrsg.) (2010): *Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1/3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FUNKE, Reinhold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens: grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- GARBE, Burckhard (1976): *Experimentelle Texte im Sprachunterricht*. Düsseldorf: Schwann Pädagogischer Verlag.
- GIBBONS, Pauline (2006): *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache*. In: MECHERIL, Paul/QUEL, Thomas (Hrsg.) (2006): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269–290.
- GOGOLIN, Ingrid (2008a): *Durchgängige Sprachförderung*. In: BAINKSI, Christiane/KRÜGER-PORTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, S. 13–21.
- GOGOLIN, Ingrid (2008b): *Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5/2008, S. 2–9.
- GOGOLIN, Ingrid/LANGE, Imke/HAWIGHORST, Britta u.a. (2010): *Durchgängige Sprachbildung, Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf; Aufruf vom 26.03.2012.
- GORNIK, Hildegard (2010): *Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit*. In: FREDERKING, Volker u.a. (Hrsg.) (2010): *Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1/3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232–249.
- GORNIK, Hildegard (2003): *Methoden des Grammatikunterrichts*. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: F. Schöningh (UTB), S. 814–829.

- HAARMANN, Harald (1996): *Identität*. In: GOEBEL, Hans/NELDE, Peter H./STARÝ, Zdenek/WÖLCK, Wolfgang (Hrsg.) (1996): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 218–232.
- HÄCKI-BUHOFFER, Anneli (2002): *Steuert Sprachbewusstsein den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/2002, S. 18–31.
- HAWKINS, Eric (1985): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAUEIS, Eduard (2007): *Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAUEIS, Eduard (2010): *Sprachdidaktische Konzeptionen*. In: FREDERKING, Volker u.a. (Hrsg.) (2010): *Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1/3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 277–286.
- HILDEBRAND-NILSHON, Martin (1980): *Die Entwicklung der Sprache: Phylogenese und Ontogenese*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- HOFFMANN, Heinrich (o.J.): *Der Struwwelpeter*. Erlangen: Pestalozzi-Verlag.
- HOFFMANN, Ludger/EKINCI-KOCKS, Yüksel (Hrsg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HOFFMANN, Ludger (2011): *Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht*. In: HOFFMANN, Ludger u.a. (Hrsg.) (2011): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–28.
- HOLZBRECHER, Alfred (2008): *Interkulturelles Lernen*. In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 118–130.
- HUFEISEN, Britta (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: HUFEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, S. 9–18.
- HUFEISEN, Britta (2008): *Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache*. In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 385–394.
- HUG, Michael (2007): *Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art*. In: HUG, Michael/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–31.
- INGENDAHL, Werner (1997): *Sprachreflexion versus Grammatikunterricht*. In: *Wirkendes Wort*, H. 2/1997, S. 272–291.
- IVO, Hubert (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht: Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer.
- JAMES, Karl/GARRETT, Peter (1992): *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman.
- JANDL, Ernst (1997): *ottos mops*. In: *Der künstliche Baum. Flöda und der Schwan*. Poetische Werke, Band 4 (Hrsg. von SIBLEWSKI, Klaus). München: Luchterhand Literaturverlag/Verlagsgruppe Random House GmbH, S. 60.
- KLIEWER, Hans-Jürgen/POHL, Inge (Hrsg.) (2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- KMK: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12. 2003*. München, Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer.
- KMK: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München, Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer.
- KMK: SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München, Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie/LIEDKE, Martina (Hrsg.) (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Reihe interkulturelle Kommunikation. Bd. 3. München: Iudicium.
- KOCH, Peter/OESTERREICHER, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache (Writing and Language)*. In: GÜNTHER, Hartmut/LUDWIG, Otto (Hrsg.) (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 588–604.
- KRAPPMANN, Lothar (2004): *Identität/Identity*. In: AMMON, Ulrich/DITTMAR, Norbert/MATTHEIER, Klaus J./TRUDGILL, Peter (Hrsg.) (2004): *Sociolinguistics; Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Volume 1, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 405–411.
- KRAPPMANN, Lothar (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KULTUSMINISTERIUM HESSEN (Stand 2011): *Hessischer Lehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 5, 7, 8 (2011). Bildungsgang Realschule*. Stand November 2011. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=f1e079cc428af80d07f4fe2db20fe301; Aufruf vom 24.01.2012.
- KULTUSMINISTERIUM NIEDERSACHSEN (Stand 2006): *Niedersächsische Kerncurricula für die Realschule im Fach Deutsch 5–10*. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>; Aufruf vom 28.04.2012.
- KUPLAS, Simone (2010): *Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Biologieunterricht*. In: AHRENHOLZ, Bernd (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 185–202.
- LEISEN, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus 2010.
- LINDAUER, Thomas (2006): *Wortbildung*. In: *Praxis Deutsch*, H. 201/2006, S. 6–16.
- LINKE, Angelika/ORTNER, Hanspeter/PORTMANN, Paul R. (Hrsg.) (2003): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- LINKE, Angelika/NUSSBAUMER, Markus/PORTMANN, Paul, R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LÖFFLER, Heinrich (2005): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- LUCHTENBERG, Sigrid (1999): *Interkulturelle Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2002): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance?* In: *ide*, H. 3/2002, S. 27–48.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2008): *Language Awareness*. In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–117.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2009): *Vermittlung interkultureller Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts*. In: NAUWERCK, Patricia (Hrsg.) (2009): *Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg: Fillibach, S. 277–289.

- LÜTKE, Beate (2010): *Sachtexte besser verstehen*. In: *Deutschunterricht* 6/2010. Braunschweig: Westermann, S. 12–16.
- MANDL, Heinz/FRIEDRICH, Helmut F. (Hrsg.) (1993): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe.
- MANDL, Heinz/FRIEDRICH, Helmut (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Bern, Toronto u.a.: Hogrefe.
- MEAD, George Herbert (1995): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M. 1934, 10. Auflage 1995: Suhrkamp.
- MENZEL, Wolfgang (1999): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett. (3. Auflage 2008).
- MENZEL, Wolfgang (2004): *Texte erzählter Grammatik*. Braunschweig: Westermann.
- MON, Franz (1966): *Man muss was tun*. Hier zitiert nach: GARBE, Burckhard (1976): *Experimentelle Texte im Sprachunterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 130.
- MORGENSTERN, Margareta (Hrsg.) (1965): *Christian Morgenstern. Gesammelte Werke in einem Band*. München: R. Piper & Co, S. 322.
- MÜLLER-JAQUIER, Bernd (2008): *Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5/2008, S. 21–36.
- NEULAND, Eva (1992): *Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4/1992, S. 3–14.
- NEULAND, Eva (2002): *Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht*. In: *Der Deutschunterricht*, H 3/2002, S. 4–11.
- NEULAND, Eva/BALSLIEMKE, Petra/ BARADARANOSSADAT, Anka (2009): *Schülersprache, Schulsprache und Unterrichtssprache*. In: BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.) (2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd 3. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 392–407.
- OHM, Udo/KUHN, Christina/FUNK, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten* (FörMig Edition 2). Münster, New York u.a.: Waxmann.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (1994): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln*. Stuttgart, Düsseldorf u.a.: Klett.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (1998): *«... ich kann da nix!» – Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i.B.: Fillibach.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2006): *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: F. Schöningh (UTB), S. 452–463.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2008a): *Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.) (2008): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 72–85.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2008b): *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 479–492.
- OPPENRIEDER, Wilhelm/THURMAIR, Maria (2003): *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: JANICH, Nina/THIM-MABREY, Christiane/GREULE, Albrecht (Hrsg.) (2003): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, S. 39–60.
- OSSNER, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn, München: Schöningh.

- OTT, Margarete, (2006): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext*. In: BREDEL, Ursula u.a. (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: F. Schöningh (UTB), S. 193–207.
- PELZ, Heidrun (2004): *Linguistik: Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- PEYER, Ann (2003): *Language Awareness: Neugier und Norm*. In: LINKE, Angelika/ORTNER, Hanspeter/PORTMANN, Paul R. (Hrsg.) (2003): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 322–345.
- PEYER, Ann/SCHADER, Basil (2006): „Jetzt weiß ich wenigstens, wie die Wörter hergestellt werden“. *Wortbildung kontrastiv*. In: *Praxis Deutsch*, H. 201/2006, S. 42–46.
- POLZ, Marianne (2005): *Arbeit an Sachtexten und mündliches Sprachhandeln*. In: BREKLE, Wolfgang/POLZ, Marianne (Hrsg.) (2005): *Der Dialog geht weiter. Historisches und Aktuelles zur Lehrerbildung, Schule und Deutschunterricht*. Weimar: Bertuch, S. 39–63.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1998): *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hrsg.) (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2002): *Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb*. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hrsg.) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 13–43.
- PRENZEL, Manfred/ARTELT, Cordula/BAUMERT, Jürgen u.a.; PISA-KONSORTIUM Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- QUEHL, Thomas/SCHIEFFLER, Ute (2008): *Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht*. In: BAINSKI, Christiane/KRÜGER-PORTRATZ, Marianne (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, S. 66–79.
- RÖSCH, Heidi (2000a): *Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- RÖSCH, Heidi (2000b): *Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. In: GRIESSMAYER, Norbert/WINTERSTEINER, Werner (Hrsg.) (2000): *Jenseits von Babylon: Wege zu einer interkulturellen Didaktik*. Innsbruck u.a.: Studienverlag (ide-extra; Bd.7), S. 35–49.
- RÖSCH, Heidi (2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Schroedel.
- RÖSCH, Heidi (2008): *Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?* In: AHRENHOLZ, Bernd/OOMENWELKE, Ingelore (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache*. Band 9 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 457–478.
- RÖSCH, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- RYLE, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- SCHADER, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS/ Orell Füssli.
- SINCLAIR, Anne (1981): *Thinking about Language: An Interview Study of Children Aged Eight to Eleven*. In: JANUSCHEK, Franz/PAPROTTE, Wolf/ROHDE, Wolfgang (Hrsg.) (1981): *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20)*. Osnabrück: Fachbereich 7, Kommunikation/Ästhetik, S. 44–61.

- SCHIEFELE, Ulrich/ARTELT, Cordula/SCHNEIDER, Wolfgang/STANAT, Petra (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHULTE-BUNERT, Ellen (1993): *Ausländer in der Bundesrepublik. Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozess des Interkulturellen Lernens*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- STANAT, Petra/SCHNEIDER, Wolfgang (2004): *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Beschreibung einer Risikogruppe*. In: SCHIEFELE, Ulrich u.a. (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–273.
- STREBLOW, Lilian (2004): *Zur Förderung von Lesekompetenz*. In: SCHIEFELE, Ulrich u.a. (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- SPINNER, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STEINIG, Wolfgang (2006): *Als die Wörter tanzen lernten*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- STEINIG, Wolfgang/HUNEKE, Hans-Werner (2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmitt Verlag.
- TABOURET-KELLER, Andrée (1997): *Language and Identity*. In: COULMAS, Florian (Hrsg.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, S. 315–326.
- TAJMEI, Tanja/STARL, Klaus (Hrsg.) (2009): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. München: Waxmann (CD-Rom, Teil Schwimmen-Sinken).
- TAJMEI, Tanja (2010): *DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht*. In: AHRENHOLZ, Bernd (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 167–184.
- TAJMEI, Tanja (2011): *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf; Aufruf vom 28.04.2012.
- THON, Birgit (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Handreichungen für den Unterricht in Intensivkursen und Intensivklassen*. Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung. Frankfurt/Main: Amt für Lehrerbildung.
- VEITH, Werner H. (2005): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- VON DER KAMMER, Marion (2001): *Man ist, was man isst*. In: *Praxis Deutsch*, November 2001, Rechtschreiben erforschen. S. 40–43.
- WIMMER, Rainer (2002): *Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache*. In: *Der Deutschunterricht*, H.3/2002, S. 47–52.
- WOLFF, Dieter (2002): *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/2002, S. 31–38.

Lehrbücher:

Blickpunkt Chemie (2002/2004): Lehrwerk für Real- und Gesamtschulen, Klasse 7–10. Hrsg. von FRÜHAUF, Dieter, BLUM, Joachim. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Schroedel.

D 5 Arbeitsbuch Deutsch 5 (2003): Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Hrsg. und erarbeitet von KOHRS, Peter. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig, Paderborn: F. Schöningh.

deutsch.ideen 9 (2008): Sprach- und Lesebuch für das Gymnasium. Hrsg. von GRAF, Günter/STAMMEL, Hans. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Westermann, Schroedel.

deutsch.kombi 4 (2006): Sprach- und Lesebuch. Erarbeitet von HUNEKE, Hans-Werner/SCHEMEL, Gerd/SCHIERHORN, Horst/VOLLMERS, Burkhard. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett.

deutsch.punkt 2 (2006): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Erarbeitet von FISCHER, Stephanie/FRANKE, Corinna/GELHAAR, Katja u.a. Stuttgart, Leipzig, Düsseldorf: Ernst Klett.

deutsch.punkt 3 (2006): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Erarbeitet von BERTRAMS-LACHMANN, Annette/FISCHER, Stephanie/FRANKE, Corinna/GELHAAR, Katja u.a. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett.

deutsch.punkt 4 (2007): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Erarbeitet von AGETHEN, Birgit/FISCHER, Stephanie/FRANKE, Corinna u.a. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett.

Doppel-Klick 5 (2009): Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. von NINNEMANN, Ekhard/SCHÄPERS, Elisabeth/TEEPE, Renate. Berlin: Cornelsen.

Doppel-Klick 9 (2003): Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. von HEINZ, Hans Joachim/KRULL, Renate/NINNEMANN, Ekhard. Berlin: Cornelsen.

Doppel-Klick 10 (2004): Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. von KRULL, Renate/NINNEMANN, Ekhard. Berlin: Cornelsen.

Gesellschaft bewusst (2006): *Gesellschaftslehre 3 für Gesamtschulen; Schülerband 7/8*. Moderator NEBEL, Jürgen. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Westermann.

Kontext Deutsch 7 (2002): *Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien*. Hrsg. von BECKER, Kurt/GIESE, Wolfgang/KEMPEN, Willibert. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig, Hannover: Schroedel.

Sprachwelt Deutsch. Sachbuch (2003): Erarbeitet von PEYER, Ann/FRIEDERICH, Daniel/GROSSMANN, Therese/BISCHOFBERGER, Franziska. Bern: schulverlag blmv AG.

Der Sprachenfächer (2010): *Materialien für den interkulturellen Unterricht in der Sekundarstufe I: Höflichkeit–Personennamen–Internationale Wörter*. Hrsg. von OOMEN-WELKE, Ingelore u.a. Berlin: Cornelsen.

11 Quellenverzeichnis

- Titelfoto* Gestaltung Mathias Luhmann unter Verwendung eines Fotos von Christina Schlichting 2010.
- S. 12 KMK (2004a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Luchterhand/© Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S. 7.
- S. 12–14 KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12. 2003*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Luchterhand/ © Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S. 6f.
- S. 18 Andresen, Helga (2002): *Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/2002, S. 40. Seelze: © Friedrich Verlag.
- S. 24 KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Luchterhand/ © Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S. 8.
- S. 27 Von der Kammer, Marion (2001): *Man ist, was man isst*. In: *Praxis Deutsch*, November 2001: *Rechtschreiben erforschen*, S. 42. Seelze: © Friedrich Verlag.
- S. 29 Budde, Monika/Schulte-Bunert, Ellen (2009): *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen, Teil 1, S. 37. Mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Bildung und Kultur Schleswig-Holstein.
- S. 34–40 Bertschi-Kaufmann, Andrea u.a. (2008): *Lesen. Das Training. Stufe II*. Heft Lese-strategien. Seelze: © vpm-Verlag, S. 1, 3–5, 20, 22, 30.
- S. 43 *deutsch.punkt 4* (2007): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Erarbeitet von Agethen, Birgit/Fischer, Stephanie/Franke, Corinna u.a. Stuttgart, Leipzig: © Ernst Klett, S. 114f.
- S. 47 *Doppel-Klick 10* (2004): Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. Krull, Renate/Nin-nemann, Ekhard. Berlin: © Cornelsen, S. 43. Kurt Pelda, *Das weiße Gold von Timbuktu*. © NZZ Folio: Die Zeitschrift der Neuen Zürcher Zeitung, 2002. Ausgabe 9 (gekürzt).
- S. 48 *Doppel-Klick 10* (2004): Das Sprach- und Lesebuch. Hrsg. Krull, Renate/Nin-nemann, Ekhard. Berlin: © Cornelsen, S. 48.
- S. 55 *Kontext Deutsch 7* (2002): Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Hrsg. Becker, Bert Kurt/Giese, Wolfgang/Kempen, Willibert. © Bildungshaus Schul-buchverlage. Braunschweig, Hannover: Schroedel, S. 142.

- © Huber, Ingrid „*Das Interview*“. In: *Oder die Entdeckung der Welt*. 10. Jb für Kinderliteratur. Hrsg. von H.-J. Gelberg. Weinheim, Basel: Beltz und Gelberg Verlag 1997, S. 28. Manz, Hans „*Ich*“. In: *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Hrsg. von H.-J. Gelberg. Weinheim, Basel: © Beltz und Gelberg Verlag 2000, S. 77. Foto: © Willibert Kempen.
- S. 58 Belke, Gerlind (2007): *Andere Länder – andere Sprüche. Redewendungen und Sprichwörter im interkulturellen Vergleich*. In: *Praxis Deutsch* 202 (2007), S. 53. Seelze: © Friedrich Verlag.
- S. 59 Bravo, Ivan Tapio: *Das bin ich mir schuldig*. Zitiert nach Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 200.
- S. 62–64 *Sprachwelt Deutsch. Sachbuch* (2003): Erarbeitet von Peyer, Ann/Friederich, Daniel/Grossmann, Therese/Bischofberger, Franziska. Bern: schulverlag blmv AG, 14–16. Textquellen: S. 14/15: © Gerhard Mahler, Michael Steindl, Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Donauwörth: Auer Verlag 1991. S. 16: © Rolf Vollmann, Heinrich Schliemann, *Trojanische Träume in Mecklenburg*, „*Selbstbiographie*“. Stuttgart, Berlin: Verlag Johannes M. Mayer 2001. Lomonosow, Michael (1980), Russische Grammatik. Reprint (Specimina philologiae Slavicae, Bd. 27). © München: Kubon-Sagner. Bildquellen: S. 14u.: © Thomas P. Widmann, HB Verlag, Osterfildern (MAIRDUMONT GmbH, Ostfildern); S. 14o./15o.: © Ursula Markus, Zürich; S. 15u.: © Knut Liese, Riemerling.
- S. 80f. *deutsch.punkt 4* (2007): Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Erarbeitet von Agehen, Birgit/Fischer, Stephanie/Franke, Corinna u.a. Stuttgart, Leipzig: © Ernst Klett, S. 118f.
- S. 76 Rösch, Heidi (2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Hrsg. Rösch, Heidi. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Schroedel, S. 90.
- S. 78 Mon, Franz (1966/1976): *Man muss was tun*. In: Garbe, Burkhard (1976): *Experimentelle Texte im Sprachunterricht*. Düsseldorf: Schwann Pädagogischer Verlag, S. 130. © Franz Mon.
- S. 79 *Hessischer Lehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 5* (2011): *Bildungsgang Realschule*. Kultusministerium Hessen. Stand November 2011. www.kultusministerium.hessen.de; Aufruf vom 24.01.2012, S. 13.
- S. 80–82 *D5 Arbeitsbuch Deutsch 5* (2003): Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Hrsg. und erarbeitet von Peter Kohrs. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig, Paderborn: Schöningh, S. 229–231, 238.
- S. 82 *Blickpunkt Chemie* (2002/2004): Lehrwerk für Real- und Gesamtschulen, Klasse 7–10. Hrsg. von Frühauf, Dieter/Blum, Joachim. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Schroedel, S. 68.
- S. 83f. Rösch, Heidi (2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Hrsg. Rösch, Heidi. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Schroedel, KV 23.

- S. 86f. Lütke, Beate (2010): *Sachtexte besser verstehen*. In: *Deutschunterricht* 6/2010. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Westermann, S. 14, M6, M7.
- S. 89 nach Rösch, Heidi (2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache*. Hrsg. Rösch, Heidi. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Schroedel, S. 159.
- S. 91 Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: © Akademie-Verlag, S. 90f.
- S. 92 *Gesellschaft bewusst 3* (2006): *Gesellschaftslehre 3 für Gesamtschulen; Schülerband 7/8*. Moderator: Nebel, Jürgen. © Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig: Westermann, S. 82. M1: © Kirch, Peter, Koblenz. M2 und M3: ohne Quelle.
- S. 93 *Schülertext* (2009): *Die Untergliederung der Gesellschaft*. Aus Lesestudie Budde, Monika. Unveröffentlicht.
- S. 103 *Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Arbeitsheft Vornamen* (2010). Hrsg. Oomen-Welke, Ingelore u.a. In: *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: © Cornelsen, S. 143f.
- S. 104 *Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Arbeitsheft Familiennamen I I* (2010). Hrsg. Oomen-Welke, Ingelore u.a. In: *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: © Cornelsen, S. 188, 190, 192.
- S. 109 Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, Orell Füssli, S. 249.
- S. 112 Belke (2008): © Belke, Gerlind: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191.
- S. 113 *Hessischer Lehrplan Deutsch, Jahrgangsstufe 5* (2011): *Bildungsgang Realschule*. Kultusministerium Hessen. Stand November 2011. www.kultusministerium.hessen.de; Aufruf vom 24.01.2012, S. 13, 15.
- S. 113 Morgenstern, Christian, *Gruselett*. (1965). In: Morgenstern, Margareta (Hrsg.): *Christian Morgenstern. Gesammelte Werke in einem Band*. München: R. Piper & Co, S. 322.
- S. 114 Jandl, Ernst (1997): *ottos mops*. In: Jandl, Ernst: *der künstliche baum. flöda und der schwan*. Poetische Werke Bd. 4, hrsg. von Klaus Siblewski. © Luchterhand Literaturverlag in der Verlagsgruppe Random House Deutschland GmbH. München: 1997, S. 60.
- S. 116 Hoffmann, Heinrich (o.J.): *Der Struwwelpeter. Die Geschichte vom fliegenden Robert*. Erlangen: Pestalozzi-Verlag, o.S.
- S. 117 Enzensberger, Hans Magnus (1985, 2011): *D Gschcht vm flgnden Rbrt*. In: *Das Wasserzeichen der Poesie*. © AB - Die Andere Bibliothek GmbH & Co. KG. Berlin 1985, 2011, S. 261.


- S. 119f. Budde, Monika (2000): *Das bin ich und das sind wir. 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen*. Band 1. AB 14, 15, 16. © 2000 Oberursel: Finken-Verlag.
- S. 121f. Budde, Monika (2000): *In der Wortwerkstatt. 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen*. Band 3. AB 9, 10, 11. © 2000 Oberursel: Finken-Verlag.
- S. 124f. Budde, Monika (2000): *Sich verwandeln, sich zeigen, sich verstecken. 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen*. Band 6. AB 4, 27, 30. © 2000 Oberursel: Finken-Verlag.
- S. 126 Budde, Monika (2000): *Das bin ich und das sind wir. 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen*. Band 1. Hinweise. © 2000 Oberursel: Finken-Verlag.
- S. 129 Budde, Monika/Schulte-Bunert, Ellen (2009): *Konzept zur Integration von Migrantinnen und Migranten in Schleswig-Holstein 2002*. in: *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen, Teil 1, S. 5. Mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Bildung und Kultur Schleswig-Holstein.
- S. 131 *Durchgängige Sprachbildung Schleswig-Holstein* (2011): http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/DurchgaengigeSprachbildung/DaZ/Checkliste_DaZ__blob=publicationFile.pdf; Aufruf vom 27.04.2012.
- S. 132f. Budde, Monika/Schulte-Bunert, Ellen (2009): *Konkretisierungen. Basisstufe Sprachreflexion; Aufbaustufe Sprachreflexion*. In: *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen, Teil 2, S. 19, 35. Mit freundlicher Genehmigung des Ministeriums für Bildung und Kultur Schleswig-Holstein.
- S. 137 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 102.
- S. 138 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 104.
- S. 140 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 123.
- S. 141 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 203.
- S. 142 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 227.
- S. 144 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 239.
- S. 146 Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. © Bonn: Varus 2010, Teil 2, S. 249.

- S. 149f. Tajmel, Tanja/Starl, Klaus (2009): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. © München: Waxmann, CD-Rom, Teil Schwimmen-Sinken, AB 1–4 .
- Lösungsschlüssel
Aufg. 42 Budde, Monika (2000): *In der Wortwerkstatt. 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen*. Band 3. AB 17. © 2000 Oberursel: Finken-Verlag.
- Lösungsschlüssel
Aufg. 45 *Kerncurricula Deutsch, NS* (2006): Kultusministerium Niedersachsen. *Niedersächsische Kerncurricula für die Realschule im Fach Deutsch*, S. 22-25. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>; Aufruf vom 28.04. 2012.

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber der verwendeten Bilder/Texte zu ermitteln. Für entsprechende Hinweise sind wir dankbar. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Angaben zur Autorin

Monika Budde, Dr. phil., Jahrgang 1962, ist seit 2004 Akademische Rätin am Institut für Germanistik der Universität Flensburg, Bereich Sprachdidaktik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Sprachunterricht und Sprachheterogenität; Curriculumentwicklung; Lesedidaktik. Von 1992 bis 2004 arbeitete sie als Lehrerin an Gesamtschulen und am Gymnasium mit den Fächern Deutsch, Englisch, DaZ, Darstellendes Spiel.

A silhouette of a person's head and shoulders is visible on the right side of the page, set against a solid, bright orange background. The silhouette is dark and shows the outline of the head, neck, and upper torso. The person appears to be looking slightly to the right.

ISBN 978-3-86219-260-1