



Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht

Ingrid Gogolin, Imke Lange
Britta Hawighorst, Christiane Bainski, Andreas Heintze
Sabine Rutten, Wiebke Saalman

in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG
Durchgängige Sprachbildung

FÖRMIG MATERIAL

Herausgegeben von

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Ute Michel, Ursula Neumann,
Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

Band 3



Waxmann 2011
Münster / New York / München / Berlin

Ingrid Gogolin, Imke Lange, Britta Hawighorst, Christiane Bainski,
Andreas Heintze, Sabine Rutten, Wiebke Saalman
in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung

Durchgängige Sprachbildung

Qualitätsmerkmale für den Unterricht



Waxmann 2011
Münster / New York / München / Berlin

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern
im Zeitraum vom 01.09.2004 bis 31.12.2006

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1866-6620

ISBN 978-3-8309-2598-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2011

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: FÖRMIG-Kompetenzzentrum, Hamburg

Satz: sternklar, Hamburg

Druck: Burlage, Freckenhorst

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALT

1	EINLEITUNG	07
1.1	Hintergrund und Entwicklungsgeschichte	07
1.1.1	Die AG Durchgängige Sprachbildung	07
1.1.2	Von Erfahrungen zu Qualitätsmerkmalen	08
1.2	Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung	08
1.2.1	Aufbau der sechs Qualitätsmerkmale	08
1.2.2	Zu den einzelnen Qualitätsmerkmalen	08
1.2.3	Die Nutzung: Planung, Reflexion und Verständigung	10
2	QUALITÄTSMERKMALE	13
2.1	Qualitätsmerkmal 1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.	14
2.2	Qualitätsmerkmal 2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.	16
2.3	Qualitätsmerkmal 3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.	18
2.4	Qualitätsmerkmal 4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.	22
2.5	Qualitätsmerkmal 5: Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.	24
2.6	Qualitätsmerkmal 6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.	25
3	GLOSSAR	26

1 EINLEITUNG

Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen gehört immer mehr zum Alltag von Lehrkräften. Noch nicht selbstverständlich sind erfolgreiche Handlungsstrategien im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. „Welche Gegenstände sollen bei der Sprachbildung in den Blick genommen werden? Wie kann ich sprachliche Heterogenität in meiner Unterrichtsplanung berücksichtigen? Welches übergeordnete Ziel verbindet unterschiedliche Ansätze und Methoden?“ – Fragen wie diese stellen sich für viele Lehrkräfte immer wieder neu.

Die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung können eine Hilfestellung bieten. Es handelt sich um eine Zusammenstellung von Merkmalen, Konkretisierungen, Beispielen und Hinweisen, wie Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden kann. Beschrieben werden Eigenschaften und Besonderheiten eines *bildungssprachförderlichen* Unterrichts. Unter „Qualität“ wird dabei verstanden: Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen.

Die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung richten sich vor allem an Lehrkräfte der Sekundarstufe I.

In dieser Einführung wird im ersten Teil der Kontext vorgestellt, in dem diese Merkmale erarbeitet wurden. Im zweiten Teil werden der Aufbau der Merkmale skizziert und die einzelnen Merkmale erläutert. Abschließend werden Möglichkeiten zur Arbeit mit den Merkmalen vorgestellt.

TEIL 1

1.1 Hintergrund und Entwicklungsgeschichte

1.1.1 Die AG Durchgängige Sprachbildung

Die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung sind der Ertrag einer Arbeitsgruppe des Modellprogramms FöRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Diesem Modellprogramm lag als ein Gedanke zugrunde,

sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über Schnittstellen hinweg durchgängig zu planen und zu gestalten – zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen.

Die Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ hat sich im Mai 2006 gegründet, um sich mit einer Dimension Durchgängiger Sprachbildung intensiv zu befassen: Gemeinsame Zielperspektive war (und ist es auch noch), Sprachbildung im Unterricht aller Fächer umzusetzen. Fächerübergreifend soll Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst verwendet und gefördert werden. Durch praktische Erfahrungen sollte das Ziel der „Sprachbildung in allen Fächern“ konzeptionell gefüllt werden und eine dafür geeignete Praxis systematisch in den Schulalltag integriert werden.

Sieben Modellschulen in fünf Bundesländern haben sich seit dem Schuljahr 2007/2008 dieser Aufgabe angenommen: die Gesamtschule Duisburg-Meiderich, die Apollonia-von-Wiedebach-Schule in Leipzig, die Gesamtschule Rosenhöhe in Bielefeld, die Gesamtschule Kirchdorf in Hamburg, die Eberhard-Klein-Schule in Berlin, die Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg und die Realschule Friedrichsgabe in Norderstedt.

In der Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ arbeiteten Lehrkräfte aus den Modellschulen, Landeskoordinatoren des Modellprogramms FöRMIG und Mitglieder des FöRMIG-Programmmträgers mit. Beabsichtigt war nicht, ein enges Korsett für Sprachbildung zu entwickeln, das alle Schulen in gleicher Weise umsetzen sollten. Als die Arbeit aufgenommen wurde, gab es keine ausgearbeiteten Programme oder Modelle, wie eine Durchgängige Sprachbildung im Alltag einer gesamten Schule erfolgreich umgesetzt werden kann. Es ging vielmehr darum, die gemeinsamen Zielvorstellungen im Rahmen der jeweiligen didaktischen Ausrichtungen und der spezifischen pädagogischen Ziele der beteiligten Schulen zu entwickeln und zu erproben.

Ein anderes Vorgehen wäre kaum möglich gewesen, da die Rahmenbedingungen der Modellschulen sehr unterschiedlich sind: Einige haben einen Anteil von 90 oder 100 Prozent an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, andere einen Anteil von 15 bis 20 Prozent. Unter den Modellschulen sind solche, deren Schülerinnen und Schüler in sehr

1 EINLEITUNG

benachteiligter sozialer Lage leben, und Schulen, die ein eher bürgerliches Umfeld haben. Die größte Schule wird von über 1.400 Schülerinnen und Schülern besucht, die kleinste von gut 300. Einige Schulen haben erst im Rahmen der Arbeitsgruppe begonnen, sich mit dem Thema Sprachbildung auseinanderzusetzen; andere haben eine lange Tradition der Sprachförderung. Und genau diese Heterogenität erwies sich als Schatz: Die Schulen haben sich in ihrer Arbeit unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, z. B. Sprachbildung mit sozialräumlicher Öffnung und sozialem Lernen zu verbinden oder individualisiertes Lernen mit Durchgängiger Sprachbildung zu verknüpfen. Von den vielfältigen Erfahrungen konnten alle Schulen wechselseitig profitieren.

1.1.2 Von Erfahrungen und Qualitätsmerkmalen

Die Schulen haben im Schuljahr 2007/2008 begonnen, Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern umzusetzen. Bei den gemeinsamen Treffen der Arbeitsgruppe wurden die Erfahrungen der Modellschulen zusammengetragen, Teilziele überprüft und Schwierigkeiten besprochen.

Je vielfältiger die gelingenden Erfahrungen wurden, umso mehr stellte sich die Frage, was diese Erfahrungen verbindet. Wie kann ein gelungener bildungssprachförderlicher Unterricht beschrieben werden? – Durch die Diskussion dieser Fragen entstanden die „Merkmale“. Dieser Prozess war nicht immer einfach. Die Merkmale und ihre Konkretisierungen wurden mehrmals überarbeitet, an der Realität überprüft, mit weiteren Beispielen illustriert, im Rahmen von Vorträgen, Workshops und Seminaren vorgestellt und nochmals überarbeitet. Die hier vorliegende Fassung verbindet die Erfahrungen aus den sieben FöRMIG-Modellschulen.

TEIL 2

1.2 Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung

1.2.1 Aufbau der sechs Qualitätsmerkmale

Die *Qualitätsmerkmale* benennen Eigenschaften, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind. Sie sind als Ziele formuliert.

Wie lässt sich konkret überprüfen, dass ein Merkmal Eingang in den Schullalltag gefunden hat? Hier sind Erfahrungen aus den Modellschulen zusammengefasst. Die so genannten *Konkretisierungen* beschreiben Handlungen auf Lehrer- und Schülerseite, die den einzelnen Merkmalen zugeordnet sind. Diese Handlungen wurden in den Modellschulen erprobt. Die Konkretisierungen werden durch ausgewählte *Beispiele* veranschaulicht.

In der Rubrik *Tipps, Literatur & Links* finden sich Hinweise zur weiterführenden Lektüre.

1.2.2 Zu den einzelnen Qualitätsmerkmalen

Allen sechs Qualitätsmerkmalen liegen die zwei folgenden Voraussetzungen zugrunde:

- die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und
- die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.

Das erste Merkmal bezieht sich darauf, dass Bildungssprache eine Art der Sprachverwendung ist, die sich von dem, wie Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag mit Sprache umgehen, mehr oder weniger unterscheidet:

Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Eine gezielte Förderung der Bildungssprache ist entscheidend für (schulischen) Bildungserfolg. Voraussetzung dafür ist es, dass Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen Allgemein- und Bildungssprache ausdrücklich zu unterscheiden.

In der Allgemeinsprache (auch: Alltagssprache) können sich die Sprecher in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen. So können sie z. B. bei einem Versuch im Fach Chemie sagen: „Jetzt kippen wir das da rein.“ Wenn alle sehen, was geschieht, erübrigt es sich, alle Ereignisse zu versprachlichen. Allgemein- oder Alltagssprache ist dadurch charakterisiert, dass sie den Regeln der Mündlichkeit folgt.

In bildungssprachlichen Situationen hingegen beziehen sich die Sprecher auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden. Entsprechend muss z. B. die Schülerin oder der Schüler in einer schriftlichen Versuchsbeschreibung sprachlich ausdrücken, worauf sie oder er im direkten Kontext durch Mimik und Gestik verweisen konnte: „Die Lösung wird in den Kolben gefüllt.“

Bildungssprachliche Äußerungen und Texte sind sowohl mündlich als auch schriftlich durch raumzeitliche Distanz geprägt. Um diese Distanz zu überwinden, sind sprachlich komplexe Strukturen notwendig, z. B. differenzierende und abstrahierende Ausdrücke („füllen“ statt „reinkippen“); Fachbegriffe, die sich von allgemeinsprachlichen Wörtern in ihrer Bedeutung unterscheiden („Lösung“ als Bezeichnung für eine Flüssigkeit, „Kolben“ als Bezeichnung für ein Gefäß); unpersönliche Konstruktionen („wird gefüllt“ statt „wir kippen rein“) und vielfach fachgruppentypische Textsorten (z. B. Versuchsbericht).

Im ersten Merkmal sind daher Konkretisierungen zusammengefasst, wie Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen können, wichtige Unterschiede zwischen Allgemein- und Bildungssprache zu erkennen. Der Fokus liegt dabei auf der Unterrichtsgestaltung. Es geht um eine bewusste Planung, wann Allgemeinsprache bei der Aneignung von Inhalten sinnvoll ist (z. B. in der Gruppenarbeit) und wann bildungssprachliche Äußerungen erwartet werden (z. B. bei der Präsentation der Gruppenarbeit). Die jeweiligen Situationen sollten den Schülerinnen und Schülern explizit verdeutlicht werden, damit sie die an sie gestellten Erwartungen auch erfüllen können.

Das zweite Merkmal bezieht sich auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten, die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen:

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Die bewusste Planung von Unterricht im Hinblick auf das Register Bildungssprache ist dann möglich, wenn klar ist, welche Ressourcen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und wo sie in ihrer Sprachentwicklung stehen. Die bewusste Unterstützung beim Weg, sich das Register Bildungssprache an-

zueignen, ist möglich, wenn prozessbegleitend dokumentiert wird, welche sprachlichen Lernaufgaben als nächstes anstehen. Im Modellprogramm FÖRMIG wurden Vorschläge für diese Form der Sprachdiagnostik entwickelt. Dabei geht es darum, das sprachliche Lernen gemeinsam zu planen – in der Kommunikation der Lehrkräfte untereinander und in der Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern. Wenn irgend möglich, ist auch eine Diagnostik der familiensprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten angebracht, denn auch sie gehören zu den Ressourcen für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz. Aus dem Programm FÖRMIG stehen einige Instrumente für die Diagnostik familiensprachlicher Fähigkeiten zur Verfügung. Aber auch andere Wege, sich ein Bild darüber zu machen, können hilfreich sein – nicht zuletzt das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern oder Eltern über ihre familiäre Sprachpraxis.

Das dritte Merkmal betont die Verantwortung aller Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben aktiv zu unterstützen – und diese Kompetenzen nicht als gegeben vorauszusetzen:

Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Dieses Merkmal bezieht sich – in Ergänzung zum ersten Merkmal – auf die Umsetzung im Unterricht selbst. Für folgende Bereiche sind hier Konkretisierungen zusammengetragen, wie Lehrkräfte Methoden einsetzen können, um Schülerinnen und Schüler beim Erwerb differenzierter sprachlicher Mittel zu unterstützen: Aufgabenstellungen, Wortschatzarbeit, Sprachrezeption (Hören und Lesen), Sprachproduktion (mündlich und schriftlich). Die Formulierung „modellieren“ verdeutlicht, dass die Lehrkräfte die jeweils notwendigen sprachlichen Mittel dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und dem Unterrichtsgegenstand entsprechend gestalten.

1 EINLEITUNG

Das vierte Merkmal richtet den Blick auf die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Das vorhergehende Merkmal fokussiert auf die Tätigkeiten der Lehrkräfte im Unterricht. Hier stehen die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Allgemeinsprache ist nicht nur ‚mündliche Sprache‘, sondern kommt auch im Schriftlichen vor – etwa in privaten Briefen, in niedergeschriebenen Dialogen, in Chats, im Internet oder im SMS-Austausch per Mobiltelefon. Bildungssprache wiederum ist nicht auf den schriftlichen Ausdruck beschränkt, sondern kommt auch im Sprechen vor – etwa beim Vortrag oder in formellen Situationen. Deshalb geht es bei den Konkretisierungen sowohl um die Grundlagen für ein sprachförderliches Unterrichtsklima allgemein als auch um die einzelnen Bereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Die Gelegenheiten, sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, sind ganzheitlich angelegt.

Im fünften Merkmal geht es um Formen binnendifferenzierter Aufgabenstellungen:

Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Dieses Merkmal knüpft an das zweite Merkmal, die Diagnose individueller sprachlicher Voraussetzungen, an: Es geht um die anschließende Unterstützung der Sprachbildungsprozesse, die von den Schülerinnen und Schülern selbst, auch außerhalb des Unterrichts vollzogen werden. Im Unterricht von sprachlich heterogenen Gruppen spielen hier binnendifferenzierte Aufgaben eine wichtige Rolle. So wird sichergestellt, dass Anforderungen, die die Sache (den Inhalt) betreffen, bewältigt werden können – ohne dass die Bearbeitung an den sprachlichen Anforderungen scheitert. Ergänzend ist es hilfreich, ein reiches Angebot an sprachlichen Hilfsmitteln bereitzustellen und die Schülerinnen und Schüler dabei Routine erlangen zu lassen, wie sie souverän und

autonom damit umgehen. So können die Lernenden selbst auswählen, welche Hilfen sie wann nutzen wollen, um sich die Inhalte anzueignen und angemessen schriftlich oder mündlich zu präsentieren.

Das sechste Merkmal geht auf die Bedeutung ein, den Lernstand und die Lernfortschritte zu erfassen:

Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Dieses Merkmal betont die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Lernenden gegenüber der sprachlichen Bildung. Konstruktive, dialogische Rückmeldungen und Korrekturen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern nicht nur, aus Fehlern zu lernen, sondern auch, ein positives Selbstbild als erfolgreich Lernende zu entwickeln. So können sie die anstehenden sprachlichen Herausforderungen schrittweise bewältigen und ihren sprachlichen Bildungsprozess zunehmend selbst steuern.

Die sechs Merkmale sind Teil eines Ganzen – einzelne Merkmale allein versprechen noch keinen Erfolg. Aber sie sind auch nicht ‚abzuarbeiten‘ wie ein Kochrezept. Sie verhalten sich vielmehr zueinander wie die Stoffstücke einer Patchworkdecke: Es finden sich einige Stoffe häufiger wieder als andere, aber erst alle Stoffstücke zusammen ergeben ein Bild und sind groß genug, um die bildungssprachlichen Anforderungen in der Schule abzudecken. Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit und das Ziel, sie – wo immer möglich – zu fördern, bilden gleichsam den roten Faden, mit dem die Stoffstücke miteinander vernäht sind. Hierbei geht es nicht zuletzt darum zu verwirklichen, was ohne jeden Zweifel zu den wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gehört: ein positives, motivierendes und die Lernenden kognitiv herausforderndes Klima zu schaffen, in dem sie besonders gut lernen können, weil sie lernen wollen.

1.2.3 Die Nutzung: Planung, Reflexion und Verständigung

Die Qualitätsmerkmale können vielfältig eingesetzt werden:

- Möchte eine Schule oder ein Jahrgangsteam Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern umsetzen, so bieten sie eine Einführung: Die Merkmale stecken die Bereiche ab, über die sich das Kollegium oder das Jahrgangsteam verständigen sollte: Welche Erfahrungen haben wir zu den einzelnen Bereichen? Wer kann welche Expertise einbringen? Worauf können wir aufbauen? In welchen Gremien und Gruppen sollen die Bereiche besprochen werden? Wozu wollen wir uns eventuell Hilfe von außen holen?
- Die Merkmale und Konkretisierungen ermöglichen eine Bestandsaufnahme: Welche Handlungen sind bereits Teil des Unterrichts? Welche Handlungen sind noch nicht vertraut? Welche Konkretisierungen interessieren uns besonders? Wo möchten wir als Team ansetzen?
- Schließlich können die Merkmale zur systematischen Planung eingesetzt werden: Mit welchem Bereich möchten wir beginnen? Was sind erreichbare Ziele, auf die sich das Kollegium gemeinsam verständigen kann? Welche Wege beschreiten wir, um zu prüfen, ob wir unsere Ziele erreichen?

Die Erfahrungen aus den sieben FÖRMIG-Modellschulen sind ermutigend. Keine der sieben Schulen hat von Beginn an alle Qualitätsmerkmale in Angriff genommen. Es hat sich vielmehr gezeigt, dass eine schrittweise Umsetzung sinnvoll ist – zum Beispiel:

- Es gibt an der Schule Verfahren der Sprachdiagnose, die eingesetzt werden (Qualitätsmerkmal 2)? Dann kann im Kollegium gemeinsam überlegt werden, wie die Diagnoseergebnisse für die Unterrichts- und Förderplanung fächerübergreifend genutzt werden können (z.B. weiter mit Qualitätsmerkmal 1).
- Im Jahrgang wird gerade überlegt, wie der Wortschatz in einzelnen Fächern gefördert werden kann (Qualitätsmerkmal 3)? Dann kann gemeinsam überlegt werden, welche fächerübergreifend nützlichen Hilfsmittel für die differenzierte Förderung allgemein- und bildungssprachlicher Redemittel bereitgestellt werden können (z.B. weiter mit Qualitätsmerkmal 3 oder weiter mit Qualitätsmerkmal 4).

Wenn Sie Fragen haben oder mit Lehrkräften aus den Modellschulen Kontakt aufnehmen wollen, wenden Sie sich an das FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg (Kontakt siehe Impressum).

2 QUALITÄTSMERKMALE

SPRACHBILDUNG FINDET DURCHGÄNGIG IN ALLEN FÄCHERN STATT. DIE LEHRKRÄFTE SCHÄTZEN UND FÖRDERN DIE MEHRSPRACHIGKEIT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER.

Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht

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

QUALITÄTSMERKMAL 1

DIE LEHRKRÄFTE PLANEN UND GESTALTEN DEN UNTERRICHT MIT BLICK AUF DAS REGISTER BILDUNGSSPRACHE UND STELLEN DIE VERBINDUNG VON ALLGEMEIN- UND BILDUNGSSPRACHE EXPLIZIT HER.

Konkretisierung

Die Lehrkräfte kennen die Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Registern – von der Allgemein- bis zur Bildungssprache. Sie stellen im Unterricht explizit Verbindungen zwischen den Registern her. Sie planen den Unterricht daraufhin, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Richtung Bildungssprache zu erweitern.

Die Lehrkräfte berücksichtigen sprachliche Heterogenität bei ihrer Unterrichtsplanung.

Die Lehrkräfte analysieren die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts, den sie planen, und vergleichen sie mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrkräfte überprüfen das Unterrichtsmaterial auf seine sprachlichen Anforderungen. Wenn nötig, ergänzen sie es um Hilfen zur Bewältigung der Anforderungen.

Die Lehrkräfte stellen offene, problemorientierte Aufgaben, die komplexe  Sprachhandlungen herausfordern.

Die Lehrkräfte aktivieren das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und stellen die sprachlichen Mittel dazu bereit, damit sie ein Unterrichtsthema der Sache nach verstehen und bewältigen können.

Die Lehrkräfte nehmen ihre Schülerinnen und Schüler mit auf den Weg des bildungssprachlichen Lernens. Sie machen

- die Unterschiede zwischen sachlichen und sprachlichen Anforderungen und
- die situativ unterschiedlichen Anforderungen an das Sprechen und Schreiben, Hören und Lesen (Allgemein- / Bildungssprache)

ausdrücklich zum Thema, und sie informieren über die im aktuellen Unterricht jeweils im Zentrum stehende(n) sachliche(n) und sprachliche(n) Anforderung(en).

Die Lehrkräfte setzen an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler an und beziehen diese ein. Sie ermuntern die Schülerinnen und Schüler, dabei ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen.

Die Lehrkräfte geben den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Gelegenheit, sich zu einem Thema schriftlich und mündlich zu äußern und durch Vergleiche die Anforderungen an beide Handlungsformen zu erkennen.

Beispiele

Um allen Beteiligten die Bedeutung des sprachlichen Lernens vor Augen zu halten, sind  Lernplakate zur Bildungssprache nützlich.

Hilfreich für den sprachbewussten Umgang mit Aufgabenstellungen ist es, Verstehenskontrollen und  Reformulierungsaufgaben einzuplanen.

Es hat sich bewährt, das jeweilige sprachliche Ziel eines Unterrichts ausdrücklich bekanntzugeben und, etwa durch einen Tafelanschrieb, präsent zu halten (z.B.: Heute geht es um die Unterschiede zwischen Wörtern für „teilen“ im Fach Mathematik und im Alltag).

Die Lehrkräfte machen Unterschiede zwischen sachlichen und sprachlichen Anforderungen ausdrücklich zum Thema, z.B.: „Heute beschreiben wir einen Versuch. Dabei wollen wir besonders auf  Konditionalsätze achten.“

Arbeitsblätter sind sprachlernförderlich gestaltet, z.B. durch Angeben von Begriffsklärungen, vereinfachte Texte, vergrößerte Schrift, gegliederten Text,  didaktisierte Leseaufträge.

Die Lehrkräfte setzen sprachlernförderliche Werkzeuge ein, z.B.  Filmleiste,  Wortgeländer,  Ideennetz,  Bildergeschichte,  Strukturdia-gramm.

Tipps, Literatur & Links

Als Grundlage für die Verständigung zwischen Lehrkräften über sprachliche Mittel gibt es hilfreiche Instrumente, vgl. z.B.:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mut/diag/index.html>

Portmann-Tselikas, Paul R. und Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 5-16

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Braunschweig: Schroedel

Bainski, Christiane und Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2008): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft

Geeignete Raster zur Unterrichtsplanung finden sich bei:

- Krämer, Silke (2009): Scaffolding – ein Baugerüst für die Fachsprache. In: Unterricht Chemie, Heft 20, Nr. 111/112, S. 34
- Tajmel, Tanja: Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung. In: Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FÖRMIG Sachsen“, 10.9.2009. Hrsg. vom Sächsischen Bildungsinstitut:
<http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/10111.htm>
- unter dem Schlagwort „Sheltered Instruction Observation Protocol“:
<http://www.siopinstitute.net>
- Treetzen, Ursula (2008): Planungshilfe für den sprachsensiblen Unterricht. In: Hawighorst, Britta: Durchgängige Sprachbildung an der Realschule Friedrichsgabe – Ein Porträt:
<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/rsf/index.html>

QUALITÄTSMERKMAL 2

DIE LEHRKRÄFTE DIAGNOSTIZIEREN DIE INDIVIDUELLEN SPRACHLICHEN VORAUSSETZUNGEN UND ENTWICKLUNGSPROZESSE.

Konkretisierung

Die Lehrkräfte ermitteln zu Schuljahresbeginn den individuellen Entwicklungsbedarf ausgewählter Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrkräfte diagnostizieren und dokumentieren prozessbegleitend und kriteriengestützt die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrkräfte erfassen schriftsprachliche Leistungen in Klassenarbeiten bzw. in ausführlichen Tests mit Hilfe von vereinbarten Kriterien bzw. geeigneten Instrumenten.

Die Lehrkräfte gehen bei der Diagnose vom Können der Schülerinnen und Schüler aus.

Die Lehrkräfte nutzen die Resultate ihrer Diagnose für die Unterrichts- und Förderplanung.

Beispiele

Derzeitig vorhandene Verfahren der Sprachdiagnose sind für sehr unterschiedliche Zwecke geeignet. Sie unterscheiden sich

(a) nach dem Ziel: Will man eher grundlegende Informationen über Sprachfähigkeiten erhalten oder geht es um eine spezifische Information, z. B. die Beherrschung einer bestimmten grammatischen Form.

(b) nach dem Alter der Schüler: Ein Verfahren, das für Sechsjährige entwickelt wurde, ist bei deutlich älteren Schülern nicht aussagekräftig.

(c) nach der Qualität: Ein Verfahren, dessen Güte geprüft wurde, ist vertrauenswürdiger als eine spontanentwicklung.

(d) nach dem Kontext, in dem es eingesetzt werden soll: Ein Verfahren, das dem Austausch zwischen Lehrkräften einer Klasse dient, erfüllt andere Qualitätsmerkmale als ein Verfahren zur individuellen Diagnostik.

Tipps, Literatur & Links

Einen Überblick über Verfahren der Sprachdiagnose gibt: Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin: BMBF

Zu den im Rahmen von FöRMig eingesetzten sprachdiagnostischen Verfahren vgl.: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMig Edition, Band 5, Münster u.a.: Waxmann

Zur Beobachtung und Analyse bildungssprachlicher Entwicklungen in Sekundarstufe I wurde im FöRMig-Kontext ein neues Instrument entwickelt, vgl. Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Lengyel, Drorit u.a.: Prozessbegleitende Diagnose der Schreibleistung, erscheint in der Reihe FöRMig Material.

Zur Beobachtung und Beschreibung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache wurden ebenfalls im Rahmen von FöRMig die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ in Kooperation von FöRMig Sachsen und FöRMig Schleswig-Holstein entwickelt:

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Transferfassung 2009. Görlitz.
http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/brosch_niveaubeschreibung.pdf

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Transferfassung 2010. Radebeul.
http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/broschuere_gesamt_primarstufe_final.pdf

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. Kronshagen.

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf

Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2010. Kronshagen.

Hinweis zu den vier Versionen: Es handelt sich um je zwei inhaltsidentische Länderversionen mit einem länderspezifischen Layout. Schleswig-Holstein kennzeichnet die Entwürfe als Erprobungsfassung, Sachsen als Transferfassung.

QUALITÄTSMERKMAL 3

DIE LEHRKRÄFTE STELLEN ALLGEMEIN- UND BILDUNGSSPRACHLICHE MITTEL BEREIT UND MODELLIEREN DIESE.

Aufgabenstellungen/Operatoren

Konkretisierung

Die Lehrkräfte vermitteln und üben die Bedeutung der einzelnen  Operatoren sach- und kontextbezogen.

Die Lehrkräfte verwenden in Aufgabenstellungen die Operatoren eindeutig.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler reformulieren Aufgabenstellungen in der Allgemeinsprache (Fokus: kognitives Erfassen der erwarteten Handlung).

Die Lehrkräfte führen zur sprachlichen Präzisierung.

Die Lehrkräfte bieten Aufgabenstellungen auch immer schriftlich an.

Tipps, Literatur & Links

Listen mit sog. Operatoren finden sich z. B. unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/Z6572.htm>

Zentralabitur NRW:

<http://www.standardsicherung.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=1>

(je nach Bundesland durchaus unterschiedliche Definitionen)

Systematische Wortschatzarbeit

Konkretisierung

Wortfeldarbeit ist ein fester Bestandteil des Unterrichts: Die Lehrkräfte entwickeln den Wortschatz der Schülerinnen und Schülern systematisch (einmaliges Einführen genügt nicht, sondern Lernen im  Spiralcurriculum).

Die Lehrkräfte nutzen vielfältige Methoden der Wortschatzarbeit.

Die Lehrkräfte bieten den Schülerinnen und Schülern einen reichhaltigen Wortschatz und Sprachstrukturen an. Sie verbinden dies jeweils mit Einordnungsmöglichkeiten, die den Lernenden helfen zu erkennen, in welchem Kontext Wörter und spezifische Sprachstrukturen angemessen sind.

Die Lehrkräfte betten Wortschatzübungen in thematische Zusammenhänge ein und sorgen für eine kontextbezogene Wortschatzarbeit.

Die Lehrkräfte stellen den Schülerinnen und Schülern Hilfsmittel auch in den Herkunftssprachen zur selbstständigen Erweiterung ihres Wortschatzes zur Verfügung.

Die Lehrkräfte räumen den  „Formwörtern“ (auch: „Strukturwörter“ oder Partikel) im Unterricht einen erheblichen Stellenwert ein.

Die Lehrkräfte sichern neuen Wortschatz und neue Fachbegriffe grundsätzlich schriftlich ab.

Beispiele

Die Lehrkräfte stellen den Schülerinnen und Schülern Zeit und ein- und mehrsprachige Hilfsmittel (wie Nachschlagewerke/ Glossare) zur Verfügung, um die Bedeutung von Begriffen zu klären.

Die Lehrkräfte sorgen dafür, dass den Schülerinnen und Schülern DaZ- und Nachschlagehandapparate in allen Unterrichtsräumen zur Verfügung stehen.

Die Lehrkräfte visualisieren den Fachwortschatz (z. B.  Lernplakate, Illustrationen, Skizzen, Gesten, Realia, Glossar).

Die Lehrkräfte geben Äußerungen von Schülerinnen und Schülern viel Raum, greifen diese auf und nutzen sie zur Einführung der Fachbegriffe.

Die Lehrkräfte geben Nomen mit Artikel/Plural und Verben mit Infinitiv sowie konjugierten Formen in unterschiedlichen Tempusformen an (z. B. durch Tafelanschrieb, auf Arbeitsblättern, im Glossar).

Tipps, Literatur & Links

Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): Fachdingsda. Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5.-9. Schuljahr, Kanton Aargau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau

Städtische Gesamtschule Duisburg-Meiderich: Fachbereich Technik, Wörterliste für die Jahrgangsstufe 5/6. In: Hawighorst, Britta: Durchgängige Sprachbildung in der Gesamtschule Meiderich – Ein Porträt, vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/index.html>

Oppolzer, Ursula (2006): Wortschatztraining von A-Z, Buxtehude: Persen

Lascho, Birgit (2009): Training Wortschatz – Aufsatz – Grammatik. 7. und 8. Klasse. Materialien für einen integrativen Sprachunterricht, Buxtehude: Persen

Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret, Hohengehren: Schneider

Sprachrezeption Hören: Lehrersprache

Konkretisierung

Die Lehrkräfte sind sprachliche Vorbilder.

Die Lehrkräfte setzen ihre Sprache bewusst ein und achten auf angemessene Sprechweise und -geschwindigkeit.

Beispiele

Die Lehrkräfte bieten den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Formulierungen an, wenn das Verständnis durch die Sprache beeinträchtigt ist.

Sprachrezeption Lesen

Konkretisierung

Die Lehrkräfte üben mit den Schülerinnen und Schülern systematisch wichtige  Lesefertigkeiten ein.

Die Lehrkräfte vermitteln den Schülerinnen und Schülern  Lesestrategien, die es ihnen ermöglichen, selbstständig Texte zu erschließen.

Beispiele

Die Lehrkräfte aktivieren das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und stellen darüber Bezüge zum Text her.

Die Lehrkräfte stellen mit dem neu zu Erlernenden einen Kontext her.

Die Lehrkräfte teilen den Text in Abschnitte und Hauptaussagen/Schlüsselwörter und lassen die Schülerinnen und Schüler diese pro Abschnitt finden/aushandeln.

Tipps, Literatur & Links

Lesestrategien sind z.B. Die „Fünf-Schritt-Lesemethode“: Deutschbuch, Arbeitsheft 5, Cornelsen 2006, S. 86 oder der „Textknacker“. In: Doppel-Klick, Sprach- und Lesebuch, Klasse 5-10, NRW, Cornelsen, 2009: S. 218-221, vgl. http://www.cornelsen-eltern.de/sixcms/media.php/386/den_textknacker_wiederholen_S178_179.pdf

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2006): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Hohengehren: Schneider

Apollonia-von-Wiedebach Schule Leipzig: Leitfaden Sachtext/Leitfaden Vortrag:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/sachsen/kurz/index.html>

Schiesser, Daniel / Nodari, Claudio (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule, Bern: hep Verlag

Sträuli Arslan, Barbara (Hrsg.) (2005): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Bertschi-Kaufmann, Andrea / Hagendorf Ham-mouche, Petra / Kruse, Gerd / Rank, Katharina / Riss, Maria / Sommer, Thomas (2007): Lesen. Das Training, Donauwörth: Lernbuch Verlag bei Friedrich

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen Modelle und Materialien, Donauwörth: Friedrich

QUALITÄTSMERKMAL 3

Studienseminar Koblenz (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe, Seelze-Velber: Kallmeyer

Gailberger, Steffen (2008): Leseförderung durch Hörbücher – eine verbal-auditive Leseförderungstheorie für den Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik, Frankfurt/M.: Peter Lang

Schoenbach, Ruth / Cziko, Christine / Greenleaf, Cynthia / Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau, Berlin: Cornelsen

Sprachproduktion (mündlich und schriftlich)

Konkretisierung

Die Lehrkräfte geben Formulierungshilfen.

Die Lehrkräfte unterstützen die Sprachproduktion durch Visualisierungen (Schrift, Schaubilder, Grafiken).

Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler durch Leitfäden zur Gestaltung von Texten und mündlichen Beiträgen.

Die Lehrkräfte fördern die Textsortenkompetenz der Schülerinnen und Schüler und üben mit ihnen die jeweiligen fachspezifischen Textsorten ein.

Die Lehrkräfte vermitteln die Fähigkeit, graphische Darstellungen zu verbalisieren.

Beispiele

Die Lehrkräfte geben Satzanfänge, Satzmuster, standardisierte Sätze, Aufgabenanfänge, zusätzliches Wortmaterial, Mustertexte (z. B. als Tafelanschrieb) vor.

Die Schülerinnen und Schüler übernehmen für Antworten Schlüsselwörter aus Aufgaben- oder Fragestellungen.

Die Lehrkräfte stellen Modelltexte zur Verfügung, die die Schülerinnen und Schüler abwandeln können (z. B. generatives Schreiben).

Tipps, Literatur & Links

Apollonia-von-Wiedebach Schule Leipzig: Leitfaden Sachtext/Leitfaden Vortrag:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/sachsen/kurz/index.html>

Leisen, Josef (1999): Methoden-Handbuch DFU, Bonn: Varus-Verlag

Svantesson, Ingemar (1996): Mind mapping und Gedächtnistraining, Offenbach: GABAL

Sprechen: Unterrichtsgespräch

Konkretisierung

Die Lehrkräfte unterstützen das Sprechen der Schülerinnen und Schüler durch Ermutigungen, durch Umformulierungen und Nachfragen (Micro-Scaffolding).

Die Lehrkräfte geben Äußerungen von Schülerinnen und Schülern viel Raum, greifen diese auf und nutzen sie für den weiteren Unterricht.

Die Lehrkräfte geben Gelegenheit zur Selbstkorrektur und zu konstruktivem Korrekturverhalten.

Beispiele

Viele anschauliche Vorbilder findet man unter dem Stichwort „Dialogisches Lernen“.

Fachbegriffe werden im Unterrichtsgespräch eingebunden.

Schreiben

Konkretisierung

Die Lehrkräfte üben mit den Schülerinnen und Schülern systematisch wichtige Schreibfertigkeiten ein.

Die Lehrkräfte schaffen Transparenz über den Schreibprozess und bieten Hilfestellungen und zielführende Strategien für die einzelnen Schritte des Schreibprozesses.

Die Lehrkräfte stellen Aufgaben, die zum produktiven Schreiben herausfordern.

Beispiele

Die Lehrkräfte stellen Modelltexte und Lösungen als Orientierungshilfe zur Verfügung (z.B. Leitfäden: Was? Warum? Wie? Wann? Mit welchem Ziel?) oder für Textsortenwechsel, Perspektivwechsel und Adressatenwechsel.

Tipps, Literatur & Links

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen, Paderborn: Schöningh

Ruf, Urs / Keller, Stefan / Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog, Seelze-Velber: Kallmeyer

Ruf, Urs / Gallin, Peter (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 1: Austausch unter Ungleichen, Seelze-Velber: Kallmeyer

Ruf, Urs / Gallin, Peter (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 2: Spuren legen – Spuren lesen, Seelze-Velber: Kallmeyer

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (Hrsg.) (2006): Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern, Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt

QUALITÄTSMERKMAL 4

DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ERHALTEN VIELE GELEGENHEITEN, IHRE ALLGEMEIN- UND BILDUNGS-
SPRACHLICHEN FÄHIGKEITEN ZU ERWERBEN, AKTIV
EINZUSETZEN UND ZU ENTWICKELN.

Konkretisierung

Die Lehrkräfte schaffen ein Unterrichtsklima, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als fähige Sprachlernende, als kompetent im Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen erfahren können.

Die Herkunftssprachen erhalten ihren selbstverständlichen Raum im Unterrichtsgeschehen – sie werden nicht tabuisiert.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit und werden ermuntert, ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse einzusetzen, um sprachenvergleichende Übungen und Reflexionen durchzuführen.

Beispiele

Es werden explizite Vereinbarungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern darüber hergestellt, wann es um das Deutsche geht und wann um Mehrsprachigkeit – z. B. kann in bestimmten Unterrichtsphasen, etwa in Gruppen- oder Partnerarbeit, auf Herkunftssprachen zurückgegriffen werden.

Bei der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit wird mit Expertinnen und Experten zusammengearbeitet – z. B. mit den Eltern, Migrantenvereinen, Hochschulen oder anderen Partnern vor Ort.

Tipps, Literatur & Links

Viele Anregungen zum Einbezug der Herkunftssprachen finden sich bei Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance, Zürich: Orell Füssli

Mächler, Stefan (Hrsg.) (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Hören

Konkretisierung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, sich über das, was sie hörend verstehen sollen, auszutauschen. Dabei nutzen sie, soweit möglich, auch ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche (sozialen) Wirkungen die Betonung, Melodie etc. einer Äußerung hat.

Die Schülerinnen und Schüler üben Strategien ein, die ihnen helfen, Schwierigkeiten des Hörverstehens zu überwinden.

Beispiele

Sprachenvergleichende Hörübungen, wie z. B.: Schülerinnen und Schüler sprechen etwas in ihrer Herkunftssprache – alle anderen sollen versuchen, dies zu schreiben; Vergleich von Satzmelodien in verschiedenen Sprachen: Woran hört man, dass etwas Gesagtes eine Frage ist, ein zorniger Ausruf ist, ein Schimpfwort, ein freundlicher Willkommensgruß ...?

Sprechen

Konkretisierung

Die Lehrkräfte stellen Aufgaben, die komplexe mündliche Schüleräußerungen ermöglichen.

Der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler ist hoch.

Die Schülerinnen und Schüler haben Zeit, ihre Beiträge bewusst zu konstruieren.

Die Schülerinnen und Schüler handeln Bedeutungen von Lerninhalten aus – auch in ihren Herkunftssprachen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren die (sozialen) Wirkungen, die etwas Gesagtes haben kann – abhängig davon, wie es betont wird und in welcher Melodie es gesprochen wird.

Beispiele

Sprechintensive Methoden wie Murmelgruppen oder kooperative Lernformen werden eingesetzt.

In Arbeitsgruppen dürfen die Schülerinnen und Schüler ihre stärkste Sprache benutzen.

Die Schülerinnen und Schüler formulieren abgeschlossene Gedankengänge in offenen Aufgabenstellungen, in allen Phasen des Kooperativen Lernens, bei Präsentationen.

Nach einer Frage der Schülerinnen und Schüler gibt die Lehrkraft Zeit für Antworten (ein Tipp ist es, langsam bis 20 zu zählen).

Lesen

Konkretisierung

Die Lehrkräfte fördern gezielt die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler.

Leseaktivitäten der Schülerinnen und Schüler sind fester Bestandteil des Unterrichts.

Die Lehrkräfte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, Lesestrategien zu aktivieren, zu üben und anzuwenden.

Die Lehrkräfte erhöhen systematisch die Lesemenge von literarischen und fachlichen Texten.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen, soweit möglich, auch ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse für das Lesen, z. B. zur Aktivierung des Vorwissens.

Beispiele

Bereitstellen vielfältiger Texte (z.B. Sachtexte, literarische Texte, Texte aus Zeitungen oder Zeitschriften, mehrsprachige Texte)

Festgelegte ‚Lesestunden‘ im Stundenplan

Lesewochen

Lesewettbewerbe

Lesetagebücher

Schulisches Lesekonzept

Schreiben

Konkretisierung

Die Lehrkräfte treffen mit den Schülerinnen und Schülern die Vereinbarung, in jeder Unterrichtsstunde etwas zu schreiben.

Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, Texte zu planen, über schriftliche Formulierungen nachzudenken und ihre Texte zu überarbeiten.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben zu vielen unterschiedlichen Anlässen. Sie haben vielfältige Gelegenheiten, unterschiedliche Textsorten zu erproben.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen, soweit möglich, auch ihre herkunftssprachlichen Kenntnisse für die Textproduktion.

Beispiele

Schülerinnen und Schüler formulieren Regeln für Grammatik sowie für das Erarbeiten und Verfassen von Texten mit ihren eigenen Worten.

Schreibkonferenzen

QUALITÄTSMERKMAL 5

DIE LEHRKRÄFTE UNTERSTÜTZEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN IHREN INDIVIDUELLEN SPRACHBILDUNGSPROZESSEN.

Konkretisierung

Die Lehrkräfte formulieren differenzierte Aufgabenstellungen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen.

Die Lehrkräfte stellen bei gleicher Aufgabenstellung unterschiedliche Hilfen zur Verfügung.

Die Lehrkräfte stellen ein „Überangebot“ an sprachlichen Mitteln bereit, aus denen die Schülerinnen und Schüler auswählen können.

Die Lehrkräfte stellen abgestufte sprachliche Lernhilfen für das Textverständnis und die Textproduktion zur Verfügung.

Die Lehrkräfte richten den Unterricht für Seiteneinsteiger frühzeitig auf den Erwerb fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen aus.

Beispiele

„Freie“ Aufgabenstellungen, vorgegebene Formulierungen, Reformulierungsaufgaben, Einsatz differenzierter Arbeitsmaterialien

Schülerinnen und Schüler können aus dem „Überangebot“ an sprachlichen Mitteln begründet auswählen (Wortlisten, Überschriften als Textgliederung, Fragen zum Textverständnis, Schlüsselbegriffe markieren, Hinweise auf Bildmaterial und Grafiken).

Vergleichende Sprachbetrachtungen werden als Verstehenshilfen für einzelne Schülerinnen und Schüler genutzt.

Formulierungshilfen (Satzanfänge, Textbausteine, Modelltexte und Lösungen als Orientierungshilfen)

Tipps, Literatur & Links

Unter dem Suchbegriff „Graphic Organizer“ finden sich im Internet zahlreiche grafische Vorlagen, mit denen Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken strukturiert festhalten können.

Leisen, Josef (1999): Methoden-Handbuch DFU, Bonn: Varus

Ruf, Urs / Keller, Stefan / Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog, Seelze-Velber: Kallmeyer

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster: Waxmann, S. 262-290

Roth, Hans-Joachim (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. In: Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln: Newsletter Februar (2007), S. 33-35, vgl. <http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de>

Kniffka, Gabriele / Neuer, Birgit (2008): „Wo geht's hier nach Aldi?“ Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht, Potsdam: Universitätsverlag, S. 121-135

Quehl, Thomas / Scheffler, Ute (2008): Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht. In: Bainski, Christiane / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 66-79



QUALITÄTSMERKMAL 6

DIE LEHRKRÄFTE UND DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ÜBERPRÜFEN UND BEWERTEN DIE ERGEBNISSE DER SPRACHLICHEN BILDUNG.

Lehrkräfte

Konkretisierung

Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler entwickeln gemeinsam eine konstruktive Haltung gegenüber dem Fehler. Lehrkräfte erkennen Fehler als Meilensteine auf dem Weg der Entwicklung. Sie geben den Schülerinnen und Schülern inhaltlich reiche, nachvollziehbare und für das weitere Lernen förderliche Rückmeldungen.

Die Lehrkräfte erfassen und bewerten (schrift-)sprachliche Leistungen kriterienorientiert.

Auch das Korrekturverhalten der Lehrkräfte ist kriterienorientiert sowie aufbauend und konstruktiv. Schülerinnen und Schülern werden die Fortschritte im Aufbau (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen bewusst gemacht.

Die Lehrkräfte geben ihren Schülerinnen und Schülern Hilfen und Instrumente an die Hand, mit denen diese auch selbst zur Einschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Fortschritte in der Lage sind.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler führen Portfolios für die Selbstevaluation von Sprachfähigkeiten.

📖 Kompetenzorientiertes Korrekturverhalten

Korrekturschleifen werden in den Unterricht eingebaut.

Den Schülerinnen und Schülern werden Anleitungen zur Korrektur von Schüleräußerungen und -präsentationen gegeben.

Tipps, Literatur & Links

Hilfreiche praktische Hinweise für die Formulierung konstruktiver Rückmeldungen enthalten die Schriften zum dialogischen Lernen (z. B. Ruf, Urs / Keller, Stefan / Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog, Seelze-Velber: Kallmeyer).

Winter, Felix / Schwarz, Johanna / Volkwein, Karin (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: Schwarz, Johanna / Volkwein, Karin / Winter, Felix (Hrsg.): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit dem Portfolio, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 21-56

Schülerinnen und Schüler

Konkretisierung

Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, auf die richtige und angemessene sprachliche Form zu achten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in unterstützender Weise zu korrigieren.

Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit zur Selbstkorrektur und zum Austausch untereinander.

Beispiele

Nutzung von Portfolios

Förderliche Tipps und Ratschläge nach mündlichen Präsentationen geben (z.B. „Bühnensprache verwenden“)



3 GLOSSAR

Bildergeschichte/Bildsequenz

Bildergeschichten kombinieren Wort- und Textmaterial. Mit Hilfe von Bildergeschichten können zeitliche Abläufe verdeutlicht werden. Bildergeschichten können von den Lehrkräften vorbereitet werden oder die Schülerinnen und Schüler visualisieren selber Inhalte, um sich Inhalte zu erschließen.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

Didaktisierte Leseaufträge

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

Zum Weiterlesen: Neugebauer, C. (2005): Grundlagen: Didaktisierte Texte – Was ist das? In: Sträuli Arslan, B. (Hrsg.): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Filmleiste

Mit Hilfe einer Filmleiste werden zeitliche Abläufe in einer Bildersequenz veranschaulicht, z.B. ein Versuchsablauf. Eine Filmleiste kann Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, die zeitliche und logische Reihenfolge beim Schreiben eines Textes zu sichern. Filmleisten können durch Wortlisten ergänzt werden.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

Formwörter/Strukturwörter/Partikel

Im Deutschen gibt es zahlreiche „kleine Wörter“ (Formwörter, Strukturwörter, Partikel), die unflektierbar sind (vgl. Buscha, J. / Helbig, G. (2001): Deutsche Grammatik. München: Langenscheidt, S. 419).

Diese Wörter haben oft eine entscheidende Bedeutung, um den Sinn eines Satzes zu erschließen. In der Bildungssprache sind sie besonders wichtig.

Beispiel: „Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?“ Der Schlüssel für die mathematische Verbindung der beiden Zahlen ist das Wort „während“.

Glossar/Fachglossar

Glossare sind Listen von Wörtern und Erklärungen. Sie können z. B. im Fachunterricht eingesetzt werden. Dann enthalten sie für das Fach relevante Wörter und Wortwendungen. Glossare können von Lehrkräften zusammengestellt und gemeinsam im Unterricht erweitert werden oder von den Schülerinnen und Schülern individuell angelegt werden. Wichtig ist, dass nicht nur Fachbegriffe und ihre Übersetzung aufgenommen werden (= Wörterbuch), sondern diese auch in typische Satzkonstruktionen eingebettet sind. Glossare stehen den Schülerinnen und Schülern im Unterricht und zu Hause zur Verfügung.

Graphic organizer

„Graphic organizer“ sind grafische Strukturierungshilfen. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern, ihre Gedanken strukturiert zu sammeln, festzuhalten und sind Grundlage für Gespräche, Texte und Präsentationen. Siehe auch „Ideennetze“.

Zahlreiche Druckvorlagen im Internet, z.B.: edHelper.com (o.J.): Graphic organizers. http://www.edhelper.com/teachers/graphic_organizers.htm

Ideennetz

Auch: Cluster, Begriffsnetz oder Mind-Map. Ideen werden aufgeschrieben und die gedanklichen Verbindungen durch Linien oder Pfeile dargestellt. Ideennetze gehören zu den nichtlinearen Brainstormingmethoden. Je nach Ziel können Ideennetze auch schon Hierarchisierungsebenen enthalten (Mind-Map). Siehe auch „Graphic organizer“.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

Kompetenzorientiertes Korrekturverhalten

Ein Korrekturverhalten, das auf „falsche“ Äußerungen mit modifizierter Wiederholung des Gesagten reagiert. Der Inhalt wird grammatisch richtig wiederholt. Dieses Vorgehen wird auch als „motherese“ („mutterisches Korrigieren“) bezeichnet, da es sich an dem natürlichen Spracherwerb orientiert.

Konditionalsätze

Bedingungssätze, in denen Wenn-dann-Beziehungen formuliert werden. In der Fachsprache gehen Konditionalsätze häufig in Nominalisierungen auf und sind dann nicht mehr über Wörter wie „wenn“, „falls“, „sofern“ und „dann“ erkennbar.

Beispiel: In dem Satz „Nach Abgießen der Flüssigkeit wird ein Bodensatz sichtbar“ steckt der Konditionalsatz „Wenn man die Flüssigkeit abgießt, dann sieht man einen Bodensatz“.

Kooperative Lernformen

Hier sind alle Formen des Lernens gemeint, die eine planmäßige und reflektierende Zusammenarbeit in Gruppen unterstützen, z. B. Platzdeckchen-Methode. Siehe auch: Kooperatives Lernen.

Kooperatives Lernen

Beim Kooperativen Lernen unterstützen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit und gelangen gemeinsam zu Ergebnissen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. Mit zahlreichen Methoden wird ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern. Das Grundprinzip des Kooperativen Lernens ist „Denken – Austauschen – Vorstellen“ („Think – Pair – Share“).

Zum Weiterlesen:

Brüning, L. / Saum, T.: (2008): Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Kooperatives Lernen. Fremdsprache Deutsch, Heft 41/2009.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des

Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): Kooperatives Lernen. Grundlagen. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/gruende.html>

Korrekturschleifen

Schülerinnen und Schüler bekommen die Möglichkeit, ihre Texte mehrfach zu überarbeiten. Hier bieten sich Korrekturschleifen an, die jeweils auf eine Überarbeitungsebene abzielen, z. B. erst auf der inhaltlichen Ebene (Kohärenz und Struktur), dann auf der syntaktischen und grammatischen Ebene und schließlich auf der Ebene Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Lernplakate

Das Lernplakat ist eine überwiegend bildliche Darstellung von Lerninhalten und kann z. B. zur Verarbeitung oder Darstellung von Informationen verwendet werden. Lernplakate können von Lehrkräften erstellt werden (Sprachhilfen, Beispielsätze, fachsprachliche Begriffe) oder von den Schülerinnen und Schülern. Bei der Erstellung müssen die Kinder und Jugendlichen den Inhalt vielfach diskutieren und sich über die darzustellenden Aussagen sowie Darstellungs- und Gestaltungsmerkmale einigen.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

Lesefertigkeiten

Lesen ist ein Prozess, der sich aus verschiedenen Schritten und Handlungen zusammensetzt. Lesefertigkeiten werden im Verlauf der Bildungsbiografie auf- und ausgebaut.

Lesestrategien

Lesestrategien sind eine Folge zweckgerichteter Handlungen zum Erreichen eines bestimmten (Lese-) Ziels. Die strategische Kompetenz umfasst demzufolge die Fähigkeit, Handlungen zum Erreichen eines bestimmten Leseziels auszuwählen und bewusst anzuwenden, z. B. vor dem Lesen: Vorwissen aktivieren, Textart bestimmen, Kontext herstellen; während des Lesens: Text in Sinnabschnitte einteilen, Verstandenes markieren; nach dem Lesen: Kernaussagen formulieren, Inhalt zusammenfassen, Text beurteilen.

3 GLOSSAR

Zum Weiterlesen: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): Lesestrategien – Einführung.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gslesemodule/modul2/lesetraeinfuer.html#fn1>

Murmelgruppen

Eine Aktivierungsmethode, die sich z.B. nach Vorträgen anbietet: Mit dem Nachbarn oder zu dritt tauscht man sich leise über das Gehörte aus. Murmelgruppen können ohne Themenvorgabe oder zu Leitfragen stattfinden. Die Ergebnisse werden nicht präsentiert, helfen aber den Schülerinnen und Schülern, sich auf ein Klassengespräch vorzubereiten.

Operatoren

Operatoren sind Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. Sie initiieren eine Handlung, z.B. zusammenfassen, beschreiben, analysieren, vergleichen. Je nach Fach oder Textsorte können Operatoren unterschiedlich akzentuiert sein. Siehe auch: Sprachhandlungen.

Reformulierungsaufgaben

Schülerinnen und Schüler formulieren die Aufgabenstellung in eigenen Worten. Dies muss nicht in ganzen Sätzen geschehen, sondern kann auch in Form von Skizzen oder Tabellen geschehen. Aufgaben können auch in Verbindung mit einem Auftrag reformuliert werden, z.B. einen Imperativ in „Ich-soll-Sätze“ umzuformulieren. Reformulierungsaufgaben können Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Alltags- und Bildungssprache verdeutlichen.

Schreibkonferenz

Eine Methode zur Textbesprechung in Gruppen mit dem Ziel, einen Textentwurf durch Überarbeitung zu verbessern. In Form eines Beratungsgesprächs geben die Gruppenmitglieder zu vereinbarten Aspekten Rückmeldungen auf einen Text.

Spiralcurriculum

Im Spiralcurriculum ist der Unterrichtsstoff (z. B. themen- oder fachspezifischer Wortschatz) nicht linear angeordnet, sondern in Form einer Spirale. So wird der Unterrichtsstoff im Laufe des Schuljahres bzw. mehrerer Schuljahre mehrmals wiederholt.

Sprachhandlungen (Operatoren)

Schulisch relevante Sprachhandlungen werden in Bildungsstandards und Lehrplänen benannt, z.B. Argumentieren, Begründen, Berichten, Beschreiben, Beurteilen, Erklären. Mit den einzelnen Sprachhandlungen sind bestimmte Anforderungen an Textgestaltung, stilistische Normen und sprachliche Mittel verbunden.

Strukturdiagramm

Das Strukturdiagramm ist die abstrakte Darstellung eines Sachverhaltes: Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur so dargestellt, dass daraus die Logik und die innere Struktur eines Themas hervorgeht. Strukturdiagramme sind sowohl einsetzbar bei der Textanalyse als auch bei der Textproduktion und können das zusammenhängende Sprechen und Schreiben unterstützen.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

Wortgeländer

Ein Wortgeländer besteht aus einzelnen Wort- und Satzelementen, die von den Schülerinnen und Schülern zu einem Text zusammengefügt werden. Es eignet sich zum Einüben zusammenhängender Beschreibungen oder Erläuterungen. In einer „Wortliste“ sind wichtige Wörter und Fachbegriffe aufgeführt, die z.B. bei Bild-, Geräte- oder Versuchsbeschreibungen als Sprachstütze dienen. Eine Wortliste wird oft in Kombination mit anderen sprachstützenden Werkzeugen eingesetzt.

Zum Weiterlesen mit Beispielen: Leisen, J. (2003) (Hrsg.): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.