Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik

Materialien für die Lehrkräftebildung

http://www.sprachen-bilden-chancen.de

IMPRESSUM

Herausgeber
Sprachen – Bilden – Chancen *gefördert vom Mercator-Institut*
Prof. Dr. Daniela Caspari
Habelschwerdter Allee 45
14055 Berlin

Autorinnen und Autoren: Andreas, Torsten; Binder, Anja; Bohlmann, Nina; Brunzlow, Sarah-Amina; Caspari, Daniela; Kraft, Andreas; Lütke, Beate; Schallenberg, Julia; Schulte, Alexander; Shure, Victoria; Sieberkrob, Matthias

Redaktion: Sabrina Noack-Ziegler

Fotos: Ursula Behr, Eileen Reis, Andrea Schinschke

Gestaltung: Christa Penserot, Berlin

Druck: Ruksaldruck, Berlin

Rechte: Sprachen – Bilden – Chancen, Freie Universität Berlin, 2017
Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY ND 3.0 DE

INHALT

Vorwort

1 Einleitung

2 Materialien zur Sprachbildung für die Lehrkräftebildung – *Daniela Caspari*

2.1 Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern – *Matthias Sieberkrob / Daniela Caspari*

2.2 *isaf* – Ein Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach – *Julia Schallenberg / Daniela Caspari*

2.3 Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung – *Andreas Kraft / Victoria Shure / Daniela Caspari*

2.4 Methodenblätter – fachliches und sprachliches Lernen kondensiert – *Daniela Caspari*

2.5 Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung – *Daniela Caspari*

2.6 Instrument zur Sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*)

3 Erläuterungen zu den sprachbildenden Aufgaben – *Daniela Caspari*

3.1 Grundschule

Mathematik: Berechnung der Müllkosten –*Torsten Andreas / Nina Bohlmann*

Sachkunde / Gesellschaftswissenschaften: Nicht in die Schultüte gelegt – Seev Jacob – *Beate Lütke / Anja Binder*

3.2 Sekundarstufen

Deutsch: Unterhaltsame Belehrungen (Kalendergeschichten) – *Almut Meissner*

Englisch: Get ad-savvy! (Mediation) – *Almut Meisser*

Französisch / Spanisch: Italienische Schilder entziffern – *Andrea Schinschke / Daniela Caspari*

Russisch: Eine Aufgabe zur Sprachmittlung im 2. Lernjahr Russisch – *Ursula Behr / Heike Wapenhans*

Latein: Artikelverwendung im Sprachvergleich – *Stephan Kipf*

Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG – *Victoria Shure* / Alexander Schulte

Geschichte: Der Friedensvertrag von Versailles – *Matthias Sieberkrob / Sarah-Amina Brunzlow*

Sozialkunde (Politische Bildung): Brauchen wir eine Impfpflicht? – *Matthias Sieberkrob*

WAT / Arbeitslehre: Auskommen mit dem Einkommen – Das Haushaltsbuch – *Andreas Kraft*

3.3 Berufliche Bildung

Bautechnik: Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück – *Julia Schallenberg*

Ernährung: Ein glutenfreies Frühstücksangebot – *Julia Schallenberg / Eileen Reis*

Weitere Aufgabenbeispiele für diese und weitere Fächer finden Sie auf der Internetseite des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen:*
www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen

Vorwort

Die nun vorliegenden Materialien für die Lehrkräftebildung mit dem programmatischen Titel „Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik“ sind ein weiteres sichtbares und nachhaltiges Ergebnis des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“. Das Projekt wurde in den Jahren 2014 bis 2017 aus Mitteln des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln gemeinsam mit bundesweit 14 Entwicklungs- und Forschungsvorhaben gefördert. Die Förderung verfolgte drei zentrale Ziele: Erstens die Verbesserung der Lehrkräftebildung im Bereich der sprachlichen Bildung, zweitens die Bearbeitung dringender Forschungsdesiderata, um die sprachliche Bildung an Schulen und damit die Bildungschancen vor allem benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu verbessern, sowie drittens die Stärkung der interdisziplinären Zusammenarbeit, weil Prozesse der sprachlichen Bildung zu komplex sind, um von einer Disziplin alleine bearbeitet zu werden.

Das Berliner Entwicklungsprojekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ hat ganz in diesem Sinne gearbeitet und in den zurückliegenden Jahren Beeindruckendes geleistet. Mit der Reform der Lehrkräftebildung 2015/2016 wurden die Studienanteile „Deutsch als Zweitsprache“ nicht nur erhöht, sondern zugleich auch inhaltlich auf „Sprachbildung“ ausgeweitet; außerdem ist seitdem die Sprachbildung im Rahmen des Praxissemesters in allen Fachdidaktiken vertreten. Damit korrespondiert das „Basiscurriculum Sprachbildung“, das seit 2015 das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung für alle Fächer verpflichtend macht. Hier greifen also Curriculumreform und Reform der Lehrkräftebildung ineinander. Wenn das nun beendete Projekt an dieser Gesamtentwicklung seinen Anteil hatte, dann wurde ein wesentliches Ziel der Förderung erreicht.

Das Berliner Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ hat sich den Herausforderungen interdisziplinär und gemeinsam über alle drei Berliner Universitäten hinweg gestellt. Das sind eine Leistung und ein Verdienst, die nicht hoch genug geschätzt werden können. Denn nur wer einmal selber praktisch in einer solchen Konstellation gearbeitet hat, weiß, dass die Verständigung über Disziplingrenzen hinweg viel Engagement erfordert. Hierfür gebührt dem Berliner Projekt mit allen seinen wissenschaftlichen Leiterinnen und Leitern, den vielen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den zahlreichen Kooperationspartnerinnen und -partnern in den Schulen und der Senatsverwaltung unser ganz herzlicher Dank.

Inhaltlich rücken die Materialien für die Sprachbildung in den Fächern die fachlichen Aufgaben in den Fokus. Sie folgen damit einer notwendigen und sinnvollen Entwicklung in den Didaktiken sowie der Lehr-Lernforschung. Denn es sind am Ende die konkreten Aufgaben, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auseinandersetzen; sie bilden – metaphorisch gesprochen – gleichsam die Spitze einer jeden Theorie zum Unterrichten, zum Lehren und Lernen. Die Aufgaben regen fachliche und sprachliche Lernprozesse an – oder eben auch nicht. Deshalb sollen Aufgaben fachlich anregend und motivierend sein, an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anschließen und kumulativ aufeinander aufbauen. Bei der Realisierung dieser unterschiedlichen Zwecke kommt der Sprache eine wichtige Rolle zu. Selbstverständlich müssen die Aufgaben sprachlich so gestaltet sein, dass sie verständlich sind; sie dürfen keine unüberwindlichen Hürden für die Lernerinnen und Lerner darstellen. Vorhandenen und unvermeidliche Hürden sollen dabei jedoch nicht einfach weggeräumt werden; vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Scaffoldings dabei unterstützt werden, sie zu überwinden. Gewichtiger aber noch ist die epistemische, die wissensbildende Funktion der Sprache. Die Sprache stellt uns zahlreiche Werkzeuge bereit, um die unterschiedlichen Sachverhalte von Welt zu erfassen, in unser Wissen einzubauen und uns darüber mit anderen mündlich und schriftlich auszutauschen. Die unterschiedlichen Fachsprachen und die unterschiedlichen Kommunikationskulturen in den Fächern und Disziplinen belegen das nachdrücklich. Der Begriff der Bildungssprache bringt das komplexe Verhältnis von Sprache und Bildung sehr schön zum Ausdruck: Sprache ist zugleich Mittel und Zweck der Bildung.

Das Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach, die kommentierte Methodenauswahl sowie die Beispielaufgaben aus unterschiedlichen Fächern, sind ein hilfreicher und konkreter Beitrag für die Lehrkräftebildung. Sie zeigen ganz konkret auf, wie Aufgaben analysiert und entwickelt werden können, damit sie die genannten Zwecke erfüllen. Und so wünsche ich allen Beteiligten, dass ihnen diese Instrumente helfen, fachlich anspruchsvolle und sprachlich bildende Aufgaben in den Fächern zu entwickeln, zu identifizieren und im Unterricht zum Wohle der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Michael Becker-Mrotzek

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln

1 EINLEITUNG

Daniela Caspari

Berlin war 2006 das erste Bundesland, das für Studierende aller Lehrämter einen verbindlichen Studienanteil in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auswies. Dieser Studienanteil wurde mit der Reform der Lehrkräftebildung 2015/16 erhöht, und gleichzeitig wurde er inhaltlich von „DaZ“ auf „Sprachbildung“ erweitert. Damit kam zum einen den bislang in großen Anteilen fachübergreifend ausgerichteten DaZ-Modulen die Aufgabe zu, stärker als zuvor fachspezifische Perspektiven zu eröffnen, zum anderen wurde in allen Fachdidaktiken im Rahmen des Praxissemesters ein Anteil Sprachbildung obligatorisch (1 Leistungs- bzw. Studienpunkt). Parallel dazu wird im Zuge der Überarbeitung der schulischen Rahmenlehrpläne für die Klassen 1–10 das sog. „Basiscurriculum Sprachbildung“ ab dem Schuljahr 2017/18 verbindlich (Senatsverwaltung 2015), das für alle Fächer das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung verpflichtend macht.

Um Dozentinnen und Dozenten bei der Aufgabe zu unterstützen, Studierende auf einen sprachbildenden Fachunterricht vorzubereiten, wurden in dem durch das Mercator-Institut geförderten universitätsübergreifenden Berliner Projekt *„Sprachen – Bilden – Chancen“* (2014–2017) Materialien für die universitäre Lehre erarbeitet, die auf der Plattform des Projekts (www.sprachen-bilden-chancen.de) und in Auswahl in diesem Ordner zu finden sind.

Den Kern der Materialien bilden in der Schule und der universitären Lehre erprobte **sprachbildende Aufgaben** für einzelne schulische Unterrichtsfächer (vgl. Kap. 2.2 und 3) – ausgehend von dem Grundgedanken, dass die Fähigkeit zur Analyse und Überarbeitung von Fachaufgaben bzw. die Erstellung eigener Aufgaben ein wesentliches Merkmal beruflicher Kompetenz darstellt. Auch wenn sprachbildender Unterricht selbstverständlich ein ganzes Spektrum an Maßnahmen auch in der Durchführung von Unterricht verlangt, haben wir uns für die erste Ausbildungsphase auf die Arbeit an Aufgaben konzentriert, weil sie sich besonders für die Förderung von Planungs- und Reflexionskompetenz eignet. Ein zweiter Grund für die Entscheidung, Aufgaben für Ausbildungszwecke sprachbildend zu überarbeiten bzw. eigene sprachbildende Aufgaben zu erstellen, war die Tatsache, dass die Durchsicht von Aufgaben aus Lehrwerken und Zeitschriften wenig überzeugte. Wir fanden zwar eine Reihe von Aufgaben, die fachliches Lernen als Beitrag zum sprachlichen Lernen nutzen, jedoch so gut wie keine Aufgaben, die Sprachbildung tatsächlich als systematische Unterstützung des fachlichen Lernens betrachten. Um diese Leerstelle zu füllen, wurden in Zusammenarbeit von Fachdidaktiker/innen der drei Universitäten FU, HU und TU und DaZ-Spezialist/innen Aufgaben vor allem für die Unterrichtsfächer erstellt, für die bislang noch keine bzw. nur ganz wenige sprachbildende Unterrichtsmaterialien existieren. Die Aufgaben werden durch eine umfassende **Erläuterung** ergänzt, die den Entstehungs- bzw. Überarbeitungsprozess der Aufgaben nachvollziehbar macht und die Wahl der verschiedenen sprachbildenden Elemente detailliert begründet.

Für die Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben bzw. zur Erstellung eigener Aufgaben zum fachlichen Lernen wurden darüber hinaus ein neuartiges Analyseinstrument (Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, isaf) und eine Zusammenstellung sprachbildender Methoden erarbeitet. Der Vorteil von isaf besteht darin, dass es weit über die bislang vorliegenden Analyseraster hinausgeht, indem es die Studierenden in dem komplexen Prozess der systematischen fachlichen und sprachlichen Analyse von Aufgaben sowie der Identifikation des sprachbildenden Überarbeitungsbedarfs anleitet bzw. begleitet (vgl. Kap. 2.2). Aufgrund dieser umfassenden Funktion trägt dieses Analyseinstrument den Namen isaf: Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach.

Ebenfalls neuartig ist auch die im Projekt entwickelte Zusammenstellung von sprachbildenden Methoden, mit denen das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden kann: Die **Kommentierte Methodenauswahl** (vgl. Kap. 2.3) ist komplementär zu *isaf* angelegt und ist in die drei großen Bereiche gegliedert, in denen zuvor sprachbildender Überarbeitungsbedarf diagnostiziert

wurde: Methoden zur Unterstützung des Leseverstehens (Rezeption), Methoden zur Unterstützung der durch die Aufgabe geforderten produktiven Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (mündlich und schriftlich) und Methoden zur Überarbeitung der (häufig defizitären) Aufgabenstellungen. Eine weitere Besonderheit der Methodenauswahl besteht darin, dass die Methoden einschließlich ihrer Funktion, ihrer Vorteile und möglicher Schwierigkeiten aufgeführt und dass zur Veranschaulichung Hinweise auf entsprechende Realisierungen in den im Manual abgedruckten Aufgaben gegeben werden.

Alle drei Materialien – *isaf*, Methodenauswahl und Aufgaben incl. Erläuterung – bilden somit ein Set, an dem exemplarisch die systematische Analyse und funktional sprachbildende Überarbeitung von Aufgaben, ausgehend von ihren fachlichen Zielsetzungen nachvollzogen bzw. eingeübt werden kann. Dieses durchstrukturierte „Gesamtpaket“ antwortet auf die in der Evaluation des DaZ-Moduls im *Master of Education* sichtbar gewordenen Defizite: Die Analyse von Hausarbeiten zeigt auf, dass Studierende die sprachlichen Herausforderungen von Unterrichtsmaterialien eher eklektisch analysieren und dabei vor allem auf der Wortebene (Grammatik, Komposita) und der Satzebene (Proformen, Wortstellung) verbleiben, sich aber kaum auf die Textebene beziehen. Außerdem war nur bei weniger als der Hälfte der Studierenden ein klarer Bezug zwischen Schwierigkeitenanalyse und Unterstützungsangeboten zu erkennen, der zudem in aller Regel nicht mit fachlichen Notwendigkeiten begründet wurde. Des Weiteren fehlten systematische Überlegungen zur Unterstützung der Sprachproduktion (vgl. Darsow 2016).

Darüber hinaus können anhand der Aufgaben und Erläuterungen wesentliche Einsichten in die Fachspezifik durchgängiger Sprachbildung gewonnen werden, denn die in den Aufgaben verwendeten Materialien und Aufgabenstellungen sind als beispielhaft für das Lernen im jeweiligen Fach zu betrachten (zur Fachspezifik sprachbildenden Lernens vgl. auch die entsprechenden Beiträge im Sammelband des Projektes Jostes / Caspari / Lütke 2017). Beim Vergleich der Aufgaben wird unmittelbar deutlich, dass beispielsweise das Fach Mathematik mit dem Kernkonzept des „mathematischen Argumentierens“ Schülerinnen und Schüler (und damit auch ihre Lehrkräfte) vor völlig andere sprachbildende Herausforderungen stellt als beispielsweise das Fach Geschichte, in dem die Fähigkeit zum historischen Erzählen im Mittelpunkt steht. Im Vergleich wird ebenfalls deutlich, dass gleiche Operatoren in unterschiedlichen Fächern unterschiedliche inhaltliche und sprachliche Handlungen verlangen, so bspw. das „Argumentieren“ im Fach Mathematik und im Fach „Sozialkunde“. Nicht zuletzt wird deutlich, dass die unterschiedlichen Fächer einen je spezifischen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung leisten können. Denn obgleich wir hier Sprachbildung als systematische Unterstützung des fachlichen Lernens fokussieren, gehen wir aufgrund der engen Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen davon aus, dass jedes Fach mit seinen spezifischen sprachlichen Handlungen bzw. Textsorten einen Beitrag zur allgemeinen Sprachbildung leistet, die neben fächerübergreifenden eben auch fachspezifische Aspekte umfasst. Zu wünschen ist daher nicht nur, dass in den einzelnen Fächern bzw. Fachdidaktiken verstärkt über die Bedeutung von „Sprache“ für fachliches Lernen geforscht wird, sondern auch, dass zukünftige Forschung eine Spezifizierung und Systematisierung des Beitrags des jeweiligen Faches bzw. der jeweiligen Fächergruppe zur Sprachbildung leisten wird. Das Ziel könnte und sollte die Integration dieser Ergebnisse in ein Gesamtkonzept sprachlicher schulischer Bildung in bzw. durch die einzelnen Unterrichtsfächer bzw. Fächergruppen sein.

Nicht in diesem Ordner, wohl aber auf der Internetseite des Projekts, sind als zusätzliche Information für Dozent/innen und Student/innen fächerübergreifende **Informations- und Begleittexte** zu zentralen Themen und Fragestellungen zu Sprachbildung und DaZ zu finden. Sie sind als Einführung für „Einsteiger/innen“ in dieses Gebiet oder zum schnellen Nachschlagen gedacht und geben Informationen zu folgenden Bereichen: Begrifflichkeiten, Wissen über Sprache(n) und Zweitsprachenerwerb, die sprachbildende Unterstützung von Textrezeptions- und Textproduktionsprozessen, sprachbildende Unterrichtskommunikation sowie Sprachbildung und Unterrichtsgestaltung.

Die primäre Zielgruppe dieses Ordners und der Materialien auf der Internetseite sind die unterschiedlich sprachbildend ausgewiesenen Dozent/innen in den Fachdidaktiken sowie die unterschied-

lich fachspezifisch ausgewiesenen Dozent/innen der DaZ-Module. Die zweite Zielgruppe sind Studierende, die sich im Bachelor oder im *Master of Education* über sprachbildenden Fachunterricht informieren wollen und vor und während des Praxissemesters Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Analyse sprachbildenden Fachunterrichts erwerben müssen. Außerdem richten sich die Materialien an Lehrende in der Aus-/Weiterbildung, z.B. Haupt- und Fachseminarleiter/innen in der 2. Phase, an Quereinsteiger/innen sowie an Mentor/innen im Praxissemester. Selbstverständlich können auch Lehrkräfte aus der Praxis die Materialien zu ihrer eigenen Fortbildung nutzen, denn die Fähigkeit zur systematischen Analyse und Überarbeitung von Aufgaben stellt in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung eine zentrale Kompetenz dar.

Die vorliegenden Projektergebnisse belegen, dass eine so umfassende und anspruchsvolle Aufgabe wie die Implementierung von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung nicht im Alleingang bewältigt werden kann. Sie kann nur im Zusammenwirken von Spezialist/innen mit verschiedenen fachlichen Hintergründen und mit der Expertise der kooperierenden Fachdidaktiken bewältigt werden. Die Ergebnisse zeigen gleichfalls, dass eine solche Aufgabe nicht „nebenbei“ erledigt werden kann, sondern einer finanziellen Absicherung bedarf. Daher danken wir dem Mercator-Institut in Köln für die großzügige finanzielle Unterstützung und für die Möglichkeit des regelmäßigen Austauschs mit anderen Projekten und Forscher/innen aus den Bereichen DaZ, Spracherwerb und Sprachbildung. Nur so konnte die herausfordernde Aufgabe bewältigt werden, die Grundlagen dafür zu schaffen, dass die in den Berliner Modulbeschreibungen für DaZ/Sprachbildung genannten Ziele in der Ausbildung angehender Lehrkräfte auch tatsächlich erreicht werden können. Wir danken ebenfalls Frau Sabrina Noack-Ziegler von der Freien Universität Berlin und Frau Christa Penserot vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg, die die Inhalte in eine ansprechende Form gebracht haben.

Literatur

Darsow, Annkathrin (2016): *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung.* Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.

Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hrsg.) (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung] (2.6.2017)

Internetseite des Projekts: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/

2 MATERIALIEN ZUR SPRACHBILDUNG FÜR DIE LEHRKRÄFTEBILDUNG

Daniela Caspari

Wie in der Einleitung dargestellt, wurden im Rahmen des Projektes *Sprachen – Bilden – Chancen* eine Reihe von Materialien für den Einsatz in der Lehrkräftebildung erstellt. In diesem 2. Kapitel werden die Materialien nun detailliert vorgestellt: Es werden die zugrundeliegenden wissenschaftlichen und auf die universitäre Lehre bezogenen Überlegungen einschließlich der Zielsetzungen erläutert, der Entwicklungsprozess geschildert sowie die zentralen Charakteristika benannt. Außerdem werden die Einsatzmöglichkeiten der Materialien diskutiert und Hinweise zu ihrer Weiterentwicklung gegeben.

Diese Hintergrundinformationen sind zum einen notwendig, um die Konzeption der Materialien nachzuvollziehen, alle in den Materialien angelegten Möglichkeiten für den Einsatz in der Lehre kennen zu lernen und ihre Grenzen einschätzen zu können. Zum anderen dienen sie als theoretischer und praktischer Beitrag für die Entwicklung von sprachbildenden Materialien für die Lehrkräftebildung, denn vor unserem und den anderen vom Mercator-Institut geförderten Entwicklungsprojekten (eine Übersicht findet sich in Mercator-Institut 2017) gab es keine publizierten fächerspezifischen Materialien für den Einsatz in der universitären DaZ- bzw. Sprachbildungs-Lehre. Nicht zuletzt geben die Hintergrundinformationen Studierenden, Dozent/innen, Lehrkräften und Materialentwickler/innen einen theoretischen Rahmen und einen praxiserprobten Leitfaden für die Bearbeitung vorliegender Unterrichtsmaterialien sowie die Erstellung eigener sprachbildender Fachaufgaben.

Literatur

Mercator-Institut (Hg.)(2017): „Blick zurück nach vorn“. Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Blick_zurueck_nach_vorn_-_Perspektiven_fuer_sprachliche_Bildung_in_Lehrerbildung_und_Forschung.pdf] (17.6.2017)

2.1 ENTWICKLUNG SPRACHBILDENDER AUFGABEN IN DEN FÄCHERN

Matthias Sieberkrob und Daniela Caspari

In jedem Fachunterricht findet Lernen in Form der Bearbeitung von Aufgaben statt und so besteht der Großteil der vorliegenden Unterrichtsmaterialien in Lehrwerken und lehrwerksunabhängigen Materialien aus Aufgaben. Die Fähigkeit zur Auswahl, Analyse und Bearbeitung von geeigneten Aufgaben für den eigenen Unterricht ist somit auch ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung. Zu diesem beruflichen Lernprozess gehört auch die Erkenntnis, dass selbst in Lehrwerken und anderen renommierten Publikationen veröffentlichte Aufgaben keinesfalls ungeprüft im Unterricht eingesetzt werden sollten, sondern nicht selten fachlicher, fachdidaktischer und/oder methodischer Überarbeitung bedürfen, um die entsprechenden Zielsetzungen zu erreichen. Wie unsere Recherchen zeigten, gilt dies in noch höherem Maße für das Ziel der durchgängigen Sprachbildung: Selbst Aufgaben, die als „sprachbildend" oder „sprachsensibel" ausgewiesen sind, sind sehr häufig nicht dazu geeignet, Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht sprachlich gezielt zu unterstützen. Die in diesem Ordner und auf der Plattform von *Sprachen – Bilden – Chancen* veröffentlichten Aufgaben erfüllen somit eine doppelte Funktion: Zum einen fungieren sie als im Unterricht erprobte Beispiele für gelungene sprachbildende Aufgaben, zum anderen stellen sie Arbeits- und Anschauungsmaterial für Dozierende, Studierende und andere Interessierte dar, mit dem man lernen kann, wie man Aufgaben sprachbildend überarbeiten bzw. selbst sprachbildende Aufgaben erstellen kann.

Während der Erprobung der Aufgaben in der Lehre und bei der Vorstellung der Aufgaben in den fächerspezifischen Workshops auf der Veranstaltung „Chancen für die Sprachbildung – Materialentwicklung für die Lehrkräftebildung" [1] am 04.11.2016 wurden wir in dieser Entscheidung der „Doppelfunktion" von Aufgaben bestätigt: So wurde insgesamt positiv hervorgehoben, dass das Projekt den Bedarf der Entwicklung von Materialien für die Lehrkräftebildung erkannt habe, und es wurde der kritische Blick auf Unterrichtsmaterialien gelobt, da selbst in der Fort- und Weiterbildung das Lehrwerk häufig als „geheimer Lehrplan" angesehen werde. Auch in den fachdidaktischen Workshops wurde der Ansatz der sprachbildenden Überarbeitung bereits bestehender Aufgaben für sinnvoll befunden. Die Aufgaben selbst wurden in der schulischen Erprobung von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet (ein Zitat aus einer Nachbesprechung mit den Schüler/innen: „So müssen Aufgaben aussehen, so wollen wir das immer haben.")

2.1.1 (Lern-)Aufgaben

Kernstück der fachspezifischen Materialien sind sprachbildende Aufgaben für die einzelnen Unterrichtsfächer. Leitend war dabei die Orientierung an sogenannten Lernaufgaben, die sich von anderen Aufgabentypen wie etwa Prüfungs- oder Evaluationsaufgaben unterscheiden, denn bei Lernaufgaben steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Im Studienseminar Koblenz (Leisen) (2011: 7) werden Lernaufgaben definiert als „eine material gesteuerte Lernumgebung, die den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien steuert, so dass die Lerner möglichst eigentätig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Lernmaterialien bearbeiten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich im handelnden Umgang mit Wissen. Lernaufgaben zielen auf die selbsttätige und selbstständige Kompetenzentwicklung der Lerner."

[1] http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/das-projekt/durchgefuehrte-veranstaltungen/30-veranstaltungen/148-workshop-chancen-fuer-die-sprachbildung-materialentwicklung-fuer-die-lehrkraeftebildung

Die Entscheidung zur Entwicklung sprachbildender (Lern-)Aufgaben ist auf der Grundlage dreier Beobachtungen gefällt worden:

1. In allen beteiligten Fachdidaktiken konnten Diskurse zu Aufgaben festgestellt werden, weshalb sie sich als gemeinsamer Anknüpfungspunkt an alle Schulfächer anboten. Diese Diskurse laufen zwar oftmals unter unterschiedlichen begrifflichen Klammern – so z.B. „neue Aufgabenkultur“ oder „offene Aufgaben“. Aber diese Diskurse weisen auch bedeutende Gemeinsamkeiten auf. So stehen sie in der Regel im Kontext der Kompetenzorientierung, betonen das Auslösen von anspruchsvollen Lernprozessen, sind aber auch mit Stichwörtern wie Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung, Binnendifferenzierung oder kooperativem Lernen verbunden. Aus sprachbildender Perspektive ist weiterhin die oftmals angestrebte Produktorientierung interessant, denn ein von den Schülerinnen und Schülern zu erstellendes fachliches Lernprodukt wie etwa ein Plakat, eine Interpretation oder eine Gruppendiskussion kann sprachbildend gut unterstützt werden.
2. Im allgemeindidaktischen Sprachbildungsdiskurs wird die Verwendung von Lernaufgaben bereits verschiedentlich vorgeschlagen. So betont bspw. Thürmann (2011: 7) die Möglichkeit zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen durch Lernaufgaben, da sie Sprachhandlungsmuster mit kognitiven Operationen verknüpfen, sprachliches Handeln pragmatisch auf den fachlich relevanten Lernkontext ausgerichtet ist und unterschiedliche sprachliche Bereiche (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) funktional zusammengeführt werden können und dabei das Sprachkönnen gefestigt und im Prozess der Aufgabenbearbeitung weiter ausdifferenziert wird.
3. Auch in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik wurden seit den 1980er Jahren mit Lernaufgaben international gute Erfahrungen gemacht (vgl. auch Long 2014). Im sogenannten *task-based language learning and teaching* wird Sprache gebraucht, um realitätsnahe Aufgaben zu bewältigen. Hierbei steht ein pragmatischer Sprachgebrauch im Vordergrund. Man geht davon aus, dass sich das sprachliche Lernen eher beiläufig vollzieht, um die jeweilige Aufgabenstellung zu bewältigen. Im Gegensatz dazu werden Übungen gesehen, in denen der formal korrekte Sprachgebrauch im Mittelpunkt steht.

Im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ wurden auf Grundlage der Diskussion in den einzelnen Disziplinen folgende Charakteristika für Aufgaben bzw. Lernaufgaben herausgearbeitet, die als Ausgangspunkt für den Arbeitsprozess dienten. Angesichts der Tatsache, dass zum damaligen Zeitpunkt (2015) die Diskussion in der Fremdsprachendidaktik besonders weit entwickelt war (vgl. Bausch et al. 2006, Caspari 2013, Ellis 2003, Thonhauser 2010, Willis 2007), sind die Charakteristika davon beeinflusst. Weiterhin wurden aber auch allgemein- und fachdidaktische Publikationen mit einbezogen (vgl. u.a. Blömeke et al. 2006, Heuer 2011, Kiper et al. 2010, Blumschein 2014, Ralle et al. 2014).

Tabelle 1: Charakteristika von Aufgaben und Lernaufgaben

Grundsätzlich können **Aufgaben** (inhaltsorientiertes Ergebnis) und **Übungen** (Training spezifischer Aspekte des Wissens und Könnens) unterschieden werden. Weiterhin werden verschiedene Aufgabentypen unterschieden, insb. **Anwendungsaufgaben** (das Neue wird vor der Bearbeitung dieser Aufgabe erworben und eingeübt) und **Lernaufgaben** (das Neue wird während der Bearbeitung der Aufgabe erworben und eingeübt).	**Arbeitsdefinition von Lernaufgaben:** **Lernaufgaben** bestehen aus einer Zusammenstellung von Einzelaufgaben und ggf. Übungen, die thematisch/inhaltlich und methodisch/strategisch auf eine zu Beginn bekannt gegebene Zielaufgabe (*target task*) hinführen (kumulatives Lernen).

Hierauf aufbauend wurden die Kriterien geordnet nach solchen, die für jede gute Aufgabe gelten und solchen, die spezifisch für Lernaufgaben gelten:

Kriterien für jede gute Aufgabe	**Kriterien für Lernaufgaben - fächerübergreifend**
berücksichtigen die Lernvoraussetzungen (insb. Wissen, Können, Einstellung, Motivation)	zielen auf die Förderung von Kompetenzen (Sach-, Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz)
	dienen der Aneignung, Sicherung und Anwendung von Wissen und Können
enthalten Neuigkeitswert	sind komplex
ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrung	lösen anspruchsvolle Lernprozesse aus (kognitive, emotionale, kreative) und verlangen vernetz-endes Lernen
	sind produktorientiert
enthalten eine präzise und verständliche Aufgabenstellung (eindeutige Operatoren)	sind transparent (bzgl. Ziele, Vorgehen, Erwartungen)
	zielen auf selbständiges Lernen
bieten methodische Vielfalt (versch. Aufgabentypen, Lernwege, Medien etc.)	ermöglichen unterschiedliche, individuelle Lernwege und (ggf.) unterschiedliche Lernergebnisse (Produkte)
sind hinsichtlich Offenheit vs. Vorstrukturierung und Komplexität vs. Einfachheit ausbalanciert	ermöglichen Differenzierung (bzgl. Umfang, Tempo, Niveau, Art der Produkte, Hilfestellungen …)
zielen auf vielfältige Produkte	
regen (Eigen-)aktivität an	
stimulieren zum Weiterlernen	
	häufig: fördern Austausch und Diskurs, animieren zu Kooperation und Kollaboration
	häufig: bieten Möglichkeit der Selbst- bzw. *peer*-Kontrolle

	häufig: geben innerhalb der Aufgabe Gelegenheit, Lernprodukte systematisch zu verbessern bzw. aus Fehlern zu lernen
	häufig: fördern (Selbst-)Reflexion in Bezug auf Lernprozesse
	sind für die SuS authentisch bzw. sinnvoll, persönlich bedeutsam

Vor allem aufgrund der Interdisziplinarität des Sprachbildungsdiskurses, in dessen Folge unterschiedliche Assoziationen mit dem Begriff „Lernaufgabe“ verbunden sind bzw. der Begriff auch nicht in allen beteiligten Disziplinen gleichermaßen mehrheitsfähig ist, hat sich das Teilprojekt dazu entschlossen, den unspezifischen Begriff „Aufgabe“ zu verwenden, wobei die aufgeführten Kriterien für Lernaufgaben für uns durchaus auch für die nicht explizit als „Lernaufgabe“ ausgewiesenen Aufgaben leitend waren.

2.1.2 Prinzipien für die Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben

Im Prozess der Aufgabenentwicklung kristallisierten sich im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ verschiedene Prinzipien heraus, die im Folgenden näher beschrieben werden:

1. Das fachliche Lernen als Ausgangspunkt

Ausgangspunkt bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben war stets, dass das fachliche Lernen im Mittelpunkt steht (vgl. hierzu auch Blumberg et al. 2017: 37: „Wichtig ist die Klarstellung, dass im Fachunterricht das Fach (d. h. die Vermittlung der Fachinhalte) und nicht die Sprache im Vordergrund steht.“) Dies hat zur Konsequenz, dass dem sprachlichen Lernen in den Aufgaben eine dem fachlichen Lernen dienende Funktion zukommt, denn (vgl. wiederum Blumberg et al. 2017: 37): „Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind […] gleichwohl für die Vermittlung der Sprache, die in ihrem Fach verwendet wird und die sie von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, verantwortlich.“ Dies bedeutet aber nicht, dass im Fachunterricht das sprachliche Lernen im Vordergrund stünde bzw. das fachliche Lernen lediglich als Anlass für das sprachliche Lernen gesehen wird. Sprachbildender Fachunterricht bedeutet vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler beim fachlichen Lernen sprachlich so unterstützt werden, dass sie die fachlichen Lernziele erreichen können.

Hiermit verbunden ist auch die Entscheidung, dass in den Unterrichtsmaterialien der Fokus auf Sprachbildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer und für alle Schülerinnen und Schüler und nicht etwa auf einem spezifischen Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache liegt (vgl. für eine ausführliche Diskussion der Begriffe Jostes 2017, weiterhin Morris-Lange / Wagner / Altinay 2016: 9). Das Projekt bot für diesen Ansatz besonders günstige Bedingungen, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Teilprojekt sowohl fachdidaktische als auch sprachdidaktische Expertise mitbrachten. Auch konnten enge Kooperationen zu Fachdidaktiken der Berliner Universitäten geschlossen werden. Hierdurch war es möglich, Aufgaben zu entwickeln, die sowohl aus der jeweiligen fachdidaktischen Perspektive als auch aus sprachbildender Perspektive für geeignet befunden wurden. Die Aufgabenentwicklung fokussierte sich also auf die gezielte Unterstützung der für das jeweilige fachliche Lernziel notwendigen sprachlichen Kompetenzbereiche und sprachlichen Mittel.

Durch diesen Ansatz wurde weiterhin versucht sicherzustellen, dass sich die Aufgaben in den jeweiligen fachdidaktischen Ansatz in der universitären Lehre einfügen, wie z.B. dem lernfeldorientierten Unterricht in der Beruflichen Bildung.

2. Kompetenzorientierung

Wie oben bereits dargestellt, liegt allen Aufgaben eine kompetenzorientierte Ausrichtung zugrunde (vgl. auch die entsprechenden Rahmenlehrpläne für die Fächer). Dies bedeutet vor allem, dass das Ziel der Aufgaben nicht primär im Erwerb von Wissen, sondern in der funktionalen Verwendung bzw. Weiterbearbeitung des in der Aufgabe erworbenen Wissens steht. Die Ausrichtung an den Prinzipien kompetenzorientierten Lernens bedeutet ebenfalls, dass das Lernen an den fachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen anknüpfen muss und dass sie die für ihr Lernen notwendigen Unterstützungsmaßnahmen erhalten. Außerdem verlangt die Kompetenzorientierung, dass bei der Planung einer Unterrichtssequenz vom angestrebten Ergebnis (Output) her gedacht und dass sichergestellt wird, dass alle dafür notwendigen inhaltlichen und prozeduralen Voraussetzungen entweder bereits vorhanden oder im Verlauf des Unterrichts erworben werden. Wie aus dieser sehr verknappten Charakterisierung kompetenzorientierten Unterrichts leicht erkennbar wird, eignet sich dieses Paradigma in besonderem Maße, um Sprachbildung nicht als Extra-Aufgabe zu betrachten, sondern bereits bei der Planung des Unterrichts neben den inhaltlichen auch die sprachlichen Voraussetzungen und Anforderungen mitzudenken.

3. Bewusste Fokussierung der sprachbildenden Maßnahmen

Ein weiteres Grundprinzip bei der Aufgabenentwicklung war es, nicht alle denkbaren sprachbildenden Maßnahmen umzusetzen, sondern diese konsequent auf die für die fachlichen Ziele notwendigen Prozesse und das zu erstellende Lernprodukt auszurichten. Diese Entscheidung begründet sich einerseits mit dem Vorrang des fachlichen Lernens, denn die Aufgaben sollten nicht durch sprachbildende Maßnahmen „überfrachtet“ werden. Andererseits wurden durch diese bewusste Beschränkung aus hochschuldidaktischer Perspektive sinnvolle „Leerstellen“, d.h. nicht überarbeitete Stellen, in den Aufgaben gelassen, an denen Studentinnen und Studenten weiterarbeiten können (vgl. Kap. 2.5.3). Letztlich ist auch ein pragmatischer Grund anzuführen. Da die Aufgaben auch beim behutsamen Einsatz von sprachbildenden Maßnahmen zumeist deutlich länger als die Ursprungsaufgaben werden, schien es für hochschuldidaktische Ziele nicht ratsam, die Aufgaben noch länger zu gestalten. Schließlich müssen sie auch gelesen und in ihrer Komplexität verstanden werden.

Um trotz dieser bewussten Fokussierung eine möglichst große Bandbreite möglicher sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen einschließlich ihrer Funktion für die jeweiligen Lernprozesse darzustellen, wurden für die Fachaufgaben im Ordner und auf der Internetseite des Projekts unterschiedliche sprachbildende Schwerpunktsetzungen gewählt. Zudem ermöglicht die Zusammenstellung sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen in der „Kommentierten Methodenauswahl zur Sprachbildung“ (vgl. Kap. 2.3), gezielt nach weiteren Möglichkeiten der sprachbildenden Unterstützung zu suchen. Und nicht zuletzt können dank der Marginalienspalte und der Erläuterungstexte auch in den Aufgaben für andere Fächer unkompliziert weitere Beispiele für sprachbildende Maßnahmen gefunden werden.

4. Scaffolding

Die Aufgaben folgen grundsätzlich dem Scaffolding-Ansatz (vgl. Gibbons 2015), wonach die sprachlichen Anforderungen in den Aufgaben zwar etwas über dem sprachlichen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler liegen, ihnen aber sprachbildende Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden, die sie dabei unterstützen, die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen. Diese Hilfestellungen sind so gedacht, dass sie entfernt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Anforderungen alleine erfüllen können, sie also ihre sprachlichen Kompetenzen erweitert haben. Da die hier vorgelegten Aufgaben zwar in der Schule erprobt wurden, aber keine langfristige Beobachtung der Schülerinnen und Schüler erfolgen konnte, orientieren sich die Hilfestellungen an einem „gedachten Durchschnitt“.

Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung in der Praxis, da sicherlich nicht alle Hilfestellungen gleichermaßen für alle Schülerinnen und Schüler geeignet bzw. notwendig sind.

5. Kleinere sprachbildende Hilfestellungen

Ein oftmals angewandtes Prinzip in den Aufgaben ist das Bereitstellen von eher „kleinen" sprachbildenden Hilfestellungen, die ohne den expliziten Hinweis in der Marginalienspalte bzw. den Erläuterungstexten vielleicht gar nicht als solche wahrgenommen würden. Das können bspw. Formulierungshilfen bei Vergleichen, Worthilfen bei Kartenbeschreibungen oder das Reformulieren der Aufgabenstellung durch die Schülerinnen und Schüler sein. Die Integration solcher – i.d.R. sehr effektiven – Hilfestellungen erweist sich als zumeist unproblematisch, wenngleich darauf geachtet werden muss, dass sie nicht im Konflikt mit den fachlichen Lernzielen stehen. So ist es bspw. ungünstig, wenn im *Advanced organizer* zu einer Gedichtinterpretation im Bemühen um eine „Einordnung" des Gedichts bereits eine Interpretation enthalten ist, die das eigentliche Aufgabenziel ist.

Auch ist abzuwägen, in welchem Ausmaß sprachliche Hilfestellungen gegeben werden. So kann es – je nach sprachlichem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler – ungünstig sein, wenn etwas nacherzählt werden soll, aber die Ursprungserzählung bereits von einem Paralleltext begleitet wird. Denn hierdurch wird nicht nur die Ursprungserzählung strukturiert, sondern es wird auch eine Reihe von Formulierungen vorgegeben, so dass für eine weitere Nacherzählung nicht mehr viele eigene Formulierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass ein „Überschuss" an sprachlichen Hilfen bis hin zur Vorlage eines fertigen Beispieltextes gerade für schwache Schülerinnen und Schüler hilfreich ist (vgl. die Aufgabe für das Fach Englisch in diesem Ordner von Meissner 2017).

6. Orientierung an Textsorten

Eine komplexe sprachliche Hilfestellung ist die Orientierung an mündlichen und schriftlichen Textsorten[2]. Gemeint ist hiermit zum einen, dass bei der Analyse vorliegender Aufgaben die jeweils verwandte Textsorte der von den Schülerinnen und Schülern zu rezipierenden Texte mitreflektiert wird. Denn jede Textsorte folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten und stellt spezifische Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die ggf. sprachbildend unterstützt werden müssen.

Zum anderen ist damit gemeint, dass die fachlichen Lernergebnisse i.d.R. in Form von Produkten gestaltet sind, die sich in Form bestimmter Textsorten realisieren. Dies können sowohl medial schriftliche als auch medial mündliche Produkte verschiedenster technisch-materieller Realisierung sein, die zumeist auch andere als sprachliche Elemente enthalten (wie Bilder, Grafiken, Musik), z.B. eine Quelleninterpretation, eine Versuchsbeschreibung, ein Plakat, ein Podcast, eine Diskussion oder auch ein Vortrag (eine Übersicht über mögliche Schüler/innen-Produkte, die nicht nur im Fremdsprachenunterricht erstellt werden können, findet man in Caspari 2016).

Die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler in Aufgaben wird bislang sprachlich meistens lediglich punktuell oder gar nicht unterstützt. Die Orientierung an der bzw. den in der Aufgabe zu produzierenden Textsorten ist eine wichtige Hilfe bei der Identifikation der dafür notwendigen fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen. Für die Zielsetzung „Die Schülerinnen und Schüler führen im Fach Politik eine Podiumsdiskussion zum Thema ‚Soll für kleine Kinder eine Impfpflicht eingeführt werden?'" gilt es daher im Vorfeld zum einen zu bedenken, über welches inhaltliche Wissen die Schülerinnen und Schüler für diese Diskussion verfügen müssen. Zum anderen gilt es gleichermaßen zu bedenken, welches die

[2] „Textsorte" wird hier als Oberbegriff verwendet. Je nach fachlichem Hintergrund sind auch „Genre", „Textmuster" oder „Diskurstradition" gebräuchlich.

Charakteristika der Textsorte Podiumsdiskussion z.B. hinsichtlich Aufbau, typischer Argumentationsmuster, der Konstruktion und Widerlegung von Argumenten, der Rolle des Moderators bzw. der Moderatorin und der Diskussionspartner/innen sind und auf welche Weise sie sprachlich typischerweise realisiert werden. Dies ermöglicht dann, z.B. Redemittel und prozedurale Hilfen zum Führen einer Fachdiskussion zusammenzustellen und im Vorfeld mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben (vgl. hierzu auch das Beispiel in Achour et al. 2017, zur Unterstützung von Argumentationen im Fach Mathematik vgl. die Lernaufgabe von Shure 2017 in diesem Ordner). Die Orientierung an den zu produzierenden Textsorten verhindert auch die manchmal zu beobachtende Unsitte, dass zwar sprachliche Hilfen wie z.B. eine Redemittelliste gegeben werden, diese aber für die zu leistende Aufgabe nicht spezifisch genug und daher wenig unterstützend sind. Ein zentrales Qualitätsmerkmal sprachbildender Aufgaben ist es dagegen, fachlich und gleichzeitig auch sprachlich schrittweise alle die für die Erstellung des Lernproduktes notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen vorzubereiten und ihre Erstellung zu begleiten.

7. Sprachliches Lernen erfahrbar machen

Auch sprachliches Lernen geschieht prozesshaft. Schülerinnen und Schüler können nicht „einfach so“ gut lesen oder schreiben, auch beherrschen sie nicht einfach ein bestimmtes sprachliches Register oder eben nicht. Vielmehr liegen auch den sprachlichen Kompetenzen Lernprozesse zugrunde, die in der Bearbeitung der Aufgaben erfahrbar gemacht und unterstützt werden. So nähern sich die Schülerinnen und Schüler in den Aufgaben dem Lerngegenstand in der Regel zunächst alltagssprachlich. In der Folge, während der Bearbeitung der einzelnen Teilaufgaben, erhalten sie neben dem fachlichen Input sprachbildende Hilfestellungen, die sie an das erforderliche bildungs- und fachsprachliche Register heranführen, welches sie letztlich beim Verfassen der geforderten Textsorte anwenden müssen. Auch der Einsatz von sprachlichen Überarbeitungsphasen (z.B. durch Schreibkonferenzen) und das Einfordern von mehrmaligem Lesen mit unterschiedlichen Lesezielen ist Ausdruck dieses Prinzips.

2.1.3 Vorgehensweisen bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben [3]

Während der Projektlaufzeit kristallisierten sich zwei Vorgehensweisen bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben heraus:

1. In den meisten Fällen wurden Aufgaben gesucht, die fachdidaktisch bereits als „veröffentlichungswürdig“ und damit gut befunden wurden. Diese wurden beispielsweise aus Schulbüchern, unterrichtspraktischen Zeitschriften oder Heften entnommen, analysiert und bearbeitet.
2. In einigen Fällen wurden auf der Basis von selbst gesuchten oder in schulpraktischen Kontexten entstandenen Unterrichtsmaterialien selbstständig sprachbildende Aufgaben entwickelt.

In beiden Fällen war der Regelablauf bei der Be- oder Erarbeitung der Aufgaben, dass in Zusammenarbeit mit den universitären Fachdidaktiken

3. die Aufgabe fachdidaktisch analysiert wurde bzw. zum gewählten Material Aufgaben unter Berücksichtigung des Berliner Rahmenlehrplans und fachdidaktischen Diskursen entwickelt wurden,
4. eine sprachbildende Analyse erfolgte bzw. die im *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (isaf, vgl. Caspari et al. 2017 in diesem Ordner, Kap. 2.2) indirekt enthaltenen sprachbildenden Prinzipien beachtet wurden,

[3] Vgl. auch die graphische Darstellung am Ende dieses Kapitels.

5. die Aufgabe inkl. der zu ihr gehörigen Materialien überarbeitet und ergänzt wurden. Oftmals wurden die Aufgaben dabei nicht nur sprachbildend, sondern auch fachdidaktisch weiterentwickelt und zu Lernaufgaben im oben skizzierten Sinne ausgebaut.

Die Analyse der Aufgaben erfolgte dabei in einem wechselseitigen Entwicklungsprozess: So wurde sowohl das Analyseinstrument *isaf* durch wiederholtes Ausprobieren im multidisziplinären Team als auch die Aufgaben auf der Grundlage dieser wiederholten Analysen weiterentwickelt. Für die Entwicklung bzw. Analyse und sprachbildende Bearbeitung der Aufgaben wurde des Weiteren – so vorhanden – auf Überlegungen zu Sprachbildung und zur Bedeutung von Sprache im jeweiligen Unterrichtsfach bzw. in der jeweiligen Fächergruppe (bspw. Naturwissenschaften) zurückgegriffen, außerdem auf unterrichtsmethodische Literatur aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.

Zu beachten sind bei diesem hier vorgestellten Vorgehen, dass für den Fremdsprachenunterricht und zum Teil für den Deutschunterricht, in dem der Unterrichtsgegenstand ja gleichzeitig das Kommunikationsmedium darstellt, teilweise andere Zielsetzungen und damit auch Vorgehensweisen sinnvoll sind (für die Fremdsprachen vgl. Caspari 2017 sowie die Lernaufgaben für Russisch von Behr / Wapenhans 2017 und für Französisch/Spanisch von Schinschke / Caspari 2017, beide in diesem Ordner).

Weiterhin wurde mindestens eine Aufgabe pro Unterrichtsfach im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium sowohl in der Schule als auch in der universitären fachdidaktischen Lehre erprobt, so dass sich bei der Aufgabenentwicklung unter Beachtung der oben genannten Prinzipien insgesamt folgender Ablauf festhalten lässt:

1. Auswahl und Analyse von fachdidaktisch guten Aufgaben bzw. Materialien
2. Erstentwurf
3. Rückmeldung von den Fachdidaktiken und dem multidisziplinären Team
4. Erprobung in der Schule
5. Überarbeitung
6. Erprobung in der fachdidaktischen Lehre
7. Überarbeitung
8. Endfassung

Insgesamt geben die hier vorgestellten Aufgabenbeispiele Einblicke, wie Sprachbildung in den Fachunterricht integriert werden kann, um Studentinnen und Studenten das enge Zusammenspiel von fachlichem und sprachlichem Lernen aufzuzeigen und sie zu befähigen, Sprachbildung in ihrem Unterricht selbst als ein durchgängiges Prinzip zu berücksichtigen. Gleichwohl kann und muss sprachbildender Unterricht im Fach natürlich auch weitere Aspekte enthalten, z.B. in Bezug auf die Unterrichtskommunikation oder den Umgang mit Fehlern. Für grundlegende Lernprozesse in der Lehrkräftebildung, so denken wir, liegt hiermit dennoch ein wertvoller Beitrag vor.

Literatur

Achour, Sabine / Jordan, Annemarie / Sieberkrob, Matthias (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 235-246.

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Behr, Ursula / Wapenhans, Heike (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Russisch. Eine Aufgabe zur Sprachmittlung im 2. Lernjahr Russisch. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Blömeke, Sigrid / Risse, Jana / Müller, Christiane / Eichler, Dana / Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 34 (4), 330-357.

Blumberg, Eva / Goschler, Juliana / Heine, Lena / Schroeter-Brauss, Sabine (2017). Wie holt man die Sprache ins Fach — und das Fach in die Sprache? In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.). *„Blick zurück nach vorn". Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung*. Köln, 36-40. [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/ fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Blick_zurueck_nach_vorn_-_Perspektiven_fuer_ sprachliche_Bildung_in_Lehrerbildung_und_Forschung.pdf] (17.6.2017)

Blumschein, Patrick (Hg.) (2014). *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Caspari, Daniela (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 10 (4), 5-8.

Caspari, Daniela (2016). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 193-205.

Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 205-219.

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* 2. Auflage. Portsmouth/NH: Heinemann.

Heuer, Christian (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (7/8), 443-458.

Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 107-130.

Kiper, Hanna / Meints, Waltraud / Peters, Sebastian / Schlump, Stephanie / Schmit, Stefan (Hg.) (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Long, Mike (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Meissner, Almuth (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Englisch: „Get ad-savvy!“ (Mediation). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Morris-Wagner, Simon / Wagner, Katarina / Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. 36 S. [www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf] (21.6.2017)

Ralle, Bernd / Prediger, Susanne / Hammann, Marcus / Rothgangel, Martin (Hg.) (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.

Schinschke, Andrea / Caspari, Daniela (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe Französisch/ Spanisch: Italienische Schilder entziffern. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Shure, Victoria (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG. In: Caspari, Daniela (Hg.): *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Studienseminar Koblenz (2011). *Aufgabenstellungen III: Lernaufgaben selbst entwickeln*. Power-Point-Präsentation. 32 S. [www.zweigstelle.studienseminar-koblenz.de/medien/ pflichtmodule_unterlagen/2011/369/01%20Lernaufgaben%20entwickeln. pdf] (21.6.2017)

Thonhauser, Ingo (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachen-unterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. In: *Babylonia* 3, 8-16.

Thürmann, Eike (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. 20 S. [www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179] (20.6.2017)

Willis, Dave / Willis, Jane (Hg.) (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Veranstaltungen des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen*: http://www.sprachen-bilden-chancen.de /index.php/das-projekt/durchgefuehrte-veranstaltungen/30-veranstaltungen/148-workshop-chancen-fuer-die-sprachbildung-materialentwicklung-fuer-die-lehrkraeftebildung (4.9.2017).

Lehr-/Lernprodukte	Vorgehen	Didaktische Funktion
Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)	Sichtung existierender Analyseraster DaZ/SB Sichtung von allgemein- und fachdidaktischen Qualitätskriterien für Aufgaben *learning by doing*: wiederholtes Bearbeiten und Ausprobieren im interdisziplinären Team Analyseschritte zu den Bereichen: 1. *fachliche Ziele*, 2. *Rezeption*, 3. *Produktion*, 4. *Aufgabenstellung* und 5. *sprachbildende Überarbeitungsvorschläge* Erprobung mit Studierenden und Überarbeitung	**Anleitung zur selbstständigen, systematischen Analyse und Überarbeitung existierender Aufgaben**
Grundlage für ↓ / Anwendung von ↑		Nachvollzug der Analysen und Entscheidungen
	enge Kooperation mit den Fachdidaktiken der drei Berliner Universitäten	anhand fachlicher und ausführlicher sprachbildender Erläuterungen
beispielhafte sprachbildende Aufgaben für verschiedene Fächer (bislang: Arbeitslehre, berufliche Bildung, Biologie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Französisch, Mathematik, Sachkunde, Sozialkunde)	Basis: • Grundlagen- und methodische Literatur DaZ/DaF • fachdidaktische Diskurse zur Kompetenz- und Aufgabenorientierung • Überlegungen zur Sprachbildung im Fach Analyse und sprachbildende Bearbeitung existierender Aufgaben bzw. Erstellung eigener sprachbildender Aufgaben: ① Erstentwurf → ② Rückmeldungen von Fachdidaktiken und interdisziplinärem Team → ③ Erprobung in der Schule → ④ Überarbeitung → ⑤ Erprobung in der fachdidaktischen Lehre → ⑥ Überarbeitung → ⑦Endfassung	Weiterarbeit an sprachbildenden „Leerstellen“ möglich **exemplarische Beispiele für sprachbildende Aufgaben im Fach**

2.2 *ISAF* – EIN INSTRUMENT ZUR SPRACHBILDENDEN ANALYSE VON AUFGABEN IM FACH[1]

Julia Schallenberg und Daniela Caspari

2.2.1 Ausgangspunkte und Prinzipien der Erstellung

Laut der 2014 für die Berliner Universitäten vereinbarten Qualifikationsziele für den Studienanteil DaZ/Sprachbildung sollen alle Lehramtsstudierenden dazu befähigt werden, sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts zu analysieren und sprachbildende Prinzipien in Unterrichtsentwürfen anzuwenden (vgl. AG Sprachbildung 2014). Um Studierende und Lehrende bei dieser Herausforderung zu unterstützen, wurde im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* das „Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach" (*isaf*) entwickelt. Ziel des Instruments ist es nicht nur, Studierenden ein Werkzeug für ihre Unterrichtsplanung an die Hand zu geben, sondern darüber hinaus Lernprozesse anzuregen, die zu einer erweiterten Analyse- und Planungskompetenz führen. Denn erst auf der Grundlage einer genauen Anforderungsanalyse kann es gelingen, sprachbildende Maßnahmen gezielt einzusetzen. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, die fachlichen Ziele des Unterrichts zu erreichen sowie ihre Sprachhandlungskompetenz dahingehend zu erweitern, dass sie Aufgaben mit ähnlichen Anforderungen zunehmend selbständig bearbeiten können.

Die Auswertung von ca. 50 studentischen Arbeiten der Berliner DaZ-Module zu Beginn des Projektes (vgl. Darsow 2016) zeigte, welche Herausforderungen mit der gezielten Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens verbunden sind. Die Masterstudierenden waren aufgefordert, Unterrichtsmaterialien ihres Faches unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten aufzubereiten. Es zeigte sich, dass zwar die Mehrheit der Studierenden zunächst die sprachlichen Anforderungen der zugrundeliegenden Materialien analysiert, dabei jedoch so gut wie nie die Textebene in den Blick genommen hat. In einem Teil der Arbeiten fehlte dieser Schritt zudem gänzlich. Zudem wurden in fast allen Fällen ausschließlich rezeptive Anforderungen der Materialien beachtet, nicht jedoch die produktiven. Der Umfang und die Qualität der Analyse variieren stark zwischen den Studierenden. Daher hat es sich das Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* zur Aufgabe gemacht, ein Instrument für den Einsatz in der Lehrkräftebildung zu entwickeln, mit dem Studierende diesen Planungsschritt sehr bewusst erfahren können und das den Blick auf verschiedene Aspekte sprachlicher Anforderungen lenkt. In interdisziplinärer Zusammenarbeit flossen hierbei unterschiedliche fachliche und schulstufenbezogene Perspektiven zusammen.

Für die sprachbildende Unterrichtsplanung liegen bereits Werkzeuge aus anderen Kontexten vor, an die bei der Entwicklung von *isaf* angeknüpft werden konnte. Zum Gebrauch an englischsprachigen Schulen entwickelte Gibbons beispielsweise einen „Language Framework", der bereits mehrfach erprobt und kommentiert wurde (vgl. Somani / Mobbs 1997). Tajmel (2009) adaptierte diesen für den deutschsprachigen Raum als „Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung". Dieser stellt insofern eine Planungshilfe zur Verbindung fachlichen und sprachlichen Lernens dar, als dass den fachlichen Aktivitäten sprachliche Ziele und Inhalte zugeordnet werden sollen. Eine Weiterentwicklung stellt das „Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele" dar, mit dessen Hilfe die erwarteten sprachlichen Leistungen in fachlichen Aufgaben genauer bestimmt werden sollen (vgl. Tajmel 2011). Quehl und Trapp (2013) modifizierten den „Planungsrahmen" für den Gebrauch in der Grundschule. Bei diesen auf die Arbeiten von Pauline Gibbons zurückgehenden Verfahrensweisen liegt die Priorität auf den zu bewältigenden Sprachhandlungen wie BESCHREIBEN, BEGRÜNDEN oder ERZÄHLEN. Da sich im Projekt bei der Analyse komplexer Lernaufgaben in den verschiedenen Fächern jedoch zeigte, dass sprachliche Anforderungen i.d.R. eine Reihe weiterer Bereiche betreffen können, die jeweils spezifische sprachbildende Maßnahmen erfordern, geht *isaf* deutlich über die

[1] Das Instrument *isaf* mit Beispielen findet sich im Anhang von Kap. 2., diese und eine zusätzliche Fassung ohne Beispiele sind zu finden auf www.sprachen-bilden-chancen.de (12.9.2017).

Analyse solcher Sprachhandlungen hinaus. Diese werden aber in Teil C des Instruments (Produktion) berücksichtigt.[2]

Das Instrument besteht aus fünf Teilen, die den Analyseprozess sowie die darauf folgende Auswahl sprachbildender Maßnahmen steuern. Ausgangspunkt der Überlegungen ist eine fachdidaktische Analyse der Aufgabe, durch die der Fokus der (Fach-)Aufgabe bewusst gemacht wird (Teil A). Anschließend werden die sprachlichen Anforderungen geklärt, die die Rezeption (Teil B) und Produktion (Teil C) von Texten bei der Bearbeitung der Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler stellen. Neben sprachlichen Mitteln, die für das fachliche Lernen bedeutsam sind, wird dabei hinsichtlich einer genrebezogenen Sprachbildung[3] die Aufmerksamkeit auch auf spezifische Textsortenmerkmale gelenkt. Da auch die Aufgabenstellung selbst die Bewältigung der Aufgabe positiv oder negativ beeinflussen kann, wird sie ebenfalls in den Blick genommen (Teil D). Auf der Grundlage all dieser Ergebnisse wird als letzter Schritt die sprachbildende Überarbeitung angeleitet (Teil E).

Im Rahmen des Projektes *Sprachen – Bilden – Chancen* wurde *isaf* in unterschiedlichen Kontexten für die Analyse von Aufgaben unterschiedlicher Fächer angewandt und stößt auch über die Berliner Universitäten hinaus auf reges Interesse bei Akteuren in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

Folgende Merkmale zeichnen das Instrument aus:

- *isaf* geht vom fachlichen Lernen aus und begreift Sprache als Medium des Lernens. Es verbindet fachliches und sprachliches Lernen in der Aufgabenanalyse sowie in der Konkretisierung sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen.
- *isaf* verfolgt das Ziel, die Analyse- und Planungskompetenzen Studierender in Bezug auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen systematisch zu schulen. Hierfür wird ein Analyse- und Planungsprozess zur sprachbildenden Aufgabenüberarbeitung kleinschrittig angeleitet.
- *isaf* ermöglicht eine umfassende, multiperspektivische Analyse sprachlicher Anforderungen von Aufgaben im Fach. Sprachliche Anforderungen betreffen die Ebene der Aufgabenstellung, der zu rezipierenden und zu produzierenden Texte, der sprachlichen Handlungen und der sprachlichen Mittel.

---

[2] Gelegentlich werden von Lehrkräften zur Analyse und Planung sprachbildenden Unterrichts auch Instrumente verwendet, die ursprünglich eine andere Zielsetzung verfolgten, z.B. die Liste der „Stolpersteine der deutschen Sprache“ von Heidi Rösch (2005: 29-30) oder „Besonderheiten der Fachsprache“ von Josef Leisen (2013: 52).Letztere kann zwar eine Sensibilisierung für sprachliche Besonderheiten der Fachsprache erreichen, ist aber für eine Analyse sprachlicher Herausforderungen in komplexen Lernaufgaben zu stark auf Wortschatz fokussiert und differenziert zu wenig, ob diese Wörter zur Bearbeitung der Aufgabe tatsächlich relevant sind.
Weniger für die konkrete Unterrichtsplanung als vielmehr zur Reflexion des eigenen oder fremden unterrichtlichen Handelns entwickelten Thürmann und Vollmer (2011) die „Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts“. Einzelne Beobachtungsbereiche dieser Checkliste lassen sich auch auf (Lern-)Aufgaben anwenden.

[3] In dieser Publikation wird durchgehend der Begriff „Textsorte“ verwendet (vgl. auch Kap. 2.1, Fußnote 1), als Adjektiv ist jedoch „genrebasiert“ geläufiger.

2.2.2 Aufbau und Verwendung des Instruments

Das Instrument führt in Form von aufeinander aufbauenden Handlungsschritten zu einer sprachbildenden Aufgabenanalyse und -überarbeitung. Die einzelnen Schritte sind auf fünf Bereiche (A-E) aufgeteilt:

- A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe
- B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte
- C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten
- D Analyse der Aufgabenstellung
- E Sprachbildende Überarbeitung

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Das fachliche Lernen ist im Fachunterricht zentral. Daher ist die fachliche bzw. fachdidaktische Analyse als Ausgangspunkt allen weiteren Analysen und Überarbeitungen vorangestellt. Sie mündet in der Frage, was die Schülerinnen und Schüler anhand der Aufgabe fachlich lernen sollen. Zur Beantwortung dieser Frage werden in Einzelschritten die Gliederung der Aufgabe auf ihre Funktion hin überprüft und die Ziele der Aufgabe rekonstruiert, wenn sie nicht bereits in der Aufgabenstellung vorgegeben sind. Des Weiteren machen sich die Studierenden die kognitiven Aktivitäten bewusst, die zur Bearbeitung der Aufgabe geleistet werden müssen. Auch wenn diese Schritte eine umfassende fachdidaktische Analyse, wie sie in den Fachdidaktiken von den Studierenden verlangt wird, nicht ersetzen kann, macht sie die Ziele und die für die Bearbeitung der Aufgabe notwendigen fachlichen Aktivitäten bewusst, auf die sich anschließend die sprachliche Analyse bezieht. Es wäre dennoch wünschenswert, wenn die Fachdidaktiken dieses Instrument gemäß ihren Bedürfnissen weiterentwickeln; aus diesem Grund steht es auf der Projekthomepage auch in WORD zur Verfügung.

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

In diesem Teil werden die in der Aufgabe zu rezipierenden Texte auf ihre sprachlichen Anforderungen hin untersucht und es wird der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Herausforderungen die Rezeption an die Schülerinnen und Schüler stellt. Dabei geht die Analyse in den ersten Schritten auf Besonderheiten der Textsorte (z.B. Gesetzestext, Werbeflyer, erläuternder Sachtext) bzw. der Darstellungsform (z.B. Tabelle, Grafik) ein, weil die Kenntnis der Textsorte und der Textsortenmerkmale eine große Hilfe bzw. bei Nicht-Kenntnis eine große Hürde bei der Textrezeption sein kann.

Erst danach wird die Aufmerksamkeit auf den relevanten Wortschatz und relevante sprachliche Strukturen gelenkt. Anders als bei allgemeinen Analysen sprachlicher Hürden in Fachtexten, z.B. anhand der Stolpersteine von Rösch (2005: 29-30), wird der Text hier nicht generell in Bezug auf Besonderheiten der deutschen (Bildungs-)Sprache, sondern gezielt auf die für die Bearbeitung der Aufgabe relevanten Begriffe und Strukturen hin analysiert. So ist es z.B. bei der Recherche nach rechtlichen Vorgaben in einem Gesetzestext nicht notwendig, den gesamten Text zu entschlüsseln und alle (bildungs-)sprachlichen Hürden des Textes zu bewältigen. Vielmehr benötigen die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung dieser Aufgabe Kenntnisse über Textsortenmerkmale und geeignete Lesestrategien, um die relevanten Textstellen ausfindig zu machen und dadurch den Umfang des intensiven bzw. detaillierten Lesens auf die notwendigen Passagen zu reduzieren. Durch diese Fokussierung der Analyse wird zum einen die sprachliche Analyse entlastet, zum anderen wird sichergestellt, dass die Aufmerksamkeit gezielt auf die sprachlichen Mittel gelenkt wird, die zur Bewältigung der Leseaufgabe unbedingt verstanden werden müssen.

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

In Teil C wird analysiert, welche sprachlichen Anforderungen die Produktion der in der Aufgabe geforderten mündlichen und schriftlichen Texte an die Schülerinnen und Schüler stellt. Diese Analyse betrifft mehrere Ebenen: Zum einen die anvisierten Sprachhandlungen (z.B. DEFINIEREN, BESCHREIBEN, ERKLÄREN), zum anderen die geforderten Textsorten (z.B. Versuchsbeschreibung, Quellenanalyse, Protokoll) sowie die zur Umsetzung notwendigen sprachlichen Mittel. Als hilfreicher Zwischenschritt kann die Erstellung eines prototypischen Textes oder alternativ eines (realistischen) Schüler-Beispiels als Erwartungshorizont dienen, anhand dessen die Fragen beantwortet werden.

D Analyse der Aufgabenstellung

Auch die Aufgabenstellung selbst kann die Bearbeitung der Aufgabe erschweren oder erleichtern. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung, der sich der erste Fragenblock von Teil D widmet. Dabei werden verschiedene Faktoren berücksichtigt, wie einfache Formulierungen, ein gegliederter Textaufbau, Kürze und Prägnanz. Dabei sollte eine gute Verbindung von fachlicher Angemessenheit und den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden. Der zweite Fragenblock bezieht sich auf die Transparenz der Ziele und Erwartungen, die mit der Aufgabe verbunden sind, weil dies eine wesentliche Hilfe für die intendierte Form der Bearbeitung darstellt. Die in Teil D aufgeworfenen Fragen implizieren bereits Vorschläge zu möglichen Verbesserungen der Aufgabenstellung. So verweist die Frage „Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar?“ darauf, dass eine gute Aufgabe klar gegliedert sein sollte.

E Sprachbildende Überarbeitung

Nach dieser intensiven Auseinandersetzung mit den vielfältigen sprachlichen Anforderungen der Aufgabe werden in Teil E Überlegungen zu möglichen sprachbildenden Maßnahmen angeregt. Häufig enthalten Aufgaben im Fachunterricht bereits sprachbildende Elemente, die teils bewusst als sprachliche Hilfen implementiert wurden, teils fachdidaktisch begründet sind, wie Hilfestellungen zum Lesen technischer Zeichnungen oder Erläuterungen von Fachbegriffen. Es wird nun analysiert, ob diese Maßnahmen funktional und hinsichtlich einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung ausreichend sind. Anschließend werden Ideen für die sprachbildende Überarbeitung gesammelt, wofür das Instrument bereits einige Anregungen enthält. Weitere Vorschläge enthält die eigens erstellte kommentierte Methodensammlung (Kraft et al. 2017, Kap. 2.3 in diesem Ordner), die im Aufbau Teil E folgt. Zur Auswahl sprachbildender Maßnahmen in der realen Unterrichtspraxis sollten Anforderungen einer Aufgabe mit den bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler „abgeglichen“ werden, um die tatsächlichen Bedarfe in der Lerngruppe zu ermitteln. Wo dies wie bspw. in universitären Lehrveranstaltungen nicht möglich ist, müssen die Studierenden von einer fiktiven Schülerschaft ausgehen.

Die Bearbeitung des Instruments setzt linguistisches Grundlagenwissen und grundlegende Kenntnisse der Prinzipien eines sprachbildenden Unterrichts voraus. Daher ist es ratsam, *isaf* erst nach dem Besuch eines Grundlagenmoduls zur Sprachbildung in der Lehre einzuführen. In Kombination mit den im Projekt entwickelten Beispielaufgaben lassen sich die einzelnen Analyseschritte anschaulich erläutern. Für die selbständige Arbeit mit dem Instrument wird zuerst eine Aufgabe als Ausgangspunkt gewählt, z.B. aus einem Lehrwerk, einer fachdidaktischen Publikation oder eine von den Studierenden in der fachdidaktischen Lehre erstellte Aufgabe. Dabei sollte es sich möglichst um eine komplexe Lernaufgabe bzw. offene Aufgabe handeln, die der Kompetenzerweiterung im Fachunterricht dient und auf ein konkretes mündliches oder schriftliches Lernprodukt abzielt. Anschließend werden die einzelnen Analyseschritte des Instruments von A bis E durchlaufen. Als Ausfüllhilfe dient eine Spalte mit Beispielen. Auf der Projektplattform steht zum Gebrauch ebenfalls eine Fassung ohne diese Ausfüllhilfe zur Verfügung. Außerdem ist geplant, eine digitale Version von *isaf* zu erstellen, in die die Analyseergebnisse bequemer eingegeben werden können.

Um der Vielfalt von Aufgaben im Fachunterricht gerecht zu werden, kann *isaf* flexibel eingesetzt werden. Wenn eine Aufgabe beispielsweise keine oder mehrere Lesetexte enthält, können einzelne Teile des Instruments weggelassen werden oder werden mehrfach bearbeitet. Dadurch ist es möglich, *isaf* auf Aufgaben unterschiedlicher Fächer anzuwenden, wie die hier veröffentlichten Beispielaufgaben zeigen. Um den unterschiedlichen Systematiken bzw. Denkmustern der Fächer und somit ihrer Fachdidaktiken stärker Rechnung zu tragen, kann das Instrument, insbesondere Teil A, auch an die didaktischen Voraussetzungen einzelner Fächer angepasst werden.

2.2.3 Erfahrungswerte aus dem Einsatz in der universitären Lehrkräftebildung

Das Instrument wurde im Kontext der Berliner Lehrkräftebildung für den Einsatz im Master of Education (M.Ed.) entwickelt. Die Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt in der Regel bereits im BA ein Modul zur Einführung in die Disziplin DaZ/Sprachbildung besucht. In der Lehrkräftebildung wurde *isaf* an zwei Berliner Universitäten erprobt. Dabei wurde das Instrument z.T. in der Lehre DaZ/Sprachbildung eingesetzt, wo es fächerübergreifend anhand einer vorgegebenen Beispielaufgabe eingeführt wurde. Zudem wurde es in der fachdidaktischen Lehre im Kontext des Praxissemesters an fachspezifischen Beispielaufgaben angewandt. Die dabei von den Studierenden ermittelten sprachlichen Anforderungen und diskutierten Überarbeitungsmöglichkeiten sollten im Anschluss mit den im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* erstellten Aufgabenversionen verglichen werden. Dieses Vorgehen soll auf eine selbständige Arbeit mit dem Instrument bei der sprachbildenden Analyse eigener Aufgaben vorbereiten. In den Seminaren entstanden anregende Gespräche über mögliche sprachliche Herausforderungen und Fördermöglichkeiten. Zudem waren die Studierenden im Master bereits in der Lage, sich auf erste Unterrichtserfahrungen zu beziehen und konnten daher sprachliche Hürden für Schülerinnen und Schüler z.T. auch durch Beispiele belegen.

Den Lerneffekt durch die Arbeit mit *isaf* schätzten die Studierenden vorwiegend als hoch ein. Als besonders hilfreich empfanden sie u.a. einem strukturierten Ablauf folgen zu können, den man auf seine Materialien anwenden kann, sowie das breit angelegte Erarbeiten von Möglichkeiten zur Verbesserung der Aufgabe. In Studierendenarbeiten zeigte sich zudem, dass die Fragen und Beispiele des Instruments als Formulierungshilfen zur Beschreibung der sprachlichen Anforderungen aufgegriffen wurden, es also zugleich einen Beitrag zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen der Studierenden leisten kann.

Eine besondere Herausforderung der Implementierung von Sprachbildung in die universitäre Lehrkräftebildung ergibt sich daraus, dass linguistisches Grundlagenwissen eine wichtige Voraussetzung der Sprachbildung darstellt. Dahingehend bringen die Studierenden – nicht zuletzt in Abhängigkeit zu ihrer Fächerwahl – recht unterschiedliche Kenntnisse mit. Auch zur Bearbeitung von *isaf* bedarf es grundlegender linguistischer Kenntnisse. Obwohl bei der Erstellung auf eine möglichst einfache Terminologie geachtet wurde, werden doch Fachbegriffe wie „diskontinuierlicher Text“ oder „Textsorte“ als bekannt vorausgesetzt. In den Berliner Universitäten wird linguistisches Grundlagenwissen in den vorausgehenden DaZ/Sprachbildungsmodulen vermittelt. Da sich in ersten Erprobungen von *isaf* jedoch zeigte, dass auf dieses Wissen nicht immer gleichermaßen zurückgegriffen werden kann, wurde eine Spalte mit Beispielantworten als Hilfestellung eingefügt, die bei fortgeschrittenen Studierenden ggf. weggelassen werden kann. Die Beispielantworten erwiesen sich in weiteren Erprobungen als sehr hilfreich. Im Winter 2017 werden auf der Plattform als zusätzliche Hilfe niedrigschwellige „Informationstexte“, auch zu linguistischem Grundlagenwissen, zur Verfügung stehen.

2.2.4 Zur Weiterentwicklung des Instrumentes

Eine Adaptation und Weiterentwicklung von *isaf* ist ausdrücklich erwünscht, neben der oben bereits angesprochenen fächerspezifischen z.B. auch auf andere Zielgruppen in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung oder in anderen Bundesländern mit anderen Studienordnungen. Außerdem beschränkt sich die Analyse der rezeptiven Anforderungen in *isaf* bislang auf geschriebene Texte und Text-Bild-Kombinationen. Sinnvoll wären jedoch auch Hilfestellungen zur sprachbildenden Analyse von weiteren im Unterricht verwendeten Medien wie Filmen oder Hördokumenten.

Das Ziel von *isaf* besteht in der Hilfestellung bei der systematischen Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben. Es handelt sich jedoch nicht um eine „Anleitung" zur Erstellung eigener sprachbildender Aufgaben, auch wenn die einzelnen Analysekriterien ebenfalls wichtige Prinzipien für die Konstruktion eigener Aufgaben darstellen. Im Rahmen der Projektarbeit war es zeitlich leider nicht möglich, aus den vielfältigen und komplexen fachlichen und sprachbildenden Entscheidungsprozessen, die für die Erstellung guter Aufgaben notwendig sind, eine fächerübergreifende und für studentische Belange ausreichend detaillierte Liste zu erstellen, die über die in Kap. 2.1 aufgeführten Prinzipien hinausgeht. Außerdem ist es analytisch nur schwer möglich, die generellen Prinzipien guter Aufgaben wie z.B. klare Zielformulierung und Struktur, verständliche Aufgabenstellung, lernförderliches Zusammenwirken von Bild und Text, Transparenz oder differenzierte Hilfestellungen von den spezifisch sprachbildenden Prinzipien zu trennen. Eine Lösung könnte darin bestehen, dass die einzelnen Fachdidaktiken ihre Prinzipien zur Erstellung guter Aufgaben – oder weiter gefasst: guten Lehr-/Lernmaterials – durch einzelne sprachbildende Hinweise ergänzen. Diese könnten eher allgemein gefasst sein, wie z.B.

- bei der Auswahl der Materialien und der Formulierung der Aufgabenstellung für das fachliche Lernen unnötige sprachliche Hürden vermeiden
- für jeden Arbeitsschritt die fachlichen und die sprachlichen Anforderungen (rezeptiv und produktiv) analysieren
- für sprachliche Anforderungen, die den bzw. einem Teil der Schülerinnen und Schüler vermutlich Schwierigkeiten bereiten, auf die Bewältigung der Aufgabe ausgerichtete sprachliche Unterstützungen bereitstellen.

Sie könnten auch spezifischer ausgerichtet sein, für die modernen Fremdsprachen z.B.

- im Lehrwerkstext, den dazugehörigen Aufgaben und Materialien Anknüpfungspunkte für die Förderung von Sprachbewusstheit suchen und daraus eine Zusatzaufgabe entwickeln
- im angegebenen Wortschatz sinnvolle Möglichkeiten mehrsprachiger Semantisierung (Schulfremdsprachen und Herkunftssprachen) ergänzen
- in Sprachmittlungsaufgaben Gelegenheiten zur Reflexion und Überarbeitung/Verbesserung der Zieltexte (mdl./schriftl.) einbauen.

Bis in den einzelnen Fachdidaktiken entsprechende sprachbildende Prinzipien formuliert sind, kann *isaf* jedoch auch für die Erstellung eigener Aufgaben genutzt werden – indem man die erste Version der eigenen Aufgabe mit *isaf* analysiert und die Aufgabe dann entsprechend überarbeitet.

Literatur

AG Sprachbildung (2014). *Qualifikationsziele der Berliner Module Sprachbildung/DaZ.* Unveröffentlichtes Papier. (Dieses Papier ist die Grundlage für die Entwicklung der Modulbeschreibungen der drei Berliner Universitäten.)

Darsow, Annkathrin (2016). *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung.* Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.

Kraft, Andreas / Meissner, Almuth / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias / Caspari, Daniela (2017). Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. [Kap. 2.3 in diesem Ordner]

Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann. (FörMig Material 4)

Rösch, Heidi (Hg.) (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

Somani, Narmin / Mobbs, Michael (1997). *Using Pauline Gibbons Planning Framework: Examples Of Practice*. [https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Documents/Using_Gibbons_Framework.pdf] (05.01.2017)

Tajmel, Tanja (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Springer, 139-156.

Tajmel, Tanja (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts.* [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf] (15.02.2017)

Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf] (15.02.2017)

2.3 Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung[1]

Andreas Kraft, Victoria Shure und Daniela Caspari

Das Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach *(isaf)* (Caspari et al. 2017, Kap. 2.2 in diesem Ordner) unterstützt die Lehrenden dabei, Aufgaben in ihren Fächern zu analysieren, um zu erkunden, vor welche fachlichen und sprachlichen Herausforderungen Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten einer Aufgabe gestellt sind. Die ermittelten Analyseergebnisse bilden den Ausgangspunkt für eine gezielte sprachbildende Materialaufbereitung.

Die Evaluation der Hausarbeiten von Master-Studierenden im Rahmen des Projektes (vgl. Darsow 2016), in denen Studierende Aufgaben bzw. Lehr-/Lernmaterialien aus ihren Fächern sprachbildend analysieren und überarbeiten sollten, ergab folgendes Bild: Die Studierenden verfügen über ein sehr eingeschränktes Repertoire an Unterstützungsangeboten, das sich zudem auf nur drei Bereiche bezieht: zum Lesen/Textverstehen (Paralleltext verfassen, Assoziationen zum Titel/Thema sammeln, Visualisierungen zur Vorwissensaktivierung, Fragen zum Text beantworten, Wahr-/Falsch-Aussagen zuordnen), zum Wortschatz (Glossar, mehrsprachige Vokabellisten, Lückentext, Komposita erkennen) und auf kontrastive Grammatikerläuterungen. Zudem war nur bei gut 40 % der gewählten sprachlichen Unterstützungsangebote ein klarer Bezug zur vorangegangenen sprachlichen Analyse erkennbar. Die gewählten Unterstützungsangebote wurden zudem in nur gut einem Drittel der Fälle (35, 28 %) theoriebasiert begründet, in über der Hälfte der Fälle (54,05 %) dagegen rein subjektiv. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich als Ziel für die universitäre Lehre:

- Die Studierenden kennen ein breites Repertoire an sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen.
- Sie berücksichtigen bei der Überarbeitung der Aufgabe bzw. des Materials alle Bereiche, in denen sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen ggf. notwendig sind (d.h. auch Aufgabenstellung und Produktion).
- Die gewählten Unterstützungsangebote müssen einen klaren Bezug zur vorangegangenen Analyse aufweisen, die Auswahl sollte i.d.R. theoriebasiert begründet werden können.

Die hier vorgelegte „kommentierte Methodenauswahl“ trägt diesen Anliegen wie folgt Rechnung:

Sie wurde als Ergänzung zu *isaf* erstellt und ist parallel aufgebaut, d.h. sie enthält methodische Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens, Methoden zur Unterstützung produktiver Aktivitäten sowie Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung. Alle drei Bereiche sind nach unterschiedlichen Zielstellungen (z.B. Vorwissen aktivieren, Text entlasten, den Leseprozess anleiten) weiter untergliedert.

Für jede Methode wird im Einzelnen ausgewiesen: die „Grundform“ (z.B. Vermutungen über den Text anstellen), die didaktische Funktion (hier: Anknüpfungspunkte für die Einbettung in bereits vorhandenes Wissen schaffen) und methodische Realisierungsmöglichkeiten (hier: Gespräch (Hypothesenbildung z.B. anhand der Überschriften, des ersten Satzes, der Abbildungen, des Layouts, der Textstruktur), Blitzlichtrunde, Notizen).

Außerdem werden die Vorteile der jeweiligen Methode angegeben (hier: Die Schülerinnen und Schüler können erfahren, dass sie bereits über inhaltliches und/oder strukturelles Vorwissen verfügen. Sie gehen mit einer Erwartungshaltung in die Lektüre) sowie mögliche nachteilige Effekte bzw. notwendige Voraussetzungen (hier: Die Schülerinnen und Schüler müssen sprachlich verfasste Informationen (z.B.

[1] Die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“ findet sich im Anhang von Kapitel 2, diese und eine zusätzliche Fassung ohne „Fundstellen“ in den Projektaufgaben sind zu finden auf www.sprachen-bilden-chancen.de (12.09.2017).

Überschriften) verstehen sowie über ausreichend Wortschatz verfügen, um ihre Vermutungen (z.B. zu einem den Text begleitenden Layout / zur Textstruktur) formulieren zu können).

Zudem werden „Fundstellen“ aufgeführt, d.h. es werden die Stellen in den im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* erstellten Aufgaben genannt, in denen die jeweiligen Methoden Anwendung finden. Auf der Internetseite von *Sprachen – Bilden – Chancen* (www.sprachen-bilden-chancen.de) findet sich zusätzlich eine Fassung ohne Angabe der „Fundstellen“, falls die Übersicht unabhängig von den Projektaufgaben genutzt werden soll. Durch das Nachschlagen in den entsprechenden Aufgaben können Einblicke in die konkrete mögliche Realisierung einer Methode gewonnen werden. Umgekehrt wird auch aufgezeigt, durch welche Methode ein in der Analyse erkannter Mangel ausgeglichen werden kann.

Insgesamt stellt die kommentierte Methodenauswahl somit selbst ein Unterstützungsinstrument für die Lehrkräfteausbildung im Bereich Sprachbildung dar: durch die Vielfalt der Methoden, ihre strukturierte Auflistung, ihre umfassende Charakterisierung sowie durch die Anbindung an *isaf* kann sie die Fähigkeit zur systematischen, funktionsbezogenen und gezielten Auswahl sprachbildender Unterstützungsangebote fördern. Im Umkehrschluss gehört dazu auch, für die nicht selten mechanisch bzw. willkürlich erscheinende Auswahl von sprachbildenden Methoden in anderweitig publizierten Aufgaben sensibilisiert zu werden, auch in solchen, die explizit als sprachfördernd bzw. sprachbildend ausgewiesen sind.

Literatur

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*). In: Caspari, Daniela (Hg.). Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin.

2.4 METHODENBLÄTTER – FACHLICHES UND SPRACHLICHES LERNEN KONDENSIERT

Daniela Caspari

Seit Mitte der 1990er Jahre kommt dem Erwerb von Methodenkompetenz eine ständig wachsende Bedeutung zu. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sein eigenes Lernen alleine und mit anderen planen, gestalten und reflektieren zu können. Neben Selbst- und Sozialkompetenz sind dafür arbeitsmethodische Kompetenzen, insb. das Verfügen über Strategien, Lern- und Arbeitstechniken erforderlich (vgl. Bastian 2015). Lange Zeit wurde Methodenkompetenz im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung als fächerübergreifende bzw. fächerunabhängige Aufgabe verstanden. Inzwischen wird zunehmend deutlich, dass methodische Kompetenzen nicht nur fachspezifisch konkretisiert und eingeübt werden müssen, sondern dass auch der Fokus auf dem Erwerb methodischer Kompetenzen im Fachunterricht zu einer Weiterentwicklung des Fachunterrichts führen kann (vgl. auch Bastian 2015:6).

Eine Möglichkeit, die Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, besteht im Gebrauch von Methodenblättern. Damit gemeint sind für Schülerinnen und Schüler gestaltete Übersichten, meist in Form von Arbeitsblättern, auf denen das für eine bestimmte Aufgabe oder Zielsetzung erforderliche Wissen sowie Hinweise zum Vorgehen bei der Bewältigung der Aufgabe in kompakter Form zusammengestellt sind.[1]

Im Internet und in gedruckter Form findet man eine Vielzahl von fächerunspezifischen Methodenblättern, z.B. zum Anfertigen von Mind-Maps oder Plakaten, zum Vorbereiten und Halten eines Referates oder zum Recherchieren im Internet. Es gibt ebenfalls Methodenblätter mit einem sprachlichen Schwerpunkt, z.B. zum Erschließen von Texten, zum Anwenden bestimmter Operatoren, z.B. zum Vergleichen, oder zum Verfassen einer bestimmten Textsorte, z.B. eines Handouts oder einer Rezension. Außerdem findet man eine Reihe von fächerspezifischen Methodenblättern, z.B. Versuchsprotokolle für naturwissenschaftlichen Unterricht oder für die Textarbeit im Geschichtsunterricht. Auf der anderen Seite gibt es Methodenblätter, die den Fokus gezielt auf die sprachliche Unterstützung legen, für den Deutschunterricht z.B. die „Denkblätter“ von Maik Philipp (2012) oder die „Methoden-Werkzeuge“ von Josef Leisen (2015), die sich vor allem auf den naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen.

Bislang gibt es jedoch nur wenige Beispiele dafür, wie auf einem Methodenblatt fachliche und sprachbildende Informationen so kombiniert werden, dass die sprachbildenden Informationen als gezielte Unterstützung für das intendierte fachliche Lernen dienen. Ein frühes Beispiel stammt aus dem Fremdsprachenunterricht (vgl. Deharde / Lück-Hildebrandt 2006): Die sog. „fiches d’écriture“ (Schreibblätter) sind als „Gebrauchsanweisung“ für das Verfassen ausgewählter Textsorten konzipiert. Sie enthalten in Form einer Tabelle Hinweise zur Struktur und anderen zentralen Gattungsmerkmalen der jeweiligen Textsorte, ergänzt um die dafür im Einzelnen relevanten grammatischen und lexikalischen Mittel. Dieses Grundgerüst verwendet auch Wild (2017) als Basis einer Checkliste zum mehrstufigen Überarbeiten von Texten einer bestimmten Textsorte.

Im Rahmen der Projektarbeit von *Sprachen – Bilden – Chancen* wurden mehrere Methodenblätter entwickelt. Matthias Sieberkrob hat Methodenblätter zum Verfassen typischer Textsorten im Geschichtsunterricht verfasst. Das Blatt „Eine Quelleninterpretation schreiben“ (Anhang 1) begleitet den gesamten Schreibprozess in der Aufgabe „Der Friedensvertrag von Versailles“ (vgl. Sieberkrob 2017). Es ist chronologisch aufgebaut (Einleitung – inhaltliche Wiedergabe – Interpretation – Fazit), zu jedem Abschnitt werden genaue Hinweise zu den erwarteten Inhalten gegeben. Z.B. lautet der erste Hinweis zur „Einleitung – Beschreibung der formalen und äußeren Merkmale“: „Stelle die

[1] Die Bezeichnung „Methodenblatt“ wird andernorts ebenfalls für Materialien verwendet, auf denen Unterrichtsmethoden wie z.B. Kugellager oder Heißer Stuhl vorgestellt werden.

Autorin/den Autor der Quelle knapp vor. Mache, wenn wichtig, auch Angaben zur Biografie, zur pol. Position …". In Kursivschrift werden dazu jeweils ein oder mehrere Formulierungsvorschläge in Form von Satzanfängen angegeben, hier: *„Die Quelle wurde von … verfasst. / Verfasst wurde die Quelle von …"*. Diese Satzanfänge helfen den Schülerinnen und Schülern nicht nur bei der Formulierung, sie werden ebenfalls auf das für diese Textsorte angemessene Register hingewiesen und es wird die jeweilige fachliche Anforderung konkretisiert. Deutlich wird die letzte Funktion z.B. in den sprachlichen Vorschlägen zu einem Hinweis im Abschnitt „Interpretation", mit denen „die Schlüssigkeit der Ausführungen bzw. der Argumentation" beurteilt werden soll: *„Logisch folgernd wird daher gefordert … / Ein Bruch in der Argumentation … / Die Argumente haben keinen Bezug zueinander, weil …"*. Hier helfen die sprachlichen Vorgaben den Schülerinnen und Schülern nicht nur, ihre Beobachtungen präzise darzustellen, sondern fordern sie auch auf, sie ggf. noch einmal zu durchdenken und zu begründen.

Das Methodenblatt „Einen historisch argumentierenden Text schreiben" (Anhang 2) basiert auf einem in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik veröffentlichten Methodenblatt (vgl. Mierwald/Brauch 2015: 116), das leicht verändert und durch Redemittel ergänzt wurde. Auch in diesem Beispiel wird deutlich, dass die Redemittel nicht nur bei der Formulierung helfen, sondern vermutlich ebenfalls dazu beitragen dürften, den fachlichen Inhalt zu präzisieren bzw. zu ergänzen. So wird z.B. im letzten Abschnitt „Schlussfolgerung/historisches Urteil" unter (2) gefordert: „Schreibe eine abschließende Antwort auf die historische Frage. Dabei können dir Wörter wie „vermutlich", „wahrscheinlich", „sicher", „durchaus", … helfen. z.B.: *Insgesamt komme ich zu dem Schluss, dass …; Dabei ist durchaus zu beachten …; Dies kann vermutlich vernachlässigt werden, da …*". Denn sowohl die Abtönungspartikel als auch die Formulierungsvorschläge zum Abwägen der Argumente unterstützen das fachliche Lernziel des „historischen Argumentierens". Das Gleiche gilt für das Methodenblatt „Ein politisches Urteil schreiben" für den Politikunterricht (Anhang 3) (vgl. Sieberkrob / Chmiel 2017: 33).

Alle drei Methodenblätter können aufgabenunabhängig eingesetzt werden, sowohl als Schritt-für-Schritt-Anleitung bei der Einführung der jeweiligen Textsorte als auch als Begleitung beim Schreibprozess bzw. zum schnellen Nachschlagen. Sie könnten auch zu einer Checkliste zur Selbst- bzw. Peer-Korrektur umgearbeitet werden. Sie könnten ebenfalls durch einen Mustertext ergänzt werden oder als Tabelle dargestellt, in dem dann außer Satzanfängen weitere typische Formulierungen für die jeweiligen Textsorten enthalten sind. Um eine solche Weiterarbeit zu ermöglichen, sind die Methodenblätter auf der Projektplattform als WORD-Dateien zu finden.

Wie eine solche, aus einem Methodenblatt abgeleitete Checkliste aussehen kann, zeigt Julia Schallenberg in ihrem Methodenblatt „Hilfestellungen zum Verfassen der E-Mail" (Schallenberg 2017a, Anhang 4). Sie rät in der Aufgabenstellung dazu, den „Kontrollbogen" (Tabelle 5) sowohl als Schreibhilfe („um zu wissen, worauf Sie bei der Formulierung der E-Mail achten sollten") als auch als Grundlage für die Überarbeitung der E-Mail zu verwenden. Vorgeschaltet sind ein als Tabelle gestalteter Schreibplan, der die Struktur der E-Mail vorgibt und in den die Schülerinnen und Schüler Notizen zum Inhalt der jeweiligen Passage machen sollen (Tabelle 3), sowie eine Tabelle mit Formulierungshilfen (Tabelle 4). Neben Satzanfängen, die auch für andere E-Mails genutzt werden können, sind für den für die Aufgabe ausgewählten sprachbildenden Schwerpunkt „Anhand eines Gesetzestextes begründen" spezifische Formulierungshilfen angegeben, u.a. „Laut § ?, Abs. ? der BauO Bln muss zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze eine Abstandsfläche von … Metern eingehalten werden. Das bedeutet …".

Julia Schallenberg hat außerdem zwei Methodenblätter zum Leseverstehen entworfen. Anders als in den o.g., im Internet oder in Methodensammlungen zu findenden Methodenblättern zur Textrezeption, die sich i.d.R. auf Sachtexte im Allgemeinen beziehen, handelt es sich hierbei um Methodenblätter für spezifische Textsorten. Für die Aufgabe „Ein Ferienhaus für Familie Lindemann" (Schallenberg 2017a) hat sie für zwei sprachliche Niveaustufen das Methodenblatt „Einen Gesetzestext verstehen und anwenden" entwickelt. Das Methodenblatt für die niedrigere Niveaustufe (Anhang 5) enthält zum einen den Leseprozess begleitende Anweisungen von „Formulieren Sie Fragen, die Ihnen

der Gesetzestext beantworten soll. ‚Ich möchte wissen, …'" bis „Wenden sie diese [durch den Text gewonnenen] Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei, wenn möglich, auch die neuen Fachbegriffe." Zum anderen enthält er spezifische Hinweise zur Gliederung eines Gesetzestextes, die den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, die Struktur zu erfassen und die für das Bearbeiten der Aufgabe relevanten Textstellen zu finden. Wie ein solches Methodenblatt für sprachlich fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner aussehen kann, zeigt das Methodenblatt „Lesehilfe für Gesetztestexte und Verträge" in der Aufgabe „Der Ausbildungsvertrag" (Schallenberg 2017b, Anhang 6). Auch hier ist das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem strukturierten Leseprozess anzuleiten, durch den sie die für die Aufgabe relevanten Passagen aus einem Gesetzestext und einem Vertrag finden und diese intensiv bzw. detailliert lesen. Als sprachliche Unterstützung werden Worterklärungen zu typischen Formulierungen in Gesetzestexten und Verträgen gegeben (Tabelle 5).

Wie ein Methodenblatt für die Unterstützung einer mündlichen Textsorte aussehen kann, zeigt Victoria Shure am Beispiel des Mathematischen Argumentierens (vgl. Shure 2017). Die erste Seite des Methodenblattes (Anhang 7) ist dem Aufbau eines mathematischen Argumentes gewidmet, für das die Unterscheidung zwischen „erklären" und „begründen" zentral ist. Hier sind als sprachbildende und zugleich mathematische Hilfe sowohl in der Definition als auch in den Beispielen die wichtigen Wörter kursiv gesetzt: *„zuerst, dann, danach, zunächst, am Ende, letztlich"* … versus *„weil, darum, deswegen, wegen, deshalb, da".* So lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die korrekten Konjunktionen und Konjunktionaladverbien, sondern auch ihre Anwendung im Satz kennen. Der zweite Teil des Methodenblattes besteht zum einen aus Satzanfängen, die dabei helfen, den eigenen Lösungsweg zu präsentieren und zu diskutieren. Zum anderen besteht er aus Regeln für das aktive Zuhören und Antworten sowie aus allgemeinen Regeln für ein Klassengespräch. Hiermit wird einerseits die für mathematisches Lernen wichtige Kultur des Diskurses unterstützt, andererseits werden die auch für erkenntnisgenerierende Klassengespräche in anderen Fächern konstitutiven Regeln auf eine konkrete Lernsituation im Fach Mathematik angewandt. Dies ist wichtig, weil Schülerinnen und Schüler i.d.R. nicht von sich aus einen Transfer von einem Fach auf ein anderes bzw. aus einem fächerunspezifischen Methodentraining auf Lernsituationen im Fach vollziehen. Auch allgemeine Hinweise von Lehrkräften („Das hattet ihr doch schon in Deutsch (oder Physik oder …)." führen i.d.R. nicht dazu, dass die Schülerinnen und Schüler das in anderen Fächern oder Kontexten gelernte inhaltliche und methodisch-strategische Wissen auf die aktuelle Lernsituation beziehen können. Daher ist es wichtig, das für eine Aufgabe wichtige Wissen, auch solches, das eigentlich bekannt sein sollte, als Unterstützung bereit zu stellen. Methodenblätter sind hierfür besonders gut geeignet, da sie in kondensierter und strukturierter Form fachliches und sprachliches sowie deklaratives und prozedurales Wissen in kompakter Form zur Verfügung stellen.

Literatur

Bastian, Johannes (2015). Methodenkompetenz mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten. Möglichkeiten einer individuellen Weiterentwicklung des Unterrichts. In: *Pädagogik* 67 (3), 6-7.

Deharde, Kristine / Lück-Hildebrandt, Simone (2006). « Fiches d'écriture » und « fiches de correction ». Ein Werkzeug für Lernende und Lehrende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3 (1), 38-43.

Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien. Praxis der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht*. Stuttgart: Klett, Teil C.

Mierwald, Marcel / Brauch, Nicola (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 104-120.

Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schallenberg, Julia (2017a). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Bautechnik: Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Schallenberg, Julia (2017b). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Wirtschaftspädagogik: Der Ausbildungsvertrag. In: *Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen* [http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen] (8.9.2017)

Shure, Victoria (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Sieberkrob, Matthias (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte: Der Friedensvertrag von Versailles**.** In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Sieberkrob, Matthias / Chmiel, Cornelia (2017). Sprachbildung im Politikunterricht. Wie fachliches und sprachliches Lernen umgesetzt werden kann. In: *Wochenschau*-Sonderausgabe: Individuelle Förderung 68, 24-34.

Wild, Katia (2017). Mit dem *plan de travail* den gesamten Schreibprozess unterstützen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 14 (1), 7-13.

Anhang 1[1]

METHODENBLATT: EINE QUELLENINTERPRETATION SCHREIBEN

Vor dem Schreiben einer Quelleninterpretation musst du festlegen, welche Frage(n) du beantworten möchtest. Diese Frage leitet die Quelleninterpretation.

Einleitung – Beschreibung der formalen und äußeren Merkmale

- Stelle die Autorin / den Autor der Quelle knapp vor. Mache, wenn wichtig, auch Angaben zur Biografie, zur politischen Position. *Die Quelle wurde von … verfasst / Verfasst wurde die Quelle von …*
- Benenne die Textsorte. Was zeichnet diese Textsorte aus? *Es handelt sich um eine(n) …*
- Formuliere präzise das Thema der Quelle. *Die Rede, die das Thema … behandelt … / Thematisch handelt die Urkunde von …*
- Beschreibe den engeren historischen Kontext der Quelle: Ereigniszusammenhang, Zeitpunkt der Entstehung, Entstehungsort. *Der Brief wurde geschrieben, nachdem / bevor … / Entstanden ist / Niedergeschrieben wurde die Urkunde am … in …*
- Benenne die Adressaten der Quelle. An wen richtet sie sich? *Adressiert ist der Brief an … / Das Flugblatt ruft alle … auf …*
- Ggf.: Zeige in knapper Form die Ziele und Absichten auf, die die Autorin / der Autor mit der Quelle verfolgt. *Das Flugblatt ruft zum Widerstand gegen … auf / Die Rede dient dem Aufruf …*

Kurze inhaltliche Wiedergabe

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Textinhalt wiederzugeben:

- Beschränke dich auf Hauptaussagen des Textes und gib sie in ihrer ursprünglichen Reihenfolge wieder.
- Arbeite zentrale Aspekte der Quelle heraus und gib sie zusammengefasst wieder.
- Gib die Quelle entlang der Argumentationsstruktur wieder, z.B. Standpunkt, These(n), Argumente.

Achtung: Achte darauf, dass du die Quelle nicht nacherzählst, sondern wirklich nur das Wichtigste wiedergibst.

Interpretation

- Erkläre die Absicht der Autorin / des Autors und hinterfrage sie kritisch. Gibt es verdeckte und / oder offene Absichten? Persönliche Interessen? Rechtfertigungen? Versuchte Beeinflussungen? *Die Autorin versucht damit ihr Recht auf … durchzusetzen / Durch die Drohung … wird versucht, die Wahl zu beeinflussen / Der Angriff wird mit … gerechtfertigt.*
- Erläutere Besonderheiten und Auffälligkeiten der zentralen Quellenaussagen. *Auffällig ist die Aussage „…“, da … / Die Forderung nach … überrascht, weil ….*
- Beurteile die Schlüssigkeit der Ausführungen bzw. der Argumentation. *Logisch folgernd wird daher gefordert … / Ein Bruch in der Argumentation … / Die Argumente haben keinen Bezug zueinander, weil …*

[1] aus: Sieberkrob 2017b.

- Ggf.: Erläutere sprachliche Besonderheiten, wenn sie von entscheidender Bedeutung sind. *Die Verwendung des Ausdrucks … ist hier wichtig, da … / Das Wort … in diesem Kontext ist zu verstehen als …*
- Beurteile die Quelle unter Beachtung deines eigenen historischen Wissens zum Thema und des (Problem-)Zusammenhangs. *Betrachtet man die Rede im Zusammenhang des Kalten Kriegs … / Bezieht man die Entwicklung … mit in die Betrachtung der Urkunde ein …*
- Nimm Stellung im Hinblick auf die anfängliche Frage(n), die du an die Quelle gestellt hast (Werturteil). *Ich denke, dass … / Meiner Meinung nach … / Ich komme zu dem Schluss, dass…*

Fazit

- Formuliere ein differenziertes Gesamturteil mit Bezug auf die Fragestellung. *Insgesamt komme ich zu dem Schluss … / Betrachtet man die Quelle im Zusammenhang mit …, ist meiner Ansicht nach festzuhalten, dass …*

Anhang 2[2]

METHODENBLATT: EINEN HISTORISCH ARGUMENTIERENDEN TEXT SCHREIBEN

Leicht geändert und ergänzt durch Redemittel nach: Mierwald, Marcel & Brauch, Nicola (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14*, 104-120, hier S. 116.

Einleitung

(1) Kurze Zusammenfassung des historischen Ereignisses (Wer? Was? Wann? Wo?).

(2) Erkläre die historische Frage.
z.B.: Fraglich ist in diesem Zusammenhang …; Ungeklärt ist die Frage …; Zu klären ist…

(3) Gibt es widersprüchliche Sichtweisen zur historischen Frage?
z.B.: Person X ist der Auffassung, dass …; Demgegenüber vertritt Person Y die Meinung, dass …; Person X hingegen meint …,

(4) Formuliere eine eigene Position oder Behauptung zur historischen Frage.
z.B.: Meiner Ansicht/Meinung nach ist …; Ich denke, dass…; Ich vermute (weiterhin), dass …

Unterstützender Absatz 1

(1) Stärkstes Argument (verwende ein Argument, das deine Position stützt)
z.B.: Ein deutlicher Anhaltspunkt hierfür ist…; Das zeigt sich klar bei…

(2) Zitiere aus den Quellen und/oder Darstellungen. (Wähle Beispiele aus, die dein Argument unterstützen. Beachte dabei, von wem die Quelle/die Darstellung ist und woher sie kommt. Gib genau an, was du zitiert hast: „…“ [z.B.: Quelle 3, Z. 4-6]).

(3) Erkläre dein Zitat (Was ist damit gemeint? Wie unterstützt das dein Argument?)
z.B.: Dieser Beleg zeigt eindeutig, dass…; Diese Aussage unterstützt meine Position, weil …

Unterstützender Absatz 2

(1) weiteres Argument
z.B.: Ein weiteres Argument für meine Position ist …; Daneben ist anzumerken, dass …

(2) Ggf. weiteres Zitat, ein anderer Beleg
Erkläre das Zitat/den Beleg

Widerlegender Absatz

(1) stärkstes Argument, das gegen dein Argument spricht
z.B.: Gegen diese Argumentation lässt sich anbringen, dass…; Auf der anderen Seite ist … zu beachten…

(2) Zitat/Beleg

(3) Erklärung

[2] aus: Sieberkrob 2017b.

Schlussfolgerung/historisches Urteil

(1) Vergleiche die von dir genannten Argumente und Belege und wäge sie gegeneinander ab.
z.B.: In Anbetracht von …; Vergleicht man die Positionen…; Da Argument X deutlich zeigt …

(2) Schreibe eine abschließende Antwort auf die historische Frage. Dabei können dir Wörter wie „vermutlich“, „wahrscheinlich“, „sicher“, „durchaus“, … helfen.
z.B.: Insgesamt komme ich zu dem Schluss, dass …; Dabei ist durchaus zu beachten …; Dies kann vermutlich vernachlässigt werden, da…

Anhang 3[3]

M10 METHODENBLATT: EIN POLITISCHES URTEIL SCHREIBEN

Ähnlich in: Chmiel, Cornelia/Sieberkrob, Matthias (2017): Sprachbildung im Politikunterricht. Wie fachliches und sprachliches Lernen umgesetzt werden kann. In: Wochenschau Sonderausgabe: Individuelle Förderung 68, S. 24-34, hier S. 33.

Einleitung

In der Einleitung beschreibst du das Thema und nennst die Leitfrage.

Seit das Thema … in der Öffentlichkeit steht… /Das Thema … ist für … von Bedeutung /
Es stellt sich die Frage, …

Kriterien und Argumente nennen

Benenne die Kriterien und Argumente, mit denen du die Frage beurteilst.

Meiner Auffassung/Ansicht/Meinung nach, ist das Engagement von … besonders *gerecht/wenig nützlich/zu teuer* ...

Ich bin der festen Überzeugung, dass es zur *Transparenz, Teilhabe, Sicherheit, Freiheit, zum Umweltschutz beiträgt*, wenn ...

Ich finde/denke, dass es *bezahlbar, funktional, effizient ist, wenn/dass ...*

Die Argumente abwägen

Prüfe und diskutiere die Kriterien und Argumente.

Dem Argument … stimme ich zu/Auch das Argument … hat mich überzeugt/Letztendlich ist … meiner Meinung nach wichtiger als das Argument.../Das finde ich nicht …, weil .../Das ist für mich nicht nachvollziehbar. denn .../Dem Einwand … kann ich nicht zustimmen. weil ...

Urteilen

Welche Kriterien und Argumente haben dich am meisten überzeugt? Urteile über die Frage, indem du die für dich stärksten Argumente benennst. Achte darauf, die Fragestellung klar zu beantworten.
Wägt man das Für und Wider ab, so kommt man zu dem Ergebnis ... /Alles in allem zeigt sich, dass…/

Ich komme zu dem Schluss, dass…/Folglich bin ich der Meinung, dass …/Bezüglich der Frage komme ich daher zu dem Schluss, dass…

[3] Sieberkrob/ Chmiel 2017.

Anhang 4[4]

HILFESTELLUNGEN ZUM VERFASSEN DER E-MAIL[5]

Tabelle 3: Schreibplan

Ein Schreibplan gibt Ihnen für das Schreiben der E-Mail eine Struktur und hilft Ihnen, nichts zu vergessen. Ergänzen Sie in der rechten Spalte Notizen zu möglichen Inhalten

Einleitung (Bezug zum Kunden herstellen) Warum schreibe ich? Was waren die letzten Absprachen?	Anordnung wurde als nächster Arbeitsschritt beim letzten Gespräch vereinbart
Hauptteil (das Anliegen deutlich und sachlich formulieren) Was möchte ich den Kunden mitteilen? Welche Dokumente befinden sich im Anhang?	
Schluss (das Wesentliche herausstellen oder dem Anliegen Nachdruck verleihen) Wie wollen wir weiter verfahren?	

Tabelle 4: Formulierungshilfen

Anrede und Gruß	Sehr geehrte Damen und Herren, Sehr geehrte Frau, Sehr geehrter Herr, Mit freundlichen Grüßen
erläutern	Es gibt verschiedene Möglichkeiten … Bei der ersten Variante …
anhand eines Gesetzestextes begründen	Zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze muss eine Abstandsfläche von …Metern eingehalten werden (§? Abs. ? BauO Bln). Das heißt,… Laut §? Abs.? BauO Bln muss zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze eine Abstandsfläche von … Metern eingehalten werden. Das bedeutet,…
empfehlen	Wir empfehlen, … Aus unserer Sicht …

[4] Sieberkrob/ Chmiel 2017.
[5] aus: Schallenberg 2017a.

Tabelle 5: Kontrollbogen

Kontrollfrage	**Notieren Sie hier, wenn Sie etwas besonders gut gelungen finden und machen Sie eventuell Vorschläge für Verbesserungen oder Überarbeitungen.**
▪ Sind Anrede und Gruß korrekt formuliert?	
▪ Ist die E-Mail für den Kunden verständlich formuliert? ▪ Fach- und Fremdwörter vermieden oder erklärt ▪ kurze Sätze mit verständlichem Satzbau ▪ informierender, freundlicher Schreibstil statt Befehle und Anordnungen	
▪ Ist die Struktur erkennbar und nachvollziehbar? - logisch aufgebaut - inhaltlich und optisch gut gegliedert - wichtige Informationen gut erkennbar	
▪ Ist die E-Mail grammatikalisch und ▪ orthografisch (Rechtschreibung) korrekt?	
▪ Ist die E-Mail inhaltlich korrekt und vollständig? die wichtigsten Informationen enthalten korrekt erläutert und begründet	

Anhang 5[6]:

EINEN GESETZESTEXT VERSTEHEN UND ANWENDEN
(niedrigere sprachliche Niveaustufe)

Vor dem Lesen: Fragen zum Projekt formulieren

- Formulieren Sie Fragen, die Ihnen der Gesetzestext beantworten soll.
  „Ich möchte wissen, …“
- Sammeln Sie in einer Mindmap, was Sie bereits zu Ihren Fragen wissen oder vermuten.
- Klären Sie die Begriffe im Kasten gemeinsam.

oberirdische Gebäude		
Gebäudeklassen 1 und 2	ist erforderlich	sich überdecken
die Tiefe der Abstandsfläche	Abstandsflächen sind freizuhalten	
öffentliche Verkehrs-, Grün und Wasserflächen		

Während des Lesens: nach den relevanten (passenden) Informationen suchen

- Untersuchen Sie den Gesetzestext auf der folgenden Seite mit Blick auf Ihre Fragestellung.
- Unterstreichen Sie Sätze, die für Ihr Projekt relevant sind.
- Machen Sie sich neben dem Text oder auf einem anderen Blatt Notizen in Ihren eigenen Worten. Sie können den Inhalt auch in Form einer Skizze darstellen.

Nach dem Lesen: die Informationen auf das Projekt anwenden

- Formulieren Sie nun Antworten auf Ihre Fragestellung.
- Wenden Sie diese Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei wenn möglich auch die neuen Fachbegriffe.

TIPP

Gliederung eines Gesetzestextes

- Gesetzestexte bestehen in der Regel aus mehreren Teilen.
- z.B. zweiter Teil: Das Grundstück und seine Bebauung
- Jeder Teil ist weiter in Paragrafen (§) unterteilt, die eine Nummer und einen Titel haben.– z.B. §4 Bebauung der Grundstücke mit Gebäuden
- Darunter stehen die einzelnen Absätze – z.B. (1) Gebäude dürfen…
- Zusätzlich ist jeder Satz nummeriert, wenn es in einem Absatz mehrere Sätze gibt – z.B. (1) 1 Von öffentlichen Verkehrsflächen ist … 2 Zu Gebäuden, bei denen die Oberkante …
- Manchmal gibt es im Text Verweise auf andere Sätze, z.B. „Die Sätze 1–4 gelten für…“.
- Wenn Sie aus dem Gesetz zitieren, schreiben Sie: §4 Abs. 1 BauO Bln
  Man sagt: „Paragraf 4 Absatz 1 der Bauordnung von Berlin“

[6] aus: Schallenberg 2017b.

Anhang 6[7]

LESEHILFE FÜR GESETZESTEXTE UND VERTRÄGE

Gehen Sie bei der Textrecherche strukturiert vor. Sie müssen nicht den gesamten Vertrag oder Gesetzestext lesen, sondern gezielt nach bestimmten Informationen suchen. Dadurch sparen Sie viel Zeit und Energie. Ausbildungsverträge, Tarifverträge und Gesetzestexte haben jeweils eine typische Struktur. So können Sie das, was Sie hier üben auch, auf andere Ausbildungsverträge und Gesetzestexte anwenden.

1. Was möchte ich wissen?

Formulieren Sie immer zuerst Fragen, die Ihnen der rechtliche Text beantworten soll. Überlegen Sie, was Sie bereits darüber wissen.

2. Wo finde ich diese Informationen im Text?

Um Antworten auf Ihre Fragen zu finden, sollten Sie erst einmal die richtigen Textstellen finden. Gesetzestexte und umfangreiche Verträge haben meistens ein Inhaltsverzeichnis. Das Inhaltsverzeichnis zeigt Ihnen, zu welchen Themen Sie hier Informationen finden und auf welcher Seite diese Informationen stehen.

Wenn es kein Inhaltsverzeichnis gibt, können Sie sich an den Teilüberschriften orientieren.

3. Was steht da genau?

Wenn Sie die passende Textstelle mithilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Überschriften gefunden haben, suchen Sie gezielt nach den Sätzen, die sich auf Ihre Situation beziehen. Streichen Sie dabei in Gedanken oder wenn möglich mit einem Stift alle Informationen, die für Sie nicht wichtig sind. Die Sätze, die sich auf Ihre Situation beziehen, sollten Sie nun mehrmals ganz genau lesen. Klären Sie alle unbekannten Wörter durch Nachfragen, mithilfe des Internets oder eines Wörterbuchs.

Tabelle 1: Typische Formulierungen in Gesetzestexten und Verträgen

Formulierung im Gesetzestext/Vertrag	Bedeutung
Ausbildende **haben** dafür **zu** sorgen, dass… Ausbildende **sind verpflichtet**, …	die Pflicht haben, müssen
Ausbildende **sind berechtigt**, mehrere Auszubildende **zu** betreuen. Es **ist gestattet**, im Pausenraum zu rauchen.	die Erlaubnis haben, dürfen, können
Es ist verboten, …	nicht dürfen
Die Probezeit **beträgt** … Monate.	hier: dauert
Die Regelung **gilt** …	ist gültig, ist verpflichtend
mit Wirkung vom	das Gesetz/die Regelung gilt ab

Quelle: eigene Darstellung

[7] aus: Schallenberg 2017b.

Anhang 7[8]

METHODENBLATT: MATHEMATISCHES ARGUMENTIEREN (mündlich und schriftlich)

Inhaltlicher Aufbau eines mathematischen Arguments

Erklären versus begründen: „Womit kannst du uns überzeugen?“

erklären: Was hast du gemacht? Wie hast du das gemacht?	**begründen:** Warum hast du das gemacht? Wieso funktioniert das?
wichtige Wörter: *zuerst, dann, danach, zunächst, am Ende, letztlich…*	wichtige Wörter: *weil, darum, deswegen, wegen, deshalb, da…*
Übungsmöglichkeiten: Erklären vs. begründen z.B.: Summen von Nachbarzahlen[9] Mia behauptet: „Die Summe von vier aufeinander folgenden natürlichen Zahlen ist stets durch zwei teilbar.“ Hat Mia recht? Begründe deine Antwort. Hinweis → erklären = *was* ich gemacht habe: ○ z.B.: „Ich habe 2, 3, 4 und 5 addiert und das ist gleich 14. 14 ist durch 2 teilbar. Dann habe ich 3, 4, 5 und 6 addiert und das ist 18. 18 ist auch durch 2 teilbar. Danach habe ich 4, 5, 6 und 7 addiert und das ist 22. Auch hier sieht man, dass das Ergebnis durch 2 teilbar ist. Die Summe wächst jeweils um 4.“ Hinweis → begründen = *wieso* meine Lösungswege und Lösung funktionieren: ○ z.B.: „Ja, Mia hat recht. Meine Antwort macht Sinn, *weil* die Summe der vier Nachbarzahlen jeweils um 4 wächst (14 auf 18 auf 22 usw.). Alle Ergebnisse der Summen sind gerade und bleiben *deshalb* immer durch 2 teilbar. Die Teilbarkeitsregel zur 2 besteht: Eine Zahl ist durch 2 teilbar, wenn ihre letzte Ziffer gerade (0, 2, 4, 6 oder 8) ist.“	

TIPP

erklären

Definition: Sachverhalte mit Hilfe eigenen Kenntnissen verständlich und nachvollziehbar machen.

begründen

Definition: Sachverhalte unter Nutzung von Regeln und mathematischen Beziehungen auf Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Zusammenhänge zurückführen.

[8] aus: Schallenberg 2017b.

[9] In Anlehnung an Blum, Werner/ Drüke-Noe, Christina/ Hartung, Ralph/ Köller, Olaf (2010). Bildungsstandards Mathematik: Konkret: Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 37-38.

FORMULIERUNGSHILFEN

Mögliche Satzanfänge für die Präsentation der Argumente

Den eigenen Lösungsweg präsentieren
Wir haben diese Vorgehensweise ausgewählt, weil…

Wir haben die folgenden Annahmen verwendet, weil…

Ich kann meine Antwort mit den folgenden Informationen begründen...

Ich denke, dass …

Anderen Lösungswegen zustimmen:
Als ich über die Aufgabe oder den Lösungsweg nachgedacht habe, habe ich festgestellt, dass …

Ich stimme mit _____ überein, weil …

Anderen Lösungswegen widersprechen:
Ich habe eine andere Meinung, weil … / Ich bin anderer Meinung, weil …

Die Idee von _____ hat mich auf die folgende Idee gebracht ...

Eine andere Vorgehensweise wäre ...

Aktives Zuhören und Beantworten – Ein diskursives Lernumfeld:

Regeln für das aktive Zuhören und Beantworten:

- Signalisiert (mit verbalen und nonverbalen Signalen), dass ihr der Sprecherin/dem Sprecher aufmerksam zuhört.
- Lasst die Sprecherin/den Sprecher zu Ende sprechen, bevor ihr Fragen stellt oder Meinungen äußert.
- Gebt Feedback, indem ihr Fragen stellt oder zusammenfasst, was die Sprecherin/der Sprecher gesagt hat.
- Antwortet in angemessener Weise und seid dabei höflich und respektvoll.

Regeln für ein Klassengespräch:[10]

- Keiner fragt etwas, das eine bestimmte Antwort provozieren soll (Suggestivfrage).
- Jeder soll seine Gedanken möglichst genau formulieren.
- Jeder nimmt möglichst konkret auf die Beiträge der anderen Bezug, d. h. insbesondere
  - macht Äußerungen, die einen klaren Bezug zum Geschehen oder Gesagten haben.
  - vermeidet Wiederholungen von bereits Gesagtem, es sei denn, ihr wollt darauf aufbauen oder eure eigene Positionen davon abgrenzen.

[10] In Anlehnung an Fröhlich, Ines/ Prediger, Susanne (2008). Sprichst du Mathe? Kommunizieren in und mit Mathematik. In: *PM: Praxis der Mathematik in der Schule*, *50*, (24), 1-8.

2.5 Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung

Daniela Caspari

2.5.1 Erkenntnisse aus der Aufgabenentwicklung bzw. -überarbeitung

Wie in der Einleitung (Kap. 1 in diesem Ordner) dargestellt wurde, gab es zu Projektbeginn noch keine sprachbildenden Materialien für die fachdidaktische Lehrkräftebildung, zudem war der Diskurs über Sprachbildung in den meisten Fachdidaktiken erst wenig entwickelt. Eine weitere Rahmenbedingung für die Materialentwicklung war durch die Ansiedlung des Studienbereichs DaZ/Sprachbildung im Modul Schulpraktische Studien der MA-Studienordnung gesetzt. Die Zielsetzungen ergaben sich durch die Vorgaben der Modulbeschreibungen sowie die individuellen Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen hinsichtlich des Erfolges der bisherigen DaZ-Module, die im Verlauf des Projekts durch die Evaluationsergebnisse gestützt bzw. ergänzt wurden (vgl. insbesondere Darsow 2016)[1] sowie die Vorgaben zur durchgängigen Sprachbildung des Basiscurriculums Sprachbildung (vgl. Senatsverwaltung 2015). Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen und Zielsetzungen wurde die Entscheidung gefällt, sprachbildende Lehrmaterialien zu entwickeln, mit denen Studierende lernen können, wie in ihrem Unterrichtsfach das sprachliche Lernen das fachliche Lernen gezielt unterstützen kann.

In Kapitel 2.1 in diesem Ordner wird ausführlich begründet, warum wir uns für schulische Fachaufgaben, speziell komplexe Lernaufgaben bzw. offene Aufgaben entschieden haben, die auf ein definiertes, mündliches oder schriftliches Lernprodukt hinarbeiten. Die diversen Erprobungen sowie die Rückmeldungen der *Critical Friends* bei der Vorstellung ausgewählter Aufgaben (vgl. Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen[2] haben eindeutig bestätigt, dass sich die sprachbildende Bearbeitung bzw. Erstellung von Fachaufgaben für die Schule sehr gut als universitäres Lehr- und Lernmaterial eignen. Aleksandra Zagajewski (*Critcal Friend*) hob bspw. hervor, dass die Produkte zeigten, „dass fachbezogene Materialentwicklung mit genauer Analyse der sprachlichen Anforderungen und Blick auf die Unterrichtssituation schwierig, aber möglich“ sei. Zusätzlich biete das Format „Aufgaben“ die Chance, über die Fächergrenzen hinweg ins Gespräch zu kommen (vgl. *Critical Friend* Marion Gutzmann). Auch hervorgehoben wurde der Genre-Ansatz, die Bezugnahme auf die systemisch-funktionale Linguistik, der Einsatz von Schreibrahmen und die Einbettung in den *teaching-learning-cycle* (vgl. z.B. Gibbons 2015: 109-121) (vgl. *Critical Friend*, Dr. Susanne Staschen-Dielmann).

Herausforderungen bei der sprachbildenden Überarbeitung bzw. Erstellung von Aufgaben

Die sprachbildende Überarbeitung vorliegender Aufgaben während der Projektarbeit zeigte, dass die Grundlage für gute sprachbildende Aufgaben fachlich und fachdidaktisch gute Aufgaben sind. Diese Erkenntnis mag banal klingen, aber die Durchsicht zahlreicher publizierter Aufgaben für verschiedene Fächer zeigte auf, dass längst nicht alle Aufgaben selbst elementare Regeln wie eine klare Zielstellung, eine funktionale und nachvollziehbare Struktur, Transparenz oder eine eindeutige Aufgabenformulierung erfüllen. Der sprachbildenden Überarbeitung ging daher nicht selten eine fachdidaktische Überarbeitung voraus. Ina-Maria Maahs (*Critical friend*) hob denn auch die o.g. Kriterien sowie die Kleinschrittigkeit der Projektaufgaben als Qualitätsmerkmale hervor.

Allerdings kritisierte sie die Länge der Aufgaben, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Studierenden. Die Tatsache, dass sich die meisten Aufgaben und damit auch ihre Bearbeitungsdauer durch die Integration sprachbildender Maßnahmen verlängern, ist in der Tat nicht unproble-

[1] Für weitere Evaluationsergebnisse siehe die entsprechenden Aufsätze auf der Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen (http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/publikationen-ergebnisse/veroeffentlichungen-und-vortraege/veroeffentlichungen) [10.9.2017].

[2] http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Fachdidaktik_WS/Feedback_Critical_Friends.pdf [10.9.2017])

matisch. Dazu kommt, dass die sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen das Verstehen zusätzlicher Texte (von Wortschatzerklärungen über Paralleltexte bis hin zu Methodenblättern) erfordert und damit eine zusätzliche Anforderung insb. an sprachschwache Schülerinnen und Schüler stellt. Allerdings wiegen der höhere fachliche und sprachliche Lernzuwachs die längere Bearbeitungsdauer und die erhöhten Anforderungen u.E. mehr als aus. Denn wir gehen davon aus, dass das in den Aufgaben gewonnene, für das fachliche Lernen relevante sprachliche und prozedurale Wissen nicht nur zur Lösung der gestellten Aufgabe beiträgt, sondern den Schülerinnen und Schülern ebenfalls für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben zur Verfügung steht bzw. schnell wieder aktualisiert werden kann. In vielen Fächern ähneln sich thematisch unterschiedliche Aufgaben inhaltlich und strukturell, auch die Bandbreite der zu rezipierenden und zu produzierenden Textsorten ist begrenzt, so dass die Übertragbarkeit und Festigung des bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe erworbenen Wissens gut möglich ist, insbesondere durch die hier gewählte Ausrichtung auf (fach-)textsortenspezifische mündliche und schriftliche Unterstützungsmaterialien. Trotzdem ist für jede Aufgabe wieder neu zu entscheiden, an welchen und an wie vielen Stellen sprachliches Unterstützungsmaterial zur Verfügung gestellt wird – und an welchen Stellen es zwar sinnvoll sein könnte, es die Aufgabe aber unbotmäßig verlängern würde. Das Problem der Länge bzw. des Zeitaufwandes in Bezug auf die Studierenden wird in Abschnitt 2.5.3 diskutiert.

Im Prozess der sprachbildenden Überarbeitung und Erstellung von Aufgaben wurden ebenfalls grundlegende Fragestellungen und Probleme hinsichtlich der sprachbildenden Aspekte deutlich. Die bei jeglicher Aufgabenentwicklung bestehende Problematik, Materialien für unbekannte Lerngruppen zu erstellen, ist im Bereich der Sprachbildung besonders diffizil, weil sich die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht nur innerhalb einzelner Lerngruppen, sondern auch zwischen den Lerngruppen und den Schulen sehr stark unterscheiden. Auch wenn eine eindeutige Grenzziehung zwischen unterrichtsintegrierter „Sprachförderung“ für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf (z.B. in Deutsch als Zweitsprache) einerseits und „Sprachbildung im Fach“ für alle Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf differenzierte Unterstützungsangebote im inklusiven Fachunterricht weder möglich noch wünschenswert sein mag (vgl. Jostes 2017), haben wir uns entschieden, sprachbildende Materialien im Sinne des Konzepts der „durchgängigen Sprachbildung“ zu erstellen, dessen Umsetzung das Basiscurriculum Sprachbildung (Senatsverwaltung 2015) von den Lehrkräften aller Fächer fordert.[3]

Als weiteres Grundproblem wurde die Spannung zwischen expliziter sprachbildender Unterstützung und Anregungen zum impliziten Lernen ersichtlich. Da sich die Lerner und Lernerinnen in ihrem Lernverhalten je nach Vorwissen und Lerntyp stark unterscheiden, können diesbezüglich keine allgemeingültigen Entscheidungen getroffen werden. Wir haben uns für vorwiegend explizite Unterstützungsmaßnahmen entschieden, wobei den Studierenden bewusst sein sollte, dass nicht alle Lerner durch alle Materialien gleichermaßen gut unterstützt werden. Daher sollten sie durch andere Maßnahmen, die sie in den DaZ-Modulen kennen lernen, nicht zuletzt durch ihr eigenes sprachliches Verhalten und die Art ihrer Rückmeldungen, implizites Lernen unterstützen. Außerdem sind in den Aufgaben häufig Phasen des Arbeitens in Paaren oder Kleingruppen vorgesehen, die Gelegenheit zum kommunikativen und kollaborativen Lernen bieten.

Ein anderes Problem, das wir in Gesprächen mit Lehrkräften, Fachdidaktikerinnen und -didaktikern bei der Durchsicht von als sprachbildend ausgewiesenen Lehrmaterialien als bedeutsam festgestellt haben, besteht in der Balance bzw. dem Zusammenwirken von sprachlichem und fachlichem Lernen. „Durchgängige Sprachbildung“ als Unterrichtsprinzip darf nicht dazu führen, dass das sprachliche Lernen als abgetrennt oder gar als wichtiger als das fachliche Lernen wahrgenommen wird. Und es darf auch nicht dazu führen, dass fachliche Inhalte zu stark vereinfacht bzw. fachliche Anforderungen

[3] Für Schülerinnen und Schüler mit noch wenig entwickelten sprachlichen Kompetenzen im Deutschen liegen aus den zahlreichen DaZ-Projekten der letzten Jahre bereits eine Reihe von Unterrichtsmaterialien vor, die Studierende konsultieren können, wenn sie ihr Praxissemester an einer Schule mit entsprechendem Bedarf verbringen.

gesenkt werden. Daher haben wir uns dafür entschieden, vom fachlichen Lernen auszugehen und das sprachliche Lernen in dienender Funktion als Unterstützung des fachlichen Lernens zu betrachten. Die Bearbeitung der vorliegenden Aufgaben beruht auf einer vorgängigen fachlichen und fachdidaktischen Analyse, auf deren Basis der für das Erreichen der fachlichen Ziele der Aufgabe notwendige sprachliche Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurde. Sprachliches Lernen anhand der Aufgaben erfolgt somit nicht systematisch hinsichtlich sprachlicher oder kommunikativer Lernziele, sondern funktional auf das erfolgreiche Bewältigen der jeweiligen Aufgabe hin. Auch dieses Vorgehen unterstützt eine – allerdings nicht sprach-systematische – sprachliche Progression, weil sich im Fachunterricht – wie oben bereits erwähnt – bestimmte sprachliche Anforderungen wiederholen und in anderen Fächern zumindest teilweise andere, komplementäre sprachliche Anforderungen gestellt werden. Trotz dieser grundlegenden Entscheidung besteht bei der konkreten sprachbildenden Überarbeitung von Aufgaben dennoch jedes Mal die Herausforderung, solche sprachlichen Unterstützungsmaterialien zu wählen, die der Intention der Aufgabe gerecht werden und den Arbeitsprozess inhaltlich nicht zu sehr lenken.

Nicht zuletzt stellt auch der hohe Zeitbedarf für die sprachbildende Überarbeitung bzw. Entwicklung sprachbildender Aufgaben ein Problem dar. Im Rahmen der Projektarbeit hatten wir den Vorteil, in Ruhe und mit fachdidaktischer Expertise Aufgaben zu sichten, sie zu analysieren und ggf. zu verwerfen, sie zu überarbeiten, im Unterricht und in der Lehrerbildung zu erproben – und weiter zu überarbeiten (zum Entstehungsprozess vgl. Kap. 2.1 in diesem Ordner). Uns ist bewusst, dass dieser zeitaufwändige Prozess weder in der täglichen Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern noch in der täglichen Lehrpraxis in der Lehrkräftebildung geleistet werden kann. Die sprachbildenden Aufgaben sollen daher als Lehr-/Lern- und Anschauungsmaterial dienen, mit dem Dozentinnen und Dozenten sowie Studierende an konkreten Beispielen die Prinzipien sprachbildender Analyse und Überarbeitung von Fachaufgaben erkennen und nachvollziehen können. Außerdem könnten sie z.B. für Seminargruppen oder für Fachgruppen eine Anregung sein, sich ein entsprechendes Entwicklungsprojekt vorzunehmen. Wichtig erscheint uns vor allem, dass durch die Aufgaben der Dreischritt „fachliche Analyse – sprachliche Analyse – funktionale sprachbildende Überarbeitung“ konkretisiert und exemplifiziert wird. Und dass die Dozentinnen und Dozenten sowie die Studierenden durch die weiteren Projektmaterialien, insb. *isaf* (Kap. 2.2 in diesem Ordner) und die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“ (Kap. 2.3 in diesem Ordner), in die Lage versetzt werden, diese Prozesse nachvollziehen und selbst durchführen zu können.

Fazit

Analysiert man die sprachbildend überarbeiteten und erstellten Aufgaben, so stellt man schnell fest, dass es für Sprachbildung in bzw. durch Fachaufgaben weder einfache noch allgemein passende Lösungen gibt. Denn wie das Prinzip „sprachliches Lernen als funktionale Unterstützung des fachlichen Lernens“ im Einzelnen sinnvoll umgesetzt werden kann, ist höchst individuell und komplex. Und selbst das Ergebnis ist nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen.[4]

Denn die als sinnvoll und hilfreich erprobten sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen – das illustrieren die Aufgaben – könnten an ganz unterschiedlichen Punkten ansetzen, je nach Ausgangsmaterial und Zielsetzung. Im Arbeitsprozess wurde deutlich, dass viele der in Bezug auf Sprachbildung bislang noch nicht im Fokus stehenden Merkmale guter, lernförderlicher Aufgaben gerade für die sprachbildende Unterstützung eminent wichtig sein können: von der transparenten Formulierung der Aufgabe und Teilaufgaben, über eine erläuternde Strukturierung bis hin zu vor- oder nachgeschalteten Phasen der individuellen Bearbeitung. Außerdem wurde deutlich, dass der Ansatz des „backward-planning“ ein gutes Prinzip gerade auch für die Erstellung von Aufgaben unter sprachbildender Perspektive zu sein scheint, denn die Planung des Lernprozesses vom erwarteten

[4] Daher enthält die kommentierte Fassung der Aufgaben eine Marginalienspalte, in der auf die einzelnen Elemente hingewiesen wird.

Ergebnis her ermöglicht es, alle für die Erstellung des bzw. der Ergebnisse notwendigen Wissens- und Könnenselemente – einschließlich der sprachlichen – zu identifizieren und bei der Planung entsprechend zu berücksichtigen.

Dazu kommen die bislang im Fokus stehenden, zahlreichen Möglichkeiten, um die Rezeptions- und Produktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler funktional zu unterstützen. Das Glossar oder die mehrsprachige Wortschatzarbeit, die von den Studierenden bislang favorisiert wurden (vgl. Darsow 2016), sind dabei nur zwei von Dutzenden an Möglichkeiten (vgl. Kommentierte Methodenauswahl, Kap. 2.3 in diesem Ordner). Genauso wichtig wie die Identifikation der für die jeweiligen Lernziele sinnvollsten Unterstützungsformen ist es, auf ihr Zusammenspiel innerhalb der Aufgabe und auf ihren Beitrag zu einem autonomiefördernden Sprachenlernen zu achten.

Uns erscheint die Summe zahlreicher, für das vorgesehene fachliche Lernen funktionaler Einzelentscheidungen der zwar mühsame, aber erfolgversprechendste Weg zu einer sprachbildenden Aufgabenkultur zu sein. Der von der Materialentwicklung der letzten Jahre verfolgte Ansatz, DaZ-Prinzipien auf fachliches Lernen zu übertragen, ist problematisch, weil er in der Regel für das konkrete fachliche Lernen nicht spezifisch genug ist (vgl. z.B. die sehr allgemein gehaltenen sechs Qualitätsmerkmale für den durchgängig sprachbildenden Unterricht von Gogolin et al. 2011, zu denen auch gehört, zwischen sachlichen und sprachlichen Lernzielen ausdrücklich zu unterscheiden (ebd.: 14)). So betonte auch Prof. Dr. Inger Petersen *(Critical friend),* dass ihr die im Projekt entwickelten Aufgaben „wieder einmal vor Augen geführt [hätten], dass Materialentwicklung alles andere als ‚banal' [ist], […] sondern ein mühsamer und kleinschrittiger Prozess, der in diesem Projekt aber zum ersten Mal mit der Entwicklung eines systematischen Instruments verbunden worden [sei]."

2.5.2 Hinweise zur Weiterentwicklung der sprachbildenden Aufgaben

Aus den oben dargestellten Herausforderungen ergeben sich bereits einige Hinweise für eine mögliche Weiterentwicklung der vorgelegten Aufgaben.

So sind die Aufgaben für ein gedachtes „mittleres sprachliches Niveau" der Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Klassenstufen konzipiert. Zwar enthalten einige Aufgaben erste Hinweise zur Differenzierung, die Ergänzung der Materialien für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler oder Überlegungen zur Förderung bildungssprachlich und ggf. auch fachlich sehr kompetenter Schülerinnen und Schüler steht jedoch noch weitgehend aus. Generell eignen sich komplexe und offene Aufgaben gut, um an unterschiedlichen Aspekten und auf unterschiedliche Weise zu differenzieren (vgl. z.B. Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2015).

Zudem könnten die Aufgaben daraufhin durchgesehen werden, wie die mitgebrachte, herkunfts- und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und für fachliches Lernen nutzbar gemacht werden können. Uns scheint, dass es hierfür jedoch genau so wenig „einfache Lösungen" gibt wie für die Verankerung von Sprachbildung im Fachunterricht insgesamt, und dass generelle Empfehlungen wie z.B. „Die Schülerinnen und Schüler werden in dieser oder jener Phase dazu ermutigt, ihre Erstsprache zu benutzen" nicht unbedingt hilfreich sind. Daher erscheint für diesbezügliche Überarbeitungen die Orientierung an fächerspezifischen Forschungsergebnissen sowie eine sorgfältige, möglichst mehrfache Erprobung in unterschiedlichen Lerngruppen unabdingbar.

Auch die Entwicklung bzw. sprachbildende Ergänzung weiterer fach- und textsortenspezifischer Methodenblätter (vgl. Kap. 2.4 in diesem Ordner) stellt ein Desiderat dar. Möglicherweise bietet sich hier auch eine fächergruppenübergreifende Zusammenarbeit an. So könnten möglicherweise sprachbildende Methodenblätter zur Erstellung eines Versuchsprotokolls in den naturwissenschaftlichen Fächern, zu einer Textzusammenfassung in den sozialwissenschaftlichen Fächern oder zu einer Filmkritik in den sprachlichen Fächern von Lehrpersonen gemeinsam erstellt werden. Dies könnte gegebenenfalls sogar einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Methodenkonzept an Schulen

leisten. Und ganz generell könnte man in den Aufgaben aus Nachbarfächern nach Anregungen zur Übertragung auf das eigene Fach suchen und die Materialien entsprechend abändern.

Am meisten wünschen wir uns, dass die von uns vorgelegten – wenigen – Aufgaben dazu anregen und befähigen, weitere Fachaufgaben sprachbildend zu überarbeiten bzw. zu erstellen. Da es vermutlich einfacher und erfolgversprechender ist, vorliegende Aufgaben zu überarbeiten als die gesamte mit der Entwicklung einer Aufgabe verbundene Komplexität zu bewältigen, haben wir in diesem Entwicklungsprojekt für die Lehre den Fokus auf die Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben gelegt. Auf der Projektplattform wurde ein eigener Bereich vorgesehen, in den solche, von der vorliegenden Publikation angeregten Aufgaben und Materialien eingestellt werden können, wozu wir Sie gerne einladen möchten.[5]

Bei diesen Vorschlägen darf jedoch nicht vergessen werden, dass die sprachbildende Überarbeitung bzw. Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien kein rein handwerklicher Prozess ist, sondern vertieftes fachdidaktisches, sprachliches, linguistisches und sprachbildendes Wissen erfordert. Im „Phasenübergreifenden Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al. 2017) sind sieben Kompetenzbereiche ausgewiesen, von denen für die (Weiter-)entwicklung einer sprachbildenden Aufgabenkultur grundlegendes bis fortgeschrittenes Wissen und Können zumindest in den Kompetenzbereichen 2 „Sprache“ (2.1 Kommunikation und Sprache allgemein, 2.2 Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache), 3 „Sprache der Bildung“ (3.1 Sprache der Schule, 3.2 Sprache der Fächer) und 6 „sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ (6.1 übergreifend, 6.2 lehramts- und fächerspezifisch) vorhanden sein sollte.

2.5.3 Zur Verwendung der sprachbildenden Aufgaben und Materialien in der Lehrkräftebildung

Wie bereits dargestellt, war der Anlass für die im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ erstellten Aufgaben und Materialien die Tatsache, dass zumindest bis Projektbeginn keine sprachbildenden Lehrmaterialien für einzelne Fächer bzw. Fächergruppen vorlagen. Von daher ist unsere primäre Zielgruppe universitär, d.h. wir hatten bei der Entwicklung und Erprobung der Materialien aufgrund der Verankerung der Sprachbildung in den Fachdidaktiken speziell im MA of Education insbesondere fachdidaktische Dozentinnen und Dozenten und Studierende im Fokus, aber auch Dozentinnen und Dozenten in den DaZ-Modulen. Vor allem an Lehrende und Studierende mit nur geringen Kenntnissen im Bereich Sprachbildung richten sich die auf der Projekthomepage erscheinenden ergänzenden fächerübergreifenden Informationstexte, in denen zentrale Begrifflichkeiten, Grundlagen und Handlungsfelder von Sprachbildung/DaZ erläutert werden.[6]

Die Aufgaben und die begleitenden Materialien können jedoch ebenfalls für Akteure in der 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung von Interesse sein, d.h. für Haupt- und Fachseminarleitungen, für Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester, für Fachberaterinnen und Fachberater sowie für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung und ihre jeweiligen Lerngruppen. Je nach Vorkenntnissen, Vorerfahrungen und Zielsetzungen können die Materialien unterschiedlich eingesetzt werden, vgl. auch das Rahmenmodell im „Phasenübergreifenden Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al. 2017: 33). Nicht zuletzt könnten sie für die Entwicklerinnen und Entwickler von sprachbildenden Aufgaben und Lehrmaterialien z.B. an Landesinstituten oder in Schulbuchverlagen von Interesse sein. Sie richten sich allerdings weniger an Lehrkräfte, die lediglich nach sprachbildenden Aufgaben für ihren Fachunterricht suchen, denn dazu liegen zu wenige Aufgaben vor und der Aufwand, sich in die Besonderheiten einzuarbeiten, dürfte dafür vergleichsweise hoch sein.

---

[5] Bitte senden Sie entsprechende fachspezifische Aufgaben und Materialien an Prof. Dr. Daniela Caspari (caspari@zedat.fu-berlin.de).

[6] http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/faecheruebergreifende-informations-und-begleittexte-zur-sprachbildung (11.9.2017).

Wie oben bereits dargestellt, sind die Aufgaben durch ihre Kleinschrittigkeit und vor allem durch die sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen recht lang, obwohl ganz bewusst nicht alle sprachbildenden Möglichkeiten ausgearbeitet wurden. Um die Aufgaben nachzuvollziehen und sich in die Prinzipien der Aufgabeanalyse und -überarbeitung einzuarbeiten, benötigen die Studierenden daher Zeit und die Gelegenheit zur Rückfrage. Dies kann z.B. in der Form geschehen, dass die Aufgabe incl. Erläuterungsteil zur Sitzungsvorbereitung aufgegeben wird und in der Sitzung die angegebenen Unterstützungsmaterialien durchgesprochen werden. Lernförderlicher – aber auch zeitaufwändiger – dürfte es sein, wenn die Studierenden erst einmal selbst die Aufgabe (ohne sprachbildende Überarbeitung) analysieren und den sprachbildenden Überarbeitungsbedarf mithilfe von *isaf* selbst erkennen. Und anschließend – mit Hilfe der Kommentierten Methodenauswahl – möglicherweise selbst Vorschläge zur Überarbeitung machen. Oder wenn sie die sprachbildend überarbeitete Aufgabe ohne Marginalien und Erläuterungstexte durcharbeiten und die sprachbildenden Elemente selbst suchen und erläutern.[7]

Der aus unserer Sicht günstigste Zeitpunkt für den Einsatz der Materialien ist eine der fachdidaktischen oder fachbezogen sprachbildenden Lehrveranstaltungen im Rahmen des Praxissemesters, möglicherweise in der 2. Hälfte des Praxissemesters oder im Nachbereitungsseminar, nachdem die Studierenden eine gewisse Sicherheit in der Planung und Durchführung von Fachunterricht gewonnen haben. Besonders gut geeignet könnte für den Start eine Doppelsitzung (2 x 90 min.) sein, in der genügend Zeit für das Kennenlernen des „Gesamtpaketes“, d.h. der Aufgaben, des Analyseinstrumentes *isaf,* der „Kommentierten Methodenauswahl“ und der „Fachdidaktischen und sprachbildenden Erläuterungen“, zur Verfügung stünde. Als nachbereitende Aufgabe könnte dann eine Aufgabe bzw. ein Aufgabenteil nachvollzogen werden, als Vorbereitung für die Folgesitzung dann eine bereits im Unterricht eingesetzte Aufgabe sprachbildend analysiert und Vorschläge zur sprachbildenden Überarbeitung gemacht werden. All dies verlangt von den Dozierenden, dass sie bereit sind, Sprachbildung als Aufgabe der fachdidaktischen Ausbildung anzuerkennen und dafür Zeit zu reservieren.

Aus anderen großen Reformen des Bildungswesens weiß man, dass für Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts viele Faktoren zusammenspielen müssen. Fachunterricht sprachbildend zu gestalten ist eine neue Anforderung, die nicht einfach auf den bestehenden Unterricht „aufgesetzt“ werden kann, sondern in Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts stets mitgedacht werden muss und teilweise deutliche Veränderungen bisheriger Unterrichtsroutinen erfordert. Die Voraussetzung dafür, dass dies tatsächlich geschieht, ist u.E. eine Konzeption von Sprachbildung, die theoriegeleitet, systematisch und funktional die jeweiligen fachlichen Lernziele unterstützt. Um dies wiederum langfristig zu implementieren, braucht es eine „durchgängige Sprachbildungs-Ausbildung“, die in der 1. Phase der Lehrkräftebildung ansetzt und in der 2. und 3. Phase fortgeführt wird. Hierzu will der vorliegende Ordner einen Beitrag leisten.

[7] Hierfür liegen die Aufgaben auf der Projekthomepage in zwei Varianten vor: einmal nur die sprachbildend überarbeitete Aufgabe und einmal die sprachbildend überarbeitete Aufgabe mit Marginalienspalte und sprachbildendem Erläuterungsteil. Die Ursprungsaufgaben stammen in der Regel aus leicht zugänglichen Quellen, die in der Aufgabe angegeben sind.

Literatur

Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2015). *Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit*. [https://heterogenitaet.bildung-rp.de/materialien/differenzieren-alt/differenzierung-nach-aufgabenschwierigkeit-vertikale-differenzierung.html] (14.9.2017)

Darsow, Annkathrin (2016). *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung.* Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2. Auflage. Portsmouth: Heinemann.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Hawighorst, Britta / Bainski, Christiane / Heintze, Andreas / Rutten, Sabine / Saalmann, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. [FörMig Material 3] [https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf] (14.9.2017)

Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, "Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann.

Jostes, Brigitte / Sieberkrob, Matthias / Schallenberg, Julia / Darsow, Annkathrin (2017). Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele. In: Jostes, Brigitte (Hg.). *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung*. [http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/DaZ/Ausbildungskonzept.pdf] (11.9.2017)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung] (2.6.2017)

2.6 Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach *(ISAF)*

Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob

Zu analysierende Aufgabe:

Autor/in:		*Titel:*	
Fundstelle:			
Klassenstufe:		*Umfang in U-Std.:*	
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen:	z.B.: inhaltlich sprachlich methodisch		

Die folgenden Schritte helfen Ihnen, eine (Lern-)Aufgabe zu analysieren. Das Ziel ist es, die Stellen zu identifizieren, an denen sprachliche Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, um das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

A FACHDIDAKTISCHE ANALYSE DER AUFGABE

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

		Teilaufgabe 1	**Teilaufgabe 2**
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	z.B. sich über die eigenen Rechte und Pflichten informieren, den Bungalow auf dem Lageplan einzeichnen		
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	z.B. Informationsbeschaffung, Produktplanung, Ergebnisevaluation		
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	fachlich ggf. auch kommunikativ, sozial, personal, methodisch		
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	z.B. Informationen aus einem Schaubild entnehmen, Argumente vergleichen, eine Skizze erstellen, ein Diagramm zu Textinformationen in Beziehung setzen Achtung: komplexe Operatoren wie z.B. ‚analysieren' oder ‚interpretieren' verlangen mehrere kognitive Operationen, u.a. den Text verstehen, Inhalte darstellen, Struktur beschreiben, Thesen aufstellen…		

B REZEPTION: SPRACHLICHE ANALYSE DER IN DER AUFGABE VERWANDTEN SCHRIFTLICHEN TEXTE

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

		Text 1
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	z.B.: Dem Text sollen Informationen entnommen werden, die als Grundlage für eine spätere Beschreibung dienen.	
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	z.B. Zeitungsartikel, Diagramm, Gesetzestext, informierender Sachtext z.B. spezifischer Textaufbau, Register	
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	z.B.: Im Schaubild sind die Informationen des Textes visualisiert, aber es steht an unpassender Stelle.	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	An alle Wortarten denken! Welche Schlüsselbegriffe? Welche sinntragenden Verben und Adjektive? z.B. neue Fachbegriffe, Begriffe, die in der Alltagssprache selten oder mit anderer Bedeutung verwendet werden, komplexe Komposita	
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	= Schlüsselstrukturen, z.B. Nominalisierungen in Listen, Ersatzstrukturen für „können/müssen“ in Gesetzestexten z.B. Passiv/Passiversatz, Konjunktiv, Konstruktionen mit „lassen“ auch: kohäsionsstiftende Mittel auf Satz- und Textebene (z.B. Rückverweise), Konnektoren …	
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	z.B. globales, selektives, detailliertes Lesen, ggf. in Kombination z.B. Glossar erstellen, Teilschritte des Leseprozesses darstellen, auf Lesestrategien hinweisen	

C PRODUKTION: SPRACHLICHE ANALYSE DER VON DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GEFORDERTEN PRODUKTIVEN AKTIVITÄTEN

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

		Produkt 1
Schritt 1: Welche **produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt** wird gefordert? mündlich, schriftlich, (multi-) medial Um welche Textsorte handelt es sich? Welcher Stil/ welches Register wird verlangt? Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?	z.B. den Kundinnen ein Angebot unterbreiten, Rollenspiel z.B. Kundenbrief/-gespräch, Vorgangsbeschreibung, Gutachten, Flyer z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache (auch in Kombination) – formell, informell, umgangssprachlich z.B. Mitschüler, Kundin, Zeitungsleser	
Schritt 2: Welches sind die für die Erstellung des Produkts **notwendigen Sprachhandlungen**?	Beachten Sie hierbei, was die Operatoren verlangen. z.B. definieren, beschreiben, erklären	
Schritt 3: Welche **Spezifika der Textsorte** müssen die SuS kennen?	z.B. spezifischer Textaufbau, zu verwendendes Register, Zeitform	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist notwendig?	An alle Wortarten denken! z.B. welche Schlüsselbegriffe, sinntragenden Verben und Adjektive, Wortfelder, typischen Redemittel, feste Formulierungen/Chunks	
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?	z.B. Konnektoren wie deshalb, daher, zuerst, dann, anschließend + entsprechende Satzstruktur, Passiv, Konjunktiv	
Schritt 6: Welche **Strategien/Methoden** wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?	z.B. Bereitstellung von Redemitteln, Schreibkonferenz, Mustertext, Kriterienraster	

D ANALYSE DER AUFGABENSTELLUNG

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

		ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
Schritt 1: **Ist die Aufgabe verständlich?** Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert? Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert? Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung) Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	z.B. Verwendung von Bildungssprache auf einem der Lerngruppe angemessenen Niveau, mit Fachbegriffen, die u.U. erläutert werden z.B. eindeutige Überschriften, Absätze, Nummerierung wenn nicht: z.B.: einzelne Teilaufgaben sind nicht klar eingebunden, das zu erstellende Produkt passt nicht zur Situation	
Schritt 2: **Ist die Aufgabe transparent?** Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich? Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert? Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	ja/nein, ggf. auch durch Advance Organizer, Kann-Beschreibungen z.B. fachliche und sprachliche Kriterien zur Beurteilung z.B. als Kriterienraster, Checkliste, Beurteilungsbogen z.B. schriftliche Reformulierung (z.B. „Was muss ich jetzt tun?“), mündliche Arbeitsplanung in der Gruppe	
Schritt 3: **Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?** Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	z.B. Arbeitstechniken, Strategien	

E SPRACHBILDENDE ÜBERARBEITUNG

Auf der Basis dieser Analysen können Sie nun gezielt überlegen, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten der Aufgabe möglicherweise Schwierigkeiten bereiten. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für die Auswahl von Unterstützungsmaßnahmen vergleichen Sie Teil A (die fachlichen Ziele und Lernprodukte) mit den von Ihnen festgestellten sprachlichen Anforderungen aus den Teilen B–D. Anregungen finden Sie in der „Kommentierten Methodenauswahl“ des Projekts, die sich an den folgenden Schritten 1–3 orientiert.

		Unterstützungs-maßnahmen
Schritt 1 (vgl. Teil B): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?** Wie könnte **der Text entlastet werden?** **Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?**	Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich. z.B. durch Blitzlichtrunde zum inhaltlichen Vorwissen, Laufdiktat zur Wortschatzeinführung, Advance Organizer zu Inhalt und Struktur des Textes z.B. durch Optimierung des Textdesigns, Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar, erläuternde Grafiken z.B. durch Lesestrategien, Bearbeitung des Textdesigns (z.B. Verschieben von Illustrationen)	
Schritt 2 (vgl. Teil C): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:	Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.	

Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden? **Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?**	durch Hilfestellungen zur Ideensammlung und inhaltlichen Organisation wie: Mind Map, Begriffsnetz, Concept Map, Tabelle usw. durch Strukturhilfen wie: Kriterienraster, Frageraster, vorgegebene Gliederung, vorgegebener Schreibplan usw. durch Formulierungshilfen wie: Redemittel, Verben und Verbalausdrücke, Chunks usw. durch Wortschatzhilfen wie: Wortfelder, Glossar, Wortgeländer usw. durch Grammatikhilfen wie: Textbausteine, Grammatikregeln, Mustersätze usw.	
Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?	durch Feedback z.B. durch Schreibkonferenz, Expertenteam, Textlupe, Randnotizen usw. durch Beobachtungsbogen (insb. für mündliche Produkte) und Reflexionsgespräche	
Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?	durch Hilfe zur Selbsthilfe z.B. Korrektur durch Kontrollbogen, Fragen oder Aufforderungen durch Erfassung von „typischen Fehlern“ und Diskussion im Plenum	
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.	z.B. durch Abstimmung der Aufgabenformulierung auf die sprachlichen Kompetenzen der SuS, klares, übersichtliches Aufgabendesign, Unterteilung des Arbeitsprozesses in Teilschritte, Advance Organizer	

KOMMENTIERTE METHODENAUSWAHL ZUR SPRACHBILDUNG

Andreas Kraft, Almuth Meissner, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob, Daniela Caspari

Diese Auswahl soll Ihnen helfen, sprachbildende Methoden zur Erstellung und Überarbeitung von Aufgaben für den Unterricht in Ihrem jeweiligen Schulfach zu wählen. Um geeignete Methoden für Ihre Aufgabe zu finden, gehen Sie vom notwendigen sprachlichen Unterstützungsbedarf aus: An welchen Stellen des Lernprozesses benötigen die Schülerinnen und Schüler sprachbildende Hilfe? Um das herauszufinden, können Sie z.B. auf das *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (*isaf*) zurückgreifen.
Die folgenden Unterstützungsmaßnahmen sind in Anlehnung an *isaf* gegliedert in Hilfen zur Textrezeption (vgl. *isaf* Teil B+E), Hilfen zur Textproduktion (vgl. *isaf* Teil C+E) und Hilfen zur Überarbeitung der Aufgabenstellung (vgl. *isaf* Teil D+E).

Gliederung:

1. METHODEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES LESEVERSTEHENS BEI SACHTEXTEN 2
1.1 Ziel: Aktivierung des Vorwissens 2
1.2 Ziel: Textentlastung 3
1.3 Ziel: Anleitung des Leseprozesses 4

2. METHODEN ZUR UNTERSTÜTZUNG PRODUKTIVER AKTIVITÄTEN 7
2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation produktiver Aktivitäten 7
2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung produktiver Aktivitäten 8
2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale 10
2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit 11

3. METHODEN ZUR ÜBERARBEITUNG DER AUFGABENSTELLUNG 12
3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung 12
3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe 14
3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung 15

1. Methoden zur Unterstützung des Leseverstehens bei Sachtexten

1.1 Ziel: Aktivierung des Vorwissens

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Vermutungen über den Text anstellen	Anknüpfungspunkte für die Einbettung in bereits vorhandenes Wissen schaffen	Gespräch (Hypothesenbildung z.B. anhand der Überschriften, des ersten Satzes, der Abbildungen, des Layouts, der Textstruktur) Blitzlichtrunde Notizen	SuS können erfahren, dass sie bereits über inhaltliches und/oder strukturelles Vorwissen verfügen. Sie gehen mit einer Erwartungshaltung in die Lektüre.	SuS müssen sprachlich verfasste Informationen (z.B. Überschriften) verstehen sowie über ausreichend Wortschatz verfügen, um ihre Vermutungen (z.B. zu einem den Text begleitenden Bild oder zum Layout / zur Textstruktur) formulieren zu können.	Deutsch (Kalendergeschichten) → anhand des **Titels** eines literarischen Textes Vermutungen über den Inhalt anstellen Sachunterricht → Vorwissensaktivierung durch **Erzählimpuls** unterstützt durch Worthilfen WAT (Haushaltsbuch) → Reaktivierung des Vorwissens mithilfe von **Diagramm**
Einführung des notwendigen Wortschatzes (Inhalts- und Funktionswörter)	Einbettung der neuen Informationen in das Vorwissen anbahnen (Vorentlastung des Leseprozesses)	Wortschatzerklärung bzw. -erschließung (visuell, auditiv, verbal) Laufdiktat Wortfelder (Zusammenstellung des für den Text wichtigen Wortschatzes in graphischer Form)	SuS verfügen bereits beim ersten Lesen über diejenigen zentralen sprachlichen Strukturen, die ihnen ein verstehendes Lesen erlauben.	SuS sind nicht angehalten, Sprachlernstrategien zu entwickeln (z.B. Wörter aus dem Kontext oder in Analogie zu verwandten oder strukturell ähnlichen Wörtern zu erschließen).	Berufliche Bildung (Ernährung) → Erarbeitung bzw. Vorgabe eines **Glossars** (Station 1) Berufliche Bildung (Ernährung) → **Zuordnung von Lebensmittelkärtchen und passenden Begriffen** (Station 2)
Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	Inhalt und/oder Struktur des zu lesenden Textes vorab in strukturierter Form bekannt machen, um die neuen	Advance Organizer (dem Text vorangestellte Überblicksdarstellung, die das Erfassen von Inhalt und/oder Struktur erleichtern soll)	SuS erhalten vor der Lektüre einen strukturierten Überblick über den Inhalt (und ggf. die Struktur) des Textes, der während	SuS werden nicht angehalten, Hypothesen zu formulieren, die im Zuge der Lektüre überprüft werden können.	WAT (Haushaltsbuch) → **Advanced Organizer** Berufliche Bildung (Ernährung) → **Text in Schaubild übertragen** (Station 5)

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
	Informationen besser verknüpfen und verankern zu können	Concept Map (Visualisierung von Begriffen und ihren Zusammenhängen in Form eines Netzes) Strukturdiagramm (grafische Darstellung der Textstruktur)	der Lektüre angereichert wird.	sie müssen den Textaufbau nicht selbst erschließen	

1.2 Ziel: Textentlastung

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
optische Maßnahmen	Informationskomplexität reduzieren	Änderungen des Textdesigns, d.h.: - Veränderungen der Textoberfläche des Ausgangstextes (z.B. durch Einfügen von Absätzen und Zwischenüberschriften, Zeilen nummerieren) - Optimierung der Textstruktur (z.B. durch Verschieben von Absätzen, Einfügen von Bildern oder Grafiken) - Hervorhebung wichtiger Begriffe (z.B. durch Fettdruck)	SuS werden auf das Wesentliche aufmerksam gemacht.	SuS lernen (zunächst) nicht, mit authentischen, d.h. für das Leseverständnis häufig suboptimal strukturierten Texten zurechtzukommen.	Deutsch (Kalendergeschichten) → **Hervorhebung** entscheidender Passagen in einem literarischen Text durch Fettdruck
sprachliche Ergänzungen	Unterstützung des Leseprozesses auf der Wort- und Satzebene	Worterklärungen textbegleitendes Glossar	SuS können unbekannten, komplexitätsreduziert präsentierten Wortschatz schnell verstehen (kontrolliertes Vokabular: eindeutige Begriffe).	SuS sind nicht angehalten, Lesestrategien zu entwickeln (z.B. Wörter aus dem Kontext zu erschließen) Die Fokussierung auf einzelne Wörter kann das übergeordnete Ziel des Textverste-	Deutsch (Kalendergeschichten) → **MC-Test** zur Bedeutungsklärung und Anregung zur Auseinandersetzung mit potentiellen Bedeutungsmöglichkeiten Sachunterricht → **Vergleiche** als Anregungen zum Nachdenken über Sprache

				hens (zumindest zeitweise) überlagern.	
Textergänzungen	alternative Zugänge zum Inhalt des Textes schaffen	Paralleltext themengleicher Text in der Erstsprache Abbildungen zu Textpassagen (Zeichnungen, Fotos, Grafiken, Diagramme) Bildunterschriften oder Erläuterungen zu grafischen Darstellungen (Graphen, Diagramme) Textrezeption in anderer medialer Form (z.B. Hörfassung, Filmfassung)	SuS können Verstehenslücken / bzw. Wissenslücken durch Informationen in anderen Sprachen und/oder Medien bzw. Rezeptionskanälen schließen.	SuS sind nicht angehalten, die sprachlichen Strukturen in der Zielsprache zu durchdringen, um sich die Inhalte zu erschließen (sofern dies nicht ergänzend erfolgt).	

1.3 Ziel: Anleitung des Leseprozesses

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Lesestrategien anwenden	bewusste Überwachung und Begleitung aller Phasen des Leseprozesses	Empfehlung von geeigneten Lesestrategien zur Strukturierung des Leseprozesses Nutzung und aufgabenspezifische Reflexion bekannter Lesestrategieprogramme wie bspw. in *Fünf-Schritt-Lesemethode, Lesen(d) lernen* oder *INSERT* <u>Hinweis</u>: ausgewählte Strategien müssen zum Text und zum Leseziel passen	SuS lesen aktiv, indem sie ihr Verstehen überprüfen (inkl. Nichtverstehen registrieren) und Verstandenes in mentale Ordnungsstrukturen einordnen.	SuS müssen über basale Lesefähigkeit in der Sprache des Lesetextes verfügen, um (metakognitive) Kapazitäten für die Überwachung des Leseprozesses frei zu haben.	Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → **Lesehilfe** für Gesetzestexte und Verträge, eigene **Lesezielfindung**, Lösungstabelle als **Strukturierungshilfe** Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Methodenblatt** zum Lesen von Gesetzestexten Mathematik (Geschwindigkeit/Weg) → **Methodenblatt** zum Ablesen von Graphen WAT (Haushaltsbuch) → Vorgabe / **Empfehlung Lesestile** Geschichte (Versailles) → Markieren von

					Textstellen in verschiedenen Farben Berufliche Bildung (Ernährung) → SuS stellen **Fragen an den Text**, Beantwortung durch Partner, Partnerarbeit (Station 3) Sachunterricht → **murmelndes Lesen** zur Unterstützung der Leseflüssigkeit
Kooperatives Lernen	Förderung des Textverstehens durch ko-konstruktive Aktivitäten der Lernenden	*Reziprokes Lesen* (Förderung des Leseverständnisses durch wechselseitiges Lesen und Erklären in kooperativer Gruppenarbeit) *TRAIL* (Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens durch Anwendung von Lesestrategien in einem kooperativen Lernarrangement)	SuS einer Lerngruppe sind alle aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligt. Steigerung der Lesemotivation in kooperativen Settings	SuS müssen über basale Lesefähigkeit in der Sprache des Lesetextes verfügen, um (metakognitive) Kapazitäten für die Überwachung des Leseprozesses frei zu haben.	Deutsch (Kalendergeschichten) → **Austausch über das Textverständnis** in Partner- oder Gruppenarbeit Englisch (Ad-savvy) → **Austausch über das Textverständnis** in Partner- oder Gruppenarbeit Geschichte (Versailles) → Vergleich von Karikaturen mit Quellentext und **Austausch über Fragen und Unverstandenes** jew. in Partnerarbeit Politik (Impfpflicht) → **kooperatives Sammeln** von Argumenten aus den Texten Mathematik (Baumhöhe) → **Austausch über Vorgehensweisen** zur Bestimmung der Höhe eines Baumes anhand der vorgegebenen Abbildung Berufliche Bildung (Ernährung) → **Austausch über Textverständnis** in Partnerarbeit Sachunterricht → **gegenseitige Vorstellung von Ergebnissen** Mathematik Grundschule (Müllkosten) → **kommunikative Handlungen** in diversen sozialen Situationen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)

					WAT (Haushaltsbuch) → **Austausch über Arbeitsergebnisse** in Partnerarbeit; diverse **kollaborative Lernformen**
Lesen und Schreiben verbinden	Verbesserung des Textverstehens durch schriftliche Weiterverarbeitung des Lesetextes Überführung von deklarativem Textsorten- bzw. -musterwissen in Handlungswissen	*CORE*-Modell nach Dymock (Überführung der Textstruktur in eine Grafik und anschließende Reflexion des Zusammenhangs von Inhalt, Sprache und Struktur) Änderungen des Textdesigns, d.h. Veränderungen der Textoberfläche des Ausgangstextes (z.B. durch Einfügen von Absätzen und Zwischenüberschriften), Optimierung der Textstruktur (z.B. durch Verschieben von Absätzen, Einfügen von Bildern oder Grafiken), Hervorhebung wichtiger Begriffe (z.B. durch Fettdruck), Schließung von Informationslücken (z.B. durch Einfügung von Textabschnitten)	SuS verbessern nachweislich ihr Textverstehen (Wort-, Satz- und Textebene). Sie sind gefordert, den Ausgangstext sehr aufmerksam zu lesen, um neben dem Inhalt auch sprachliche Strukturen, Textmuster und (falls dieser beibehalten werden soll) den Stil zu erfassen.	SuS müssen Ressourcen (Kognition, Motorik, Zeit) in einen weiteren Kompetenzbereich investieren. Sie müssen über ausreichend entwickelte Lese- und Schreibkompetenz (Worterkennung, Bildung lokaler und globaler Kohärenz) sowie in Ansätzen über Textsorten- bzw. Textmusterwissen verfügen.	Sachunterricht → **Forscherbuch** schreiben**, Vorgabe von Fragen** zur Unterstützung des Schreibprozesses

2. Methoden zur Unterstützung produktiver Aktivitäten

2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation produktiver Aktivitäten

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Organisation von Inhalten	Aktivierung des Vorwissens Veranschaulichung von Inhalten Organisation und Strukturierung von Inhalten und Ideen	Wortfeld Wortgeländer Wortliste Mind Map Brainstorming Bilder als Gesprächsanlass Begriffsnetz (Concept Map) anhand von inhaltlichen und/ oder strukturellen Vorgaben eine Tabelle ausfüllen Anleitung zum Erstellen und/ oder Ausfüllen einer Tabelle (generell: auch als Darstellungsformenwechsel möglich) Schreibplan	Aktivierung verschiedener Bereiche des Gehirns ermöglicht differenziertes Lernen Scaffolding für die mündliche und schriftliche Produktion SuS erhalten Unterstützung bei der logischen und strukturierten Darstellung von Inhalten.	SuS sind nicht angehalten, den Inhalt selbständig zu organisieren. SuS sind nicht angehalten, Organisationsprinzipien induktiv zu erarbeiten. Die Adaption von verschiedenen Darstellungsformen zu einem selbständigen Produkt kann die SuS möglicherweise vor hohen Anforderungen stellen.	Geschichte (Versailles) → Kernaussagen der einzelnen Artikel in eine **Tabelle eintragen** (für das spätere Verfassen der Quelleinterpretation) und Beschlüsse des Versailler Vertrags begründet in einer Tabelle ordnen Politik (Impfpflicht) → **Tabelle mit Pro- und Contra-Argumenten** Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Schreibplan** zur Unterstützung der inhaltlichen und strukturellen Planung der geschäftlichen E-Mail Deutsch (Kalendergeschichten) → **MC-Test** als *Wordbank* Englisch (Ad-savvy) → kleinschrittige **Anleitung zum Sammeln von Vorwissen** zu Inhalt, Struktur und Sprache eines formellen Briefes
Hilfen zur Planung des strukturellen und inhaltlichen Aufbaus (Strukturhilfen)	Orientierung bei der Erstellung eines Arbeitsprodukts Unterstützung zur strukturellen und inhaltlichen Konzeption Anordnung und Darstellung von Inhalten	W-Fragen Frageraster strukturierte Fragestellungen textuelle Strukturvorgaben vorgegebener Schreibplan Kriterienraster	SuS erhalten strukturelle Orientierung und können sich so stärker auf den Inhalt fokussieren.	SuS lernen sind nicht angehalten, ihre Texte selbständig zu strukturieren. Möglicherweise wird durch Strukturvorgaben die Kreativität der SuS eingeengt.	Berufliche Bildung (Ernährung) → **Übertragung neuer Informationen in eine Handlung**, **Vorgabe von Teilschritten** zur Erarbeitung von Ergebnissen (Station 2), **Hilfsfragen zur Inhaltserschließung** (Station 4) Sachunterricht → **Vorgabe von Leitfragen** zur Unterstützung der Textproduktion WAT (Haushaltsbuch) → **Leitfragen** zum Verstehen von Abbildungen; **Tabelle mit Beispielvorgaben** zur sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung von Teilaufgaben Vorgaben von Arbeitsschritten

2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung produktiver Aktivitäten

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Formulierungs-hilfen	Gestaltung und Versprachlichung des Inhaltes Hilfestellung zur Satzbildung	Verben und Verbalausdrücke vorgeben Redemittel vorgeben Chunks (feste, komplexe Wendungen) vorgeben	Unterstützung bei Formulierungen Variation der Formulierung von Texten SuS können sich stärker auf den Inhalt fokussieren.	Gefahr, immer die gleichen Satzstrukturen/Formulierungen zu verwenden	Mathematik (Schwarzfahren) → **Formulierungshilfen für eine Begründung** (z.B. Vorgabe wesentlicher Konjunktionen wie *weil, deshalb, deswegen*) Geschichte (Versailles) → **Formulierungshilfen im Methodenblatt** (z.B. für Satzanfänge), **Worthilfen** zur Kartenbeschreibung und Formulierungshilfen für Begründungen Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Formulierungshilfen** für das Schreiben einer geschäftlichen E-Mail (z.B. Vorgabe Satzanfänge wie *Sehr geehrte Frau… ,/ Sehr geehrter Herr …)* Englisch (Ad-savvy) → **Mustertext** als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief) Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → **Formulierungshilfen** im Methodenblatt „Ein Mitarbeitergespräch führen“ WAT (Haushaltsbuch) → **Vorgabe Redemittel** zur Beschreibung und zur Begründung Berufliche Bildung (Ernährung) → **Formulierungshilfen** vorgeben (Küchenpraktische Maßnahmen) (Station 1) WAT (Haushaltsbuch) → **Redemittel** zur Beschreibung von Diagrammen; Redemittel zur Bearbeitung von Teilaufgaben; Advanced Organizer Sachunterricht → **Formulierungshilfen** zur Vorstellung von Ergebnissen, Vorgabe von **Redemitteln**

					Mathematik Grundschule (Müllkosten) → **Formulierungshilfen** für die Bearbeitung von Aufgaben, Vorgaben von diskursiven **Redemitteln**
Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	Erlernen und Übung der Fachsprache und Erweiterung des aktiven fachsprachlichen Wortschatzes	punktuelle Worterklärungen Wortkarte mit Fachbegriffen (analog zu Vokabelkarten) Wortliste Glossar Wörterbuch Wortfeld Wortgeländer Lückentext	expliziter Umgang mit (Fach-)Wortschatz Gedächtnisstützen ermöglicht SuS sich stärker auf Inhalt zu konzentrieren ermöglicht SuS sich eloquenter und fachbezogener auszudrücken Methoden können auch von SuS erstellt werden, z.B. Glossar	falsches Erlernen der semantischen Verwendung eines Wortes, wenn es nicht in hinreichendem Maß kontextualisiert wird SuS verlernen, Wörter selbständig nachzuschlagen. Gefahr, dass der Umfang, aber nicht Tiefe des Wortschatzes erweitert wird	Berufliche Bildung (Ferienhaus, Ausbildungsvertrag): „Anordnung auf dem Grundstück“ → Glossar Mathematik (Schwarzfahren) → Begriffserklärung Berufliche Bildung (Ernährung) → **Domino** (Station 1), **Begriffserklärungen** formulieren (Station 4), **Worträtsel**, Festigung des Fachwortschatzes, **Beispielsätze** für ausgewählte lexikalische Einheiten finden (Station 6) WAT (Haushaltsbuch) → Wortschatzerklärungen in **Hilfe-Boxen** Politik (Impfpflicht) → **Glossar** Sachunterricht → **Wortschatzhilfen** Mathematik Grundschule (Müllkosten) → **Wortschatzhilfen** für mathematisches Argumentieren; Vorgabe von bildungssprachlichen **diskursiven Redemitteln**
Grammatikhilfen	Unterstützung der SuS bei der korrekten Anwendung grammatischer Regularitäten	Lückentext (Satzebene, bspw. Wortstellung im Satz) Textbausteine Versatzstücke zum grammatikalischen Lernen Angabe und ggf. Erläuterung von Grammatikregeln induktives Herleiten von Grammatikregeln kontrastiver Vergleich von Ausdrucksmöglichkeiten	führt zu korrekter Verwendung grammatischer Regularitäten Grammatikregeln lernen/wiederholen Umgang mit Grammatikhilfen lernen	Vernachlässigung des Inhalts, wenn der Fokus zu stark auf der Grammatik liegt	Englisch (Ad-savvy) → **Mustertext** als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief)

2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Überarbeitungs-hilfen	bewusstes Monitoring Notwendigkeit der Überarbeitung erkennen Überarbeitung und Verbesserung des bestehenden Produktes Schreiben wird als Prozess begriffen	Schreibkonferenz Expertenteam strukturierter Kommentarbogen (z.B. Textlupe) Über-den-Rand-hinaus-Schreiben (Randnotizen machen) Stationenlernen Checkliste (nach Kriterien) Beobachtungsbögen Reflexionsgespräche	angeleitete Reflexion über das eigene Produkt tieferes Verständnis der Charakteristika von Textsorten / Textmustern	klar definieren, was überarbeitet werden soll Gefahr, dass nicht der Gesamttext, sondern lediglich einzelsprachliche Bereiche im Fokus stehen SuS müssen methodisch darin geschult werden, konstruktives Feedback zu geben.	Geschichte (Versailles) → **Schreibkonferenz** Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Schreibkonferenz**, **Kontrollbogen** mit Fokus auf Inhalt und Sprache Englisch (Ad-savvy) → **Schreibkonferenz** (formeller Brief) Deutsch (Kalendergeschichten) → **Schreibkonferenz** (schriftliche Nacherzählung) Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → **Beobachtungsbogen** zum Rollenspiel

2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Korrekturhilfen	korrigieren (Fehler markieren und ggf. klassifizieren) durch Peers bzw. die Lehrkraft oder angeleitet durch die SuS selbst berichtigen (korrekte Form nennen) redigieren (sprachliches Überarbeiten des gesamten Textes durch die SuS)	gezieltes Korrigieren (hinsichtlich individueller Fehlerschwerpunkte oder textueller Anforderungen, z.B. Höflichkeitskonventionen, indirekte Rede) Fragen oder Checklisten zur Selbstkorrektur Unterstreichen, Markieren, Nennen sprachlicher Abweichungen korrekte Wiederholung durch bspw. Analogiebildung, Paraphrasierungen ggf. Verweis auf/Wiederholung von Grammatikregeln	selbständiges Erkennen und Korrigieren von individuellen sprachlichen Abweichungen	kann demotivierend wirken (bei zu hoher Anzahl an Fehlern) Gefahr, dass SuS überfordert werden	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Kontrollbogen** für eine geschäftliche E-Mail

3. Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung

3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
verständliche Aufgaben-formulierung	Verständlichkeit erhöhen eigenständige Aufgabenbearbeitung fördern Verständnis der Aufgabenstellung ist Grundlage für die weitere Bearbeitung	bestmögliche sprachliche Abstimmung des Aufgabentextes auf den Sprachstand der SuS Vermeidung von nicht notwendigen bildungssprachlichen Begriffen und Ausdrücken (z.B. demzufolge, fakultativ) Vermeidung von Schachtesätzen textoptimierte Aufgabenstellung (z.B. grafische Darstellung zu den einzelnen Arbeitsschritten) als Paralleltext bzw. zur Differenzierung Verwendung eines überschaubaren Inventars an Operatoren und fachspezifische Erläuterung von neuen Operatoren falls nötig: Glossar zur Aufgabenstellung	SuS verstehen den Arbeitsauftrag und erwerben Strukturen für die weitere Bearbeitung der Aufgabe bzw. für zukünftige Aufgabenstellungen.	Bei zu starker Vereinfachung besteht die Gefahr der inhaltlichen Reduzierung oder fachlichen Ungenauigkeit, außerdem gewöhnen sich die SuS an einfach formulierte Aufgabenstellungen und lernen so evtl. nicht, komplexer formulierte Aufgabenstellungen zu verstehen.	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Glossar** zur Aufgabenstellung Mathematik (Schwarzfahren) → **Glossar** Berufliche Bildung (Ernährung) → sprachsensible **Aufgabenstellung**, **Klärung des Arbeitsauftrags** (Station 1), **Erklärung von Operatoren** Mathematik Grundschule (Müllkosten) → **Klärung der Aufgabenstellung**
klare Gliederung	Verständlichkeit schaffen einzelne Arbeitsschritte aufzeigen z.B. bei komplexen Operatoren	Gliederung mehrerer Anweisungen durch a), b), c) oder 1., 2., 3. klares, übersichtliches Aufgabendesign Wichtiges hervorheben	SuS verstehen den Arbeitsauftrag und erkennen einzelne Arbeitsschritte, die sie Schritt für Schritt umsetzen können.	evtl. mehr Platzbedarf auf Aufgabenblättern evtl. Gewöhnung an vorgegebene Strukturierung, was z.B. in	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Aufgabenstellung, z.B. **Operatoren in Fettdruck** Geschichte (Versailles) → **Teilaufgabe** III Englisch (Ad-savvy) → Aufgabenstellung, z.B. **Operatoren in Fettdruck**

		(z.B. Operatoren in Fettdruck) Etablierung einer sich wiederholenden Aufgabengestaltung (bei eigenen Aufgaben und evtl. an der Schule)		zentralen Abschlussprüfungen so nicht zwangsweise gehandhabt wird	Deutsch (Kalendergeschichten) → Aufgabenstellung, z.B. **Operatoren in Fettdruck**)
schlüssiger Aufbau	Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte ermöglichen	Vermeidung von Teilaufgaben, die für die Gesamtaufgabe keinen Nutzen haben Erläuterung der Bedeutung von Teilaufgaben („Erstelle eine …, die als Grundlage für … dienen soll.“)	SuS verstehen die Bedeutung der einzelnen Teilschritte im Kontext der Gesamtaufgabe.	keine	Geschichte (Versailles) → **Unterteilung des Schreibprozesses** (Teilaufgabe III, 4 und IV) Englisch (Ad-savvy) → **funktionaler Aufbau** aller Teilaufgaben Deutsch (Kalendergeschichten) → alle Teilaufgaben

3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	bewusste Gestaltung des Lernprozesses	Berücksichtigung auch sprachlicher Ziele bei: Advance Organizer (Lernziele darstellen) Lernplakat Kann-Beschreibungen Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch beim Bearbeiten der Aufgabe im Vergleich zu Zielvorstellungen	SuS verstehen die Bedeutung der Aufgabe für ihren eigenen Lernprozess, dies kann motivierend wirken und sie haben die Möglichkeit, Lernwege und Lernerfolge zu reflektieren. →Autonomieförderung	keine	WAT (Haushaltsbuch) → Advanced Organizer (Formulierung von Teilschritten) Berufliche Bildung (Ernährung) → **Infokasten** und **Kurztexte** zum Thema, Planungshilfen zur Themenbearbeitung, **Vorgabe von Teilschritten** zur Ergebnisfindung (Station 2) Mathematik Grundschule (Müllkosten) → Aufgabenstellung mit **graph. Elementen und Sprechblasen** als zusätzliche Hilfen für die Modellierung; Ergänzungen der Abbildungen durch **explizite Formulierung der Aufgabenstellung**
Formulierung sprachlicher Erwartungen	Orientierung bei der Produkterstellung	genaue Beschreibung des sprachlichen Produktes (schriftlich/mündlich, Länge) Vorstrukturierung des Zieltextes/Produkts z.B. durch eine Tabelle Musterlösung Beurteilungsbogen/ Kriterienkatalog/ Beobachtungsbogen	SuS wissen genau, was von ihnen verlangt wird (fachlich und sprachlich) und erhalten Unterstützung bei der Gestaltung des Endprodukts.	SuS sind weniger angehalten selbst nachzudenken, wie sie ihr (End-) produkt gestalten.	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Kontrollbogen** mit Fokus auf Inhalt und Sprache Englisch (Ad-savvy) → **Mustertext** als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief)
Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe	Sicherung des Verständnisses der Aufgabenstellung	Aufforderung, die Aufgabenstellung mit eigenen Worten schriftlich oder mündlich wiederzugeben Erstellung eines Arbeitsplans in der Gruppe	Eventuelle Verständnisschwierigkeiten werden sichtbar. in Gruppenarbeiten: Abgleich der eigenen Vorstellungen mit denen der Anderen	nicht für alle SuS notwendig	Berufliche Bildung (Ferienhaus) →**Erstellung eines Arbeitsplans** Geschichte (Versailles) → **Reformulierung** (Teilaufgabe III)

3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung

	Funktion	*Methoden*	*Vorteile*	*Nachteile / zu beachten*	*Beispiele in Projektaufgaben*
Hilfestellungen zum methodischen Vorgehen	Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgabe Hinführung zum selbstorganisierten Lernen	Nutzung strukturierender Verfahren (z.B. Schreibkonferenz, Methodenblatt) Vorgabe von Arbeitstechniken und Strategien zur selbständigen Auseinandersetzung mit sprachlichen Anforderungen Unterteilung des Bearbeitungsprozesses in Teilschritte Hinweise zur Zusammenarbeit in der Gruppe	SuS wissen, wie sie vorgehen können.	SuS sind weniger angehalten, eigene Problemlösestrategien zu entwickeln.	**alle Methodenblätter** (vgl. Kap. 2.4) Berufliche Bildung (Ferienhaus) → **Schreibkonferenz** Politik (Impfpflicht) → Organisation der Talkshow mittels **Rollenkarten und Infos zur Moderation** Geschichte (Versailles) → **Methodenblatt** und **Schreibkonferenz** Mathematik (Schwarzfahren) → **Methodenblatt** zum mathematischen Argumentieren Berufliche Bildung (Ernährung) → **Infokasten** und Kurztexte zum Thema, **Planungshilfen** zur Themenbearbeitung, **Vorgabe von Teilschritten** zur Ergebnisfindung (Station 2)

3 ERLÄUTERUNGEN ZU DEN SPRACHBILDENDENDEN AUFGABEN

Daniela Caspari

Dieses Kapitel enthält eine Auswahl an Aufgaben, die im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* entwickelt worden sind. Auf der Internetseite des Projektes finden Sie ab Herbst/Winter 2017 weitere Aufgaben, sowohl für die hier vertretenen als auch für weitere Schulfächer.

Sie haben eine dreifache Funktion: Zum einen sind sie Ergebnis unseres Arbeitsprozesses, in dem wir anhand der Überarbeitung vorliegender Aufgaben und der Erstellung eigener Aufgaben die Möglichkeiten und Grenzen sprachbildender Aufgaben für die Lehrkräftebildung entwickelt und erprobt haben (vgl. Kap. 2 in diesem Ordner). Dabei haben wir grundlegende Prinzipien für sprachbildende Aufgaben in den Fächern erstellt (Kap. 2.1.1 in diesem Ordner) und Möglichkeiten ihres Einsatzes in der universitären Lehre bzw. in der Lehrkräftebildung erkundet (vgl. Kap. 2.5.3). Zum anderen stellen die Aufgaben Beispiele für sprachbildende Aufgaben dar, die in der Lehrkräftebildung, aber auch in der Schule als Lernmaterial eingesetzt werden können. Und als drittes können die Aufgaben als Beispiel und Anregung für die Entwicklung eigener Aufgaben fungieren (hierfür vgl. insb. Kap. 2.1.3 und 2.5.1 sowie als unterstützende Materialien das Instrument zur Analyse sprachbildender Aufgaben *isaf* sowie die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“ im Anhang von Kap. 2).

Die Aufgaben sind mit einer fachdidaktischen sowie einer ausführlichen sprachbildenden Erläuterung versehen. Dadurch werden die Überlegungen während des Erstellungs- bzw. Überarbeitungsprozesses dargelegt und transparent gemacht. Außerdem können anhand der Kommentierung die in der Projektarbeit entwickelten Elemente, Verfahrensweisen und Gestaltungsmöglichkeiten sprachbildender Aufgaben am Beispiel der jeweiligen Aufgabe nachvollzogen und diskutiert werden.

Die Aufgaben sind wie folgt aufgebaut:

1. Vorgeschaltet ist eine Tabelle, in der die wichtigsten Informationen zur Aufgabe enthalten sind:
    - die Autor/innen – bei sprachbildend überarbeiteten Aufgaben die Autor/innen der ursprünglichen Aufgabe und die Bearbeiter/innen
    - der empfohlene Einsatzort – Jahrgang und zeitlicher Umfang
    - die zentrale fachliche Zielsetzung und das bzw. die von den Schülerinnen und Schülern zu erstellenden mündlichen und schriftlichen Lernprodukte
    - der sprachbildende Schwerpunkt
    - die benötigten fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen

2. Es folgt das Inhaltsverzeichnis zur schnellen Orientierung innerhalb der Aufgabe und der Erläuterungen.

3. Teil A enthält die sprachbildende Aufgabe für die Hand der Schülerinnen und Schüler.
   Sie liegt in zwei Versionen vor: In diesem Ordner enthalten die meisten Aufgaben eine Marginalienleiste, in der auf die jeweils verwendeten sprachbildenden Elemente hingewiesen wird. Auf der Internetseite ist zum Einsatz in der Lehre eine Version mit und eine ohne Marginalienleiste zu finden. In diesem Teil sind bei einigen Aufgaben auch die Methodenblätter zu finden, die aufgabenübergreifend eingesetzt werden können.

4. Teil B enthält die fachdidaktischen und sprachbildenden Erläuterungen. Es werden Informationen gegeben zur
   - Auswahl der Aufgabe – u.a. fachdidaktische Begründung, Rahmenplanbezug, Entstehungskontext, Besonderheiten
   - unterrichtlicher Kontext und Aufbau der Aufgabe
   - Zusammenfassung der fachdidaktischen und sprachlichen Analyseergebnisse der Aufgabe – bei überarbeiteten Aufgaben liegt der Schwerpunkt auf der ursprünglichen Aufgabe und dem diagnostizierten Überarbeitungsbedarf, bei selbst erstellten Aufgaben werden die zugrundeliegenden fachdidaktischen und sprachbildenden Überlegungen erläutert
   - detaillierte Erläuterungen zu den Teilaufgaben
   - ggf. Überlegungen zu Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen
   - bei selbst entwickelten Aufgaben teilweise ebenfalls fachdidaktische Überlegungen zu den sprachbildenden Schwerpunkten

5. Bei überarbeiteten Aufgaben folgt in Teil C die Analyse der Ursprungsaufgabe, deren Ergebnis die Grundlage für die vorgenommenen Überarbeitung darstellt.

Die Aufgaben und die Erläuterungen sind zumeist in Kooperation mit Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen an den Universitäten entstanden, denen wir an dieser Stelle nochmals herzlich danken. Dadurch konnten Aufgaben für die Grundschule (Mathematik und Sachkunde / Gesellschaftswissenschaften), zu den modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch / Spanisch, Russisch sowie zu Latein, zu Mathematik, Geschichte, Sozialkunde und WAT (Wirtschaft – Arbeit – Technik) sowie zur Beruflichen Bildung für die Bereiche Bautechnik und Ernährung entstehen. Auf der Internetseite des Projektes werden ebenfalls Aufgaben für die Fächer Biologie und Physik veröffentlicht, so dass ein breites Fächerspektrum vertreten ist.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Mathematik der Grundschule:

BERECHNUNG DER MÜLLKOSTEN

ursprüngliche Aufgabe	Marxer, Michael / Prediger, Susanne / Schnell, Susanne (2010): Wie verteilen wir die Müllgebühren? Bildungswirksame Erfahrungen beim Entwickeln und Diskutieren normativer Modellierungen. In: Praxis der Mathematik in der Schule 52 (36): 19-25.		
Bearbeitung	Torsten Andreas, Nina Bohlmann		
Klassenstufe	5/6	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 2 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ Uneindeutigkeit normativer Modellierungen ▪ mathematisch argumentieren ▪ ggf. Gleichwertigkeit von Termen wahrnehmen	Endprodukt	▪ alternative Lösungsansätze normativer Modellierungen ▪ Lernplakate
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ mathematisches Argumentieren ▪ Verwenden diskursiver Redemittel ▪ (Weiter-)Entwicklung bildungssprachlicher Ausdrucksfähigkeit		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ obligatorisch: Division ▪ hilfreich: Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden		

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 2

1. Wortschatz und diskursive Redemittel als Unterstützung und Begleitung der einzelnen Teilaufgaben 3

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 5

1. Zur Auswahl der Aufgabe 5
2. Kontext und Aufbau 5
   2.1 Übersicht zu den einzelnen Teilaufgaben 5
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf* 6
   3.2 Zusammenfassung der sprachlichen Analysen 7
4. Erläuterung zu den Teilaufgaben 9
   4.1 Erläuterungen zur Teilaufgabe I 9
   4.2 Erläuterungen zur Teilaufgabe II 9
   4.3 Erläuterung zur Teilaufgabe III 9
   4.4 Erläuterungen zur Teilaufgabe IV 9
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 10
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 11

C. Literatur 12

D. Aufgabenanalyse 13

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

1. Lernsituation / Arbeitsauftrag

Explikation der Lernsituation und Fettdruck relevanter Informationen zur Bearbeitung der Aufgabe

Lernsituation:

In einem Mehrfamilienhaus fallen **Müllgebühren von insgesamt 750 €** an. Das Haus besteht aus fünf **Wohnungen unterschiedlicher Größe**, in denen insgesamt **11 Erwachsene und vier Kinder** leben.

Die folgende Abbildung dient der Veranschaulichung der Situation und wird für alle gut einsehbar an die Wand projiziert sowie auf das Arbeitsblatt kopiert.

Konkretisierung des Arbeitsauftrages, Markierung der intendierten Schüler/-innenhandlung, Fettdruck und Unterstreichung relevanter Informationen zur Aufgabenbearbeitung

Quelle: Praxis der Mathematik in der Schule 52 (36) (2010), Abbildung 1 (hier in der Online-Version, verfügbar unter http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/10-Marxer_Prediger_Schnell_PM-H36-Webversion.pdf [letzter Aufruf: 09.09.2016, S. 2].

Arbeitsauftrag:

Für das abgebildete Haus sollen die Müllgebühren von 750€ aufgeteilt werden. <u>Schreibe auf</u>, wie die Müllgebühren **möglichst gerecht** verteilt werden können.

2. Wortschatz und diskursive Redemittel als Unterstützung und Begleitung der einzelnen Teilaufgaben

2.1 WORTSCHATZ ZUR AUFGABENBEARBEITUNG

Wortschatz Müllkosten

- Wohnungsgröße
- Quadratmeter
- Dachgeschoss
- Erdgeschoss
- Etage/Stockwerk
- Alter der Bewohner
- Anzahl der Bewohner pro Wohnung

- weniger als
- mehr als
- genauso viel, wie
- mehr/weniger Müll verursachen
- mehr/weniger/kein Geld verdienen
- ein hohes/höheres/geringeres/ kein Einkommen
- sozial gerecht/gerechter/am gerechtesten
- soziale Gerechtigkeit

Das sprachliche Material wird vor der Bearbeitung der Aufgabe eingeführt und besprochen. Es unterstützt die sprachliche und fachliche Rezeption der Aufgabe und liefert Anregungen sowie Hilfestellungen für die Textproduktion.

Unterstützung der Kommunikationsprozesse der Schülerinnen und Schüler

2.2 DISKURSIVE REDEMITTEL

Nachfragen

- Warum hast du …
- Wie kommt/kann …
- Warum soll/muss …
- Glaubst du, dass …
- Wie kommst du darauf, dass …
- Wie ist das zu verstehen?
- Ich möchte gerne wissen, ob/wie …

Mittel zum Nachvollziehen individueller Modellierungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler

Zustimmung

- Mir gefällt …
- Es ist schön …
- Am stärksten wirkt …
- Ich finde die Lösung/den Vorschlag gut/gerecht, weil/da/wenn …
- Ich finde es gerecht, wenn/da/weil…
- Ich finde es genauso gerecht, wenn/da/weil/obwohl …
- Ich sehe das genauso.
- Mich überzeugt …
- Am überzeugendsten finde ich …

affirmative Redemittel zum Austausch über Lösungswege

Ablehnung

Redemittel zum Artikulieren von Kritik

- Es kann nicht sein, dass …
- Ich glaube nicht, dass …
- Du hast nicht recht, weil …
- Das kann nicht sein, weil/da/denn …
- Das sehe ich anders.
- Das sehe ich nicht so.
- Das geht/funktioniert nicht.
- Ich finde es nicht gerecht, wenn/da/weil
- Damit kann ich nichts anfangen, weil/da/denn …
- Das hat mich nicht angesprochen, weil/da/denn …
- Dem muss ich wiedersprechen.
- Mich überzeugt nicht …
- Das stimmt (so) nicht (ganz).

Zweifel

Redemittel zur Formulierung von Zweifel sowie zur Benennung von Unklarheiten

- Da bin ich gestolpert.
- Ich habe Mühe mit dem Satz …
- Könnte man auch …
- Hier melden sich bei mir Zweifel.
- Stellst du dir vor, dass …
- Ich frage mich, ob …
- Ich bin nicht sicher, ob …
- Ich kann nicht ganz nachvollziehen, wie/ob …
- Wichtiger ist doch …
- Könntest du dir vorstellen, dass …
- Hier fehlt mir …
- Ich bin überrascht, wie/dass …
- Es wundert mich, wie/dass…
- Ich bezweifle, dass …
- Ich verstehe nicht ganz, warum …

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Diese Aufgabe repräsentiert einen innovativen Typus: Sie inspiriert durch das offene Format und die Einbindung außermathematischer Faktoren zu alternativen Lösungen und ermöglicht eine Vielzahl bildungswirksamer fachlicher und sprachlicher Erfahrungen (siehe dazu Abschnitt 3.). Die Aufgabe bietet weiterhin die Chance einer Bearbeitung durch alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem mathematischen Leistungsstand und ihre Einbindung in mathematische Kommunikations- und Argumentationssituationen. Dies bestätigen die schulischen Erprobungen. Hierbei zeigte sich auch eine überdurchschnittliche Motivation, deren Indiz ein reger Austausch nahezu aller Schülerinnen und Schüler in allen Kommunikationssituationen war. Obwohl davon auszugehen ist, dass Schülerinnen und Schüler mit dem alltagssprachlichen Problem der Müllkostenberechnung noch nicht konfrontiert gewesen sind, scheint in dieser Aufgabe ein Interesse angelegt zu sein, die eigene erarbeitete Position argumentativ zu stützen und durchzusetzen. Alle Rückmeldungen aus den Fachdidaktiken, von Studierenden, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen zur fachlichen, fachdidaktischen sowie sprachbildenden Eignung der überarbeiteten Aufgabe waren äußerst positiv und motivieren ihren Einsatz in der Lehrkräftebildung und der Schule.

2. Kontext und Aufbau

Die kalkulierten zwei Unterrichtsstunden sind in ein Ich – Du – Wir – Lernarrangement gebettet. Sie stehen am Anfang einer 10- bis 12-stündigen Unterrichtsreihe und werden in einem Klassenraum umgesetzt. Nach einer gemeinsamen Einstiegsphase bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe zunächst schriftlich für sich und tauschen sich dann mit dem Nachbarn darüber aus. Anschließend kommen Kleingruppen mit vier bis sechs Schülerinnen und Schülern zusammen, um argumentativ eine gemeinsame Lösung zu finden und zu verschriftlichen. Abschließend präsentieren sie die jeweiligen Gruppenergebnisse und rekapitulieren ihre mündliche argumentative Auseinandersetzung mit den einzelnen Lösungsvorschlägen.

In den einzelnen Arbeitsphasen erfolgen die Aufgabenbearbeitung und ein damit verbundener Lernprozess weitgehend selbstgesteuert und selbstverantwortlich. Der Lehrkraft kommt eine vor allem beratende Funktion zu. In Abhängigkeit vom Kompetenzniveau der Lernenden unterstützt sie mehr oder weniger instruierend, gibt zielfördernde Hinweise und zusätzlichen Input. Ihr obliegt auch das Zeitmanagement innerhalb der einzelnen Bearbeitungsschritte.

2.1 Übersicht zu den einzelnen Teilaufgaben

Die Aufgabe „Müllkosten berechnen“ besteht aus vier Teilaufgaben. Die Untergliederung in Teilaufgaben integriert unterschiedliche Sozialformen und unterstützt mit diesem kleinschrittigen Vorgehen die Umsetzung des Modellierungsprozesses.

Teilaufgaben	möglicher Unterrichtsverlauf
I. Klärung der Aufgabenstellung	Die Lehrperson stellt die Aufgabe vor, bespricht die Herausforderung einer gerechten Verteilung als Berechnungsgrundlage, erläutert die Teilaufgaben I.-IV. und führt den zur Bearbeitung der einzelnen Teilaufgaben notwendigen oder fakultativen Wortschatz sowie diskursive Mittel zur Unterstützung des argumentativen Austauschs ein.
II. Lösungsmodellierung in Einzel- und Partnerarbeit	Die Schülerinnen und Schüler erstellen und verschriftlichen je nach Kompetenzniveau einen Algorithmus bzw. einen Lösungsvorschlag.

Teilaufgaben	möglicher Unterrichtsverlauf
III. Argumentativer Austausch über die Lösungsansätze in Kleingruppen und Erstellen von Lernplakaten	Die Schülerinnen und Schüler stellen sich gegenseitig ihre Lösungsvorschläge vor, begründen argumentativ ihre Berechnungsgrundlage für eine möglichst gerechte Verteilung und einigen sich auf eine Lösung, die als die gerechteste angesehen wird; die Lösung sowie ggf. alternative Ansätze und Argumente werden auf einem Lernplakat festgehalten.
IV. Präsentation im Plenum	Der argumentative Diskurs sowie die Einigung auf eine gerechte Lösung innerhalb der einzelnen Gruppen werden anhand der erstellten Plakate erläutert und begründet.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *ISAF*

Die ursprüngliche Fassung der Lernaufgabe wurde mit dem *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Fachaufgaben (isaf)* analysiert und hierauf aufbauend weiterentwickelt. Die Ergebnisse der Analyse im Überblick:

Die Aufgabe steht am Anfang einer 10- bis 12-stündigen Unterrichtsreihe. Sie ist für die fünfte bzw. sechste Klassenstufe konzipiert und war Bestandteil eines Unterrichtsversuchs in insgesamt zehn Real- und Gesamtschul- sowie Gymnasialklassen.[1] Zu erstellen sind Berechnungsmodelle für Verteilungsprobleme am Beispiel der Verteilung von Müllgebühren auf verschiedene Haushalte in einem Mehrfamilienhaus. Sie integriert alle prozessbezogenen Kompetenzen des Rahmenlehrplans: *Probleme mathematisch lösen*, *mathematisch modellieren*, *mathematisch kommunizieren/argumentieren* sowie (eingeschränkt) *mathematische Darstellungen verwenden* sowie *mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen*. Inhaltlich lässt sich diese Aufgabe den Kompetenzbereichen *Zahlen und Operationen* sowie *Gleichungen und Funktionen* zuordnen. Mit der Aufgabenbearbeitung sollen die dafür benötigten fachlichen und sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ausgebaut und weiterentwickelt werden. Die Aufgabenkonzeption ermöglicht es jedem Schüler und jeder Schülerin nahezu unabhängig von ihren mathematischen Kompetenzen Lösungsansätze zu entwickeln. Somit ist hier auch ein großes Potenzial selbstwirksamer Erfahrungen aller Schülerinnen und Schülern angelegt. Die in der Überarbeitung erfolgte sprachliche Anreicherung in jeder der Bearbeitungssequenzen verstärkt ein Ineinandergreifen von fachlichem und sprachlichem Lernen.

3.1 Zusammenfassung der fachlichen bzw. fachdidaktischen Analysen

Fachlich ist diese Aufgabe im Bereich des *Normativen Modellierens* verortet. Hier gilt es, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu erkennen, abzuwägen und ggf. zuzulassen.

Mit dem Thema „soziale Gerechtigkeit“ im Kontext von *Normativen Modellierungen* verbindet die Aufgabe den Einfluss außermathematischer Faktoren (hier „soziale Gerechtigkeit“) mit mathematischen Berechnungen. Zu erstellen sind Berechnungsmodelle für Verteilungsprobleme am Beispiel der Verteilung von Müllgebühren auf verschiedene Haushalte in einem Mehrfamilienhaus. Die mit der Aufgabenbearbeitung potenziell gegebenen und im besten Fall bildungswirksamen Erlebnisse umfassen neben der Erfahrung von nicht eindeutigen mathematischen Lösungen und Ergebnisvarianten die Beschreibung von Modellen mittels Termen sowie die Möglichkeit, mittels fachsprachlicher Ausdrucksmittel treffendere und präzisere mathematische Modellierungen zu realisieren und die Basis für argumentative Diskurse zu legen (vgl. Marxer/Prediger/Schnell 2010: 19).

[1] Siehe zum Verlauf sowie den Ergebnissen aus dem Unterrichtsversuch Marxer / Prediger / Schnell (2010). Für den schulischen Einsatz aufbereitet ist das Gesamtarrangement der Originalaufgabe verfügbar unter: Marxer / Prediger (2013).

3.2 Zusammenfassung der sprachlichen Analysen

Die Ausführungen in diesem Abschnitt suggerieren eine mögliche streng getrennte Darstellung der sprachlichen Anforderungen und Handlungen von den fachlichen. Dies ist nicht der Fall, da alle sprachbildenden Elemente und Aufgabenteile immer aus den fachlichen Inhalten heraus generiert sind. Die Aufgabe integriert eine Vielzahl sprachlicher, (mathematisch) argumentativer und (mathematisch) kommunikativer Handlungen in diversen sozialen Situationen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie argumentativer Austausch und Präsentationen im Plenum, siehe nachfolgende Übersicht). Sie umfassen sowohl mündliche als auch schriftliche Anforderungen und Produkte.

Die ursprüngliche Aufgabe enthielt keine zusätzlichen Materialien zur sprachlichen Unterstützung; hinzugefügt wurden *Wortschatzelemente und diskursive Redemittel* (siehe Abschnitt A, 2.1 bis 2.5) in jeweils disparater Funktion.

Die Anreicherung mit *Wortschatzelementen* ist von der Idee getragen, die sprachlichen Möglichkeiten zu erweitern und so möglichst allen Schülerinnen und Schülern je nach Bedarf Hilfestellungen beim Konzeptualisieren von Modellierungsansätzen als Basis für einen argumentativen Austausch im Klassenzimmer zu geben. Teile des Wortschatzes liefern durch die Benennung in Frage kommender Einflussfaktoren auf eine gerechte Verteilung Denkanstöße. Sie könnten sich auf die Komplexität der zu erstellenden Normativen Modelle und den sich daran anschließenden argumentativen Austausch direkt auswirken. Selbst wenn die im Wortschatz benannten Faktoren nicht in die Modellierungen einfließen, sind sie als Diskussionsgegenstand präsent. Die potenziellen Lösungen ermöglichen sowohl eine Zuordnung zu gerechten oder ungerechten Verteilungen als auch alle Abstufungen von „mehr oder weniger gerecht“. Dazu benötigen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Mittel, um Vergleiche zu realisieren. Sie sind ebenfalls Bestandteil des angebotenen Wortschatzes. Insbesondere die Steigerung von Adjektiven zur Versprachlichung von Vergleichen, sprachlich notwendige Mittel für Begründungen und Elemente des verbalen Wortschatzes bilden zentrale Bereiche. Der Austausch von Pro- und Kontraargumenten, Möglichkeiten des Nachfragens sowie der Ausdruck von Zweifel sind durch die diskursiven Redemittel unterfüttert.

Die in den einzelnen Bearbeitungsschritten vorgesehenen sprachlich-kommunikativen Prozesse gehen von alltagssprachlichen Mitteln aus und sollen insbesondere die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch diese sprachunterstützenden Mittel und deren Einbettung in die geeigneten Modellierungskontexte und den Austausch darüber im Sinne von Scaffolding-Prinzipien erweitern.

Eine Zusammenfassung der benötigten sprachlichen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung der einzelnen Teilaufgaben bietet folgende Übersicht:

Teilaufgaben	benötigte fachliche und soziale Kompetenzen	benötigte sprachlich-kommunikative Kompetenzen
I. Klärung des Arbeitsauftrags	▪ Erkennen der Aufgabenkomplexität durch den Einfluss sozialer Faktoren auf die Forderung nach einer möglichst gerechten Kostenverteilung in Verbindung mit mathematischen Prozeduren ▪ ein Gerechtigkeitskonzept	▪ rezeptive Kompetenz: die Aufgabenstellung verstehen
II. Lösungs-modellierung in Einzel- und Partnerarbeit	▪ *Division* ▪ hilfreich: Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden	▪ Wortschatz zur Bezeichnung potenziell relevanter Faktoren für eine gerechte Verteilung der Müllkosten
III. Argumentativer Austausch über die Lösungsansätze in Kleingruppen und Erstellen eines Lernplakats	▪ mathematisch Argumentieren	▪ v. a. alltagssprachliche Mittel während des Austausches
IV. Präsentation im Plenum	▪ in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Lösungsansätzen: *Division, Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden* ▪ zur inhaltlichen Darstellung heterogener Positionen: Empathie und mathematisches Argumentieren zur Darstellung des argumentativen Verlaufes	▪ neben alltagssprachlichen auch bildungssprachliche diskursive Mittel

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Bei der sprachbildenden Überarbeitung der Aufgabe muss die Lehrkraft anhand des Kompetenzniveaus ihrer Schülerinnen und Schüler entscheiden, wo diese Unterstützung benötigen. Grundsätzlich ist zu empfehlen, sprachbildende Maßnahmen mit Blick auf die gesamte Schullaufbahn im Sinne eines Spiralcurriculums zu planen. Mit den hier gesetzten Schwerpunkten ist eine Auswahl unter möglichen Alternativen getroffen worden. Die unter A 2.1. bis 2.5. aufgeführten Wortschatzelemente und Redemittel stellen somit keine abgeschlossenen Listen obligatorischer sprachlicher Bausteine dar, sondern sind als Sprachangebote zu verstehen, die je nach Vorwissen und sprachlicher Vorarbeit in den Klassen erweitert, gekürzt oder auch selbst erstellt werden können. Die Redemittel zu den einzelnen Kategorien enthalten sowohl alltags- als auch bildungssprachliche Ausdrücke und Phrasen. Es empfiehlt sich, sie als Plakate oder auch Arbeitsblätter zu gestalten. Die Plakatgestaltung hätte den Vorteil permanenter Präsenz im Klassenzimmer über die beiden Unterrichtsstunden hinaus. Arbeitsblätter stünden den Schülerinnen und Schülern auch außerhalb des Klassenzimmers zur Verfügung.

4.1 Erläuterungen zur Teilaufgabe I

Neben der Aufgabenstellung ist eine Vorstellung aller sprachlichen Mittel an dieser Stelle vorgesehen. Die zeitliche Dimension sowie Art und Umfang der Vorstellung stehen u.a. in Abhängigkeit vom fachlichen und sprachlichen Leistungsniveau der Klasse. Unbedingt erforderlich ist eine Verständnissicherung aller Begriffe und Phrasen. Empfehlenswert ist weiterhin eine Begründung und damit einhergehende Motivation zur Verwendung der angebotenen sprachlichen Mittel (siehe dazu auch Abschnitt 6).

Für den fachlichen Einstieg könnten als Vorentlastung aus den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler gewonnene Erfahrungen mit gerechten bzw. ungerechten Handlungen und Beurteilungen anhand von Beispielen diskutiert werden (mögliche Einstiegsfrage: „Habt ihr euch schon einmal ungerecht behandelt gefühlt?“; mögliche Stimuli: „ungerechte Bestrafungen“, ungerechte Schulnoten).

4.2 Erläuterungen zur Teilaufgabe II

Zu bewältigen ist diese Aufgabe auch durch das gegenseitige Zeigen der notierten Lösungsansätze. Nicht unbedingt zu erwarten ist an dieser Stelle, dass die direkten Banknachbarn, die sich in der Regel gut kennen, insbesondere auf die bildungssprachlichen Mittel unter A 2.3–2.5 rekurrieren, sie würden in diesem Kontext möglicherweise gekünstelt wirken. Anders ist es mit dem unter A 2.1 angebotenen Wortschatz sowie den „Nachfragen“ (2.2). Die als Wortschatz aufgelisteten sprachlichen Mittel können die mathematische Modellierung und damit die Lösungsfindung direkt beeinflussen, liefern Hinweise auf mögliche Einflussgrößen und erhöhen potenziell die Komplexität der Anforderungen. Damit können sie leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler unterstützen, ohne leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu benachteiligen.

4.3 Erläuterung zur Teilaufgabe III

Je nach sozialem Gefüge ist eine schnelle Einigung auf das Ergebnis besonders leistungsstarker oder dominanter Schülerinnen oder Schüler nicht ausgeschlossen. In diesem Fall könnte die Lehrperson eingreifen, um multiple Zugänge zur fachlichen Komplexität zu ermöglichen sowie die kommunikativ-argumentative Auseinandersetzung anzuregen. Die aufgelisteten diskursiven Mittel fungieren hier in einer Doppelfunktion. Sie sollen den mündlichen Gruppenaustausch unterstützen und die in Teilaufgabe IV erwarteten Begründungen für die Einigung auf eine gemeinsame Lösung vorbereiten.

4.4 Erläuterungen zur Teilaufgabe IV

Diese Teilaufgabe ist der zentrale Ort der Ergebnispräsentation. Sie umfasst die Darstellung der Gruppenpositionen zur mathematischen Modellierung einer gerechten Müllkostenverteilung sowie deren Chronologie im argumentativ-begründenden Austausch hin zu einem gemeinsamen Ergebnis. Zu erwarten sind mehrere disparate Positionen, die im idealen Fall zu einem regen argumentativen

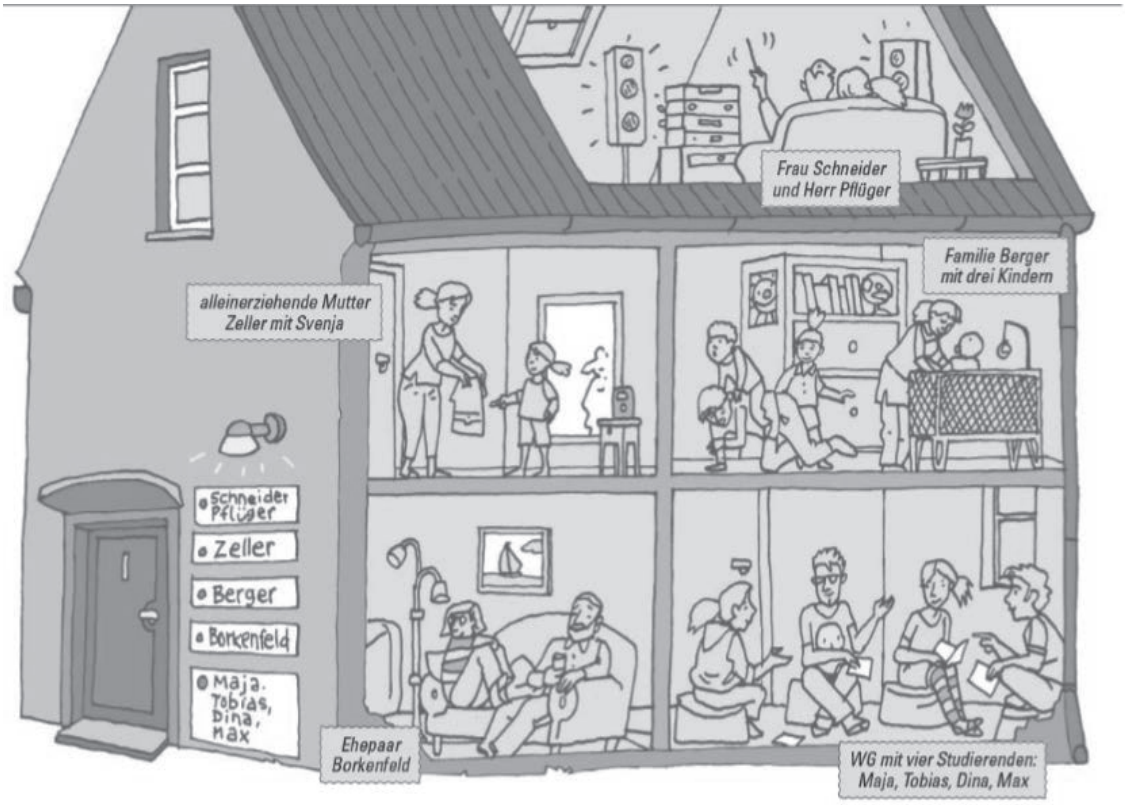
Austausch unter Verwendung der diskursiven alltags- und bildungssprachlichen Redemittel führen (weitere Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung in Abschnitt 6).

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Modifikationen dieser Aufgabe sind in zwei Richtungen möglich: In einer puristischen Version enthielte die Aufgabenstellung lediglich den folgenden Satz und eine alternative Formulierung der Lernsituation:

Lernsituation:

In einem Mehrfamilienhaus fallen Müllgebühren von insgesamt 750 € an.



Quelle: Praxis der Mathematik in der Schule 52 (36) (2010), (hier in der Online-Version, verfügbar unter http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/10-Marxer_Prediger_Schnell_PM-H36-Webversion.pdf (letzter Aufruf: 09.09.2016, S. 1).

Arbeitsauftrag:

Schreibe auf, wie die Müllgebühren möglichst gerecht verteilt werden können.

Hier verringert sich der verbale Input der Aufgabenstellung ebenfalls, die Komplexität der Aufgabe jedoch nicht. Die Fokussierung auf die Wohnungsanzahl und -größe sowie der Hinweis auf die Anzahl der Bewohner mit der Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern entfallen zwar verbal, sie lassen sich jedoch neben weiteren sozialen u. a. Faktoren aus der Abbildung ableiten.

Je nach Bedarf und Leistungsniveau können weitere verbale Stimuli angeboten werden, welche die Komplexität des Faktors „Gerechtigkeit“ erhöhen. Diese inhaltlichen Konkretisierungen unterstützen gleichzeitig die Aufgabenbearbeitung.

Lest euch die Meinungen der Mieter im Haus durch und lasst sie in eure Überlegungen einfließen.

- Im Haus leben insgesamt 11 Erwachsene und 4 Kinder.
- Sollen die Kosten für die 4 Kinder und die 11 Erwachsenen unterschiedlich gerechnet werden?
- Es sollte auch die die Wohnungsgröße berücksichtigt werden.
- Frau Schneider und Herr Pflüger wohnen nur am Wochenende hier. Zahlen sie weniger?

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

In der vorliegenden Unterrichtskonzeption sollen die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstorganisiert in der Gruppe lernen, die Lehrkraft steht vor allem als Berater oder Beraterin zur Seite. Die Arbeit in Partnerarbeit und Kleingruppen soll dabei neben mathematischen und sprachlichen auch soziale Kompetenzen bzw. Teamfähigkeit fördern. Hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten möglichst gemischte Gruppen versprechen einen entsprechend anregenden und gewinnbringenden Austausch der größtmöglichen Anzahl von Schülerinnen und Schülern.

Die Partner- und Kleingruppenarbeit ist auch mit der Hoffnung verbunden, geringere Hemmschwellen für Schülerinnen und Schüler zu implizieren, Unklarheiten zu benennen, nachzufragen und sich gegenseitig zu unterstützen. Kooperative Unterrichtsformen ermöglichen einen höheren Redeanteil der Schülerinnen und Schüler sowie den Austausch über verschiedene Lösungsstrategien. Gleichzeitig werden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung unterstützt.

Bei fehlendem Problembewusstsein und fehlenden argumentativen Alternativen zu Vorschlägen, die eine Gleichverteilung der Kosten auf die 15 im Haus lebenden Personen favorisieren, ist ein Eingreifen der Lehrperson empfehlenswert. Sie kann hier ergänzenden Input beispielsweise unter Nutzung der Aufgabenvarianten anbieten, die im vorherigen Abschnitt 5 dargestellt wurden. Möglicherweise war eine Einigung auf eine gemeinsame Lösung in Teilaufgabe III nicht möglich. Auch dieser Fall ist voll akzeptabel, die Präsentation (Teilaufgabe IV) wäre besonders interessant und könnte sowohl die Gründe dafür darstellen als auch die unterschiedlichen Lösungsvorschläge. Vor Umsetzung dieser Teilaufgabe ist es sinnvoll, wenn die Lehrkraft noch einmal explizit zur Verwendung insbesondere der bildungssprachlichen diskursiven Mittel auffordert.

Die sprachlichen Scaffolds sind hilfreich und erwünscht. Allerdings zeigen die Erfahrungen aus den Unterrichtserprobungen, dass gerade mathematisch und sprachlich weniger starke Schülerinnen und Schüler häufig eine stärkere Einführung in die sprachbildenden Materialien und Redemittel benötigen, um sie gewinnbringend nutzen zu können. Wenn beispielsweise die diskursiven Mittel in dieser Stunde erstmalig eingeführt werden, ist eine starke Reduktion empfehlenswert sowie eine Beschränkung auf zustimmende und ablehnende diskursive Mittel. Ihre thematische Kategorisierung (in „Zustimmung“, „Ablehnung“ etc., siehe A 2.2 bis 2.5) ist nicht arbiträr, jedoch sind hier auch andere Kategorisierungen denkbar wie eine Extraktion von „Empfehlungen“ und dem Ausdruck von „Verwunderung/Erstaunen“ als weiteren Kategorien des Komplexes „Zweifel/Einschränkungen“ unter A 2.5.

Mit Ausnahme des aufgabenspezifischen Wortschatzes wäre auch eine permanente Präsenz der diskursiven Redemittel im Klassenzimmer denkbar. Sie sollten dann von den Schülerinnen und Schülern selbst im Rahmen dieser oder auch anderer Mathematikaufgaben mit argumentativem Potenzial über einen größeren Zeitraum erarbeitet und sukzessive erweitert werden. Auch ihre Nutzung in anderen Fächern ist trotz fächerspezifischer Argumentationsformen vorstellbar, da die hier vorgestellten diskursiven Mittel auf einer übergeordneten sprachlichen Ebene angesiedelt sind.

In der fachdidaktischen Lehre bieten sich unterschiedliche Varianten eines Einsatzes dieser Aufgabe an. Beispielsweise könnte die ursprüngliche Version – vorerst unter Auslassung aller sprachbildenden Elemente (A 2.1 bis 2.5) – durch die Studierenden in Kleingruppen beispielhaft gelöst werden. Als

Input könnten hier lediglich der Arbeitsauftrag sowie die Abbildung dienen. Im Anschluss wäre eine Analyse und Diskussion des sprachbildenden Potenzials denkbar. Je nach Analyseergebnis böten die erstellten diskursiven Mittel, der Wortschatz sowie Faktoren, die ihren sinnvollen Einsatz plausibel machen als exemplarische Musterlösungen u. U. einen Nährboden konstruktiver Auseinandersetzungen.

C. Literatur

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Marxer, Michael / Prediger, Susanne / Schnell, Susanne (2010). Wie verteilen wir die Müllgebühren? Bildungswirksame Erfahrungen beim Entwickeln und Diskutieren normativer Modellierungen. Praxis der Mathematik in der Schule 52(36), S. 19-25. Online-Version verfügbar unter http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/10-Marxer_Prediger_Schnell_PM-H36-Webversion.pdf, letzter Aufruf: 09.09.2016, S. 2.

Marxer, Michael / Prediger, Susanne (2013). Wer soll wie viel bezahlen? – Rechnungen darstellen und diskutieren. In Barzel, Bärbel / Hußmann, Stephan / Leuders, Timo / Prediger, Susanne (Hrsg.) Mathewerkstatt. Klasse 6. Berlin: Cornelsen, 101-122.

D. Aufgabenanalyse

Ergebnisse der Analyse der ursprünglichen Aufgabe mit dem Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*) [2]

Zu analysierende Aufgabe:

ursprüngliche Aufgabe	Marxer, Michael / Prediger, Susanne / Schnell, Susanne (2010): Wie verteilen wir die Müllgebühren? Bildungswirksame Erfahrungen beim Entwickeln und Diskutieren normativer Modellierungen. In: Praxis der Mathematik in der Schule 52 (36): 19-25.		
Bearbeitung	Torsten Andreas, Nina Bohlmann		
Klassenstufe	5/6	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 2 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ Uneindeutigkeit normativer Modellierungen ▪ mathematisch argumentieren ▪ ggf. Gleichwertigkeit von Termen wahrnehmen	Endprodukt	▪ alternative Lösungsansätze normativer Modellierungen ▪ Lernplakate
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ mathematisches Argumentieren ▪ Verwenden diskursiver Redemittel ▪ (Weiter-)Entwicklung bildungssprachlicher Ausdrucksfähigkeit		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ obligatorisch: Division ▪ hilfreich: Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden		

[2] isaf = Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, entwickelt von Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob (2017).

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

	Teilaufgabe 1	*Teilaufgabe 2*	*Teilaufgabe 3*	*Teilaufgabe 4*
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	Klärung des Arbeitsauftrags	Lösungs-modellierung in Einzel- und Partnerarbeit	argumentativer Austausch über die Lösungsansätze in Kleingruppen und Erstellen eines Lernplakats	Präsentation im Plenum
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	Informieren Verständnis-sicherung (inhaltlich und sprachlich), Vorstellung der sprachlichen Mittel	Erarbeiten eines Lösungsansatzes Verschriftlichen des Lösungs-ansatzes, Austausch mit dem Partner	Vorstellen der Lösungsvorschläge Begründen, Argumentieren Diskutieren Auswählen, Darstellen der Ergebnisse auf einem Plakat	Vorstellen des argumentativen Diskurses der Gruppenarbeit, Präsentation des ausgewählten Lösungsweges
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	Die SuS erfassen die Aufgaben-stellung und erkennen den Zusammenhang zu den angebotenen sprachlichen Mitteln.	Die SuS erkennen verschiedene Lösungsmöglich-keiten und wägen Argumente ab. Sie verbinden den Einfluss außer-mathematischer Faktoren mit mathematischen Berechnungen (normatives Modellieren). Auf dieser Basis erstellen und ver-schriftlichen sie einen Lösungs-vorschlag. Weiterhin er-fahren die SuS, dass Aufgaben nicht immer eine mathematisch ein-deutige und rich-tige Lösung haben, sondern dass unterschiedliche Ergebnisvarianten bestehen können.	Die SuS stellen sich gegenseitig ihre Lösungsvorschläge vor, begründen argumentativ ihre Berechnungsgrund lage für eine möglichst gerechte Verteilung und einigen sich auf eine Lösung, die als die gerechteste angesehen wird; die Lösung sowie ggf. alternative Ansätze und Argumente werden auf einem Lernplakat festgehalten. <u>prozessbezogene mathematische Kompetenzen:</u> mathematisch argumentieren [K1], mathematisch kommunizieren [K6], ggf.	Der argumentative Diskurs sowie die Einigung auf eine gerechte Lösung innerhalb der einzelnen Gruppen werden anhand der erstellten Plakate erläutert und begründet. <u>prozessbezogene mathematische Kompetenzen:</u> mathematisch argumentieren [K1], mathematisch kommunizieren [K6] <u>inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen:</u> Zahlen und Operationen [L1]; Gleichungen und Funktionen [L4]

	Teilaufgabe 1	*Teilaufgabe 2*	*Teilaufgabe 3*	*Teilaufgabe 4*
		prozessbezogene mathematische Kompetenzen: mathematisch modellieren [K3], Probleme mathematisch lösen [K2] inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen: Zahlen und Operationen [L1]; Gleichungen und Funktionen [L4]	mathematische Darstellungen verwenden [K4] inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen: Zahlen und Operationen [L1]; Gleichungen und Funktionen [L4]	
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	den Arbeitsauftrag verstehen die Komplexität der Aufgabe erkennen durch den Einfluss sozialer Faktoren auf die Forderung nach einer möglichst gerechten Kostenverteilung in Verbindung mit mathematischen Prozeduren Gerechtigkeits-konzept verstehen	Beherrschen schriftlicher Rechenverfahren, je nach Kompetenz zusätzlich Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden mathematisches Argumentieren und Kommunizieren	Darstellen des eigenen Lösungsansatzes mathematisch begründen und argumentieren Nachvollziehen anderer Lösungsansätze diskutieren in Abhängigkeit von den vorgestellten Lösungsansätzen: Division, Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden	Darstellen und Nachzeichnen der mathematischen Diskussion Präsentieren des gewählten Lösungsansatzes Nachvollziehen anderer Lösungsansätze in Abhängigkeit von den vorgestellten Lösungsansätzen: Division, Bruchrechnen, Prozentrechnung, Terme bilden

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

	Abbildung 1
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Der Text enthält sowohl die implizit formulierten Arbeitsaufträge als auch visuelle und sprachliche Hinweise, die in die Modellierung einfließen können und dem Bearbeiten und Lösen der Aufgabe dienen.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Es liegt eine illustrierte Aufgabenstellung mit grafischen Elementen und Sprechblasen vor. Die Abbildung enthält eine Überschrift, grafische Anteile und Textanteile. Als Text sind weiterhin ein als Aufgabenstellung zu interpretierender Satz sowie Sprechblasen enthalten. Die Sprechblasen sind in direkter Rede bzw. umgangssprachlich formuliert.
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen:** Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	Der als Frage formulierte Arbeitsauftrag ist auch ohne Einbezug der Abbildung sowie der Sprechblasen auf Kosten der Komplexität umsetzbar. Die Abbildung sowie die Sprechblasen liefern Hinweise auf weitere potenziell zu integrierende Faktoren, welche unterschiedliche und komplexere Modellierungen inspirieren sollen.
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung:** Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	Haushalte, Müllgebühr, Müllentsorgung, Kosten; gerecht zugehen, einigen
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	W-Fragesatz, Passivkonstruktionen restriktive Formulierungen („Aber da muss es gerecht zugehen!“)
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	Kombination aus selektivem und detailliertem Lesen Extraktion numerischer Größen, die für die Modellierung relevant sind; diskursive Auseinandersetzung mit „gerecht“

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

Schritt 1: Welche **produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt** wird gefordert? mündlich, schriftlich, (multi-) medial Um welche Textsorte handelt es sich? Welcher Stil/ welches Register wird verlangt? Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?	mathematische Lösung mathematische Modellierung Bildungssprache, Fachsprache Mitbewohner
Schritt 2: Welches sind die für die Erstellung des Produkts **notwendigen Sprachhandlungen?**	beschreiben, erklären, begründen, nachvollziehen
Schritt 3: Welche **Spezifika der Textsorte** müssen die SuS kennen?	mathematische Darstellungsformen
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist notwendig?	diskursive Redemittel, Wortschatz (siehe S. 3)
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?	relationale Phrasen, Adjektivkomparation
Schritt 6: Welche **Strategien/Methoden** wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?	Bereitstellung von Redemitteln und Wortschatz, Hinweise zum Gebrauch dieser Mittel

D Analyse der Aufgabenstellung

Schritt 1: **Ist die Aufgabe verständlich?** Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert? Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert? Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung) Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	Es fehlt eine explizite Formulierung der Aufgabenstellung, die Mehrdeutigkeit ist vermutlich von den Autoren intendiert. Ja: bildungssprachliches Register, fachlich offen und differenzierend formuliert, sprachlich und fachlich anspruchsvoll Nein, da keine Untergliederung erfolgt Ja, mit der Besonderheit verschiedener Bearbeitungs- und Lösungsvarianten
Schritt 2: **Ist die Aufgabe transparent?** Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich? Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert? Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	Die offene Gestaltung der Aufgabe ermöglicht sowohl fachliche als auch sprachliche Spielräume und birgt die Gefahr von Irritationen bei SuS, die mit vergleichbaren Aufgabenformaten nicht vertraut sind.
Schritt 3: **Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?** Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	Nein, da die Aufgabe keinen eindeutigen bzw. richtigen Bearbeitungsweg vorsieht.

E Sprachbildende Überarbeitung

	Unterstützungsmaßnahmen	*Unterstützungsmaßnahmen*
Schritt 1 (vgl. Teil B): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen? **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:	Sprechblasen nein Ergänzung der Abbildung durch eine explizite Formulierung der Aufgabenstellung Optimierung des Textdesigns, Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar Sammlung des Vorwissens in der Kleingruppe oder im Plenum, z.B. Brainstorming	Abbildung nein Benennung der abgebildeten Personen, ggf. Ergänzung relevanter sozialer Merkmale

	Unterstützungsmaßnahmen	*Unterstützungsmaßnahmen*
Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden? Wie könnte der Text entlastet werden? Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?	Anleitung zur Gestaltung des Leseprozesses inkl. Lesestrategien	Thematisierung der sozialen Merkmale und wohnlichen Gegebenheiten
Schritt 2 (vgl. Teil C): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden?** **Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?** **Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?** **Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?**	Der in den Sprechblasen abgebildete Wortschatz kann die mündliche bzw. schriftliche Produktion unterstützen. Wortschatzanregungen Angebot von Redemitteln Ich-Du-Wir-Methode durch kooperatives Setting	
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.	Erläuterung relevanter bzw. möglicherweise schwieriger Begriffe	

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Sachunterricht:
NICHT IN DIE SCHULTÜTE GELEGT – SEEV JAKOB

Material	Anne Frank Zentrum (Hg.) (2014): *Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin. Ein Lernmaterial zu historischem Lernen und Kinderrechte.* Pädagogische Handreichung. Berlin: Metropol Verlag: 1–37.		
Autorinnen	Beate Lütke, Anja Binder		
Klassenstufe	4. bis 6. Klasse	Umfang U-Std. à 45 min. ca.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ am Beispiel „erster Schultag“ Auseinandersetzung mit der Geschichte der Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung von Juden im nationalsozialistischen Deutschland ▪ Vergleich zur eigenen Lebenswelt	Endprodukt	Text für das persönliche „Forscherbuch“, in dem die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Text- und Bildquellen festgehalten werden
sprachbildende Schwerpunktsetzung(en)	▪ informationsentnehmendes Lesen eines Sachtextes durch Anwendung von Lesestrategien. ▪ zentrale Diskursfunktionen: Erzählen, Beschreiben und Berichten ▪ Sprechen über Sprache: Vergleich von Sprachregistern ▪ Schreiben eines zusammenfassenden Textes über die selbst herausgefundenen Ergebnisse		
benötigte Vorkenntnisse			
sprachlich	▪ möglichst automatisierte Lese- und Schreibfähigkeit		

INHALT

A. Ergänzende sprachbildende Aufgaben zu „Nicht in die Schultüte gelegt – Seev Jacob“ 2

1. Aufgabe: Sammle mit einem anderen Kind Informationen über Seev Jacobs ersten Schultag 2
2. Aufgabe: Berichtet den anderen Kindern im Sitzkreis über eure Ergebnisse 3
3. Aufgabe: Schreibe in dein Forscherbuch: Was hast du über Seev herausgefunden? 3

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 4

1. Zur Auswahl des Materials 4
2. Kontext und Aufbau des Materials 6
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf* 6
4. Erläuterungen der ergänzenden sprachbildenden Aufgaben zur Person Seev Jacob 7
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 9

C. Literatur 11

A. Ergänzende sprachbildende Aufgaben zu „Nicht in die Schultüte gelegt – Seev Jacob“

Lernsituation / Arbeitsauftrag / Arbeitsschritte

1. Aufgabe: Sammle mit einem anderen Kind Informationen über Seev Jacobs ersten Schultag

1.1 Teilaufgabe I:
Erinnerst du dich noch an deinen ersten Schultag? Erzähle deinem Nachbarn / deiner Nachbarin, was passiert ist.

pre-reading activity: Vorwissensaktivierung: erste Phase des Scaffoldings

1.2 Teilaufgabe II:
Beschreibt euch gegenseitig Seevs Foto. Ihr könnt auch die Wörter aus dem Kasten verwenden. Was meint ihr: Wie ging es ihm als das Foto gemacht wurde?

Unterstützung der Beschreibung durch Worthilfen (ergänzende Beispielwörter)

auf dem Bild	er trägt …	lederne Schnürstiefel	
vergilbt	eine Schirmmütze	Tornister	
altmodisch	Kleidung	Lächeln	

1.3 Teilaufgabe III:
Lest leise murmelnd oder still den Text auf der Karte über Seevs ersten Schultag.
Überlegt gemeinsam: Was erfahrt ihr über seinen ersten Schultag?
Sucht im Text, wo ihr die Antworten auf die Frage findet:

Leseförderung während (murmelndes Lesen unterstützt die Leseflüssigkeit) und nach dem Lesen (Inhalte schriftlich formulieren)

- Welche Schule besuchte Seev?
- Wie kam er zur Schule?
- Warum hatte Seev zuerst Angst vor der Schule?
- Warum gefiel ihm sein erster Schultag dann doch?

1.4 Teilaufgabe IV:
Übersetzt gemeinsam Seevs Sprache in eure Sprache.

micro-mode-shifting „making the new register explicit“, Anregungen zum Sprechen über Sprache

Seevs Sprache	Deine Sprache
Zuckertüte	
Volksschule	
Nach damaliger Sitte	
Mir war bang.	
Der immer bereite Rohrstock	

Denkt über Seevs Sprache nach. Was fällt euch daran auf?

Seevs Sprache _____

unterscheidet sich	altmodisch	verwendet Wörter wie z.B. …	heutige Sprache

2. Aufgabe: Berichtet den anderen Kindern im Sitzkreis über eure Ergebnisse

Was habt ihr über Seevs Schule und seinen ersten Schultag herausgefunden?
Was war früher anders in der Schule?

- Redemittel, die in der Mitte des Sitzkreises liegen:
- Seev ging …,
- Er hatte Angst vor den Lehrern, weil …,
- Seev fand seinen ersten Schultag schön, weil …
- Er hatte nicht so viele Süßigkeiten in seiner Zuckertüte, weil …
- Seine Sprache wirkt anders als die heutige Sprache, weil …

zweite Phase des Scaffoldings im Unterricht → Kinder stellen sich gegenseitig mithilfe von Satzanfängen die Ergebnisse vor

Wie ist seine Sprache im Unterschied zu eurer?

3. Aufgabe: Schreibe in dein Forscherbuch: Was hast du über Seev herausgefunden?

Fragen, die dir helfen, deinen Text zu gliedern.	Dein Text	Redemittel, die du verwenden kannst.
Mit wem hast du dich beschäftigt?		Ich habe mich mit… beschäftigt, Auf der Karte geht es um…
Wo und wann lebte Seev?		lebte in… ging in die Schule vor… Jahren die 8. Volksschule
Wie fühlte sich Seev vor seinem ersten Schultag?		Angst, bange sein fürchtete sich der/ein Rohrstock
Warum gefiel ihm der erste Schultag?		Der erste Schultag gefiel ihm, weil…
Nenne die Unterschiede zwischen der Schule von heute und der Schule von damals.		Früher … heute Die damalige Schule, die heutige Schule Bestrafung
Nenne Unterschiede zwischen Seevs Sprache und der heutigen Sprache.		unterscheidet sich von der heutigen Sprache, enthält Ausdrücke, die heute kaum noch vorkommen altertümlich

dritte Phase des Scaffolding: Fragen helfen, den zu schreibenden Text zu gliedern;

Redemittel helfen, die einzelnen Abschnitte zu formulieren

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl des Materials

Das Material über Seev Jacobs ersten Schultag wurde der Materialsammlung „Nicht in die Schultüte gelegt“ entnommen. Diese Materialsammlung wurde in Kooperation mit dem Anne-Frank-Zentrum, der Humboldt Universität zu Berlin und der Stiftung Neue Synagoge Berlin – Centrum Judaicum entwickelt und eignet sich für das Lernen in Lernwerkstätten. Das Lernwerkstattmaterial wurde in Originalform beibehalten und durch sprachbildende Aufgaben ergänzt, die den Lese- und Schreibprozess unterstützen und zum Nachdenken über Sprachregister anregen. Die Materialsammlung „Nicht in die Schultüte gelegt“ erzählt über sieben Schicksale jüdischer Kinder, die in der Zeit von 1933 bis 1942 in Berlin lebten. Das Material ordnet sich in die historischen Perspektive des Sachunterrichts ein und zielt auf gesellschaftliche Bildung im Bereich historisches Bewusstsein und Menschenrechtsbildung ab. Das Originalmaterial wurde ausgewählt, weil es von dem sachunterrichtsdidaktischen Kooperationspartner der Humboldt-Universität, Prof. Detlef Pech, empfohlen wurde. Es entspricht aktuellen sachunterrichtsdidaktischen Qualitätsstandards, wurde in Grundschulen erprobt und nach dem Feedback der Schülerinnen und Schüler fertiggestellt.

Die Ergänzung sprachbildender differenzierender Aufgaben soll den Bereich gesellschaftlicher Bildung im Sachunterricht, für den ein erhöhter Forschungs- und Entwicklungsbedarf diagnostiziert wird, erweitern (vgl. Pech 2013: 19). Für Sprachbildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Grundschule bieten vor allem sprachbildende Aufgaben innerhalb der Interdisziplinarität des Sachunterrichts gute Anknüpfungsmöglichkeiten an weiterführende Fächer wie Geschichte oder die verschiedenen Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I (vgl. Benholz / Rau 2011: 1; Kucharz 2013: 283f). Zudem kann das Originalmaterial laut Manual auch im Deutschunterricht der Grundschule eingesetzt werden; hier könnte verstärkt die Bewusstmachung von Lesestrategien im Umgang mit Quellentexten und das Nachdenken über Sprache in den Vordergrund gestellt werden.

Den sprachbildenden Ergänzungsaufgaben liegt das Konzept des Scaffoldings zugrunde (in der Umsetzung von Quehl / Trapp 2013), in dem den Schülerinnen und Schülern in den Aufgaben ein Gerüst zur Verfügung gestellt wird, um von der Alltags- zur Bildungs- und Fachsprache zu gelangen. Für den Übergang von der Alltags- zur Fachsprache wurden verschiedene Hilfestellungen auf der Wort- und Satzebene gegeben (s. Erläuterungen der Teilaufgaben) und Anregungen zum Nachdenken über Registerunterschiede gegeben. Alle vier fachbezogenen Kompetenzen des Sachunterrichts (Erkennen, Kommunizieren, Urteilen und Handeln) beziehen sich auf sprachhandelnde, prozessorientierte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, beispielsweise: Beschreiben, Benennen, Bewerten, Beurteilen, Berichten. Mit den vier fachbezogenen Kompetenzen und den dazugehörigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden Phänomene aus acht Themenfeldern (Erde, Kind, Markt, Rad, Tier, Wasser, Wohnen, Zeit) erschlossen (vgl. RLP 2015). Folgende fachbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem Berliner Rahmenlehrplan Sachunterricht 2015 werden mit den sprachbildenden Aufgaben bedient.

Fachbezogene Kompetenz: Erkennen

Untersuchen, beobachten, sich informieren und dokumentieren

- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich Information zu Seev Jacobs erstem Schultag auf Grundlage einer zu untersuchenden Fragestellung.
- Schülerinnen und Schüler nutzen das Foto von Seev Jacob und den dazugehörigen Sachtext, um Informationen zu entnehmen.
- Schülerinnen und Schüler untersuchen das Phänomen Sprache (früher und heute) im Hinblick auf eine Fragestellung.

Vergleichen und Ordnen

- Schülerinnen und Schüler vergleichen ihren ersten Schultag mit dem Schultag von Seev Jacob im Hinblick auf das Kriterium Sprache und können Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen.

Fachbezogene Kompetenz: Kommunizieren

Sich sachbezogen mitteilen und nachfragen

- Schülerinnen und Schüler können ihre Ergebnisse zu Seev Jacobs erstem Schultag sprachlich verständlich und sachbezogen erzählen.

Fachsprache kennen und nutzen

- Schülerinnen und Schüler können Fachwörter zu Seev Jacobs Bild zuordnen.
- Schülerinnen und Schüler können im Sitzkreis die Fachbegriffe wieder verwenden zur Beschreibung ihrer Ergebnisse über Seev Jacobs ersten Schultag.

Fachbezogene Kompetenz: Urteilen

Medien und Arbeitsweisen reflektieren und bewerten

- Schülerinnen und Schüler können angeben, woher oder von wem sie Informationen gewonnen haben.

Fachbezogene Kompetenz: Handeln

Verabredungen treffen und einhalten

- Schülerinnen und Schüler müssen bei allen Aufgaben Arbeitsaufträge erfüllen und zum Teil in einer Gruppe bzw. Partnerarbeit Aufgaben übernehmen.

Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen

- Schülerinnen und Schüler können Lernstrategien verabreden und einhalten und bei der Informationsentnahme aus dem Sachtext anwenden

Inhaltsbezogene Kompetenz: Erde

Wie ist es geworden? (Ältere Geschichte und jüngere Zeitgeschichte). Gründungs- und Entwicklungsgeschichte (Berlin bzw. Brandenburg). Quellen untersuchen.

Inhaltsbezogene Kompetenz: Kind

Wie lebten Kinder früher? (z.B. in der Eltern- und Großelterngeneration) Schule, Familie, Freundschaft, Spiel, Kommunikation, Konsum. Quellen untersuchen.

Inhaltsbezogene Kompetenz: Zeit

Woher bekommen wir Wissen über die Vergangenheit. Quellen (Bild Text, Sache) geben Auskunft.

Wie lebten Menschen früher in ihrer Kindheit. Unterschiede und Ähnlichkeiten im Vergleich zu heute.

Die sprachbildenden ergänzenden Aufgaben ermöglichen durch Vorwissensaktivierung zum eigenen ersten Schultag die Anknüpfung an die verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und bieten gleichzeitig eine erste gemeinsame Kommunikationsgrundlage innerhalb der Klasse, denn jedes Kind in Deutschland hat einen ersten Schultag erlebt. Diese Grundlage für Kommunikation im Themenbereich historisches Bewusstsein wird schrittweise von der Alltagssprache zur Fachsprache ausgebaut.

2. Kontext und Aufbau des Materials

Das Lernwerkstattsmaterial „Nicht in die Schultüte gelegt“ eignet sich für Schülerinnen und Schüler der vierten bis sechsten Klasse und kann im Kontext des Themas ‚Nationalsozialismus‘ eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler begegnen der Geschichte der Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung von Juden im Nationalsozialismus, ohne dabei schockiert zu werden. Die sprachbildenden Aufgaben ergänzen das Material zum Zeitzeugen Seev Jacob und geben die Möglichkeit, sich strukturiert der Erzählung Seev Jacobs zu nähern und unterschiedliche Sprachregister miteinander zu vergleichen, um somit einen Eindruck von der ‘früheren‘ Sprache zu bekommen.

Die sprachbildenden Aufgaben wurden in drei große Aufgabenblöcke unterteilt, die sich an dem mehrstufigen Unterrichtsarrangement in drei Stufen des Scaffoldingansatzes von Quehl / Trapp (2013) orientieren.

Die erste große Aufgabe I „Sammle mit einem anderen Kind Informationen über Seev Jacobs ersten Schultag“ entspricht der Phase 1 der Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding. In der ersten Phase führen Kinder Aktivitäten in kleinen Gruppen durch und benutzen dabei alltagssprachliche Formulierungen (vgl. Quehl / Trapp 2013: 44). Die zweite große Aufgabe II „Berichtet den anderen Kindern im Sitzkreis über eure Ergebnisse“ entspricht der Phase 2 der Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding. In der zweiten Phase stellen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor. In einem Kreisgespräch üben die Kinder angeleitetes Berichten über ihre eigenen Ergebnisse (vgl. Quehl / Trapp 2013: 44). Die dritte große Aufgabe III

„Schreibe in dein Forscherbuch. Was hast du über Seev herausgefunden?“ entspricht der Phase 3 der Unterrichtsaktivitäten beim Scaffolding. In der dritten Phase halten die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse in schriftlicher Form fest (vgl. Quehl / Trapp 2013: 44).

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf*

Die Personenkarte von Seev Jacob im Themengebiet „Erster Schultag“ wurde mit dem *Instrument zur sprachlichen Analyse von Fachaufgaben* (*isaf*) (Caspari et al. 2017) analysiert und ergänzend weiterentwickelt. Es folgen zusammenfassend die Ergebnisse der Analyse:

Der erzählende informative Sachtext bzw. Zeitzeugentext Seev Jacobs gibt dessen Erlebnisse des ersten Schultags wieder und ermöglicht im Anschluss das Weiterarbeiten mit den folgenden Umgangsweisen. Die Umgangsweise „Recherchieren“ gibt Hinweise, dass beispielsweise über den Rohrstock Recherche betrieben werden kann. Was ist ein Rohrstock und was wurde damit gemacht? Weiter kann man darüber nachdenken, warum Rohrstöcke heutzutage verboten sind. Die Umgangsweise „Weiterdenken“ gibt einen Verweis auf die UN-Kinderechtskonventionen. Die Umgangsweise Nachdenken regt dazu an, über seinen eigenen ersten Schultag nachzudenken und Eltern und Großeltern zu deren Erinnerungen zu befragen. Die Umgangsweise „Vergleichen“ ermöglicht einen Schultütenvergleich, in dem die Inhalte der Schultüten aller Kinder verglichen werden.

Fachdidaktische Zielsetzungen und Anforderungen

In der Materialsammlung „Nicht in die Schultüte gelegt“ für Lernwerkstätten geht es um das historische und soziale Lernen. Das Material berichtet in biographischen Quellen, 69 Textausschnitten und mit authentischen Abbildungen über sieben Schicksale jüdischer Kinder, welche in der Zeit von 1933 bis 1942 in Berlin lebten. Die Biographien beinhalten bis zu acht thematische Schwerpunkte: erster Schultag, Freunde, Familie, jüdisch sein, Name, Verlust, Besonderheiten, Spielen, Wohnen, Berlin. Anhand der biographischen Quellen wird historisches Bewusstsein entwickelt; mit dem Vergleich beispielsweise zur eigenen Einschulung soll Neugier in Bezug auf Vergangenes erweckt werden; weiterhin wird über das Zeitzeugenmaterial Wissen über den damaligen Alltag aufgebaut.

Jede Einzelgeschichte wird von drei didaktischen Fragen begleitet. Die erste Frage bezieht sich auf Text- und Bildquellen und soll deren Verstehen unterstützen. Die zweite Frage zielt auf einen Vergleich der Lebenswelten ab, bei Abweichungen folgt ein Impuls zum Weiterdenken und verweist auf Artikel der UN-Kinderrechtskonvention. Die dritte Frage ermöglicht, dass Aussagen der sieben Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in eine Beziehung zueinander gesetzt werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen sichtbar werden.

Sprachliche Anforderungen

Eine wesentliche sprachliche Anforderung des Originalmaterials besteht im verstehenden Lesen einer Zeitzeugen-Aussage bzw. Quelle. Hierbei sind vor allem der teils wenig frequente Wortschatz und die komplexen Satzstrukturen als Herausforderung für wahrscheinlich alle Schülerinnen und Schüler anzusehen. Eine weitere sprachliche Anforderung entsteht bei der Beschreibung der historischen Abbildungen und der Wiedergabe der im Text formulierten Erlebnisse an Seev Jacobs erstem Schultag. Diese Beschreibungen, Wiedergaben und Ergebnisberichte erfolgen sowohl mündlich im Plenum als auch schriftlich im Forschertagebuch. Die Abbildungen und Texte enthalten Gegenstände, welche man im heutigen Alltag nur noch selten vorfindet und wozu bei den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte (z.B. im Falle des Rohrstocks) fehlen. Diese sind aber wiederum notwendig, um historisches Bewusstsein zu entwickeln.

4. Erläuterungen der ergänzenden sprachbildenden Aufgaben zur Person Seev Jacob

Das Lernwerkstattmaterial „Nicht in die Schultüte gelegt“ wurde mit seinen fachdiaktischen Zielsetzungen und Anforderungen in seiner Originalversion beibehalten und durch sprachbildende Aufgaben ergänzt. Diese folgen der Methode des Scaffoldings in der Adaption von Quehl / Trapp (2013), wobei die Schülerinnen und Schüler ausgehend von der Alltagssprache strukturiert über das zunächst mündliche Formulieren bildungs- und fachsprachlicher Äußerungen zum Schreiben eines Textes geführt werden, der bildungs- und fachsprachliche Elemente enthält und Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit folgt. Die einzelnen untergliederten sprachbildenden Aufgaben haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, wie es in den nachfolgenden Aufführungen ersichtlich wird.

4.1 1. Aufgabe: Informationssammlung über Seev Jacob

Die erste große Aufgabe I „Sammle mit einem anderen Kind Informationen über Seev Jacobs ersten Schultag“ wurde in vier weitere Teilaufgaben unterteilt.

4.1.1 Teilaufgabe I: inhaltliche und sprachliche Vorwissensaktivierung zum ersten Schultag

Bei der ersten Teilaufgabe erinnern sich die Schülerinnen und Schüler an ihren eigenen ersten Schultag und erzählen sich gegenseitig ihre Erlebnisse. Das mündliche Erzählen über den eigenen ersten Schultag schafft einen authentischen Kontext im Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler ihr inhaltliches und sprachliches Vorwissen über das Phänomen Einschulung aktivieren können (vgl. Ohlhus / Stude 2009: 477). Das gegenseitige Erzählen bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit komplexere sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. je nach individueller sprachlicher Handlungskompetenz über ihren ersten Schultag zu berichten (vgl. Ohlhus / Stude 2009: 477). Mündliches Erzählen ist fester Bestandteil des Rahmenlehrplans Deutsch 2015 und hat eine eigenständige Bedeutsamkeit im Grundschulunterricht erlangt (vgl. Ohlhus/Stude 2009: 476f). Mündliche Erzählungen sind in Gespräche eingebettet und das Agieren in Gesprächssituationen gilt eine bildungssprachliche Handlungskompetenz (vgl. Senatsverwaltung 2015, RLP Teil B: 10).

4.1.2 Teilaufgabe II: Bildbeschreibung Seev Jacob

In der zweiten Teilaufgabe beschreiben sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig das Foto von Seev Jacob. Hierbei können sie angebotene Formulierungshilfen verwenden. Beschreiben ist eine sprachliche Handlung. Es trägt zur bildungssprachlichen Handlungskompetenz bei (vgl. Senatsverwaltung 2015, RLP Teil B: 4) und ist ein von der Kultusministerkonferenz fest vorgegebener Operator in den Bildungsstandards aller Unterrichtsfächer. „Beschreiben“ wird in Anlehnung an die Standards der Kultusministerkonferenz als eine genaue, eingehende, auf Erklärung und Wertung verzichtende Darstellung u.a. von Personen definiert. Eine weitere sprachfördernde und sprachbildende Maßnahme in der zweiten Teilaufgabe bilden die angebotenen Formulierungshilfen, auf die die Schülerinnen und Schüler bei der Beschreibung von Seev Jacobs Foto zurückgreifen können: „Wörter bilden die elementare Grundlage der menschlichen Sprache. Wortschatzkompetenz ist daher integraler Bestandteil aller sprachlichen Teilkompetenzen, also Grundlage für die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen sowie für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Wer auf einen quantitativ wie qualitativ hinreichenden Wortschatz mit entsprechender Makro- und Mikrostruktur zugreifen kann, ist in der Lage, kognitiv wie sprachlich handlungsfähig zu sein“ (Krischer, 2016, S. 1 – SCB-Reader). Mit der abschließenden Frage der zweiten Teilaufgabe „Was meint ihr: Wie ging es ihm, als das Foto gemacht wurde?“ wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben Empathie zu entwickeln, vielleicht aber auch über ihre eigenen Gefühle am ersten Schultag zu sprechen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen.

4.1.3 Teilaufgabe III: murmelndes oder stilles Lesen des Sachtextes

In der dritten Teilaufgabe werden die Schülerinnen und Schüler erstmals mit dem Sachtext über Seev Jacobs Erlebnisse konfrontiert. Als ersten sollen die Kinder den Sachtext entweder leise murmelnd oder still lesen. Die Erschließung von schriftlichen Texten ist Teil der bildungssprachlichen Handlungskompetenz. Der Vorgang des Lesens ist komplex und beinhaltet neben kognitiven Prozessen (bspw. Wort- und Satzidentifikation, Erkennen kohärenter Strukturen) auch subjektive und soziale Prozesse (vgl. Gailberger / Nix , 2013: 35, Rosebrock / Nix 2008). Demzufolge stehen für die Erschließung des Textes Fragen zur Verfügung. Diese Fragen sind direkte Fragen an den Sachtext, deren Antwort die Schülerinnen und Schüler im Text finden (bspw. Welche Schule besuchte Seev?). Diese ordnende Lesestrategie während des Lesens dient einerseits der Bewusstmachung lesestrategischer Vorgehensweisen, andererseits unterstützt das durch Fragen angeleitete selektive Lesen die Erschließung des Textinhalts (vgl. Gailberger / Nix 2013: 61f.). Die Möglichkeit des halblauten Lesens unterstützt die Übung zunehmend automatisierten Lesens, das als basale Lesefertigkeit die Voraussetzung für das inhaltserschließende und strategische Lesen bildet.

4.1.4 Teilaufgabe IV: Sprachregister vergleichen

In der vierten der Teilaufgabe betrachten die Schülerinnen und Schüler die Sprache des Sachtextes zu Seev Jacob genauer. Sie sollen die Sprache Seevs in ihre heutige Sprache übersetzen und sagen, was ihnen auffällt, wenn sie die unterschiedlichen Sprachregister miteinander vergleichen. Mit der Reflexion oder dem Vergleich unterschiedlicher Sprachregister wird das erworbene Wissen zu Seev Jacob angebunden an die eigenen Erfahrungen. *„Schulisch erworbenes Wissen kann also im Idealfall, sofern die Anbindung an die außerschulischen Erfahrungen funktioniert, dazu führen, dass Jugendliche sich ihrer Sprache bewusster bedienen und ihr sprachliches Handeln begründen können“* (Neuland et al. 2014: 206). Somit schließt sich der Kreis: Begonnen wurde in Aufgabe I mit der Anknüpfung an die eigenen Lebenswelten der Kinder, indem sie über ihren ersten Schultag erzählen sollten. Mit Teilaufgabe 2 und 3 wurde das Wissen im historischen Bereich erweitert und ausgebaut und die letzte Teilaufgabe 4 ermöglicht es dieses erworbene Wissen wieder zurückzuführen in die eigene Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

4.2 2. Aufgabe: Ergebnisse berichten

In der zweiten großen Aufgabe, die der zweiten Phase der Unterrichtsaktivitäten des Scaffoldings entspricht, sollen die Schülerinnen und Schüler über ihre Ergebnisse berichten. Berichten ist kein explizit vorgegebener Operator der Kultusministerkonferenz, aber er wird im Rahmenlehrplan 2015 des Unterrichtsfaches Deutsch (vgl. Senatsverwaltung 2015) als Kompetenz auf der Niveaustufe C eingeordnet.

Mithilfe von offenen vorgegebenen Leitfragen (bspw. Was habt ihr über Seevs Schule und seinen ersten Schultag herausgefunden?) können die Schülerinnen und Schüler zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen aus den vorherigen Aufgaben berichten. Als Hilfestellung für das Berichten liegen Satzanfänge in der Mitte des Sitzkreises, derer sich die Kinder bedienen können. Die sprachliche Herausforderung des Berichtens über die Ergebnisse im Sitzkreis besteht darin, dass die Materialen zu Seev Jacob nun zusammengefasst wiedergegeben, also kondensiert werden müssen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft und Karten mit Formulierungshilfen angeregt, bildungs- und fachsprachliche Strukturen und Begriffe einzubauen; zudem werden die zuhörenden Kinder zu Nachfragen angeregt (vgl. Quehl / Trapp 2013:45).

4.3 3. Aufgabe: Forscherbuch schreiben

Die Auseinandersetzung mit Seev Jacobs Foto und dem dazugehörigen Sachtext ist bereits in Aufgabe I + II erfolgt. In Aufgabe III geht es nun darum, die Ergebnisse zu Seev Jacob schriftlich festzuhalten. Auch die Produktion von Texten ist Bestandteil bildungssprachlicher Handlungskompetenz (vgl. RLP, 2015, Teil B: 9). Der Schreibprozess setzt sich genau wie der Leseprozess aus verschiedenen Phasen zusammen. Es gibt die Phase des Planens, des Formulierens und des Überarbeitens. Für das Schreiben des eigenen Textes in der Aufgabe III sind Hilfestellungen für den Planungs- und Formulierungsprozess vorgegeben, wodurch die Anforderungen des Schreibens schrittweise unterstützt und die Komplexität des Schreibens reduziert werden. Für die Planungsphase des Schreibens sind Fragen vorgegeben, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Text gliedern können und das bereits erworbene Wissen aus dem Sachtext zu Seev Jacob wieder ins Gedächtnis gerufen wird. Die Redemittel unterstützen den Formulierungsprozess für die Realisierung des eigenen Textes.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Analysiert man die hier vorgestellten ergänzenden sprachbildenden Aufgaben nach den Kriterien der Analyse von Schulbuchaufgaben für einen inklusiven Sachunterricht, so zeigt sich, dass das Analysekriterium Kommunikation: Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten fast vollständig erfüllt wurde (vgl. Kaiser / Albers 2011: 81ff). Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Informationen aus Sachtexten, erarbeiten sich Fachbegriffe, sie beschreiben sprachlich Sachverhalte und präsentieren Ergebnisse. Der einzige Aspekt, der in den ergänzenden sprachbildenden Aufgaben fehlt, ist die sprachliche Handlung des Argumentierens. Eine argumentative Aufgabe wäre beispielsweise beim Vergleich der heutigen Sprache mit der Sprache von Seev Jacob denkbar.

Zum Beispiel in Form der folgenden Aufgabe:

Habt Ihr Ideen, warum sich die Sprache verändert hat? Begründet eure Ideen.

Beispiele für Satzanfänge:	Wichtige Wörter für Begründungen:
Ich denke, dass… Ich habe eine andere Meinung/Idee, weil… Die Idee von _____ hat mich auf die folgende Idee gebraucht... Wir haben die folgenden Idee…, weil… Als ich über die Aufgabe/Frage nachgedacht habe, habe ich festgestellt, dass…	darum weil wegen deswegen deshalb

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen auf der Grundlage eines inklusiven sprachbildenden Sachunterrichts zu schaffen, wäre eine Orientierung an folgenden Kriterien, um eine Lernaufgabe inklusiv zu gestalten (vgl. Seitz 2005, Kaiser / Albers 2011: 79f.):

- ästhetische und körperbasierte Zugangsweisen
- Gelegenheiten, von Kind zu Kind zu lernen
- vielfältige Deutungsmuster einbringen
- sich über Deutungen austauschen
- Wahlmöglichkeiten
- kooperative Sozialformen

So wäre es beispielsweise denkbar den Sachtext von Seev Jacob als Hörtext für eine auditive Zugangsweise zu gestalten. Die Gelegenheit, von Kind zu Kind zu lernen, ist im Material angelegt, da es insgesamt von sieben Schicksalen jüdischer Kinder berichtet. Auch die sprachbildenden Aufgaben ermöglichen es von Kind zu Kind zu lernen, da die Kinder sich gegenseitig von ihrem ersten Schultag erzählen und in der Gruppe über ihre Ergebnisse berichten. Das Einbringen und Austauschen von Deutungsmustern ist durch den Vergleich der Sprachregister gegeben und mit der anschließenden Frage: Was fällt euch daran auf? Die Anlage des Materials als Lernwerkstatt enthält darüber hinaus von vornherein Wahlmöglichkeiten und kooperative Lernformen.

C. Literatur

Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2014): *Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933–1942 in Berlin. Ein Lernmaterial zu historischem Lernen und Kinderrechte*. Pädagogische Handreichung. Berlin: Metropol Verlag.

Benholz, Claudia / Rau, Sarah (2011): *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule*.[Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf] [13.04.2017]

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017): Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). [Online: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Caspari-et-al.-2017---isaf_Instrument-zur-sprachbildenden-Analyse-von-Aufgaben-im-Fach.pdf] [18.8.2017]

Gailberger, Steffen / Nix, Daniel (2013): Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Kaiser, Astrid / Albers, Stine (2011): Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern – ein Widerspruch? In: Giest, Hartmut / Kaiser, Astrid / Schomaker, Claudia (Hg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kucharz, Diemut (2013): Sprachförderung im Sachunterricht. In: Gläser, Eva / Schönknecht, Gudrun (Hg.): *Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren*. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.

Neuland, Eva / Balsliemke, Petra / Steffin, Hanne (2014): Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Ulrich, Winfried (Hg).: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP*. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 6. Sprachreflexion und Grammatikunterricht herausgegeben von Hildegard Gornik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 194-212.

Ohlhus, Sören / Stude, Julia (2009): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP.* Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 471-486.

Pech, Detlef (2013): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht. Eben nicht (nur) Soziales Lernen. In: *Die Grundschulzeitschrift* H. 264, 03/2013, 16-19.

Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013*): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann. [FörMig Material, Band 4]

Rosebrock, Cornalia / Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf] [13.04.2017]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10.*Teil C Sachunterricht. [Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf] [13.04.2017]

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Deutsch: „UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN“ (KALENDERGESCHICHTEN)

ursprüngliche Aufgabe	in Anlehnung an *deutsch.kombi.plus 3,* S. 148 f. *Deutschbuch 7,* S. 106		
Bearbeitung	Almut Meissner		
Klassenstufe	7. Schuljahr	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 6 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	einen Erzähltext (literarischer Text) verstehen und nacherzählen	Endprodukt	schriftliche Nacherzählung eines Erzähltextes
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	Bewusstmachung des sprachlichen Registers ‚Literatursprache‘ (funktionale Varietät des Deutschen)		
benötigte Vorkenntnisse			
inhaltlich	▪ Vorstellung vom Stellenwert der richterlichen Gewalt im Staat sowie von der Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit		
fachlich	▪ ausreichende Lesekompetenz, um einen Text überschaubarer Länge flüssig zu lesen; literarische Kompetenz i.S.v. Erfahrung im Umgang mit Erzähltexten (z.B. Fiktionalitätskonvention, Struktur literarischer Erzählungen, Funktion formelhafter Wendungen)		
sprachlich	▪ ausreichende Beherrschung der Schriftsprache, um standardsprachliche Äußerungen zu verstehen und auch zu produzieren		

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 3

1. Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen 3
2. Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen 3
3. Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren 3
4. Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen 4
5. Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen 5
6. Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler 6
   a. Johann Peter Hebel: „Der kluge Richter“ 6
   b. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘ 7
   c. Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema‘ 12
   d. Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘ 14
   e. Material ‚Verbtabelle‘ 15

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 20

1. Zur Auswahl der Aufgabe 20
2. Kontext und Aufbau 21
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse 23
   3.1 Ausgangstext: Literarischer Text 23
   3.2 Vorbereitende Aufgaben 27
   3.3 Zieltext: Nacherzählung 27
   3.4 Aufgabenstellung 29

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben 29
4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen 30
4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen 31
4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren 31
4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen 33
4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen 34
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 35
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 36
C. Literatur 37

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

1. TEILAUFGABE A: DIE GESCHICHTE LESEN

***Überlege**, was du über die Kalendergeschichte erfährst, bevor du sie liest:*

- Die Geschichte heißt „Der kluge Richter." Worum könnte es gehen? Was weißt du darüber?
- Der Text ist auf eine bestimmte Art und Weise gedruckt. Was fällt dir auf?

***Notiere** deine Antworten.*

***Lies** nun die Kalendergeschichte leise allein für dich oder lasse sie dir von einem/einer Mitschüler/in oder dem/der Lehrer/in **laut vorlesen**. Ihr könnt sie auch **gemeinsam halblaut vorlesen**.*

***Sprich** anschließend mit dem/der Mitschüler/in darüber, was du verstanden hast!*

Ihr könnt Deutsch sprechen oder in einer anderen Sprache, die ihr beide versteht.

2. TEILAUFGABE B: BEDEUTUNGEN ERSCHLIEßEN

*Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter" wurde vor mehr als 200 Jahren geschrieben. Deshalb enthält sie einige **Wörter und Wendungen, die man heute nicht mehr benutzt**. Meistens kann man sie aber aus dem **Zusammenhang, in dem sie im Text stehen, erschließen.***

*So heißt zum **Beispiel** der Satz „Er machte […] seinen Verlust bekannt […]." (Z. 2), wenn man ihn in heutiges Deutsch übersetzt, ‚Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.'*

Hier sind weitere Beispiele für solche Formulierungen:

a. „Da habt Ihr wohl daran getan." (Z. 11f.)
b. „Ehrlich währt am längsten […]." (Z. 12f.)
c. „[…] Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn." (Z. 13)
d. „Der ehrliche Finder" (Z. 13)
e. „[…], dem es […] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war […]." (Z. 13f.)
f. „Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben […]." (Z. 19f.)

*Paula, Johannes, Peter und Maria haben die Erzählung gemeinsam gelesen und versucht, diese Formulierungen in heutiges Deutsch zu übersetzen. Du findest ihre Vorschläge auf dem **Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?'***

***Besprich** die Vorschläge von Paula, Johannes, Peter und Maria mit einem/einer Mitschüler/in und **entscheide**, welche Antwort am ehesten zutrifft. **Begründe** deine Entscheidung.*

***Kläre auch weitere Wörter und Wendungen**, die du nicht sofort verstehst.*

3. TEILAUFGABE C: DIE GESCHICHTE ANALYSIEREN

1) ***Geschichten werden häufig nach einem bestimmten Schema oder Muster erzählt.***
*Untersuche, wie die Kalendergeschichte „Der kluge Richter" erzählt wird. Fülle dazu die Tabelle auf dem **Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema'** aus.*
Arbeite gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in.

2) ***Kalendergeschichten enthalten oft eine Lehre**. Manchmal steht sie schon im Text, manchmal muss der Leser bzw. die Leserin sie aus dem Text erschließen. Beantworte die folgenden Fragen. Du kannst gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in arbeiten:*

a) ***Welche Lehre(n)*** *soll man als Leser/Leserin aus der Geschichte mitnehmen?*
b) ***Wer formuliert sie****: der/die Leser/Leserin, eine der handelnden Figuren oder der Erzähler?*
c) ***Welchen Unterschied macht es, wer die Lehre(n) formuliert?***

3) ***Geschichten werden oft nach ihren Hauptfiguren benannt****, z.B. das Märchen „Rotkäppchen" nach dem kleinen Mädchen mit Namen Rotkäppchen, von dem das Märchen handelt.*
Hebels Kalendergeschichte hatte anfangs gar keinen ***Titel****. Erst später wurde sie* ***„Der kluge Richter"*** *genannt. Der Richter taucht aber erst in der zweiten Hälfte der Geschichte auf. Warum ist das trotzdem ein* ***passender Titel für die Geschichte****? Vervollständige den folgenden Satz:*
Der Titel „Der kluge Richter" passt zu der Geschichte, weil… .

4. TEILAUFGABE D: DIE GESCHICHTE NACHERZÄHLEN

Erzähle *die Geschichte schriftlich nach, so dass ein/e Leser/in von heute sie versteht.*

Die folgenden Schritte helfen dir dabei:

1) ***Stelle*** *zuerst den Ablauf der Ereignisse* ***dar****. Fülle dafür das* ***Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf'*** *aus. Benutze dafür auch deine Notizen auf dem Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema.' Gehe folgendermaßen vor:*

   a) ***Schreibe*** *zuerst für jedes Ereignis einen kurzen Satz auf ein kleines Kärtchen.*
   (Du kannst mehr Kärtchen schreiben als Kästchen vorgegeben sind.)
   ACHTUNG*: Das* ***Verb*** *muss in einer* ***Vergangenheitsform*** *stehen.*
   Du kannst die ***Verbtabelle*** *als Hilfestellung benutzen. Beginne so:*
   Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren.
   Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.
   Ein ehrlicher Finder…

   b) ***Lege*** *dann die Kärtchen so auf das Arbeitsblatt, dass die Ereignisse die gleiche Reihenfolge haben wie die Ereignisse in der Geschichte und an der richtigen Stelle liegen: Was ist der Konflikt? Was ist der Höhepunkt?*

   Prüfe *mit einem/einer Mitschüler/in, ob alle Ereignisse enthalten sind, ob sie in der richtigen Reihenfolge und an der richtigen Stelle eingeordnet sind.*

2) ***Erzähle*** *nun die Geschichte* ***mündlich*** *einem/einer Mitschüler/in oder der Gruppe.*

   - Lass an geeigneten Stellen die **Figuren selbst sprechen** (**wörtliche Rede**). Das macht die Erzählung lebendiger und anschaulicher.
   - Erzähle nur die **Ereignisse, die in der Geschichte vorkommen**. Erfinde nichts hinzu.
   - Achte auf die **richtige Reihenfolge der Ereignisse**. Deine Notizen auf dem Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf' helfen dir dabei.
   - **Verbinde die Ereignisse** auch **sprachlich** miteinander:
     - *Damit die* ***zeitliche Abfolge*** *(Was passiert zuerst, was passiert danach?) deutlich wird, kann man folgende Wörter benutzen:*
       nachdem, bevor, **während**, **als**
       ACHTUNG*: Das finite Verb rückt ans Ende des Satzes!*
       BEISPIEL*: Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren.* ***Nachdem*** *er das bemerkt hatte, gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.*
       Man kann aber auch diese Wörter benutzen:
       daraufhin, **danach**, **dann**
       ACHTUNG*: Hier bleibt das finite Verb an zweiter Stelle!*

Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. ***Daraufhin*** *gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.*

- *Damit der* ***Zusammenhang zwischen den Ereignissen*** *(Warum passiert was?) deutlich wird, kann man folgende Wörter benutzen:*
  weil, **da**
  ACHTUNG: *Das finite Verb rückt ans Ende des Satzes!*
  BEISPIEL: *Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren.* ***Weil*** *er sein Geld wiederhaben wollte, versprach er dem ehrlichen Finder eine Belohnung.*
  Man kann aber auch diese Wörter benutzen:
  deshalb, deswegen, aus diesem Grund, daher
  ACHTUNG: *Hier bleibt das finite Verb an zweiter Stelle!*
  BEISPIEL: *Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. Natürlich wollte er sein Geld wiederhaben.* ***Deshalb*** *versprach er dem ehrlichen Finder eine Belohnung.*

  Erzähle allein oder abwechselnd mit einem/einer Mitschüler/in.
  Lass dir *beim Erzählen von deinen Zuhörer/innen und eurem/eurer Lehrer/in* ***helfen***.
  Probiert gemeinsam aus, *welche Formulierungen euch gefallen.*

  Nimm die Nacherzählung am besten auf. *Achte darauf, dass auch die Formulierungs- und Verbesserungsvorschläge deiner Mitschüler/innen und eures/eurer Lehrers/in gut zu verstehen sind.*

3) ***Schreibe*** *nun die Geschichte, die du gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in oder allein erzählt hast, auf (max. 400 Wörter).*
   Verwende auch die Formulierungs- und Verbesserungsvorschläge *deiner Mitschüler/innen und eures/eurer Lehrers/in (Schritt 2).*

4) ***Hole dir Rückmeldung*** *zu dem Text, den du geschrieben hast. Bitte dazu* ***einen/eine Mitschüler/in*** *und/oder* ***deinen/deine Lehrer/in***, *die* ***‚Checkliste'*** *auszufüllen.*
   Besprich *die Rückmeldungen mit ihm/ihr, damit du alles verstehst.*

5) ***Überarbeite*** *deine Nacherzählung noch einmal, indem du sie neu aufschreibst. Verändere dabei deinen Text nur dort, wo es dein/deine Mitschüler/in und eure/eurer Lehrer/in vorgeschlagen haben.*
   Gib die fertige Nacherzählung deinem/deiner Lehrerin.

5. TEILAUFGABE E: DIE ERZÄHLUNGEN VERGLEICHEN

Eine Geschichte verändert sich, wenn man sie anders erzählt. *Überlege, wie sich Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter" durch die Nacherzählung verändert hat.*

Welche Geschichte gefällt dir besser? *Begründe.*

Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter" gefällt mir besser, weil… **ODER**

Meine Nacherzählung der Geschichte/die Nacherzählung von … gefällt mir besser, weil…

Diskutiere deine Antwort in der Gruppe *mit deinen Mitschüler/innen und dem/der Lehrer/in.*

6. MATERIALIEN FÜR DIE HAND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

a. Johann Peter Hebel: „Der kluge Richter“[1]

Ein reicher Mann hatte eine beträchtliche Geldsumme, welche in ein Tuch eingenähet war, aus Unvorsichtigkeit verloren. Er machte daher seinen Verlust bekannt und bot, wie man zu tun pflegt, dem ehrlichen Finder eine Belohnung, und zwar von hundert Talern an. Da kam bald ein guter und ehrlicher Mann dahergegangen. „Dein Geld habe ich gefunden. Dies wird‘s wohl sein! So nimm dein Eigentum zurück!“ So sprach er mit dem heitern Blick eines ehrlichen Mannes und eines guten Gewissens, und das war schön. Der andere machte auch ein fröhliches Gesicht, aber nur, weil er sein verloren geschätztes Geld wieder hatte. Denn wie es um seine Ehrlichkeit aussah, das wird sich bald zeigen. Er zählte das Geld und dachte unterdessen geschwinde nach, wie er den treuen Finder um seine versprochene Belohnung bringen könnte. „Guter Freund“, sprach er hierauf, „es waren eigentlich 800 Tlr. in dem Tuch eingenähet. Ich finde aber nur noch 700 Tlr. Ihr werdet also wohl eine Naht aufgetrennt und Eure 100 Taler Belohnung schon herausgenommen haben. Da habt Ihr wohl daran getan. Ich danke Euch.“ Das war nicht schön. Aber wir sind auch noch nicht am Ende. **Ehrlich währt am längsten und Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn**. Der ehrliche Finder, dem es weniger um die 100 Tlr. als um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war, versicherte, dass er das Päcklein so gefunden habe, wie er es bringe, und es so bringe, wie er’s gefunden habe. Am Ende kamen sie vor den Richter. Beide bestunden auch hier noch auf ihrer Behauptung, der eine, daß 800 Tlr. seien eingenähet gewesen, der andere, daß er von dem Gefundenen nichts genommen und das Päcklein nicht versehrt habe. Da war guter Rat teuer. Aber der kluge Richter, der die Ehrlichkeit des einen und die schlechte Gesinnung des andern im Voraus zu kennen schien, griff die Sache so an: Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben, und tat hierauf folgenden Ausspruch: „Demnach, und wenn der eine von euch 800 Tlr. verloren, der andere aber nur ein Päcklein mit 700 Tlr. gefunden hat, so kann auch das Geld des letzteren nicht das nämliche sein, auf welches der erste ein Recht hat. Du, ehrlicher Freund, nimmst also das Geld, welches du gefunden hast, wieder zurück, und behältst es in guter Verwahrung, bis der kommt, welcher nur 700 Tlr. verloren hat. Und dir da weiß ich keinen Rat, als du geduldest dich, bis derjenige sich meldet, der deine 800 Tlr. findet.“ So sprach der Richter, und dabei blieb es.

[1] Hebel, Johann Peter (1981): „Der kluge Richter“. In: Ders.: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Kritische Gesamtausgabe mit den Kalender-Holzschnitten. Hrsg. v. Winfried Theiss. Stuttgart: Reclam. S. 66f. Hervorhebungen: AM.

b. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?'

Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter" enthält einige Wörter und Wendungen, die man heute nicht mehr benutzt. Paula, Johannes, Peter, und Maria haben Ideen, was sie bedeuten könnten.

Besprich ihre Vorschläge mit einem/einer Mitschüler/in.
Entscheidet, welche Antwort am ehesten zutrifft, und **begründet** eure Entscheidung.

BEISPIEL Was bedeutet „Er machte […] seinen Verlust bekannt […]" (Z. 2)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Er sprach offen aus, dass er beim Glücksspiel im Casino betrogen hatte."

Johannes sagt: Das bedeutet: „Er gab zu, dass er viel Geld beim Glücksspiel im Casino verloren hatte."

Peter sagt: Das bedeutet: „Er gab zu, dass er mit seinem Geschäft mehr Gewinn als Verlust gemacht hatte."

Maria sagt: Das bedeutet: „Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte."

Marias Antwort trifft am ehesten zu, weil die anderen Antworten falsche Informationen enthalten. Er war gar nicht im Casino (Paula, Johannes). Peters Antwort könnte richtig sein, aber wir wissen nichts über sein Geschäft. Im ersten Satz heißt es nur, dass er das Geld „aus Unvorsichtigkeit" verloren hatte.

1. Was bedeutet „Da habt Ihr wohl daran getan" (Z. 11f.)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Das ist wirklich eine Ehre!"

Johannes sagt: Das bedeutet: „Das hast du richtig gemacht!"

Peter sagt: Das bedeutet: „Daran zeigt sich, dass du ein Wohltäter bist."

Maria sagt: Das bedeutet: „Da wird mir ganz wohl zumute!"

Die Antwort von *trifft am ehesten zu, da*

2. Was bedeutet „Ehrlich währt am längsten“ (Z. 12f.)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Wenn man ehrlich ist, dauert immer alles länger.“

Johannes sagt: Das bedeutet: „Wenn man es einmal im Leben schafft, ehrlich zu sein, dann hält das Ehrlichsein lange an.“

Peter sagt: Das bedeutet: „Wenn man selbst ehrlich ist, schützt einen das davor, von anderen betrogen zu werden.“

Maria sagt: Das bedeutet: „Im Leben kommt man am weitesten, wenn man sich ehrlich verhält.“

Ich stimme *zu, weil*

3. Was bedeutet „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn“ (Z. 13)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Wenn man Unrecht hat, schlägt man seinen Herrn.“

Johannes sagt: Das bedeutet: „Wenn man jemandem Schaden zufügt, gewinnt man am Ende.“

Peter sagt: Das bedeutet: „Wenn man jemandem Schaden zufügt, wird man am Ende selber geschädigt.“

Maria sagt: Das bedeutet: „Wenn man Unrecht hat, ist man immer noch besser als jeder Herrscher.“

hat recht, da

4. „Der ehrliche Finder“ (Z. 13) ist jemand, der…

Paula sagt: … immer die Wahrheit herausfindet.

Johannes sagt: … nicht behält, was er gefunden hat, sondern es abliefert.

Peter sagt: … sich große Mühe gibt, etwas Schönes zu finden.

Maria sagt: … von Beruf Schatzsucher ist.

5. Was bedeutet „dem es […] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war […]“ (Z. 13f.)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Er wollte lieber Recht schaffen als jemanden beschimpfen.“

Johannes sagt: Das bedeutet: „Er wünschte, er wäre schlagfertiger gewesen.“

Peter sagt: Das bedeutet: „Er wünschte, er wäre nicht so ehrlich gewesen.“

Maria sagt: Das bedeutet: „Er wollte seinen guten Ruf wiederherstellen.“

6. Was bedeutet „Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben […].“ (Z. 19f.)?

Paula sagt: Das bedeutet: „Er ließ beide schwören, dass sie die Wahrheit gesagt hätten.“

Johannes sagt: Das bedeutet: „Er ließ beide ihre Aussagen noch einmal sehr feierlich wiederholen.“

Peter sagt: Das bedeutet: „Er ließ beide fest versprechen, dass sie alles, was er sagen würde, geheim halten würden.“

Maria sagt: Das bedeutet: „Er ließ sich die Urkunden über den Abschluss ihrer Rechtsschutzversicherungen geben.“

c. Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema'

Wer? Welche Figuren treten in der Geschichte auf? Mit welchen Adjektiven werden sie beschrieben? ODER Mit welchen Adjektiven kann man sie beschreiben?	*Die erste Figur ist ein reicher Mann.* *Er hat viel Geld verloren, das er wiederhaben möchte.* *Er sagt dem Finder, dass* .... *Daran erkennt man, dass er unehrlich ist. Er will den Finder um seinen Lohn betrügen.* *Die zweite Figur ist* ....
Wann und wo? An welchem Ort und zu welcher Zeit spielt die Geschichte? Was bedeutet es, wenn Handlungsort oder Zeit nicht zu erkennen ist?	*Der Handlungsort der Geschichte ist* .... *Die Zeit, zu der die Geschichte spielt, ist* .... *Das könnte bedeuten, dass* ....
Wie beginnt die Geschichte? Was ist die Situation zu Beginn der Geschichte?	*Die Geschichte beginnt damit, dass* .... *Dann* ....
Was passiert? (der KONFLIKT) Was ist das besondere Ereignis, das man nicht erwartet hat? Welche Bedrohung, Sehnsucht, Aufgabe oder Problem ergibt sich daraus? Wie verhalten sich die Figuren?	*Der Reiche versucht, den Finder zu betrügen. Er sagt, dass* ..... *Der Finder* ....

Was folgt darauf? (der HÖHEPUNKT) Was ist das besondere Ereignis, das die Geschichte interessant oder spannend macht und ihr eine neue Richtung gibt?	*Der Richter erkennt, dass* .... *Deshalb* ....
Wie endet die Geschichte? Wie wird der Konflikt gelöst? D.h. wie wird die Bedrohung entschärft, die Sehnsucht erfüllt, die Aufgabe oder das Problem gelöst?	*Am Ende* ....

d. Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf'

Höhepunkt

❺

❻

❼

Konflikt

❹

❽

❷

Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.

❾

❶

Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren.

❸

Ein ehrlicher Finder

e. Material ‚Verbtabelle'

Die folgende Liste enthält unterschiedliche Verben, die du für die Nacherzählung verwenden kannst. Überlege jeweils, in welcher Zeitform sie stehen müssen.

Infinitiv	Präsens	Präteritum	Plusquamperfekt
anwenden	er wendet an	er wandte an	er hatte angewandt
bedeuten	es bedeutet	es bedeutete	es hatte bedeutet
behalten	er behält	er behielt	er hatte behalten
behaupten	er behauptet	er behauptete	er hatte behauptet
bekanntgeben	er gibt bekannt	er gab bekannt	er hatte bekanntgegeben
bestrafen	er bestraft	er bestrafte	er hatte bestraft
betrügen	er betrügt	er betrog	er hatte betrogen
denken	er denkt	er dachte	er hatte gedacht
durchschauen	er durchschaut	er durchschaute	er hatte durchschaut
erklären	er erklärt	er erklärte	er hatte erklärt
erreichen	er erreicht	er erreichte	er hatte erreicht
finden	er findet	er fand	er hatte gefunden
geben	er gibt	er gab	er hatte gegeben
gehen	er geht	er ging	er war gegangen
glauben	er glaubt	er glaubte	er hatte geglaubt
haben	er hat	er hatte	er hatte gehabt
lassen	er lässt	er ließ	er hatte gelassen
lügen	er lügt	er log	er hatte gelogen
machen	er macht	er machte	er hatte gemacht
müssen	er muss	er musste	er hatte gemusst
nehmen	er nimmt	er nahm	er hatte genommen
sagen	er sagt	er sagte	er hatte gesagt

schaden	er schadet	er schadete	er hatte geschadet
schlichten	er schlichtet	er schlichtete	er hatte geschlichtet
schwören	er schwört	er schwor	er hatte geschworen
sein	er ist	er war	er war gewesen
sich ärgern	er ärgert sich	er ärgerte sich	er hatte sich geärgert
sich freuen	er freut sich	er freute sich	er hatte sich gefreut
sich melden	er meldet sich	er meldete sich	er hatte sich gemeldet
sollen	er soll	er sollte	er hatte gesollt
verkünden	er verkündet	er verkündete	er hatte verkündet
verlieren	er verliert	er verlor	er hatte verloren
versprechen	er verspricht	er versprach	er hatte versprochen
warten	er wartet	er wartete	er hatte gewartet
wiederherstellen	er stellt wieder her	er stellte wieder her	er hatte wiedergeherstellt
wissen	er weiß	er wusste	er hatte gewusst
zahlen	er zahlt	er zahlte	er hatte gezahlt
zurückgeben	er gibt zurück	er gab zurück	er hatte zurückgegeben

f. Arbeitsblatt ‚Checkliste'

Checkliste zum Beurteilen einer schriftlichen Nacherzählung				
SCHREIBZIEL	Ob ein Text gelungen ist, hängt davon ab, ob das **Schreibziel** erreicht wurde. Stelle dir die **Leserinnen und Leser** noch einmal genau vor: *Für wen ist der Text geschrieben? Was soll mit dem Text erreicht werden?* Formuliere das **Schreibziel in einem Satz**.			
	Ist das Schreibziel erreicht?	☺	😐	☹
GESAMTEINDRUCK	**Was gefällt dir besonders gut an dem Text?** Notiere drei Punkte.			
	☺			
	☺			
	☺			
	Was gefällt dir noch nicht so gut an dem Text? Notiere drei Punkte und mache Verbesserungsvorschläge (→).			
	☹			
	→			
	☹			
	→			
	☹			
	→			
INHALT	**Sind alle Ereignisse enthalten?**	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
	Gibt es hinzuerfundene Ereignisse? ⇨ ☹	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			

	Stehen die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge?	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
	Gibt es einen Konflikt und einen Höhepunkt?	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
Aufbau	**Ist die zeitliche Abfolge der Ereignisse gut zu verstehen?**	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
	Ist der Zusammenhang zwischen den Ereignissen gut zu verstehen?	☺	😐	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
Sprachliche Richtigkeit (Fehler direkt im Text markieren und korrigieren)	**Stehen die Verben in einer Vergangenheitsform?**	☺	😐	☹
	Stehen Kommas zwischen Haupt- (finites Verb an zweiter Stelle) und Nebensätzen (finites Verb am Satzende)?	☺	😐	☹
	Sind alle Wörter im Text richtig geschrieben?	☺	😐	☹

Weitere Anmerkungen

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement orientiert sich an v.a. an zwei Lehrwerken für den Deutschunterricht in der 7. Jahrgangsstufe, die Unterrichtsvorschläge zu Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ bzw. zu Kalendergeschichten (und Anekdoten) allgemein machen: Das Sprach- und Lesebuch *deutsch.kombi plus 3* (Grundausgabe) ist ein Lehrwerk, das für das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen mit entsprechend hohem Differenzierungsbedarf konzipiert wurde. Zielgruppe sind tendenziell Schülerinnen und Schüler, die einen Haupt- oder Realschulabschluss anstreben. Auch das Sprach- und Lesebuch *Deutschbuch 7* (Erweiterte Ausgabe) folgt einem differenzierenden Konzept und richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die den mittleren Schulabschluss anstreben, wobei auch der Übergang in die gymnasiale Oberstufe vorbereitet wird.[2] Die Unterrichtsvorschläge bilden eine typische Situation des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts in der frühen Sekundarstufe ab: Es soll eine kurze Prosaerzählung gelesen und anschließend ihr Inhalt wiedergegeben werden, konkret in Form einer Nacherzählung. Die hier vorgenommene Überarbeitung berührt sowohl fachliche bzw. fachdidaktische als auch sprachbildende Aspekte der Vorlagen.

Die sehr populäre Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ von Johann Peter Hebel – die in den beiden Lehrwerken in orthographisch aktualisierter Form präsentiert wird – ist aufgrund des darin verhandelten Zusammenhangs von Recht und Gerechtigkeit ein für Schülerinnen und Schüler in diesem Alter durchaus interessanter und potenziell bedeutsamer Gegenstand (Lernerorientierung). Der Text ist auch insofern altersgerecht ausgewählt, als literarische Texte als bevorzugtes Feld für die Entwicklung des Moralverstehens Heranwachsender gelten, da Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe kaum mehr als allgemeingültige konventionelle moralische Regeln akzeptieren könnten („richtig ist, was regelkonform ist“) und die Weiterentwicklung ihrer Moralvorstellungen in Richtung der postkonventionellen Entwicklungsstufe erst im Laufe der Pubertät erfolgt.

Fachdidaktisch gesehen, wird mit der Wahl einer Kalendergeschichte einerseits eine etablierte Tradition fortgesetzt (faktischer oder „heimlicher“ Kanon) und andererseits deutschdidaktischen Empfehlungen gefolgt, den Erwerb prototypischer Textsortenmerkmale literarischer Texte anzuregen. So problematisch die Orientierung an Gattungsmerkmalen aus literaturwissenschaftlicher Perspektive auch ist, stellt deren Kenntnis aus lese- bzw. literaturdidaktischer Sicht eine wichtige Ressource dar, die das globale Verstehen entsprechender Texte unterstützen kann. Auch oder gerade weil literarische Texte häufig i.S. der Variation von den ihnen zugrunde liegenden konventionalisierten Gattungsmustern abweichen und damit entsprechende Leseerwartungen gezielt unterlaufen, wird für die frühe Sekundarstufe die Beschäftigung mit strukturell einfachen literarischen Textexemplaren empfohlen, die den Gattungskonventionen (sofern es solche gibt) folgen und ihre Struktur zudem explizit machen. Begründet wird dies damit, dass der Schwierigkeitsgrad der geforderten Abstraktionsleistung bewusst niedrig gehalten wird, um zunächst erst einmal die prototypischen Superstrukturen bewusst zu machen und als explizites Wissen zu erwerben, das später flexibilisiert werden kann. Sieht man im Fall der Kalendergeschichte von den Schwierigkeiten der Definition der Gattungskonventionen einmal ab (s. Abschnitt 3.2), gehört sie (je nach Textexemplar mehr oder weniger) zur Gruppe solcher gattungspoetisch einfacher strukturierter Textsorten.

Die Nacherzählung dient ungeachtet aller Kritik traditionell der Überprüfung des Lese- bzw. Textverständnisses, insbesondere in der Leistungssituation, wobei der Darstellungsmodus erzählend bleibt. Als Form der Wiedergabe von Erzählprosa bietet sich das Nacherzählen in der frühen

[2] Vgl. Utheß, Sabine (2010) (Hg.). *deutsch.kombi plus* 3. Sprach- und Lesebuch für die 7. Klasse. Stuttgart: Klett, 148-149. Wagener, Andrea (2016) (Hg.). *Deutschbuch 7*. Sprach- und Lesebuch. Erweiterte Ausgabe. Berlin: Cornelsen, 106.

Sekundarstufe insofern an, als die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich von der Textoberfläche zu lösen (wie es bspw. für eine Inhaltsangabe, der zweiten klassischen Textsorte in diesem Bereich, notwendig ist) ebenso wie die zugrundeliegende Fähigkeit zum Abstrahieren und Generalisieren zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend entwickelt sind. Andererseits ist die Nacherzählung häufig Ausgangspunkt der bewussten Entwicklung dieser Fähigkeiten, weshalb diese Form des textgebundenen Schreibens der Einführung der Inhaltsangabe i.d.R. vorausgeht.

Aus didaktischer Sicht ist das Nacherzählen wiederholt kritisiert worden: Zum einen werde den Schülerinnen und Schülern die widersprüchliche Aufgabe gegeben, einen literarischen Text möglichst nah an der Vorlage wiederzugeben (je nach Aufgabenstellung bzgl. Inhalt, Stil und Erzählstruktur), dabei aber nicht die Sprache des Textes, sondern eigene Worte zu verwenden. Zum anderen habe insbesondere die schriftliche Nacherzählung keine kommunikative Funktion, und zwar weder im Kontext der Schule, wo der Originaltext i.d.R. allen Kommunikationspartnern bekannt ist, noch in der außerschulischen Realität, wo es keine echte Entsprechung für diese Textsorte gibt. Die Funktionalität des Nacherzählens erweist sich hingegen dort, wo solche Texte als Vorlage dienen, „deren originäre Erzählweise als nicht adressatengerecht aufgefasst wird“ (Zabka 2010: 62) und also einer Neuformulierung bedürfen, bspw. weil veraltete Formulierungen verwendet wurden, die nicht mehr ohne Weiteres verständlich sind (Kommunikations- und Subjektorientierung).[3] Dies trifft auch auf Hebels „Der kluge Richter“ zu, so dass hier von einer echten Kommunikationssituation bzw. einer Passung von Ziel und Methode gesprochen werden kann.

Die beschriebenen Hürden dürften für bildungs- bzw. bildungssprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße gegeben sein. Dieser vermeintliche Nachteil stellt, didaktisch gesehen, gleichzeitig einen Vorteil dar: Ausgehend vom Literaturbegriff des Strukturalismus, wonach literarische Texte als „Zeichen zweiter Ordnung“ (Lotman 1972) markiert sind, sind Differenzerfahrungen für Literaturerfahrungen konstitutiv. Die gewählte Kalendergeschichte ist aufgrund der artifiziellen Sprache und Struktur so weit von der Alltagssprache entfernt, dass die Differenz zwischen der Sprache als Instrument der Verständigung und der Sprache als Medium, das man betrachten kann, deutlich markiert ist. Im Sinne einer integrativen Deutschdidaktik, d.h. einer Verknüpfung von Sprach- und Literaturbetrachtung, ginge es hier also nicht nur darum, auf der Basis der Untersuchung der sprachlichen Mittel, die in einem Text gebraucht werden, die damit erzielten literarische Effekte besser zu verstehen, sondern auch darum, ganz grundlegend Sprachaufmerksamkeit zu erzeugen. In sprachlicher Hinsicht bietet die Nacherzählung nicht nur Gelegenheit, relevante sprachliche Fähigkeiten zu üben, sondern Schülerinnen und Schüler können hier sowohl ihren Wortschatz als auch ihr Wissen bzgl. (ggf. komplexer) sprachlicher Strukturen sowie bzgl. gattungsspezifischer Textmuster und erzählerischer Gesetzmäßigkeiten erweitern.

2. Kontext und Aufbau

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement setzt mit Blick auf die angestrebte Kompetenzentwicklung gewissermaßen einen doppelten Schwerpunkt, nämlich sowohl im Bereich der Textrezeption als auch der Textproduktion. Grund dafür ist das bereits erwähnte didaktische Konzept des integrativen Deutschunterrichts, der die funktionale Verknüpfung verschiedener Kompetenzbereiche anstrebt.

Dem Nacherzählen wird ein erhebliches Potenzial mit Blick auf den Erwerb rezeptiver und produktiver literaler Kompetenzen attestiert: Das Nacherzählen ist trotz des vergleichsweise geringeren Abstraktionsniveaus eine anspruchsvolle „sprachlich-geistig[e] Handlung“ (Frentz 2006: 549), die eine

[3] Vorbilder für solche adaptierenden Transformationen sind literarische Nacherzählungen kanonischer Texte für junge Leser, bspw. die *Sagen des klassischen Altertums* von Gustav Schwab, *Iwein Löwenritter* von Felicitas Hoppe, *Ein Sommernachtstraum* von Franz Fühmann oder die verschiedenen Titel der im Kindermann Verlag erscheinenden Reihe *Weltliteratur für Kinder*, insbesondere die Nacherzählungen von Barbara Kindermann (z.B. *Kleider machen Leute* nach Gottfried Keller).

aufmerksame Auseinandersetzung mit der Vorlage voraussetzt. Gefragt sind genaues Lesen, die eingehende Klärung nicht auf Anhieb verstandener Wörter, Wendungen und syntaktischer Strukturen sowie die (Re-)Konstruktion des Textsinns bzw. möglicher Sinnentwürfe. Insofern kann das Nacherzählen aus literaturdidaktischer Perspektive als Texterschließungsverfahren bzw. als frühe oder einfache Form der Interpretation betrachtet werden. Ebendies kann wiederum durch den Schreibprozess mit seinen drei prozessstrukturierenden, rekursiven Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens entwickelt und gefördert werden. Schreibdidaktisch gesehen, ist das schriftliche Nacherzählen darüber hinaus anschlussfähig für den Erwerb sogenannter Textroutinen.

Hinsichtlich der theoretischen Fundierung orientiert sich das Aufgabenarrangement an der Systemisch Funktionalen Linguistik nach Michael A. K. Halliday, und hier insbesondere an seiner Registertheorie. Register meint dabei die Variation von Sprache, die sich aus dem Gebrauch in verschiedenen Situationen ergibt (*variety according to use*). Halliday zufolge manifestiert sich Sprache im Gebrauch immer in Texten, wobei jeder Text in einen Situationskontext eingebettet ist. Die miteinander verflochtenen drei grundlegenden Funktionen (*metafunctions*) von Sprache sind nach Halliday die *ideational function* (Inhaltsfunktion, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl), die *interpersonal function* (Handlungsfunktion, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad) und die *textual function* (textbildende Funktion, z.B. lexikogrammatische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz). Welche sprachlichen Mittel für den Gebrauch in einer bestimmten Situation als adäquat erachtet werden, ist determiniert durch die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps – *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat), *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) – und durch entsprechende Konventionen geregelt.

Der von den Schülerinnen und Schülern gelesene Text ist dem sprachlichen Register ‚Literatursprache' zuzuordnen. Mit Literatursprache ist hier eine „Abstraktion aus der Gesamtheit der als ästhetisch ausgezeichneten schriftlichen und mündlichen Äußerungen innerhalb einer Sprache" gemeint, deren sprachliche Erscheinungsform „in einer Kultur als poetisch angesehen" wird (Roelcke 2007: 477f.). Wie in der Registertheorie wird auch mit Blick auf das Phänomen Literatursprache davon ausgegangen, dass diese sich „nicht im Sprachsystem, sondern im Sprachgebrauch manifestiert" (Roelcke 2007: 478). Die sprachlichen Mittel in literarischen Texten unterscheiden sich also nicht *per se* von denen in nicht-literarischen Texten. Ein entscheidendes Kriterium zur Unterscheidung ist die Selbstreferenzialität literarischer Texte: „[D]as Wie [ist] von dem Was nicht unterscheidbar", „das Erzählte [ist] ein Ergebnis des Erzählens selbst" (Nikula 2012: 146). Für die literarästhetische Lektüre eines literarischen Textes ist es deshalb notwendig, ihn in seiner ganz spezifischen Gemachtheit wahrzunehmen und zu reflektieren: „Das Verstehen einer Geschichte setzt […] das Verstehen der erzählerischen Darbietungsweise voraus" (Zabka 2010: 63). Die Definition von Literatursprache erfolgt aber nicht allein über die grammatische Funktion der jeweils gewählten sprachlichen Mittel, sondern v.a. über deren sogenannte ästhetische Funktion, die in literarischen Texten dominiert. Im Spektrum der Kategorisierungsmöglichkeiten und Termini erweist sich deshalb die Bezeichnung von Literatursprache als „[f]unktionale Varietät" (Hoffmann 2001: 19, 21) als hilfreich.

Ausgehend davon gliedert sich das Aufgabenarrangement in mehrere Teilaufgaben, die mit verschiedenen Teilkompetenzen im Bereich der Textrezeption, der Textproduktion, aber auch der Sprachreflexion korrespondieren. Teilaufgaben a-c (*Die Geschichte lesen, Bedeutungen erschließen* und *Die Geschichte analysieren*) setzen den Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung bei der Textrezeption, womit allerdings mehr als nur die Fertigkeit des Lesens gemeint ist. Da Lesen und Verstehen literarischer Texte aus lese- bzw. literaturdidaktischer Sicht ohne den Austausch über die Texte im Rahmen einer (mündlichen und/oder schriftlichen) Anschlusskommunikation nicht denkbar ist, fokussiert die Teilaufgabe e (*Die Geschichte nacherzählen*) die Textproduktion. Vor dem

Hintergrund, dass bildungs- bzw. bildungssprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler Defizite sowohl im rezeptiven als auch produktiven Sprachvermögen haben, finden sich sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen verteilt auf alle Abschnitte.

Hinsichtlich der methodischen Umsetzung ist insbesondere Gibbons' Vier-Phasen-Modell zur Unterrichtsgestaltung (2002/[2]2015, 2006, 2010) von Bedeutung, das Schülerinnen und Schüler sukzessive und systematisch entlang des sogenannten *mode continuums* von kontextgebundenen, umgangssprachlichen Äußerungen, die in alltäglichen (Sprachhandlungs-)Situationen zum Erreichen des kommunikativen Ziels ausreichen, zu kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Äußerungen, wie sie u.a. im schulischen Kontext gefordert sind, führt (*mode shift*). Die vier Phasen der Unterrichtsgestaltung von Gibbons sind: Phase 1: *Building the field* (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen); Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers); Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess); Phase 4: *Independent writing* (selbstständiges Verfassen weiterer Texte im geforderten Register bei gleichzeitigem sukzessivem *fading out* der *scaffolds*). Die letzte Phase wird im vorliegenden Aufgabenarrangement ausgespart, da lediglich ein Textexemplar verfasst wird.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement zu Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter" (Thema) dient der Förderung der literarischen Kompetenz, konkretisiert in der Erzählkompetenz (Kompetenzbereich). Zur Bewältigung der in der Aufgabenstellung entworfenen sprachlichen Handlungssituation (Nacherzählung eines literarischen Erzähltextes) benötigen die Schülerinnen und Schüler zum einen eine Vorstellung vom Stellenwert der richterlichen Gewalt im Staat sowie von der Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit (Weltwissen). Daneben müssen sie über Kenntnisse bzw. Erfahrung im Umgang mit Erzähltexten verfügen (z.B. Fiktionalitätskonvention, Struktur literarischer Erzählungen, Funktion formelhafter Wendungen), speziell mit Blick auf eine kurze, pointierte Erzählung (Fachwissen) – Wissen, das imzuge der Lese- bzw. literarische Sozialisation oder im Rahmen einer Unterrichtseinheit, in die das Aufgabenarrangement eingebettet sein sollte, erworben wurde –, für deren Lektüre sie über ausreichende Lesekompetenz verfügen müssen, um flüssig zu lesen (Können). Darüber hinaus bedarf es einer ausreichenden Beherrschung der Schriftsprache, um standardsprachliche Äußerungen nicht nur zu verstehen, sondern auch selbst zu produzieren, sowie der Fähigkeit zum Transfer des literarischen Wissens in den selbstproduzierten Text (Können). Die Anforderungen lassen sich im Einzelnen folgendermaßen beschreiben:

3.1 Ausgangstext: Literarischer Text

„Der kluge Richter" gehört zu den bekanntesten Kalendergeschichten Hebels. Sie erschien zuerst 1805 im *Badischen Landkalender* (ab 1807 *Der Rheinländische Hausfreund*) – und zwar titellos, als zweite in dem „Zwey Erzählungen" überschriebenen Beitrag, zusammen mit der später „Das Mittagessen im Hof" betitelten Erzählung – sowie 1811ff. in der bei Cotta erschienenen Auswahlsammlung *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Für das vorliegende Aufgabenarrangement wurde die Textfassung einer historisch-kritischen Ausgabe des *Schatzkästleins* entnommen.[4] Als erzählerische Gattung sträubt sich die Kalendergeschichte nachhaltig gegen eine gattungstypologisch eindeutige

[4] Vgl. Hebel, Johann Peter (1981). „Der kluge Richter". In: Ders.: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Kritische Gesamtausgabe mit den Kalender-Holzschnitten. Hg. v. Winfried Theiss. Stuttgart: Reclam, 66-67. Die dort enthaltene Einleitung („Daß nicht alles so uneben sei, was im Morgenlande geschieht, das haben wir schon einmal gehört. Auch folgende Begebenheit soll sich daselbst zugetragen haben: […]") wurde jedoch gestrichen, da sie in der Sekundärliteratur als rezeptionsstörender intertextueller Bezug eingestuft wird, der nicht nur das entsprechende intertextuelle Vorwissen voraussetzt, sondern sich mit Blick auf den Verstehensprozess durchaus kontraproduktiv auswirken kann, denn die universelle Gültigkeit des Hauptgedankens wird durch die explizite Lokalisierung im Orient eingeschränkt.

Definition. Angesichts der Schwierigkeit, die unter dieser Bezeichnung firmierenden sehr unterschiedlichen Formen epischer Kurzprosa gegenüber anderen kleinen Erzählformen abzugrenzen, wird neben der kurzen pointierten Darstellung zumeist die moralisch belehrende Haltung der Erzählinstanz als entscheidendes Kriterium betrachtet.

Ziel der Lektüre ist das Verstehen der erzählten Geschichte sowie – auch mit Blick auf die folgende Nacherzählung – das Erfassen der Struktur der Erzählung, die mehr oder weniger prototypischen Charakter hat. Ihr Inhalt lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „Der kluge Richter" erzählt die Geschichte einer moralischen Verfehlung (Betrug, Verleumdung), die durch einen weisen Richterspruch bestraft wird, sodass die Gerechtigkeit siegt. Das Setting ist unbestimmt: Ganz im Sinne der intendierten Allgemeingültigkeit sind (in dieser verkürzten Fassung) weder Ort noch Zeit der Handlung konkret benannt. Ebenso tragen die Figuren keine Namen oder weitere individuelle Merkmale. D.h. der Text zeichnet Typen, keine individuellen Charaktere. Der Plot entfaltet sich entsprechend der von Labov/Waletzky (1973) definiteren narrativen Grundstruktur, wie sie Schülerinnen und Schülern (i.S. eines impliziten Wissens) entweder aus alltäglichen oder literarischen Erzählungen vertraut sein dürfte: Ein Mann verliert eine nicht konkret benannte, aber hohe Summe Geldes und lobt einen Finderlohn von 100 Talern aus. Ein zweiter findet eine ebensolche Summe und will sie dem ersten aushändigen, in der Annahme, das Geld gehöre ihm (*Orientierung*). Beim Empfang des Geldes behauptet der erste jedoch, der Finder habe sich den in Aussicht gestellten Lohn bereits selbst genommen, da der entsprechende Betrag fehle (*Komplikation* bzw. *Erwartungsbruch*). Der Finder bestreitet dies und versichert, das gefundene Geld unberührt ausgehändigt zu haben, wobei ihn die Verleumdung schwerer trifft als der Verlust der in Aussicht gestellten Belohnung. Der Richter, vor den die beiden Männer kommen, damit er den Streit zwischen ihnen schlichtet, erkennt die betrügerische Absicht dessen, der das Geld verloren hatte, den Finder um seinen Lohn prellen zu wollen (*Evaluation*), und wendet dessen List (die falsche Behauptung) geschickt gegen ihn: Er akzeptiert die Aussagen beider Männer als wahrheitsgemäß (eidesstattliche Erklärung) und urteilt entsprechend, dass der Finder das gefundene Geld so lange behalten solle, bis derjenige komme, der ebendiese Summe verloren habe, während der andere darauf warten müsse, bis jemand die Summe findet, die er behauptet, verloren zu haben (*Auflösung*). Eine Art ‚Basta'-Formel („So sprach der Richter, und dabei blieb es.") bekräftigt die Endgültigkeit der präsentierten Lösung (*Coda*).

Die Anforderungen an die Rezipienten auf dem Weg zu einem derartigen Textverständnis sind vielschichtig und komplex, und zwar mit Blick auf alle drei Metafunktionen nach Halliday (*ideational, interpersonal* und *textual function*). So zeigt sich das Alter des Textes v.a. in der lexikalischen Auswahl (*ideational function*), nämlich in der altertümlichen Sprache: Der Text enthält auf der Wort- und Satzebene einige Wörter und Wendungen, die veraltet sind oder zumindest ungewöhnlich gebraucht werden. So sind Formulierungen wie „[e]r machte […] seinen Verlust bekannt" (Z. 2) und „[…] dem es […] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war" (Z. 13f.) – insbesondere aufgrund des Nominalstils – für bildungssprachlich benachteiligte Leserinnen und Leser wahrscheinlich schwer zu verstehen. Auch die Verwendung des Adverbs *wohl* i.S.v. ‚gut' oder ‚richtig' in „Da habt Ihr wohl daran getan" (Z. 11f.) ist – insbesondere aufgrund der Kombination mit zwei weiteren Adverbien (*da, daran*) – ungewöhnlich und eigentlich nur noch im Rahmen eines gehobenen Sprachgebrauchs (bspw. als Bestandteil von Partizipien wie *wohlerzogen* oder *wohlschmeckend*) gebräuchlich. Hinzu kommen Wörter, die zwar gebräuchlich sind, aber in einer anderen Semantik als der hier geltenden. Dazu gehört das Verb *versichern* in „[er] versicherte, dass er das Päcklein so gefunden habe" (Z. 14), das hier nicht ‚eine Versicherung abschließen' oder ‚jemandem Versicherungsschutz geben' meint, sondern ‚als die reine Wahrheit, als den Tatsachen entsprechend.' In diesem Sinne wird auch das zugehörige Nomen *Versicherung* in „eine feste und feierliche Versicherung geben" (Z. 20) gebraucht, nämlich als ‚Erklärung, dass etwas sicher, gewiss, richtig sei', hier sogar i.S.v. einen ‚Eid ablegen' oder eine ‚eidesstattliche Erklärung geben.' Ein weiteres Beispiel ist der „treu[e] Finder" (Z. 8), womit der „ehrliche Finder" (Z. 13) gemeint ist, d.h. jemand, der Gefundenes nicht behält, sondern abliefert. Für heutige Leser ungewöhnlich ist auch die Partizip-II-Form „versehrt" (Z. 18) von *versehren* ‚verletzen, beschädigen', die im Gegenwartsdeutsch höchstes noch als Grundwort eines Adjektivkompositums

wie ‚kriegs-' oder ‚unfallversehrt', d.h. ‚körperbehindert' gebräuchlich ist. Schließlich gehören auch die beiden Sprichwörter „Ehrlich währt am längsten" (Z. 12f.) und „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn" (Z. 13) sowie die Redewendung „Guter Rat [ist] teuer" (vgl. Z. 18), sprachlich gesehen, einer anderen Zeit an und sind sprachlich anspruchsvoll.[5] Die Klärung der unbekannten Wörter und Wendungen, die allein auf der Basis alltagssprachlicher Kenntnisse der deutschen Sprache nicht erschlossen werden können, ist hier insofern notwendig, als bspw. ohne ein Verständnis der Formulierung *eine feste und feierliche Versicherung geben* die Pointe der Geschichte nicht verstanden und folglich auch keine korrekte mentale Repräsentation der narrativen Handlungslogik der Geschichte aufgebaut werden kann. Dies wäre aber Voraussetzung, um die Geschichte nacherzählen zu können.

Darüber hinaus ergeben sich auf der Wortebene die üblichen Herausforderungen durch Besonderheiten der Wortbildung im Deutschen (d.h. durch Derivation und/oder Komposition entstandene komplexe Wörter). Zu den für die schriftsprachlich geprägte Literatursprache, aber eben auch für das bildungssprachliche Register typischen sprachlichen Verdichtungstechniken gehören neben dem bereits Ausgeführten (Nominalstil, Komposita, Derivationen) auch sogenannte Partizipial-Attribute wie „sein *verloren geschätztes* Geld" (Z. 7), die, morphologisch gesprochen, z.T. auf Derivationen zurückgehen und/oder, sprachhistorisch gesprochen, nicht mehr dem gegenwärtigen Sprachgebrauch entsprechen. Entsprechend erhöht sich an diesen Stellen noch einmal der Schwierigkeitsgrad des Textes.

Mit Blick auf die Handlungsfunktion (*interpersonal function*) zentral ist die für heutige Leser etwas befremdliche, für Hebels Kalendergeschichten aber typische explizite Didaxe: Die bereits erwähnten eingeschobenen, in der Erstveröffentlichung durch Fettdruck hervorgehobenen Sprichwörter zielen auf die moralische Erziehung des Lesers ab und sind als Lehren zu verstehen. Daneben fallen die mehrfach eingeflochtenen expliziten Wertungen auf („[D]as war schön", Z. 6; „Das war nicht schön", Z. 12), mit denen der Erzähler wiederholt den Verlauf der Geschichte kommentiert (Funktion im Rahmen des Erzählschemas: ‚Evaluation') und den Leser geradezu nötigt, den vorgegebenen moralischen Urteilen zu folgen. Die Lösung des moralischen Problems, das in der Geschichte verhandelt wird, wird also nicht an den Rezipienten delegiert, sondern vom literarischen Text geliefert, konkret vom Erzähler, der konventionalisierte, überzeitlich geltende Normerwartungen explizit bestätigt. Dies kann das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle insofern erleichtern, als die transportierte moralische Haltung mit großer Wahrscheinlichkeit dem Horizont der in ihrer Lebenswelt geltenden Regeln entspricht und eine Perspektivenübernahme begünstiget. Letzteres könnte es ihnen aber erschweren, die Erzählinstanz als solche überhaupt wahrzunehmen sowie das notwendige Fiktionsbewusstsein zu entwickeln.

Im Bereich der Textorganisation (*textual function*) bietet der Text einige Hürden, die, linguistisch gesprochen, in der Unzulänglichkeit der kohäsiven Textstruktur und der streckenweise hohen

[5] Das in „Ehrlich währt am längsten" (Z. 13) gebrauchte *währen* ist ein dem gehoben Sprachgebrauch zugehöriges schwaches Verb mit der Bedeutung ‚über eine gewisse Zeit bestehen, andauern, dauern; anhalten'. Hier ist aber gemeint, dass man im Leben am weitesten kommt, wenn man sich anständig und aufrichtig verhält. Das in „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn" (Z. 13f.) zentrale starke Verb *schlagen* hat laut Duden 17 verschiedene Hauptbedeutungen, die z.T. noch ausdifferenziert werden. Hier ist ‚besiegen, übertreffen' (militärisch, im Wettkampf, Wettbewerb, Wettstreit o.Ä.) oder ‚durch einen Zug aus dem Spiel bringen' (bei bestimmten Brettspielen, besonders Schach, eine Figur, einen Spielstein des Gegners) gemeint. Die Formulierung impliziert, dass das anthropomorphisierte Unrecht und der Herr einander als Kontrahenten in einem Kampf oder Spiel gegenüberstehen, den das Unrecht „gewinnt". Gewinnen heißt hier allerdings, moralisch betrachtet, verlieren, denn das Sprichwort bedeutet, dass ein Schaden, den man einem Dritten zufügen will, zum eigenen Nachteil werden kann. Das Nomen *Rat* in „Da war guter Rat teuer" (vgl. Z. 18) bedeutet neben ‚Empfehlung' oder ‚Ratschlag' auch ‚Ausweg aus einer schwierigen Situation, Lösung[smöglichkeit] für ein schwieriges Problem', eine „veraltende" Bedeutung, die potentiell unbekannt ist. Das Adjektiv *teuer* hingegen meint hier weder ‚einen hohen Preis habend, viel Geld kostend, hohe Preise verlangend, mit hohen Kosten verbunden' noch ‚(gehoben) jemandes Wertschätzung besitzend; sehr geschätzt', was die beiden im Duden gelisteten Bedeutungsvarianten sind. Vielmehr ist es im übertragenen Sinne zu verstehen: Die Situation ist schwierig, wenn nicht gar ausweglos, weil sich keine Lösungsmöglichkeit abzeichnet.

Komplexität der Syntax begründet liegen. Die verschiedenen Mittel der Kohäsionsstiftung, nämlich Mittel zur Stiftung lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe) und grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme durch Proformen, bestimmter Artikel), werden stilistisch abwechslungsreich verwendet, was ggf. zu Intransparenz führt. Für das Verständnis entscheidend ist bspw., dass der als „ein guter und ehrlicher Mann“ (Z. 3f.) eingeführte Gegenspieler des Reichen ebenjener „ehrliche Finder“ (Z. 3f.) ist, der zunächst als abstrakte Größe angekündigt und auf den im Folgenden auch dezidiert als „treue[r] Finder“ (Z. 8), „ehrliche[r] Finder“ (Z. 13) und schließlich „ehrlicher Freund“ (Z. 23) referiert wird (lexikalische Kohäsion durch partielle Wiederaufnahme). Potentiell verwirrend könnte auch die Wiederaufnahme mithilfe von Pronomen und Artikel sein. So wird der reiche Mann zunächst als „[d]er andere“ (Z. 6) bezeichnet, dann als „der eine“ (Z. 16), dann wieder als „de[r] ander[e]“ (Z. 18) und schließlich als „der eine“ (Z. 21). Auch die Referenz auf den ehrlichen Finder wechselt entsprechend von „der andere“ (Z. 16) zu „de[r] ein[e]“ (Z. 18) zu „der andere“ (Z. 21). Wer jeweils gemeint ist, wird im Satzzusammenhang deutlich, wo die *per se* bedeutungsleeren Lexeme durch mit *dass* eingeleitete Nebensätze (Z. 16), das vorangehende Nomen (Z. 18) bzw. das dazugehörige Prädikat und Objekt (Z. 21) spezifiziert werden.

Es können aber auch genuin erzählerische Gestaltungsmittel den Verstehensprozess beeinflussen, insbesondere der Wissensradius der Erzählinstanz sowie das damit verbundene Informationsmanagement (Zurückhaltung, Andeutung oder Mitteilung wichtiger Informationen) und die zeitliche Ordnung der Erzählung. Die Geschichte wird von einem für diese Art Texte und insbesondere Hebels Kalendergeschichten typischen auktorialen Erzähler vermittelt (heterodiegetische Erzählinstanz mit Nullfokalisierung). Zwar tritt er nicht als Ich-Erzähler in Erscheinung, aber seine Stimme wird auf andere Art und Weise hörbar. So sind ihm bspw. die beiden Sprichwörter zuzuordnen, die hier, erzähltheoretisch gesprochen, als Vorausdeutungen fungieren: Noch ehe die beiden Figuren vor den Richter treten, wird bereits mitgeteilt, dass das Urteil zugunsten des ehrlichen Finders und nicht des Betrügers ausfallen wird. Auch die Verknüpfung von *Da war guter Rat teuer* (i.S.v. ‚die Situation war schwierig, wenn nicht gar ausweglos‘) mit dem adversativen *aber* zu Beginn des folgenden Satzes deutet bereits an, dass der hier, aber auch schon im Titel explizit (narrativ) als „klug“ (Z. 18) charakterisierte Richter durchaus in der Lage ist, eine kreative Lösung für den Konflikt zu finden. Der letztlich gefällte Richtspruch (vgl. Z. 20ff.), der eine implizite (szenisch aktualisierende) Charakterisierung darstellt, legitimiert die vorab vollzogene Attribuierung. Der Wissensvorsprung des Richters (vgl. Z. 18f.) macht ihn zu einer Art *alter ego* des Erzählers (oder *vice versa*), der ebenfalls die Motive der Figuren kennt. Anders als der Richter, der von einer Kundgabe seines Wissens absieht, um ein strategisch kluges Urteil fällen zu können, teilt der Erzähler seine Innensicht der Figuren dem Leser von vornherein mit (vgl. Z. 6-9 und 13f.). So kontraproduktiv eine Mitwisserschaft innertextuell wäre, so wichtig ist sie außertextuell für die Leser, die ohne diese Hintergrundinformationen die Strategie des Richters nicht (oder schwerer) durchschauen könnten.

Hinsichtlich der Chronologie der Erzählung verschränken sich drei Zeitebenen, die mit dem entsprechenden Tempus grammatisch korrekt und eindeutig markiert sind: die Vorgeschichte (Verlust des Geldes) durch die Wiedergabe im Plusquamperfekt, die eigentliche Geschichte (Rückgabe des Geldes, Verleumdung des Finders, eidesstattliche Erklärung und Richterspruch) durch die Darstellung im epischen Präteritum, die Erzählgegenwart (Erzählerkommentare) mithilfe des Präsens sowie eine Vorausdeutung im Futur. Einen Sonderfall stellen die Sprichwörter dar, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit sozusagen überzeitlich gelten und daher ebenfalls im Präsens wiedergegeben werden. Einzige Ausnahme ist die Tempusverschiebung bei der Redewendung ‚Guter Rat [ist] teuer‘ vom Präsens ins Präteritum: „Da war guter Rat teuer“ (Z. 18). Dies darf als Markierung der Gültigkeit der Aussage für den in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt des erzählten Geschehens verstanden werden. Schwierigkeiten dürften sich also nur bei Unkenntnis der geltenden Konventionen bzw. der Verbformen der entsprechenden Zeitformen (z.B. regelmäßige und unregelmäßige Flexion, transitive und intransitive Verben) ergeben.

Sprachlich herausfordernd ist schließlich der (grammatisch korrekte) Wechsel des Modus beim Übergang von der direkten zur indirekten Rede der Figuren, da der Konjunktiv nicht nur bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern potentiell unvertraut sein könnte. Dies wird v.a. in der zentralen Textstelle bedeutsam, wo die Verwendung des Konjunktiv I eine erzählstrategische Funktion hat: „Beide bestunden [*sic!*] auch hier noch auf ihrer Behauptung, der eine, daß 800 Tlr. *seien* eingenäht gewesen, der andere, daß er von dem Gefundenen nichts genommen und das Päcklein nicht versehrt *habe*." (Z. 15-17). An dieser Stelle wird in beiden Fällen der Konjunktiv I verwendet, obwohl sowohl der Richter als auch der Erzähler (und der Leser) berechtigte Zweifel an der Richtigkeit der Aussage des Reichen haben, der mit dem Konjunktiv II (*wären*) hätte markiert werden können. Bei Verwendung des Konjunktivs II würde aber der Anspruch der so wiedergegeben Aussagen, mit der (innerfiktionalen) Realität übereinzustimmen, angezweifelt werden, was jedoch mit Blick auf die Strategie des Richters nicht sinnvoll wäre. Damit wird sozusagen grammatisch dem folgend erzählten strategisch klugen Handeln des Richters der Weg geebnet.

Allerdings muss, kognitionspsychologisch gesprochen, aus dem Handeln des Richters inferiert werden, worin genau die Klugheit besteht, wodurch die Rezeptionsanforderungen steigen: Der Richter weiß zwar um die betrügerischen Absichten des reichen Mannes, offenbart diese aber nicht, sondern folgt gerade dessen und zugleich der Argumentation des ehrlichen Finders. Denn die beiden gegensätzlichen Aussagen können nur dann beide wahr sein, wenn es sich bei dem Geld, das der eine gefunden hat, nicht um das verlorene Geld des anderen handelt. Es ist ebenjener Betrugsversuch, der den reichen Mann um sein Geld bringt. Die Möglichkeit, dass er durch Ehrlichkeit doch noch an sein Geld kommt, deutet der Text mit dem Adverb *noch* (Z. 16) an, aber lässt letztlich offen, ob der Betrüger seine Falschaussage zurückziehen wird. Hebels christliches Menschenbild, das die Läuterung eines jeden Menschen als möglich erachtet, spricht für diese Wendung. Das Urteil des Richters lässt auf jeden Fall Raum dafür, denn dem Finder ist das Geld nur vorläufig, nämlich „in guter Verwahrung" (Z. 23f.) überlassen. Auch dieser Aspekt, dem reichen Mann einen Ausweg zu lassen, könnte ein Grund für die Bezeichnung des Richters als klug sein.

3.2 Vorbereitende Aufgaben

Imzuge der Erschließung des literarischen Textes, die dem Nacherzählen notwendigerweise vorangeht, werden von den Schülerinnen und Schülern sprachliche Äußerungen erwartet, die noch nicht Teil des Zieltextes sind, diesen aber vorbereiten. So müssen bspw. Übertragungen von altertümlichen Formulierungen in heutiges Deutsch mit Blick auf ihre semantische Angemessenheit beurteilt (Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen), Elemente der erzählten Geschichte benannt, die Lehre(n) formuliert und reflektiert sowie die Angemessenheit des Titel begründet werden (Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren). Sprachlich gesehen, stellen sich hier neben dem Inhaltswortschatz v.a. Herausforderungen im Bereich der Syntax. So werden zur Beschreibung der handelnden Figuren Relativsätze gebraucht, zum Ausdruck gedanklicher oder sachlicher Verhältnisse (z.B. einer handlungsleitenden Motivation) Konjunktionalsätze (hier v.a. Konsekutivsätze), zur Beschreibung der Wirkung der Erzählerkommentare ggf. auch Bedingungssätze, zur Begründung des Titels Kausalsätze. Dafür werden sowohl bzgl. der jeweils notwendigen Formulierungen – aber auch mit Blick auf die Struktur der jeweils zu produzierenden Interimstexte – sprachliche Hilfestellungen in Form von Beispielsätzen und Satzanfängen gegeben, und zwar sowohl auf den Arbeitsblättern als auch im Rahmen der Aufgabenstellungen selbst.

3.3 Zieltext: Nacherzählung

Die hier kommentierte Aufgabenstellung zielt auf eine von einer einzelnen Person verfasste schriftliche Nacherzählung, die die Komposition des Originals ebenso wie die Erzählperspektive und das Erzähltempus beibehält. Zwar wird dies nicht explizit gemacht, es geht aber aus dem Hinweis auf den Adressatenkreis hervor, der die einzige notwendige Anpassung explizit macht: Die Nacherzählung soll für einen Leser der Gegenwart verständlich sein. Hinsichtlich der Qualität des Ziel-

textes besteht die Erwartung, dass gattungstypische Elemente, d.h. hier die pointierte Darstellung und das moralisch-belehrende Moment, sowie die prototypische Struktur einer Erzählung reproduziert werden. Dafür müssen die Ereignisse in der Geschichte verstanden, umformuliert und als kohärente Ereignisfolge linearisiert werden. Für eine gelungene Nacherzählung genügt allerdings nicht die Wiedergabe der korrekten „zeitliche[n] ‚Aufeinanderfolge'" der Ereignisse in der Geschichte, d.h. die reine Chronologie, sondern es bedarf auch der zutreffenden Darstellung der sogenannten „handlungslogische[n] ‚Auseinanderfolge'" (Zabka 2010: 63), d.h. der Wiedergabe der kausalen Verkettung der Ereignisse. Eine mögliche Nacherzählung könnte folgendermaßen lauten (inkl. Bezeichnung der Elemente der narrativen Grundstruktur nach Labov/Waletzky):

> Ein reicher Mann hatte aus Versehen viel Geld verloren. Deshalb gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte, und versprach dem ehrlichen Finder als Belohnung 100 Taler. Daraufhin meldete sich ein Mann, der Geld gefunden hatte. Weil er gut und ehrlich war, wollte er es dem Reichen zurückgeben, denn er dachte, es wäre sein Geld (*Orientierung*). Der Reiche freute sich natürlich, dass er sein Geld zurück hatte. Aber gleichzeitig ärgerte er sich, dass er nun den Finderlohn zahlen musste. Während er das Geld zählte, überlegte er, wie er erreichen könnte, dass er die Belohnung nicht bezahlen müsste. Plötzlich hatte er eine Idee. Er sagte zu dem Finder: „Guter Freund, hier sind nur 700 Taler. Ich habe aber 800 Taler verloren. Das kann nur bedeuten, dass du dir deine Belohnung schon selbst genommen hast. Das hast du richtig gemacht!" (*Komplikation* bzw. *Erwartungsbruch*) Der ehrliche Finder wusste natürlich, dass das gelogen war, aber der Finderlohn war ihm gar nicht wichtig. Wichtiger war, dass er nun Angst hatte, dass man ihn für einen Dieb halten würde. Deshalb wollte er unbedingt seinen guten Ruf wiederherstellen. Er erklärte noch einmal ausdrücklich, dass er das Geld genauso gefunden hatte, wie er es ihm gegeben hatte. Da das nicht ausreichte, gingen sie zu einem Richter, der den Streit zwischen ihnen schlichten sollte. Vor ihm wiederholten beide ihre Aussage: Der Reiche sagte, dass er 800 Taler verloren hatte; der Finder sagte, dass er sich die Belohnung nicht selbst genommen hatte, sondern das Geld so, wie er es gefunden hatte, zurückgegeben hatte. Da der Richter offenbar wusste, dass der Finder ein ehrlicher Mann und der Reiche ein Lügner war (*Evaluation*), wandte er einem Trick an: Er ließ beide schwören, dass sie die Wahrheit gesagt hätten. Danach verkündete er sein Urteil: „Wenn ihre beide die Wahrheit sagt, wenn also der eine von euch 800 Taler verloren, der andere aber nur 700 Taler gefunden hat, dann kann das nicht das gleiche Geld sein. Das heißt, Du", sagt er zu dem Finder, „kannst die 700 Taler behalten, bis sich jemand meldet, der diese Summe verloren hat. Und du", sagte er zu dem Betrüger, „musst leider warten, bis sich derjenige meldet, der deine 800 Taler gefunden hat." (*Auflösung*) So kam es, dass der Reiche für seinen Betrugsversuch und seine Geldgier bestraft wurde. Wer jemandem Schaden zufügt, wird am Ende selbst geschädigt. (*Coda*)

Mit Blick auf die drei Metafunktionen eines Textes nach Halliday lässt sich Folgendes festhalten: Hinsichtlich der *ideational function* (Inhaltsfunktion bzw. Inhaltsebene, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl) sind die wesentlichen inhaltlichen Informationen der Originalgeschichte enthalten, werden aber lexikalisch anders repräsentiert als in der Vorlage. Wörtliche Übernahmen sind dort erlaubt und auch angebracht, wo es um Spezifika (z.B. die Währung) oder handlungstragende prägnante Formulierungen (z.B. die heuchlerische Anrede „Guter Freund") geht. Die im Original, kognitionspsychologisch gesprochen, zu inferierende Pointe wird in der Nacherzählung als manifeste Information gegeben („[Er] wandte […] einem Trick an"). Andere latente Gehalte des Originals – neben der Profilierung der Erzählerfigur z.B. auch die Möglichkeit der Läuterung des Betrügers – sind in dieser, auf die Mitteilung zentraler Handlungsaspekte der Geschichte fokussierten Fassung der Erzählung nicht mehr enthalten.

Was die *interpersonal function* betrifft (Handlungsfunktion bzw. Beziehungs- oder Interaktionsebene, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad), die in einer Kalendergeschichte besonders im Bereich der Didaxe zu fassen ist, wurde zwar auf die Erzählerkommentare verzichtet, die den Text artifiziell anreichern (auch in der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler dies ebenso tun würden), nicht jedoch auf die ausformulierte Lehre, die hier, abweichend vom Original, Teil der Coda ist: Zunächst wird, durch das Adverb *so* hervorgehoben, die Quintessenz des Urteilsspruchs ausformuliert, ehe ein Merksatz das zu Lernende noch einmal abstrahiert. Letzteres geschieht nicht –

wie für Muttersprachler wahrscheinlich naheliegender – in Form einer Redewendung (möglich wäre „Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein!“), sondern in Form eines Deklarativsatzes.

Mit Blick auf die *textual function* (textbildende Funktion bzw. Textebene, z.B. lexikogrammatische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz) ist der Text immer noch vergleichsweise anspruchsvoll. Allerdings wurde die Komplexität der Syntax gegenüber der Vorlage deutlich reduziert (z.B. mehr Koordination statt Subordination, mit der Konjunktion *dass* eingeleitete Nebensätze statt indirekter Rede, Indikativ oder *würde*-Form statt Konjunktiv) und eine engere kohäsive Verflechtung mithilfe verschiedener Mittel zur Stiftung lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe) und grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme, bestimmter Artikel) erzielt. Insbesondere die Markierung der Beziehungen zwischen Ereignissen – realisiert durch die zahlreichen Adverbialsätze, aber auch andere (Haupt- und) Nebensätze – stärken die kohäsive Verflechtung. Auch die Verweise mithilfe der Personalpronomen sind eindeutiger als in der Vorlage.

Betrachtet man die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps nach Halliday, stellt man fest, dass *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat) unverändert bleibt, und auch *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) werden nur geringfügig verändert. Zudem entspricht die Nacherzählung mit Blick auf die zugrundeliegende Struktur wie die Vorlage der narrativen Grundstruktur nach Labov/Waletzky. Der Registerunterschied findet sich also nicht (oder nur marginal) in der formalen Gestaltung des Textes, sondern vielmehr in der Funktion der sprachlichen Mittel (s. Abschnitt 2). Um dies den Schülerinnen und Schüler einsichtig zu machen – und für den Fall, dass deren Nacherzählungen weniger gelungen sind – kann man gemeinsam die hier vorgestellte Beispiellösung analysieren und mit der Vorlage vergleichen.

3.4 Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellungen sind fachlich angemessen, sprachlich klar und eindeutig formuliert. Dabei wurde – auch angesichts der Altersstufe – auf Fachsprache weitgehend verzichtet und ggf. vereinfachte, tendenziell leichter zugängliche Formulierungen gewählt (z.B. ‚Geschichtenschema‘ statt ‚Erzählschema‘). Die einzelnen Aufgabenschritte sind klar erkennbar. Alle Teilaufgaben sind transparent gestaltet: Fettdruck der Operatoren sowie Beispiele bzw. Anleitung bzgl. des Erwarteten (z.B. Checkliste) erleichtern den Schülerinnen und Schülern das selbstständige Arbeiten. Methodische Hilfestellungen, insbesondere Strategien und Techniken, werden mit Blick auf die besonderen Herausforderungen des Schreibens zumal in der noch nicht bildungssprachlich ausdifferenzierten (Mutter- oder Zweit-)Sprache Deutsch gegeben. Wo nötig oder sinnvoll, wird auf die Möglichkeit kooperativen Arbeitens hingewiesen. Raum für sprachliches Feedback durch die *Peers* oder die Lehrperson sowie Möglichkeiten zur Überarbeitung der Schülertexte sind integriert.

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Mit der Nacherzählung einer literarischen Erzählung wird eine Kommunikationssituation ins Zentrum gestellt, die in zweifacher Weise an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft: Zum einen ist Erzählen als anthropologische Konstante konstitutives Element der Welterfahrung; zum anderen besteht im Alltag immer wieder die Notwendigkeit zu erzählen, seien es eigene Erlebnisse, die mitgeteilt werden sollen, oder künstlerisch gestaltete Geschichten, die gehört, gelesen oder gesehen wurden und deren Inhalte anschließend wiedergegeben werden sollen. Insofern sind die Sprachhandlung selbst und die Regeln gelingender Kommunikation in diesem Modus (z.B. die Anordnung der erzählten Ereignisse) den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Sprachkompetenz im Deutschen vertraut. Entsprechend liegt ein Schwerpunkt des Aufgabenarrangements auf der Bewusstmachung der kommunikativen Funktion einer Nacherzählung. Weniger vertraut dürften die lexikalischen wie syntaktischen Mittel zur Realisation des

narrativen Textmusters mithilfe der deutschen Sprache sein. Dies versucht das Aufgabenarrangement mithilfe unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen anzuleiten. Da im Zentrum ein literarischer Text steht, sind nicht nur produktive, sondern zunächst erst einmal rezeptive Kompetenzen gefordert. Ziel ist letztlich literarisches Lernen.

Mit Blick auf die didaktische bzw. methodische Umsetzung wurden Konzepte aus verschiedenen didaktischen Bereichen herangezogen, die Schnittmengen aufweisen und entsprechend kompatibel sind. Aus sprachbildender Perspektive ist hier neben dem *Scaffolding*-Ansatz (s. Abschnitt 2) der Mehrsprachigkeitsansatz zentral. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist es das Konzept des Prozessorientierten Schreibens. Im Sinne der Prozessstrukturierung, wie sie für komplexe Kompetenzaufgaben gefordert wird, leiten die Teilaufgaben die Schülerinnen und Schüler durch die notwendigen Arbeitsschritte (*process scaffolding*).

4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen

Wie beim Lesen nicht-literarischer Texte erfolgt die sinnorientierte Informationsverarbeitung im Wechselspiel zwischen text- und leserseitigen Faktoren. Leserseitige Faktoren für das Gelingen dieses komplexen (Ko-)Konstruktionsprozesses sind u.a. die bereits erworbenen kognitiven Fähigkeiten (hierarchieniedrige Operationen: Dekodieren von Wörtern und Sätzen sowie Sinnkonstruktion durch Verknüpfung der Satzfolgen in Absätzen; hierarchiehohe Operationen: Herstellen von Zusammenhängen zwischen ggf. von einander weiter entfernten Textinformationen, Ziehen von Schlussfolgerungen, Herstellen von Verbindungen zum Vorwissen, Konstruktion einer globaler Vorstellung vom Textinhalt, Erkennen von Superstrukturen und Darstellungsstrategien), eine adäquate Lesemotivation (z.B. lesebezogene Einstellungen) sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere das Vor- bzw. Weltwissen (z.B. inhaltliche Fakten, Erkenntnisse über abstrakte und allgemeingültige Zusammenhänge, Wortschatz, textstrukturelles Wissen, Strategiewissen). Zu den textseitigen Faktoren gehören die Textbeschaffenheit (sprachlich-strukturelle Merkmale wie z.B. kognitive Gliederung, sprachliche Einfachheit bzw. Komplexität, Orientierung an bewährten Textmustern bzw. Textsorten) und die daraus resultierende Textverständlichkeit. Der Aufbau eines kohärenten, umfangreichen und detaillierten mentalen oder Situationsmodells (abstrahierte Vorstellung des Gesamtinhalts eines Textes) erfolgt sukzessive durch das parallel zum Leseprozess stattfindende kontinuierliche, dynamische, iterative Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung (interaktionale Theorie) von *Bottom-up*- (auf Grundlage der expliziten Textaussagen) und *Top-down*-Prozessen (auf Grundlage verfügbarer Wissensbestände und als Folge von Inferenzen). Lesestrategien (kognitive Organisations- und Elaborationsstrategien, metakognitive Strategien, Stützstrategien) kontrollieren und regulieren diese Prozesse.

Über die Anforderungen des verstehenden Lesens bei Sachtexten hinaus erfordert das literarische Verstehen von Texten die Beachtung spezifischer Konventionen: Die Fiktionalitätskonvention besagt, dass literarische Texte nicht notwendigerweise auf Gegebenes in der außertextuellen Realität verweisen, sondern selbstreferenziell, d.h. auf eine innertextuelle Welt orientiert sind. Die Polyvalenzkonvention besagt, dass sich das in literarischen Texten Geschriebene aufgrund der Selbstreferenzialität der freieren, ggf. auch nicht konventionalisierten mentalen Konkretisierung öffnet und entsprechend mehrdeutig sein kann, so dass der Prozess der Bedeutungsgenerierung tendenziell unabschließbar ist. Die Ästhetikkonvention schließlich besagt, dass das Gemeinte über die linearen semantischen Bedeutungen des Geschriebenen hinausgehen kann und die alltagssprachlich geprägte, wörtliche Bedeutung vom Rezipienten mit Blick auf den literarischen Sprach*gebrauch* um weitere Bedeutungen auf unterschiedlichen Ebenen ergänzt werden kann oder sogar muss. So ähneln die in narrativen Texten beschriebenen Welten zwar häufig zumindest strukturell der außertextuellen Realität, so dass sie mithilfe von Weltwissen und Erfahrungen der Rezipienten erfasst werden können. Gleichzeitig sind diese Textwelten im Rückgriff auf spezifische Wissensbestände konstruiert, die dem Rezipienten für eine hinreichende bzw. angemessene Rekonstruktion verfügbar sein müssen. Dazu gehört einerseits literarisches Wissen, z.B. zu üblichen Formen des

Erzählens, und andererseits sprachliches Wissen. Die mitunter als Verstehenshürden empfundenen sprachlich-strukturellen Besonderheiten literarischer Texte, die der poetischen Verdichtung dienen und/oder den automatisierten Leseprozess stören sollen, können sowohl auf der Wortebene (z.B. veralteter Wortschatz oder Wortneuschöpfungen), der Satzebene (z.B. das Spiel mit oder die Brechung von semantischen oder syntaktischen Regeln) als auch auf der Textebene verortet sein (z.B. Erwartungen, die spät oder gar nicht erfüllt werden).

Entsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt zunächst erst einmal ihr Vorwissen aktivieren, um eine verstehensförderliche Erwartungshaltung aufzubauen. So werden sie aufgefordert, ausgehend vom Titel der Erzählung über deren Inhalt zu spekulieren. Außerdem sollen sie noch vor der Lektüre ihre Beobachtungen zur Textgestaltung verbalisieren (z.B. Fließtext, keine Absätze, Verwendung von Fettdruck) – ohne in die Tiefen einer textlinguistischen Analyse einzudringen – und, falls möglich, ihre Beobachtungen explizieren (z.B. literarische Erzählung, Wichtiges hervorgehoben). Um die Erkenntnisse beobachtbar zu machen, sollen sie ihre Ideen schriftlich festhalten.

Anschließend folgt die erste Textbegegnung, die als Stilllesen oder in Form des gemeinsamen Lautlesens erfolgen kann (*paired reading*, Lautlesetandems). Wie Studien gezeigt haben, unterstützt Letzteres sowohl die Leseflüssigkeit als auch (indirekt) des Leseverstehen. Im Sinne eines ressourcenorientierten Vorgehens sollen sich die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt darüber austauschen, was sie von der Geschichte verstanden haben. Im Phasenmodell von Gibbons wäre dies Phase 1: *Building the field* zuzuordnen (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen). Mit Blick auf mehrsprachige Lerngruppen wird den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase freigestellt, in welcher Sprache sie kommunizieren, so dass die Möglichkeiten der Einbeziehung der Erst-, Herkunfts- bzw. Familiensprache(n) besteht. Die Nutzung der jeweils stärksten Sprache bzw. das Mischen von Sprachen (*translanguaging*) gilt bspw. zur Aktivierung von Vorwissen und insbesondere für die Arbeit im Tandem oder in der Kleingruppe als funktional bei der Unterstützung fachlichen Lernens in mehrsprachigen Lerngruppen, solange transparent ist, wann eine bestimmte Sprache gefordert ist.

4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen

Auf eine Vorentlastung des Wortschatzes wird hier bewusst verzichtet, obwohl die Erzählung lexikalisch und syntaktisch hohe Anforderungen an Leserinnen und Leser stellt, zumal wenn es sich bei ihnen um Zweitsprachenlerner handelt. Stattdessen wird die sprachliche Distanz zwischen Text und Leser thematisiert – d.h. die Notwendigkeit einer Übertragung ins Gegenwartsdeutsch bewusst gemacht – und aktiv überwunden. Dabei werden nicht einzelne Wörter erklärt, sondern vielmehr Wortgruppen bzw. Sätze fokussiert, die im Textzusammenhang erschlossen werden sollen. Auch werden nicht alle Textstellen bearbeitet, die Schwierigkeiten bereiten könnten, sondern nur solche, die für das literarische Lesen unerlässlich sind (z.B. die beiden handlungstragenden Sprichwörter). Das Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?' macht hier „Übersetzungsvorschläge", deren Angemessenheit die Schülerinnen und Schüler diskutieren und beurteilen müssen. Dabei müssen sie sich mit verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten einzelner Wörtern auseinandersetzten und sich begründet, d.h. auch, gestützt auf den Textzusammenhang, für eine Variante entscheiden.

4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren

Um die Kompetenzen bzgl. des Textverstehens und der Textproduktion deutlicher voneinander zu unterscheiden, wird in dieser Teilaufgabe zuerst der Aufbau einer mentale Repräsentation der narrativen Handlungslogik angeregt, ehe die eigene (ebenfalls logisch zu strukturierende) Nacherzählung gefordert wird. Dazu werden mithilfe des Arbeitsblattes ‚Geschichtenschema' zunächst die Eckpunkte der Erzählung (Wer? Wann? Wo?) dokumentiert sowie die „zeitliche[n]

‚Aufeinanderfolge'" und in Ansätzen die „handlungslogische ‚Auseinanderfolge'" der Ereignisse in der Geschichte (Zabka 2010: 63) festgehalten.

Mit Blick auf das Phasenmodell von Gibbons erfolgt hier der Übergang von Phase 1: *Building the field* zu Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers), da neben inhaltlichen Aspekten im Ansatz bereits die Struktur der Erzählung thematisiert wird. Leitfragen unterstützen die Rekonstruktion der Geschichte. Beispielsätze, die die Art der gewünschten Antwort demonstrieren, und zwar sowohl inhaltlich als auch sprachlich (z.B. Relativsätze zur näheren Erläuterung), und Satzanfänge, die bestimmte grammatische Strukturen vorgeben (z.B. mit der Konjunktion *dass* eingeleitete Nebensätze zur Ergänzung des im Hauptsatz Gesagten), stellen ebenfalls Hilfestellungen dar. Von der Einführung der entsprechenden erzähltheoretischen Terminologie wird abgesehen, da dies in den geltenden Rahmenrichtlinien Deutsch i.d.R. erst später vorgesehen ist. Eine Ausnahme stellen die Begriffe ‚Konflikt' und ‚Höhepunkt' dar, die für das Verständnis das Handlungsverlaufs hilfreich sein können und zudem auch alltagssprachlich bekannt sein bzw. problemlos in diesem Sinne verwendet werden können.

Im nächsten Schritt wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die beiden als Lehren fungierenden Sprichwörter gelenkt, die in der bearbeiteten Textfassung, wie bereits in der Erstveröffentlichung (s. Abschnitt 3.1), durch Fettdruck hervorgehoben sind. Sofern die Schülerinnen und Schüler Fabeln und/oder andere Kalendergeschichten kennen, bei denen die Lehre erst am Ende der Geschichte steht, ist es wichtig, die eingeschobene Didaxe als solche zu erkennen. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler auch auf die Erzählinstanz aufmerksam gemacht, ohne dass Begriffe wie ‚Erzähler' und ‚Erzählerkommentar' explizit eingeführt zu werden. Dies ist mit Blick auf die Kalendergeschichte von Hebel insofern sinnvoll, wenn nicht sogar notwendig, als der deutlich akzentuierter Erzähler nicht nur ein textseitiges Signal für die Fiktionalität der erzählten Welt ist (Entkräftung der Tatsachenkonvention durch die Fiktionalitätskonvention), sondern einen entscheidenden Anteil an der Art und Weise hat, wie die Geschichte erzählt wird (s. Abschnitt 3.1). Im Sinne einer größeren Bildungsgerechtigkeit wird für die literarische Sozialisation in der Institution Schule ein Explizit-machen von Fiktionssignalen empfohlen. Die Entwicklung des Fiktionsbewusstseins sei genuine Aufgabe jeglichen Literaturunterrichts (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 66f.). Vordergründiges Ziel ist hier jedoch die Bewusstmachung der Rolle des Erzählers als moralische Instanz. Dass die Lehre sozusagen aus dem Mund des Erzählers stammt, unterstreicht noch einmal dessen große Autorität. Neben den im Text manifesten Lehrsätzen wäre eine weitere Einsicht möglich, nämlich die, dass es sich lohnt, im Streben nach Gerechtigkeit auf die vom Staat vertretene Gerichtsbarkeit zu vertrauen (was auch angesichts der politischen Verhältnisse zur Entstehungszeit des Textes plausibel wäre). In diesem Fall würde die Lehre auf Rezipientenseite formuliert – was die Autonomie des Lesers unterstützt.

Schließlich wird noch einmal der Blick auf den Titel der Erzählung gelenkt, zu dem die Schülerinnen und Schüler bereits in der ersten Aufgabe spekuliert hatten. Diesmal geht es jedoch um die Bewusstmachung der Signalwirkung eines Titels. Ähnlich wie in dem in der Aufgabenstellung genannten Rotkäppchen-Märchen, das stellvertretend für viele Erzählungen nach diesem Muster steht, wird eine der handlungstragenden Figuren zum Titelgeber; anders als im Märchen beginnt Hebels Erzählung aber nicht mit der Vorstellung der titelgebenden Figur. Vielmehr werden erst zwei andere Figuren eingeführt, ehe in der zweiten Hälfte der Geschichte und zudem sehr unspezifisch die Figur des Richters vorgestellt wird. Dass dieser dennoch die Hauptfigur ist, ergibt sich aus der Tragweite seiner Entscheidung für die handelnden Figuren sowie natürlich aus der großen moralischen Überlegenheit, die er durch seine Weitsicht und sein kluges Handeln zeigt (s. Abschnitt 3.1). Um den Schülerinnen und Schülern den Erkenntnisweg zu erleichtern, wird die Passung des Titels als gegeben vorausgesetzt und lediglich eine Begründung verlangt. Die dafür notwendige sprachliche Struktur ist wiederum in Form eines Satzanfangs vorgegeben.

4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen

Zur Anbahnung der schriftlichen Nacherzählung soll die Geschichte im ersten Schritt mündlich nacherzählt werden. Im Kontext des hier erläuterten Aufgabenarrangements zielt aber auch das mündliche Erzählen auf das schriftsprachliche Konzept. Methodisch wird dafür empfohlen, das Wechselspiel von Textrezeption und Textproduktion dadurch zu unterstützen, dass der Schreibprozess gegliedert und in der Planungsphase zunächst die Handlung, ihre Situierung in Raum und Zeit und der zentrale Konflikt herauskristallisiert werden (bspw. Visualisierung der Handlungsschritte und -stufen), ehe mit der Formulierung begonnen wird, wobei selbst in dieser Phase (sowie in der Überarbeitungsphase) auch bzgl. der Elemente des Plots noch einmal Ergänzungen und Korrekturen vorgenommen werden können.

Entsprechend sollen sich die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung der schriftlichen Nacherzählung in einem ersten Schritt die Struktur der Erzählung bewusst machen. Ausgehend von der aus fachdidaktischer Perspektive mehrfach wiederholten Kritik an der dysfunktionalen Beschränkung auf das beim Erzählen durchgängig zu verwendende Präteritum wird hier auf die präzise Vorgabe des Erzähltempus bewusst verzichtet und stattdessen generell auf Vergangenheitsformen verwiesen. Da nicht zuletzt Hebel selbst das Tempus variabel und dabei funktional nutzt, soll diese Möglichkeit auch den Schülerinnen und Schülern offenstehen. Idealiter wird ihnen dabei die (auch erzählerische) Funktion der verschiedenen Vergangenheitsformen bewusst – wofür jedoch zusätzlich die Anleitung der Lehrkraft notwendig wäre. Dass auch das Präsens möglich wäre, bspw. im Rahmen der wörtlichen Rede, wird an dieser Stelle nicht hervorgehoben, da anzunehmen ist, dass die Schülerinnen und Schüler diese mehr oder weniger wörtlich aus dem Original übernehmen und folglich richtig verwenden.

Mit Blick auf die Sprachbildung werden ihnen Hilfen auf verschiedenen Ebenen angeboten: Der für die Umformulierung der Kalendergeschichte benötigte thematische Wortschatz wird in verschiedenen Formen zur Verfügung gestellt. So enthalten bereits die richtigen Antworten der fiktiven Gesprächspartner auf dem Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?' (Teilaufgabe b) Formulierungen in Gegenwartsdeutsch, die in Gänze oder in Teilen für die eigene Nacherzählung verwendet werden können. Weitere Hilfen sind mit der Verbtabelle gegeben, die spezifische Verben jeweils in drei verschiedenen Zeitformen (Präsens, Präteritum, Plusquamperfekt) angibt, was mit Blick auf sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler besonders für die Bildung der Vergangenheitsformen notwendig ist (starke vs. schwache Verben, d.h. unregelmäßige vs. regelmäßige Bildung des Präteritums; für das Plusquamperfekt die Verwendung des Hilfsverbs *sein* bei intransitiven Verben, die eine Orts- oder Zustandsänderung ausdrücken, und *haben* in mehr oder weniger allen anderen Fällen). Sinnvollerweise würden diese Verben zuvor wie Vokabeln eingeführt (Semantisierung) und dabei die Aufmerksamkeit auf deren sprachliche Besonderheiten gelenkt.

Erst im zweiten Schritt soll die Geschichte nacherzählt werden, und zwar zunächst erst einmal mündlich. Hier wird ein weiteres Mal auf die Reihenfolge der Ereignisse (Tiefenstruktur i.S. einer *story grammar*) sowie das Verbot des Hinzuerfindens und die Möglichkeit, an geeigneten Stellen die Figuren selbst zu Wort kommen zu lassen (Erzeugung von Lebendigkeit und Anschaulichkeit), hingewiesen. Aus sprachbildender Perspektive gehören zu den besonderen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler neben der Umsetzung der spezifischen Textstruktur – wobei das Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf', aber auch die später zum Einsatz kommende ‚Checkliste' Unterstützung anbieten – und der erzählerischen Gestaltung durch wörtliche Rede v.a. Entscheidungen bzgl. der Elaboriertheit der Syntax und weiterer lexikogrammatischer Formen zur Herstellung der Kohärenz. Der für die adressaten- wie textsortenadäquate Reproduktion notwendige satz- und textorganisierende Funktionswortschatz, der der Verstehenslenkung dient (d.h. sprachliche Mittel zur Verknüpfung von Aussagen und zum Verweisen innerhalb eines Textes) sind zum einen in der originalen Kalendergeschichte enthalten, die hierfür (hinsichtlich inhaltlicher als auch struktureller als

auch sprachlicher Entscheidungen) als Mustertext herangezogen werden kann[6]; zum anderen fokussiert Schritt 2 explizit die temporale und kausale Verknüpfung (die mit Blick auf die zu erzählende Geschichte als zentral angesehen werden) mittels Adverbien und Konjunktionen, deren Verwendung in Beispielsätzen demonstriert wird. Die Hürde, dass sich im Gegensatz zur unverbundenen Darstellung der Ereignisse auf dem Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf' die Stellung des Verbs im Nebensatz verändert, wird durch entsprechende explizite Hinweise abgemildert.

In der Systematik von Gibbons' Phasen-Modell entspricht dies dem Übergang von Phase 2: *Modelling the genre* zu Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess). Der Modus des abwechselnden bzw. gemeinsamen Erzählens, wie es für das mündliche Erzählen typisch ist (z.B. Geflechterzählung), wird hier als Stütze (*scaffolding*) bei der Suche nach den passenden Formulierungen genutzt. Zudem kann bzw. sollte die Lehrperson als kompetente Andere erzählförderlichen Input geben, um den angestrebten *mode shift* zu unterstützen (s. Abschnitt 2). Eine Herausforderung ist dabei sicherlich, die Balance zwischen Fremdsteuerung und Eigenaktivität zu wahren, um die (durch die originale Erzählung begrenzte) Freizügigkeit und Lebendigkeit des Erzählens nicht durch allzu viel Steuerung bzw. Reflexion zu behindern. Auch deshalb werden die Schülerinnen und Schüler hier nicht aufgefordert, die eigenen und fremden Formulierungsvorschläge zu notieren, sondern die Dokumentation erfolgt als Audioaufnahme.

Erst im dritten Schritt wird die eigentliche schriftliche Nacherzählung verfasst, wobei Formulierungsvorschläge der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrperson, die über die Audioaufnahme zugänglich sind, aufgegriffen werden sollen. Diese Phase ist – zumal für ungeübte Schreiber bzw. solche, denen entsprechende Kompetenzen im Deutschen fehlen – weit mehr als eine Verschriftlichung des zuvor mündlich produzierten Textes. Wie Studien zum mündlichen und schriftlichen Erzählen gezeigt haben, erfordert das (monologische) schriftliche Erzählen im Rahmen des schriftsprachlichen Konzepts erhöhte Konzentration in allen Bereichen der Textkomposition.

Da also nicht erwartet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler beim ersten Versuch eine narrativ wie textlinguistisch gesehen gelungene Nacherzählung der Vorlage anfertigen, folgt mit den Schritten vier und fünf eine Feedback- bzw. Überarbeitungsphase, wie sie in der modernen Schreibdidaktik mittlerweile üblich ist. Die ‚Checkliste' beginnt mit der erneuten Bewusstmachung des Schreibziels, an dem alle stilistischen Entscheidungen gemessen werden. Nach dem Gesamteindruck werden Inhalt und Aufbau fokussiert, wobei die in der Aufgabenstellung enthaltenen Kriterien (z.B. Vollständigkeit, Reihenfolge und logische Verknüpfung der Ereignisse, Verbot des Hinzuerfindens) wieder aufgegriffen werden. Erst am Ende wird die sprachliche Richtigkeit thematisiert. In der Überarbeitung (Verbesserungsvorschläge auf dem Arbeitsblatt ‚Checkliste') muss der Text noch einmal abgeschrieben werden, wobei aber nur optimierungsbedürftige Stellen der Nacherzählung verändert werden sollen. Um die Motivation zu erhalten, wurde in der Aufgabenstellen auf weitere Überarbeitungszyklen, wie sie aus schreibdidaktischer Perspektive empfohlen werden, verzichtet. Es besteht aber die Möglichkeit, den Text unter Anleitung der Lehrperson, der die Nacherzählung am Ende dieser Teilaufgabe ausgehändigt wird, oder in zusätzlichen Gruppenphasen (z.B. Schreibkonferenzen) weiter zu überarbeiten.

4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen

Die letzte Teilaufgabe ist die kognitiv anspruchsvollste und beschränkt sich angesichts der angenommenen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf das Erreichen einer eher globalen Einsicht in die Gemachtheit der reflektierten Texte. Der Hinweis, dass Geschichten sich verändern, wenn man sie anders erzählt, sowie die Aufforderung, darüber nachzudenken, wie sich

[6] Allerdings kann in der hier geforderten Nacherzählung nicht der Stil des Originals imitiert werden, da die Aufgabenstellung mit Blick auf den intendierten Adressaten (ein/e Leser/in von heute) explizit eine sprachliche Transformationsleistung verlangt.

Hebels Geschichte „Der kluge Richter“ durch die Nacherzählung verändert hat, lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass „das Wie von dem Was nicht unterscheidbar“ ist, mithin „das Erzählte ein Ergebnis des Erzählens selbst“ ist (Nikula 2012: 146). Dabei besteht die zentrale Herausforderung darin zu erkennen, dass die originale Erzählung und die nacherzählende Transformation zwar inhaltlich vergleichbar (Übernahme von Spezifika der literarischen Vorlage: narrative Handlungslogik und Gattungsspezifik), aber sprachlich-stilistisch verschieden sind, dass aber beide literarisch erzählende Texte sind. D.h. trotz der deutlichen sprachlich-stilistischen Unterschiede – die erkennbar sein sollten, da ebendiese Transformation Kern der Aufgabenstellung ist – ist die sprachliche Form kein Unterscheidungsmerkmal mit Blick auf das Textmuster. Das sprachliche Register ‚Literatursprache‘ lässt sich nicht an Phänomenen des Sprachsystems festmachen, sondern nur an Kriterien des Sprachgebrauchs, an denen die sogenannte ästhetische Funktion der verwendeten sprachlichen Zeichen und Zeichenstrukturen beobachtet werden kann (s. Abschnitt 2). Die Bewusstmachung des Registers entspricht in der Systematik von Gibbons‘ Phasen-Modell der Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers), allerdings auf einem höheren Abstraktionsniveau.

Da eine literarästhetische Lektüre der Texte in diesem Sinne einerseits stark auf entsprechende Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf ihr Ausdrucksvermögen rekurriert, beschränkt sich die Auseinandersetzung im Rahmen dieser Teilaufgabe auf einen subjektiven Zugang („Welche Geschichte gefällt dir besser?“). Im Gespräch, das von der Lehrperson begleitet, wenn nicht gar geleitet werden muss, können hierbei verschiedene Dimensionen (z.B. Interessantheit der erzählerischen Gestaltung im Original vs. leichtere sprachliche Zugänglichkeit der Nacherzählung) gemeinsam ergründet werden. Dabei sind begründete Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler unabdingbar. Deshalb wird als sprachliche Unterstützungsmaßnahmen die dafür notwendige sprachliche Struktur in Form von Satzanfänge vorgegeben. Es handelt sich gleichzeitig um eine Wiederholung dieser Nebensatzart (vgl. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?’). Weitere Wörter und Wendungen, etwas zur Etablierung und Aufrechterhaltung des Gesprächs oder zum *turn-taking* müssen vorab eingeführt sein, um hier funktional genutzt werden zu können.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die hier vorgestellte komplexe Aufgabe ist ein Vorschlag, der wie jedes „fertige“ Unterrichtsmaterial den Anforderungen der Unterrichtssituation individuell angepasst werden muss. Je nach Unterstützungsbedarf der Lernenden kann das Spektrum notwendiger *scaffolds* reduziert, oder es muss erweitert werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sowohl kognitionspsychologisch als auch sprachbildend neuralgische Punkte fokussiert werden. Hier ein paar Vorschläge:

Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen. Hier kann bspw. mangelndes inhaltliches Vorwissen zu Recht und Gerechtigkeit durch eine Sensibilisierung mit Bildern und entsprechenden sprachlichen *chunks* ausgeglichen werden. Statt der eigenständigen Lektüre kann die Erzählung den Schülerinnen und Schülern von der Lehrperson vorgelesen werden, was zudem den Vorteil hätte, dass die Korrektheit von Aussprache und Satzmelodie gesichert wäre. Eine mehrfache Lektüre, bei der die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Rolle der Lesenden übernehmen, kann ebenfalls sinnvoll sein. Literaturdidaktisch gesehen, ist es aber auch möglich und sinnvoll, den Lektüreprozess zu behindern bzw. zu verlangsamen. So kann man, um die Formulierung der Lehre erkenntnisgenerierend nutzen zu können, die im Text bereits enthaltene Doppel-Lehre zunächst tilgen und später mit den von den Schülerinnen und Schülern selbst formulierten Lehren vergleichend diskutieren. Eine weitere Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schülern auf die sprachlichen Strategien des Textes zu lenken, ist die Darbietung eines verkürzten Textes, bspw. bis „Am Ende kamen sie vor den Richter.“ (Z. 15), um anschließend das von den Schülerinnen und Schülern selbstverfasste Ende mit dem der Vorlage zu vergleichen (Gütekriterium: Passung zu der in der Vorlage angelegten Handlungslogik).

Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen. Die Erschließung schwieriger Wörter und Wendungen kann bei Bedarf noch kleinschrittiger und detaillierter erfolgen, bspw. indem statt der holistischen Erfassung über die Umformulierungen der fiktiven Figuren auf dem Arbeitsblatt dezidiert auch die syntaktische Struktur der gelisteten und ggf. weiterer Sätze gemeinsam entschlüsselt wird.

Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren. Die sprachlichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler können weiter reduziert werden, wenn der Aufwand, selbst zu formulieren, entfällt. So lässt sich die Rekonstruktion des Geschichtenschemas in Schritt 1 als Zuordnungsaufgabe umgestalten, wobei gesichert sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler die Sätze, die sie jeweils zuordnen sollen, tatsächlich verstehen. Schritte 2 und 3 können durch vorformulierter Antworten im Multiple-Choice-Format erleichtert werden. Hier besteht allerdings die besondere Situation, dass bei einigen Fragen mehrere Antworten richtig sein können, d.h. dass literarisches Verstehen nur im diskursiven Austausch über die Geltungsbedingungen erfolgen kann. Als Selbstlernaufgabe wäre dieses Aufgabenformat also denkbar ungeeignet. Zu beachten wäre außerdem, dass, sprachlich gesehen, definitiv alle Antworten korrekt sein sollten: nämlich Kausalsätze oder, wenn man den Schwierigkeitsgrad erhöhen möchte, andere, aber funktional gleiche oder zumindest ähnliche Satzarten.

Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen. Schritt 1 kann weiter erleichtert werden, indem den Schülerinnen und Schülern bereits ausgefüllte Kärtchen zur Verfügung gestellt werden, die – nachdem sichergestellt wurde, dass ihr Inhalt verstanden wurde – auf dem Schema zum Handlungsverlauf nur noch richtig angeordnet werden müssen. Man könnte sogar überlegen, die Sicherung des Handlungsverlaufs ohne Sprache, d.h. über kleine Bildkärtchen vorzunehmen, um diesen Schritt von Sprachrezeption und -produktion zu entlasten. Dann wäre für Schritt 2 als Erleichterung denkbar, Satzschnipsel vorzubereiten, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden müssen. Dabei könnte einerseits mehr Material als nötig angeboten werden, bspw. Sätze mit wörtlicher Rede, um ein Nachdenken über die bzw. gemeinsames Begründen der Funktionalität dieses erzählerischen Mittels anzuregen; andererseits könnte auch ein künstlicher Mangel erzeugt werden, bspw. mit Blick auf die temporale und kausale Verknüpfung der Ereignisse, die im Original ebenfalls fehlt, für die Nacherzählung aber explizit gefordert wird. Die Vorgabe von Sprachmaterial in diesem Schritt würde auch die Verschriftlichung der Nacherzählung erleichtern und die sich unmittelbar anschließende Feedback- bzw. Überarbeitungsphase vermutlich beschleunigen.

Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen. Der Vergleich der originalen und der Nacherzählung kann fokussiert und gelenkt werden, indem die Sätze oder Abschnitte, die jeweils den gleichen Inhalt bzw. die gleiche Funktion haben, in einer Tabelle gegenübergestellt werden. Dies könnte man auch mit dem Beispieltext machen, was den Vorteil hätte, dass diese Aufgabe langfristig vorzubereiten und von den Texten der Schülerinnen und Schüler unabhängig wäre.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Grundsätzlich ist Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der eine Verbindung zwischen Allgemein- und Bildungssprache herzustellen bestrebt ist, die bspw. bei Gibbons erläuterte Bedarfsanalyse. Die ausgehend davon zu planende Intervention sollte einen Vorstoß in die Zone der proximalen Entwicklung anregen, dabei aber nicht zu hoch über dem aktuellen Sprachstand ansetzen, um die Lernenden nicht zu überfordern. Darüber hinaus wird eine größere Fehlertoleranz als förderlich angesehen. Hinsichtlich des Einsatzes des hier kommentierten Aufgabenarrangements im Unterricht ist es keineswegs so gedacht, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben, so wie sie hier präsentiert werden (mehrere A4-Seiten), auf einmal erhalten. Vielmehr sollten die Teilaufgaben einzeln, z.B. als Karteikarten zur Verfügung gestellt werden, die ggf. auch erst nach Bedarf ausgehändigt werden. Und auch in einer selbstorganisiert funktionierenden Lernumgebung ist die Beratung und Begleitung durch die Lehrperson als kompetenter Anderer nicht zu unterschätzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also nicht lediglich auf immer weitere Materialien verwiesen werden, sondern auch und gerade in der interaktiven Kommunikation unterstützt werden.

C. Literatur

Becker, Tabea (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 193-212.

Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Feilke, Helmuth (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.). *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Lang, 1-31.

Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39.233, 4-13.

Fix, Martin (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Frentz, Hartmut (2006). Art. ‚Nacherzählen'. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hg.). *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 549-550.

Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.

Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia / Kniffka, Gabriele / Winters-Ohle, Elmar (Hg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte.* Münster: Waxmann, 25-37.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2. Aufl. Portsmouth: Heinemann.

Hoffmann, Michael (2007). *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13.4, 593-608.

Nikula, Henrik (2012). *Der literarische Text – eine Fiktion. Aspekte der ästhetischen Kommunikation durch Sprache*. Tübingen: Francke.

Roelcke, Thorsten (2007). Art. ‚Literatursprache'. In: Braungart, Georg / Fricke, Harald / Grubmüller, Klaus / Müller, Jan-Dirk / Vollhardt, Friedrich / Weimar, Klaus (Hg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 2: H-O. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter, 477-480.

Rosebrock, Cornelia/ Wirthwein, Heike (2014). *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia (2014). Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.). *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 166-187.

Zabka, Thomas (2010).Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; 11,3), 60-88.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Englisch: „GET AD-SAVVY!“ (MEDIATION)

ursprüngliche Aufgabe	Sprachmittlungsaufgabe als Ergänzung zu *Theme 3 (Targeting Teens)* der *Unit 4 (Generation'like')* in *English G Lighthouse 5*[1], insbesondere zum Lesetext *„Are you ad-savvy?*		
Bearbeitung	Almut Meissner		
Klassenstufe	9. Schuljahr	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 4 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	adressaten- und situationsorientierte Mittlung wesentlicher Informationen (E—D)	Endprodukt	schriftliche Bewerbung (formeller Brief)
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	Bewusstmachung und An-wendung des (bildungs-) sprachlichen Registers im Rahmen der Diskursfunktion ‚Argumentieren‘		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Texterschließungskompetenz inkl. Lesestrategien (imzuge der Lehrbuch-einheit bereits angewendet) ▪ Kenntnisse zum Thema ‚An Jugendliche gerichtete kommerzielle Werbung‘ (imzuge der Lehrbucheinheit erworben)		
sprachlich	▪ Fähigkeit, begründete Aussagen alltagssprachlich zu formulieren und logisch miteinander zu verbinden (mündliches Argumentieren)		

INHALT

A. Sprachbildende Aufgabe 3

1. Teilaufgabe a 3
2. Teilaufgabe b 4
3. Teilaufgabe c 5
4. Teilaufgabe d 5
5. Teilaufgabe e 5
6. Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler 6
   a. Fremdsprachiger Ausgangstext 6
   b. Deutschsprachiger Mustertext (*Sample Text*) 7
   c. Work Sheet ‚Planning‘ 8
   d. Work Sheet ‚Paragraph‘ 9
   e. Text Frame ‚Exposition‘ 10

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 11

1. Zur Auswahl der Aufgabe 11
2. Kontext und Aufbau 12
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse 14
   a. Fremdsprachiger Ausgangstext 14
   b. Deutschsprachiger Mustertext (*Sample Text*) 16
   c. Aufgabenstellung 18

[1] Vgl. Biederstädt, Wolfgang/Donoghue, Frank (Hg.) (2016): *English G Lighthouse* – Allgemeine Ausgabe. Band 5. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen. S. 80-81.

4. Erläuterung zu den Aufgaben 18
4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a 19
4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b 19
4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c 20
4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d 21
4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e 21
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 22
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 23

C. Literatur 24

A. Sprachbildende Aufgabe

Die an die Bearbeitung der Doppelseite *Theme 3*: *Targeting Teens* im Lehrwerk anschließende Aufgabenstellung zur Sprachmittlung lautet folgendermaßen:

- The Bundeswettbewerb Fremdsprachen is a competition for students of foreign languages in German schools. Students can send in a video or audio recording or a multi-media presentation about a topic they like. The jury decides which project they think is the best. The winner gets a prize.
- In your English class you learned about advertising that targets teenagers. You spoke about the many ads you see every day, wrote an ad diary, made a poster about tricks in advertising and gave an ad report in class.
- Imagine that you filmed an ad report with a camera or even made a multi-media presentation about tricks in advertising. With this, you want to take part in the competition. You have to send your product to the regional representative of the Bundeswettbewerb Fremdsprachen.
- Find out who that person is and what you need to send in to take part in the competition. Then write a cover letter to him/her to submit your project – in German.

1. TEILAUFGABE A

STEP 1: DO IT

Before you begin to write the letter, ***on your own, remember*** *what you know about advertising that targets teenagers.*[2] **Note down** *only* ***necessary information****.*

These questions will help you:

- ***What information should be in the letter?*****3**
  - *What should the person know about ads that target teenagers?*
  - *Why is it important that young people know about this?*
  - *What has that to do with your ad report?*
- ***Who is the person I am writing the letter to (= the addressee)?***
  - *What is your relationship with the person?* (→ *Do you know him/her?*)
  - *What is he/she doing for the competition?* (→ *Is he/she part of the jury?*)
  - *What information do you think he/she needs?* (→ *Does he/she need to know everything you know about the topic?*)
- ***How should the content be expressed?***[4]
  - *What is <u>your</u> goal with the letter?* (→ *What should the regional representative think when he/she reads it?*)
  - *What do you have to do to make that happen?* (→ *What strategies or tricks could you use?*)

---

[2] **HELP**: *If you can't remember much you can* ***read the article*** **Are you ad-savvy?** *again.*

[3] **HELP**: **Note down** everything you think is important and **organize** these points. To **collect ideas** you can use the **work sheet 'Planning'**.

[4] **HELP**: You want **persuade the regional representative** of the competition, that means you want to make him/her believe that your product is very good. Think of or look for **other texts which also want to persuade** somebody. How do they do that?

STEP 2: DISCUSS IT

Tell a classmate *about your answers to the questions. What does he/she think about them?*

Then ***present*** *your results in your* ***mini-group****.*[5]

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, ***discuss your experiences with the task*** *so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?*

2. TEILAUFGABE B

STEP 1: DO IT

Now make a ***writing plan****: Write down all the information you want to be part of the letter. Pay attention to the following points:*

- ***Where should the pieces of information be placed in the letter?***[6]
  - *How should they be ordered and ranked?*
  - *How should they be combined?*
  - *What should be the structure of the text?*
- ***How should the regional representative be addressed in the letter?***[7]
  - *What is an appropriate formal greeting?*
  - *What would be a good introduction to your project?*
  - *What is an appropriate formal closing?*
- ***What else must be part of the letter?***[8]
  - *What is the address of sender (= you and your classmates)?*
  - *What is the address of the recipient (= the addressee)?*
  - *What other information must be given in a formal letter?*

STEP 2: DISCUSS IT

Show your writing plan to at least one classmate*. What does he/she think about it?*

Discuss the ***content*** *as well as the* ***structure****,* ***phrases*** *or* ***sentences*** *and* ***words****.*

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, ***discuss your experiences with the task*** *so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?*

---

[5] **HELP**: *If you do not know how to talk about this* ***in English or in German****, you can talk to each other* ***in another language that you share****.*

[6] **HELP**: *For the* ***structure of your text****, look at the* ***sample text****: What information does it include? How is it organized? You also find* ***help*** *in the* ***work sheet 'Paragraph'*** *(how to plan your text) and the* ***text frame 'Exposition'*** *(how to fill in the details).*

[7] **HELP**: *For* ***German technical terms*** *and other words and phrases you can also get ideas from the* ***sample text****.*

[8] **HELP**: *For this task you also find* ***examples*** *in the* ***sample text****.*

3. TEILAUFGABE C

STEP 1: DO IT

*Now **write** the **first draft** of your letter.*[9] *Don't worry, not everything has to be perfect yet!*

***Use the feedback** from the discussion. You can also **use ideas from other people in your mini-group** (content, structure, sentences and words).*

STEP 2: DISCUSS IT

***Discuss your first draft with at least one classmate** or **with your mini-group**:*

***First, read** through the text carefully: What already does work, what still needs work?*[10]

Write down your comments in the space between the lines or in the margin.

→ ***Be specific** when you give feedback (i.e., if any information is missing or unnecessary) and **make suggestions** for improvement (i.e., what needs to be added or cut)!*

***Then discuss your feedback** with the author, so that he/she understands what you mean.*

*You can also ask **your teacher** for feedback.*

STEP 3: REVIEW IT

*Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?*

4. TEILAUFGABE D

STEP 1: DO IT

***Rework** your text after the feedback from your classmates: If necessary, cut or add information, correct the structure and the language (sentences and words).*

STEP 2: DISCUSS IT

***Organize** a **Writers' Conference**: That means you meet **in your mini-group**, and one after another, everyone presents their text and everyone else gives feedback.*

→ *Perhaps you have to **rework your text again**.*
→ *Decide **which letter is the best** and **explain why**.*
→ *Then **present it in class**.*

STEP 3: REVIEW IT

*Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?*

5. TEILAUFGABE E

STEP 1: DO IT

***First**, go back to the **article** **Are you ad-savvy?** How is this text written? Look at the **content** as well as the **structure**, the **sentences** and the **words**.*

---

[9] **ADVICE**: *Write double-spaced and leave a wide margin! This works best if you write on the computer.*

[10] **HELP**: *To find out if a text "works", check the following points: 1) Does the letter include **all the necessary information** so that a person who doesn't know anything about the topic understands it? 2) Does the letter match what you know about **the addressee**? 3) Does the letter make clear **what you want**? You can share these questions in your group, one person is responsible for one question. Use a different colour for each one.*

Then ***compare*** *it with the* ***German letter*** *you have written. Also look at the* ***content*** *as well as the* ***structure****, the* ***sentences*** *and the* ***words****.*

STEP 2: DISCUSS IT

Discuss the ***similarities*** *and* ***differences*** *between the two texts.*
What ***conclusions*** *do you draw from the comparison?*

STEP 3: REVIEW IT

One last time, with the members of your mini-group, ***discuss your experiences with the task****:*
What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

6. MATERIALIEN FÜR DIE HAND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

a. Fremdsprachiger Ausgangstext

Are you ad-savvy?

A Do you know why ads target teens? Firstly there are lots of teens, about 33 million in the USA. Teens have money. Teens want to be cool. Teens want to fit in. A teen can see up to 3000 ads in one day – on billboards, in shop windows, on buses and trains, on TV and in magazines, and of course on the internet.

B Do you know that one in three teens who drink alcohol are influenced by ads? And most of the fast food ads target young people. So if we understand how ads work, we can reduce the dangers for teens.

C Do you know that advertisers understand that teens like to be cool? But what is cool? This changes all the time. So to find out what cool means, advertisers use ‘coolhunters’. These are people who go out and meet teens. They look for new trends, different and interesting styles. Then the companies use this information to design the next products and make the next ads.

Platzhalter
(Bild)

D Do you know that there are lots of tricks in ads? Here are some examples:

- Products often look amazing in ads but not so good in real life.
- Ads repeat a product name many times so that you remember it.
- They show beautiful people who are happy. And you want to be happy too.
- Ads use stars from films, music and sport. If they like the product, it must be good!
- They suggest that if you use the product you’ll be ‘cool’ and have ‘good times’.
- They often use music – a jingle. And when you hear the jingle again you think of the product.
- They hide the truth. For example, they don’t tell you that there’s lots of sugar in cola.

E Do you know that teen vloggers do advertising too? They tell the world what they like on the internet. The big ad companies watch this and if a vlogger has lots of followers, the ad companies get interested. They send free samples to the vlogger – things like shoes, clothes, make-up, etc. Then the vloggers talk about these products in their vlogs – that’s advertising. So let’s get ad-savvy!

b. Deutschsprachiger Mustertext (*Sample Text*)

Helene-Weigel-Realschule
AG Englisch
Starnberger Weg 18
85761 Oberschleißheim

StD‘ Simone Winter
Johann-Friedrich-Karcher-Gymnasium
Münchner Str. 26
82140 Olching

Oberschleißheim, den 06.02.2016

Wettbewerbsbeitrag zum *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* 2016 – Kategorie TEAM SCHULE

Sehr geehrte Frau Winter,

mit großem Interesse haben wir Anfang des Schuljahres die Ausschreibung zum *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* 2016 gelesen und uns sofort angemeldet. Mit dem von Teilnehmerinnen unserer AG Englisch gedrehten Videobeitrag bewerben wir uns in der Wettbewerbskategorie TEAM SCHULE. Unser Projekt beschäftigte sich mit der Frage, was eigentlich mit den Daten passiert, die wir im Internet preisgeben.

Wenn wir in den verschiedenen sozialen Netzwerken aktiv sind, wird unsere Privatsphäre gestört, denn wir veröffentlichen dabei persönliche Daten und damit einen Teil unseres Lebens. Jedes Mal, wenn wir ins Internet gehen, hinterlassen wir eine Datenspur, selbst wenn wir gar keine Daten eingeben. Wenn man beispielsweise Urlaubsfotos auf Facebook veröffentlicht, hinterlegt man damit evtl. zusätzliche Informationen, z.B. zum Aufenthaltsort. Aber auch, wenn wir nur ein Video auf YouTube ansehen, werden Daten zur Nutzeridentifikation oder zum Nutzerverhalten gespeichert – und das Internet vergisst nichts!

Wir, 10 Schülerinnen der 10. Klasse der Helene-Weigel-Realschule, die die AG Englisch besuchen, haben uns mit dem Thema Sicherheit im Netz intensiv auseinandergesetzt und dazu einen zehnminütigen Film mit dem Titel „My Digital Me“ gedreht, der unseren eigenen Erkenntnisprozess nachzeichnet und Vorschläge für einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien macht. Wir wenden uns damit an Schülerinnen und Schüler, die ganz selbstverständlich im Internet unterwegs sind, ohne sich Gedanken über ihre Datenspur zu machen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn unser Wettbewerbsbeitrag Ihr Interesse weckt!

Mit freundlichen Grüßen
im Namen der Schülerinnen und Schüler der AG Englisch

Johanna Müller

Anlagen

DVD mit Wettbewerbsbeitrag
Drehbuch für das Video
Fragebogen zum Wettbewerbsbeitrag

c. Work Sheet ‚Planning‘[11]

Name: _____ Date: _____

Topic: _____

What? What do I know about the topic?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

How can I order my ideas?

I.	II.
_____	_____
_____	_____
III.	**IV.**
_____	_____
_____	_____

Who? What do I know about the person for whom I write?

a. _____
b. _____
c. _____

Why? What is my goal in writing?

_____

[11] Erstellt auf der Grundlage des Arbeitsblattes „Denkblatt – PANEN“ in: Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben: Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer,’ S. 188.

How? Which text types do I know that can help me to reach my goal?

- _____
- _____
- _____

d. Work Sheet ‚Paragraph‘[12]

Name: _____ Date: _____

Topic: _____

What?	What are my ideas?	Which ones are *necessary*? Why (not)?
I.	_____	☐ _____
II.	_____	☐ _____
III.	_____	☐ _____
IV.	_____	☐ _____

Are there any new ones necessary?

_____ _____

_____ _____

_____ _____

REMEMBER: Your list should be as long as necessary but as short as possible.

- **Get started!**
  Pick the most important information and write a topic sentence. This is a short sentence which introduces the reader to that information.
- **Give support!**
  From your ordered list of ideas (work sheet ‘Planning’), choose points which support the idea expressed in your topic sentence and write one sentence for each point. Give examples or further details where appropriate.
- **Sum it up!**
  Write a concluding sentence for your paragraph. Use synonyms to make a connection with your topic sentence.
- **Repeat** with all the necessary ideas.

[12] Erstellt auf der Grundlage des Arbeitsblattes „Denkblatt – ABSATZ“ in: Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben: Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184 sowie den Ausführungen zur Schreibstrategie PLEASE in: Graham, Steven/Harris, Karen R. (2005): *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes, S. 41-42.

e. Text Frame ‚Exposition‘[13]

thesis (introduction) → *preview of position*	Fahrradfahrer sollten stets einen Fahrradhelm tragen,… (= THESE)
arguments (body) → *elaboration of topic*	
argument a	…**denn** die Gefahr, bei einem Unfall, schwer oder tödlich verletzt zu werden, wird mit Helm deutlich verringert. (= ARGUMENT)
elaboration a1	**Wenn** der Kopf nach einem Unfall auf eine harte Oberfläche prallt, (**dann**) kann sich der Radfahrer lebensgefährlich verletzten. (= ERLÄUTERUNG)
elaboration a2	Eine Statistik einer Kölner Klinik hat gezeigt, dass neun von zehn getöteten Radfahrern noch leben würden, wenn sie einen Helm getragen hätten. (= BELEG)
elaboration a3	**Auch** andere Verkehrsteilnehmer wie Motorrad- und Autofahrer schützen sich mit Helmen oder Gurt und Airbag vor schweren Verletzungen bei Unfällen. (= ANALOGIE)
argument b	
elaboration b1	
elaboration b2	
elaboration b3	
argument c	
elaboration c1	
elaboration c2	
elaboration c3	
restatement (conclusion) → *review of position*	**Also** ist eine gesetzliche Helmpflicht für Fahrradfahrer unbedingt erforderlich. (= SCHLUSSFOLGERUNG/THESE)

[13] Erstellt auf der Grundlage der *stages*-Modelle zum Genre ‚exposition‘ in: Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 91-92. u. 119.

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Die Lehrbucheinheit (Unit 4: *Generation ‚like‘*) in Band 5 des Lehrwerks *English G Lighthouse* (Allgemeine Ausgabe, Prüfexemplar), das sich an eine heterogene Schülerschaft in der Sek. I an sogenannten mittleren Schulformen richtet, thematisiert die Jugendkultur(en) der Gegenwart. Die Doppelseite *Theme 3*: *Targeting Teens* beschäftigt sich mit Werbung, die explizit Jugendliche adressiert, um deren Konsumverhalten zu beeinflussen. Neben einem Text, den die Schülerinnen und Schüler lesen, erstellen sie ein *Ad diary*, das ihre eigenen Beobachtungen zu Werbung für Jugendliche dokumentiert, und geben mithilfe eines Posters einen *Ad report* zu Strategien und Tricks der Werbeindustrie.

Das daran anschließende, hier kommentierte Aufgabenarrangement zur Sprachmittlung hat v.a. mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutschen Herkunfts- bzw. Familiensprachen u.U. einen hohen Lebensweltbezug, da es auf Erfahrungen mit der Übertragung aus der Familien- in die Umgebungssprache und *vice versa* (z.B. Arztbesuche, Behördengänge) rekurriert. D.h. die Kommunikationssituation *per se* und insbesondere die komplexen Anforderungen, die sich dabei stellen – neben der sprachlich-kommunikativen Kompetenz (ausreichende Informationsentnahme und zweckgemäße Informationsweitergabe) auch bzgl. der personal-sozialen bzw. interaktionalen Kompetenz (Einschätzung der Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation, des Verhältnisses der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- oder Kommunikationsziele, Interessen und Vorwissen), der interkulturellen Kompetenz (beide Sprachkulturen betreffendes kulturelles Wissen, differenziertes Problembewusstsein und vielfältige Strategien zur Problemlösung) sowie der strategisch-methodischen Kompetenz (Überwachung bzw. Korrektur der Kommunikationssituation bzgl. inhaltlich wie sozial passender Äußerungen, und der Passung von Kommunikationszweck und tatsächlicher Verständigung) – dürften vielen Zweitsprachenlernern vertraut sein.

Auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive hat die Sprachmittlung großes Potenzial für Sprachbildung, die angesichts zunehmend mehrsprachiger Lerngruppen mit unterschiedlichen Kenntnissen (auch) im Deutschen anerkanntermaßen Aufgabe aller Fächer, d.h. auch des Englischunterrichts ist. Seit der Verabschiedung der *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss* ist die Sprachmittlung als eine von vier sogenannten ‚Funktionalen kommunikativen Kompetenzen‘ im Kompetenzbereich ‚Kommunikative Fertigkeiten‘ fester Bestandteil des Fremdsprachencurriculums.[14] Das ‚Hervermitteln‘ (aus der Fremdsprache ins Deutsche)[15], das v.a. in der Sek. I zur sogenannten Inhaltssicherung üblich ist, ermöglicht in der Sek. II sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern eine Entwicklung i.S. eines kognitiven Ansatzes (*focus on form*).

---

[14] Dabei wurde die ursprüngliche, im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) vertretene weite Definition, der zufolge sowohl das (schriftliche) Übersetzen als auch das (mündliche) Dolmetschen enthalten sind, i.S. eines eher sprachpragmatischen Ansatzes insofern erheblich eingeengt, als sie eine explizite Abgrenzung sowohl vom Übersetzen als auch vom Dolmetschen und sehr stark alltagsweltliche Kommunikationssituationen fokussiert. Diese enge Definition wurde für die Rahmenlehrpläne der Länder übernommen.

[15] Ungeachtet der grundsätzlichen Offenheit für die Mittlung in beide Richtungen (‚Hin-‘ und ‚Hervermitteln‘) sowie für beide möglichen medialen Umsetzungen (mündlich, schriftlich) und deren situationsbedingte Mischformen scheint es v.a. in der Praxis des Englischunterrichts eine Präferenz für mündliche Sprachmittlungssituationen aus der Alltagswelt zu geben, gepaart mit einer Skepsis gegenüber der Sprachmittlung ins Deutsche. Obwohl durchaus nachvollziehbar ist, dass der Kontakt mit der Fremdsprache und damit der Zugewinn im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz bei der Sprachmittlung ins Deutsche geringer ist, ist es gerade im mehrsprachigen Klassenraum gleichwohl notwendig, im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auch die Kompetenzen im Deutschen zu fördern. Dies kann vor allem sprachbildend zielführend sein, ohne dass damit eine Regression zur Grammatik-Übersetzungs-Methode zu befürchten wäre oder die Einsprachigkeit als grundlegendes Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts – ohnehin bereits seit Mitte der 1970er Jahre i.S. der sogenannten aufgeklärten Einsprachigkeit gemildert – aufgegeben würde.

Im vorliegenden Beispiel ist das Ziel die Formulierung eines situations- und adressatengerechten, d.h. hier: sprachlich anspruchsvollen schriftlichen deutschsprachigen Textes. Es genügt also nicht das in sozial eingebetteten Alltagskommunikationssituationen ausreichende, häufig durch Gestik und Mimik unterstützte sprachliche Register, das Jim Cummins als BICS (*basic interpersonal communication skills*) bezeichnet und über das viele Zweitsprachenlerner bereits verfügen. Vielmehr bedarf es des kognitiv anspruchsvolleren, linguistisch komplexeren und v.a. bildungsbiographisch notwendigen bildungssprachlichen Registers, von Cummins als CALP (*cognitive academic language proficiency*) bezeichnet, über das Zweitsprachenlerner, aber auch sprachlich benachteiligte Muttersprachler i.d.R. von Haus aus nicht verfügen. Damit auch Schülerinnen und Schüler aus bildungs- bzw. schriftfernen Lebenswelten die entsprechenden rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen im Deutschen erwerben, muss Schule in Form expliziter und systematischer Förderung tätig werden, indem der Übergang von den zur Bewältigung der Alltagskommunikation ausreichenden zu den für den Schulerfolg notwendige Sprachkenntnissen gezielt angeleitet wird.

2. Kontext und Aufbau

Didaktischer Schwerpunkt des Aufgabenarrangements ist die Sprachmittlungskompetenz im Medium der Schrift (Schreibkompetenz).[16] Die Aufgabenstellung setzt an, nachdem der englische Ausgangstext gelesen und besprochen wurde sowie ein persönlicher Zugang zum Thema erfolgt ist (*Your ad diary, Ad report*). Damit wird der Forderung nachgekommen, die Sprachmittlungsaufgabe thematisch einzubetten, um die Vertrautheit mit dem Thema sicherzustellen.

Das Aufgabenarrangement zielt auf textuelles Lernen im Sinne des genrebasierten Ansatzes. Dieser in den 1980er Jahren in Australien entwickelte, von Wolfgang Hallet für die Englischdidaktik im deutschsprachigen Raum zugänglich gemachte Ansatz reagiert auf die zunehmende ethnische wie sprachliche Diversität in der Einwanderungsgesellschaft und sieht sich dem „emanzipatorischen Gedanken der Befähigung“ (Hallet 2016: 19) aller Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Herkunft zur vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe (*social empowerment*) verpflichtet. Die Nähe zur derzeitigen Situation in Deutschland, insbesondere zur aktuell geführten Diskussion über eine fächerübergreifende, durchgängige Sprachförderung/-bildung ist offensichtlich. Voraussetzung für die angestrebte Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben, und das heißt zunächst erst einmal: für den Bildungserfolg ist die rezeptive und produktive Beherrschung der sogenannten Genres, wobei insbesondere Zweitsprachenlerner häufig benachteiligt sind.

Der Ansatz des generischen Lernens, der sich auf die Systemisch Funktionale Linguistik der *Sydney School* um Michael A. K. Halliday bezieht, geht davon aus, dass Kommunikation regelgeleitet, strukturiert und v.a. textförmig erfolgt und sich in sozial-interaktiven Kontexten ereignet. Die dort üblichen kommunikativen Makroformen, Diskursfunktionen bzw. Genres genannten Kommunikate sind hinsichtlich ihrer Merkmale relativ klar voneinander abzugrenzen. Die drei Grundformen sind *narratives*, *expository factual texts* und *arguments*, die in verschiedenen Ausprägungen auftreten können und häufig als multigenerische Mischformen in Erscheinung treten. Nach Halliday haben alle Genres drei grundlegende Funktionen (*metafunctions*), die verschiedenen Ebenen der Kommunikationssituation entsprechen und miteinander verflochten sind, sind nach Halliday die *ideational function* (Inhaltsfunktion bzw. Inhaltsebene, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl), die *interpersonal function* (Handlungsfunktion bzw. Beziehungs- oder Interaktionsebene, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad) und die *textual function* (textbildende Funktion bzw. Textebene, z.B. lexikogrammatische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz).

[16] Die Doppelseite enthält bereits eine Sprachmittlungsaufgabe (*Mediation – The ad industry*), die, lesedidaktisch gesprochen, der Inhaltssicherung nach dem Lesen des Textes *Are you ad-savvy?* dient. Die Aufgabenstellung („Jemand interessiert sich für den Artikel auf Seite 80. Erzähle – auf Deutsch“) entspricht nicht den Anforderungen an eine komplexe Aufgabenstellung zur Vorbereitung auf die Anforderungen in realen Sprachmittlungssituationen, da sie nicht nur unpräzise, sondern weder adressaten- noch situationsspezifisch formuliert ist. Das hier vorgestellte Aufgabenarrangement zur Sprachmittlung ist als Alternative zur entsprechenden Aufgabe im Lehrwerk gedacht.

Welche sprachlichen Mittel für den Gebrauch in einer bestimmten Situation als adäquat erachtet werden, d.h. wie das sprachliche Niveau (*register*) realisiert wird, ist durch die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps – *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat), *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) – determiniert und durch entsprechende Konvention geregelt. D.h. erfolgreiche Kommunikation wurzelt in der Auswahl von für den sozial-interaktiven Kontext adäquaten sprachlich-kommunikativen Äußerungsformen.

Die Genre-Didaktik beruht auf der sozialkonstruktivistischen Theorie des Lernens nach Lev S. Vygotskij, v.a. seiner Theorie einer Zone der proximalen Entwicklung, und stützt sich auf das zentrale Prinzip des unterstützten Lernens, das als *Scaffolding* von Bruner / Wood / Ross (1976) begrifflich geprägt und von Pauline Gibbons und Kolleginnen (2002/22015, 2006, 2010) zu einem zweitsprachendidaktischen Ansatz ausdifferenziert wurde.

Für das vorliegende Aufgabenarrangement ist insbesondere Gibbons‘ Vier-Phasen-Modell zur Unterrichtsgestaltung (2002/[2]2015, 2006, 2010) von Bedeutung, das Schülerinnen und Schüler sukzessive und systematisch entlang des *mode continuums* von kontextgebundenen, umgangssprachlichen Äußerungen, die in alltäglichen (Sprachhandlungs-)Situationen zum Erreichen des kommunikativen Ziels ausreichen, zu kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Äußerungen, wie sie u.a. im schulischen Kontext gefordert sind, führt. Dabei wurde das ursprünglich auf die mündliche Kommunikation im Unterricht fokussierte Vorgehen auf die in dieser Aufgabe gegebene Schreibsituation appliziert. Die vier Phasen der Unterrichtsgestaltung von Gibbons sind: Phase 1: *Building the field* (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen); Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers); Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess); Phase 4: *Independent writing* (selbstständiges Verfassen weiterer Texte im geforderten Register bei gleichzeitigem sukzessivem *fading out* der *scaffolds*).

Ein sehr ähnliches Fünf-Phasen-Modell propagiert Hallet (2016), der sich wie Gibbons an Halliday orientiert, unter der Bezeichnung *Teaching-learning cycle*: Phase 1, *Building the context*, zielt auf die Bewusstmachung des komplexen Kontextes der konkreten Kommunikationssituation, was den Adressaten, das soziale Handlungsziel, die soziale Situation und die dafür geltenden kulturellen Konventionen einschließt. Phase 2, *Modelling and deconstructing the text,* strebt die Entwicklung von *genre awareness* und *genre knowledge* an, d.h. die Bewusstmachung die grundlegenden Strukturen und Regelmäßigkeiten der thematisierten Genres, die sinnvollerweise imzuge einer kritischen Auseinandersetzung (*deconstructing*) mit einem Korpus von Modelltexten induktiv erarbeitet werden (*modelling*). In Phase 3, *Joint construction of the text*, ist die kooperative Erarbeitung eines Textes auf der Grundlage des zuvor aufgebauten Kontextbewusstseins und der Modellierung der Genre-Merkmale verortet. Darauf folgt in Phase 4, *Independent construction of the text*, die Anwendung und zunehmende Automatisierung (Ziel des genreorientierten Lernens) der generischen Kenntnisse und Fähigkeiten bei der individuellen Produktion einer bestimmten generischen Äußerungsform. Schließlich werden in Phase 5, *Linking related texts*, die eigenen Texte mit anderen Texten in gleichen oder ähnlichen Kontexten, aus dem gleichen oder anderen Genre verglichen und so ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer funktionalen Adaption der Genre-Schemata (*re-design*) geschaffen. Hinzu kommt, dass – sowohl im Rahmen der Ko-Konstruktion als auch beim individuellen Verfassen von Texten – im Anschluss an das Konzept eines prozessorientierten Schreibunterrichts (*process writing*) die Entwürfe kriteriengeleitet evaluiert und ggf. mehrfach überarbeitet werden.

Ausgehend von dieser Systematik besteht das Aufgabenarrangement aus fünf Teilaufgaben (a–e): Teilaufgabe a ist an Phrase 1 des *Teaching-learning cycle* (*Building the context*) angelehnt, Teilaufgabe b an Phrase 2 (*Modelling and deconstructing the text*) und Teilaufgabe c an Phrase 3 (*Joint construction of the text*). Teilaufgabe d fokussiert die kriteriengeleitete Überarbeitung und kann damit ebenfalls

Phrase 3 (*Joint construction of the text*) zugeordnet werden. Teilaufgabe e orientiert sich sowohl an Prinzipien aus Phrase 2 (*Modelling and deconstructing the text*) als auch aus Phrase 5 (*Linking related texts*), verbleibt aber im Horizont der bereits vorhandenen Texte.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement zu den Herausforderungen kommerzieller Werbung für Jugendliche im öffentlichen Raum (Thema) dient der Förderung der Sprachmittlungskompetenz (Kompetenzbereich). Zur Bewältigung der in der Aufgabenstellung entworfenen sprachlichen Handlungssituation benötigen die Schülerinnen und Schüler einerseits Kenntnisse zu Formen und Funktionsweisen kommerzieller Werbung, die sich an Jugendliche richtet (Wissen) – Wissen, das u.a. in Form des englischsprachigen Ausgangstextes zur Verfügung gestellt wird –, die zu analysieren und kritisch zu reflektieren sie willens (Einstellungen) und in der Lage sein müssen (Können). Neben dieser inhaltlich-thematischen Seite erfordert die Aufgabe andererseits Fähigkeiten zur Analyse der Sprachmittlungssituation hinsichtlich der sprachlichen, personalen und interaktionalen Anforderungen, insbesondere bzgl. der Voraussetzungen und Ziele des Adressaten, die auf den Zweck der Sprachmittlung schließen lassen (Können). Um diesen zu erfüllen, bedarf es komplexer sprachlicher Kenntnisse von der Wort- und Satz- bis zur Textebene einschließlich relevanter Textsortenkonventionen (Wissen), und zwar sowohl rezeptiv (Englisch, Deutsch) als auch produktiv (Deutsch), die gemäß den Anforderungen der Kommunikationssituation erkannt bzw. ausgewählt werden müssen (Können). Die Anforderungen lassen sich im Einzelnen folgendermaßen beschreiben:

a. Fremdsprachiger Ausgangstext

Um den Text als kohärent zu verstehen (Sinnkontinuität), müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene mentale Operationen auf Wort-, und Satz- und Textebene durchführen: Wörtern und Wendungen Bedeutung zuweisen, syntaktische Strukturen entschlüsseln, kohäsionsstiftende Mittel erkennen und in ihrer textverknüpfenden und sprachökonomischen Funktion erfassen sowie die Struktur des Textes und seine thematische Entfaltung erkennen bzw. erschließen, um am Ende des Textverstehensprozesses zu einer Sinnkonstruktion i.S. einer die Mikrostrukturen zusammenfassenden Makrostruktur zu kommen. D.h. um den abstrahierten Inhalt des Textes als Ganzem aus den Informationsbündeln der einzelnen Abschnitte abzuleiten, bedarf es insbesondere der Fähigkeit zur Generalisierung (*generalization*) und damit einhergehend – zunächst im Englischen, aber mit Blick auf die Mediation auch übertragen auf das Deutsche – der entsprechenden Hyperonyme mit größerem begrifflichem Umfang.

Die Quintessenz (Makrostruktur) des Artikels *Are you ad-savvy?*[17] könnte lauten: Jugendliche sind aufgrund verschiedener Merkmale, die sie für die Werbeindustrie attraktiv machen, nachweislich Zielgruppe vieler Werbekampagnen, die mit vielfältigen, aber jeweils zielorientiert ausgewählten Werbestrategien die Bedürfnisse von Jugendlichen anpeilen und passgenau zum Medienverhalten der Jugendlichen platziert sind, weshalb sie Jugendliche stark beeinflussen können. Dieses Globalverständnis zu erlangen, ist notwendig, um zu einer Einsicht in die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit solcherlei Werbung zu gelangen. Für das Sprachmittlungsprodukt sind ausgewählte Informationen, v.a. aus den Abschnitten A, B und D relevant, die dafür im Detail gelesen und verstanden werden müssen. Der Verstehensprozess wird durch verschiedene Leseunterstützungs- bzw. -fördermaßnahmen (*pre-, while-* und *post-reading activities*) angeleitet.

Textlinguistisch gesehen, handelt es sich um einen abgeschlossenen Text überschaubarer Länge (ca. 330 Wörter), der im Präsens (*simple present*) verfasst ist. Der stark repetitive Charakter und der geringe Grad stilistischer Variation machen deutlich, dass er eine primär informierende Funktion hat. Aus der parallelisierten Auflistung der von der Werbeindustrie eingesetzten Tricks sowie v.a. aus der

[17] Unverändert aus Biederstädt, Wolfgang/Donoghue, Frank (Hrsg.) (2016): *English G Lighthouse* – Allgemeine Ausgabe / Band 5: 9. Schuljahr – Schülerbuch. Prüfexemplar. Berlin: Cornelsen. S. 80.

Aufforderung „So let's get ad-savvy!“ am Ende des Textes lässt sich auch ein persuasiver bzw. appellativer Aspekt ableiten. Ausgehend von der bei Hallet (2016) dargelegten Genre-Systematik (s. Abschnitt 2) handelt es sich hier um ein typisches Beispiel eines multigenerischen Textes. Es handelt sich um eine Mischung der Makro-Genres *expository factual texts* in der Gattungsausprägung *description* (*purpose: describing specific things and objects*) und *arguments* in der Gattungsausprägung *exposition* (*purpose: presenting and arguing for a point of view*).

Die Textsorte ist insofern nicht eindeutig auszumachen, als sie weder explizit genannt noch aufgrund des fehlenden Kontexts (z.B. Ort der Veröffentlichung) zu erschließen ist. Aufgrund des Layouts sowie vor dem Hintergrund der im Lehrwerk vorangestellten Aufgabenstellung, die den Text als *article* bezeichnet, kann angenommen werden, dass er als Beitrag in einer Zeitschrift (populärwissenschaftlicher Artikel) gelesen werden soll. Inwiefern es sich hier um einen authentischen Text handelt, wie immer wieder gefordert wird, ist nicht bekannt.

Die Abschnitte des Textes sind kohäsiv verflochten. D.h. die Rezipienten werden im Lektüreprozess durch verschiedene Mittel der Kohäsionsstiftung unterstützt, nämlich Mittel zur Stiftung grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme durch Proformen, Demonstrativpronomen, bestimmter Artikel; Parallelismus, *conjunction*) und lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe).

Hinsichtlich der syntaktischen Komplexität überwiegen sogenannte einfache Sätze, i.d.R. der Struktur SVO(A…). Im Bereich der komplexen Sätze finden sich einige Satzgefüge (Hypotaxe). Satzreihen (Parataxe) spielen hier keine Rolle, da koordinierbare Hauptsätze i.d.R. als aufeinander folgende Hauptsätze realisiert werden. Bei den Hauptsatz-Nebensatz-Gefügen fallen die deklarativen Inhaltssätze (*declarative content clauses*) mit der einleitenden subordinierenden Konjunktion *that* besonders ins Auge, da sie in fast allen Fragesätzen zu Beginn der Abschnitte, aber auch anderweitig vorkommen. Darüber hinaus finden sich interrogative Inhaltssätze (*interrogative content clauses*). Ebenfalls auffällig sind die vergleichsweise vielen Bedingungssätze (*conditional clauses* bzw. *sentences*). Die drittgrößte Gruppe sind die Relativsätze mit dem Relativpronomen *who*, die als nähere Bestimmung eines vorangehenden Nomens fungieren (*defining relative clauses*). Neben Aussagesätzen wie den genannten gibt es zu Beginn eines jeden Absatzes eine rhetorische Frage in Form einer Entscheidungsfrage (*yes-no-question*).

Die genannten syntaktischen Strukturen sind insgesamt vergleichsweise unterkomplex und darüber hinaus laut Grammatikteil des Lehrwerks (*Language File*) bereits eingeführt, so dass die Schülerinnen und Schüler, sofern sie die Strukturen tatsächlich erworben haben, bei ihrer Entschlüsselung keine größeren Schwierigkeiten haben dürften. Auch die im Ganzen konsistente thematische Entfaltung sowie der hohe Explizitheitsgrad, d.h. die Tatsache, dass sehr wenige Informationen inferiert werden müssen, können verstehensförderlich wirken. Insgesamt tendiert der Text trotz seiner konzeptionellen (und medialen) Schriftlichkeit deutlich in Richtung eines informellen Stils.

Die größten Herausforderungen dürften sich auf der Wortebene finden. Als für das überfliegende Lesen (*skimming*) notwendige sogenannte Schlüsselwörter dürften v.a. die neu einzuführenden Wörter und Wendungen gelten, die im Wörterverzeichnis der Lektion (*Vocabulary*) gelistet werden. Weitere für das Textverständnis relevante Wörter und Wendungen, die bereits in einer früheren Lektion dieses Bandes oder in einem der vorangehenden Bände des Lehrwerks thematisiert wurden und entsprechend als bekannt vorausgesetzt werden, sind im alphabetischen Wörterverzeichnis (*Dictionary*, Englisch—Deutsch) am Ende des Bandes aufgeführt. Schwierigkeiten könnte es mit folgenden Wörtern/Wendungen geben, die durch die dort angegebenen Übersetzungen nur unzureichend wiedergegeben werden: *all (the)* (‚alle'; Bd. 1 – *all the time* ‚die ganze Zeit', hier i.S.v. ‚immer wieder, ständig'), *amazing* (‚erstaunlich', Bd. 3; hier eher ‚großartig, hervorragend' als alternativer Superlativ von *good*), *to hide the truth* (‚verstecken', Bd. 1; ‚Wahrheit', Bd. 4; hier wohl eher i.S.v. ‚nicht die ganze Wahrheit erzählen; etwas verbergen, verheimlichen, unterschlagen, verschleiern'), *follower* (‚Anhänger/in, Fan', Unit 4; weder im Text erläutert oder annotiert noch im

Wörterverzeichnis der Lektion gelistet; hier wohl eher ‚Abonnent/in‘). Darüber hinaus gibt es (wenige) Wörter/Wendungen, die explizit nicht zum Lernwortschatz gehören und bewusst nur im alphabetischen Wörterverzeichnis am Ende des Bandes gelistet sind. Schwierigkeiten bereiten könnte der Ausdruck *have ‚good times‘* (nicht wörtlich ‚Gute Zeiten haben‘, sondern in Analogie zu *to have a good time* ‚es sich gut gehen lassen, etwas genießen‘) und das Nomen *sample* (‚Muster, Probe(exemplar)‘ im Unterschied zum im musikalischen Kontext gebräuchlichen Begriff Sample).

Zu den mithilfe des Wörterverzeichnisses nicht eindeutig aufzulösenden Wörter/Wendungen gehören auch einige Determinativkomposita (*endocentric compound nouns*). Da das Wortbildungsprinzip im Deutschen das gleiche ist, sind diese i.d.R. leicht zu erschließen, wenn Grund- und Bestimmungswort bekannt sind: Der *product name* ist *the name of the product*, im Deutschen entsprechend der ‚Produktname‘. Schwieriger ist die Übertragung, wenn für das entsprechende Kompositum im Deutschen andere Komponenten gewählt werden müssen: So ist das *shop window* zwar eindeutig *the window of the shop*, heißt im Deutschen aber eben nicht ‚Laden-‘ oder ‚Geschäft(s)fenster‘ (wie man sich die Komponenten des nicht im Wörterverzeichnis gelisteten Nomenkompositums zusammenstückeln könnte), sondern ‚Schaufenster‘ (was man wissen muss). Auf eine andere Art schwierig sind Fälle, in denen die Bedeutung von Grund- und Bestimmungswort mithilfe des Weltwissens bzw. aus dem Kontext erschlossen werden muss, wobei die notwendigen Informationen nicht immer in unmittelbarer Umgebung des Satzes zu finden sind: So sind die (*big*) *ad companies* eine Zusammenfügung von *advertisers* und *the companies*, von denen zuvor die Rede war. Weitere Komposita wie *billboard* und *coolhunter* oder *ad-savvy* dürften – u.a. aufgrund der Zusammenschreibung – nicht als solche wahrgenommen werden, zumal sie als ganze Wörter nachgeschlagen werden können.

b. Deutschsprachiger Mustertext (*Sample Text*)

Der für die Mediation benötigte thematische Wortschatz wird imzuge der vorausgehenden Erschließung des Lesetextes im Unterricht erworben. Zu den besonderen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler beim Verfassen eines deutschsprachigen formellen Briefes gehört neben der spezifischen Textstruktur v.a. Entscheidungen bzgl. der Elaboriertheit der Syntax und weiterer lexikogrammatischer Formen zur Herstellung der Kohärenz. Die der konkreten Kommunikationssituation angemessenen historisch gewachsenen und kulturell konventionalisierten kommunikativen Muster und Sprachformen (hier v.a. für Bewerbungen übliche Floskeln oder Phrasen) sowie der allgemein satz- und textorganisierende Funktionswortschatz, der der Verstehenslenkung dient (d.h. sprachliche Mittel zur Kennzeichnung von bspw. logischen, zeitlichen oder kausalen Beziehungen, zur Verknüpfung von Aussagen und zum Verweisen innerhalb eines Textes) werden in diesem Mustertext bereitgestellt (sowie in Form des Beispiels im *Text Frame ‚Exposition‘*).

Inhalt des Mustertextes ist eine (fiktive) Bewerbung beim (realen) *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* 2016 in der Kategorie TEAM SCHULE (Gruppenwettbewerb, Sek. I), wofür als Wettbewerbsbeitrag ein selbstgedrehter Film zum Thema Sicherheit im Netz eingereicht werden soll. Ausschlaggebend für den Wettbewerb ist die Qualität des fremdsprachlichen Videobeitrags (Sprechfertigkeit). Das auf Deutsch verfasste Anschreiben an die Landesbeauftragte, die die erste Wettbewerbsrunde auf Landesebene organisiert, fungiert als Türöffner. Um diese Funktion zu erfüllen, wird das Anliegen mitgeteilt und ein knapper Einblick in das Projekt gegeben, und zwar einschließlich der Teilnahmekriterien Jahrgangsstufe (6 bis 10), Teilnahme als Gruppe (max. 10 Teilnehmer) sowie Anmeldung und Betreuung durch eine Lehrperson.

Es handelt sich bei dem Anschreiben um einen abgeschlossenen Text überschaubarer Länge (ca. 280 Wörter), der überwiegend im Präsens (Indikativ Aktiv) verfasst ist. Auffällig ist im Schlusssatz der Wechsel des Modus vom Indikativ zum Konjunktiv I in der *würde*-Form. Dem kommunikativen Ziel entsprechend sind die informierende und die argumentierende Funktion gleichberechtigt. Ausgehend von der bei Hallet (2016) dargelegten Genre-Systematik (s. Abschnitt 2) ist der deutschsprachige Mustertext ebenfalls als multigenerischer Text zu klassifizieren, und zwar ebenfalls als Mischung der Makro-Genres *expository factual texts* in der Gattungsausprägung *description*

(*purpose: describing specific things and objects*) und *arguments* in der Gattungsausprägung *exposition* (*purpose: presenting and arguing for a point of view*).

Die Textsorte ist, passend zum Adressaten und zur Kommunikationssituation, der offizielle oder formelle Brief, an den neben der für einen medial wie konzeptionell schriftsprachlichen Text ohnehin angemessenen sprachlichen Umsetzung (Lexik, Syntax, Kohäsion) weitere Konventionen (Layout, Anrede und Grußformel) geknüpft sind. Die äußere Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss) entspricht insofern der inhaltlichen Gliederung (Deklaration des eigenen Interesses am Wettbewerb, Elaboration des Projekts, Hoffnung auf Erfolg der Bewerbung), als die Dreigliedrigkeit deutlich zu erkennen ist, wobei der Hauptteil noch einmal in zwei Absätze untergliedert ist, deren erster das Thema argumentativ entfaltet. In fast prototypischer Umsetzung des *stages*-Modells des expositorisch-argumentativen Genres wird hier eine These aufgestellt, die durch ein Argument gestützt wird, das durch Elaborationen untermauert wird.

Der Text ist hochgradig kohäsiv verflochten, so dass eine stringente Textorganisation erzielt wird, wie sie für das bildungssprachliche Register typisch ist. Dies geschieht mithilfe kohäsionsstiftender Mittel, konkret Mittel zur Stiftung grammatischer Kohäsion (Funktionswörter, syntaktische Konstruktionen) und lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, Wiederaufnahme durch bedeutungsgleiche und bedeutungsähnliche Wörter).

Mit Blick auf die syntaktische Komplexität lässt sich die für argumentative Texte sowie für das bildungssprachliche Register typische Dominanz des Prinzips der Subordination feststellen, d.h. es überwiegen zusammengesetzte Sätze, v.a. Satzgefüge (mind. ein Haupt- und ein Nebensatz mit Verbendstellung), die der Präzisierung und Differenzierung und damit der Ökonomie des Ausdrucks dienen. Neben Inhaltssätzen, die in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten (*dass* + Endstellung des Finitums, *wenn* + Endstellung des Finitums, W-Anschluss + Endstellung des Finitums, Infinitivanschluss mit *zu*), finden sich Verhältnissätze, die, bildungssprachlich gesehen, zum Ausdruck (wenn nicht auch zum Denken) von systemischen Zusammenhängen notwendig sind (Kausalsätze mit *denn* + Verbzweitstellung, Konditionalsätze mit *wenn*), sowie Relativsätze, die hier als sogenannte uncharakterisierte, notwendige Relativsätze in Erscheinung treten. Darüber hinaus verwendet der Text zwei für Bewerbungen übliche Floskeln oder Phrasen (*mit großem Interesse haben wir … gelesen; Hiermit / mit … bewerben wir uns …* [*um*]), die insofern besonders sind, als die Spitzenstellung (Ausdrucksstellung) der adverbialen Bestimmung eine Inversion von Subjekt und Prädikat erfordert.

Auch auf der Wortebene finden sich verschiedene sprachliche Verdichtungstechniken (u.a. Nominalstil, Komposita, Derivationen, Fremd- und Fachwortschatz inkl. Kollokationen), wie sie für das bildungssprachliche Register typisch sind. Von besonderer Bedeutung sind dabei Determinativkomposita (z.B. *Bundeswettbewerb, Wettbewerbskategorie, Datenspur, Urlaubsfoto*), die Wortgruppen oder Satzfügungen ersetzen. Daneben finden sich verschiedene Formen von durch Derivation entstandenen Wörtern (z.B. *Ausschreibung, veröffentlichen, persönlich, hinterlassen, eingeben, preisgeben*) sowie Kombinationen aus Derivation und Komposition (z.B. *Nutzeridentifikation, Nutzerverhalten, zehnminütigen, verantwortungsvoll*). Auch diese teilweise morphologisch komplexen Wörter können – sofern sie nicht ohnehin im Duden gelistet sind – mit Kenntnis der Wortbildungsprinzipien erschlossen werden. Das etymologisch auf das Lateinische bzw. Französische zurückgehende Fremdwort *Interesse* ist konventionalisiert und sehr gebräuchlich, wird allerdings als rechtschreiblich schwierig angesehen (vgl. www.duden.de/schwierige-woerter). Für bildungssprachlich unerfahrene Schreiber ebenfalls schwierig dürften Fachwörter wie *Ausschreibung* und Kollokationen wie *sich bewerben (um)* (+ Akkusativobjekt) oder *sich beschäftigen mit* (+ Dativobjekt) sein. Die Formulierungen können aus dem Beispieltext übernommen werden, der korrekte Anschluss (Objekt) muss von einer entsprechend kompetenten Person überprüft werden.

Die im Text in Verbindung mit dem Nominalstil zu beobachtende Verwendung von Attributen gehört zu den bildungssprachlich typischen Erscheinungen, die Zweitsprachenlernern beim Schreiben häufig noch nicht zur Verfügung stehen. Ein Beispiel ist das erweiterte Partizipial-Attribut *[m]it dem von*

Teilnehmerinnen unserer AG Englisch gedrehten Videobeitrag, das in den richtigen Kasus gesetzt werden muss. Auch der Anschluss mit dem Genitiv (z.B. *unserer AG Englisch*) ist bildungssprachlich gebräuchlich, da er ökonomischer ist als der entsprechende Teilsatz. Diese Formulierung kann imitiert werden, bedarf aber ebenfalls der Unterstützung durch eine entsprechend kompetente Person.

c. Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellungen sind in englischer Sprache formuliert, obwohl der von den Schülerinnen und Schülern zu produzierende Zieltext in deutscher Sprache zu verfassen ist. Das ist einerseits ein Widerspruch, da es logischer wäre, die Aufgabenstellung in der Sprache zu verfassen, in der das angezielte Produkt verfasst werden soll. Andererseits folgt dies einer Praxis der Aufgabenformulierung, die zumindest für Lernaufgaben nicht unüblich ist (bspw. im Materialpaket *Mediation. Texte und Aufgaben zur Sprachmittlung* des Cornelsen Verlags).

Anders als mitunter für Aufgabenstellungen zu Sprachmittlungssituationen sowie für generische Schreibaufgaben gefordert, wird hier kein Maximum an Informationen zur Verfügung gestellt. Zwar werden Textsorte und Zweck der Sprachmittlung benannt, doch müssen Details der Situation inkl. Vorwissen und Interessen des Adressaten von den Schülerinnen und Schülern mithilfe von Weltwissen erschlossen werden (*task-analysis*). Dies entspricht nicht nur der realen Situation bei einer Bewerbung, sondern verstärkt die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen. Entsprechend werden die Erwartungen an das Textprodukt (jenseits des Mustertextes) nicht explizit gemacht.

Nichtsdestotrotz sind fachliche und sprachliche Zielstellung transparent: Zur Erfüllung der drei grundlegende Funktionen jedes Genres (s. Abschnitt 2) müssen die Schülerinnen und Schülern dem Adressaten und der Situation angemessene sprachliche Strukturen finden. Aus den Angaben zum angezielten Produkt (Bewerbung in Form eines formellen Briefes) und zum Adressaten (Lehrerin bzw. Studiendirektorin, Landesbeauftragte des Bundewettbewerbs Fremdsprachen) in der Ausgabenstellung ist zu erschließen, dass der Briefempfänger eindeutig nicht der Gruppe der *Peers* zuzurechnen ist, mit dem entsprechend nicht im (tendenziell konzeptionell mündlichen) alltagssprachlichen Register kommuniziert werden kann. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, das konzeptionell schriftliche bildungssprachliche Register zu nutzen. Als angezieltes Produkt wurde bewusst ein medial schriftlicher Text gewählt, um den Schritt zu einer konzeptionell schriftlichen Äußerungsform zu erleichtern.

Methodische Hilfestellungen, insbesondere Strategien und Techniken werden mit Blick auf die besonderen Herausforderungen des Schreibens zumal in der noch nicht bildungssprachlich ausdifferenzierten (Mutter- oder Zweit-)Sprache Deutsch gegeben. Wo immer nötig oder sinnvoll, wird auf die Möglichkeit kooperativen Arbeitens hingewiesen. Raum für sprachliches Feedback durch die *Peers* oder die Lehrperson sowie Möglichkeiten zur Überarbeitung der Schülertexte sind integriert.

4. Erläuterung zu den Aufgaben

Mit der Bewerbung für einen Wettbewerb wird bei dieser Mediationsaufgabe eine Problemlösungs-situation ins Zentrum des kommunikativen Aktes gestellt, die (theoretisch) an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, Anstrengungen zur interaktiven Aushandlung erfordert, zur Reflexion des sprachlichen Handelns anregt und so nachhaltig emanzipatorisch wirksam werden kann.

Mit Blick auf die didaktische bzw. methodische Umsetzung wurden Konzepte aus verschiedenen didaktischen Bereichen herangezogen, die Schnittmengen aufweisen und entsprechend kompatibel sind. Aus sprachbildender Perspektive ist hier neben dem *Scaffolding*-Ansatz (s. Abschnitt 2) der Mehrsprachigkeitsansatz zentral. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist es das Konzept des Prozessorientierten Schreibens (*process writing*). Im Sinne der Prozessstrukturierung, wie sie für komplexe Kompetenzaufgaben gefordert wird, leiten die Teilaufgaben die Schülerinnen und Schüler durch die notwendigen Arbeitsschritte (*process scaffolding*). Da es sich als lernförderlich erwiesen

hat, auf die Metaebene zu wechseln, wurden immer wieder Phasen der Reflexion zwischengeschaltet, in denen die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ihren Lernprozess reflektieren. Dies dient sowohl der Förderung der Sprachbewusstheit (*language awareness*) als auch der Förderung der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*), die mit Blick auf die Integration fachlichen und sprachlichen Lernens als eng miteinander verbunden betrachtet werden.

4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a

Im Sinne der Vorbereitung der Sprachmittlung sowie in der Logik des generischen Lernens zielt die erste Teilaufgabe auf die Bewusstmachung des komplexen Kontexts der konkreten Situation (*Building the context*), d.h. des Zusammenhangs von Kommunikations- bzw. Interaktionssituation, Empfänger, Textsorte sowie Art und Zweck der Kommunikation.

Entsprechend fokussieren die drei Leitfragen (die mit jeweils drei weiteren Fragen ausdifferenziert werden) die Inhaltsebene (*ideational function*), die Beziehungs- bzw. Interaktionsebene (*interpersonal function*) und die Textebene (*textual function*). Obwohl die Textebene in dieser Phase nicht im Vordergrund steht, soll hier aber bereits das Handlungsziel angesprochen und Vorwissen bzgl. bekannter Texttypen, insbesondere der dafür geltenden Genre-Konventionen aktiviert werden. Mögliche konzeptionelle Vorbilder, die in den vorangehenden Lehrbucheinheiten bereits kennengelernt wurden, sind die sogenannte *written discussion* und der *cover letter*. Entsprechende Konventionen im Deutschen könnten die Schülerinnen und Schüler aus dem Deutschunterricht der 8. oder 9. Klasse kennen, wo häufig das Anschreiben zur Bewerbung (Betriebspraktikum) behandelt wird.

Dass bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern die entscheidenden sprachlichen Mittel in dieser Phase z.T. noch fehlen, ist i.S. der Theorie der Zone der proximalen Entwicklung durchaus erwünscht. Dem Prinzip des unterstützten Lernens folgend, wird deshalb unter der Rubrik HELP ein *Scaffolding*-Angebot gemacht, das in Anlehnung an Gibbons (*Building the field*) zunächst die inhaltliche Seite fokussiert (*Work Sheet ‚Planning‘*). Dies dient dem Ziel, die für sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler doppelte Anforderung, sowohl ein inhaltliches als auch ein sprachliches ‚Problem‘ zu lösen, temporär zu entlasten.

Schreibdidaktisch gesehen, handelt es sich hier um die Phase des *Planning*. Da insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Defiziten im Bereich bildungssprachlicher Fähigkeiten lernen müssen, Schreibprozesse zu planen und Texte den Konventionen folgend zu organisieren, wird dieser Schritt explizit verlangt. Auch dazu bietet der *Work Sheet ‘Planning’* Hilfestellung. Schreibmethodisch gesehen, wird das – von Hallet (2016) mit Blick auf den gesamten Schreibprozess empfohlene – *Think-pair-share*-Prinzip angewandt.

Mit Blick auf mehrsprachige Lerngruppen wird den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase freigestellt, in welcher Sprache sie kommunizieren, so dass die Möglichkeiten der Einbeziehung der Erst- bzw. Herkunftssprache(n) besteht. Die Nutzung der jeweils stärksten Sprache – die wahrscheinlich nicht die Zweitsprache Deutsch, sondern vermutlich (aber nicht notwendigerweise) die Herkunfts- bzw. Familiensprache ist – bzw. das Mischen von Sprachen (*translanguaging*) gilt bspw. zur Aktivierung von Vorwissen und insbesondere für die Arbeit im Tandem oder in der Kleingruppe als funktional bei der Unterstützung fachlichen Lernens in mehrsprachigen Lerngruppen, solange transparent ist, wann eine bestimmte Sprache gefordert ist.

4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b

Durch die vorangehende Teilaufgabe auf der Inhaltsseite bereits vorentlastet, rückt die zweite Teilaufgabe die Arbeit am Text in den Fokus. Ausgehend von den in der vorherigen Aufgabe getroffenen Entscheidungen bzgl. der Textfunktionen muss nun das sprachliche Niveau (*register*) entsprechend der drei Konstituenten des Registers (s. Abschnitt 2) gewählt werden. Auch wenn der Zieltext hier erst vorbereitet und noch nicht verfasst wird, wird hier bereits die für die Kommunikationssituation geeignete, genretypische sprachliche Form vorbereitet. Entsprechend fokussieren die drei Leitfragen (die mit jeweils drei weiteren Fragen ausdifferenziert werden) den

inhaltlichen Kern des Briefes (*field*), die Art und Weise der Adressierung des Kommunikationspartners (*tenor*) und die spezifischen Textsortenkonventionen (*mode*).[18] Diese Anordnung korrespondiert mit dem schreibdidaktischen Anspruch, nicht form-, sondern funktionsorientiert vorzugehen, d.h. statt den Textsortenmerkmalen linear zu folgen (z.B. Einleitung — Hauptteil — Schluss), mit dem Zentralen zu beginnen und sich anschließend zur Peripherie vorzuarbeiten (z.B. Hauptteil—Schluss—Einleitung). Hinzu kommen noch Textsortenkonventionen wie Briefkopf, Ort und Datum, Betreffzeile und Hinweis auf Anlagen.

Aus der Perspektive der Sprachbildung geht es um die Bewusstmachung des praktisch umzusetzenden *mode shifts* (*making the new register explicit*). Obwohl das Genre und das damit geforderte Register, anders als im *Scaffolding*-Modell von Gibbons angelegt (*Modelling the genre*), nicht durch die Lehrperson als kompetenter Andere explizit eingeführt wird, werden unter der Rubrik Help entsprechende *Scaffolding*-Angebote gemacht. So fungiert der Beispieltext als Modell, das imitiert werden kann (*input scaffolding*). Weitere Beispiele finden sich in einschlägigen Handbüchern oder zahlreich im Internet (z.B. www.karrierebibel.de). Der *Text Frame ‚Exposition‘*, der in prototypischer Form das *stages*-Modell des expositorisch-argumentativen Genres abbildet, bietet nicht nur eine Visualisierung (Praxeogramm) der abstrakten Textstruktur des Genres, sondern v.a. ein „generisches Gerüst“ (Hallet, 2016: 103), das als hilfreiche Form der Unterstützung insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schülern gilt (*output scaffolding*). Die vorgegebene Struktur wird durch konkrete Beispielsätze ergänzt, deren lexikogrammatische Einheiten als *chunks* übernommen bzw. wie *word* oder *phrase banks* zur Formulierung des eigenen Textes genutzt werden können.

Aus schreibdidaktischer Sicht handelt es sich hier um den Übergang von der Phase des *Planning* zur Phase des *Translating*. Die Diskussion der Schreibpläne und Textskizzen, zunächst in Paaren, ggf. in der Gruppe, zielt auf eine Bewusstmachung der inhaltlichen, sprachlichen und strukturellen Entscheidungen, was insbesondere bei Sprachmittlungsaufgaben, die schriftlich erfolgen, als sinnvoll erachtet wird. Dabei werden, in Anlehnung an das von Flower (1994) empfohlene Prinzip des *Collaborative Planning* (*A Scaffold for Constructing Meaning*) mithilfe des *Planner's Blackboard*, bei den Schülerinnen und Schülern konstruktive und reflexive Prozesse angeregt, die sie langfristig dazu befähigen sollen, eigenverantwortlich adressatenspezifische, genreadäquate Texte zu verfassen. Diese Art des kooperativen Schreibens wird als besonders lernförderlich betrachtet und gerade für das Schreiben in der Zweitsprache empfohlen.

4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c

Auf der Basis der in der vorausgehenden Teilaufgabe erstellten und in Tandems reflektierten Schreibpläne und Textskizzen widmet sich die dritte Teilaufgabe dem Verfassen eines ersten Textentwurfs (*Joint construction of the text*). Im Sinne der Genre-Didaktik wird hier auf der Grundlage des zuvor aufgebauten Kontextbewusstseins und der Modellierung der Genre-Merkmale der Zieltext konstruiert, indem die inhaltliche und die sprachliche Seite der Aufgabenstellung zusammengeführt werden. Schreibdidaktisch gesehen handelt es sich hier um die Phase des *Translating* (Formulierung des Mitzuteilenden in Sprache und Schrift).

Die sowohl in Gibbons' als auch in Hallets Modell an dieser Stelle bedeutsame ko-konstruktive Komponente wird in die Feedback-Phase verlagert. Hier geben sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Rückmeldung dazu, inwiefern die Textfunktionen im ersten Textentwurf bereits erfüllt sind. Dabei sollen sie, wie für die Methode der Textlupe üblich, die Texte gezielt kommentieren und anschließend miteinander über die Optimierungsvorschläge ins Gespräch kommen, was als sehr effektiv beim planvollen Untersuchen und Überarbeiten erachtet wird. Die als *Scaffolding*-Angebot

[18] Diese Zuordnung der Konstituenten des Registers zu den Teilen des Briefes signalisiert lediglich, dass die jeweilige Funktion dort jeweils besonders einsichtig wird. Letztlich gelten aber alle drei Konstituenten für alle Teile des Briefes, da bspw. die Formulierung des inhaltlichen Kerns genauso auf den Adressaten abgestimmt sein muss wie die Anrede.

unter der Rubrik HELP aufgelisteten drei Leitfragen, die auch arbeitsteilig bearbeitet werden können, erinnern noch einmal an die grundlegenden Funktionen aller Genres (s. Abschnitt 2). Dieses mitunter als Experten-Team bezeichnete Verfahren wird zur Unterstützung des schrittweisen kooperativen Schreibens (*interactive writing*) empfohlen.

Aus sprachbildender Perspektive führt die gegenseitige Aufmerksamkeit und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu einer gemeinsamen Annäherung an das bildungssprachliche Register auf dem Spektrum des *mode continuums*. Darüber können sie auch Rückmeldung von der Lehrperson bekommen, die als kompetente Andere in besonderem Maße in der Lage ist, Äußerungen mit Blick auf das geforderte Register umzuformulieren (*recasting*) – oder durch Nachfragen zu solchen Umformulierungen anzuregen (*micro-mode shifting*) – und so lernaktuell sprachliche Unterstützung zur Verfügung zu stellen.

4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d

Ausgehend von dem in der vorausgehenden Teilaufgabe erhaltenen Feedback überarbeiten die Schülerinnen und Schüler in der vierten Teilaufgabe ihre Textentwürfe. Teil der endgültigen Überarbeitung sollte die bisher noch nicht explizit angesprochene Orthographie sein, die für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler eine eigene Hürde darstellt. Da auch im Sinne der Genre-Didaktik auf dem Weg vom ersten Textentwurf zum fertigen Endprodukt i.d.R. mehrere Überarbeitungszyklen notwendig sind, werden die Schülerinnen und Schüler hier aufgefordert, sich nochmals Feedback zu holen und den zweiten Textentwurf (und/oder weitere) erneut zu überarbeiten. Zur Unterstützung dieses Prozesses wird das Arbeiten in Schreibkonferenzen empfohlen.

Es wird hier weder davon ausgegangen noch darauf abgezielt, dass die Schülertexte einander gleichen. Ein Vorteil des generischen Ansatzes ist, dass die sprachliche Komplexität im Sinne eines Spiralcurriculums kontinuierlich gesteigert werden kann, so dass Lernende i.S. einer individuellen (inneren) Differenzierung je nach Lernstand auf unterschiedlichen Niveaus am Unterricht teilnehmen können. Entscheidend ist in jedem Fall die Reflexion der Erfüllung der grundlegenden Funktionen (s. Abschnitt 2). Damit wird auch die Basis für die Beurteilung der Angemessenheit des gewählten Registers der Schülertexte gelegt, die sich nämlich nicht am Register des übertragenen Ausgangstextes misst, wie mitunter behauptet, sondern an den oben ausgeführten Kriterien. Aus sprachbildender Perspektive wird so kontinuierlich ein *micro-mode shifting* ermöglicht, das letztlich das geforderte *macro-mode shifting* sicherstellt.

Wenn die Textbearbeitung als (ggf. vorläufig) abgeschlossen gelten kann, wird hier nun, schreibmethodisch gesehen, auch der dritte Schritt des *Think-pair-share*-Prinzips vollzogen, indem die als gelungen beurteilten Texte im Plenum präsentiert werden.

4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e

Wie bereits in den Teilaufgaben b und c mit Blick auf den *mode shift* intendiert, wird hier zum Abschluss noch einmal auf die Meta-Ebene gewechselt und im Sinne eines kontrastiven Sprachvergleichs die Registerunterschiede zwischen dem selbstverfassten deutschen Text und dem englischen Ausgangstext bewusst gemacht. Vor allem aber soll hier der Weg zurück in die genuine Domäne des Englischunterrichts gefunden und das imzuge des Sprachmittlungs- bzw. Schreibprozesses gewonnene Genre-Wissen transferiert werden.

Sowohl aus der Perspektive des generischen Lernens als auch mit Blick auf die (damit verbundene) Förderung von (sprachenübergreifender) Sprachbewusstheit sollen hier – in Anlehnung an die fünfte und letzte Phase des *teaching-learning cycle* (*Linking related texts*) – Gemeinsamkeiten, aber mit Blick auf die konkrete Realisation eben auch Unterschiede zwischen den beiden generischen verwandten Texten bewusst gemacht und reflektiert werden. Als Kriterien dienen wiederum die Kategorien *field*, *tenor* und *mode*, wie sie in den vorangegangenen Teilaufgaben zugrunde lagen. Zur Beschreibung des Beobachteten müssen die Schülerinnen und Schüler nicht die Fachbegriffe

benutzen, die im vorliegenden Kommentar gebraucht wurden (s. Abschnitt 3). Es genügt, wenn in einfacheren Formulierungen gezeigt wird, dass die Konzepte dahinter verstanden wurden.

Der Erkenntnisgewinn dieser Teilaufgabe ist von drei Bedingungen abhängig: Zum einen müssen die Schülerinnen und Schüler davon abstrahieren, dass es sich um zwei Texte in verschiedenen Sprachen handelt. Zudem müssen sie den sehr anspruchsvollen kognitiven Sprung von der Textsorte zum Textmuster vollziehen, d.h. vom konkreten Text (populärwissenschaftlicher Artikel bzw. Anschreiben zu einer Bewerbung) zur Diskursfunktion bzw. zum Genre (Informieren und Argumentieren). Hier bedarf es evtl. noch einmal einer Anleitung. Dieser Schritt ist insofern notwendig, als sonst nicht erkannt werden kann, dass aus generischer Perspektive die Gemeinsamkeiten im Genre bzw. in der Genremischung und die Unterschiede im sprachlichen Niveau, d.h. im jeweils gebrauchten Register zu finden sind (s. Abschnitt 3). *Last but not least* steht und fällt diese Aufgabe natürlich mit dem Grad des in den deutschsprachigen Texten der Schülerinnen und Schüler vollzogenen *mode shifts*. Je differenzierter hier der Wortschatz, je komplexer die syntaktischen Strukturen, je klarer die kohäsive Verflechtung, desto deutlicher ist der Unterschied zum englischsprachigen Ausgangstext.

Da alle Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Text zum Vergleich heranziehen, kann auch noch einmal gezielt die unterschiedliche Umsetzung der Anforderungen an einen adressaten- und situationsangemessenen Text reflektiert werden. Es kann diskutiert werden, inwiefern es ausreicht, Genre-Wissen (inkl. der zugehörigen sprachlichen Formen) schematisch zu reproduzieren, bzw. inwieweit ein den komplexen Anforderungen der Kommunikationssituation entsprechender Text nicht immer eine Variation der bekannten Textmuster darstellt (*re-design*). Denn Genres sind dynamisch und werden in konkreten Kontexten in Anhängigkeit von ihrer jeweiligen diskursiven Funktion sowie den Bedingungen der Interaktionssituation performativ erzeugt. Sprachbewusstheit ist im Rahmen genrebasierten Lernens entsprechend in einem umfassenderen Sinne zu verstehen, indem es „den Fokus von der Mikroebene der grammatischen Form auf ‚patterns of meaning in texts‘ und ‚the relation between texts and social contexts‘“ ausweitet und notwendigerweise Wissen über „soziale[e] und kulturelle[e] (auch kulturell spezifisch[e]) Situation[en] und Kontext[e]“ mit berücksichtigt (Hallet, 2016: 88). Dies schließt nahtlos an die Anforderungen an erfolgreiche Sprachmittlung an.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die hier vorgestellte komplexe Aufgabe ist ein Vorschlag, der wie jedes „fertige“ Unterrichtsmaterial den Anforderungen der Unterrichtssituation individuell angepasst werden muss. Je nach Unterstützungsbedarf der Lernenden kann das Spektrum notwendiger *scaffolds* reduziert, oder es muss erweitert werden. Mit Blick auf die angestrebte Sprachbildung betrifft die Erweiterung v.a. die sprachlichen Hilfestellungen, und zwar insbesondere im Bereich des satz- und textorganisierenden Funktionswortschatzes. Die Möglichkeiten reichen von Wortlisten (Wörter und festgefügte Wendungen), über Satzanfänge und Satzmuster bis hin zu Lückentexten, in die (ggf. vorgegebene) Wörter und Wendungen eingesetzt werden müssen. Diese Art der Unterstützung wird im Rahmen eines sprachförderlichen Fachunterrichts als sinnvolle Lernhilfe für die schriftliche Textproduktion erachtet. Thürmann (2013) plädiert für ein Überangebot an funktional relevanten Mitteln, um die Lernenden dazu zu bewegen, eine Auswahl zu treffen, und sie damit zur Reflexion herauszufordern. Aus zweitsprachendidaktischer Sicht wird jedoch davor gewarnt, Wortschatz generell vorab zur Verfügung zu stellen, da Schreibende dann dazu tendieren, ihre eigenen Äußerungsabsichten unterzuordnen. Stattdessen wird empfohlen, eine unterstützende Schreibumgebung zu schaffen, in der sich die Zweitsprachenlerner die fehlenden Ausdrücke beschaffen können. Neben Mustertextsammlungen gehören dazu v.a. Elizitierungsverfahren, mit denen fehlende Wörter erfragt werden – eine Technik, die auch jenseits des Unterrichts hilfreich ist, um den Wortschatz zu erweitern. Zur Schaffung einer anregenden Lernumgebung dürfen zusätzlich auch weitere Hilfsmittel (z.B. PC mit Internetanschluss, Nachschlagewerke) bereitgestellt werden.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Grundsätzlich ist Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der eine Verbindung zwischen Allgemein- und Bildungssprache herzustellen bestrebt ist, die bspw. bei Gibbons erläuterte Bedarfsanalyse. Die ausgehend davon zu planende Intervention sollte einen Vorstoß in die Zone der proximalen Entwicklung anregen, dabei aber nicht zu hoch über dem aktuellen Sprachstand ansetzen, um die Lernenden nicht zu überfordern. Darüber hinaus wird eine größere Fehlertoleranz als förderlich angesehen.

Hinsichtlich des Einsatzes des hier kommentierten Aufgabenarrangements im Unterricht ist es keineswegs so gedacht, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben, so wie sie hier präsentiert werden (mehrere A4-Seiten), auf einmal erhalten. Vielmehr sollten die Teilaufgaben einzeln, z.B. als Karteikarten zur Verfügung gestellt werden, die ggf. auch erst nach Bedarf ausgehändigt werden (insbes. die Hilfsangebote unter den Rubriken *Help* und *Advice*).

Und auch in einer selbstorganisiert funktionierenden Lernumgebung ist die Beratung und Begleitung durch die Lehrperson als kompetenter Anderer nicht zu unterschätzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also nicht lediglich auf immer weitere Materialien verwiesen werden, sondern auch und gerade in der interaktiven Kommunikation unterstützt werden. Die Forderung von Hallet (2008), an Englisch als Arbeitssprache festzuhalten, ist hier in dieser Absolutheit wenig zielführend. Da das Produkt ein deutschsprachiger Text ist, der nicht nur aus Inhalten besteht, sondern in Form sprachlicher Strukturen vorliegen soll, wäre es sehr künstlich, darüber in der Fremdsprache zu kommunizieren. Als Vorstufe zu deutschen Formulierungen können die Schülerinnen und Schüler auch in ihre(n) Herkunfts- bzw. Familiensprache(n) kommunizieren, sofern sie diese teilen.

C. Literatur

De Florio-Hansen, Inez (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-92.

Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39 (H: 233), 4-13.

Fix, Martin (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Textproduktion. In: Arnold, Karl-Heinz (Hg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-94.

Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.

Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia / Kniffka, Gabriele / Winters-Ohle, Elmar (Hg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, 25-37.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Grießhaber, Wilhelm (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228-238.

Hallet, Wolfgang (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 42 (H: 93), 2-7.

Hallet, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Königs, Frank G. (2010). Sprachmittlung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer Klett, 96-100.

Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 593-608.

Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Thürmann, Eike (2013). Scaffolding. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (H: 126), 2-12.

Vollmer, Helmut Johannes (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer Klett, 124-131.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Französisch (oder Spanisch[1])

ITALIENISCHE SCHILDER ENTZIFFERN – EINE AUFGABE ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHBEWUSSTHEIT IM 1./2. LERNJAHR FRANZÖSISCH (ODER SPANISCH)

Autorin	Andrea Schinschke		
Kommentierung	Daniela Caspari und Andrea Schinschke		
Klassenstufe	▪ Jg. 7 (1. Lernjahr) ▪ Jg. 8 (2. Lernjahr)	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 2 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ Sprachbewusstheit ▪ Sprachlernkompetenz	Endprodukt	Tipps/Regeln formulieren
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ sprachsensible Aufgabenformulierung ▪ Lesen und Anwenden von Gesetzestexten (funktionales Lesen) ▪ Schreiben einer geschäftlichen E-Mail		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Text- und Medienkompetenz auf basalem Niveau		
sprachlich	▪ Sprachkompetenz Französisch (Spanisch) auf Niveau A1		

INHALT

A. Sprachbildende Aufgabe 2

1. Übergreifende Aufgabenstellung 2

1.1 Aufgabe I: Welcher Tag ist heute? 2
1.2 Aufgabe II: Können wir hier parken? 3
1.3 Aufgabe III: Wo gibt es etwas zu essen? 4
1.4 Aufgabe IV: Können wir hier parken? 5
1.5 Aufgabe V: Wie können wir Texte aus anderen Sprachen verstehen? 6

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 7

1. Interkomprehension, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz 7

2. Zur Auswahl der Aufgaben 9

3. Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben 10

3.1 Aufgabe I 10
3.2 Aufgabe II 10
3.3 Aufgabe III 10
3.4 Aufgabe IV 11

4. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 11

5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 11

C. Literatur 12

[1] Diese Aufgabe ist auch erfolgreich im Spanisch-Unterricht erprobt worden.

A. Sprachbildende Aufgabe

1. Übergreifende Aufgabenstellung

Das Schulgebäude ist wegen Bauarbeiten für eine Woche geschlossen worden, so dass du mit deiner Familie nach Italien fahren kannst. Niemand in deiner Familie spricht italienisch. Kannst du deiner Familie in folgenden Situationen weiterhelfen? Wenn ja, wodurch gelingt dir das?

Hinweise:

- Achte in der Beschreibung der Situationen genau auf die Einzelheiten.
- Beschreibe deine Überlegungen zur Beantwortung der Fragen unter b) jeweils detailliert.

Hinweis: Reflexion des Lösungsweges gefordert

1.1 Aufgabe I: Welcher Tag ist heute?

situative Einbettung

Ihr sitzt in eurem Mietwagen. Plötzlich bekommt deine Mutter einen Schrecken. Sie glaubt, die Ferienwohnung für einen falschen Wochentag gebucht zu haben. Was ist denn heute überhaupt für ein Wochentag und welches Datum?

Bild: Schinschke

a) Du wirfst einen Blick aufs Display im Auto und sagst deiner Mutter:

Hilfe: parallele Struktur wie Ausgangssatz

Heute ist _____, der _____ 2015.

b) Wie hast du das herausbekommen, die Anzeige ist doch auf Italienisch?

Aufforderung zu Reflexion über sprachl. Wissen und Erschließungs-strategien

Erklärung: _____

_____

_____

_____

1.2 Aufgabe II: Können wir hier parken?

Ihr fahrt in eure Ferienwohnung. Bei der Einfahrt in die Straße, in der die Wohnung liegt, fällt euch das unten abgebildete Verkehrsschild auf. Es besagt, dass niemand in diese Straße hineinfahren darf. Müsst auch ihr das Auto woanders stehenlassen?

Bild: Schinschke

situative Einbettung

a) Was sagst du zu deinen Eltern? Dürft ihr in die Straße hineinfahren?

_____

Aufforderung zu selektivem Erschließen

b) Und wie hast du das herausgefunden?

Erklärung: _____

_____

_____

_____

Aufforderung zur Reflexion über sprachl. Wissen und Erschließungsstrategien

1.3 Aufgabe III: Wo gibt es etwas zu essen?

situative Einbettung

Es ist Sonntagvormittag. Ihr macht eine Stadtbesichtigung und sucht einen Laden, in dem ihr Getränke und einen kleinen Imbiss kaufen könnt. Da entdeckt ihr folgendes Schild.

Bild: Schinschke

a) Ist das Schild für euch interessant? Wenn ja, warum?

Aufforderung zu funktionalem Erschließen

_____

_____

_____

_____

b) Und wie hast du das herausgefunden?

Aufforderung zur Reflexion über sprachl. Wissen und Erschließungsstrategien

Erklärung:_____

_____

_____

_____

1.4 Aufgabe IV: Können wir hier parken?

Es ist nun Sonntagnachmittag und ihr wollt an den Strand gehen.
Könnt ihr das Auto heute kostenlos auf dem Parkplatz stehen lassen?
Ihr findet dort folgendes Schild vor:

Bild: Schinschke

situative Einbettung

a) Was sagst du deinen Eltern? Könnt ihr euer Auto kostenlos parken?

Wenn nicht, wie viel müsst ihr zahlen?

_____

_____

Aufforderung zu selektivem Erschließen

b) Und wie hast du das herausgefunden?

Gib die Wörter an, die dir geholfen haben.

_____

Aufforderung zur Reflexion über sprachl. Wissen und Erschließungsstrategien

Erkläre, welche Überlegungen du – ausgehend von diesen Wörtern – angestellt hast.

Erklärung: _____

_____

_____

_____

indirekte Hilfestellung durch Nachfrage nach erschlossenen Wörtern

1.5 Aufgabe V: Wie können wir Texte aus anderen Sprachen verstehen?

1. Welche Tipps kannst du anderen Französischlernern[2] geben:
   Wie kann man Texte aus dem Italienischen verstehen, auch wenn man kein Italienisch kann? Formuliere Tipps.
2. Wenn du in Italien bist, kannst du dir helfen, indem du
   a.

   b.

   c.

3. Vergleicht eure Tipps in der Gruppe. Diskutiert auch:
   a. Funktioniert das auch für das Verstehen anderer Sprachen?
      Z.B. für Spanisch, Polnisch oder Vietnamesisch?

   b. Helfen eure Tipps auch beim Verstehen französischer[3] Texte?

4. Entwerft in der Gruppe eine Seite mit Tipps für euer Französischbuch[4].

[2] Im Spanischunterricht: Spanischlerner.
[3] Im Spanischunterricht: spanischer Texte.
[4] Im Spanischunterricht: Spanischbuch.

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

Der spezifische Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur durchgängigen Sprachbildung besteht im Unterschied zu anderen Fächern nicht in der gezielten Förderung der Bildungssprache Deutsch, sondern in der Förderung transferierbarer sprachlicher Kompetenzen und stellt damit in einem Beitrag zur gesamtsprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Caspari 2017). Die vorliegende Aufgabe verwendet das didaktische Verfahren des Sprachvergleichs (Interkomprehension), um die transferierbaren Kompetenzen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu fördern.

1. Interkomprehension, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz

In dieser Aufgabe erleben die Schülerinnen und Schüler, dass sie in der Lage sind, ausgewählte Informationen auf italienischsprachigen Schildern zu verstehen, ohne dass sie über Italienischkenntnisse verfügen. Dies gelingt ihnen mit Hilfe ihres sprachlichen Wissens aus anderen Sprachen, insb. des Französischen (bzw. Spanischen), und diverser Strategien.

Interkomprehension

Die Aufgabe basiert auf der Interkomprehensionsdidaktik, einem fremdsprachendidaktischen Ansatz, der Lerner dazu ermutigt und befähigt, „fremde Sprachen oder Varietäten zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben“ (Def. von Interkomprehension in Meißner 2010: 120-121). Die Verständlichkeit der fremden Sprachen hängt dabei in hohem Maße von ihrer linguistischen Ähnlichkeit mit den dem Lerner bereits bekannten Sprachen ab. Besonders hoch ist die gegenseitige Verständlichkeit (Interkomprehensibilität) zwischen Sprachen einer Sprachfamilie, z.B. der germanischen, der slawischen oder der romanischen. Neben linguistischen Faktoren beeinflussen auch personale Faktoren die Fähigkeit zur Interkomprehension, Meißner (2010: 120) nennt hier Sprachwissen, Erfahrung mit interkultureller Kommunikation, Sprachlernerfahrungen sowie die Auswahl von Brückensprachen. Das Französische gilt als besonders günstige Brückensprache in die Romania, enthält es doch eine Reihe von zentralen panromanischen linguistischen Charakteristika, die als Transferbasen für das Erschließen anderer romanischer Sprachen dienen können, und zugleich eine Reihe von nur in der französischen Sprache vorkommenden Charakteristika, die von anderen romanischen Sprachen aus nicht erschlossen werden könnten (vgl. Klein o.J.).

Als Verstehenshilfe wurden von der Gruppe EuroCom die sog. 7 Siebe (vgl. Klein/Stegmann 2000) entwickelt, durch die ein Text einer unbekannten Sprache der gleichen Sprachfamilie „geschüttelt“ werden kann. Durch jeden Siebvorgang werden andere Elemente erkennbar, bis nur noch das übrig bleibt, was mit dem vorhandenen Wissen über Sprache nicht erschlossen werden kann. Es handelt sich um die Suche nach:

1. internationalem Wortschatz
2. panromanischem Wortschatz
3. Lautentsprechungen (bzw. Graphementsprechungen)
4. Graphien und Aussprachen
5. syntaktischen Strukturen
6. morphosyntaktischen Elementen
7. Präfixen und Suffixen.

Als wichtige Elemente der Interkomprehensionsdidaktik werden zum einen die Reflexion über die verwandten Lösungswege, zum anderen das Aufstellen von Hypothesen zu Wortbildungsregeln und grammatischen Regeln in der fremden Sprache betrachtet. So erwerben die Lerner nicht nur Wissen über die fremde Sprache, sondern reaktivieren und stärken gleichzeitig das Wissen über die erlernte Fremdsprache (Brückensprache) (z.B. Bär 2009).

Sprachbewusstheit / Sprachlernkompetenz

Zentrale Zielsetzung der Aufgabe ist der Erwerb von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. Obwohl es sich dabei um Bereiche handelt, die bereits seit den 1970er Jahren im Rahmen des britischen *language-awareness*-Ansatzes diskutiert wurden, gerieten sie erst in den 1990er Jahren im Zuge der Autonomie-Förderung in den Fokus der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik. Einige Elemente dieser Kompetenzbereiche sind in den sog. Methodischen Kompetenzen in den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) enthalten; seit 2012 sind sie in den KMK-Standards für die Abiturprüfung als eigene Kompetenzbereiche modelliert (KMK 2012). Obwohl die beiden Bereiche kaum klar voneinander zu trennen sind, sollen sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung im Folgenden getrennt vorgestellt werden.

Sprachbewusstheit

Unter Sprachbewusstheit verstehen die Bildungsstandards (im Folgenden KMK 2012: 21) „Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation“. Damit zielt Sprachbewusstheit zum einen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler, „die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z.B. Formen der Höflichkeit, ein.“ Sprachbewusstheit zielt zum anderen darauf, über „die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z.B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse“ nachzudenken. Sprachbewusstheit bezieht sich somit nicht nur auf die aktuell gelernte, sondern auch auf andere Sprachen. Die gewonnenen „Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen“ sollen dazu beitragen „mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen“.

Wie Behr (2015: 11) ausführt, ist mit dieser Konzeption ein „veränderter unterrichtlicher Zugang zu Sprache als System und als Medium verbunden, der für jeglichen Sprachunterricht auf allen Niveaustufen von Bedeutung ist“. Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Unterricht der Zielsprache (hier: Französisch bzw. Spanisch) Einsichten über die Zielsprache und über andere Sprachen (hier: in erster Linie Italienisch, aber auch zum Verhältnis anderer herangezogener Sprachen zum Italienischen), was zu einer höheren allgemeinen Sprachbewusstheit, oder wie Behr (2015: 11) es bezeichnet, zu einer „Sprach(en)bewusstheit“ führt. Das im Kontext der Sprachbewusstheit erworbene Wissen und Können soll zum einen den einsichtsvolleren Gebrauch der Zielsprache und ggf. anderer Sprachen unterstützen. Sprach(en)bewusstheit hat – darüber hinaus – eine „persönlichkeitsbezogene Komponente (z.B. Aufmerksamkeit, Sensibilität, Neugier, Akzeptanz)“ (Behr: 2015: 11), die sich wiederum günstig auf weiteres Lernen der Zielsprache und anderer Sprachen auswirken kann.

Sprachlernkompetenz

Sprachbewusstheit steht in einem engen Wechselverhältnis zur Sprachlernkompetenz. Während der Kompetenzbereich „Sprachbewusstheit“ den Fokus auf das sprachliche bzw. sprachenbezogene Wissen und seine Anwendung richtet, geht es im Kompetenzbereich Sprachlernkompetenz um die bewusste Gestaltung des bzw. der eigenen Sprachlernprozesse: „Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbständig zu analysieren und bewusst zu gestalten“ (KMK 2012: 22). Dies umfasst zum einen das Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und Strategien, zum anderen die Fähigkeit zur Beobachtung und Evaluation des eigenen Sprachenlernens. Außerdem beinhaltet es die „Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen (KMK 2012: 22).

Für die Entwicklung von Sprachlernkompetenz greifen die Schülerinnen und Schüler auf „ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit“ zurück, durch Sprachlernkompetenz können sie sie „selbständig und reflektiert erweitern“ (KMK 2012: 22). Durch seinen reflexiven Zugriff unterstützt Sprach(en)bewusstheit die Entwicklung von Sprachlernkompetenz, gleichzeitig können die reflexiven Prozesse bei der Erweiterung der Sprachlernkompetenz Sprach(en)bewusstheit

fördern. Damit sind „Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit oder -kompetenz […] untrennbar miteinander verbunden“ (Behr 2015: 12).

2. Zur Auswahl der Aufgaben

Die folgenden Aufgaben sind ein Beispiel dafür, dass die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz bereits zu einem frühen Zeitpunkt des einzelsprachlichen Lernprozesses (hier. im 1. Lernjahr Französisch bzw. Spanisch) stattfinden kann. Sie sind auch ein Beispiel dafür, dass die Förderung dieser beiden Kompetenzbereiche vergleichsweise unaufwändig ist (hier: ein bis zwei Unterrichtsstunden). In Lehrwerken für die Sekundarstufe I werden diese beiden Kompetenzbereiche bislang nur punktuell gefördert (vor allem durch Hinweise auf Sprachlernstrategien und ganz vereinzelte Sprachvergleiche), so dass systematisch weitere Gelegenheiten geschaffen werden müssen.

Die Aufgaben zielen darauf ab, vorhandenes Wissen über Sprachen zu aktivieren und Strategien des Sprachvergleichs zu erkennen, zu erproben und bewusst zu machen. Die für diese Aufgabe hilfreichen Strategien sind insb. das Erkennen von Wortähnlichkeiten, das Einbeziehen der kommunikativen Situation, der Rückgriff auf Weltwissen, Hypothesenbildung und -testung sowie, als soziale Strategie, das gemeinsame „Knobeln“. Durch das Erkennen, Formulieren, Austauschen und Erproben der Hypothesen erwerben bzw. erweitern die Schülerinnen und Schüler Sprachbewusstheit. Gleichzeitig bedeutet der Erwerb der Strategien einen Beitrag zur Sprachlernkompetenz und kann z.B. durch den Rückgriff auf Wortschatz- und Grammatikkenntnisse aus anderen Sprachen das Verstehen französischsprachiger Texte erleichtern. Gleichzeitig stellt dies einen Beitrag zur Förderung der Lernautonomie dar. Diese Zielsetzungen entsprechen dem Standard „Mehrsprachigkeit nutzen“ des Berliner Basiscurriculums Sprachbildung (Senatsverwaltung 2015: 10) bzw. gehen über ihn hinaus.

Zudem erfahren die Schülerinnen und Schüler die Ähnlichkeit romanischer Sprachen und sie erleben die Nützlichkeit ihrer Französisch- bzw. Spanischkenntnisse über französisch- bzw. spanischsprachige Situationen hinaus. Nicht zuletzt stellt die Bewältigung der Aufgaben ein Erfolgserlebnis dar. Wichtig für die Motivation und den Lernerfolg sind die authentische Situation und die authentischen Materialien, denn die Bewältigung der Aufgabe stellt zugleich eine lebensweltlich relevante Anwendungsmöglichkeit dar.

3. Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben

3.1 Aufgabe I

a) Lösung: Heute ist Mittwoch, der 23. September 2015.

b) Erklärung

- *mercoledi* kann man ableiten vom französischen Wort *mercredi* = Mittwoch (oder vom spanischen Wort *miércoles*).
- *Settembre* kann man ableiten vom französischen Wort *septembre* bzw. vom deutschen Wort *September* oder dem englischen Wort *september* (oder dem spanischen Wort *septiembre*).
- Nachvollziehbare/ erklärende Ähnlichkeiten zu Wörtern in anderen Sprachen können ebenso angeführt werden.

3.2 Aufgabe II

4a) Ihr dürft als Anwohner, in diesem Fall Bewohner einer Ferienwohnung, in die Straße hineinfahren.

4b) Erklärung

- *Residenti* kann man vom französischen Wort *résident* ableiten bzw. über das deutsche Wort *Residenz* oder das englische Wort *residence* herleiten (oder das spanische Wort *residencia).*
- *Eccetto* kann man herleiten vom französischen Wort *exception* bzw. dem englischen Wort *except* (oder dem spanischen Wort *excepción).*
- Viereckige Schilder enthalten oft Ergänzungen bzw. Ausnahmen zum Hauptschild.

3.3 Aufgabe III

a) Das Schild ist interessant, weil es auf ein Lebensmittelgeschäft hinweist, in dem es Getränke und Brote gibt und das am Sonntagvormittag irgend einen besonderen Service anbietet (*aperto* kann von Französischlernern nicht ohne weiteres hergeleitet werden, wohl aber von Spanischlernern *abierto*).

b) Erklärung

- *Alimentari* kann man herleiten vom französischen Wort *alimentation* (oder dem spanischen Wort *alimentación).*
- *Panini* kann man herleiten vom französischen Wort *pain* (oder dem spanischen Wort *pan),* ggf. ist es auch als Spezialität aus deutschen Bäckereien bekannt.
- *Bibite* kann man herleiten vom französischen Wort *boisson* (oder dem spanischen Wort *bebida).*
- *Fresche* kann man herleiten vom deutschen Wort *frisch,* dem französischen *frais* oder dem englischen *fresh* (oder dem spanischen Wort *fresco).*
- *Domenica mattina* kann man herleiten vom französischen *dimanche matin* (oder den spanischen Wörtern *domingo und matinal).*
- Nachvollziehbare/ erklärende Ähnlichkeiten zu Wörtern in anderen Sprachen oder Ableitungen aus der Situation (z.B. wenn auf einem Werbeschild etwas zu essen erwähnt wird, kann man auch etwas zu trinken erwarten) können ebenso angeführt werden.

3.4 Aufgabe IV

a) Lösung: Ihr müsst für den halben Sonntag 3 € Parkgebühr bezahlen.

b) Erklärung

Dass man überhaupt am Sonntagnachmittag bezahlen muss,

Tutti i giorni compresi i festivi, kann man ableiten aus dem

- französischen *tous les jours* = jeden Tag (für das Spanische leider keine Entsprechung)
- französischen *y compris* (schwierig, evtl. bekannt aus *service compris*) = inklusive
- deutschen Wort *Fest*, englisches Wort *festival* (oder dem spanischen Wort *festival*)

Dass man für einen halben Tag 3 € bezahlen muss,

Auto: Tariffa mezza giornata, kann man ableiten von

- dem deutschen Wort *Auto* und dem deutschen Wort *Tarif*
- dem französischen Wort *journée*= Tag
- der Gegenüberstellung der Preise für das Parken eines Autos: *Tariffa giornaliera* 5 €, der andere Tarif ist billiger, ggf. ist aus der Musik *mezzo forte* (oder dem spanischen Wort *medio*).
- Nachvollziehbare/ erklärende Ähnlichkeiten zu Wörtern in anderen Sprachen können ebenso angeführt werden.

4. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die Aufgaben können auch in höheren Klassenstufen, z.B. als Einstieg in das Thema „Sprache“, „Romania“ oder „Sprachenlernen“ eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler, die über Lateinkenntnisse verfügen, können die Aufgaben i.d.R. sehr schnell lösen bzw. finden sie möglicherweise sogar zu einfach.

5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Die einzelnen Aufgaben müssen unbedingt in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet werden, damit tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler die notwendigen Entschlüsselungs- und Kombinationsprozesse durchführen. Eine Erstbearbeitung in Gruppen oder im Klassenverband würde vermutlich dazu führen, dass nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler selbst die notwendigen Prozesse erprobt (und nicht nur nachvollzieht). Dagegen ist es sinnvoll, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Schritt untereinander beraten, ihre unterschiedlichen Lösungsversuche zusammentragen, ausloten und ihre Plausibilität diskutieren. Dieses Sprechen über die vorgefundenen sprachlichen Phänomene und die Versuche, sie zu interpretieren, ist ein ganz wichtiger Beitrag zum Erwerb von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz und sollte daher nicht übersprungen werden. Im Anschluss sollten die Gruppenergebnisse in die Klasse eingebracht werden, um die Ergebnisse zu bestätigen und zu sichern.

Es besteht entweder die Möglichkeit, die vier Aufgaben auf diese Art und Weise nacheinander bearbeiten zu lassen. Oder man kann nach der 1. Aufgabe plus Besprechung die anderen drei Aufgaben zusammen bearbeiten lassen, bevor das abschließende Gespräch im Plenum geführt wird. Dies würde sicherstellen, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die Probleme bei diesem für sie vermutlich neuen Aufgabentyp haben, nach der 1. Aufgabe ein Gespür dafür entwickeln, was von ihnen verlangt wird. Zudem können die Paare, und im zweiten Schritt die Gruppen, danach in ihrer individuell benötigten Zeit fortfahren.

In sprachlich besonders interessierten oder in fortgeschrittenen Lerngruppen könnten die Aufgaben auch als Stationenlernen mit Lösung angeboten werden. Hier könnte ein gemeinsames Abschlussgespräch „Wie seid ihr vorgegangen?“, „Was war einfach, was war schwierig?“ „Was hat euch überrascht?“ die notwendige Sicherung darstellen.

Alle diese Gespräche sollten auf Deutsch stattfinden und ggf. sollten den Schülerinnen und Schülern sprachliche Hilfen in der Fremdsprache gegeben werden, um ihre Denkprozesse zu formulieren. Da dadurch jedoch gleichzeitig der Lösungsprozess angedeutet wird, muss genau überlegt werden, an welchem Punkt der Aufgabenbearbeitung dies sinnvoll ist.

C. Literatur

Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Behr, Ursula (2015). Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz. Ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 12 (4), 11-13.

Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Klein, Horst G. [o.J.]. *Brückensprache Französisch. Die besondere Eignung des Französischen als Brückensprache*. http://www.eurocomrom.de/compact/kurs/text_seite_36.htm [5.4.2017]

Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000). *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [14.6.2017]

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [5.4.2017]

Meißner, Franz-Josef (2010). Interkomprehension. In: Surkamp, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 120-121.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung [2.6.2017]

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Russisch

EINE AUFGABE ZUR SPRACHMITTLUNG IM 2. LERNJAHR RUSSISCH

Autorinnen	Ursula Behr *Kommentierung:* Ursula Behr und Heike Wapenhans		
Klassenstufe	2. Lernjahr (in Klassenstufe 6–8)		
zentrale fachliche Zielsetzung	Sprachmittlung Russisch – Deutsch	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 2 U-Std.	
sprachbildende Schwerpunktsetzung(en):	▪ Sprachbewusstheit, ▪ Sprachlernkompetenz	*Endprodukt*	adressaten- und situationsgerechte mündliche Äußerungen auf Deutsch
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Text- und Medienkompetenz auf basalem Niveau		
sprachlich	▪ funktional-kommunikative Kompetenz (Russisch) auf Niveau A1		

INHALT

A. Sprachbildende Aufgabe 2

1. Übergreifende Aufgabenstellung 2
   1.1 Aufgabe 1a: Wo finde ich was im Einkaufszentrum? 2
   1.2 Aufgabe 1b: Wie bist Du vorgegangen und was ist Dir wie gelungen? 3

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 7

1. Zum sprachbildenden Potenzial der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht 7
2. Zur Auswahl der Aufgaben 9
3. Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben 11
   3.1 Aufgaben 1a und 1b 11
   3.2 Aufgaben 2a und 2b 12
4. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 13
5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 15

C. Literatur 15

A. Sprachbildende Aufgabe

1. Übergreifende Aufgabenstellung

situative Einbettung

Du bist mit deinen Großeltern auf einer Reise in Russland. In eurer Reisegruppe sind viele Personen, die Russisch weder lesen noch sprechen können. Einige von ihnen bitten Dich um Hilfe.
Kannst du ihnen in den folgenden zwei Situationen weiterhelfen?
Wenn ja, wodurch gelingt dir das?

Hinweis: Reflexion des Lösungsweges gefordert

Hinweise:
- Achte in der Beschreibung der Situationen genau auf die Einzelheiten.
- Schätze ein, was dir beim Lösen der Aufgabe gut und was noch nicht so gut gelungen ist.

1.1 Aufgabe 1a: Wo finde ich was im Einkaufszentrum?

situative Einbettung

Eure Reiseleiterin hat der Reisegruppe zwei Stunden Freizeit gegeben. Ihr seid in der Nähe eines großen Einkaufzentrums und einige Reiseteilnehmer wollen sich dort umschauen. Ihr steht gemeinsam vor der Übersichtstafel, seht sie Euch an und schnell wird klar, dass Hilfe bei der Orientierung benötig wird.

Aufgabe

Gestaltet ein Rollenspiel. Teilt die Rollen (A–E) untereinander auf und bestimmt den Sprachmittler. Er bzw. sie sagt, wo sich die gewünschten Einrichtungen befinden.

Gespräch an der Übersichtstafel

A-E: Sprachmittlungs-aufträge

SPRACHMITTLER: Ich helfe Ihnen gern. Was suchen Sie denn?

A) HERR SOMMER: Ich würde gern einen Kaffee trinken.

SPRACHMITTLER: …

B) FRAU WINTER: Ich möchte gern mal schauen, welche Jeansmodelle hier im Angebot sind.

SPRACHMITTLER: …

C) FRAU HERBST: Ich würde gern eine russische Pelzmütze für meinen Mann kaufen.

SPRACHMITTLER: …

D) FRAU SCHNEIDER: Wir suchen schöne Bücher für unsere Kinder.

SPRACHMITTLER: …

E) HERR HEILMANN: Ich müsste dringend eine Toilette aufsuchen.

Übersichtstafel im russischen Einkaufszentrum

Foto: Behr

authentische Textvorlage

1.2 Aufgabe 1b: Wie bist Du vorgegangen und was ist Dir wie gelungen?

Wähle zur Beantwortung eine der drei Varianten.

Variante 1:

Wie hast Du die benötigten Informationen (A - E) herausgefunden?

freie Selbstreflexion

Variante 2:

Vervollständige die Sätze unter a) oder b).

a) In dieser Aufgabe ist mir gut gelungen, ...
In dieser Aufgabe hatte ich Schwierigkeiten bei ... .

b) Diese Aufgabe konnte ich gut lösen, weil ... .
Diese Aufgabe konnte ich nicht so gut lösen, weil ... .

freie Selbstreflexion mit Strukturierungshilfe

Variante 3:

Schätze ein, was dir beim Lösen der Aufgabe gut und was noch nicht so gut gelungen ist.

gelenkte Selbstreflexion

Ich habe verstanden, wo …	Das ist mir gut gelungen.	Das ist mir noch nicht so gut gelungen.
man Kaffee trinken kann.		
man Jeans kaufen kann.		
es Pelzmützen geben könnte.		
man Kinderbücher kaufen kann.		
es eine Toilette gibt.		
Ich habe versucht, beim Lösen der Aufgabe auch meine Englischkenntnisse zu nutzen.		

1.2 Aufgabe 2a: In welches Konzert gehen wir heute Abend?

Situative Einbettung

Einige Mitreisende wollen in der Stadt Rjasan (*Рязань*) einen Abend individuell gestalten und suchen eine geeignete Konzertveranstaltung.
Erkläre ihnen die drei Aushänge (Plakat №1 – №3). Sage, was, wann und wo stattfinden wird.

Beachte: Die Reisegruppe weilt bis zum 18. April in der Stadt.

a) **Plakat №1**

authentische Textvorlage

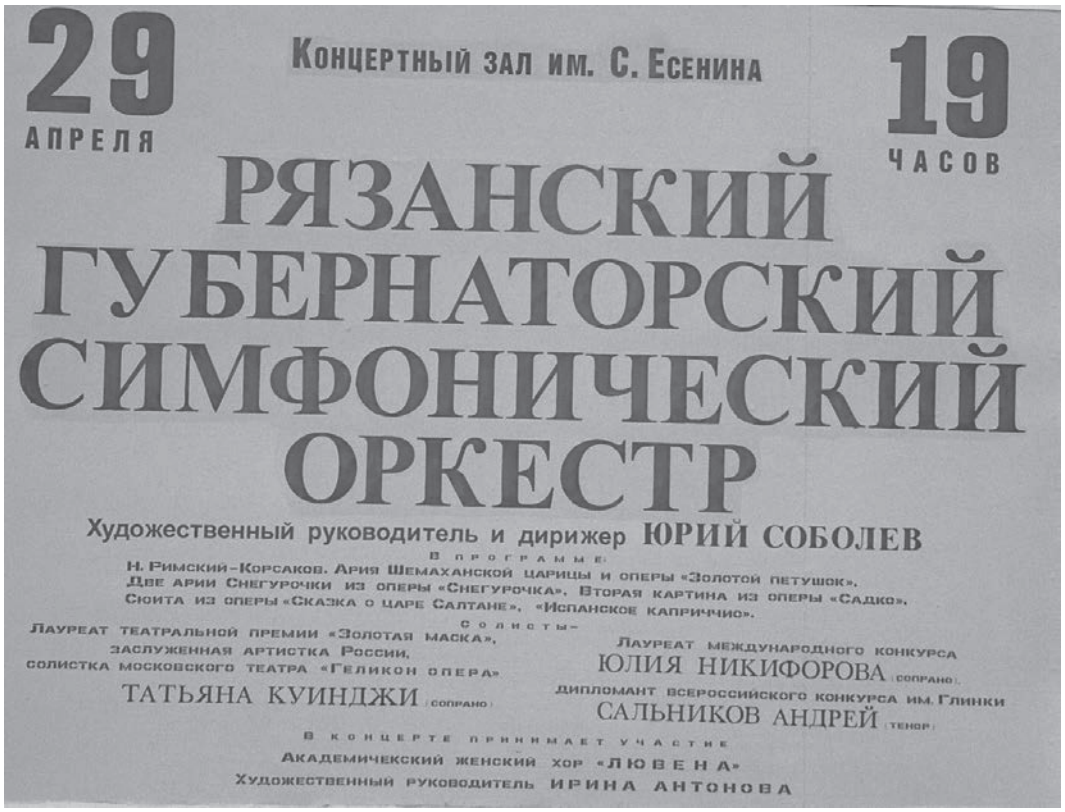


Foto: Behr

Plakat №2

authentische Textvorlage

Foto: Behr

Plakat №3

authentische Textvorlage

Foto: Behr

1.2 Aufgabe 2b: Wie bist Du vorgegangen und was ist Dir wie gelungen?

Wähle zur Beantwortung eine der drei Varianten.

freie Selbstreflexion

Variante 1:

Wie hast Du die benötigten Informationen (was, wann, wo) herausgefunden?

freie Selbst-reflexion mit Strukturierungs-hilfe

Variante 2:

Vervollständige die Sätze unter a) oder b).

a) In dieser Aufgabe ist mir gut gelungen, ...
In dieser Aufgabe hatte ich Schwierigkeiten bei ... .

b) Diese Aufgabe konnte ich gut lösen, weil ... .
Diese Aufgabe konnte ich nicht so gut lösen, weil ... .

Variante 3:

Schätze ein, was dir beim Lösen der Aufgabe gut und was noch nicht so gut gelungen ist.

gelenkte Selbstreflexion

Ich habe auf (fast) allen Plakaten verstanden,	Das ist mir gut gelungen.	Das ist mir noch nicht so gut gelungen.
welches Konzert stattfindet.		
wann das Konzert stattfindet.		
wo das Konzert stattfindet.		
Ich habe versucht, Wörter zu finden, die so ähnlich sind wie im Deutschen oder im Englischen.		
Ich habe auch die Gestaltung der Plakate genutzt, um die Aufgabe zu lösen.		

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

Der spezifische Beitrag des Fremdsprachen-/Russischunterrichts zur durchgängigen Sprachbildung besteht im Unterschied zu nicht-sprachlichen Schulfächern nicht in der gezielten Förderung der Bildungssprache Deutsch, sondern in der Entwicklung von Sprach(en)-bewusstheit sowie von transferierbaren sprachlichen Kompetenzen (vgl. Caspari 2017). Die vorliegende Aufgabe für den Russischunterricht auf der Niveaustufe A 2 zeigt am Beispiel der Sprachmittlung vom Russischen ins Deutsche mögliche Anknüpfungspunkte zur Förderung von Sprachbildung.

1. Zum sprachbildenden Potenzial der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

In den (Rahmen-)Lehr- oder Bildungsplänen für die modernen Fremdsprachen und damit auch für Russisch ist die Sprachmittlung fest verankert und nimmt eine gleichberechtigte Stellung neben den vier Sprachtätigkeiten Hör-/Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben ein. Für die einzelnen Klassenstufen werden entsprechende Ziele und eine Progression der sprachmittelnden Aktivitäten aufgeführt (vgl. Wapenhans/Behr 2014: 163–164).

Folgende Formen der Sprachmittlung finden dabei auf den Niveaustufen A1–B2 Berücksichtigung:

- das mündliche Vermitteln in zweisprachigen Situationen,
- das Zusammenfassen von gelesenen oder gehörten Informationen,
- das sinngemäße Übertragen von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen,
- das Übersetzen kurzer Textabschnitte.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Konstellationen [Abb. 1] in Bezug auf die Art der Ausgangstexte (AT) und der Zieltexte (ZT), d.h. es kommen gesprochene und geschriebene Vorlagen (mündlich, schriftlich) zum Einsatz.

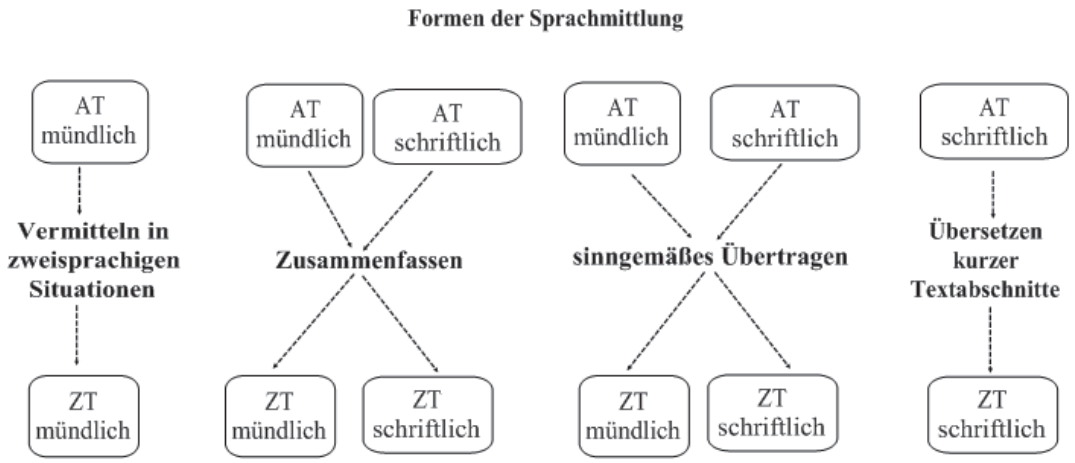


Abb. 1: Formen der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Jede der benannten Sprachmittlungsformen stellt für den Schüler eine sehr komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit dar. Reimann (2016: 12) bezeichnet Sprachmittlung als „transversale Kompetenz, insofern hier eine Integration der verschiedenen Fertigkeiten und ihrer diamesischen Spielarten sprachenübergreifend möglich ist“ [Abb. 2].

In Abhängigkeit von der Sprachmittlungsrichtung können die Muttersprache Deutsch oder auch eine Herkunftssprache von Schülern sowie erlernte oder nicht erlernte (verwandte) Fremdsprachen die Position der Ausgangssprache einnehmen. Zielsprache sollte in jedem Fall eine vom Schüler auf dem erforderlichen Sprachniveau beherrschte Sprache sein, d.h. die Muttersprache Deutsch bzw. die Herkunftssprache oder eine im (schulischen Kontext) erlernte Fremdsprache.

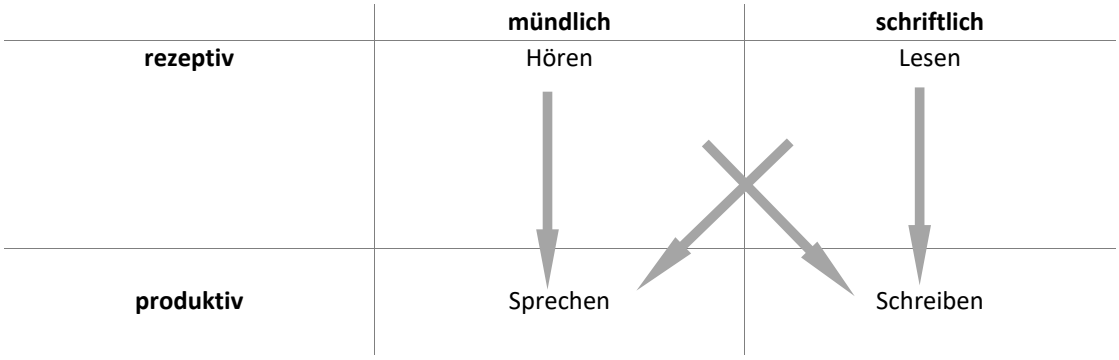


Abb. 2: Sprachmittlung als „transversale Kompetenz“ (Reimann 2016: 13)

Im rezeptiven Teil des Sprachmittlungsprozesses werden die zu vermittelnden Informationen dem in der Ausgangssprache vorliegenden Text oder der einzelnen Äußerung entnommen und entsprechend verarbeitet. Dazu muss der Sprachmittelnde/Sprachmittler auf seine Lese- und Hörfertigkeiten und z. T. auf sein soziokulturelles und/oder Weltwissen zurückgreifen.

Im produktiven Teil des Sprachmittlungsprozesses erfolgt unter Berücksichtigung kommunikativ-pragmatischer und soziokultureller Aspekte die mündliche oder schriftliche Weitergabe der verarbeiteten Informationen mittels Sprechen bzw. Schreiben in Form eines adäquaten Textes oder einer adäquaten Äußerung in der Zielsprache. Eigene Einschätzungen oder Wertungen sind dabei zurückzustellen.

Die Sprachmittlung stellt somit Anforderungen an den Schüler in folgenden Bereichen:

- sprachlich
- kognitiv
- interkulturell
- interaktional
- textpragmatisch
- strategisch (vgl. dazu z.B. Hallet 2008: 4 ff., Reimann 2016: 39).

Aus diesem Anforderungsgefüge erwachsen die sprachbildenden Ressourcen der Sprachmittlung und die damit verbundene Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz. Die sprachbildende Wirkung bezieht sich vornehmlich auf:

- den Sprachvergleich der Sprachen im Ausgangs- und im Zieltext, im Sinne lexikalischer, syntaktischer, morphologischer, pragmatischer oder stilistischer Phänomene und die damit mögliche Reflexion über Sprache und Sprachverwendung,
- den neutralen, nicht wertenden Vergleich von soziokulturellen Phänomenen,
- die Einbeziehung von Weltwissen,
- die Nutzung von Textsortenwissen,

- den Einsatz von Textrezeptions- und Textproduktionsstrategien und die damit mögliche Reflexion über das (eigene) Sprachenlernen,
- die Anwendung sozialer Strategien, z. B. nachfragen, um Erklärung bitten, sich situations- und adressatengerecht verhalten, Perspektivenwechsel vornehmen.

Die o.g. sprachbildenden Ressourcen sind in Sprachmittlungsaufgaben unterschiedlich ausgeprägt und müssen daher stets im Kontext der Form und dem jeweiligen Ziel der Sprachmittlung, dem sprachlich-inhaltlichen Anforderungsniveau sowie dem soziokulturellen Gehalt und auch der Art und der Anzahl der einbezogenen Sprachen, in die oder aus denen gemittelt werden muss, betrachtet werden.

Die vorliegende Aufgabe wirkt sprachbildend, indem die Schülerinnen und Schüler

- unterschiedliche Strategien der Erschließung unbekannter Wörter anwenden, wie
  - den Sprachenvergleich zu Deutsch und Englisch
  - die Nutzung des Kontextes
  - die Nutzung nicht-sprachlicher Mittel
  - die Nutzung von Weltwissen
  - die Nutzung von Wortbildungskenntnissen
- soziokulturelle Kenntnisse einbringt (hier: die unterschiedliche Bezeichnung der Stockwerke in Deutschland und Russland)
- adressatengerecht agiert und ein für Erwachsene angemessenes Sprachregister in deutscher Sprache wählt
- über seine Aufgabenlösungsstrategien reflektiert und in dabei einen angemessenen Fachwortschatz in deutscher Sprache verwendet.

2. Zur Auswahl der Aufgaben

Die vorgestellten Aufgaben zu einer konkreten Sprachmittlungssituation zeigen, dass im Russischunterricht bereits im 2. Lernjahr parallel zur Entwicklung der für die Sprachmittlung benötigten (Teil-)Kompetenzen ein fremdsprachenspezifischer Beitrag zur Sprachbildung geleistet werden kann.

Die beiden Sprachmittlungsaufgaben (1a/2a) beziehen sich auf eine für Lerner dieser Altersgruppe vorstellbare und (bedingt) relevante Situation: sie/er befindet sich auf einer (fiktiven) Reise in Russland, reist aber nicht allein, sondern mit den Großeltern; nicht alle Reiseteilnehmer können Russisch und deshalb sind ihre/seine Russischkenntnisse für die Orientierung vor Ort gefragt.

Als Sprachmittlungsobjekt kommen authentische, alltagsrelevante Materialien (als Foto) zum Einsatz: eine Übersichtstafel in einem russischen Einkaufszentrum und drei Konzertplakate. Es handelt sich hierbei um diskontinuierliche Texte, in denen textuelle und visuelle Elemente miteinander verknüpft sind. Für die Rezeption dieser Art von Textvorlagen sind Strategien notwendig, die sprach- und fachübergreifend von Bedeutung sind und u.a. im Fokus des Deutschunterrichts stehen (vgl. Junghanns/Schinschke 2016).

In beiden Aufgaben steht die mündliche Form der Sprachmittlung im Mittelpunkt: Der vorliegende (schriftliche) Ausgangstext muss im ersten, rezeptiven Teil des Sprachmittlungsprozesses gelesen und verstanden werden, um die zu mittelnden Informationen zu identifizieren und zu verarbeiten. Dazu greift der Sprachmittler auf seine Lesefertigkeiten und sein soziokulturelles Wissen bzw. Weltwissen zurück. Bekanntlich sind für das

Leseverstehen neben der Wahl des Lesestils – hier das selektive, aufsuchende Lesen – und das Erkennen relevanter Schlüsselwörter entsprechende Dekodierungsstrategien zum Semantisieren unbekannter Wörter nötig. Dabei handelt es sich um transferierbare Strategien, die unabhängig von der (Fremd-)Sprache anwendbar sind: Rückgriff auf Wissen aus der Wortbildung und Syntax, aus bekannten bzw. vorgelernten Sprachen sowie auf das Weltwissen. Weltwissen darüber, dass Übersichtstafeln in Kaufhäusern oder Einkaufszentren auflisten, welche Abteilungen es auf welcher Etage gibt, hilft dem Schüler bei der Orientierung ebenso wie das Wissen, in welchen Abteilungen gewöhnlich welche Waren angeboten werden. Ohne spezielles soziokulturelles Wissen, d.h. Informationen darüber, dass im Russischen die Etagen anders als im Deutschen gezählt werden, ist eine ergebnisorientierte Auskunft, wo sich die gesuchten Einrichtungen befinden, kaum möglich. Im Russischen beginnt die Zählung der Etagen folgerichtig mit Eins. Das deutsche Erdgeschoss entspricht somit der 1. Etage. Dieses Wissen wird normalerweise bereits im 1. Lernjahr im Zusammenhang mit der Frage „*Wo wohnst du?*“, „*Wie lautet deine Adresse?*“ vermittelt.

Im zweiten, produktiven Teil des Sprachmittlungsprozesses der vorgestellten Aufgaben erfolgt die mündliche Weitergabe der eingeforderten Informationen in Form von situations- und adressatengerechten Äußerungen auf Deutsch: der Sprachmittler muss beachten, dass der Zieltext für (ältere) Erwachsene bestimmt ist und demzufolge die Anrede mit „Sie“ erforderlich ist. In den Aufgaben geht es nicht darum, den gesamten Ausgangstext zu „übersetzen“ und wiederzugeben, sondern nur ausgewählte Bereiche, die als Antwort auf die gestellten Fragen/Bitten in Frage kommen. Entsprechend dem Sprachmittlungsauftrag erfolgen die Informationsentnahme und -weitergabe nur selektiv.

Die Gesprächssituation (Rollenspiel) verlangt ein schnelles Reagieren, d.h. die benötigten sprachlichen Mittel und sprachmittelnden Techniken (Paraphrasieren, Herausfiltern wichtiger Informationen, Vermeiden bzw. Klären interkultureller Missverständnisse) müssen zügig abrufbar sein.

Ein Beitrag zur Sprachbildung speziell für das Deutsche erfolgt zudem immanent durch die Aktivierung bzw. Bewusstmachung der in der Situationsbeschreibung in Deutsch verwendeten Lexik zum Themenkomplex „Organisierte Reise“: *Reisegruppe, Reiseleiter, Reiseteilnehmer, Mitreisende*.

Die beiden Aufgaben (1b/2b), die jeweils nach den Sprachmittlungsaufgaben (1a/2a) bearbeitet werden, unterstützen die Selbstreflexion der Schüler. Mit Hilfe dieser Aufgaben sollen die Schüler einschätzen, *wie* sie die Aufgaben bewältigt haben, d. h. welches Wissen und welche Strategien sie dabei bewusst oder bislang unbewusst eingesetzt haben. Die Schüler können zwischen drei Varianten wählen: zwischen der freien Einschätzung ohne bzw. mit Strukturierungshilfe und der gelenkten Einschätzung. Dadurch können sie nach Bedarf sowohl inhaltliche als auch sprachliche Hilfen verwenden. Aus den individuellen Antworten lassen sich gezielt Maßnahmen zur individuellen Förderung ableiten, bezogen z.B. auf die Arbeit am Wortschatz, hier v.a. zu Kleidungsstücken, Orts- und Zeitangaben, Musikrichtungen, oder zu den Erschließungstechniken, hier v.a. der Sprachvergleich zum Englischen, das Erkennen von Wortbildungsbestandteilen im Russischen und der Kontext.

3. Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben

3.1 Aufgaben 1a und 1b

Erwartete Lösungen für 1a:

Repliken/Äußerungen des Sprachmittlers (Formulierungsvarianten sind möglich):

A) Einen Kaffee können Sie im Café (*Pascucci*) trinken. Sehen Sie auf der Übersichtstafel: in der 3. Zeile von unten, rechts, weiße Schrift auf grauem Grund. Auf der Übersichtstafel steht links eine 2. Das bedeutet aber, dass sich das Café in der 1. Etage *(2 этаж)* befindet. In Russland werden die Etagen anders gezählt.

B) Jeans findet man sicher in der 2. Etage (*3 этаж*), im *Highway* und im *DLF*. Auf der Übersichtstafel steht *джинсовая одежда*.

C) Eine Pelzmütze bekommen Sie vielleicht in der 2. Etage (3 этаж), im *Respectable ma*n oder im *OldPresidentClub*. Dort gibt es Männer(be)kleidung.

D) Bücher gibt es auf der 3. Etage (4 этаж), im «Буква».

E) Eine Toilette gibt es/befindet sich in der 4. Etage(*3 этаж)*. Sehen Sie das Toilettenzeichen neben der 3?

Als Reaktion auf die Fragen/Wünsche (A–E) ist jeweils der Hinweis auf die andere Zählweise der Etagen/Stockwerke wichtig, da das Erdgeschoss (EG) im Russischen bereits als 1. Etage zählt.

Erwartete Antworten für 1b:

Variante 1: individuelle Angaben/Antworten möglich, die folgende Aspekte enthalten können:

Soziokulturelles Wissen und Weltwissen:

- Übersichtstafeln enthalten neben Angaben zur Verteilung der Abteilungen auf die Etagen auch Piktogramme und Namen der vertretenen Marken
- in einem Kaufhaus/Einkaufzentrum gibt es Kleidung *(одежда*), Schuhe (*обувь*), Frauen – und Männerabteilungen (*женский, мужской*)
- bekannte Modelabels bzw. Stores: OGGI, DOLCE MIA, Lauren Vidal, DLF Jeans usw.
- im Russischen wird beginnend mit dem Erdgeschoss gezählt [relevant für A–E]
- auch im Russischen gibt es viele Internationalismen und Anglizismen („englische Wörter“), englische Namen/Titel werden im Russischen oft mit lateinischen Buchstaben geschrieben.

Strategien zum Semantisieren („Verstehen der Wörter/des Inhalts“):

- Suche nach bekannten Wörtern: *кафе, туалет* (Lernlexik im 1. Lernjahr); [relevant für A und E], ресторан, кухня
- Internationalismen entdecken: *кафе, туалет* [relevant für A und E], *бутик, джинсы, ресторан*
- Englischkenntnisse nutzen – einige Aufschriften/Namen von Abteilungen sind in Englisch gegeben*: Respectable man* [relevant für C)
- Erschließungsstrategien für das Verstehen unbekannte Wörter anwenden
    - джинсы -> джинсовая одежда [relevant für B]
    - книга, магазин -> книжный магазин [relevant für D]

- Piktogramme einbeziehen – die Übersichtstafel enthält die Icons für *Bank* und *WC* [relevant für E).

Variante 2: individuelle Angaben/Antworten möglich (siehe Variante 1)

Variante 3: individuelle Angaben durch Ankreuzen.

3.2 Aufgaben 2a und 2b

Erwartete Lösungen für 2a:

Plakat №1:

Was ? Sinfoniekonzert
Wann? am 29. April um 19:00 Uhr
Wo? im Jessenin-Konzertsaal

Dieses Konzert kann leider nicht besucht werden, da der Termin außerhalb des möglichen Zeitraums liegt.

Plakat №2:

Was ? Auftritt von Sofia Rotaru (im Rahmen ihrer Jubiläumstour)
Wann? am 17. April um 19:00 Uhr
Wo? im Jessenin-Konzertsaal

Plakat №3:

Was? Festival russischer (Volks-)Lieder
Wann? Eröffnung des Festivals am 15. April um 19:00 Uhr
Gala-Konzert am 21. April um 19:00 Uhr
Wo? ist auf dem Plakat nicht angegeben,
kann evtl. unter der angegebenen Internetadresse erfragt werden

Kommentar:

Die Wendung *им. С. Есенина* sollte gegeben werden, ggf. mit einer kurzen Information zu dem bekannten und beliebten russischen Dichter Sergej Jessenin, der in der Nähe von Rjasan (im Dorf Konstantinowo) geboren wurde.

Erwartete Antworten für 2b:

Variante 1: individuelle Angaben/Antworten möglich, die folgende Aspekte enthalten können:

Soziokulturelles Wissen und Weltwissen:

- Veranstaltungsplakate enthalten Angaben zu den Interpreten/Ensembles, zu Ort und Zeit.

Strategien zum Semantisieren („Verstehen der Wörter/des Inhalts“):

- Fotos, Illustrationen helfen beim Verstehen [relevant für Plakat №3].
- Suche nach Zeitangaben: Tag-/Monatsangaben, Uhrzeit
- Suche nach Ortsangaben: *концертный зал*
- Internationalismen entdecken: *оркестр, дирижер, тур, гала-концерт, фестиваль-марафон*

- Erschließungsstrategien für das Verstehen unbekannte Wörter anwenden:
  Рязань → рязанский
  симфония → симфонический

Variante 2: individuelle Angaben/Antworten möglich (siehe Variante 1)

Variante 3: individuelle Angaben durch Ankreuzen

4. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die Aufgaben können mit differenziertem Schwierigkeitsgrad angeboten werden.

4.1 Aufgabe 1a:

Variante A: Die Sprachmittlung erfolgt nicht in interaktiver Form, auf das Rollenspiel wird verzichtet. Die Instruktion lautet dann: Sage, wo sich die gewünschten Einrichtungen befinden.

- Herr Sommer möchte einen Kaffee trinken.
- Frau Winter interessiert sich für Jeansmode.
- Frau Herbst möchte ihrem Mann eine russische Pelzmütze kaufen.
- Familie Schneider sucht schöne Bücher für ihre Kinder.
- Herr Heilmann sucht eine Toilette.

Variante B: Die Sprachmittlung wird durch hinführende Fragen gelenkt und durch eigene Notizen
unterstützt.

- Herr Sommer möchte einen Kaffee trinken.
  Gibt es ein Cafe? Wenn ja, wo findet er es? Notiere den Namen.

_____

- Frau Winter interessiert sich für Jeansmode.
  Wo kann man Jeans oder Jeanskleidung kaufen?

_____

- Frau Herbst möchte ihrem Mann eine russische Pelzmütze kaufen.
  Wo wird Herrenkleidung angeboten?

_____

- Familie Schneider sucht schöne Bücher für ihre Kinder
  Gibt es im Einkaufzentrum einen Buchladen?

_____

- Herr Heilmann sucht eine Toilette. Siehst Du auf der Übersichtstafel ein Piktogramm (Zeichen) für Toiletten?

_____

Variante C: Die Sprachmittlung wird durch Auswahlantworten bzw. Anweisungen mit detaillierten Hinweisen gelenkt.

– Herr Sommer möchte einen Kaffee trinken. Gib ihm eine Empfehlung. Kreuze an.

ресторан *Montekki*		
ресторан японской кухни «НИХОН»		
кафе *Pascucci*		
персидский ресторан «Халиф Аист»		

Notiere hinter der Empfehlung die Etage.

– Finde für Frau Sommer die zwei Läden, die auf Jeans spezialisiert sind. Schreibe die Namen auf und notiere die Etage.

– Frau Herbst möchte ihrem Mann eine russische Pelzmütze kaufen. Schreibe die Namen der beiden Geschäfte auf, die Herrenbekleidung anbieten (*одежда для мужчин*). Notiere die Etage.

4.2 Aufgabe 2a

Variante A: Die im Sprachmittlungsauftrag gegebenen W-Fragen werden noch einmal einzeln mit Platz für schriftliche Notizen jeweils neben den Plakaten gegeben. Schreibe auf, was wann und wo stattfinden wird.

Was? _____

Wann?_____

Wo?_____

Variante B: Mit der folgenden Aufgabenstellung erfolgt die Lenkung auf ein konkretes Angebot, das identifiziert werden muss.

Einige Mitreisende mögen klassische Musik. Suche für diese eine geeignete Veranstaltung heraus. Teile mit, wann und wo das Konzert stattfindet.

5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Die Sprachmittlungsaufgabe 1a wird als Gruppenarbeit (Rollenspiel für 6 Schüler oder 4, wenn zwei Schüler gleichzeitig zwei Rollen übernehmen) bearbeitet. Die für die Aufgabe wichtige Rolle ist die des Sprachmittlers. Aus diesem Grund sollte ein Rollentausch vorgenommen werden.

Damit die Interaktion zwischen den Aktanten des Rollenspiels dynamisch erfolgen kann, ist ausreichend Vorbereitungszeit einzuplanen, d.h. Zeit zum Überblickslesen und zum Orientieren, was in den einzelnen Etagen/Stockwerken angeboten wird. Diese Aufgabe sollten alle Schüler erfüllen. Ein gemeinsames Auswerten des Rollenspiels und der Vorgehensweisen hilft, nicht nur das eigene Wissen und die angewandten Strategien zu reflektieren, sondern auch von den Mitschülern zu lernen.

Die Sprachmittlungsaufgabe 2a kann in Einzel- und Partnerarbeit bearbeitet werden. Damit wird gewährlistet, dass sich jeder Schüler intensiv mit den Aufgabe auseinandersetzt und seine Vorgehensweise reflektieren kann.

C. LITERATUR

Caspari, Daniela (2017): Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, 201-216.

Junghanns, Christine / Schinschke, Andrea (2016): Diskontinuierliche Texte. Was ist das? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2015 (6), 7–11.

Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.

Reimann, Daniel (2016): *Sprachmittlung.* Tübingen: Narr.

Wapenhans, Heike / Behr, Ursula (2014): Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 158–170.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Latein

SPRACHBILDUNG IM LATEINUNTERRICHT: ARTIKELVERWENDUNG IM SPRACHVERGLEICH

Autor	Prof. Dr. Stefan Kipf		
Klassenstufe	8. Klasse (3. Lernjahr)	Umfang: 1 U-Std à 45 min.	
zentrale fachliche Zielsetzung	Artikelverwendung im Deutschen und Lateinischen	Endprodukt	Erstellung einer sprachlich reflektierten, zielsprachenorientierten Übersetzung
sprachbildender Schwerpunkt	Sprachreflexion durch Sprachvergleich		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	Kenntnis der lateinischen Artikelgrammatik		
sprachlich	▪ Fähigkeit zur Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte, ▪ geübter Umgang bei der Analyse diskontinuierlicher Texte.		

INHALT

A. Sprachbildende Aufgabe 2

1. Übergreifende Aufgabenstellung 2

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 3

1. Brückensprache Latein – theoretische Grundlagen 3
2. Zur Auswahl der Aufgabe 6
3. Erläuterungen zur Aufgabe 6
4. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 7
5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 7

C. Literatur 8

A. Sprachbildende Aufgabe

1. Übergreifende Aufgabenstellung

Bestimmter oder unbestimmter Artikel, kein Artikel – oder doch ein Possessivpronomen?

Das Lateinische kennt keine Artikel. Zur besonderen Betonung stehen ggf. Demonstrativ- oder Possessivpronomina. Deshalb musst Du beim Übersetzen ins Deutsche überlegen, ob Du einen bestimmten oder unbestimmten, keinen Artikel oder sogar ein Possessivpronomen nutzt, um die richtige Aussage im jeweiligen Zusammenhang deutlich zu machen. Übersetze die Sätze und überlege bei den unterstrichenen Wörtern genau, wie Du am sinnvollsten mit einem bestimmten oder unbestimmten Artikel, einem Possessivpronomen oder mit gar keinem weiteren Wort übersetzt.

	Übersetzung bzw. mehrere mögliche Übersetzungen
Lucius Caesius Bassus <u>servum</u> ante <u>villam</u> stare videt.	
Etiam <u>filiam</u> videt.	
Subito <u>viri</u> accedunt, quorum capita velata sunt.	
Tum <u>senator</u> <u>viros</u> <u>filiam</u> abducere videt.	
Paulo post <u>uxori</u> <u>viros</u> <u>filiam</u> abduxisse narrat.	

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Brückensprache Latein – theoretische Grundlagen1

Die entscheidende theoretische Rahmung für die Entwicklung eines Lateinunterrichts, der sensibel mit den sprachlichen Voraussetzungen seiner Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft (ndH) umgeht, liefert die Disziplin Deutsch als Zweitsprache. Dabei sollte es jedoch nicht darum gehen, lediglich deutsche Texte zu entlasten. Vielmehr sollen zentrale, für den Lateinunterricht typische Charakteristika die Grundlage für einen auch im DaZ-Sinne förderlichen Lateinunterricht bilden. Dieser Ansatz steht in Übereinstimmung mit der zu recht erhobenen Forderung, dass der Lateinunterricht mehr bieten müsse als bloßen Spracherwerb im Lateinischen: „Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein“ (Wirth / Seidl / Utzinger 2006: 12). Übrigens legen Wirth et al. in diesem Zusammenhang berechtigterweise großen Wert auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit, und zwar mit dem Deutschunterricht und den modernen Fremdsprachen, um „Sprache grundsätzlich [zu] thematisieren“ (Wirth /Seidl/Utzinger 2006: 13).

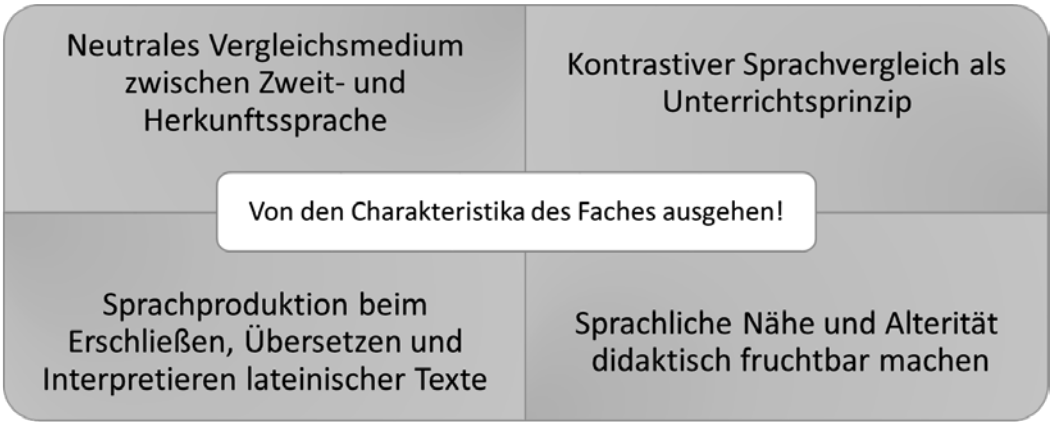


Abb. 1 Grundelemente sprachsensiblen Lateinunterrichts

So geht in einem für Schülerinnen und Schüler ndH optimierten Lateinunterricht darum, im Idealfall bis zu drei Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen, nämlich die Herkunftssprache, die Zweitsprache Deutsch und die Fremdsprache Latein, und zwar mit ihren charakteristischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Latein hat dabei nicht die Funktion, „die wesentlichen Charakteristika von Erst- und Zweitsprache zu bündeln“ (Kipf 2014, 28), wie es etwa beim Französischen als sog. panromanischer Brücke der Fall ist. Um nämlich innerhalb der romanischen Sprachen Lernerleichterungen zu gewinnen, spielt die Nutzbarmachung typologischer Sprachverwandtschaft die entscheidende Rolle (vgl. Kipf 2014, 27).[2] In einem sprachsensibel angelegten Lateinunterricht kommt es hingegen darauf an, „die zwischen den beteiligten Sprachen vorhandene sprachliche Nähe und Alterität so zu nutzen, dass die Zweitsprachkompetenz mit Hilfe der Reflexionsbrücke Latein als neutralem *tertium comparationis* gefördert wird. Erst durch Reflexion, und zwar durch expliziten Sprachvergleich mit Latein als Brücke, soll es zu einer bewusstseinsgesteuerten Sprachverwendung in der Zweitsprache kommen“ (Kipf 2014, 28). Der Lateinunterricht wirkt somit „wie eine neutrale Transferbase, die sowohl Äquivalenzen als auch Interferenzen zu den Vergleichssprachen aufweist, die durch bewusste Sprachreflexion die metasprachlichen Fertigkeiten der Lernenden aktivieren und erweitern können, worin folglich im Hinblick auf die DaZ-Förderung kein Schwachpunkt, sondern vielmehr ein sprachförderndes Potenzial zu sehen ist“ (Große 2015, 194). So erhält der traditionell

[1] Die Ausführungen beruhen auf dem Artikel von Kipf (2017).
[2] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Interkomprehension von Schinschke/Caspari in diesem Odrner.

viel bemühte Topos des Lateinischen als „Modell distanzierter Sprachbetrachtung“ eine innovative Fokussierung, zumal aktuelle Forschungsliteratur die inhaltlichen Grundlagen für die Einbindung der in der deutschen Schule vorhandenen Herkunftssprachen sicherstellt (z. B. Krifka et al. 2014). Für den Lateinunterricht verwertbare Informationen zum Türkischen finden sich in z.T. umfangreicher Form (Kipf 2014: 43-58, Scholz-Koppe 2014 und knapp bei Denim 2015, 15f.), ferner kurze Überblicks-darstellungen zu Russisch, Polnisch und Arabisch (Denim 2015, 16-21). Auf diese Weise erhält der in der altsprachlichen Fachdidaktik hinlänglich bekannte Sprachvergleich eine neue Qualität, da er nunmehr ein wirklich zentrales methodisches Element bildet und explizit im Unterricht thematisiert werden sollte (vgl. Kipf 2014: 28f.).

Schließlich kommt der Erschließung, Übersetzung und Interpretation lateinischer Texte eine entscheidende Bedeutung zu, da hierdurch einer zentralen Forderung der DaZ-Didaktik nach einer schriftlich gestützten Textproduktion entsprochen wird. Tatsächlich handelt es sich um eine intensive Form schriftlich gestützter Textproduktion im Deutschen, wenn die Schülerinnen und Schüler zunächst bei der Dekodierung geeignete Wörter und Ausdrücke suchen, kritisch prüfen, auswählen und dann bei der Rekodierung kreativ, d.h. zielsprachenorientiert anwenden. Dem im Kanon der Fremdsprachen unverwechselbaren Charakteristikum des Lateinunterrichts kommt damit eine neue Funktion zu.

Die sprachsensible Ausrichtung des Lateinunterrichts wird durch vielfältige Berührungspunkte zu DaZ erleichtert: In beiden Disziplinen gehören Sprachreflexion, Metasprache und das Entdecken von Grammatik zur didaktischen Grundausstattung (vgl. Kipf 2014: 25f.). Für beide Disziplinen ist dabei das Prinzip der konzeptionellen Schriftlichkeit von größter Bedeutung, die in ihrer sprachlichen Komplexität gezielt über die Anforderungen einer konzeptionell mündlichen Alltagssprache hinausgeht. Schließlich wird in beiden Disziplinen die Entwicklung von Mehrsprachigkeit (zum Lateinunterricht vgl. Doff / Kipf 2013) als wertvolles Element der Sprachförderung angesehen, um durch Sprachvergleiche Sprachbe-wusstsein bzw. Sprachbewusstheit zu entwickeln (vgl. Kipf 2014: 2 ff.).

Insgesamt dürfen folgende Merkmale eines sprachsensiblen Lateinunterrichts festgehalten werden:

- Grammatikvermittlung und – anwendung erfolgen explizit
- metasprachliche Reflexionsfähigkeit wird entwickelt (Sprachbewusstsein, -heit)
- Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte sind von zentraler Bedeutung, da
  - wenig Raum zur Vermeidung komplexer Satzmuster im Deutschen oder im Alltagswortschatz ungebräuchlicher Wörter bleibt
  - die deutschen Satzmuster aktiv erweitert werden
  - konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert wird
  - reflektierte aktive Textproduktion durch gegenseitige Korrektur erfolgt
  - eine hohe Frequenz an standardsprachlichen Phänomenen (z. B. Stil, Besonderheiten des Dt.) im Lateinunterricht thematisiert wird
  - langsames Vorgehen Reflexion und Präzision ermöglicht.
- Sprachsensibler Lateinunterrichts fördert stets lateinische und deutsche Sprachkompetenz.

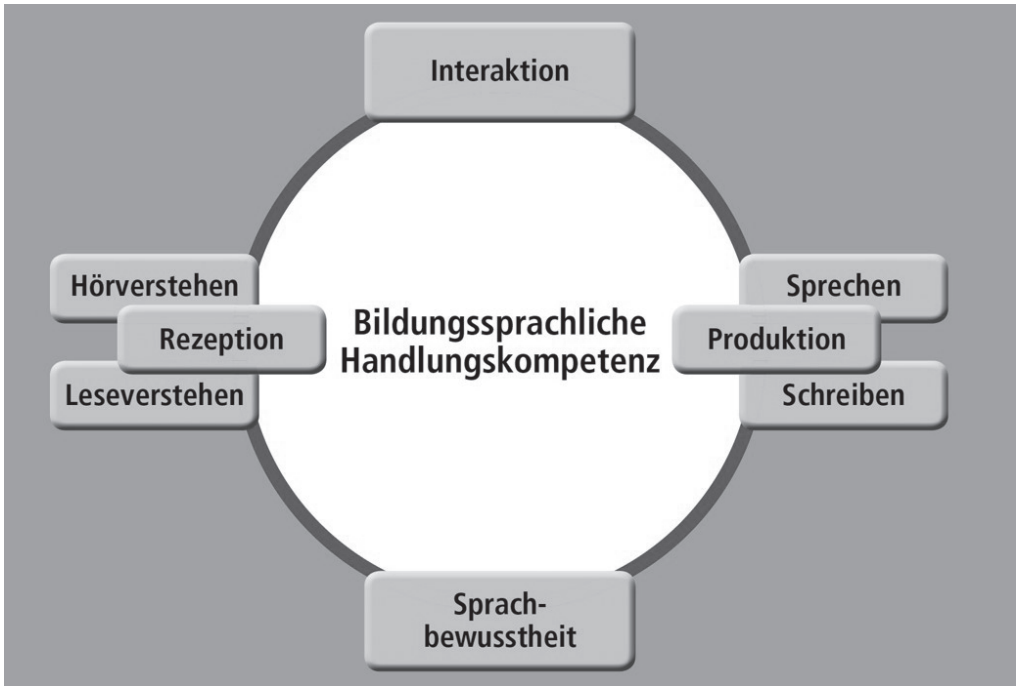
Perspektiven für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache

Die bisher auf Schülerinnen und Schüler ndH fokussierten Ziele der DaZ-Förderung sind längst zu Zielen für alle Schülerinnen und Schüler geworden. Angesichts der damit verbundenen dynamischen Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache hin zur allgemeinen Sprachbildung ergibt sich die Aufgabe, diese Weiterentwicklung auch für den Lateinunterricht nachzuvollziehen. Das bisher auf die Zweitsprachförderung ausgerichtete Brückensprachenkonzept bedarf somit einer Ausweitung auf

Aspekte allgemeiner Sprachbildung. Dass dies auch für den Lateinunterricht ein virulentes Problem darstellt, konnte im Rahmen des Projekts Pons Latinus gezeigt werden: Lateinlernende mit der Muttersprache Deutsch zeigten in globalen Sprachstandserhebungen mitunter stärkere sprachliche Defizite im Deutschen als ihre zweitsprachlichen Altersgenossen.

Auch die gesetzlichen Rahmenvorgaben fordern eine derartige Schwerrpunktsetzung: Nach dem neuen Berliner Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 1–10 muss das sog. Basiscurriculum Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden, um die angestrebte bildungssprachliche Handlungskompetenz erreichen zu können (SenBJW 2015a, 4). Sprachbildung bezeichnet in diesem Zusammenhang „systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler […]. Sie erfolgt nicht beiläufig, sondern gezielt, indem die Lehrkraft geeignete Situationen aufgreift, sprachlich bildende Kontexte plant und gestaltet. Hierzu gehört auch die Vermittlung von Strategien, die das Hör- und Leseverstehen sowie das Erfassen von Texten unterstützen“ (SenBJW 2015a, 12).

Das dabei zugrundeliegende Kompetenzmodell ist für den sprachsensiblen Lateinunterricht ausgesprochen attraktiv, da an die vier Bereiche Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachbewusstheit organisch angedockt werden kann (vgl. ausführlich Kipf 2016).



Im Bereich *Interaktion* liefert der Lateinunterricht wenige spezifische Beiträge, wenn sich bildungssprachliche Handlungskompetenz „durch aktive Teilnahme an Diskussionen“ (SenBJW 2015a, 5) ausbilden soll. Aber schon im Bereich der *Rezeption* kann der Lateinunterricht aufgrund seiner didaktischen und methodischen Charakteristika einen wichtigen Beitrag zur Sprachbildung leisten, und zwar insbesondere beim Leseverstehen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Informationsentnahme und -nutzung sowie um damit verbundene Lesetechniken und -strategien. Diese Form der Rezeption ist auch für den Lateinunterricht bei der Erschließung lateinischer Texte auf methodisch abgesicherter Grundlage prägend, z.B. durch den Einsatz transphrastischer Verfahren. Ein Lateinunterricht, in dem Texterschließung explizit zum Unterrichtsthema wird, ist in der Lage, sprachbildende Potenziale zu entfalten. Auch im Bereich *Produktion* kann der Lateinunterricht einen spezifischen Beitrag zur Sprachbildung leisten. Wie oben bereits erwähnt, können sich De- und Rekodierung entsprechend positiv auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auswirken. Im Bereich *Sprachbewusstheit* kann der Lateinunterricht seine besondere Stärke als Reflexionssprache entfalten. Wenn „Wörter und Formulierungen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache“ (SenBJW

2015a, 10) differenziert werden sollen, kann der Lateinunterricht durch grammatische Metasprache und eine bildungssprachlich bestimmte Produktion deutscher Texte einen wichtigen Beitrag zur Sprachbildung leisten.

Auf dieser Grundlage werden momentan sprachsensible Übungsaufgaben für das Lehrwerk Adeamus (hrsg. v. V. Berchtold et al., München 2016) erarbeitet, die dezidiert auch Schülerinnen und Schüler mit einem deutsch-muttersprachlichen Hintergrund in den Blick nehmen.

2. Zur Auswahl der Aufgabe

Die Aufgabe wurde in einer achten Klasse (4. Lernjahr Latein) eines Berliner Gymnasiums durchgeführt. Dabei wurde eine dezidiert sprachbildende Zielsetzung verfolgt, wobei die im Deutschen komplexe Artikelverwendung im Mittelpunkt steht. Es handelt sich nicht um eine Übungsstunde zur Wortschatzvertiefung, sondern die Stunde ist sprachreflektorisch ausgerichtet, wobei die Alterität des Lateinischen, das keinen Artikel kennt, eine entscheidende Rolle spielt. Dementsprechend heißt es in der für die Schülerinnen und Schüler verfassten Einleitung: „Das Lateinische kennt keine Artikel. Zur besonderen Betonung stehen ggf. Demonstrativ- oder Possessivpronomina [zur Verfügung]. Deshalb musst Du beim Übersetzen ins Deutsche überlegen, ob Du einen bestimmten, unbestimmten, keinen Artikel oder sogar ein Possessivpronomen nutzt, um die richtige Aussage im jeweiligen Zusammenhang deutlich zu machen.“

Dabei speilt die Fähigkeit zum Monitoring in der Aufgabenstellung eine wichtige Rolle: „Übersetze die Sätze und überlege bei den unterstrichenen Wörtern genau, wie Du am sinnvollsten mit einem bestimmten oder unbestimmten Artikel, einem Possessivpronomen oder mit gar keinem weiteren Wort übersetzt.“ Die Schülerinnen und Schüler müssen eigenständig entscheiden, indem sie ihr Regelwissen auf der Basis einer Kontextanalyse aktivieren. Die Verwendung grammatischer Metasprache ist obligatorisch, und der Sprachvergleich regt die Reflexion an und hilft dabei, ein Bewusstsein für die jeweils typischen Eigenheiten beider Sprachen zu entwickeln. Das Unterrichtsgeschehen ist konzeptionell schriftlich ausgelegt; die adäquate zielsprachenorientierte Übersetzung muss schriftlich niedergelegt werden.

1. Erläuterungen zur Aufgabe

Satz 1: Lucius Caesius Bassus <u>servum</u> ante <u>villam</u> stare videt.

Lucius Caesius Bassus sieht, dass <u>ein</u> Sklave vor <u>seiner</u> Villa steht.

Aus dem bereits bekannten Kontext der in der Lehrbuchlektion behandelten Geschichte erschließen die Schülerinnen und Schüler, dass es sich um einen dem Caesius Bassus unbekannten Sklaven handelt – daher muss der unbestimmte Artikel verwendet werden. Dieser steht vor der der Villa des Caesius Bassus. Aus diesem Grund muss das Possessivpronomen zum Zuge kommen.

Satz 2: Etiam <u>filiam</u> videt.

Er sieht auch <u>seine</u> Tochter.

Hier kommt nur das Possessivpronomen in Frage, da Caesius Bassus nicht irgendeine, sondern seine eigene Tochter sieht.

Satz 3: Subito viri accedunt, quorum capita velata sunt.

Plötzlich nähern sich <u>Männer</u>, deren Köpfe verhüllt sind.

Caesius Bassus sieht Männer näherkommen, die er offensichtlich nicht kennt. Daher muss im Deutschen die sog. Nullstelle verwendet werden.

Satz 4: Tum senator viros filiam abducere videt.

Dann sieht der Senator, dass die Männer seine Tochter wegzerren.

Auch hier lässt sich die Artikelverwendung leicht aus dem Kontext erklären: Da uns Caesius Bassus schon bestens bekannt ist, wird der bestimmte Artikel verwendet. Auch die Männer sind nicht mehr unbekannt und erhalten daher ebenfalls den bestimmten Artikel. Das Possivpronomen beschreibt die Zugehörigkeit der Tochter zu Caesius Bassus.

Satz 5: Paulo post uxori viros filiam abduxisse narrat.

Wenig später erzählt er seiner Frau, dass Männer ihre Tochter entführt haben.

Auch hier lassen sich aus dem Kontext die verschiedenen Artikelverwendungen erschließen. Während der lateinische Leser durchweg keinen Artikel verwendet, benötigt man im Deutschen ein Possessivpronomen (seiner Frau ihre Tochter) und eine Nullstelle (die Männer sind verschwunden und nach wie vor unbekannt).

3. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Aufgrund der basalen Bedeutung der Artikelgrammatik können vergleichbare Stundenmodelle bereits im Anfangsunterricht eingesetzt werden. Durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Lateinischen erstmals eine Fremdsprache kennen lernen, die keinen Artikel kennt, bieten sich stets gute Vergleichsmöglichkeiten an, insbesondere auch zu einer artikellosen Herkunftssprache wie dem Türkischen.

4. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich mit großem Engagement am Unterricht und setzten sich intensiv mit der disparaten Artikelverwendung auseinander, wie in einem Bericht der Berliner Tageszeitung *Der Tagesspiegel* vom 17.11.2015 anschaulich dokumentiert wurde:

„‘Sum es est, sumus estis sunt‘: Jona hüpft vor den anderen Achtklässlern herum und skandiert die Konjugationsformen des Verbs ‚esse‘, also ‚sein‘. Seine Mitschüler sprechen mit, im Chor. So beginnt eine Lateinstunde am Humboldt-Gymnasium in Tegel – und so ähnlich hat man sich das ja auch vorgestellt: Pauken, auswendig lernen, herunterleiern von Deklinationen und Konjugationen einer komplizierten Sprache, die so gut wie kein Mensch mehr spricht. Doch der Eindruck täuscht. In dieser Unterrichtstunde wird diskutiert, geknobelt, gescherzt und vor allem: viel über die deutsche Sprache nachgedacht. Die Schüler sind konzentriert bei der Sache. Gruppenarbeit. Im Lateinischen gibt es keine bestimmten oder unbestimmten Artikel. Geht es in dem Satz ‚Lucius Caesius Bassus servum videt‘ also um ‚den Sklaven‘, ‚einen Sklaven‘ oder vielleicht ‚seinen Sklaven‘, den Lucius Caesius Bassus sieht? Die Schüler beugen sich über ihre Arbeitsblätter und diskutieren, was wohl am besten passt und wie sie das herleiten können. Eigentlich geschieht in diesem Unterricht aber genau das, was nach dem Willen der Senatsbildungsverwaltung und gemäß dem neuen Rahmenlehrplan künftig in allen Fächern passieren soll: Es wird verstärkt auf die Sprachbildung geachtet – Genauigkeit beim Lesen, Textverständnis, Wortschatz, Ausdruck“ (Vogt 2015, 14).

C. Literatur

Doff, Sabine / Kipf, Stefan (Hg.) (2013). *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: Buchner.

Große, Maria (2015). Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In: Hermann, Eva-Maria Fernández /Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (Hg.). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 185-206.

Demir, Yasemin / Heinsohn, Melanie / Jesper, Ulf / Kühn-Wichmann, Gabriele / Kunz, Britta (2015). *Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Handreichung für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache*. Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).

Kipf, Stefan (Hg.) (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*. Bamberg: Buchner.

Kipf, Stefan (2017). Pons Latinus. Sprachsensibler Lateinunterricht zwischen Zweitsprachenförderung und Sprachbildung. In: *cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und europäischen Kultur* 13, 22-25.

Krifka, Manfred / Blaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Wiesbaden: Springer.

Scholz-Koppe, Heinz-J. (2014). Latein und Türkisch. In: *Forum Classicum* 1, 46-50.

Vogt, Sabine (2015). Latein – muss das sein? In: *Der Tagesspiegel* 17.11.2015, 14.

Wirth, Theo / Seidl, Christian / Utzinger, Christian (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Mathematik:
SCHWARZFAHREN MIT DER BVG

ursprüngliche Aufgabe	Katja Maaß		
Bearbeitung	Victoria Shure, Alexander Schulte		
Klassenstufe	9. Klasse	Umfang: 3 U-Std. à 45 min.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ Entwicklung von mathematischen Modellen ▪ Berechnung von jährlichen Schäden ▪ Lösungsweg finden ▪ Begründung des Lösungsweges und der Ergebnisse	Endprodukt	mündliche Präsentation der Arbeitsergebnisse (Schadensberechnung und Bewertung des Ergebnisses)
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	Argumentieren: ▪ inhaltlicher Aufbau eines Arguments ▪ Formulierungshilfen ▪ Verteidigung eines Arguments ▪ Umgang mit anderen Lösungsansätzen		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Kenntnisse der Schritte des Modellierungskreislaufs ▪ Umgang mit großen Zahlen		
sprachlich	▪ Vertrauheit mit Lesestrategien für Internetrecherche		

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 2

Methodenblatt: Mathematisches Argumentieren (mündlich und schriftlich) 4

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 6

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe 6
2. Kontext und Aufbau 7
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach isaf 8
4. Erläuterung zu Teilaufgaben 10
5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 12
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 13

C. Literatur 15

D. Aufgabenanalyse nach isaf 17

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

Aufgabe:

Schwarzfahren: Bagatelldelikt oder relevanter wirtschaftlicher Schaden?

©BVG / Joite

Operatoren sind fett gedruckt

1. Gruppendiskussion und Erstellung einer Mind Map
Diskutiert das Thema „Schwarzfahren“ in euren Gruppen und **erstellt** dazu eine Mind Map.

Aktivierung des Vorwissens

Diskutiert und **entscheidet** in euren Gruppen, wie ihr bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgehen wollt.

sprachsensibel formulierte und formatierte Arbeitsschritte

2. Vorgehensweise vorstellen
Stellt eurer Lehrerin / eurem Lehrer eure Ideen für eure Vorgehensweise **vor.**

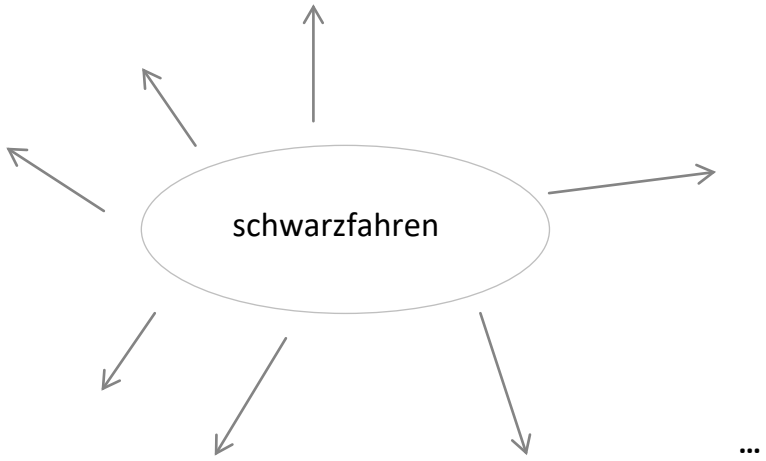
3. Gruppenarbeit ggf. Erarbeitung in Gruppen
Gruppenarbeitsphase: Recherche in Gruppen – differenzierbar mit Lesestrategien

Erstellt ein Modell zur Vorgehensweise, **erklärt** euer Modell und **begründet** euer Ergebnis.

4. Ergebnispräsentation und Diskussion
Präsentiert der Klasse eure Arbeitsergebnisse. **Benutzt** dafür ein Poster, die Tafel oder ein anderes Hilfsmittel.

MIND MAP

Hilfestellung zur Aktivierung des Vorwissens



BEGRIFFSERKLÄRUNGEN ZUR AUFGABE

zentrale Begriffe werden erläutert

Begriff	**Erklärung**
schwarzfahren, *sie fahren schwarz, schwarzgefahren*	Schwarzfahren ist das Fahren mit den öffentlichen Verkehrsmitteln ohne gültigen Fahrausweis. Ein Fahrausweis ist zum Beispiel ungültig, wenn er nicht abgestempelt wurde oder abgelaufen ist.
der wirtschaftliche Schaden	Ein wirtschaftlicher Schaden entsteht, wenn eine Person oder eine Firma auf Grund unvorhergesehener Ereignisse Geld verliert. (Z.B. ein Fernseher in einem Geschäft fällt auf den Boden und ist kaputt/defekt. Dann entsteht dem Geschäft ein wirtschaftlicher Schaden, denn es kann mit diesem Fernseher kein Geld mehr verdienen.)
das Bagatelldelikt	Eine Handlung, die eigentlich verboten ist, aber von der Allgemeinheit als nicht so schlimm angesehen wird.

METHODENBLATT: MATHEMATISCHES ARGUMENTIEREN (MÜNDLICH UND SCHRIFTLICH)

explizite Erklärung plus Bsp. als Hilfestellung zum Argumentieren (Unterschiede zwischen Begründen und Erklären mit Hinweisen zum Aufbau eines mathematischen Arguments)

Inhaltlicher Aufbau eines mathematischen Arguments

Erklären versus begründen: „Womit kannst du uns überzeugen?“

erklären: Was hast du gemacht? Wie hast du das gemacht?	**begründen:** Warum hast du das gemacht? Wieso funktioniert das?
wichtige Wörter: *zuerst, dann, danach, zunächst, am Ende, letztlich…*	wichtige Wörter: *weil, darum, deswegen, wegen, deshalb, da…*
Übungsmöglichkeiten: Erklären vs. begründen z.B.: Summen von Nachbarzahlen[1] Mia behauptet: „Die Summe von vier aufeinander folgenden natürlichen Zahlen ist stets durch zwei teilbar.“ Hat Mia recht? Begründe deine Antwort. Hinweis → erklären = *was* ich gemacht habe: ○ z.B.: „Ich habe 2, 3, 4 und 5 addiert und das ist gleich 14. 14 ist durch 2 teilbar. Dann habe ich 3, 4, 5 und 6 addiert und das ist 18. 18 ist auch durch 2 teilbar. Danach habe ich 4, 5, 6 und 7 addiert und das ist 22. Auch hier sieht man, dass das Ergebnis durch 2 teilbar ist. Die Summe wächst jeweils um 4.“ Hinweis → begründen = *wieso* meine Lösungswege und Lösung funktionieren: ○ z.B.: „Ja, Mia hat recht. Meine Antwort macht Sinn, *weil* die Summe der vier Nachbarzahlen jeweils um 4 wächst (14 auf 18 auf 22 usw.). Alle Ergebnisse der Summen sind gerade und bleiben *deshalb* immer durch 2 teilbar. Die Teilbarkeitsregel zur 2 besteht: Eine Zahl ist durch 2 teilbar, wenn ihre letzte Ziffer gerade (0, 2, 4, 6 oder 8) ist.“	

TIPP

erklären

Definition: Sachverhalte mit Hilfe eigenen Kenntnissen verständlich und nachvollziehbar machen.

begründen

Definition: Sachverhalte unter Nutzung von Regeln und mathematischen Beziehungen auf Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Zusammenhänge zurückführen.

[1] In Anlehnung an Blum, Werner/ Drüke-Noe, Christina/ Hartung, Ralph/ Köller, Olaf (2010). *Bildungsstandards Mathematik: Konkret: Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 37-38.

FORMULIERUNGSHILFEN

Formulierungshilfen

Hilfestellung zur Verteidigung eines Arguments und zum Umgang mit anderen Lösungsansätzen

Mögliche Satzanfänge für die Präsentation der Argumente

Den eigenen Lösungsweg präsentieren

Wir haben diese Vorgehensweise ausgewählt, weil…

Wir haben die folgenden Annahmen verwendet, weil…

Ich kann meine Antwort mit den folgenden Informationen begründen...

Ich denke, dass …

Anderen Lösungswegen zustimmen:

Als ich über die Aufgabe oder den Lösungsweg nachgedacht habe, habe ich festgestellt, dass …

Ich stimme mit _____ überein, weil …

Anderen Lösungswegen widersprechen:

Ich habe eine andere Meinung, weil … / Ich bin anderer Meinung, weil …

Die Idee von _____ hat mich auf die folgende Idee gebracht ...

Eine andere Vorgehensweise wäre ...

Aktives Zuhören und Beantworten – Ein diskursives Lernumfeld:

Regeln für das aktive Zuhören und Beantworten:

- Signalisiert (mit verbalen und nonverbalen Signalen), dass ihr der Sprecherin/dem Sprecher aufmerksam zuhört.
- Lasst die Sprecherin/den Sprecher zu Ende sprechen, bevor ihr Fragen stellt oder Meinungen äußert.
- Gebt Feedback, indem ihr Fragen stellt oder zusammenfasst, was die Sprecherin/der Sprecher gesagt hat.
- Antwortet in angemessener Weise und seid dabei höflich und respektvoll.

Regeln für ein Klassengespräch:[2]

- Keiner fragt etwas, das eine bestimmte Antwort provozieren soll (Suggestivfrage).
- Jeder soll seine Gedanken möglichst genau formulieren.
- Jeder nimmt möglichst konkret auf die Beiträge der anderen Bezug, d. h. insbesondere
  - macht Äußerungen, die einen klaren Bezug zum Geschehen oder Gesagten haben.
  - vermeidet Wiederholungen von bereits Gesagtem, es sei denn, ihr wollt darauf aufbauen oder eure eigene Positionen davon abgrenzen.

[2] In Anlehnung an Fröhlich, Ines/ Prediger, Susanne (2008). Sprichst du Mathe? Kommunizieren in und mit Mathematik. In: *PM: Praxis der Mathematik in der Schule*, *50*, (24), 1-8.

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe

Die Aufgabe „Schwarzfahren mit der BVG“ (Berliner Verkehrsbetriebe) wurde nach einer Aufgabe von Katja Maaß (2007) aus dem Buch „Mathematisches Modellieren“ entwickelt. Die ursprüngliche Aufgabe wurde für die 9. Klasse konzipiert und hat das Schätzen der jährlichen Schäden im Hinblick auf die ganze Bundesrepublik Deutschland zum Gegenstand. Die ursprüngliche Aufgabe wurde bearbeitet, um das mathematische Modellieren für die Schülerinnen und Schüler näher auf den Berliner Kontext zuzuschneiden und so das Interesse der Berliner Schülerinnen und Schüler zu wecken. Außer der Kontextänderung wurde die Aufgabe um eine Ergebnispräsentation sowie die Vorstellung der Vorgehensweise ergänzt, damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Kommunikations- und Argumentationsfähigkeiten weiterzuentwickeln, die jeweils prozessbezogene Kompetenzen der Mathematik in der Sekundarstufe I sind.

Für die Sekundarstufe I wurden 2004 die Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Mathematik hat die Kompetenzen in Anlehnung an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz übernommen. Auf Basis der Kompetenzbereiche der Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss der Kultusministerkonferenz (2004) und des neuen Berliner Rahmenlehrplans für die Jahrgangstufen 1–10 im Fach Mathematik (2015), entwickeln die Schülerinnen und Schüler die folgenden prozessbezogenen und inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzbereiche weiter und üben sie:

Prozessbezogene Kompetenzbereiche

- Kompetenzbereich mathematisch Argumentieren (K1): Schülerinnen und Schüler stellen Fragen, Vermutungen begründen, Argumentationen entwickeln und Lösungswege beschreiben und begründen; hier ist die Produktion (sprachlich) von Argumentationen eine Anforderung;
- Kompetenzbereich Probleme mathematisch lösen (K2): Alle Schülerinnen und Schüler wählen Fragen aus und entwickeln diese sowie Strategien, um die Fragen nach den jährlichen Schäden der BVG zu beantworten;
- Kompetenzbereich mathematisch Modellieren (K3): Die Aufgabe bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eine realitätsbezogene Situation mathematisch zu modellieren;
- Kompetenzbereich mathematische Darstellungen verwenden (K4): Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse der Aufgabe durch verschiedene Darstellungen (graphisch, symbolisch-numerisch);
- Kompetenzbereich Kommunikation (K6): Während der Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler verschiedene Gelegenheiten ihre eigene Ideen zu kommunizieren haben. Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren verbal: Fragen stellen, miteinander arbeiten und reden, ihre Ergebnisse präsentieren, usw.;

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche oder Leitideen

Leitidee Zahlen und Operationen (L1): Die Schülerinnen und Schüler prüfen und interpretieren Ergebnisse in der Sachsituation unter Einbeziehung einer kritischen Einschätzung des gewählten Modells und der dazu passenden Operationen;

Leitidee Daten und Zufall (L5): Schülerinnen und Schüler sammeln und interpretieren Daten, um die jährlichen Schäden der BVG zu berechnen. Dabei benutzen die Schülerinnen und Schüler Überschlagsrechnungen.

Mathematisches Modellieren wurde in den Bildungsstandards und in dem Berliner Rahmenlehrplan als prozessbezogene Kompetenz gefasst und entspricht der Übertragung mathematischer Modelle auf alltägliche Situationen. Das Modellieren verbindet die alltägliche Welt der Schülerinnen und Schüler und die theoretische Welt der Mathematik. Die bearbeitete Aufgabe handelt vom Fahren ohne gültigen Fahrausweis bei der BVG und verbindet das alltägliche Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln mit dem mathematischen Konzept der Berechnung von jährlichen Schäden.

Die Aufgabe zeichnet sich dabei durch folgende Merkmale aus:

Es handelt sich um eine authentische Modellierungsaufgabe und nicht eine eingekleidete Modellierungsaufgabe, denn die Schätzung bzw. Berechnung der jährlichen Schäden hat ein realitätsbezogenes Problem zum Gegenstand, das auf realen Daten und Fakten der BVG beruht und damit einen echten Realitätsbezug aufweist. Damit vermeidet die bearbeitete Aufgabe die Anwendung und Übung von Rechenfertigkeiten ohne wirklichen Realitätsbezug (Greefrath 2010). Laut der Aufgabenautorin Katja Maaß sind Modellierungsaufgaben von den folgenden Kriterien geprägt: offen, komplex, realistisch, authentisch, problemhaltig und durch Ausführen eines Modellierungsprozesses lösbar (Maaß 2007, 12).

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erproben in dieser Aufgabe Fragen und Strategien zum Problem „Modellieren“, um die jährlichen Schäden der BVG durch Fahren ohne gültigen Fahrausweis zu errechnen. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei die Möglichkeit, das Problem anhand von Daten sowie mithilfe der Zufallsrechnung zu modellieren und lernen dabei, wie man solche Schäden in der Wirtschaft unter Verwendung verschiedener mathematischer Modelle bestimmen kann.

Die Aufgabe ist offen und eröffnet verschiedene Möglichkeiten, sie zu lösen und über die Ergebnisse zu diskutieren. Die Vielfalt an Lösungswegen und Möglichkeiten der Ergebnispräsentation lässt den Schülerinnen und Schülern viel Raum für Kreativität. Diese Freiheit spiegelt sich in den fachlichen und sprachlichen Anforderungen wider. Insbesondere bei der Präsentation der Ergebnisse stehen die Schülerinnen und Schüler vor bestimmten sprachlichen Anforderungen, welche sie mit Hilfe sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen bewältigen können.

2. Kontext und Aufbau

Die Aufgabe „Schwarzfahren mit der BVG“ wurde für den Einsatz in drei Einzelstunden als Projektarbeit oder über einen längeren Zeitraum konzipiert. Im Rahmen der Überarbeitung der Ursprungsaufgabe für die universitäre Lehrkräftebildung wurde die ursprüngliche Aufgabe in eine aus mehreren Arbeitsschritten bestehende Struktur transformiert, bei der die Schülerinnen und Schüler in Teamarbeit zum Schwarzfahren recherchieren und aufbauend auf verschiedenen Annahmen die jährlichen Schäden der BVG schätzen. Die Unterteilung in die im Folgenden näher zu erläuternden vier Arbeitsschritte war bei der Ursprungsaufgabe nicht vorhanden. Die Ursprungsaufgabe beschränkte sich auf die Formulierung der Fragestellung, ohne eine Struktur für das Vorgehen vorzugeben.

Bei der überarbeiteten Aufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung zusammen mit einem Bild von einer BVG-U-Bahn Station, um ihr Vorwissen hinsichtlich des Transports mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu aktivieren. Die Fragestellung der überarbeiteten Aufgabe lautet: „Schwarzfahren: Bagatelldelikt oder relevanter wirtschaftlicher Schaden?“ und wird konkretisiert in den folgenden als Arbeitsschritte konzipierten Arbeitsanweisungen:

Der erste Arbeitsschritt besteht aus einer Gruppendiskussion, in der eine Mind Map zum Thema „Schwarzfahren“ erstellt wird und im Rahmen derer die Schülerinnen und Schüler entscheiden, wie sie vorgehen wollen. Dieser Schritt wurde in Ergänzung zur Ursprungsaufgabe vorangestellt, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen aktivieren und ihre ersten Ideen verbalisieren und sich mit den anderen Gruppenmitgliedern darüber austauschen können.

Im zweiten Arbeitsschritt stellen die Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft ihre Vorgehensweise vor, um Feedback und Hilfestellungen zur Planung des mathematischen Modells bzw. der Vorgehensweise und deren inhaltlichen Aufbau zu bekommen.

In einem dritten Arbeitsschritt entwickeln die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit ein Modell zur Fragestellung. Bei dieser Gruppenarbeitsphase ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler eine begründete Einschätzung zum Schaden durch das Schwarzfahren entwickeln. Hierbei liegt der Fokus auf der mathematischen Begründung und auf der Modellierung eines realitätsbezogenen Problems. Die Schülerinnen und Schüler werden ihre Ergebnisse zum Thema Schaden in einer von ihnen zu bestimmenden Form präsentieren: z.B. ein Plakat, eine Folie, ein erklärender Brief (ein sog. Gutachten) an die BVG mit der Schadensberechnung, einem Interview-Rollenspiel zwischen Kontrolleur oder Kontrolleurin und Fahrgast usw.

Den letzten und vierten Arbeitsschritt bilden Ergebnispräsentation und Diskussion, im Rahmen derer die Schülerinnen und Schüler der Klasse ihre Arbeitsergebnisse vorstellen. Bei der Ergebnispräsentation müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen begründet präsentieren und die anderen Schülerinnen und Schüler von ihren Ergebnissen überzeugen. Die Aufgabe lässt sich kreativ und mit einer Vielfalt unterschiedlicher Daten lösen.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach isaf

Die Ursprungsaufgabe wurde mit *dem Instrument zur sprachbildenden Analyse von Fachaufgaben (isaf)* (Caspari et. al. 2017) analysiert, das als Basis für die Weiterentwicklung der Aufgabe in Bezug auf Inhalt und Sprachbildung dient. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden erläutert. Für eine tiefergehende Analyse wird auf die beigefügte *isaf*-Analyse verwiesen.

In fachlicher Hinsicht besteht die Zielsetzung der Ursprungsaufgabe darin, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene mathematische Modelle entwickeln, mit denen die durch Schwarzfahren verursachten Kosten der Bundesrepublik Deutschland berechnet werden können. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die Auseinandersetzung mit einem realitätsbezogenen Problem, wie man eine solche Fragestellung modellieren kann und in welchen Situationen man statt Alltagssprache Bildungssprache verwendet.

Analyse der Aufgabenstellung

Die Analyse der Aufgabenstellung der Ursprungsaufgabe hat gezeigt, dass es möglicherweise einigen Schülerinnen und Schülern sprachlich nicht verständlich ist, (1) wie sie zur Beantwortung der Frage nach der Schadensberechnung vorgehen können und (2) in welcher Form sie ihre Einschätzung zum Schaden darstellen sollen. Aus diesem Grund wurde die Aufgabenstellung dahingehend geändert, dass durch Gruppenarbeit unter Verwendung einer Mind Map das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert und der Arbeitsprozess durch Feedback von der Lehrperson unterstützt und strukturiert wird.

Der Ausgangstext der Ursprungsaufgabe wurde darüber hinaus umformuliert, um die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen, ihren Lösungsweg argumentativ darzustellen und zu begründen sowie die Ergebnisse zu präsentieren. Im Zuge dessen lernen sie, Ergebnisse unter Verwendung der Bildungssprache sprachlich zu kommunizieren sowie zu argumentieren. Besonders bei der Ergebnispräsentation besteht die Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, Bildungs- und Fachsprache einer Argumentation zu benutzen, um ihre Ergebnisse mit Begründungen und Beweisen mathematisch zu begründen. Von besonderer Relevanz für die Bearbeitung der Aufgabe ist das mathematische Argumentieren.

Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

Da die Ursprungsaufgabe offen ist, eröffnet sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit verschiedener Lösungswege mit unterschiedlichen sprachlichen und fachlichen Anforderungen. Die Schülerinnen und Schüler können etwa ein Modell zur Berechnung des durch Schwarzfahren verursachten Schadens erstellen, bei dem sie mit Einnahmen und Verlusten arbeiten und auf bereits erworbene Kenntnisse zurückgreifen können (z.B. unter Rückgriff auf die folgenden Faktoren: Gehalt der Kontrolleure, Kosten eines Inkassobüros, Geldstrafen, Anzahl der Schwarzfahrer, Einnahmen aus bezahlten Geldstrafen, erhöhte Geldstrafen aufgrund verspäteter Zahlung, nicht bezahlte Geldstrafen). Bei diesem inhaltlichen Ansatz benutzen die Schülerinnen und Schüler Variablen nur implizit. Alternativ dazu können die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung unter Verwendung eines algebraischen Ansatzes beantworten (z.B. mit einer von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelten Formel). Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler ein komplexes und abstraktes Modell mit passender Erklärung und Begründung ihrer Berechnungen erstellen. Ein weiterer Lösungsweg besteht darin, im Rahmen einer Projektarbeit eine U-Bahn-Fahrt zu beobachten, die auf dieser Fahrt kontrollierten und erwischten Schwarzfahrer zu zählen und darauf basierend eine Schätzung der jährlichen Schäden vorzunehmen.

Ihre Ergebnisse können die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Darstellungsformen realisieren. Das Schreiben eines Briefes oder eines Gutachtens an die BVG hat etwa andere sprachliche Anforderungen (z.B. Formulierungen eines „offiziellen“ Briefes, Satzstrukturen usw.) als die mathematische Berechnung der jährlichen Schäden und die Erfassung der Ergebnisse auf einer Folie (z.B. graphische oder symbolisch-numerische Darstellungsformen, Überschlagsrechnungen mit Gesamtbevölkerung und Bevölkerungsanteilen usw.). Bei der Erstellung eines Plakates sind die sprachlichen Anforderungen ähnlich wie beim Schreiben der Berechnung auf einer Folie. Andere produktive und rezeptive sprachliche Anforderungen bestehen, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Interview-Rollenspiel in der Klasse aufführen. Auch wenn die verschiedenen Lösungswege unterschiedliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen, so ist der Lösungspräsentation jeweils gemein, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse vorstellen und dabei argumentieren müssen. Bei der Umformulierung der Aufgabe wurde der Fokus auf die Präsentation der unterschiedlichen Lösungswege gelegt. Unabhängig vom individuell gewählten Lösungsweg stellt die jeweilige Ergebnispräsentation damit dieselben Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: Sie müssen in der Lage sein, ihre Ergebnisse argumentativ zu begründen.

Der Fokus der Unterstützungsmaßnahme für die bearbeitete Aufgabe liegt deshalb auf dem letzten Teil der Aufgabe, nämlich auf der Ergebnispräsentation. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler über ihre Ergebnisse diskutieren und diese argumentativ begründen. Dieser Kompetenzbereich *mathematisch Argumentieren (K1)* erfordert die Kenntnis von spezifischen fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten. Aus dem *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10* (2015, 19) im Fach Mathematik werden von dem prozessbezogenen mathematischen Kompetenzbereich *Mathematisch argumentieren* die folgenden Standards von den Schülerinnen und Schüler in allen Jahrgangsstufen einschließlich der Sekundarstufe I erwartet:

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Fragen, die für die Mathematik charakteristisch sind (Gibt es …? Wie verändert sich …? Ist das immer so …?)
- erkennen Zusammenhänge und Strukturen und stellen Vermutungen zu mathematischen Situationen auf
- begründen die Plausibilität von Vermutungen
- finden Beispiele oder Gegenbeispiele für mathematische Aussagen
- hinterfragen mathematische Aussagen und prüfen diese auf Korrektheit

- geben Routineargumentationen wieder
- entwickeln Begründungen zunehmend selbstständig
- entwickeln mehrschrittige Argumentationen zur Begründung und zum Beweisen mathematischer Aussagen
- erkennen, beschreiben und korrigieren Fehler, bewerten Ergebnisse bezüglich ihres Anwendungskontextes
- hinterfragen mehrschrittige Argumentationen, Begründungen und Beweise kritisch.

Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur ihre Vorgehensweise darstellen, sondern auch mathematisch argumentieren, warum sie die jeweiligen Schritte oder Berechnungen gewählt haben. Diese Fähigkeiten sind Teil eines diskursiven Mathematik-Lernumfelds. Das „Methodenblatt: mathematisches Argumentieren“ dient den Schülerinnen und Schülern als Hilfestellung, um ihre Arbeitsergebnisse zu begründen und über diese zu diskutieren. Dabei liegt der Fokus der Unterstützung auf

- dem inhaltlichen Aufbau eines Arguments
- Formulierungshilfen, um ein Argument aufzubauen
- der Verteidigung eines Arguments und
- dem Umgang mit anderen Lösungsansätzen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen über ihre und die Ergebnisse anderer Schülerinnen und Schüler diskutieren können bzw. ihre Ideen strukturieren sowie erklären und begründen und auf die Ideen von anderen reagieren. Dabei entwickeln sie metakognitive Denkprozesse und die Fähigkeit zum logischen mathematischen Denken. In der Mathematik ist der Schlüssel das Argumentieren, d.h. warum man etwas macht (mit Begründungen und Beweisen). Die sprachlichen Anforderungen beim Argumentieren müssen explizit gelehrt werden, damit die Schülerinnen und Schüler über Logik und Berechnungen sprechen können. Mehrere Studien haben gezeigt, dass es sich positiv auf die Entwicklung des mathematischen Denkens der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenn den Schülerinnen und Schülern regelmäßig die Gelegenheit gegeben wird, im Mathematikunterricht zu argumentieren (z.B., Carpenter/ Lehrer 1999, Cobb/ Boufi/ McClain/ Whitenack 1997, Empson 2003, Goos 2004, Lampert 1990, O'Connor 2001, White 2003, Wood/ McNeal 2003, Zack/ Graves 2002). Außerdem zeigen diese Studien, dass es das mathematische Denken der Schülerinnen und Schüler stärkt, wenn diese ihre Ideen begründen (Walshaw/ Anthony 2008, Woodward/ Irwin 2005).

4. Erläuterung zu Teilaufgaben

Bei der sprachbildenden Überarbeitung der Aufgabe wurde der sprachbildende Schwerpunkt auf die Produktion bzw. auf die begründete Ergebnispräsentation gelegt. Die Aufteilung der Aufgabe in die verschiedenen Schritte ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich bei inhaltlich gleichbleibender Aufgabe miteinander auszutauschen und ihre Ideen sprachlich zu kommunizieren, anstatt die Aufgabe alleine ohne sprachliches Feedback oder sprachliche Unterstützung bewältigen zu müssen. Im Folgenden werden die sprachbildenden Hilfestellungen in den einzelnen Teilaufgaben bzw. Arbeitsschritten erläutert.

Teilaufgabe 1: Gruppendiskussion und Erstellung einer Mind Map

Bei dem ersten Arbeitsschritt, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre ersten Ideen und ihre Vorgehensweise diskutieren, können sie sich insbesondere für Formulierungshilfen für Satzanfänge sowie für den Umgang mit anderen Lösungsansätzen auf das Methodenblatt beziehen. Das Methodenblatt unterstützt die Schülerinnen und Schüler in sprachlicher Hinsicht dabei, ihre Ideen und Ergebnisse zu diskutieren und zu präsentieren. Oftmals benötigen sie Anregungen, wie sie ein Argument formulieren können. Satzanfänge können den Schülerinnen und Schülern dabei als Hilfsmittel dienen, um ihre eigenen Ideen vorzustellen. So können sie Argumente einfacher formulieren und präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler können sich darüber hinaus weitere Satzanfänge überlegen. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler sprachrelevante Verhaltenshinweise zur Verteidigung eines Arguments sowie zur Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern. Diese Fähigkeiten müssen die Schülerinnen und Schüler explizit erlernen und regelmäßig üben. Durch die Erstellung einer Mind Map erhalten die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Hilfestellung bei der Organisation der Inhalte der Aufgabe. Insgesamt müssen sich die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise mit dem Konzept „Schwarzfahren“ auseinander setzen und ihr Vorwissen aktivieren, bevor sie ein mathematisches Modell entwickeln.

Teilaufgabe 2: Vorgehensweise vorstellen

Im zweiten Arbeitsschritt ist es wichtig, dass die Gruppen mit der Lehrkraft ins Gespräch kommen und ihre Ideen präsentieren. Dieser Schritt erfolgt nicht vor der Klasse sondern zwischen den jeweiligen Gruppen und der Lehrkraft, damit sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre eigenen Ideen konzentrieren und nicht vorschnell die Ideen anderer Gruppen übernehmen. Denn die Aufgabe bietet die Möglichkeit, kreative Lösungswege zu entdecken. Im Gespräch mit der Lehrkraft erhalten die Schülerinnen und Schüler weiterführende Anregungen und haben so die Möglichkeit, ihre eigenen Lösungswege zu finden.

teilaufgabe 3: Gruppenarbeit ggf. Erarbeitung in Gruppen

Bei der Gruppenarbeit können die Schülerinnen und Schüler erneut auf das Methodenblatt zurückgreifen, um sich den Unterschied zwischen den Operatoren „begründen“ und „erklären“ zu vergegenwärtigen und ihre Ideen zu begründen und zu erklären. Die Formulierung „Begründet Eure Einschätzung“ führt dazu, dass das Begründen im Fokus steht. Als Hilfestellung gibt es Teil 1 des Methodenblatts, in dem der Unterschied zwischen dem deskriptiven Erklären und dem argumentativen Begründen unter Verwendung von mathematischen Regeln und Beziehungen erläutert wird. Damit wird den Schülerinnen und Schülern gezeigt, dass es nicht genügt, ein mathematisches Ergebnis einfach nur zu behaupten, sondern dass über eine Erklärung hinaus eine Begründung erforderlich ist. Sie sollen erkennen, dass der Schlüssel eines mathematischen Arguments die Begründung ist. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Klasse von ihren Lösungen oder Ideen überzeugen möchten, müssen sie daher sowohl die Technik des deskriptiven Erklärens als auch die des Begründens benutzen – schließlich sind beide Aspekte Teil eines mathematischen Arguments. Es sollte deshalb unbedingt sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Unterschied erkennen und nicht nur wissen, wie sie ihre Argumentationen erklären, sondern auch, wie sie diese mit Begründungen unterstützen. Als Übung für das begründete Argumentieren können die Schülerinnen und Schüler in Gruppen- oder Partnerarbeit anhand einer Beispielaufgabe aus dem Methodenblatt die Lösung/Lösungswege erklären und begründen.

Durch die sprachliche Unterstützung bei der Differenzierung zwischen Erklären und Begründen werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, ihre Lösungswege zu reflektieren: Wenn sie den Lösungsweg mit Begründungen oder Beweisen nicht unterstützen können, müssen sie nachdenken und einen anderen Lösungsweg ausprobieren. Weitere Hilfestellungen erhalten die Schülerinnen und Schüler in Teil 2 des Methodenblatts, in dem ihnen Beispiele für Satzanfänge für die Erörterung ihrer Ideen an die Hand gegeben werden. Das Methodenblatt verdeutlicht den

Schülerinnen und Schülern, dass es wichtig ist, dass sie ihre mathematischen Begründungen unterstützen und wie sie dies sprachlich zum Ausdruck bringen können. Dabei werden sprachliche und fachliche Anforderungen verbunden.

Teilaufgabe 4: Ergebnispräsentation und Diskussion

Auch hier können sich die Schülerinnen und Schüler auf das Methodenblatt beziehen, das ihnen Hilfestellungen für die Diskussion der Lösungen und Ergebnisse gibt. Das Methodenblatt zeigt den Schülerinnen und Schülern, wie sie ihre eigenen Ideen inhaltlich strukturieren, präsentieren und argumentativ verteidigen können und wie sie mit den Lösungsansätzen der anderen Schülerinnen und Schüler angemessen umgehen. Es hat sich gezeigt, dass die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit anderen explizit gelehrt werden muss, um die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, respektvoll miteinander umzugehen und Ideen auszutauschen (Yackel/ Cobb 1996).

5. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Es bestehen mehrere Möglichkeiten, die Aufgabe sprachlich zu differenzieren. Die folgenden Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen basieren zum Teil auf zwei Beobachtungen von Berliner Schulklassen bei der Erprobung der Aufgabe. Darüber hinaus bauen weitere Differenzierungsmöglichkeiten auf den unterschiedlichen Modellierungsmodellen auf, die für verschiedene Schülerinnen und Schüler benutzt werden können. Abschließend wird eine Zusatzaufgabe als Differenzierungsmöglichkeit präsentiert.

5.1 Differenzierungsmöglichkeiten nach den zwei Klassenbeobachtungen

Bei den beiden Schulbeobachtungen hat sich deutlich gezeigt, wie unterschiedlich die einzelnen Gruppen in den jeweiligen Klassen gearbeitet haben. Einigen Schülerinnen und Schülern kam die Freiheit und Offenheit der Aufgabe entgegen, während andere insbesondere bei der Deutung der Fragestellung mehr Unterstützung benötigten. Es wurde der Vorschlag gemacht, Sprechblasen mit Anregungsfragen (z.B. Wie viele Fahrgäste sind im letzten Jahr mit der BVG gefahren? Oder: Wie viele Schwarzfahrer sind im letzten Jahr erwischt worden?) für diejenigen Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, die Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgabefragestellung haben. Außerdem wäre die alternative Frage: „Wem schadet Schwarzfahren?“ eine mögliche Fragestellung für weitere Differenzierung. Damit erhalten die Schülerinnen und Schüler eine sprachliche Anregung, auf Grundlage derer sie eigenständig den Modellierungskreislauf anfangen und durchlaufen können.

Bei den Beobachtungen ist ferner deutlich geworden, dass die Idee des mathematischen Argumentierens mit Begründungen nicht allen Schülerinnen und Schülern vertraut war. Um diese Fähigkeiten auszubauen, ist es wichtig, das mathematische Argumentieren sowie den Umgang mit anderen Lösungsansätzen regelmäßig und nicht nur bei dieser Aufgabe explizit zu üben. Es wurde in mehreren Studien gezeigt, dass viele Schülerinnen und Schüler, insbesondere diejenigen, die aus benachteiligten Familien kommen, nur zurückhaltend am Mathematik-Klassendiskurs teilnehmen, weil sie Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen mathematisch passenden und abwegigen Lösungen haben und deshalb aufgeben (Lubienski 2002). Es ist deshalb notwendig, die Grundsätze des Diskurses und der Argumentation sowie deren Regeln in den Unterricht zu integrieren, um die Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bei dem das Begründen und das Befolgen von Verhaltensregeln von besonderer Bedeutung ist, zu sozialisieren (Popkewitz 1988, Walshaw/ Anthony 2008). Eine weitere Möglichkeit, um diese Fähigkeiten regelmäßig zu unterstützen, ist die Erstellung bzw. Verwendung eines Plakats mit der Struktur eines mathematischen Arguments (mit der Entwicklung einer Behauptung, der Begründung dieser Behauptung und mit den Schlussfolgerungen). Auf dieses Anschauungsmaterial können die Schülerinnen und Schüler als Unterstützung beim Erlernen des mathematischen Argumentierens zurückgreifen.

5.2 Unterschiedliche Modellierungsmodelle

Als weitere sprachbildende Differenzierungsmöglichkeit kann auf die verschiedenen Modellierungsmodelle zur Unterstützung vielfältiger Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden. Die verschiedenen Modelle (z.B. Blum 1985, Blum/ Leiß 2005, Maaß 2007, Ortlieb et al. 2009) und Schemata (z.B. „Modellieren“ im MatheNetz von Cukrowicz/ Theilienberg/ Zimmermann 2008, „PADEK“ in Mathewerkstatt von Prediger/ Barzel/ Hußmann/ Leuders 2013, „Sachsituationen schrittweise lösen“ in Mathematik Denken und Rechnen von Golenia/ Neubert, 2005, „Instrument Lösungsplan“ im Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht von Leiß/ Tropper 2014) bieten zahlreiche Möglichkeiten, um die Aufgabe den Voraussetzungen der unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern entsprechend zu mathematisieren. Es existieren verschiedene Varianten von Modellierungsmodellen, jeweils mit unterschiedlichen Komplexitäts- und Abstraktionsgraden sowie unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen.

5.3 Zusatzaufgabe als weitere Differenzierungsmöglichkeit

Als weitere Differenzierungsmöglichkeit kann den Schülerinnen und Schülern eine Zusatzaufgabe in Gestalt eines Lerntagebuchs über das optimale Verhältnis zwischen BVG-Kontrolleuren und Fahrgästen ohne gültigen Fahrausweis gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler können dabei in Eigenarbeit über die Frage nachdenken und sie beantworten. Bei dieser Zusatzaufgabe reproduzieren die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Begründungen in schriftlicher Form. Hierbei erhalten sie die Gelegenheit, diese Fähigkeiten bzw. die Verschriftlichung der mathematischen Argumentation zu üben und weiterzuentwickeln.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Die Aufgabe kann z.B. in den folgenden Phasen durchgeführt werden:

PHASE 1

Aufgabe vorstellen, mit der Klasse diskutieren und Vorwissen aktivieren:

a. Das Phänomen des Fahrens ohne gültigen Fahrausweis (Schwarzfahren) wird im Plenum erörtert. Im Anschluss daran wird die Aufgabe vorgestellt und diskutiert.
b. Allgemeine Verständnisfragen zu der Aufgabe werden beantwortet.
c. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen aufgeteilt und diskutieren das Thema „Schwarzfahren“. Als Hilfestellung zur Aktivierung des Vorwissens erstellen sie eine Mindmap zum „Schwarzfahren“ und bringen ihre Überlegungen dann ins Plenumsgespräch ein.

PHASE 2

Vorgehensweise auswählen:

a. Als Vorbereitung für die Gruppenarbeit erläutert die Lehrkraft das „Methodenblatt Mathematisches Argumentieren in verbaler und schriftlicher Form“ und gibt es den Schülerinnen und Schülern als Hilfsmittel für die Zusammenarbeit.
b. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren und entscheiden in ihren Gruppen, wie sie vorgehen wollen.

PHASE 3

Gruppendifferenzierte Arbeit:

a. Die Schülerinnen und Schüler stellen in Gesprächen mit der Lehrkraft ihre Ideen für ihre Vorgehensweise vor.

b. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren und berechnen danach in den Gruppen im Computerraum (oder mit Handys) die Einnahmen und Schäden der BVG. Dabei verwenden Schülerinnen und Schüler Lesestrategien für ihre Recherche (z.B. die Texte bildnerisch/ grafisch umsetzen; kooperatives Arbeiten „Think-Pair-Share"; die Texte zum Thema vergleichen; ihre Fragen gezielt beantworten usw.).

c. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in den Gruppen ihre Modelle bzw. berechnen die Schäden und führen die Ergebnisse zusammen, die sie ausgewählt haben (möglicherweise in verschiedenen Darstellungsformen, insbesondere grafisch, symbolisch-numerisch usw.).

PHASE 4

Präsentation und Diskussion:

a. Als Vorbereitung für die Präsentationen erläutert die Lehrkraft insbesondere Teil 3 des „Methodenblatts Mathematisches Argumentieren in verbaler und schriftlicher Form" und geht dieses mit den Schülerinnen und Schülern als Hilfsmittel für den Umgang mit anderen Lösungsansätzen für die Diskussion der Ergebnisse durch.

b. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren der Klasse in ihren Gruppen ihre Ergebnisse.

c. Die Ergebnisse der einzelnen Präsentationen werden im Plenum diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler können auch Wortkarten mit Formulierungshilfen (aus dem Methodenblatt) als Hilfsmittel für die Diskussion benutzen, was bei der Fokussierung auf fachsprachliches und bildungssprachliches Sprechen hilft, z.B. auf den lexikalischen und syntaktischen Ebenen: „Wir stellen fest, dass..., Wir haben herausgefunden, dass..., Wir haben ___ gemacht, weil..., Ich stimme mit ___ überein, weil..., Wir haben diese Vorgehensweise ausgewählt, weil…, Ich habe eine andere Meinung, weil...").

C. Literatur

Blum, Werner (1985). Anwendungsorienterter Mathematikunterricht in der didaktischen Diskussion. Mathematische Semesterberichte 32 (2), 195-232.

Blum, Werner / Drüke-Noe, Christina / Hartung, Ralph / Köller, Olaf (2010). Bildungsstandards Mathematik: Konkret: Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 37-38.

Blum, Werner / Leiß, Dominik (2005): Modellieren im Unterricht mit der „Tanken"-Aufgabe. In: mathematik lehren H. 128, 18-21.

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Carpenter, Thomas / Lehrer, Richard (1999). Teaching and learning mathematics with understanding. In: Fennema, E. / Romberg, T. (Hg.), Mathematics classrooms that promote understanding. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 19-32.

Cobb, Paul / Boufi, Ada / McClain, Kay / Whitenack, Joy (1997). Reflective discourse and collective reflection. In: Journal for Research in Mathematics Education 28, 258-277.

Cukrowicz, Jutta / Kalenberg, Heinz / Theilenberg, Joachim / Zimmermann, Bernd (2008). MatheNetz 8 Gymnasium. Braunschweig: Westermann.

Empson, Susan (2003). Low performing students and teaching tractions tor understanding: An interactions analysis. In: Journal for Research in Mathematics Education 34, 305-343.

Fröhlich, Ines / Prediger, Susanne. (2008). Sprichst du Mathe? Kommunizieren in und mit Mathematik. PM : Praxis der Mathematik in der Schule 50, 24, 1-8.

Golenia, Jürgen / Neubert, Kurt (2005). Mathematik - Denken und Rechnen. Braunschweig: Westermann.

Goos, Merrilyn (2004). Learning mathematics a classroom community of inquiry. In: Journal for Research in Mathematics Education 35, 258-291.

Greefrath, Gilbert (2010). Didaktik des Sachrechnens in der Sekundarstufe. Heidelberg: Spektrum.

Lampert, Magdalene (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. In: American Educational Research Journal 27, 29-63.

Leiß, Dominik /Tropper, Natalie (2014). Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht: Adaptives Lehrerhandeln beim Modellieren. Heidelberg: Springer.

Lubienski, Sarah T. (2002). Research, reiorm, and equity in U.a. mathematics education. In: Mathematical Thinking and Learning 4, 103-125.

Maaß, Katja (2007). Praxisbuch: Mathematisches Modellieren, Aufgaben für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor.

O'Connor, Mary (2001). "Can any fraction be turned into a decimal?" A case study of the mathematical group discussion. In: Educational Studies in Mathematics 46, 143-1 85.

Ortlieb, Claus Peter / v. Dresky, Caroline / Gasser, Ingenuin / Günzel, Silke (2009). Mathematische Modellierung. Eine Einführung im zwölf Fallstudien. Wiesbaden: Vieweg.

Popkewitz, Thomas (1988). Institutional issues in the study of school mathematics: Curriculum research. In: Bishop, A. J. (Hg.): Mathematics education and culture. Dordrecht (NL): Kluwer, 221-249.

Prediger, Susanne / Barzel, Bärbel / Hußmann, Stephan / Leuders, Timo (2013). Mathewerkstatt. Klasse 6. Berlin: Berlin: Cornelsen.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil C: Mathematik. Berlin, Potsdam.

Walshaw, Margaret / Anthony, Glenda (2008). The Teacher's Role in Classroom Discourse: A Review of Recent Research Into Mathematics Classrooms. In: Review of Educational Research 78 (3), 516-551.

White, Dorothy (2003). Promoting productive mathematical classroom discourse. In: Journal of Mathematical Behavior 22, 37-53.

Wood, Terry / McNeal, Betsy (2003). Complexity in teaching and children's mathematical thinking. In: Pateman, N. / Dougherty, B. / J. Zilliox (Hg.). Proceedings of the 27th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Band 4). Honolulu, HI: PME & PMENA, 435-441.

Woodward, Joanne / Irwin, Kathryn (2005). Language appropriate for the New Zealand numeracy project. In: Clarkson, P. / Downton, A. / Gronn, D. / Home, M. / McDonough, A. / Pierce, R. et al. (Hg.): Building connection: Theory, research and practice. Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (Band 2). Sydney: MERGA, 799-806.

Yackel, Erna / Cobb, Paul (1996). Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics. In: Journal for Research in Mathematics Education 27 (4), 458.

Zack, Vicki / Graves, Barbara (2002). Making mathematics meaning through dialogue: "Once you think of it, the z minus three seems pretty weird." In: Educational Studies in Mathematics 46, 229-271.

D. Aufgabenanalyse nach *isaf*

Ergebnisse der Analyse der ursprünglichen Aufgabe mit dem Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach *(isaf)* [3]

Zu analysierende Aufgabe:

Autor/in	Katja Maaß	Titel	Schwarzfahren
Fundstelle	Maaß, Katja (2007). *Praxisbuch: Mathematisches Modellieren, Aufgaben für die Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor: 166.		
Klassenstufe	9. Klasse	Umfang: 3 U-Std.	
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen			
fachlich	▪ Kenntnisse der Schritte des Modellierungskreislaufs ▪ Umgang mit großen Zahlen		
sprachlich	▪ Vertrauheit mit Lesestrategien für Internetrecherche		

[3] *isaf* = Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, entwickelt von Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob (2017).

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

	Teilaufgabe 1
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	Die Berechnung des Schadens der Bundesrepublik Deutschland durch Schwarzfahren.
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	Verständnis der Fragestellung Berechnung des Schadens unter Verwendung von mathematischen Modellen
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	Kompetenzbereich Probleme mathematisch lösen (K2): Alle Schülerinnen und Schüler werden Strategien identifizieren und entwickeln, um die Frage der Schäden zu beantworten. Kompetenzbereich mathematisch Modellieren (K3): Die Lernaufgaben bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eine realitätsbezogene Situation mathematisch zu modellieren. Kompetenzbereich Mathematische Darstellungen verwenden (K4): Schülerinnen und Schüler werden ihre Ergebnisse der Lernaufgaben durch verschiedene Darstellungsformen (graphisch, symbolisch-numerisch) darstellen. Leitidee Zahl (L1): Schülerinnen und Schüler werden Ergebnisse in der Sachsituation unter Einbeziehung einer kritischen Einschätzung des gewählten Modells prüfen und interpretieren. Leitidee Daten und Zufall (L5): Schülerinnen und Schüler werden Daten sammeln und interpretieren, um den Schaden zu errechnen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler Überschlagsrechnungen verwenden.
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	Die Fragestellung verstehen. Strategien zur Problemlösung entwickeln. Einen Modellierungskreislauf / Strategie auswählen. Recherche zum Thema sowie Ordnung und Interpretation der Daten und Überschlagsrechnungen der recherchierten Daten. Texte (durch Recherche) zum Schwarzfahren verstehen und Inhalt mathematisieren bzw. übersetzen. Einen Modellierungskreislauf anwenden bzw. die Realsituation in ein mathematisches Modell übersetzen. Zusammenstellung der Ergebnisse unter Verwendung verschiedener Darstellungsformen (grafisch, symbolisch-numerisch). Ergebnisse in verschiedenen Darstellungsformen verständlich darstellen.

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

	Text 1: Ausgangstext	*Text 2: Recherche mit unterschiedlichen Texten*
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Für die Bearbeitung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler den Ausgangstext der Aufgabe verstehen. Dieser Text diskutiert die Idee des Schwarzfahrens und erklärt es als Delikt. Von diesem Ausgangstext müssen die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass sie den Schaden in ganz Deutschland berechnen müssen und dabei Recherche zum Thema machen, z.B. wie hoch die Kosten der öffent-lichen Verkehrssyteme in verschiedenen Städten sind, wie viele Fahrgäste in verschiedenen Städten durchschnittlich fahren und die Schätzungen der Zahl der Schwarzfahrer und Schwarzfahrerinnen.	Die Schülerinnen und Schüler müssen über den Schaden recherchieren und dadurch verschiedene Texte lesen, um die Kosten zu errechnen und die Frage zu beantworten, wie viel Schaden durch Schwarzfahren entstanden ist. Die Texte, welche die Schülerinnen und Schüler lesen werden, sind für die Beantwortung der Fragestellung notwendig, also für die Erreichung eines Ergebnisses und einer Antwort auf die Frage der Aufgabe. Die Schülerinnen und Schüler werden Texte zu Annahmen, zu Verlusten und Gewinnen der verschiedenen öffentlichen Verkehrssysteme und zu Informationen über Passagiere und Schwarzfahrer lesen.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Ausgangstext Enhält Informationen, um das Vorwissen zu aktivieren Fragestellung ist enthalten	Schülerinnen und Schüler werden zum Thema recherchieren, um ihre Fragen zu beantworten und dabei die Schäden zu schätzen. Die Schülerinnen- und Schüler-Gruppen werden deshalb verschiedene Strategien benutzen und dabei unterschiedliche Textsorten verwenden: Mögliche Texte sind: Berichte → berichtend Interviews → erzählend, argumentierend Tabellen → berichtend Informationstexte → berichtend Pressemitteilungen → berichtend, beschreibend

	Text 1: Ausgangstext	*Text 2: Recherche mit unterschiedlichen Texten*
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	Die Aufgabe enthält ein Bild von einem U-Bahn Bahnsteig. Das Bild hilft dabei, das Vorwissen zu aktivieren.	In der Recherchephase müssen Schülerinnen und Schüler auch diskontinuierliche Texte (z.B. Torten-diagramme oder Balkendiagramme) verwenden und die Informationen in eine andere Darstellungsform übertragen. Die Informationen betreffen z.B. die Anzahl der Passagiere pro Jahr oder der Schäden des jeweiligen öffentlichen Verkehrssytems.
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamt-aufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Text-verstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Text-verstehen relevant.)	fachsprachlicher Wortschatz, bildungssprachlicher Wortschatz, alltagssprachlicher Wortschatz Begriffe: z.B. Schwarzfahren, Fahrausweis, Delikt, Beförderungserschleichung, Urkundenfälschung, Straftat, Schaden, Fahrscheinkontrolle, Einnahmen	fachsprachlicher Wortschatz, bildungs-sprachlicher Wortschatz, alltags-sprachlicher Wortschatz (es kommt darauf an, was für einen Text die Schülerinnen und Schüler lesen) Die Schülerinnen und Schüler müssen mathematische Begriffe verstehen, die mehrere Bedeutungen und eine spezifische mathematische Bedeutung haben; Idiome, die auch spezifisch für die Mathematik sind; Präpositionen, die spezifisch für die Mathematik sind. Begriffe: z.B. Schwarzfahren, Fahrausweis, Straftat, Kontrolleur/ Kontrolleurin, Schaden, Fahrschein-kontrolle, Annahmen, Verlust, Gewinn
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe inten-dierte Textverstehen beeinträchtigen?	Nominalisierungen Passiv	hängt von dem jeweiligen Text ab
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	selektives Lesen → erster Absatz als Aktivierung von Vorwissen, Fragestellung kommt erst am Ende der Aufgabe	hängt von dem jeweiligen Text ab → auf Lesestrategien zur Informations-beschaffung hinweisen, z.B. Verwendung einer Tabelle oder einer Mindmap mit recherchierten Infos

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

D Analyse der Aufgabenstellung

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

	ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
Schritt 1: **Ist die Aufgabe verständlich?** Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert? Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert? Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung) Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	Die einzelnen Schritte sind nicht so deutlich klar erkennbar – die Schülerinnen und Schüler müssen den Schaden für die ganze BRD berechnen. Weder die Aufgabe noch die Fragestellung liefern eine klare Einleitung, wie die Schülerinnen und Schüler vorgehen oder die Ergebnisse am Ende darstellen sollen.
Schritt 2: **Ist die Aufgabe transparent?** Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich? Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert? Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	Die fachlichen und sprachlichen Ziele sind nicht deutlich erkennbar. Erwartungen sind nicht klar formuliert. Es gibt Raum für eine sprachliche Überarbeitung der Aufgabe, die das fachliche Lernen dabei unterstützt.
Schritt 3: **Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?** Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	Die Aufgabe enthält weder Hilfestellungen zum Vorgehen noch zum Verstehen der Fragestellung. Hinweise zum methodischen Vorgehen sind nicht vorhanden.

E Sprachbildende Überarbeitung

Auf der Basis dieser Analysen können Sie nun gezielt überlegen, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten der Aufgabe möglicherweise Schwierigkeiten bereiten. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für die Auswahl von Unterstützungsmaßnahmen vergleichen Sie Teil A (die fachlichen Ziele und Lernprodukte) mit den von Ihnen festgestellten sprachlichen Anforderungen aus den Teilen B–D. Anregungen finden Sie in der „Kommentierten Methodenauswahl“ des Projekts, die sich an den folgenden Schritten 1–3 orientiert.

	Unterstützungsmaßnahmen:
Schritt 1 (vgl. Teil B): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen? **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?** Wie könnte der Text entlastet werden? Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?	nicht vorhanden Das Vorwissen könnte durch eine Gruppendiskussion zum Thema Schwarzfahren unterstützt werden, um Ideen zu generieren. Es könnte durch Begriffserklärung unterstützt werden.
Schritt 2 (vgl. Teil C): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Text-produktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unter-stützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:	nicht vorhanden Es könnte durch eine Mind Map zur Ideensammlung von Einnahmen und Verluste der öffentlichen Verkehrsysteme unterstützt werden.

	Unterstützungsmaßnahmen:
Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden? **Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?** **Wie könnte der Überarbeitungs-prozess des Produkts angeleitet werden?** **Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?**	Es könnte durch Formulierungshilfen für die Begründung von Ergebnissen unterstützt werden. Es könnte durch Feedback zur Vorgehensweise unterstützt werden.
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.	Sie könnte in Teilschritte unterteilt werden.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte:
DER FRIEDENSVERTRAG VON VERSAILLES

Autor/in	Matthias Sieberkrob Sarah-Amina Brunzlow		
Klassenstufe	9. Klasse	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 4 U-Std	
zentrale fachliche Zielsetzung	Kenntnis, Interpretation und Beurteilung des Versailler Vertrags	Endprodukt	schriftliche Quelleninterpretation
sprachbildender Schwerpunkt	▪ Lesen (eines Vertragstexts) ▪ Schreiben einer Quelleninterpretation		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Ursachen und Verlauf des Ersten Weltkriegs. ▪ Interessen der USA, Großbritanniens und Frankreichs in den Friedensverhandlungen		
sprachlich	▪ Vertrautheit mit der Anwendung von Lesestilen und -strategien ▪ Geübter Umgang bei der Analyse diskontinuierlicher Texte		

INHALT

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte: ... 1

Der Friedensvertrag von Versailles ... 1

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe ... 2

1. Aufgabenstellung: Der Versailler Vertrag – ein Weg zum Frieden? ... 2
   1.1 Teilaufgabe I: Einstieg durch eine Kartenbeschreibung ... 2
   1.2 Teilaufgabe II: Zeitgenössische Karikaturen zum Versailler Vertrag ... 4
   1.3 Teilaufgabe III: Der Versailler Vertrag ... 6
   1.4 Teilaufgabe IV: Quelleninterpretation ... 15
2. Aufgabenübergreifende Materialien ... 16
   2.1 Methodenblatt: Eine Quelleninterpretation schreiben ... 16

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen ... 18

1. Zur Auswahl der Aufgabe ... 18
2. Kontext und Aufbau ... 19
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse ... 19
4. Erläuterung zu den Teilaufgaben ... 20
   4.1 Teilaufgabe I ... 20
   4.2 Teilaufgabe II ... 21
   4.3 Teilaufgabe III ... 21
   4.4 Teilaufgabe IV ... 21

C. Literaturverzeichnis ... 23

D. Ausführliche Aufgabenanalyse ... 23

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

1. Aufgabenstellung: Der Versailler Vertrag – ein Weg zum Frieden?

Erläuterung der Gesamtaufgaben-stellung

Mit der Unterzeichnung des Versailler Vertrags endete der 1. Weltkrieg.
Was wurde in dem Vertrag festgesetzt und wie wurde er in seiner Zeit wahrgenommen?
Um hierauf Antworten zu finden, lautet die übergreifende Aufgabenstellung:

- Interpretiere den Versailler Vertrag. Beachte dabei seinen historischen Entstehungskontext.

zielgerichtete Teilschritte bei der Kartenbeschreibung werden als solche extra ausgewiesen

Hierfür bearbeitest du auf den folgenden Seiten Teilaufgaben und näherst dich so der Interpretation Schritt für Schritt an.

1.1 Teilaufgabe I: Einstieg durch eine Kartenbeschreibung

***pre-reading activity*: Vorwissensaktivierung**

Vergleicht in Partnerarbeit die beiden Karten (M1, M2) auf der nächsten Seite. Haltet eure Ergebnisse in Stichpunkten fest.

- Beschreibt dabei insbesondere die Gebietsveränderungen Deutschlands und Österreich-Ungarns.
- Stellt Vermutungen über innenpolitische Auswirkungen an.
- Benennt, welche machtpolitischen Auswirkungen die Veränderungen in Europa hatten.

INFO-BOX FÜR LEHRKRÄFTE

Aus den Teilaufgaben I und II wird im Unterrichtsgespräch die Leitfrage entwickelt.

M1: Mitteleuropa vor dem Ersten Weltkrieg

Furfur Blank map of Europe 1914.svg: Alphathon (Blank map of Europe 1914.svg) [CC BY-SA 3.0 (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0)], via Wikimedia Commons. Kartenausschnitt.

M2: Mitteleuropa nach dem Ersten Weltkrieg

Furfur Blank map of Europe 1929-1938.svg: Alphathon [CC BY-SA 3.0 (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0)], via Wikimedia Commons. Kartenausschnitt, leicht geändert.

Worthilfen

- Grenzen verschieben sich
- die Grenze zu…
- der Gebietsverlust/ der Gebietsgewinn
- etwas vergrößert sich
- etwas verkleinert sich
- östlich von/ nördlich von/…
- Staaten entstehen/ werden aufgelöst
- die Staatsgründung

zielgerichtete Worthilfen zur Kartenbeschreibung

1.2 Teilaufgabe II: Zeitgenössische Karikaturen zum Versailler Vertrag

das Bearbeiten der Teilaufgabe wird durch Hinweise zum Vorgehen strukturiert

***pre-reading activity*: Vorwissensaktivierung**

Die Quellen Q1 und Q2 zeigen zwei Karikaturen zum Versailler Vertrag.
Q1 zeigt eine deutsche Perspektive, Q2 eine französische.

Vergleiche die beiden Karikaturen. Gehe dabei so vor:

- Beschreibe zunächst beide Karikaturen.
- Analysiere die beiden Karikaturen hinsichtlich ihrer Aussagen. Denke hierbei an dein bisheriges Wissen zum Ausbruch des 1. Weltkriegs und zu den Interessen und Zielen der Sieger des Krieges in den Verhandlungen in Versailles.

Q1: „Deutschland und die Entente – Eine Ausplünderungsszene“.
Karikatur von Hans Lindhoff im „Kladderradatsch“, 18. Januar 1920, S. 41.

Beschriftung
Deutschland und die Entente (Eine Ausplünderungsszene)

links: So, Michel, zuerst ziehe dir den Rock aus!

rechts: Nun, bitte, die Hose –

links: und das Hemd!

rechts: So, und jetzt entleere deine – Taschen!

http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kla1920/0041 © Universitätsbibliothek Heidelberg, CC-BY-SA 3.0

Q2: Französische Karikatur zum Versailler Vertrag, 1919

„Prends garde, Marianne, prends garde, elle se prépare jour et nuit.“
„Pass auf Marianne, pass auf, Tag und Nacht bereiten sie sich vor.“

Karikatur aus „Le Ruy Blas“, 15. Mai 1921.

kleinschrittige Anleitung zur Auseinandersetzung mit der Quelle

***while-reading activity*: Hinweis auf die Verwendung von Lesestrategien und Hilfestellung beim Lesen**

***post-reading activity*: Anregung zum Austausch**

1.3 Teilaufgabe III: Der Versailler Vertrag

1. Lies dir die Quelle Q3 einmal durch. Markiere in verschiedenen Farben Textstellen oder Wörter, die du a) besonders wichtig findest, b) zu denen du Fragen hast und c) die du noch nicht verstehst. Bespreche Fragen und Unverstandenes mit deiner Sitznachbarin oder deinem Sitznachbarn. Falls notwendig: Benutze ein Wörterbuch.

TIPP

Beachte die Hilfestellung zum Lesen auf der nächsten Seite.

Reformulierung der Aufgabenstellung

Was ist meine Aufgabe?

Ich _____.

Dabei _____und markiere a)

_____

b)_____

_____

und c) _____.

Im Anschluss _____.

Als Hilfe Kann _____

_____

Einplanung eines weiteren Lesedurchganges

***post-reading activity*: Kernaussagen zusammenfassen und Anregung zum Austausch**

2. Lies dir den Vertrag nun ein weiteres Mal durch. Verwende die Tabelle M3, um dir neben jedem Artikel die Kernaussage zu notieren. Kläre ggf. mit deiner Sitznachbarin oder deinem Sitznachbarn unklare Stellen und Begriffe.

TIPP

Beachte die Hilfestellung zum Lesen auf der nächsten Seite.

Reformulierung der Aufgabenstellung

Was ist meine Aufgabe?

_____

_____

_____

3. Fülle die Basisinformationen zur Quelle (M4) aus.

Hilfestellung zur Einordnung der Quelle

4. Du hast nun schon einige Informationen zum und einen inhaltlichen Überblick über wichtige Artikel des Versailler Vertrags bekommen.

schrittweises Schreiben der Quelleninterpretation

   a) Schreibe mit diesem Wissen die Einleitung einer Quelleninterpretation zum Versailler Vertrag. Nimm dafür das Methodenblatt *Eine Quelleninterpretation schreiben* zur Hilfe.

Verweis auf Methodenblatt zur Textstruktur einer Quelleninterpretation

   b) Schreibe im Anschluss auch eine kurze inhaltliche Wiedergabe der Quelleninterpretation. Auch hierbei hilft dir das Methodenblatt *Eine Quelleninterpretation schreiben.*

5. Erarbeite die Beschlüsse aus den Artikeln des Versailler Vertrags (Q3) und die Folgen aus der Karte mit Gebietsabtretungen (M5). Trage deine Ergebnisse in das Arbeitsblatt M6 ein.

kleinschrittiges Vorgehen bei der Analyse

6. Vergleiche zusammen mit einer Sitznachbarin oder einem Sitznachbarn die Aussagen der beiden Karikaturen aus Teilaufgabe I mit den Beschlüssen aus dem Versailler Vertrag.

Urteilsbildung zunächst in mündlicher Diskussion

   Diskutiert, ob die Beschlüsse des Vertrags förderlich für den Frieden sind. Beachtet dabei sowohl deutsche als auch französische Perspektiven. Haltet eure Ergebnisse schriftlich auf dem Arbeitsblatt M7 fest und begründet dort, warum die einzelnen Bestimmungen förderlich oder nicht förderlich für den Frieden sind.

HILFESTELLUNG ZUM LESEN

***pre-/while-reading activity*: Hilfestellung zum Lesen: Vergegenwärtigung der Leseziele und bewusste Auswahl von Lesestilen**

Überlege vor dem Lesen, welches Ziel du beim Lesen verfolgst. Wähle danach einen oder mehrere hierzu passende Lesestile aus. Oft wirst du verschiedene Lesestile kombinieren.

Reflexion über den Leseprozess

LESESTILE

vgl. fachübergreifende Materialen

- Ich will mir nur einen (ersten) Eindruck vom Text verschaffen **(orientierendes Lesen).**
- Ich will dem Text eine ganz bestimmte Information entnehmen **(suchendes Lesen)**.
- Ich will die Hauptaussagen des Textes entnehmen oder entscheiden, was wichtig und unwichtig ist **(kursorisches/oberflächliches Lesen)**.
- Ich will den Text beim Lesen ganz genau und gründlich verstehen. Jedes Wort ist wichtig **(detailliertes Lesen)**.

Q3: Auszug aus dem Versailler Vertrag vom 28. Juni 1919 (insgesamt 440 Artikel)

Artikel 119

Deutschland verzichtet zugunsten der alliierten und assoziierten Hauptmächte auf alle seine Rechte und Ansprüche bezüglich seiner überseeischen Besitzungen.

Artikel 160

Spätestens am 31. März 1920 darf das deutsche Heer nicht mehr als sieben Infanterie- und drei Kavallerie-Divisionen umfassen. Von diesem Zeitpunkt ab darf die gesamte Iststärke des Heeres der sämtlichen deutschen Einzelstaaten nicht mehr als einhunderttausend Mann, einschließlich der Offiziere und der Depots, betragen. Das Heer ist nur für die Erhaltung der Ordnung innerhalb des deutschen Gebietes und zur Grenzpolizei bestimmt. Die Gesamtstärke der Offiziere, einschließlich der Stäbe, ohne Rücksicht auf deren Zusammensetzung, darf die Zahl viertausend nicht übersteigen.

Artikel 168

Die Anfertigung von Waffen, Munition und Kriegsgerät aller Art darf nur in Werkstätten und Fabriken stattfinden, deren Lage den Regierungen der alliierten und assoziierten Hauptmächte zur Kenntnisnahme mitgeteilt und von ihnen genehmigt worden ist. Diese Regierungen behalten sich vor, die Zahl der Werkstätten und Fabriken zu beschränken.

Artikel 173

Die allgemeine Wehrpflicht wird in Deutschland abgeschafft. Das deutsche Heer darf nur im Wege freiwilliger Verpflichtung aufgestellt und ergänzt werden.

Artikel 177

Unterrichtsanstalten, Hochschulen, Kriegsvereine, Schützengilden, Sport- und Wandervereine, überhaupt Vereinigungen

Artikel 232

Die alliierten und assoziierten Regierungen erkennen an, daß die Hilfsmittel Deutschlands unter Berücksichtigung ihrer dauernden, sich aus den übrigen Bestimmungen des gegenwärtigen Vertrags ergebenden Verminderung nicht ausreichen, um die volle Wiedergutmachung aller dieser Verluste und Schäden sicherzustellen. Immerhin verlangen die alliierten und assoziierten Regierungen und Deutschland verpflichtet sich dazu, daß alle Schäden wieder gutgemacht werden, die der Zivilbevölkerung jeder der alliierten und assoziierten Mächte und ihrem Gut während der Zeit, in der sich die beteiligte Macht mit Deutschland im Kriegszustand befand, durch diesen Angriff zu Lande, zur See und in der Luft zugefügt worden sind, sowie überhaupt alle Schäden, die in der Anlage I näher bezeichnet sind.

Artikel 274

Deutschland verpflichtet sich, alle erforderlichen Gesetzgebungs- oder Verwaltungsmaßnahmen zu treffen, um die Roh- oder Fertigerzeugnisse einer jeden alliierten oder assoziierten Macht gegen jede Art von unlauteren Wettbewerb im Handelsverkehr zu schützen. Deutschland verpflichtet sich, durch Beschlagnahme und durch alle anderen geeigneten Rechtsbehelfe die Ein- und Ausfuhr sowie für das Inland die Herstellung, den Umlauf, den Verkauf und das Feilbieten aller Erzeugnisse oder Waren zu unterdrücken und zu verhindern, die auf dem betreffenden Gegenstand selbst oder seiner unmittelbaren Aufmachung oder seiner äußeren Verpackung irgendwelche Marken, Namen, Aufschriften oder Zeichen tragen, welche unmittelbar oder mittelbar falsche Angaben über Ursprung, Gattung, Art oder charakteristische Eigenschaften dieser Erzeugnisse oder Waren darstellen.

jeder Art, ohne Rücksicht auf das Alter ihrer Mitglieder, dürfen sich nicht mit militärischen Dingen befassen. Es ist ihnen namentlich untersagt, ihre Mitglieder im Waffenhandwerk oder im Gebrauch von Kriegswaffen auszubilden oder zu üben oder ausbilden oder üben zu lassen. Diese Vereine, Gesellschaften, Unterrichtsanstalten und Hochschulen dürfen in keinerlei Verbindung mit dem Kriegsministerium oder irgendeiner anderen militärischen Behörde stehen.

Artikel 231

Die alliierten und assoziierten Regierungen erklären, und Deutschland erkennt an, daß Deutschland und seine Verbündeten als Urheber für alle Verluste und Schäden verantwortlich sind, die die alliierten und assoziierten Regierungen und ihre Staatsangehörigen infolge des ihnen durch den Angriff Deutschlands und seiner Verbündeten aufgezwungenen Krieges erlitten haben.

Anlage V

§ 1. Deutschland sagt zu, auf jeweiliges Erfordern den nachstehend bezeichneten Signatarmächten des gegenwärtigen Vertrags die im folgenden näher bestimmten Mengen von Kohlen und Kohlennebenprodukten zu liefern.

§ 2. Deutschland liefert an Frankreich zehn Jahre lang sieben Millionen Tonnen Kohle jährlich.

§ 3. Deutschland liefert an Belgien zehn Jahre lang acht Millionen Tonnen Kohlen jährlich.

§ 4. Deutschland liefert an Italien nachstehende Höchstmengen an Kohle:

Juli 1919 bis Juni 1920:	4½ Millionen Tonnen
" 1920 " " 1921:	6 " "
" 1921 " " 1922:	7½ " "
" 1922 " " 1923:	8 " "
" 1923 " " 1924:	8½ " "

und in jedem der fünf folgenden Jahre 8½ Millionen Tonnen.

§ 5. Deutschland liefert an Luxemburg, […] eine jährliche Kohlenmenge gleich derjenigen, die Luxemburg vor dem Kriege an deutscher Kohle jährlich verbraucht hat.

Auszug aus http://www.documentarchiv.de/wr/vv.html [21.3.2017].

M3: Tabelle zur Quelle Q2 – Kernaussagen der einzelnen Artikel

post-reading activity **und Vorbereitung für die Quelleninterpretation: Die wesentlichen Aussagen der Quelle werden von den SuS in einer vorgegebenen Struktur zusammengefasst, worauf sie beim Verfassen der Quelleninterpretation zurückgreifen können**

Artikel	Kernaussage
Art. 119	
Art. 159	
Art. 160	
Art. 168	
Art. 173	
Art. 177	
Art. 231	
Art. 232	
Art. 274	
Anlage V	

M4: Basisinformationen zur Quelle Q3

Vorentlastung zur Einordnung der Quelle

Ort:	
Zeit:	
Thema:	
Zweck:	
Textsorte:	

M5: Karte mit Gebietsabtretungen

Matthias Küch [CC BY-SA 3.0 (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0)], via Wikimedia Commons.

unterstützende Fragen zum Lesen der Karte (hier nicht sprachbildender Fokus)

AUF DIESE FRAGEN MUSST DU ACHTEN, UM M5 AUSFÜLLEN ZU KÖNNEN:

- Welche Gebiete musste Deutschland abgeben?
- Welche Gebiete wurden besetzt?
- Wo wurde eine neutrale und wo eine entmilitarisierte Zone eingerichtet?
- Wo wurden militärische Neubefestigungen verboten?
- Wo und wie wurde über die Zugehörigkeit zum Deutschen Reich abgestimmt?

M6: Die Bestimmungen des Versailler Vertrags
Nenne jeweils in Stichpunkten die wichtigsten Bestimmungen:

militärische Bestimmungen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

territoriale Bestimmungen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

inhaltlich vorstrukturierte Übersicht der Bestimmungen, um hierauf in der Quelleninterpretation zurückgreifen zu können

wirtschaftliche Bestimmungen

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Kriegsschuldfrage

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

M7: Befördern die Bestimmungen des Versailler Vertrags den Frieden?

Bei der Begründung, warum eine Bestimmung förderlich oder nicht förderlich für den Frieden ist, können euch die Formulierungsvorschläge helfen.

FORMULIERUNGSHILFEN FÜR BEGRÜNDUNGEN

Hilfestellungen zur Formulierung von Sachurteilen

- Aus Perspektive von …
- Auch zu beachten ist (aber) …
- Bedenkt man, dass …, ist meiner Ansicht nach klar …
- … kann nicht abschließend beurteilt werden, da …
- Sowohl … als auch … ist zu beachten. Letztendlich ist aber das Argument … ausschlaggebend, weshalb …

Strukturierungshilfe zur Urteilsbildung

militärische Bestimmungen	förderlich/nicht förderlich für Frieden?
Begründung:	
territoriale Bestimmungen	förderlich/nicht förderlich für Frieden?
Begründung:	
wirtschaftliche Bestimmungen	förderlich/nicht förderlich für Frieden?
Begründung:	
Kriegsschuldfrage	förderlich/nicht förderlich für Frieden?
Begründung:	

1.4 Teilaufgabe IV: Quelleninterpretation

Prozessorientierung beim Schreiben

1. In Teilaufgabe III hast du bereits angefangen, die Quelleninterpretation zum Versailler Vertrag zu verfassen. Schreibe sie nun zu Ende und halte dich dabei an die Struktur des Methodenblatts *Eine Quelleninterpretation schreiben*. Verwende hierbei die Teilergebnisse aus den Aufgaben 5 und 6 der Teilaufgabe III. Achte vor allem darauf, am Ende der Quelleninterpretation ein wertendes Urteil aus heutiger Perspektive zu schreiben, mit dem du die Ausgangsfrage „Der Versailler Vertrag – ein Weg zum Frieden?" beantwortest.

2. Findet euch anschließend in Dreiergruppen zusammen und überarbeitet eure Quelleninterpretation in einer Schreibkonferenz.

Schreibkonferenz zur Überarbeitung, vgl. fachübergreifendes Material: Schreiben

SCHREIBKONFERENZ

a) Tauscht eure Texte untereinander aus. Alle haben nun die Quelleninterpretation einer Mitschülerin oder eines Mitschülers vor sich.

b) Lest die Quelleninterpretation eurer Mitschülerin/eures Mitschülers und achtet dabei darauf, ob die Struktur des Methodenblatts Eine Quelleninterpretation schreiben eingehalten wurde. Achtet besonders darauf, ob alle Punkte des Methodenblatts „Eine Quelleninterpretation schreiben“ beantwortet sind. Macht am Rand Notizen, wenn ihr etwas besonders gut gelungen findet, und macht Vorschläge, wenn ihr meint, dass noch etwas fehlt oder überarbeitet werden sollte.

Verweis auf Hilfestellung: Methodenblatt

c) Tauscht die Quelleninterpretationen ein weiteres Mal aus. Wieder haben alle eine Quelleninterpretation vor sich, die nicht von euch selbst geschrieben wurde. Achtet dieses Mal auf die Sprache: Markiert Ausdrücke und Textteile, die ihr besonders gut gelungen findet. Markiert auch Textteile, die ihr unverständlich oder als nicht gut ausgedrückt empfindet und macht Vorschläge zur sprachlichen Verbesserung. Benutzt hierfür auch die Formulierungshilfen auf dem Methodenblatt „Eine Quelleninterpretation schreiben“.

d) Tauscht die Quelleninterpretation nun ein letztes Mal untereinander aus, so dass alle wieder ihre eigene vor sich haben. Überarbeitet eure Quelleninterpretation nun mit Hilfe der Hinweise eurer Mitschülerinnen und Mitschüler. Prüft, welche Hinweise ihr zur Verbesserung eures Textes sinnvoll findet und arbeitet sie in eure Interpretation mit ein.

TIPP

Verwendet verschiedene Farben für die erste und zweite Runde der Schreibkonferenz, um die Rückmeldung zur Textstruktur und zur Sprache deutlich voneinander abzugrenzen.

2. Aufgabenübergreifende Materialien

2.1 Methodenblatt: Eine Quelleninterpretation schreiben

Vor dem Schreiben einer Quelleninterpretation musst du festlegen, welche Frage(n) du beantworten möchtest. Diese Frage leitet die Quelleninterpretation.

Einleitung – Beschreibung der formalen und äußeren Merkmale

- Stelle die Autorin / den Autor der Quelle knapp vor. Mache, wenn wichtig, auch Angaben zur Biografie, zur politischen Position. *Die Quelle wurde von … verfasst / Verfasst wurde die Quelle von …*
- Benenne die Textsorte. Was zeichnet diese Textsorte aus? *Es handelt sich um eine(n) …*
- Formuliere präzise das Thema der Quelle. *Die Rede, die das Thema … behandelt … / Thematisch handelt die Urkunde von …*
- Beschreibe den engeren historischen Kontext der Quelle: Ereigniszusammenhang, Zeitpunkt der Entstehung, Entstehungsort. *Der Brief wurde geschrieben, nachdem / bevor … / Entstanden ist / Niedergeschrieben wurde die Urkunde am … in …*
- Benenne die Adressaten der Quelle. An wen richtet sie sich? *Adressiert ist der Brief an … / Das Flugblatt ruft alle … auf …*
- Ggf.: Zeige in knapper Form die Ziele und Absichten auf, die die Autorin / der Autor mit der Quelle verfolgt. *Das Flugblatt ruft zum Widerstand gegen … auf / Die Rede dient dem Aufruf …*

Kurze inhaltliche Wiedergabe

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Textinhalt wiederzugeben:

- Beschränke dich auf Hauptaussagen des Textes und gib sie in ihrer ursprünglichen Reihenfolge wieder.
- Arbeite zentrale Aspekte der Quelle heraus und gib sie zusammengefasst wieder.
- Gib die Quelle entlang der Argumentationsstruktur wieder, z.B. Standpunkt, These(n), Argumente.

Achtung: Achte darauf, dass du die Quelle nicht nacherzählst, sondern wirklich nur das Wichtigste wiedergibst.

Interpretation

- Erkläre die Absicht der Autorin / des Autors und hinterfrage sie kritisch. Gibt es verdeckte und / oder offene Absichten? Persönliche Interessen? Rechtfertigungen? Versuchte Beeinflussungen? *Die Autorin versucht damit ihr Recht auf … durchzusetzen / Durch die Drohung … wird versucht, die Wahl zu beeinflussen / Der Angriff wird mit … gerechtfertigt.*
- Erläutere Besonderheiten und Auffälligkeiten der zentralen Quellenaussagen. *Auffällig ist die Aussage „…“, da … / Die Forderung nach … überrascht, weil ….*
- Beurteile die Schlüssigkeit der Ausführungen bzw. der Argumentation. *Logisch folgernd wird daher gefordert … / Ein Bruch in der Argumentation … / Die Argumente haben keinen Bezug zueinander, weil …*

- Ggf.: Erläutere sprachliche Besonderheiten, wenn sie von entscheidender Bedeutung sind. *Die Verwendung des Ausdrucks … ist hier wichtig, da … / Das Wort … in diesem Kontext ist zu verstehen als …*
- Beurteile die Quelle unter Beachtung deines eigenen historischen Wissens zum Thema und des (Problem-)Zusammenhangs. *Betrachtet man die Rede im Zusammenhang des Kalten Kriegs … / Bezieht man die Entwicklung … mit in die Betrachtung der Urkunde ein …*
- Nimm Stellung im Hinblick auf die anfängliche Frage(n), die du an die Quelle gestellt hast (Werturteil). *Ich denke, dass … / Meiner Meinung nach … / Ich komme zu dem Schluss, dass…*

Fazit

- Formuliere ein differenziertes Gesamturteil mit Bezug auf die Fragestellung. *Insgesamt komme ich zu dem Schluss … / Betrachtet man die Quelle im Zusammenhang mit …, ist meiner Ansicht nach festzuhalten, dass …*

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Die Lernaufgabe entstand durch eine Kooperation des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen* mit dem 7. schulpraktischen Seminar Berlin-Lichtenberg und wurde von Frau Brunzlow, damals Lehramtsanwärterin am Käthe-Kollwitz-Gymnasium (Stand: Juni 2016), für eine von ihr unterrichtete 9. Klasse und im Hinblick auf eine Modulabschlussprüfung im Hauptseminar des Vorbereitungsdienstes entwickelt. Die Lernaufgabe orientiert sich daher stark an den Bedürfnissen der Klasse und den bisher im Unterricht behandelten Inhalten. Nach der Erprobung der Aufgabe wurde sie mit Blick auf die erwähnte Modulabschlussprüfung sowie weitergehend angepasst an die Überlegungen aus dem Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* weiterentwickelt. Dabei wurden auch weitere sprachbildende Hilfestellungen, die nicht mehr an den Bedürfnissen der Klasse ausgerichtet sind, eingearbeitet.

Die Lernaufgabe behandelt den Versailler Vertrag und passt damit zu dem im Berliner Rahmenlehrplan (vgl. Senatsverwaltung 2015) genannten Basismodul „Demokratie und Diktatur“, in dem es unter anderem um die Ursachen und Folgen des Ersten Weltkriegs für Deutschland, Europa und die Welt gehen soll (vgl. ebd.: 31). Auch ist ein Bezug zum Wahlmodul „Deutschland und seine Nachbarn“ (vgl. ebd.: 34) oder im gesellschaftlichen Fächerverbund zum Modul „Konflikte und Konfliktlösungen“ (vgl. ebd.: 32) denkbar.

Die Lernaufgabe zeichnet sich dabei durch folgende Merkmale aus:

- Es besteht die Möglichkeit zu unterschiedlichen Unterrichtsarrangements. So können die Schülerinnen und Schüler über weite Strecken einzeln, mit einer Partnerin oder einem Partner oder in Kleingruppen lernen.
- Die Frage nach der Gerechtigkeit des Versailler Vertrags ist zwar nicht neu, aber die Lernaufgabe bietet die Möglichkeit, zu einem selbstständigen Urteil auf der Basis des Vorwissens über den Ersten Weltkrieg, zeitgenössischen Perspektiven und des Vertragstexts zu kommen.
- Der Aufbau der Lernaufgabe ist sowohl in sprachbildender Hinsicht als auch fachlich stringent auf das Schreiben der Quelleninterpretation ausgerichtet. Die einzelnen zu den Teilaufgaben gehörenden Arbeitsaufträge bereiten Schritt für Schritt die Quelleninterpretation vor.

In der Erprobung wurde die Möglichkeit zu unterschiedlichen Arbeitsformen von der Klasse als sehr positiv empfunden („mein Arbeitstempo“, „kurz mal nachfragen“). Nach einer oder mehrerer Teilaufgaben wurden Ergebnisse im Plenum, meist an der Tafel, verglichen. Weiterhin konnte beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler die sprachbildenden Hilfestellungen, insbesondere das Methodenblatt *Eine Quelleninterpretation schreiben*, immer wieder zur Hilfe nahmen. Auch lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Schritt-für-Schritt-Vorgehensweise bei der Erschließung des Versailler Vertrags und beim darauf aufbauenden Schreiben der Quelleninterpretation (erst: Einleitung, dann: Hauptteil …) für die Schülerinnen und Schülern hilfreich war.

2. Kontext und Aufbau

Die Lernaufgabe ist für den Einsatz in zwei Doppelstunden konzipiert, kann bei einem langsameren Lerntempo aber auch drei Doppelstunden in Anspruch nehmen. Der Einstieg erfolgt über Kartenbeschreibungen Mitteleuropas aus der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg (Teilaufgabe I). Augenscheinlich sind hierbei die umfangreichen Veränderungen von Staatsgebieten sowie das Entstehen neuer Staaten (vgl. zum Stundeneinstieg durch Kartenbeschreibungen Schneider 2013: 49-52). Anschließend werden zwei zeitgenössische Karikaturen, jeweils einmal aus französischer und deutscher Perspektive, verglichen (Teilaufgabe II). Hierbei werden die unterschiedlichen Perspektiven in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg und auf die Bestimmungen des Vertrags sichtbar. Die sich hieraus ergebene Frage, ob der Vertrag einen Weg zum Frieden ermöglichte, trägt in der Folge die Lernaufgabe.

In Teilaufgabe III setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit wesentlichen Artikeln des Versailler Vertrags (Q3) auseinander, wobei das Verstehen der einzelnen Artikel durch Formulierung der Kernaussagen (Teilaufgabe III, 2) und ggf. einem Vergleich mit einer Sitznachbarin oder einem Sitznachbarn unterstützt werden soll. Das Zusammentragen der Basisinformationen zur Quelle (M4) hilft den Schülerinnen und Schülern, die Quelle zu interpretieren, da sie hiermit leichter eingeordnet werden kann. Die später zu vollendende Quelleninterpretation kann an diesem Punkt bereits angefangen werden, da die Schülerinnen und Schüler genügend Informationen haben, um den analytischen Teil zu beginnen (Teilaufgabe III, 4) (vgl. zu den Interpretationsschritten einer Quelleninterpretation Pandel 2012: 174-182). Die wichtigsten Beschlüsse des Vertrags werden anschließend, unterteilt in militärische, wirtschaftliche und territoriale Bestimmungen sowie der Kriegsschuldfrage, auf einem *graphic organizer* (M6: Die Bestimmungen des Versailler Vertrags) festgehalten. Zum Abschluss der Teilaufgabe III werden diese Beschlüsse mit den Aussagen der beiden Karikaturen aus Teilaufgabe II verglichen, wodurch die Urteilsbildung über den Vertrag vorbereitet wird (Teilaufgabe III, 6).

Die mit der Lernaufgabe angestrebte Quelleninterpretation wird in Teilaufgabe IV fertig gestellt. Hierfür greifen die Schülerinnen und Schüler auf die festgehaltenen Ergebnisse aus den Teilaufgaben zurück. Im Fokus steht hierbei vor allem die Urteilskompetenz. Durch die Quelleninterpretation sowie ihren weiteren Informationen sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich ein eigenes Urteil über die Fragestellung „Der Versailler Vertrag – eine Chance zum Frieden?“ zu bilden.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Bei der Erstellung der Lernaufgabe wurde in diesem Fall nicht auf eine fertige Aufgabe zurückgegriffen und diese dann mit dem *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (isaf, Caspari et al. 2017) analysiert, sondern die Entwicklung erfolgte auf Basis einer bereits sprachbildenden Aufgabe, die parallel zur Entwicklung des Analyseinstruments weiterentwickelt wurde. Dabei trugen die hierbei gemachten Erfahrungen jeweils zur Weiterentwicklung beider Produkte (Lernaufgabe und Analyseinstrument) bei. Dennoch lassen sich aus diesem Prozess einige wesentliche Analyseergebnisse zusammenfassen.

Die Lernaufgabe fragt nach der Chance des Versailler Vertrags, Frieden zu schaffen. Hierbei geht sie in vier Teilaufgaben vor. Zunächst erkennen die Schülerinnen und Schüler anhand eines Kartenvergleichs von vor und nach dem Ersten Weltkrieg wesentliche Veränderungen unter den Staaten Mitteleuropas. Zwei Karikaturen aus der Entstehungszeit des Versailler Vertrags zeigen den Schülerinnen und Schülern anschließend ganz unterschiedliche zeitgenössische Perspektiven auf das französisch-deutsche Verhältnis, wobei auch Erklärungen seitens der Schülerinnen und Schüler für die Gründe dieser unterschiedlichen Perspektiven auf der Grundlage vorangegangener Unterrichtstunden eingefordert werden.

fachdidaktische Zielsetzungen und Anforderungen:

Die Lernaufgabe ist im Sinne der Förderung aller Kompetenzbereiche angelegt (vgl. Senatsverwaltung 2015: 4-5), der Erfolg historischen Lernens wird insbesondere im Narrativ der Interpretation und Beurteilung des Versailler Vertrags sichtbar. Aufbauend auf dem zuvor im Unterricht zu behandelnden Ersten Weltkrieg werden zeitgenössische Meinungen zum Versailler Vertrag aufgegriffen und die Schülerinnen und Schüler dazu hingeführt, zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Die in diesem Zusammenhang stehende Frage nach der Kriegsschuld ist dabei zu beachten. So ist diese auch in der Geschichtswissenschaft kontrovers, auch wenn die alleinige Schuld nicht mehr mehrheitlich bei Deutschland und seinen Verbündeten gesehen wird. Die Mitschuld der Triple-Entente, insbesondere Russlands, ebenso zu beachten (Neitzel 2002: 7) und sollte in weiteren Stunden thematisiert werden. Aber auch der hauptsächliche Kriegsschauplatz (Frankreich) sollte von den Schülerinnen und Schülern in ihre Urteilsbildung einbezogen werden.

Auf dem Weg zur Urteilsbildung setzen sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Lernaufgabe primär mit dem Versailler Vertrag auseinander, wofür sie sowohl sprachliche als auch fachliche Unterstützung vorfinden, die das Verfassen einer Quelleninterpretation vorbereiten.

sprachliche Anforderungen:

Die hauptsächlichen sprachlichen Anforderungen der Lernaufgabe bestehen erstens in der rezeptiven Fähigkeit des Lesens des Vertragstextes mit seiner präzisen, knappen Sprache. Hierbei werden vor allem die Struktur und der sprachliche Stil des Vertrags als für die Schülerinnen und Schüler herausfordernd eingeschätzt. Die Wortebene mag teilweise ebenfalls Probleme bereiten (z.B. „Signatarmächte“), der entsprechende Wortschatz wird aber weitestgehend als nicht allzu wichtig für das weitere historische Lernen der Schülerinnen und Schüler erachtet. Die zweite sprachliche Hauptanforderung der Lernaufgabe ist das Schreiben der Quelleninterpretation. Diese ist gleichzeitig das anzufertigende Lernprodukt, weshalb sich ihre Vorbereitung in Einzelschritten durch die gesamte Lernaufgabe zieht.

Denkbar wäre auch, einen (weiteren) Schwerpunkt auf die sprachlichen Anforderungen im Lesen der diskontinuierlichen Texte (Karikaturen, Karten) zu legen. Dies wurde hier jedoch vernachlässigt.

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Die sprachbildenden Schwerpunkte liegen also auf dem Lesen (eines Vertrags als Quelle) sowie auf dem Schreiben einer Quelleninterpretation. Das Hauptaugenmerk bei der Konstruktion der Lernaufgabe lag darauf, das von den Schülerinnen und Schülern zu erstellende Lernprodukt, die Quelleninterpretation, Schritt für Schritt vorzubereiten und auch Textabschnitte hiervon vorab schreiben zu lassen. Einerseits soll durch das kleinschrittige Vorgehen den Schülerinnen und Schülern die „Angst vor dem weißen Blatt“ genommen werden. Der strukturiert begleitete Prozess und das Vorbereiten der für die jeweiligen Textabschnitte erforderlichen Informationen können eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler vermeiden. Gleichzeitig wird hierdurch die Konzentration auf eben nur diesen einen Textabschnitt ermöglicht. Andererseits verdeutlicht dieses Vorgehen den Schülerinnen und Schülern auch die Trennung von einer analytischen Beschreibung der Quelle auf der einen Seite und einer Interpretation auf der anderen Seite, wobei gelernt werden kann, dass komplexe Operatoren wie „interpretieren“ oftmals mehrere kognitive Operationen verlangen. Hierbei wurde dem historischen Lernen Vorrang gegeben, was sich beispielsweise daran erkennen lässt, dass das Schreiben der Einleitung vor dem Schreiben des Hauptteils gefordert wird. Hierdurch sollen die Schülerinnen und Schüler die Quelle erfassen und in seinem historischen Entstehungskontext sehen. Schreibdidaktisch wäre es hingegen sinnvoll, die Einleitung erst zum Schluss zu schreiben.

Neben diesem in der Lernaufgabe strukturell angelegten sprachbildendem Vorgehen wurden in den einzelnen Teilaufgaben sprachbildende *Scaffolds* verwendet, die im Folgenden näher erläutert werden.

4.1 Teilaufgabe I

Der Vergleich der beiden Landkarten Europas von vor und nach dem Ersten Weltkrieg zeigt die erheblichen Grenzverschiebungen sowie das Entstehen und die Auflösung von Staaten. Dabei drängt sich die Frage auf, wie es dazu kommen konnte. In der Folge fokussiert die Lernaufgabe den Versailler Vertrag. Eine Behandlung der weiteren Pariser Vorortsverträge ist jedoch wünschenswert, erklärt der Versailler Vertrag ja nicht alle Grenzveränderungen in Europa. Um die Schülerinnen und Schüler hier nicht mit Blick auf die folgende Lernaufgabe in die Irre zu leiten, lenkt die Aufgabenstellung den Fokus auf die Grenzveränderungen Deutschlands und Österreich-Ungarns. Die zur Beschreibung dieser Grenzveränderungen bereitgestellten Worthilfen sind dabei eine einfache Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern eine Unterstützung bei der meist wohl mündlich stattfindenden Beschreibung der Karten zu geben. Durchaus denkbar wäre, ebenfalls Worthilfen bereitzustellen, die die Formulierung der Vermutungen über innen- und machtpolitische Auswirkungen unterstützen.

4.2 Teilaufgabe II

Die Interpretation der Karikaturen wäre mit Sicherheit ein weiterer lohnenswerter sprachbildender Fokus. Hierbei wäre es auch möglich, die Schülerinnen und Schüler erst durch Interpretation herausfinden zu lassen, welche Perspektiven die Karikaturen abbilden. An dieser Stelle wurde sich jedoch dagegen entschieden, auch um schneller zum Hauptteil der Lernaufgabe zu kommen. Deshalb beschränken sich die sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen hier zugunsten der eingangs beschriebenen sprachbildenden Schwerpunktsetzung in der Lernaufgabe auf Hinweise zum Vorgehen beim Bearbeiten der Teilaufgabe. Die Arbeit an den Karikaturen dient hier vor allem als *pre-reading activity*. Ziel ist es, das in vorausgegangenen Stunden erworbene Vorwissen zum Ersten Weltkrieg zu reaktivieren, um dieses beim Lesen des Vertragstexts in der nächsten Teilaufgabe parat zu haben. Auf dieser Grundlage kann im Unterrichtsgespräch die Leitfrage entwickelt werden: „Der Versailler Vertrag – ein Weg zum Frieden?“

4.3 Teilaufgabe III

In Teilaufgabe III sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst den Auszug aus dem Versailler Vertrag lesen. Der Leseprozess wird hierbei einerseits durch das Formulieren von Lesezielen und dem bewussten Wählen eines Lesestils unterstützt. Zu beachten ist, dass das Reformulieren der Aufgabenstellung mit Sicherheit nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Aber das Bereitstellen von Lesestrategien in den Arbeitsschritten 1 und 2 („Markiere Textstellen oder Wörter, die du noch nicht verstanden hast“) hilft, um das Thema der einzelnen Artikel schon einmal grob zu erfassen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt an den Text herangeführt und erhalten (auch weitergehend in Arbeitsschritt 3) eine Übersicht zu Thema und Inhalt der einzelnen Artikel. Hierauf können sie bei der weiteren Bearbeitung der Lernaufgabe immer wieder zurückgreifen, was ihnen letztlich auch bei der Quelleninterpretation behilflich sein kann, wenn sie sich auf einzelne Artikel rückbeziehen wollen.

Das Formulieren von Lesezielen zu einzelnen Arbeitsschritten vergegenwärtigt Schülerinnen und Schülern, was sie eigentlich genau tun beziehungsweise herausfinden sollen. So kann die Gefahr minimiert werden, einen Text „einfach so“ zu lesen. Der Leseprozess bleibt zielgerichtet, was vor allem Schülerinnen und Schülern mit geringer Lesekompetenz helfen kann. In diesem Zusammenhang ist auch das bewusste Auswählen eines Lesestiles zu sehen: Wenn den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, was sie gerade eigentlich genau herausfinden sollen, können sie auch ihren Lesestil entsprechend

wählen und sich somit vergegenwärtigen, dass sie beispielsweise gerade nur eine bestimmte Information brauchen und dafür den Text lediglich nach einem bestimmten Schlagwort durchsuchen müssen.

In diesem Fall können sich die Schülerinnen und Schüler nach dem ersten Lesen der Quelle zum Beispiel beim zweiten Arbeitsauftrag bewusstwerden, dass sie den einzelnen Artikeln die Hauptaussage entnehmen sollen, also auf die einzelnen Artikel einen kursorischen Lesestil anwenden, wodurch ihnen das Ausfüllen der Tabelle leichter fallen sollte.

Weiterhin wird in dieser Teilaufgabe das Schreiben der Quelleninterpretation begonnen. Um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass eine Quelleninterpretation aus einzelnen, logisch aufeinander aufbauenden Schritten besteht (Fragestellung, Beschreibung, Analyse, Interpretation), wurden diese Schritte hier auch beim Verfassen voneinander getrennt. Dies hat darüber hinaus den Vorteil, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht bereits vor dem Schreiben in Anbetracht der bevorstehenden Aufgabe entmutigt fühlen. Sie werden in kleinen, vorbereiteten und klar umrissenen Einzelschritten angeleitet. So sollen die Schülerinnen und Schüler hier zunächst die Einleitung und anschließend die kurz zu haltende inhaltliche Wiedergabe der Quelleninterpretation schreiben. Haben sie diese Aufgaben auf dem Niveau des Anforderungsbereiches I absolviert, erarbeiten sie sich in der Folge die Grundlagen, um die Interpretation der Quelle mit den Anforderungsbereichen II (erkläre…, erläutere…) und III (beurteile…, vergleiche…, nimm Stellung zu…) bewältigen zu können. Die Ergebnisse werden jeweils auf vorbereiteten Arbeitsblättern festgehalten, um den Schülerinnen und Schülern so einerseits eine Struktur zum Festhalten ihrer Ergebnisse anzubieten und um andererseits hierauf leichter in Teilaufgabe IV zurückgreifen zu können.

4.4 Teilaufgabe IV

In Teilaufgabe IV sollen die Schülerinnen und Schüler die bereits begonnene Quelleninterpretation zu Ende schreiben. Da die hierfür erforderliche Auseinandersetzung mit der Quelle bereits erfolgt ist und schriftlich festgehalten wurde, können sich die Schülerinnen und Schüler ganz auf den Schreibprozess konzentrieren. Hierfür steht ihnen weiterhin das Methodenblatt *Eine Quelleninterpretation schreiben* zur Verfügung. Dieses begleitet die Lernaufgabe bereits über weite Strecken, wird aber in diesem anspruchsvollsten Teil der Lernaufgabe von besonderer Bedeutung. Die auf dem Methodenblatt angebotenen Formulierungshilfen können dabei flexibel gehandhabt werden, viele andere mögliche Formulierungen sind denkbar. Im Abschnitt der inhaltlichen Wiedergabe der Quelle werden allerdings nur Hinweise zur Strukturierung gegeben, da die Vielzahl der Möglichkeiten hier nicht abgebildet werden konnte.

Die angedachte Schreibkonferenz hilft den Schülerinnen und Schülern einerseits ihre Quelleninterpretation auf verschiedenen Ebenen zu verbessern. Andererseits lässt ein häufiges Anwenden dieser oder ähnlicher Methoden die Schülerinnen und Schüler ihr Schreiben auch als Prozess erkennen, so dass das Überarbeiten von Texten nicht als Strafe oder Mangel, sondern als Normalfall angesehen wird.

C. Literatur

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Neitzel, Sönke (2002). *Kriegsausbruch. Deutschlands Weg in die Katastrophe 1900-1914*. München: Pendo.

Pandel, Hans-Jürgen (2012). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schneider, Gerhard (2013). *Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015). *Rahmenlehrplan. Jahrgangsstufen 1–10. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*. Berlin: Salzland. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf] [27.3.2017].

D. Ausführliche Aufgabenanalyse

Da die Aufgabe selbstständig entwickelt wurde und nicht auf einer bereits existierenden Aufgabe beruht, wurde keine ausführliche Aufgabenanalyse vorgenommen.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach politische Bildung: BRAUCHEN WIR EINE IMPFPFLICHT?

ursprüngliche Aufgabe	Matthias Sieberkrob		
Klassenstufe	9./10. Klasse	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 6-8 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	Durchführung einer politischen Diskussion und Verfassen eines politischen Urteils	Endprodukt	politisches Urteil in Form einer E-Mail
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ Leseverstehen ▪ Diskussion ▪ ein politisches Urteil schreiben		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ keine		
sprachlich	▪ grundsätzliche Regeln beim Diskutieren (z. B. ausreden lassen, Höflichkeit) ▪ grundlegende Vertrautheit mit der Anwendung von Lesestilen und -strategien		

Die Aufgabe wurde in ähnlicher Form bereits veröffentlich unter:
Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? In: *Wochenschau-Sonderausgabe: Heterogenität 66*, 23-37. Wir danken dem Wochenschau Verlag für die Genehmigung einer Weiterverwendung und die gute Kooperation.

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 2

1. Aufgabenstellung: Masern auf dem Vormarsch – Brauchen wir eine Impfpflicht? 2
   - 1.2 Teilaufgabe I: Wie kommt es zu einem Masernausbruch? 3
   - 1.4 Teilaufgabe III: Talkshow – Diskussion zur Impfpflicht 10
   - 1.5 Teilaufgabe IV: Beurteilende E-Mail – Brauchen wir eine Impflicht? 13
   - 1.6 Teilaufgabe V: Eine Positionslinie durchführen 14
   - 1.7 Begleitmaterial: Glossar 15

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 16

1. Zur Auswahl der Aufgabe 16
2. Kontext und Aufbau 16
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse 17
4. Erläuterung zu den Teilaufgaben 18

C. Literatur 23

D. Ausführliche Aufgabenanalyse 23

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

1. Aufgabenstellung: Masern auf dem Vormarsch – Brauchen wir eine Impfpflicht?

Erläuterung der Gesamtaufgabenstellung

1. Lies M1 und fasse zusammen, warum die Einführung einer Impfpflicht diskutiert wird.
2. Es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, ob eine Impfpflicht eingeführt werden soll oder nicht. Um dir eine eigene Meinung bilden zu können, findest du in den folgenden Teilaufgaben Informationen und Argumente zum Thema. Nachdem du sie bearbeitet hast, kannst du dir eine eigene Meinung bilden. Die übergreifende Aufgabenstellung lautet daher:

   Beurteile, ob eine Impfpflicht eingeführt werden sollte.

M1: Im Südwestrundfunk (SWR) war am 26.02.2015 in einem Bericht zu hören:

***pre-reading activity:* Vorwissen aktivieren**

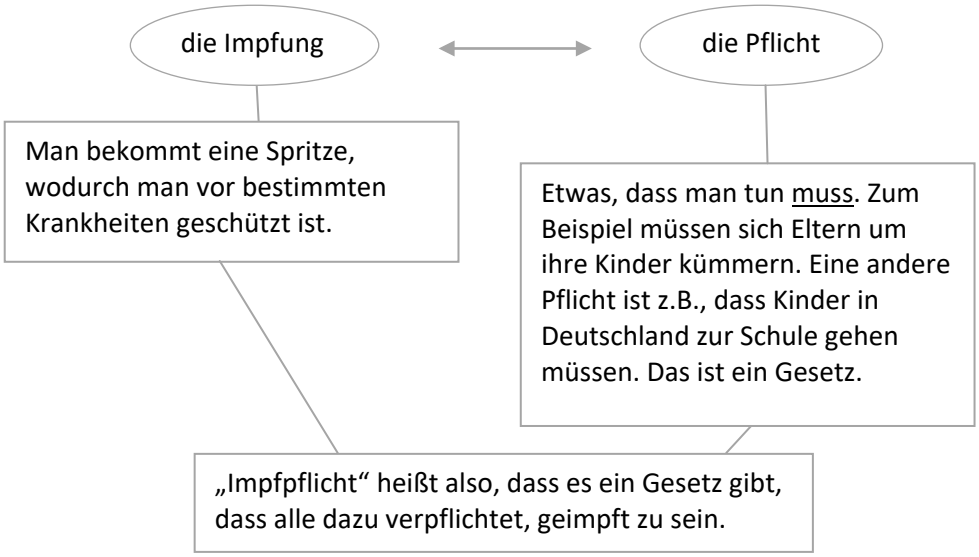
„In Berlin ist ein Kind an Masern gestorben. Die ‚Kinderkrankheit' breitet sich rasend schnell aus. Immer noch halten viele die Masern für eine harmlose Krankheit und verzichten darauf, ihre Kinder oder sich selbst zu impfen. Vor allem Jugendliche und junge Erwachsene sind oft gar nicht oder nicht ausreichend geimpft. Je weniger Menschen aber geimpft sind, desto schneller können sich die Masern ausbreiten."

Sendung nicht mehr abrufbar. Nachweis: http://programm.ard.de/TV/swrfernsehenbw/zur-sache-baden-w-rttemberg-/eid_2811313966248302 (23.5.2017).

1.1 Zur Vorbereitung: „Impfpflicht", „impfen", „geimpft werden", … – Kennst du die Bedeutungen?

Sicherstellung des Verständnisses von für die Problemstellung und die weitere Bearbeitung der Lernaufgabe zentralen Wörtern

Impfpflicht – Was heißt das?



„impfen“, „geimpft werden“, „sich impfen lassen“, „geimpft sein“,

„Impfen“ wird auf verschiedene Weise verwendet.
Um zu lernen, welche verschiedenen Gebrauchsweisen es gibt, fülle den folgenden Lückentext aus.

teilausgefülltes Glossar mit Anleitung zur Hilfe zur Selbsthilfe

1. Die Ärztin _____das Kind.
2. Das Kind _____von der Ärztin _____.
3. Das Kind hat _____ von der Ärztin _____.
4. Die Ärztin ist fertig mit dem Impfen. Das Kind _____.

Tipp

Im Begleitmaterial findest du ein Glossar. Dort kannst du die Bedeutung von einigen Ausdrücken und Wörtern nachgucken. Wenn du auch bei anderen Ausdrücken oder Wörtern nicht (genau) weißt, was sie bedeuten, guck im „Duden“ nach. Trage den Ausdruck oder das Wort dann auch in das Glossar ein.

1.2 Teilaufgabe I: Wie kommt es zu einem Masernausbruch?

Arbeitet in Kleingruppen:

kommunikative Sozialform

strukturierte Anleitung zum Bearbeiten der Teilaufgabe

***pre-reading activity*: Leseziele formulieren**

strukturierte Begleitung des Leseprozesses

1. Lest die Materialien M2-M4 und fasst zusammen, wie man sich mit Masern ansteckt. Fertigt hierzu ein Schaubild an.
   - Formuliert zunächst ein Leseziel. Was wollt ihr herausfinden?
   - Wählt einen passenden Lesestil. Benutzt hierfür die Hilfestellung zum Lesen.
   - Verwendet einen farbigen Stift, mit dem ihr alle relevanten Informationen markiert. Wenn Informationen zusammengehören, verknüpft sie mit einem Pfeil.
   - M4 ist eine Grafik. Geht hier so vor: Überlegt gemeinsam, wie ihr Informationen aus der Grafik entnehmen könnt. Achtet dabei auf die Spalten und Zeilen. Füllt danach den Lückentext unter M4 aus, um alle wichtigen Informationen aufzuschreiben. Markiert dann in dem Lückentext mit dem farbigen Stift die Informationen, die ihr braucht.
2. Lest die Materialien M2-M4 noch einmal. Fasst zusammen, warum es mehr Masernausbrüche gibt und fertigt hierzu ebenfalls ein Schaubild an.

***while-reading* activity: Lesestrategie anwenden**

- Formuliert wieder zunächst ein Leseziel und wählt einen geeigneten Lesestil. Verwendet anschließend eine andere Farbe, mit der ihr alle hierfür relevanten Informationen in den Materialien markiert.

***post*-reading *activity*: Informationen festhalten**

3. Präsentiert eure Ergebnisse mit Hilfe der Schaubilder vor der Klasse.
   - Überlegt dafür zusammen, was man bei einem Vortrag beachten sollte. Übt den Vortrag in euren Kleingruppen. Gebt euch Rückmeldung zur Verständlichkeit des Vortrags und zum sprachlichen Ausdruck. Begründet dabei eure Rückmeldungen.

Einplanen mehrerer Lesedurchgänge

HILFESTELLUNG ZUM LESEN

Reflexion über erforderliches sprachliches Register, Peer-Feedback (das Präsentieren ist hier kein sprachbildender Fokus, dennoch hilft die vorgeschaltete Reflexion den SuS, einen gelungenen Vortrag zu halten)

Überlege vor dem Lesen, welches Ziel du beim Lesen verfolgst. Wähle danach einen oder mehrere hierzu passende Lesestile aus. Oft wirst du verschiedene Lesestile kombinieren.

LESESTILE

Reflexion über den Leseprozess

- Ich will mir nur einen (ersten) Eindruck vom Text verschaffen **(orientierendes Lesen).**
- Ich will dem Text eine ganz bestimmte Information entnehmen **(suchendes Lesen)**.
- Ich will die Hauptaussagen des Textes entnehmen oder entscheiden, was wichtig und unwichtig ist **(kursorisches/oberflächliches Lesen)**.

vgl. fachübergreifende Materialien

- Ich will den Text beim Lesen ganz genau und gründlich verstehen. Jedes Wort ist wichtig **(detailliertes Lesen)**.

M2: Die Situation: Was macht Masern so gefährlich?

Wie steckt man sich an?

Wahl eines sprachlich angemessenen Textes (nicht zu schwierig, durch Zwischenüberschriften vorstrukturiert)

Masern sind eine hoch ansteckende Krankheit und sie verbreitet sich rasend schnell. Übertragen wird sie durch die sogenannte Tröpfcheninfektion, also durch Niesen, Husten oder sogar eine feuchte Aussprache und Händeschütteln. Hat man sich angesteckt, bekommt man nach ungefähr zwölf Tagen Fieber, Husten und Schnupfen. Manche Menschen haben auch Gelenkschmerzen. Noch ein paar Tage später bekommt man dann einen Hautausschlag. Er ist rot und fleckig.

Gegen Masern gibt es kein wirksames Medikament. Normalerweise bildet der Körper während der Erkrankung aber Antikörper. Das sind Stoffe, die für das Immunsystem zuständig sind, sich also um die Abwehr von Krankheitserregern kümmern. Diese Antikörper bekämpfen und vernichten das Masernvirus. Außerdem produziert der Körper noch andere Antikörper, die dafür sorgen, dass die Masern nicht noch ein zweites Mal ausbrechen.

Man ist dann immun gegen die Krankheit. Es kann aber auch passieren, dass man durch eine Maserninfektion Mittelohr- oder Lungenentzündung bekommt, oder – was in Deutschland aber sehr selten passiert – Gehirnentzündung. Und die kann lebensbedrohend sein. Deshalb warnen Ärzte davor, die Krankheit zu unterschätzen.

Mehr Masernfälle

Dass sich die Masernfälle immer wieder häufen, liegt nach Meinung von Experten vor allem daran, dass zu wenig Menschen gegen die Krankheit geimpft sind. Bei uns in Deutschland besteht keine Impfpflicht gegen Masern. (...) Immer wieder schlagen Politiker vor, sie einzuführen. Bisher entscheiden die Eltern, ob sie ihr Kind impfen lassen oder nicht. Viele Menschen machen sich nämlich Sorgen wegen der Nebenwirkungen oder schweren Schäden, die nach einer Impfung auftreten können. Weil gerade in Schulen oder Kindergärten schon ein infiziertes Kind ausreicht, um alle anderen ungeimpften Kinder anzustecken, empfehlen auch viele Experten die Pflichtimpfung. Sie meinen, das Risiko, durch die Impfung bleibende Schäden zu erleiden, sei sehr viel geringer, als die möglichen Schäden, die durch eine Masernerkrankung entstehen können.

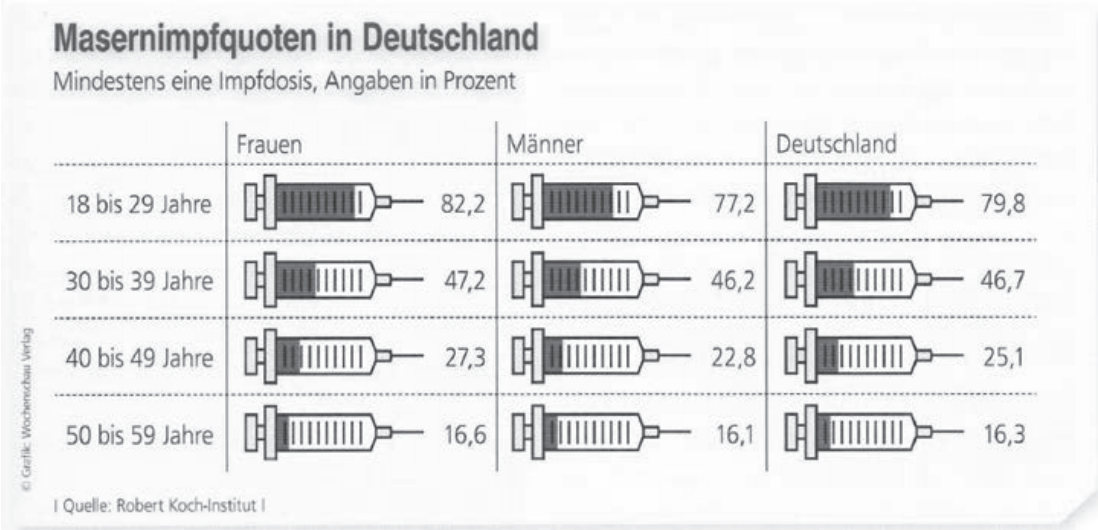
Olga-Louise Dommel, Isabelle Auerbach und Simone Wichert: Masern – Todesfall in Berlin. 06.03.2015;
In: http://www.br-online.de/kinder/fragen-verstehen/klaro/lupe/2015/04211/ [04.05.2015]

M3: Wer ist (nicht) geimpft?

Ein Blick in den Impfpass lohnt sich (...). So haben in Deutschland zwar fast 94 Prozent der Kinder und Jugendlichen eine erste Masern-Impfung. Aber ein Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat keine zweite – und damit auch keinen ausreichenden Schutz. Bei den Erwachsenen ist die Lage aber noch viel schlechter.

Werner Eckert: Die Deutschen sind impfmüde. 24.02.2015,; In: http://www.swr.de/swrinfo/schwerer-masernausbruch-die-deutschen-sind-impfmuede/-/id=7612/did=15130820/nid=7612/1qp3tkj/index.html [04.05.2015].

M4: Masernimpfquoten in Deutschland



Lückentext zu M4:

Hilfestellung zum Lesen der Grafik und zum Festhalten von Informationen

In der Grafik werden die _____ in Bezug auf Masern dargestellt. Die Grafik besteht aus Zeilen und Spalten. In der oberen Zeile wird unterscheiden zwischen _____ _____ und _____ insgesamt. In der linken Spalte werden die Altersgruppen _____, _____, _____ und _____ unterschieden. Die _____in der Tabelle stehen symbolisch für die _____. Sie geben an, wie viele Menschen _____ gegen Masern erhalten haben. Zum Beispiel haben 82,2 Prozent aller _____ _____im Alter von _____ eine Impfdosis bekommen.

1.3 Teilaufgabe II: Argumente für und gegen eine Impfpflicht

Arbeitet weiter in Kleingruppen:

strukturierte Anleitung zur Bearbeitung der Teilaufgabe

1. Analysiert die Auseinandersetzung über die Einführung einer Impfplicht. Sammelt hierfür die Argumente für und gegen eine Impfpflicht aus den Texten M5-M7. Bearbeitet auch die Ergänzung zu M5 (Was ist ein politischer Verband?). Tragt die Argumente in die Tabelle M8 ein.
   - Formuliert wiederum ein Leseziel. Wählt anschließend auch wieder einen passenden Lesestil. Wieder hilft euch hierfür die Hilfestellung zum Lesen aus Teilaufgabe I.
   - Verwendet auch hier verschiedene Farben für Argumente für und gegen eine Impfpflicht, z.B. rot für Argumente gegen die Impfpflicht und grün für Argumente für die Impfpflicht.

Hilfestellungen zum Leseprozess in Form von *pre-* und *while-reading activities* (vgl. oben)

2. Notiert die Argumente mit eigenen Worten auf großen Moderationskarten. Benutzt für Argumente <u>für</u> die Impfpflicht grüne Karten, für Argumente <u>gegen</u> die Impfpflicht rote Karten. Achtet darauf, jeweils nur ein Argument pro Moderationskarte zu notieren.

***post-reading activities*: herausgearbeitete Argumente werden schriftlich festgehalten und geordnet, so dass sie später leicht wieder abrufbar sind**

Beispiel:

Impfen schützt die gesamte Bevölkerung.

3. Präsentiert die Argumente vor der Klasse und hängt sie gut sichtbar im Klassenzimmer auf.

Anschlusskommunikation

M5: Impfpflicht = Staatliche Fürsorgepflicht

Eine Impfpflicht ist in Deutschland nicht unbekannt. Bis 1976 gab es in Deutschland die Pockenimpfpflicht. Inzwischen sind die Pocken dank der Impfung weltweit ausgerottet. Auch jetzt sieht das Infektionsschutzgesetz (...) bei einer Ausbreitung von Erkrankungen eine mögliche Pflichtimpfung vor.

Bei Masern handelt es sich um eine Virusinfektion mit teilweise schwerwiegenden (...) Folgen. Eine wirksame Behandlung (...) ist nicht möglich. (...) Standard weltweit ist die Prophylaxe mittels einer gut verträglichen (...) Impfung. Um die auch von der WHO (= *World Health Organisation*, die Weltgesundheitsorganisation) angestrebte weltweite Ausrottung der Masern zu erreichen, ist eine (...) Impfungsrate von wenigstens 95 Prozent der Bevölkerung anzustreben, denn damit kann ein sogenannter Herdenschutz erreicht werden. Alle Appelle an die Eltern, ihre Kinder vor dieser Erkrankung mit immer wieder fatalen Folgen durch eine rechtzeitige und komplette Impfung zu schützen, waren bisher nicht hinreichend erfolgreich. <u>Der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ)</u> fordert daher den Nachweis einer vollständigen Impfung vor Aufnahme eines Kindes in eine staatlich finanzierte Betreuungseinrichtung, damit auch solche Kinder vor einer Infektion geschützt werden, die aus medizinischen Gründen nicht geimpft werden können. Hier gibt es eine staatliche Fürsorgepflicht (Artikel 24 UN-Kinderrechtskonvention), wenn Eltern nicht alles tun, um ihre Kinder vor gefährlichen Erkrankungen zu schützen. Andere Länder haben uns gezeigt, dass dies gerade bei Masern eine erfolgreiche Methode ist.

Wolfram Hartmann: Staatliche Fürsorgepflicht. Ein Pro und Contra zur Impflicht. 8.7.2013, in: http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/55073/Ein-Pro-und-Contra-zur-Impfpflicht. (4.5.2015)

Ergänzung zu M5: Was ist ein politischer Verband?

Fokussierung des Fachkonzepts ‚politischer Verband', inhaltliche Klärung und Wortschatzarbeit zur Festigung

Im Text M5 ist die Rede vom „Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ)". Weißt du, was mit einem Verband gemeint ist?

Lies den Infokasten. Entwerfe anschließend eine Mindmap, in der du unterschiedliche Bedeutungen von „Verband" aufnimmst. Wenn dir noch weitere Bedeutungen von „Verband" einfallen, nimm sie in die Mindmap mit auf.

Infokasten Verbände

Allgemein: Verband bezeichnet den Zusammenschluss von Personen mit gemeinsamen Interessen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele.

Politisch: Verbände sind Vereinigungen, deren Aufgabe es ist, die besonderen Interessen ihrer Mitglieder in den politischen Entscheidungsprozess einfließen zu lassen (Lobbyisten). Zu diesem Zweck sind Verbände sehr unterschiedlich organisiert, z.B.

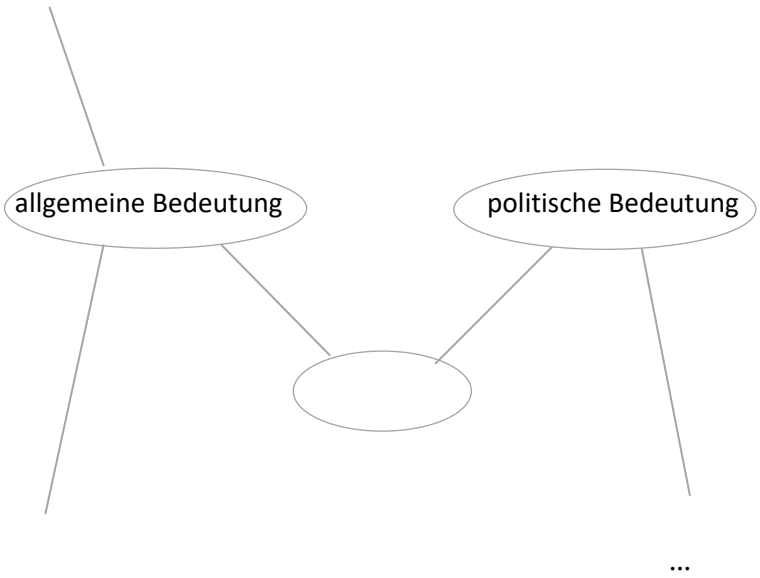
1. als Massenorganisation (z.B. Gewerkschaften),
2. als Interessen-Verbände (z.B. der Allgemeine Deutsche Automobilclub, ADAC)
3. als Fach-Verband (z.B. Verband des Fleischerhandwerks),
4. als Berufs-Verband (z.B. der Verband der Flugzeugführer und Flugingenieure Cockpit),
5. als Standesorganisation (z.B. der Deutsche Beamten Bund, DBB) usw.

Adressaten der verbandspolitischen Arbeit sind neben Staat und Politik auch die Öffentlichkeit und die Medien sowie die eigene Mitgliedschaft (Werbung neuer Mitglieder, Mobilisierung von Unterstützung).

Aus: Klaus Schubert / Martina Klein 2011: Das Politiklexikon. 5., aktualisierte Auflage. Bonn. S. 305.

Mind-Map: Verband

Mindmap als Wortschatzarbeit sowie zur Verständnissicherung der fachspezifischen Bedeutung



M6: Es ist unverantwortlich, seine Kinder nicht zu impfen

Auswahl geeigneter Texte (nicht zu schwierig, geeignete Länge)

Die Aufforderung zur Impfung gelte aber nicht nur Eltern von kleinen Kindern, sondern auch allen übrigen Erwachsenen. „Jeder sollte seinen Masern-Schutz überprüfen. Erwachsene sind ebenso wie sehr kleine Kinder besonders gefährdet für komplizierte Krankheitsverläufe, wenn sie sich anstecken“, so Montgomery. (...) In Anbetracht von augenblicklich mehr als 500 Masernerkrankungen – dem größten Masernausbruch seit 2001 in Deutschland – sei eine Impfpflicht kein Eingriff in Persönlichkeitsrechte, sondern diene dem Schutz der Bevölkerung, insbesondere dem Schutz von Kindern. „Der Gesetzgeber sollte seine Aufgabe des Bevölkerungsschutzes ernst nehmen und mutig entsprechende Maßnahmen einleiten“, forderte Jonitz.

hil/aerzteblatt.de: Ärzte für Impfpflicht in Kindergärten und Schulen. 23.2.2015, in:
http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/61912/Aerzte-fuer-Impfpflicht-in-Kindergaerten-und-Schulen (4.5.2015)

M7: Keine Impfpflicht – Selbstbestimmungsrecht hat Vorrang

Wir haben in Deutschland aus guten Gründen keine Impfpflicht, selbst bei Infektionskrankheiten mit zum Teil schwerwiegenden Verläufen. Das Selbstbestimmungsrecht hat Vorrang, eine Impfung ist stets und zuallererst eine persönliche Abwägung von Nutzen und Risiken. Außerdem käme eine Impfpflicht für den aktuellen Masernausbruch zu spät.

Die Impfquoten (zweimalige Impfung) sind bei den einzuschulenden Kindern zwischen 2000 und 2010 von 19 auf immerhin 92 Prozent gestiegen. Eine sachliche Aufklärung über die (...) Vorteile einer Impfung (ohne Vernachlässigung der möglichen Nebenwirkungen) wird also zu einer weiter steigenden Impfbereitschaft führen (...). Eine ergebnisoffen geführte Impfberatung beim Hausarzt/der Hausärztin des Vertrauens wird dazu beitragen. Die Schwächung des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (trifft) (...) besonders die Kinder (...), die auch vom Bildungswesen schlechter erreicht werden.

as Gegenteil von Vertrauen, nämlich Misstrauen und eine sinkende Impfbereitschaft, bewirken Forderungen nach einer Impfpflicht oder gar nach einem Ausschluss von ungeimpften Kindern aus Schule oder Kindergarten. (...) Wie auch immer die Impfentscheidungen (der Eltern) ausfallen, sie sind zu respektieren. (...)

Birgitt Bender: Selbstbestimmungsrecht hat Vorrang. Ein Pro und Contra zur Impflicht. 8.7.2013, in:
http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/55073/Ein-Pro-und-Contra-zur-Impfpflicht. (4.5.2015)

M8: Tabelle mit Argumenten

Strukturierungshilfe zur Übersicht über die Argumente

Argumente für die Impfpflicht	Argumente gegen die Impfpflicht

1.4 Teilaufgabe III: Talkshow – Diskussion zur Impfpflicht

Einführung in die Methode: Kontextualisierung

Politikerinnen und Politiker oder auch Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden treten häufig in Talkshows auf, um ihre Meinung oder die ihrer Partei aufzuzeigen. Die Öffentlichkeit wird so durch die Medien über politische Vorhaben und Verbandsinteressen informiert. Im Material M9 findet ihr Rollenkarten mit verschiedenen Positionen zum Thema Impflicht.

Nehmt eine der Rollenkarten und nehmt die Rolle der jeweiligen Person an. Führt eine Talkshow durch. Alle, die keine Rollenkarte haben, spielen das Publikum.

Zur Vorbereitung:

detaillierte Anleitung, auf was die SuS für ihre jew. Rolle achten müssen

- Bist du **die Moderatorin/der Moderator**? Zu deinen Aufgaben gehören:
  - Präsentiere die Talkshow und das Thema.
  - Stelle die Gäste einzeln vor und lasse sie ihr Eingangsstatement vortragen.
  - Überlege dir Fragen an die gesamte Runde und an einzelne Gäste. Frage dabei z.B. nach Details ihrer jeweiligen Position oder frage kritisch nach. Beziehe dich hierbei auf die Pro- und Contra-Argumente.

- Stelle die erste Frage und fordere die Gäste auf, aufeinander zu reagieren.
- Halte dich zurück, wenn die Gäste reden. Achte darauf, dass sie nicht durcheinander sprechen.
- Stelle die nächste Frage, wenn sich die Argumente wiederholen oder nicht mehr diskutiert wird.
- Lass an einer oder zwei Stellen Zwischenfragen aus dem Publikum zu, wenn welche da sind.
- Sorge dafür, dass die Diskussion „lebendig“ bleibt.

Zurückgreifen auf die zuvor erarbeiteten Argumente

- Bist du einer der **Talkshow-Gäste**? Sammle Argumente für deine Rolle (vgl. hierzu die Ergebnisse aus Teilaufgabe III). Formuliere ein Eingangsstatement, welches deine Position verdeutlicht. Ein Eingangsstatement beinhaltet deine Meinung und eine Begründung. Hiermit willst du das Publikum direkt überzeugen. Darum sollte das Eingangsstatement klar formuliert, aber auch leicht verständlich und besonders einleuchtend sein. Es kann unterschiedlich lang sein, ungefähr 3-5 Sätze sind angemessen.

Satzanfänge als Unterstützung gerade zum Einstieg in die Talkshow

Hilfestellungen:

- *Die Impflicht ist meiner Meinung nach …*
- *Bedenkt man die Vorteile ... / Bedenkt man die Nachteile …*
- *Zwar ist …, aber …*
- *Wir brauchen die Impfpflicht unbedingt, weil …*
- *Mit einer Impfpflicht besteht die Chance ... / Ohne eine Impfpflicht besteht die Gefahr …*
- *Die Impfpflicht widerspricht … / Die Impfpflicht bedroht …*

- Sitzt du im **Publikum**? Zu deinen Aufgaben gehören:
  - Erarbeitet in PartnerInnenarbeit eine oder zwei Zwischenfragen oder kritische Anmerkungen.
  - Außerdem: Beobachte eine der Rollen in der Talkshow besonders gut.
  - Notiere hierfür in Stichpunkten die zentralen genannten Argumente, die von der Rolle genannt werden.
  - Benenne fehlende Argumente.
  - Bewerte, ob die Position besonders überzeugend vertreten wird.
  - Schätze ein, ob es an den inhaltlichen Argumenten oder der Art des Auftretens liegt (z.B. Rhetorik, Gestik, Laustärke).
  - Gib der Rolle, die du beobachtest hast, nach der Talkshow ein Feedback.

sprachlicher Beobachtungsauftrag auf verschiedenen Ebenen zur Vorbereitung des Peer-Feedbacks

M 9 Rollenkarten

Moderator/Moderatorin

Lies dir die Positionen der Talkshow-Gäste durch und formuliere Fragen für die Talkshow. Schreibe die Fragen auf kleine Moderationskarten. Denk dir einen Namen für die Talkshow aus.

Hermann Gröhe (CDU), Bundesgesundheitsminister

Wer sein eigenes Kind nicht impfen lasse, gefährde auch den Gruppenschutz in Kita oder Schule, verhalte sich also auch anderen Kindern gegenüber verantwortungslos.

http://www.tagesspiegel.de/berlin/totes-kleinkind-in-berlin-gesundheitssenator-plaediert-fuer-impfpflicht-bei-masern/11410800.html (3.7.2017)

Vertreterin/Vertreter der Webseite www.impfen-nein-danke.de

Du argumentierst mit:
Grundgesetz Art. 6 (2): Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern.
Grundgesetz Art. 2 (2): Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit.

Auf eurer Internetseite steht:
„Die Einschüchterung der Eltern wird von Jahr zu Jahr stärker. Viele Eltern sind verzweifelt, wenn Kindergärten (…) die Annahme eines Kindes verweigern, weil es nicht geimpft oder nur teilgeimpft wurde."

Eine Impfpflicht sei „eine unrechtmäßige Maßnahme." „Lassen sie sich zu Impfungen nicht überreden, wenn Sie diese für ihr Kind nicht wünschen."

https://www.impfen-nein-danke.de/hilf-dir-selbst/elternrechte-in-kita-schule-arztpraxis/(3.7.2017)

Mario Czaja (CDU), Berliner Gesundheitssenator von 2011-2016

„Der (an Masern gestorbene) Junge ist gegen alles geimpft gewesen – außer gegen Masern. Auch dieser Fall zeigt, dass es sich bei Masern um eine schwerwiegende Erkrankung handelt. Ich bin für eine Impfpflicht." Auch jeder Erwachsene solle seinen Impfstatus überprüfen, unter den Erwachsenen gibt es die meisten Impflücken.

http://www.tagesspiegel.de/berlin/totes-kleinkind-in-berlin-gesundheitssenator-plaediert-fuer-impfpflicht-bei-masern/11410800.html (3.7.2017)

Katja Dörner (Grüne), stellvertretende Vorsitzende der Grünen-Bundestagsfraktion

„Ein Zwang zur Impfung geht zu weit. Impfskeptiker bringt man nicht durch Zwang zum Umdenken, sondern durch umfassende, unabhängige Beratung. (…) Wir (die Grünen) finden es vertretbar, Eltern zu verpflichten, bei der Anmeldung zur Kita einen Nachweis zu erbringen, dass sie zum Thema Impfung beraten wurden. (…) Gerade wenn Eltern ihren Nachwuchs in eine öffentliche Einrichtung mit anderen Kindern geben, ist die Impfentscheidung keine reine Privatsache mehr."

https://www.welt.de/politik/deutschland/article137714898/Gruene-warnen-Koalition-vor-Masern-Impfpflicht.html (3.7.2017)

1.5 Teilaufgabe IV: Beurteilende E-Mail – Brauchen wir eine Impflicht?

Beurteile nun die Leitfrage: Brauchen wir eine Impfpflicht?

Schreibe hierfür aus deiner Perspektive eine E-Mail an eine Gesundheitsexpertin oder einen Gesundheitsexperten einer Partei oder eines Verbandes deiner Wahl. Verwende Argumente für oder gegen eine Impfpflicht und beurteile abschließend die Frage.

Hilfestellung zum Vorgehen

Gehe dabei folgendermaßen vor:

- Lies zusammen mit einer Partnerin oder einem Partner die Beispiel-E-Mail (M10). Arbeitet Textmerkmale heraus, die eine solche E-Mail enthalten sollten. Haltet diese Textmerkmale in Stichpunkten fest.
- Schreibe nun deine eigene E-Mail. Orientiere dich dabei an den Textmerkmalen und an der Beispiel-E-Mail.

prätextuelle Phase: Analyse eines Modelltexts

Bist du fertig? Findet euch in Kleingruppen zusammen. Führt eine Schreibkonferenz durch und überarbeitet so eure E-Mails. Beachtet dafür die Hinweise für eine Schreibkonferenz.

Mustertext als Beispiel

M 10: Beispiel-E-Mail

Betreff: Masernimpfung

Sehr geehrter Herr Czaja,

als Mutter eines vierjährigen Mädchens mache ich mir zurzeit große Sorgen wegen des Masernausbruchs. Uns hat nach der Geburt meiner Tochter niemand gesagt, dass eine Masernimpfung wichtig ist. Und nun höre ich von immer mehr Fällen von erkrankten Kindern. In der Kita meiner Tochter sind viele Kinder nicht geimpft, die Gefahr einer Ansteckung ist also hoch. Wir haben zwar inzwischen die erste Impfung vornehmen lassen, aber bis auch die zweite Spritze gesetzt werden kann, dauert es noch drei Wochen. Viele der anderen Eltern in unserer Kita sind außerdem gegen die Impfung, denn sie haben Angst vor anderen gesundheitlichen Folgen für ihre Kinder. Ich mache mir deswegen große Sorgen. Ich bitte Sie daher aktiv zu werden und erstens mehr für die Aufklärung über Masernimpfung zu tun und zweitens die Impfungen aller Kinder so schnell zu veranlassen, bevor es zu spät ist und noch Schlimmeres passiert.

Mit freundlichen Grüßen

Max Mustermann

SCHREIBKONFERENZ

a) Tauscht eure E-Mails untereinander aus. Alle haben nun die E-Mail einer Mitschülerin oder eines Mitschülers vor sich.

Überarbeitungsphase: Schreibkonferenz

b) Lest die E-Mail eurer Mitschülerin/eures Mitschülers und achtet dabei darauf, ob die Textstruktur gelungen ist. Ist die Textstruktur ähnlich wie in der Beispiel-E-Mail? Achtet auch darauf, ob die Argumente logisch formuliert sind. Macht am Rand Notizen, wenn ihr etwas besonders gut gelungen findet, und macht Vorschläge, wenn ihr meint, dass noch etwas fehlt oder überarbeitet werden sollte.

c) Tauscht die E-Mails ein weiteres Mal untereinander aus. Wieder haben alle eine E-Mail vor sich, die nicht von euch selbst geschrieben wurde. Achtet dieses Mal auf die Sprache: Markiert Rechtschreibfehler und Textteile, die falsch bzw. unverständlich sind. Markiert auch Ausdrücke, die ihr nicht schön bzw. als nicht angemessen empfindet und macht Vorschläge zur sprachlichen Verbesserung. Markiert aber auch Textteile, die ihr besonders gut gelungen findet.

Tauscht die E-Mails nun ein letztes Mal untereinander aus, so dass alle wieder ihre eigene E-Mail vor sich haben. Überarbeitet eure E-Mail nun mit Hilfe der Hinweise eurer Mitschülerinnen und Mitschüler. Prüft, welche Hinweise ihr zur Verbesserung eurer E-Mail sinnvoll findet und arbeitet sie mit ein.

TIPP

Verwendet verschiedene Farben für die erste und zweite Runde der Schreibkonferenz, um die Rückmeldung zur Textstruktur und zur Sprache deutlich voneinander abzugrenzen.

1.6 Teilaufgabe V: Eine Positionslinie durchführen

Führt eine Positionslinie[1] durch.

- Begründet, warum ihr euch wie positioniert habt. Greift bei der Begründung auf die vorherigen Teilaufgaben zurück.
- Führt abschließend eine Abstimmung über die Einführung einer Impfpflicht durch.

[1] Vgl. Scholz (2016: Karte 34).

1.7 Begleitmaterial: Glossar

Fülle nach dem vorliegenden Muster das Glossar weiter aus. Dabei kann dir z.B. der Duden helfen.

Wort oder Ausdruck	Erklärung	Beispielsatz
die Masern	Masern sind eine Krankheit, die meistens Kinder kriegen. Wenn man an Masern erkrankt, hat man rote Flecken, Fieber und fühlt sich schwach. Auch kann es ohne Behandlung zu schlimmeren Auswirkungen kommen.	Als Felix vier Jahre alt war hatte er *Masern*.
die Kinderkrankheit	Kinderkrankheit hat zwei Bedeutungen: <u>Erstens</u> sind Krankheiten gemeint, die nur oder meistens Kinder haben, so wie Masern. <u>Zweitens</u> kann das Wort auch im übertragenen Sinne gemeint sein. Wenn z. B. eine neue Maschine erfunden wird, sie aber am Anfang noch nicht richtig gut funktioniert oder manchmal ausfällt, wird auch von *Kinderkrankheiten* der Maschine gesprochen.	<u>Erste Bedeutung:</u> Masern und Windpocken sind Kinderkrankheiten. <u>Zweite Bedeutung:</u> Das Auto ist ganz neu, man kann es erst seit einer Woche kaufen. Es hat aber noch ein paar *Kinderkrankheiten*. Denn manchmal gehen die Scheinwerfer aus, wenn es kalt ist.
rasend schnell ich laufe rasend schnell sie fährt rasend schnell ich lief rasend schnell sie fuhr rasend schnell	„Rasend schnell“ bedeutet „sehr schnell“ oder „besonders schnell“.	Damit sie den Zug noch erreicht, fährt sie *rasend schnell* zum Bahnhof.
impfen ich impfe du impfst ich impfte du impftest ich werde geimpft du wirst geimpft	Wenn man geimpft wird, heißt das, dass man eine Spritze mit bestimmten Wirkstoffen bekommt. Hierdurch ist man gegen eine Krankheit geschützt. Das funktioniert nur bei Krankheiten, die übertragen werden.	Viele Menschen kriegen im Winter Fieber. Um das zu verhindern, kann man *sich impfen lassen*.

teilausgefülltes Glossar als Hilfe zur Selbsthilfe; dient auch als Beispiel dafür, dass ein gutes Glossar mehr Informationen enthält als nur die (relevante) Bedeutung

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Die Lernaufgabe wurde bereits in der Frühphase des Projekts entwickelt und andernorts in ähnlicher Form publiziert (vgl. Achour / Sieberkrob 2015). Für den vorliegenden Ordner wurde sie in Teilen weiterentwickelt, außerdem wurden die sprachbildenden Hilfestellungen expliziert. Es handelt sich nicht um eine Aufgabe, die auf der Grundlage der Analyse einer bereits bestehenden Aufgabe weiterentwickelt wurde; vielmehr wurde durch die Kooperation des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen* mit dem Lehrstuhl für Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin neu entwickelt.

Das Thema „Impfpflicht“ war im Frühjahr 2015 vor dem Hintergrund einer Masernepidemie in Berlin stark in den Medien präsent. Mangelnder Impfschutz verursachte eine rasche Ausbreitung der Krankheit, an der sogar ein Kind starb. Auch im Jahr 2017 wurde die Einführung einer Impfpflicht diskutiert. Die Thematik ist also nicht nur aktuell, sondern hat auch einen klaren Lebensweltbezug für die Schülerinnen und Schüler. Das gesellschaftliche Problem, dass es vermehrt Masernfälle gibt und die Politik zum Handeln aufgefordert wird, ist für die Lernenden leicht verständlich. Anhand des exemplarischen Falls erhalten sie einen Einblick in die öffentliche Interessensauseinandersetzung von Politik und Verbänden. Das Fachkonzept „Verbände“ ist ein möglicher Lehrplanbezug, dieser könnte auch zu Grundrechten (Persönlichkeitsrechte) hergestellt werden. Im Berliner Rahmenlehrplan ist ein Bezug zum Thema „Demokratie in Deutschland“ möglich (vgl. Senatsverwaltung 2015: 28).

Die Lernaufgabe zeichnet sich dabei durch folgende Merkmale aus:

- Zwar ist die Arbeit an der Lernaufgabe zu weiten Teilen in Kleingruppen geplant, aber vor allem in den Teilaufgaben I und II sind auch andere Sozialformen denkbar.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich zu einem aktuellen und lebensweltlichen Thema eine fundierte, eigene Meinung bilden. Ihr abschließendes Urteil verfassen sie dabei schriftlich, womit der im Sprachbildungsdiskurs oftmals gestellten Forderung nach mehr Schreiben im Fachunterricht gefolgt wird (vgl. z.B. Grießhaber 2014: 233).
- Der Aufbau der Lernaufgabe ist sowohl in sprachbildender Hinsicht als auch fachlich stringent auf das Schreiben dieses Urteils ausgerichtet. Die einzelnen Teilaufgaben bereiten dieses finale Lernprodukt vor.

In der Erprobung der Lernaufgabe nahmen die Schülerinnen und Schüler die Hilfestellungen gerne an. Insbesondere die sprachlichen Mittel, mit denen sie verschiedene Standpunkte gegenüberstellen konnten, bewerteten sie auf Nachfrage positiv. Die Analyse eines Modelltexts (vgl. Teilaufgabe IV) bereitete einigen Schülerinnen und Schülern aber auch Schwierigkeiten – was meines Erachtens aber vor allem ein Argument dafür ist, sprachliche Reflexionsprozesse öfter in den Unterricht zu integrieren, um u.a. die Registerbewusstheit zu fördern und Merkmale verschiedener Textsorten explizit zu machen.

2. Kontext und Aufbau

Die Lernaufgabe ist für den Einsatz in 3-4 Doppelstunden konzipiert, kann aber je nach Lerntempo flexibel gehandhabt werden. So bietet es sich bspw. an, nach Bearbeitung der einzelnen Teilaufgaben phasenweise im Plenum die Ergebnisse zu vergleichen. Zu Beginn der Lernaufgabe werden die Schülerinnen und Schüler mittels eines kurzen Textauszugs mit dem Problem konfrontiert. Im Anschluss wird mittels einer kurzen sprachlichen Vorbereitung sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Wörter und Ausdrücke im Zusammenhang mit „impfen“ verstehen (vgl. Erläuterung zur Vorbereitung).

Der Einstieg in die fachliche Auseinandersetzung mit der Leitfrage „Brauchen wir eine Impfpflicht?“ beginnt in Teilaufgabe I. Hier sammeln die Schülerinnen und Schüler zunächst Informationen dazu, wie man sich mit Masern ansteckt und wie es zu einem Masernausbruch kommt. Als Lernmaterial stehen den Schülerinnen und Schüler hier zwei Texte zur Verfügung, wobei ihr Leseprozess unterstützt wird. Außerdem soll eine Grafik auswertet werden, woran die Schülerinnen und Schüler ihre Methodenkompetenz verbessern können. In Teilaufgabe II lernen sie Pro- und Contra-Argumente zur Impfpflicht kennen, die sie schriftlich festhalten. Auch können sie hier lernen, was ein politischer Verband (Fachkonzept) ist. Hierdurch werden sie vorbereitet auf Teilaufgabe III, in der sie eine Talkshow durchführen sollen. Für die dort vorgesehen verschiedenen Rollen, die die Schülerinnen und Schüler annehmen können, werden sie auf verschiedenen Ebenen vorbereitet (vgl. Erläuterung zu Teilaufgabe III). Weiterhin wird die Talkshow durch ein Peer-Feedback nachbereitet.

Nachdem nun die wesentlichen Argumente den Schülerinnen und Schülern bekannt sind, bekommen sie in Teilaufgabe IV den Auftrag, in einer E-Mail an eine Gesundheitsexpertin oder einen Gesundheitsexperten eines Verbandes oder einer Partei ein politisches Urteil zu formulieren. Der Schreibprozess wird dabei umfassend begleitet. Zum Abschluss der Lernaufgabe wird weiterhin eine Positionslinie durchgeführt (Teilaufgabe V), so dass die Meinung der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch für alle (im Klassenraum) sichtbar wird. Begleitet wird die Lernaufgabe von einem teilausgefüllten Glossar, welches sie anhand der Vorlage weiter selbstständig je nach Bedarf ausfüllen können.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Bei der Erstellung der Lernaufgabe wurde in diesem Fall nicht auf eine fertige Aufgabe zurückgegriffen und diese dann mit dem *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (isaf, vlg. Caspari et al. 2017) analysiert. Vielmehr entstand die erste Version dieser Lernaufgabe (vgl. Achour / Sieberkrob 2015) als eigenständige Neuentwicklung relativ früh während der Projektlaufzeit durch die Kooperation mit dem Lehrstuhl für Politikdidaktik und Politische Bildung an der Freien Universität Berlin, vor allem in Person von Frau Prof. Dr. Sabine Achour, und gab dabei wichtige Impulse für die Weiterarbeit im Projekt. Dennoch lassen sich aus der Entwicklung der Lernaufgabe einige Analyseergebnisse festhalten.

Politikdidaktische Zielsetzungen und Anforderungen:

Die Lernaufgabe fördert die politische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, auch indem sie Sprachbildung eine zentrale Bedeutung für kommunikatives politisches mündiges Handeln zuweist, wie es im Berliner Rahmenlehrplan vorgesehen ist (vgl. Senatsverwaltung 2015: 5). Ausgehend von einer lebensweltlichen Problemstellung werden zunächst Informationen zum Problem gesammelt. Hierbei wird auch die Methodenkompetenz gefördert, einerseits indem eine Grafik ausgewertet wird, andererseits da die Schülerinnen und Schüler zwei Schaubilder anfertigen und vor der Klasse präsentieren sollen. Hierauf aufbauend lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Positionen zur Impfpflicht kennen und erarbeiten die jeweiligen Pro- und Contra-Argumente, die sie auf Karten festhalten. Bei der Durchführung der Talkshow steht dann das kommunikative politische Handeln im Vordergrund, wofür sich u.a. Talkshows in besonderem Maße eignen (vgl. Senatsverwaltung 2015: 4). Während die Schülerinnen und Schüler in der Talkshow noch in Rollen schlüpfen und damit Fremdpositionen einnehmen, geht es in Teilaufgabe III darum, ein eigenes politisches Urteil zu formulieren und im Anschluss zu diskutieren.

Sprachliche Herausforderungen:

Die hauptsächlichen sprachlichen Herausforderungen der Lernaufgabe sind:

1. Das Lesen der verschiedenen Informationstexte (M2, M3 und die Grafik M4) sowie der argumentierenden Stellungsnahmen (M5-M7). Einige Wörter könnten den Schülerinnen und Schülern unbekannt sein (z.B. „Masern“, „Tröpfcheninfektion“, „Prophylaxe“, „infizieren“). Das meiste davon sind jedoch keine Wörter, die zu einem politischen Fachwortschatz gehören, weshalb dieser Herausforderung mit einem teilausgefüllten Glossar begegnet wird, welches von den Schülerinnen und Schülern selbstständig erweitert werden kann. Die für die Bearbeitung der Lernaufgabe zentralen Wörter im Zusammenhang mit „impfen“ werden gesondert geübt. Auf der Satz- und Textebene werden die Materialien als nicht allzu herausfordernd eingeschätzt. Die Sätze sind i.d.R. recht kurz, komplexe Nebensatzkonstruktionen sind kaum zu finden. Weiterhin sind die Texte ebenfalls kurz und/oder durch Zwischenüberschriften bereits strukturiert.
2. Die Durchführung einer politischen Debatte in einer Talkshow (Teilaufgabe III). Hierauf werden die Schülerinnen und Schüler sowohl inhaltlich als auch sprachlich, differenziert nach jeweiliger Rolle, vorbereitet.
3. Das Schreiben eines politischen Urteils in Form einer E-Mail an eine Gesundheitsexpertin oder einen Gesundheitsexperten (Teilaufgabe IV). Auch hierauf werden die Schülerinnen und Schüler inhaltlich vorbereitet. Weiterhin erhalten sie einen Modelltext und erfahren Unterstützung im gesamten Schreibprozess.

Die E-Mail ist gleichzeitig das anzufertigende Lernprodukt, weshalb sich ihre Vorbereitung vor allem inhaltlich in Einzelschritten durch die gesamte Lernaufgabe zieht.

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Die sprachbildenden Schwerpunkte liegen also auf dem Lesen, dem Diskutieren und dem Schreiben eines politischen Urteils. Die Lernaufgabe zielt dabei darauf ab, die Diskussion in der Talkshow und das zu erstellende Lernprodukt, die das Urteil beinhaltende E-Mail, Schritt für Schritt vorzubereiten. Neben diesem in der Lernaufgabe strukturell angelegten sprachbildendem Vorgehen wurden in den einzelnen Teilaufgaben sprachbildende Hilfestellungen gegeben, die im Folgenden näher erläutert werden.

Zur Vorbereitung: „Impfpflicht“, „impfen“, „geimpft werden“, … – Kennst du die Bedeutungen?

Der in die Lernaufgabe und zur übergreifenden Aufgabenstellung gehörende Text zur Konfrontation mit dem Problem (M1) ist auf den ersten Blick kurz und einfach. Auf den zweiten Blick fallen aber einige sprachliche Herausforderungen auf, die einige Schülerinnen und Schüler (z.B. solche, die Deutsch als Zweitsprache lernen) vor Verständnisprobleme stellen können. Für die weitere Bearbeitung der Lernaufgabe ist es dabei zentral, dass alle Schülerinnen und Schüler wissen, was eine „Impfpflicht“ ist und auch, dass sie die Unterschiede zwischen dem aktiven „impfen“, dem Zustandspassiv „geimpft sein“, dem Vorgangspassiv „geimpft werden“ und der reflexiven Verwendung „sich impfen lassen“ verstehen. Auch wenn diesbezügliche Lernprozesse nicht zum politischem Lernen gehören, ist das Verstehen für die weitere Bearbeitung der Lernaufgabe so zentral, dass hier eine kurze Erklärung bzw. Übung eingebaut wurde. Weiterhin ist diese Übung sicherlich nicht für alle Schülerinnen und Schüler notwendig, könnte aber ein Beispiel für eine am fachlichen Lernprozess ausgerichtete fachintegrierte Sprachförderung im Unterschied zu fachintegrierter Sprachbildung sein (vgl. Jostes 2017; Morris-Lange / Wagner / Altinay 2016: 9).

Für weitere unbekannte Wörter und Ausdrücke wird den Schülerinnen und Schülern hier außerdem der Hinweise auf das Glossar im Begleitmaterial gegeben, in dem jedoch nur einige Einträge beispielhaft vorhanden sind. Weitere unbekannte Wörter und Ausdrücke können die Schülerinnen und Schüler selbstständig recherchieren und eintragen.

Teilaufgabe I

In Teilaufgabe I beginnen die Schülerinnen und Schüler, sich tiefergehend mit der Problemstellung auseinanderzusetzen. Wie auch in der nächsten Teilaufgabe ist das Bearbeiten in Kleingruppen geplant, um die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Diese Sozialform eröffnet weiterhin außerdem Räume für den Einbezug und die Wertschätzung einer möglichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, etwa wenn sie ermutigt werden, sich auch in ihren Erstsprachen auszutauschen. Es kann aber durchaus auch eine andere Sozialform gewählt werden.

In sprachbildender Hinsicht wird in dieser Teilaufgabe vor allem der Leseprozess unterstützt. Der gezielte Aufbau von Lesekompetenz ist als ein wichtiger Bestandteil der Sprachbildung gerade auch im Politikunterricht zu sehen. Nachdem mit dem Text zur Problemstellung (M1) mögliches Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktiviert wurde, geht es im Anschluss darum, den Texten Informationen zu entnehmen. Dabei ist ein mehrmaliges Lesen der zugehörigen Materialien eingeplant. Weiterhin wird der Leseprozess aber auch gesteuert. So sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst ein Leseziel formulieren, um sich bewusst zu werden, was sie eigentlich herausfinden sollen. Beim ersten Lesen ist herauszufinden, wie man sich mit Masern ansteckt. Beim zweiten Lesen hingegen, warum es mehr Masernausbrüche gibt. Um diese Leseaufträge leichter zu bewältigen, wird den Schülerinnen und Schülern eine Übersicht über verschiedene Lesestile angeboten, wobei jedoch zu beachten ist, dass die verschiedenen Lesestile kaum klar voneinander abgegrenzt werden können. Oft werden sie gleichzeitig oder nacheinander eingesetzt. Als Lesestrategie wird den Schülerinnen und Schülern hier vorgegeben, verschiedene Farben zu benutzen, um die für die beiden Leseaufträge relevanten Informationen zu markieren. Dieses Vorgehen hilft den Schülerinnen und Schülern, beim Anfertigen der beiden Schaubilder Informationen nicht zu verwechseln bzw. das Wichtige leichter wiederzufinden.

Die Grafik M4 ist ein diskontinuierlicher Text, der Schülerinnen und Schülern mehr Schwierigkeiten bereiten kann, als man vielleicht annehmen würden. Der Anteil derartiger Abbildungen in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien nimmt seit Jahren zu, jedoch sind sie nicht immer einfach zu entschlüsseln – und auch nicht einfacher, weil vermeintlich sprachärmer, als ausformulierte Texte (vgl. Oleschko 2012). Für den Leseprozess von diskontinuierlichen Texten sind verschiedene Hilfestellungen denkbar. So kann die Aufmerksamkeit z.B. auf nur einen Teil der Grafik gelenkt oder eine Beschreibung einleitende Satzanfänge zur Verfügung gestellt werden. An dieser Stelle wird ein Lückentext verwendet, der sich einerseits für Schülerinnen und Schüler eignet, die wenig Erfahrung mit Beschreibungen von Grafiken haben. Andererseits übertragen die Schülerinnen und Schüler so die weitergehend relevanten Informationen in einen geschriebenen Text, in dem sie analog zum Vorgehen bei den anderen Materialien anschließend die relevanten Informationen in den beiden gewählten Farben markieren können.

Der ausgefüllte Lückentext:

In der Grafik werden die *(Impfquoten in Deutschland)* in Bezug auf Masern dargestellt. Die Grafik besteht aus Zeilen und Spalten. In der oberen Zeile wird unterschieden zwischen *(Frauen)*, (Männern) und *(Deutschland)* insgesamt. In der linken Spalte werden die vier Altersgruppen *(18 bis 29 Jahre)*, *(30 bis 39 Jahre)*, *(40 bis 49 Jahre)* und *(50 bis 59 Jahre)* unterschieden. Die *(Spritzen)* in der Tabelle stehen symbolisch für die *(Prozentzahlen).* Sie geben an, wie viele Menschen *(mindestens eine Impfdosis)* gegen Masern erhalten haben. Zum Beispiel haben also 82,2 Prozent aller *(Frauen)* im Alter von *(18 bis 29 Jahren)* eine Impfdosis bekommen.

Eine weitere mögliche sprachbildende Schwerpunktsetzung insbesondere in dieser Teilaufgabe könnte das Erstellen von Schaubildern sein.

Teilaufgabe II

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler bis hierhin über die Wege der Ansteckung und Ursachen für Masernausbrüche informiert haben, analysieren sie in dieser Teilaufgabe politische Positionen zur Impfpflicht. Eine Befürwortung aus medizinischen Gründen steht dabei der Ablehnung mit dem Argument des Selbstbestimmungsrechts gegenüber. Es stehen sich also die allgemeine Sicherheit, die staatliche Fürsorgepflicht und Persönlichkeitsrechte als Fachkonzepte gegenüber, es geht um einen Wertekonflikt zwischen Sicherheit und Freiheit (vgl. Senatsverwaltung 2015: 7).

Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler die Argumente für und gegen eine Impfpflicht aus den Texten M5-M7 sammeln und in einer Tabelle festhalten. Diese dient der Strukturierung und bereitet die anschließende Präsentation der Argumente vor. Die Tabelle fungiert hier also als ein *graphic organizer*, die an vielen Stellen in einem sprachbildenden Fachunterricht zum Einsatz kommen können. Weiterhin müssen die Schülerinnen und Schüler auch in dieser Teilaufgabe viel lesen, weshalb auch hier auf das nun bereits bekannte Vorbereiten auf den Leseprozess (Leseziel, Lesestil) verwiesen wird. Eine Lesestrategie (Markieren der Argumente in rot und grün) wird wiederum vorgegeben. Die auf diesem Wege herausgearbeiteten Argumente sollen in der Folge in eigenen Worten auf Moderationskarten, nach Möglichkeit wieder in den Farben Grün und Rot, reformuliert werden, so dass sie leicht vor der Klasse präsentiert und anschließend im Klassenraum aufgehängt werden können. Durch die Visualisierung ist sichergestellt, dass einerseits alle gefundenen Argumente allen Schülerinnen und Schüler zugänglich sind und sie andererseits auch nicht verloren gehen bzw. vergessen werden. Insgesamt dient dieses strukturierte Vorgehen der Vorbereitung der nächsten Teilaufgabe, in der eine Talkshow durchgeführt werden soll.

In die Teilaufgabe integriert ist ein Infokasten zu politischen Verbänden mit hierauf aufbauender Wortschatzarbeit mittels Mindmap. Das Original des Infokastens (vgl. Achour / Sieberkrob 2015: 30) beinhaltet eine Vielzahl von Abkürzungen, was charakteristisch für Einträge in Lexika ist. Diese wurden zugunsten einer leichteren Verständlichkeit aufgelöst. Dennoch kann dieser Infokasten sprachlich herausfordernd sein, beinhaltet er doch zahlreiche möglicherweise unbekannte Wörter (z.B. Lobbyisten, Standesorganisation, Mobilisierung) und hat eine hohe Informationsdichte. Jedoch haben Lexikoneinträge wie dieser auch Potential für die Sprachbildung, denn wenn Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Lexika geübt sind, können sie auch selbstständig (Fach-)Begriffe klären.

Oleschko und Moraitis (2012) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht mit zahlreichen abstrakten Begriffen konfrontiert sind, die aber oftmals nur in wenigen Texten vorkommen. Es wird empfohlen, diese Begriffe nicht wie Vokabeln zu lernen, gerade auch weil oftmals unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Vielmehr müssen die Konzepte hinter den Begriffen verstanden werden. Die Schülerinnen und Schüler brauchen also Unterstützung beim Aufbau von Bedeutungskonzepten, in die sie neue Begriffe einordnen können. Aus diesem Grund wurde hier eine Wortschatzarbeit zum Fachbegriff „Verband“ in die Lernaufgabe eingebaut (Ergänzung zu M5). In einer Mindmap sollen allgemeine Bedeutungen (z.B. Verband für Wunden, Zusammenschluss von Personen) und die spezifisch politische Bedeutung (organisierte Vereinigung mit bestimmten Interessen) eingetragen und weiter ausdifferenziert werden (vgl. für ein ausgefülltes Beispiel der Mindmap Achour / Sieberkrob 2015: 31). Es ist durchaus möglich, weitere Phasen der Wortschatzarbeit in die Lernaufgabe zu integrieren, je nach Lerngruppe und Lernzielen. Zu beachten ist, dass das einmalige Einführen eines neuen Wortes bzw. hier Fachkonzepts in der Regel nicht ausreicht. Erst durch mehrfaches Wiederholen und weitergehende Vernetzung im Laufe eines Schuljahres oder auch über Schuljahre hinweg festigen sich neue Wörter im rezeptiven und produktiven Wortschatz.

Teilaufgabe III

In sprachbildender Hinsicht bieten Talkshows als Methode, wie in dieser Teilaufgabe geplant, große Vorteile. Einerseits haben die Schülerinnen und Schüler einen hohen Redeanteil, andererseits bieten sie auch Anlass zur sprachlichen Reflexion, was hier mittels des Beobachtungsauftrags des Publikums realisiert wird.

Mit Hilfe vorbereiteter Rollenkarten schlüpfen einige Schülerinnen und Schüler in dieser Teilaufgabe in Rollen und führen eine Talkshow durch, in der sie das Für und Wider einer Impfplicht diskutieren. Sowohl die Rolle der Moderation als auch die der Talkshow-Gäste bekommen dafür detaillierte Hinweise, wie sie sich vorbereiten können und worauf sie in der Talkshow achten sollten.

Aber auch die Schülerinnen und Schüler, die nicht eine Rolle als Talkshowgast oder die Moderation annehmen, bekommen einen aktiven Part. Sie können sich einerseits durch Fragen und Kommentare aktiv in die Diskussion einbringen, haben andererseits aber auch einen Beobachtungsauftrag. Nach der Talkshow sollen sie einer der Rollen ein Feedback geben, sie erhalten Hinweise, worauf sie achten können. Oft sind Schülerinnen und Schülern politische Talkshows aus dem Fernsehen bekannt. Dennoch kann es sich lohnen, mit ihnen über sprachliche und formale Charakteristika ein Vorgespräch zu führen oder zunächst eine Talkshow gemeinsam zu anzusehen und zu analysieren. So wird den Schülerinnen und Schülern der sprachliche Erwartungshorizont verdeutlicht.

Teilaufgabe IV

In dieser Teilaufgabe erstellen die Schülerinnen und Schüler das zentrale Lernprodukt. In Form einer E-Mail an eine Gesundheitsexpertin/einen Gesundheitsexperten beantworten sie dabei die Leitfrage „Brauchen wir eine Impfpflicht?“ Hierbei greifen sie auf die in den vorherigen Teilaufgaben erarbeiteten und auch bereits in der Talkshow verwendeten Argumente zurück. Die Textsorte erfordert dabei jedoch einerseits in einem noch höheren Maße das bildungssprachliche Register, andererseits sind nun alle Schülerinnen und Schüler gefordert, ein eigenes politisches Urteil zu fällen – und zwar schriftlich. Der Schreibprozess erfährt dabei Unterstützungen in der prätextuellen Phase, der Schreibphase und der Überarbeitungsphase.

In der prätextuellen Phase analysieren die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Beispiel-E-Mail gemeinsam mit einer Partnerin oder einem Partner hinsichtlich der Textmerkmale und halten diese in Stichpunkten fest (z.B. Anrede, Vorstellung/Kontext, Argumentation, Abschluss, typische Textkonnektoren, Absätze, Grußformel). Diese Phase dient der Vorentlastung der Lernenden und nimmt auch ein Stück weit die „Angst vor dem weißen Blatt“. Außerdem vergegenwärtigen sich die Schülerinnen und Schüler so das erforderliche Register. Je nach Lerngruppe kann es sich hier anbieten die Textmerkmale zunächst im Plenum zu besprechen und bspw. in einem Tafelbild zu sammeln.

In der Schreibphase verfassen die Schülerinnen und Schüler dann ihre eigene E-Mail, wobei sie das zuvor erarbeitete Wissen anwenden können. Da die Argumente in den vorhergehenden Teilaufgaben umfangreich vorbereitet wurden und auch bereits Hilfestellungen zum Formulieren von Argumenten gegeben wurden, werden diese im Sinne des *Scaffoldings* nicht wiederholt. Falls nötig, kann aber natürlich im Unterricht auf die vorherigen Hilfestellungen rückverwiesen werden.

In der durch eine Schreibkonferenz realisierten Überarbeitungsphase wird das Schreiben weitergehend als Prozess erfahrbar. Auch dient diese Phase natürlich dazu, die Qualität der E-Mails zu verbessern. Die Schülerinnen und Schüler werden hierbei angeleitet, auf verschiedene Aspekte bei der Überarbeitung zu achten. So sollen sie in der ersten Austauschrunde auf die Textstruktur und die Argumentation achten, in der zweiten Runde stehen hingegen die Rechtschreibung, die Verständlichkeit und der Ausdruck im Fokus.

Verschiedene Schreibprozessmodelle betonen die Bedeutung der Motivation beim Schreiben (vgl. z.B. Baer et al. 1995). Um die Motivation der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben zu fördern, wäre es hier bspw. denkbar, die E-Mail im Sinne eines echten Schreibanlasses auch tatsächlich

abzuschicken, sollte dies in Anbetracht der andauernden Aktualität des Themas nach wie vor sinnvoll sein. Aus politikdidaktischer Perspektive bietet sich so also auch die Möglichkeit, vom politischen Urteil zu realem politischen Handeln zu kommen (vgl. Senatsverwaltung 2015: 6).

Teilaufgabe V

Die Durchführung der Positionslinie wurde hier nicht mehr sprachbildend bearbeitet. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler zuvor eingehend mit Pro- und Contra-Argumenten zur Impfpflicht auseinandergesetzt und ein eigenes Urteil geschrieben haben, sollte es ihnen leichtfallen, ihre Position zu begründen. Ist es dennoch didaktisch notwendig, bietet sich hier aber bspw. ein Plakat mit entsprechenden Satzanfängen als Hilfestellung an.

C. Literatur

Achour, Sabine / Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? In: *Wochenschau-Sonderausgabe: Heterogenität* 66, 23-37.

Baer, Matthias / Fuchs, Michael / Reber-Wyss, Monika / Just, Ueli / Nussbaum, Thomas (1995). Das „Orchester-Modell" der Textproduktion. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hg.). *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Springer VS, 173-200.

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Grießhaber, Wilhelm (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Bartmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238.

Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit", „Deutsch als Zweitsprache", „Sprachbildung" und „Sprachförderung": Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 103-126.

Morris-Lange, Simon / Wagner, Katarina / Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. 36 S. [www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf.] (5.9.2017)

Oleschko, Sven (2012). Sprache in Schaubildern. Potentielle Schwierigkeiten von Schaubildern bei ihrem Einsatz im Unterricht. In: *Praxis Politik* 2, 12-13.

Oleschko, Sven / Moraitis, Anastasia (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: *Bildungsforschung* 9 (1), 11-46.

Scholz, Lothar (2016). *Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit*. 7. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil C: Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7-10*. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf] (5.9.2017)

D. Ausführliche Aufgabenanalyse

Da die Aufgabe selbstständig entwickelt wurde und nicht auf einer bereits existierenden Aufgabe beruht, wurde keine ausführliche Aufgabenanalyse vorgenommen.

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT): Auskommen mit dem Einkommen – Das Haushaltsbuch

ursprüngliche Aufgabe	Kaminski, Hans et al. (2014): Auskommen mit dem Einkommen. In: Praxis *Wirtschaft. Differenzierende Gesamtband-Ausgabe*. Braunschweig: Westermann Verlag. 25-27. adaptiert durch: Marco Albrecht		
Bearbeitung	Andreas Kraft		
Klassenstufe	8.-10. Klasse	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 2-4 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	▪ ein Haushaltsbuch erstellen können ▪ die Einnahmen und Ausgaben von privaten Haushalten benennen, ermitteln und untersuchen	Endprodukt	▪ Erstellung eines individuellen Haushaltsbuches/ Budgetplans/ Taschengeldplans monatlicher Einnahmen und Ausgaben
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ ein Diagramm/eine Grafik verstehen und beschreiben können ▪ Lesestile/Lesestrategien funktional anwenden können (global, selektiv) ▪ Wortschatz zum Thema Haushaltsbuch/Budgetplan/Taschengeldplan erwerben		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Wissen über das Funktionieren des Zahlungsverkehrs ▪ eine Gewinn- und Verlustrechnung (Prozentrechnung) erstellen können ▪ Wissen über die Bedürfnispyramide		
sprachlich	▪ begründete Entscheidungen treffen können		

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 2

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 14

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe 14
2. Kontext und Aufbau 15
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf* 15
4. Erläuterung zu den Teilaufgaben 16
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 18
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 19

C. Literatur 19

D. Aufgabenanalyse nach *isaf* 20

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

1. Gesamtaufgabenstellung

Der finanzielle Spielraum gibt Auskunft darüber, wie viel Geld man hat und wie viel Geld man davon ausgeben kann.

Geld spielt für jeden eine wichtige Rolle. Leider kann es zu Situationen kommen, in denen man in finanzielle Not gerät. Die Gründe können ganz unterschiedlich sein (z.B. Schulden, Arbeitslosigkeit oder unerwartet hohe finanzielle Ausgaben) und oftmals fällt es schwer, den Überblick über den eigenen **finanziellen Spielraum** zu behalten. Um eine finanzielle Notlage zu vermeiden, ist es wichtig, die eigenen Einnahmen und Ausgaben zu dokumentieren. Dies kann mit Hilfe eines Haushaltsbuches gelingen.

Erstelle ein Haushaltsbuch zu deinen wichtigsten Einnahmen und Ausgaben.

Die folgenden Teilaufgaben helfen dir Schritt für Schritt bei der Erstellung eines Haushaltsbuches.

Advanced Organizer (vorangestellte Überblicksdarstellung, die das Erfassen von Inhalt und Struktur erleichtern soll)

1.1 Teilaufgabe 1: Konsumausgaben privater Haushalte 2015

Die folgenden Teilschritte geben dir einen ersten Überblick über das Thema. Sie helfen dir herauszufinden

- was du schon über das Thema weißt
- in welche Bereiche Ausgaben verteilt werden können
- wie hoch die Ausgaben in diesen Bereichen sind
- in welchen Bereichen Ausgaben getätigt werden.

durchgängig: gestufte Hilfen in Form von Teilaufgaben zur sukzessiven/ kleinschrittigen Bearbeitung der Gesamtaufgabe

Aktivierung von Vorwissen

Bezug zur eigenen Lebenswelt

Unten siehst du ein Diagramm zu den Konsumausgaben privater Haushalte 2015.

1. **Gib** die wichtigen Informationen, die im Diagramm enthalten sind, **wieder**. Um welches Thema handelt es sich? **Ziehe** hierbei dein bisheriges Wissen über Einnahmen und Ausgaben **heran**.
2. **In** welchem **Verhältnis steht** die Zahl in der Mitte **zu** den Zahlen in den verschiedenen **Segmenten**?
3. **Finde heraus**, wie hoch die Summe in den einzelnen Segmenten ist.
4. Finde zu jedem Segment Beispiele und vergleiche deine Ergebnisse mit deinem Sitznachbarn.
5. Wie hoch sind die Ausgaben in den einzelnen Segmenten.

wiedergeben: Informationen mit eigenen Worten aufgreifen und zusammenfassen

heranziehen: sich Ideen/ Hilfen/ Informationen usw. holen; **hier:** das eigene Wissen über ein Thema aktivieren

im Verhältnis stehen zu: der Zusammenhang/ die Verbindung zwischen unterschiedlichen Aussagen/Angaben

das Segment: Anteil, Tortenstück (bezogen auf ein Diagramm)

herausfinden: Informationen entnehmen oder ableiten (z.B. aus einem Diagramm oder einem Bild usw.)

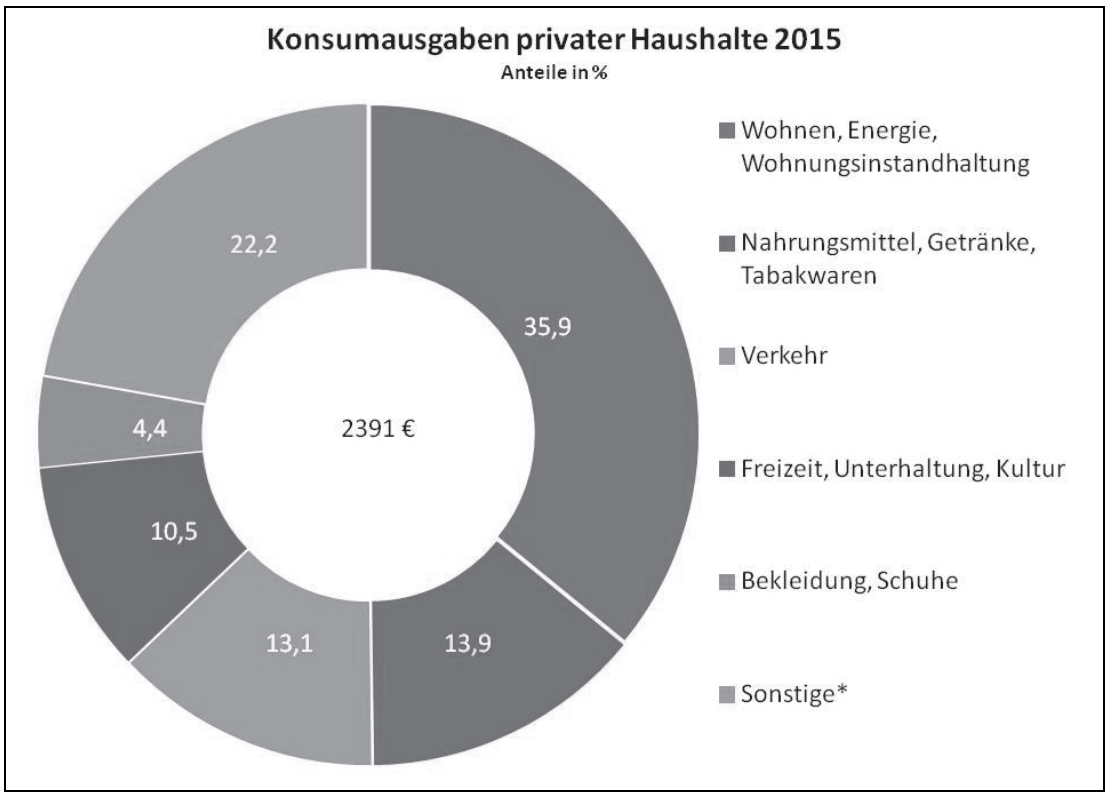
vergleichen: Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln

optionale Hilfestellungen (Wortschatz, Operatoren, Redemittel

Redemittel sind typische, sprachliche Ausdrücke oder Formulierungen, die in einer bestimmten Situation benutzt werden; hier um ein Diagramm oder ein Bild usw. zu beschreiben

→Als **Hilfestellung** kannst du die **Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen** und die **Redemittel zur Beschreibung eines Diagramms** auf der nächsten Seite nutzen. Auch die Informationen zu Wortschatz und Operatoren, die du am Rand siehst, können dir helfen.

Diagramm: Konsumausgaben privater Haushalte 2015



* Innenausstattung, Haushaltsgeräte und -gegenstände, Gaststätten- und Beherbergungsdienstleistungen, Gesundheit, andere Waren und Dienstleistungen, Post und Telekommunikation sowie Bildungswesen

Daten entnommen aus: Statistisches Bundesamt (2017): Wirtschaftsrechnungen. Laufende Wirtschaftsrechnungen. Einkommen, Einnahmen und Ausgaben privater Haushalte. 2015. Wiesbaden. S. 25.

Hilfestellungen

Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen
▪ Welche Informationen gibt dir die Überschrift/Teilüberschrift/ Unterüberschrift? ▪ Wie ist die Abbildung aufgebaut? ▪ Welche Informationen gibt dir die Quelle? ▪ Wie werden die Anteile/ Verteilungen dargestellt (Zahlen, Prozente, Euro usw.)? ▪ Wie stehen die unterschiedlichen Anteile/ Verteilungen zueinander in Beziehung?

→ **Unbekannte Wörter** kannst du im Internet z.B. unter *www.dwds.de* oder *www.duden.de* recherchieren und mit deinem Sitznachbarn besprechen.

Tipp: Die Redemittel kannst du auch nutzen, um eine Grafik, ein Bild, eine Tabelle oder andere Abbildungen zu beschreiben.

Redemittel als sprachliche Hilfestellung mit direktem Bezug zu den Teilaufgaben

Redemittel zur Beschreibung eines Diagramms		
Quelle	▪ Das Diagramm stammt aus/von … ▪ Das Diagramm wurde vom … erstellt/herausgegeben. ▪ …	*Woher?*
Zeit	▪ Das Diagramm stammt aus dem Jahr … ▪ …	*Wann?*
Inhalt	**Formulierungen zum Inhalt:** ▪ Das Diagramm gibt Auskunft/Informationen über … ▪ Aus dem Diagramm ist zu entnehmen/ersehen, dass … ▪ Das Diagramm stellt … dar. ▪ Das Diagramm zeigt … ▪ … **Formulierungen zur persönlichen Stellungnahme:** ▪ In dem Diagramm geht es um … ▪ Es fällt auf, dass … ▪ Es ist interessant, dass … ▪ …	*Was?*
Daten	▪ Die Angaben des Diagramms beziehen sich auf … ▪ Die Angaben sind in … Prozent, Kilo, Euro etc. angegeben. ▪ …	*Wie?* *Womit?* *Worauf?*
Vergleich	▪ Im Vergleich/Gegensatz zu … ist die Zahl um … höher/niedriger … ▪ Gegenüber … ist die Zahl/der Wert um … Prozent… höher/niedriger als … /doppelt so hoch/niedrig. ▪ …	
Zusammenfassung	▪ Die zentrale Aussage des Diagramms ist … ▪ Es kann festgehalten/zusammengefasst werden, dass … ▪ Abschließend ist zu sagen, dass … ▪ …	

1.2 Teilaufgabe 2: Das Einkommen ist knapp

Advanced Organizer

Die folgenden Teilschritte helfen dir dabei
- Ausgaben zu strukturieren und zu vergleichen
- Entscheidungen über Ausgaben treffen zu können.

Unten siehst du eine Tabelle zu den privaten Konsumausgaben verschiedener Haushaltstypen 2015 sowie einen Text mit dem Titel „Das Einkommen ist knapp“.

1. **Untersuche** die Tabelle „Private Konsumausgaben nach Haushaltstyp 2015“.
   a. **Ordne** die monatlichen **Aufwendungen** in der Tabelle „Private Konsumausgaben nach Haushaltstyp 2015“ den Existenz-, Kultur- und Luxusbedürfnissen **zu**.
      i. **Erstelle** eine Rangfolge entsprechend der Bedürfnispyramide.

untersuchen: etwas (Sachverhalte) genau betrachten und die Ergebnisse formulieren

die Aufwendung/-en (f.): = die Ausgaben

zuordnen: Sachverhalte in einen Zusammenhang stellen, hier: in eine Kategorie einordnen

erstellen: Sachverhalte in übersichtlicher, fachlich sachgerechter oder vorgegebener Form darstellen

Bedürfnispyramide zur Orientierung (Wiederholung von schon Bekanntem)

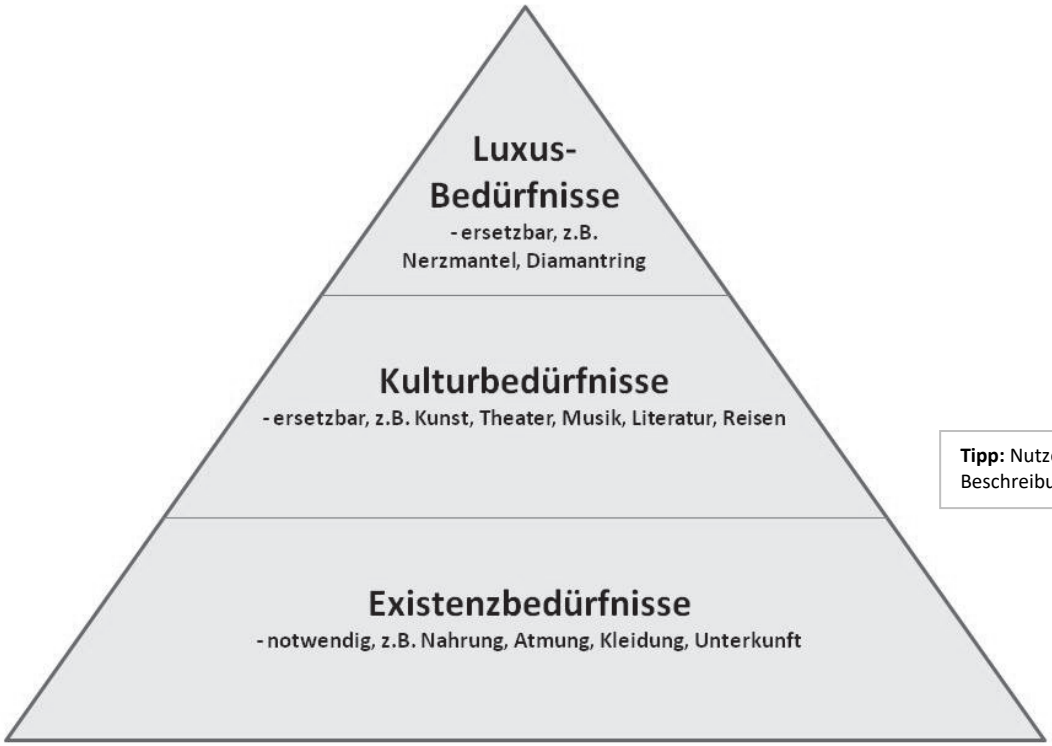


Abb.1: die Bedürfnispyramide

Tipp: Nutze die „Redemittel zur Beschreibung eines Diagramms“.

Rückbezug auf die Redemittel und Adaption auf neuen Kontext

b. **Vergleiche** die Anteile der Ausgaben für Nahrungsmittel, Wohnen und Bildungswesen in den drei Haushalten.

i. **Berechne** die Anteile in Prozent (%). Nutze hierzu die Tabelle „Prozentuale Anteile monatlicher Aufwendungen“

ii. **Begründe**, warum die Anteile so unterschiedlich sind.

vergleichen: Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln

berechnen: Ergebnisse durch Rechnen gewinnen → **ausrechnen**

begründen: einen Sachverhalt durch Argumente stützen

➔ Als **Hilfestellung** kannst du die „Redemittel zur Begründung“ nutzen.

c. **Rechne** die Ergebnisse **aus** und vergleiche mit deinem Sitznachbarn.

ausrechnen: → **berechnen**

2. Überlege nun, welche grundsätzlichen Entscheidungen ein Haushalt bei der Verwendung des Einkommens treffen muss.

Lies hierzu den Text „Das Einkommen ist knapp“.

Tabelle: Private Konsumausgaben nach Haushaltstyp 2015

Haushaltstyp Konsumausgaben (in €)	Paarhaushalte ohne Kind	Paarhaushalte mit Kind / Kindern (ledige Kinder unter 18 Jahre)	Alleinerziehende (ledige Kinder unter 18 Jahre)
insgesamt:	**2894**	**3353**	**1876**
davon:			
Nahrungsmittel, Getränke und Tabakwaren	390	505	284
Bekleidung und Schuhe	117	175	101
Wohnen, Energie und Wohnungsinstandhaltung	999	1108	715
Innenausstattung, Haushalts-geräte und -gegenstände	168	187	90
Gesundheit	145	96	39
Verkehr	390	466	205
Post- und Telekommunikation	63	84	65
Freizeit, Unterhaltung und Kultur	325	351	186
Bildung	5	67	29
Gaststätten- und Beherbergungsdienstleistungen	187	186	88
andere Waren und Dienstleistungen	105	126	75

Daten entnommen aus: Statistisches Bundesamt (2017): Wirtschaftsrechnungen. Laufende Wirtschaftsrechnungen. Einkommen, Einnahmen und Ausgaben privater Haushalte. 2015. Wiesbaden. S. 35.

Tabelle: Prozentuale Anteile monatlicher Aufwendungen

Haushaltstyp Anteile	Paarhaushalte ohne Kind	Familien mit Kind/ Kindern	Alleinerziehende
Nahrungsmittel, Getränke und Tabakwaren	13,48 %	15,10 %	15,60 %
Wohnen, Energie und Wohnungsinstandhaltung			
Bildung			

Das Einkommen ist knapp!

Vorgabe Lesestil

Tipp: Lesestil „globales Lesen“: Entnimm dem Text die Hauptaussagen (entscheide, was wichtig und was unwichtig ist). Du musst dafür nicht jedes Wort genau verstehen. Konzentriere dich auf die Frage unter 2. und unterstreiche die Sätze/Satzteile, in denen du eine Antwort findest.

Das grundlegende Problem allen Wirtschaftens ist die Knappheit der Mittel. Alle Haushalte stehen vor der Aufgabe, mit ihrem Einkommen auskommen zu müssen und trotzdem möglichst viele Bedürfnisse befriedigen zu wollen. Dies hängt natürlich von der Höhe des Einkommens ab. Da gibt es Personen, die sich ein Luxusauto anschaffen wollen, und andererseits gibt es Familien, die von Arbeitslosengeld betroffen sind und wo die Eltern darüber nachdenken, wie sie für ihre drei Kinder neue Schuhe kaufen können.

Wir erkennen, dass die Wünsche, also die Bedürfnisse der Menschen, unterschiedlich sind. Sie sind abhängig vom Einkommen. Es stehen aber alle vor der Entscheidung: Wie soll das zur Verfügung stehende Einkommen verwendet werden? Was lässt sich eventuell sogar sparen für eine spätere größere Anschaffung oder für eine finanzielle Absicherung in Notzeiten?

Hilfestellung:

Redemittel als sprachliche Hilfestellung mit direktem Bezug zu den Teilaufgaben

Redemittel zur Begründung
▪ Der Grund ist ... ▪ Dies ist damit zu begründen, dass … ▪ Dies liegt daran, dass ... ▪ Dazu trägt bei, dass ... ▪ Dies ist (besonders) sinnvoll, weil ... ▪ Dabei zeigt sich deutlich, dass … ▪ …

1.3 Teilaufgabe 3: Ausgaben müssen geplant werden

Advanced Organizer

Die folgenden Teilschritte helfen dir dabei

- zu erkennen, warum es wichtig ist, ein Haushaltsbuch zu erstellen
- wie Einnahmen und Ausgaben strukturiert werden können
- Beispiele für Einnahmen und Ausgaben kennen zu lernen.

Aktivierung von Vorwissen (vor dem Lesen)

1. Warst du schon einmal in einer Situation, in der dir das Geld gefehlt hat? Tausch dich darüber mit deinem Sitznachbarn aus.

Lies den Text „Ausgaben müssen geplant werden“ mehrmals.

markieren: z.B. unterstreichen

selbständiges Erschließen/ Erarbeiten unbekannter Wörter (während des Lesens)

a. **Markiere** Textstellen oder Wörter, die du
   - besonders wichtig findest,
   - zu denen du Fragen hast und
   - die du noch nicht verstehst.

Tipp: Arbeite mit deinem Sitznachbarn oder in der Gruppe. Benutzt ein Wörterbuch oder das Internet, um die Bedeutung unbekannter Begriffe herauszufinden und erklärt sie euch gegenseitig.

b. **Trage** die Beispiele für Einnahmen und Ausgaben in die jeweilige Tabelle **ein** und versuche, eine Erklärung zu geben. Falls du keine Erklärung findest, gib Beispiele zu den einzelnen Einnahmen und Ausgaben.

eintragen: ausfüllen, in etwas hineinschreiben

begründen: einen Sachverhalt durch nachvollziehbare Argumente stützen

Rückbezug Redemittel

c. **Begründe**, warum es sinnvoll ist, einen Haushaltsplan aufzustellen und ein Haushaltsbuch zu führen.

Tipp: Nutze die „Redemittel zur Begründung“.

Ausgaben müssen geplant werden

Der Haushaltsplan

Vorgabe Lesestil

„Wo ist nur das Geld geblieben?“ Diesen Ausspruch habt ihr sicherlich alle schon einmal gehört. Meist sind die Wünsche größer als das zur Verfügung stehende Geld. Darum ist es wichtig, einen Ausgabenplan zu erstellen, damit man nicht für einige Dinge zu viel Geld ausgibt, das dann anderswo fehlt. Da in jeder Familie eine andere Geldsumme verfügbar ist, aber auch die Wünsche und Interessen unterschiedlich sind, wird jeder Haushaltsplan anders aussehen. Bestimmte Ausgabengruppen finden sich bei allen. Wenn eine Familie neben dem Haushaltsplan auch **Buch führt** über die festen Ausgaben, kann sie jederzeit überprüfen, ob der Plan eingehalten werden kann oder in einigen **Posten** verändert werden muss. Die Verbraucherberatungsstellen sind bei der Aufstellung von Haushaltsplänen behilflich. Eine weitere Hilfe sind vorgedruckte Haushaltsbücher, die die Kontrolle der Ausgaben erleichtern.

Tipp: Lesestil „selektives Lesen“: Entnimm dem Text nur die Informationen, die für die Teilschritte 2a+b relevant sind.

Buch führen: einen Sachverhalt genau dokumentieren, z.B. monatliche Einnahmen und Ausgaben

der Posten: bezeichnet Kategorien für Einnahmen und Ausgaben, z.B.: Lohn oder Miete

Beispiele für Einnahmen:

- Nettolöhne und -gehälter
- Kindergeld
- Taschengeld
- Sonderzuwendungen wie Urlaubs- und Weihnachtsgeld
- Zinsen aus Vermögen

Beispiele für feste Ausgaben:

- Miete
- Strom, Gas, Wasser, Heizenergiekosten
- Handy, Internet
- Versicherungen
- Beiträge, Gebühren
- Haushaltskosten (z.B. Taschengeld, Zeitung)
- monatliche Sparbeiträge

Beispiele für veränderliche Ausgaben:

- Ernährung, Getränke, Genussmittel
- Kleidung, Schuhe
- Wasch- und Putzmittel
- Körper- und Gesundheitspflege
- Bildung, Freizeit, Unterhaltung
- Auto, Verkehr, Transport
- Wohnen (Hausrat, Anschaffungen)

Tabelle: Einnahmen

Tabelle mit Beispielvorgabe; dient der sprachlichen und fachlichen Vorbereitung für die Teilaufgabe 1.4

Einnahmen	
Einnahmen	**Erklärung**
das Kindergeld	*Das Kindergeld ist eine finanzielle Unterstützung des Staates, die den Eltern dabei helfen soll, ihre Kinder großzuziehen.*

Tabelle: Ausgaben

Tabelle mit Beispielvorgabe; dient der sprachlichen und fachlichen Vorbereitung für die Teilaufgabe 4

Ausgaben				
Feste Ausgaben	**Erklärung**		**Veränderliche Ausgaben**	**Erklärung**
die Miete	*monatlicher Gelbetrag, der für die Wohnung an den Vermieter gezahlt werden muss*		das Genussmittel	*Mittel, die nicht aufgrund des Nährwertes, sondern wegen des Genusses konsumiert werden, wie z.B. Schokolade, Kaffee oder Tabak*

1.4 Teilaufgabe 4: Das Haushaltsbuch verrät's auf den Cent

Advanced Organizer

Die folgenden Teilschritte helfen dir dabei

- sich anhand von Vorlagen bei der Erstellung eines Haushaltsbuch zu orientieren
- schrittweise ein Haushaltsbuch zu Einnahmen und Ausgaben zu erstellen.

Strukturierung des Textes

selbständiges Erschließen/Erarbeiten unbekannter Wörter

Rückbezug auf die Tabellen für Einnahmen und Ausgaben und ggf. Ergänzung

1. **Lies** den Text „Das Haushaltsbuch verrät's auf den Cent".
   a. Worum geht es in den einzelnen Schritten?
   b. Gib den einzelnen Schritten eine Überschrift.
   c. **Markiere** Textstellen oder Wörter, die du
      - besonders wichtig findest
      - zu denen du Fragen hast und
      - die du noch nicht verstehst.
   d. **Ergänze** die Tabellen *Einnahmen und Ausgaben* um weitere Posten.

Vorgabe von Planungshilfen zur Erstellung eines Haushaltsbuches

Bezug zur individuellen Lebenssituation

selbständiges Erstellen eines Haushaltsbuches mit optionalen Hilfestellungen

2. **Informiere** dich anhand des Textes über die Gestaltung eines Haushaltsbuches.
3. **Erstelle** eine Übersicht über die monatlichen Einnahmen und Ausgaben deiner Familie oder fertige für dich selbst einen Taschengeldplaner an.
4. **Stelle** dein Ergebnis deinen Sitznachbarn **vor**.
   Vergleicht und beurteilt eure Ergebnisse.
   Überlegt dabei, wie man Ausgaben verringern könnte.

Tipp: Arbeite mit deinem Sitznachbarn oder in der Gruppe. Benutzt ein Wörterbuch oder das Internet, um die Bedeutung unbekannter Begriffe herauszufinden und erklärt sie euch gegenseitig.

ergänzen: eine vorgegebende Struktur um Bestandteile erweitern

sich informieren: Informationen entnehmen oder ableiten

Tipp: Du kannst verschiedene Planungshilfen zur Gestaltung und Erstellung eines Haushaltsbuches nutzen (online z.B. bei der Sparkasse abrufbar):
Anlage 1: Taschengeldplaner oder
Anlage 2: Haushaltsbuch

Tipp: Du kannst für die Übersicht die Anlagen 3-5 nutzen (online bei der Sparkasse abrufbar):
Anlage 3: Einnahmen
Anlage 4: feste Ausgaben
Anlage 5: veränderliche Ausgaben

Tipp: Zähle nur die Posten auf, die für dich relevant sind.

vorstellen: den Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben/ sagen

Das Haushaltsbuch verrät's auf den Cent

Mit einem Haushaltsbuch kann man sich gut einen Überblick über Einnahmen und Ausgaben verschaffen. Musterbeispiele helfen, leichter eine Übersicht anzufertigen.

Schritt 1:

Zu den Einnahmen zählen die Nettolöhne und -gehälter aller im Haushalt lebenden Personen, private Zahlungen sowie staatliche Zahlungen, wie z.B. Kindergeld, Urlaubs- und Weihnachtsgeld, Steuerrückerstattungen und die Einkommen aus Vermögen wie Zinsen, Mieteinnahmen.

In einer Übersicht werden möglichst im Voraus die Einnahmen zusammengestellt, mit denen in den kommenden Monaten gerechnet werden kann. Mögliche **Einkommensengpässe** sind so auf einen Blick erkennbar.

der Einkommensengpass: wenn die Ausgaben höher sind als die Einnahmen

Schritt 2:

Es gibt feste und veränderliche Ausgaben. Die festen Ausgaben sind die regelmäßig wiederkehrenden Ausgaben wie Miete, Versicherungsbeiträge, Zeitungsabonnements, Rundfunk- und Fernsehgebühren etc. Sie sind nicht zu umgehen. Man kann hier keine Einsparungen vornehmen, es sei denn, man kündigt ein Abonnement oder eine Versicherung. Die entsprechenden Beträge werden meist zu festgesetzten Terminen vom Girokonto abgebucht. Aus den Einnahmen abzüglich der festen Ausgaben ergibt sich das Budget für die veränderlichen Ausgaben.

Tipp: Lesestil „globales Lesen":
Bevor du den Text liest, überlege dir, was dir die Überschrift sagt und was du bereits über das Thema weißt. Verschaffe dir während des Lesens zunächst einen ersten Eindruck/ Überblick über den Text, sodass du den einzelnen Schritten eine Überschrift geben kannst.

Tipp: Lesestil „detailliertes Lesen":
Beim zweiten Lesen schaust du dir den Text ganz genau und gründlich an, sodass du weitere Posten für Einnahmen und Ausgaben in den Tabellen ergänzen kannst.

Schritt 3:

Zu den veränderlichen Ausgaben zählen unter anderem Lebensmittel, Kleidung, Kosmetik, Kino. Diese können je nach Bedürfnissen und finanziellen Mitteln sehr unterschiedlich sein und auch von Monat zu Monat schwanken. Da die Wünsche häufig größer sind als das zur Verfügung stehende Geld, müssen gerade die veränderlichen Ausgaben gut geplant werden, um festzustellen, welche finanziellen Spielräume bei den Ausgaben vorhanden sind. Für die Haushaltsbuchführung bietet es sich an, Ausgabenbereiche festzulegen. „Mein Haushaltsbuch" schlägt die Bereiche Wohnen, Ernährung, Bekleidung, Gesundheit, Kommunikation, Freizeit, Bildung, Verkehrsmittel, Familie und Sonstiges vor. In einer rechten Summenspalte können die Tagesausgaben erfasst werden.

Für nahezu jede Ausgabe gibt es einen Beleg. Es ist sinnvoll, Kassenbons, Quittungen, Rechnungen z.B. in einem Umschlag zu sammeln und anhand der Belege in möglichst kurzen Abständen, am besten täglich, die Ausgaben in das Haushaltsbuch einzutragen. Belege über größere Anschaffungen sollten aufbewahrt werden, denn Garantieansprüche können in der Regel nur durch Vorlage des Kassenbons geltend gemacht werden.

Die Übersicht über Soll und Haben (Saldo) am Ende des Monats kann ermittelt werden, indem man vom Monatsbudget für veränderliche Ausgaben die tatsächlichen Ausgaben abzieht.

1.5 Weiterführende Aufgaben

1. Entscheide dich, auf welche Ausgaben du verzichten könntest und begründe deine Entscheidung.
2. Überführe deine Tabellen in eine Excel-Tabelle, sodass die Summen und Differenzen der Einnahmen und Ausgaben automatisch berechnet werden. Berechne die Anteile in Prozent.

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

Betrachtet man die Zielstellungen des Unterrichts im Fach WAT, so ist neben der wirtschaftlichen, technischen sowie ökologischen und ökonomischen Grundbildung auch die sprachsensible Unterrichtsgestaltung und der damit verbundene Erwerb von Bildungs- und Fachsprache fest im Rahmenlehrplan ab dem Schuljahr 2017/18 verankert (Senatsverwaltung 2015a).

Allerdings fehlen zur Umsetzung eines sprachbildenden Unterrichts bislang konkrete Materialien. So sind Lehrende oftmals aufgefordert, eigenständig Materialien zu erstellen, ohne dass konkrete Leitfäden, Wegweiser oder Hilfestellungen zur Verfügung stehen.

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe

Vor diesem Hintergrund wurde zunächst nach guten Materialien für das Fach WAT recherchiert. Gute Materialien für das Themenfeld „Haushaltsmanagement“ sind u.a. dadurch charakterisiert, dass sie Möglichkeiten zum Lebensweltbezug, zur Reflexion und Bewertung von Verbraucherverhalten, Lebensstilen, Alltagskonsum usw. geben. Des Weiteren fördern Lernaufgaben verschiedene Kompetenzen wie Sach-, Selbst-, Sozial- oder Methodenkompetenzen aber auch Verstehensprozesse mit anspruchsvollen kognitiven Lernprozessen (vgl. Senatsverwaltung 2015b).

In Absprache mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Technischen Universität Berlin wurde nach Material gesucht, das einerseits im WAT-Unterricht einsetzbar ist und gleichzeitig einen deutlichen, nachhaltigen Lebensweltbezug aufweist. Die hier verwendete Lernaufgabe behandelt das Erstellen eines Haushaltsbuches/ Budgetplans/ Taschengeldplans und kann grob dem Themenfeld „Haushaltsmanagement“ zugeordnet werden. Des Weiteren kann die Thematik in das fachübergreifende Thema „Verbraucherbildung“ des Rahmenlehrplans „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ eingeordnet werden. Darüber hinaus ist die Lernaufgabe in den vom Rahmenlehrplan für die Fächer-WAT vorgeschlagenen Themenfeldern „Wirtschaften im Haushalt“, „Ernährung, Gesundheit und Konsum“, „Markt, Wirtschaftskreisläufe und politische Rahmenbedingungen“ oder „Unternehmerisches Handeln“ zumindest partiell verwendbar bzw. adaptierbar.

Der Finanzplanung kommt in der individuellen Lebensplanung und -gestaltung eine besondere, wichtige und notwendige Rolle zu. Die finanzielle Verschuldung junger Erwachsener ist tendenziell steigend. Die Gründe der Verschuldung liegen u.a. in überhöhten Konsumausgaben, in fehlenden Kompetenzen der Haushaltsführung oder in Defiziten der finanziellen Bildung (vgl. Langmeyer / Winkelhofer 2014: 26-27).

Die vorliegende Lern- und Arbeitsaufgabe ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Lern- und Arbeitsaufgabe zielt auf eine lebensweltbezogene Handlungskompetenz ab, in der das Problembewusstsein für finanzielle Ressourcen geschärft wird, indem man sich mit konkreten Kostensituationen (Kosten-Folgekosten und die damit verbundenen Konsumentscheidungen) auseinandersetzt.
- Durch die Planung und Abwägung von Finanzierungsentscheidungen wird die Handlungskompetenz gestärkt.
- Es werden Handlungsalternativen für die kurz-, mittel- und langfristige Finanzierungsplanung erarbeitet.
- Es werden Handlungsstrategien für die Planung und Finanzierung von Konsumwünschen erarbeitet und diskutiert.

2. Kontext und Aufbau

Die Texte, die der sprachbildenden Bearbeitung zu Grunde gelegt wurden, stammen aus dem Lehrwerk „Praxis Wirtschaft. Differenzierende Gesamtband-Ausgabe.“ (Kaminski, Hans et al. 2014), das in Realschulen, integrierten Gesamtschulen sowie Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen Anwendung findet. In dem Kapitel „Auskommen mit dem Einkommen“ finden sich die drei Sachtexte mit den Titeln „Das Einkommen ist knapp“ (Text 1), „Ausgaben müssen geplant werden“ (Text 2) und „Das Haushaltsbuch verrät’s auf den Cent“ (Text 3) vor. Bei allen drei Texten handelt es sich um Informations- bzw. Sachtexte.

Text 1: Neben der Notwendigkeit eines Haushaltsplanes setzen sich die Schülerinnen und Schüler im ersten Text allgemein mit Einnahmen und Ausgaben auseinander, wobei beschrieben werden soll, welche grundsätzlichen Entscheidungen ein Haushalt bei der Verwendung des Einkommens treffen muss. Darüber hinaus soll die Grafik „Einblick in das Haushaltsbuch“ untersucht werden, um unterschiedliche Ausgabenanteile verschiedener Haushalte miteinander zu vergleichen. Hierzu wird eine optionale Starthilfe durch einen Rückbezug zur bereits bekannten Bedürfnispyramide angeboten.

Text 2: Der zweite Text führt die Schülerinnen und Schüler zu einer tieferen Auseinandersetzung in die Thematik, indem sie Gründe zur Notwendigkeit eines Haushaltsbuches nennen sollen. Dabei werden Beispiele für Einnahmen, feste und veränderliche Ausgaben vorgegeben, sodass eine Grundlage für ein eigenes Haushaltsbuch entsteht, das unter Berücksichtigung des dritten Textes angefertigt werden soll. Hierzu wird auf eine optionale Starthilfe in Form von Planungshilfen (z.B. Mein Taschengeldplaner) hingewiesen, welche bei den Sparkassen zur Verfügung stehen.

Text 3: Der abschließende dritte Text führt feste und veränderliche Ausgaben differenziert in Form von Einzelschritten auf und informiert über Faktoren eines Haushaltsbuches. Darüber hinaus enthält die Aufgabe ein Kreisdiagramm zu Konsumausgaben privater Haushalte 2015. Die einzelnen Texte und Teilaufgaben bereiten schrittweise auf die Erstellung eines Haushaltsbuches vor. Insbesondere informieren sich die Schülerinnen und Schüler über die Gestaltung eines Haushaltsbuches, sodass sie in die Lage versetzt werden, abschließend eine Übersicht über eigene monatliche Einnahmen und Ausgaben zu erstellen. Eine weiterführende Aufgabe sieht das Treffen begründeter Entscheidungen zur Verringerung der Ausgaben vor.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf*

Das Material wurde mit dem von „Sprachen-Bilden-Chancen“ entwickelten „Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf)“* (Caspari et al. 2017) analysiert (s. auch Teil D). Die Analyseergebnisse können wie folgt (grob) zusammengefasst werden:

Die Lernaufgabe sieht das Erstellen eines Haushaltsbuches vor. In fachlicher Hinsicht sollen Kompetenzen im Umgang mit finanziellen Ressourcen geschärft werden. Auf dem Weg zum eigenen Haushaltsbuch setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Notwendigkeit eines Haushaltsbuches, mit dem Einkommen sowie mit der Planung von Ausgaben auseinander. Schülerinnen und Schüler benennen, ermitteln und untersuchen Einnahmen sowie Ausgaben privater Haushalte und werden durch das schrittweise Herangehen in die Lage versetzt, das Gelernte auf den eigenen individuellen Kontext adaptieren zu können.

Anzumerken dabei ist die fehlende Aktualität der Materialien: Die Abbildung „Einblick in das Haushaltsbuch“ stammt aus dem Jahr 1998. Sie führt zwar wesentliche Posten monatlicher Aufwendungen wie Wohnen, Nahrungsmittel oder Bekleidung auf, berücksichtigt jedoch nicht zeitgemäße Aufwendungen wie bspw. für Internet- oder Handygebrauch. Allerdings bietet das Statistische Bundesamt aktuelle Abbildungen und Auflistungen monatlicher Aufwendungen an (vgl. Statistisches Bundesamt 2017), die für die Aktualisierung der Aufgabe herangezogen wurden. Die Abbildung „Einblick in das Haushaltsbuch“ wurde daher durch die Tabelle „Private Konsumausgaben nach Haushaltstyp 2015“ ersetzt.

In sprachlicher Hinsicht sind besonders Lesefähigkeiten gefordert. Als Textsorten liegen Sachtexte vor. Bei dem ersten und dritten Text handelt es sich um diskontinuierliche Texte, d.h. Texte, die mit Abbildungen, Diagrammen, Tabellen usw. versehen sind. Diskontinuierliche Texte werden häufig genutzt, um kontinuierliche Texte sinnvoll zu ergänzen. Ihre Funktion ist es, Informationen möglichst exakt und eindeutig darzustellen, sodass diese in komprimierter Form vorliegen. Solche Texte sprachlich zu interpretieren, stellt die Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen: Sie müssen zunächst in der Lage sein, Inhalte und Strukturen, d.h. den Sachverhalt, erkennen zu können, bevor dieser sprachlich in einen kontinuierlichen Text transkribiert werden kann. Hierzu benötigen Schülerinnen und Schüler Hilfestellungen und Strategien zum Erschließen und Bewerten von diskontinuierlichen Texten, wie bspw. Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen. Erst mit solchen Lesekompetenzen kann ein diskontinuierlicher Text entschlüsselt werden. Somit können die Abbildungen im ersten und dritten Text als zusätzliche und detaillierte Informationsträger decodiert werden. Allerdings geht aus dem dritten Text nicht hervor, welche Funktion dem Diagramm „Konsumausgaben privater Haushalte 2011“ zukommt, da es weder konkrete Arbeitsaufträge oder Aufgabenstellungen noch Verweise gibt, sodass dieses diskontinuierliche Element sogar als irreführend wahrgenommen werden könnte. Das Diagramm wurde daher dem dritten Text entnommen und als Einstieg zur Aktivierung des Vorwissens gewählt, bevor mit der Textarbeit begonnen wird, da bereits hier Fachwörter vorhanden sind, die im weiteren Verlauf wiederholt auftreten. Die Daten wurden aktualisiert, sodass die Grafik nun den Titel „Konsumausgaben privater Haushalte 2015“ trägt.

Signifikant ist ein hoher Anteil an Fachwortschatz (Text 2+3), teilweise als mehrgliedrige Komposita (bspw. Nettolöhne und -gehälter, Steuerrückerstattung, Haushaltsbuchführung, Ausgabenbereiche, Tagesausgaben, Monatsbudget), einige metaphorische Begriffe (Einkommensengpässe, Spielraum) oder Passivkonstruktionen mit und ohne Modalverben (bspw.: werden … abgebucht, müssen … geplant werden, können … erfasst werden). Neben fachsprachliche sind die Schülerinnen und Schüler ebenso vor bildungssprachliche Hürden gestellt (bspw.: das zur Verfügung stehende …, einen Überblick verschaffen über …), die es ebenso zu überwinden gilt. Zur besseren Orientierung werden daher Begriffserklärungen angeboten. Außerdem werden Hinweise zu dem für die Aufgabenerfüllung dienlichsten Lesestil gegeben.

Auf der produktiven Seite sollen die Schülerinnen und Schüler neben der Erstellung eines Haushaltsbuches Grundsatzentscheidungen bei der Verwendung des Einkommens angeben, eine Tabelle begründet auswerten sowie Gründe zur Notwendigkeit eines Haushaltsbuches nennen können. Unterschiedliche Ausgabenanteile sollen verglichen und deren Unterschiede begründet werden. Darüber hinaus soll auf bereits vorhandenes Wissen über die Bedürfnispyramide zurückgegriffen werden, in dem die monatlichen Aufwendungen den Luxus-, Kultur- und Existenzbedürfnissen zugeordnet werden. Sowohl bildungssprachliches als auch fachsprachliches Register ist gefordert. So müssen die Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt detailliert darstellen, eine Begründung argumentativ vertreten sowie lückenlose und vollständige Angaben zu einem Sachverhalt machen können.

4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Um Materialien tatsächlich zielgruppengerecht sprachbildend aufbereiten zu können, ist neben der Analyse der fachlichen und sprachlichen Herausforderungen des Materials eine möglichst objektive Beurteilung sprachlicher Kompetenzen bzw. Defizite der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson notwendig. Da dies an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, versteht sich die Aufgabe als Beispiel dafür, welche sprachbildenden Überarbeitungen auch ohne Kenntnis einer konkreten Lerngruppe lernförderlich sind. Darüber hinaus sollten die Lehrpersonen die für ihre Lerngruppen notwendigen, differenzierten sprachbildenden Maßnahmen ergreifen. Empfehlenswert ist die Planung einer vom Rahmenlehrplan abgeleiteten durchgängigen Sprachbildung in Form eines Spiral-

curriculums, um sowohl fachlich als auch sprachlich an die nächstfolgenden Themenfelder anknüpfen zu können.

Voraussetzungen, um die o.g. Lernaufgabe bearbeiten zu können, ist das Wissen über den Aufbau des Zahlungsverkehrs und der Bedarfspyramide sowie die Fähigkeit, eine Gewinn- und Verlustrechnung bzw. Prozentualrechnung durchführen zu können. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, eine begründete Entscheidung treffen zu können.

Hilfestellungen erhalten die Schülerinnen und Schüler in Form gestufter Hilfen zur flachen und klaren Progression; beim Lesen der Texte, der Grafik und der Tabelle sowie beim Beschreiben dieser; beim Begründen sowie bei der Semantisierung von Operatoren und fachsprachlicher Lexik. Allen Teilaufgaben gemein ist der „Advanced Organizer“, eine vorangestellte Überblicksdarstellung zur Erleichterung des Erfassens von Inhalt und Struktur. Die Gliederung in aufeinander abgestimmten Teilschritten macht den Arbeitsprozess transparent und nachvollziehbar. Die Operatoren der einzelnen Teilschritte sowie die für die Bearbeitung der Aufgaben notwendige Lexik werden in Form von Hilfe-Boxen (Kurzbeschreibungen) detaillierter beschrieben. Im Einzelnen wurde das Material wie folgt sprachbildend überarbeitet und teilweise neu arrangiert:

Teilaufgabe 1

Teilaufgabe 1 dient der Einführung in das Thema, indem das Vorwissen durch das Diagramm „Konsumausgaben privater Haushalte 2015“ aktiviert werden soll. Als Vorlage diente das Diagramm „Konsumausgaben privater Haushalte 2011“ aus dem dritten Text, in dem es keine explizite Funktion hatte. Das Diagramm wurde aktualisiert und den Daten von 2015 angepasst. Es eignet sich als Einstieg, da an dieser Stelle bereits Fachlexik aufgegriffen werden kann, die im weiteren Verlauf der Aufgabenbearbeitung wiederholt vorkommt. Die Bedeutungen fachsprachlicher Begriffe wie z.B. Konsumausgaben oder Wohnungsinstandhaltung können individuell von der Lehrkraft oder den Schülerinnen und Schülern semantisiert werden. Darüber hinaus zielt die erste Teilaufgabe darauf ab, Kompetenzen für das Verstehen und das Beschreiben von Abbildungen zu fördern. Diesen wurden Scaffolds (sprachbildende Hilfestellungen) in Form von Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen sowie Redemittel zur Beschreibung eines Diagramms hinzugefügt, um die Aufgabenstellung sprachlich angemessen bearbeiten zu können.

Teilaufgabe 2

Teilaufgabe 2 hat die Strukturierung und den Vergleich von Ausgaben zum Ziel. Des Weiteren werden Kompetenzen zum Treffen begründeter Entscheidungen gefordert. Sprachbildende Hilfestellungen finden sich in Form von Redemitteln zur Begründung einer eigenen Entscheidung sowie in Rückverweisen auf Scaffolds aus Teilaufgabe I, die zur Aufgabenbearbeitung genutzt werden können (an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und dieses in neuen Situationen nutzen). Als Einsteig wird die Tabelle „Private Konsumausgaben nach Haushaltstyp 2015“ untersucht. Hierzu stehen die bereits bekannten Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen als Hilfestellungen zur Verfügung. Die bereits bekannte Bedürfnispyramide ist als Orientierung hinzugefügt. Ebenso wird für den Vergleich von Ausgaben auf die Redemittel zur Beschreibung rückverwiesen. Zur Orientierung beim Ausfüllen der Tabelle sind die prozentualen Anteile für den Bereich „Nahrungsmittel, Getränke und Tabakwaren“ beispielhaft vorgegeben (je nach Niveau können auch weitere Anteile vorgegeben werden bzw. gänzlich weggelassen werden; darüber hinaus kann in der Aufgabenstellung dahingehend differenziert werden, für welche Posten die prozentualen Anteile ausgerechnet werden sollen). Die zu ermittelnden Daten dienen der Interpretation und Begründung der Ergebnisse, wofür Redemittel zur Verfügung stehen. Für die Textarbeit wird der Lesestil „globales Lesen“ empfohlen, damit sich die Schülerinnen und Schüler auf die wesentlichen Aussagen zur Beantwortung der Fragestellung konzentrieren können.

Teilaufgabe 3

Teilaufgabe 3 zielt auf das Erkennen der Relevanz zur Erstellung eines Haushaltsbuches sowie zur Strukturierung von Einnahmen und Ausgaben ab. Zu Vorbereitung auf den Lesetext werden individuelle Erfahrungen im Umgang mit Geld aktiviert. Die für die Aufgabenstellung wichtigen Wörter (diese können auch unbekannt sein) sollen während des Lesens zunächst im Text markiert und daraufhin gemeinsam diskutiert werden (Partner- oder Gruppenarbeit). Ziele solch kollaborativer Lernformen sind der Wissensaustausch untereinander sowie das Erarbeiten einer gemeinsamen Wissensbasis zur erfolgreichen Bewältigung weiterführender Aufgaben. So sollen im darauffolgenden Teilschritt 3.2b gemeinsam Erklärungen oder Beispiele zu den einzelnen Posten für Einnahmen und Ausgaben gefunden werden. Zum Ausfüllen der Tabellen „Einnahmen“ und „Ausgaben“ wird jeweils ein Beispiel als Orientierung vorgegeben. Die Ergebnisse dienen einerseits der sprachlichen und fachlichen Vorbereitung für Teilaufgabe IV, andererseits können sie zur Begründung der Relevanz eines Haushaltsbuches herangezogen werden. Sprachliche Unterstützung findet sich hier wiederum in den Redemitteln zur Begründung aus Teilaufgabe 2. Als Lesestil wird das „selektive Lesen“ empfohlen.

Teilaufgabe 4

Nachdem in den Teilaufgaben 1-3 die wesentlichen Grundlagen, sowohl fachlich als auch sprachlich, geschaffen wurden, soll abschließend in Teilaufgabe 4 ein Haushaltsbuch monatlicher Einnahmen und Ausgaben erstellt werden. Vor diesem Hintergrund soll zunächst anhand der einzelnen Teilschritte IV.1a-d der zu lesende Text bearbeitet werden. Zur Strukturierung sind den einzelnen Absätzen Teilüberschriften hinzuzufügen, wofür Leerzeilen vorgegeben sind. Eine Anleitung zum Lesestil (globales wie detailliertes Lesen) findet sich direkt am Text. Unbekannte Wörter sollen wiederum gemeinsam diskutiert sowie weitere Posten in den Tabellen für „Einnahmen“ und „Ausgaben“, die bereits unter Teilaufgabe 3 erstellt wurden, ergänzt werden. An vorgegebenen Planungshilfen (online erhältlich bei der Sparkasse) wie Taschengeldplaner oder Haushaltsbuch sowie Übersichten zu Einnahmen und Ausgaben kann sich bei der Erstellung des eigenen Haushaltsbuches orientiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig die Ergebnisse vorstellen und miteinander verglichen und beurteilen, sodass letztlich Überlegungen darüber angestellt werden können, wie Ausgaben verringert werden könnten.

Teilaufgabe 5

Teilaufgabe 5 zielt auf den möglichen Transfer fachübergreifender Kompetenzen ab, indem die erstellten Übersichten von Einnahmen und Ausgaben in eine Excel-Tabelle zur automatisierenden Berechnung von Summen und Differenzen (Schnittstelle Informatik) überführt werden sollen.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die hier vorgestellten sprachbildenden Hilfestellungen sind grundsätzlich als Vorschläge zu verstehen. Da nur die Lehrperson den individuellen Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen kann, entscheidet sie, wann und wo sprachbildende Maßnahmen notwendig sind und zielführend erscheinen.

Differenzierungsmöglichkeiten gäbe es z.B. bei der Lexik oder den Operatoren, die separat als Glossar aufgeführt bzw. das durch die Schülerinnen und Schüler selbst angelegt werden könnten. Die vorgegebenen Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen könnten bei bereits vorhandenen Kompetenzen gekürzt bzw. weggelassen werden. Auch die vorgegebenen Lesestile könnten um ihre Erklärung gekürzt bzw. je nach Grad der Lesekompetenz gestrichen werden. Bei den Tabellen unter Teilaufgabe 3 zu Einnahmen und Ausgaben kann binnendifferenziert werden, da sich die Anforderungen zwischen „eine Erklärung geben“ und „ein Beispiel geben“ stark unterscheiden, sodass die Materialien auf fachliche und sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können (fordern und fördern).

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Durch die vorangestellten Überblicksdarstellungen sowie durch gestufte Hilfen zur kleinschrittigen Bearbeitung der Lernaufgabe wird die selbständige Auseinandersetzung und Bearbeitung der einzelnen Teilaufgaben unterstützt. Die Lehrperson nimmt dabei eine beratende Funktion ein, mit von ihr festgelegten klaren Zeitvorgaben. Hervorzuheben ist, dass Internetquellen bei Rechercheaufgaben durch die Lehrperson angegeben werden müssen, um relevante und zielführende Ergebnisse sicherstellen zu können.

C. Literatur

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.

Kaminski, Hans et al. (2014): Auskommen mit dem Einkommen. In: *Praxis Wirtschaft.* Differenzierende Gesamtband-Ausgabe. Braunschweig: Westermann Verlag.

Langmeyer, Alexandra/ Winkelhofer, Ursula (2014*): Taschengeld und Gelderziehung. Eine Expertise zum Thema Kinder und ihr Umgang mit Geld mit aktualisierten Empfehlungen zum Taschengeld.* Deutsches Jugendinstitut. München.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015a). Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung [2.6.2017]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015b). Rahmenlehrplan Teil C: Wirtschaft-Arbeit-Technik. Jahrgangsstufen 7-10 (Berlin). Integrierte Sekundarschule. Jahrgangsstufen 5-10 (Brandenburg). http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de /fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff: 14.11.2016)

Statistisches Bundesamt (2017): *Wirtschaftsrechnungen. Laufende Wirtschaftsrechnungen. Einkommen, Einnahmen und Ausgaben privater Haushalte.* 2015. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/EinkommenVerbrauch/EinnahmenAusgabenprivaterHaushalte2150100157004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 15.05.2017)

D. Aufgabenanalyse nach *isaf*[1]

Analysierte Aufgabe (Ursprungsaufgabe):

Autor/in	*Kaminski, Hans et al.; adaptiert durch: Marco Albrecht (Fachdidaktik Arbeitslehre TU Berlin)*	*Titel*	Auskommen mit dem Einkommen
Fundstelle	In: Praxis Wirtschaft. Differenzierende Gesamtband-Ausgabe. Braunschweig: Westermann Verlag. 25-27.		
Klassenstufe	Sek. 1 (8.-10. Klasse)	Umfang: 2-4 U-Std. à 45 min	
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen			
fachlich	▪ Wissen über den Aufbau des Zahlungsverkehrs ▪ erstellen einer Gewinn- und Verlustrechnung (Prozentrechnung) ▪ Wissen über die Bedürfnispyramide		
sprachlich	▪ begründete Entscheidungen treffen können		

[1] isaf = Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, entwickelt von Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob (2017)

A FACHDIDAKTISCHE ANALYSE DER AUFGABE

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

	Teilaufgabe 1	*Teilaufgabe 2*	*Teilaufgabe 3*
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	Grundsatzentscheidungen bei der Verwendung des Einkommens treffen können Ausgabenanteile vergleichen können	Gründe für die Notwendigkeit eines Haushaltsbuches nennen können Monatliche Einnahmen sowie feste und veränderliche Ausgaben in einer Übersicht erfassen können	Erstellung eines eigenen Haushaltsbuches
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	Informieren über das Zusammenwirken von Wünschen, Konsum und Einkommen sowie über die monatlichen Aufwendungen unterschiedlicher Haushalte	die Notwendigkeit eines Haushaltsbuches erkennen können die eigenen Einnahmen und Ausgaben formulieren können	Erstellung eines eigenen Haushaltsbuches
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	Konsumentscheidungen hinterfragen und reflektieren können Ausgabeposten auf unterschiedliche Haushalte beziehen können	Gründe zur Notwendigkeit eines Haushaltbuches nennen können differenzieren können zwischen festen und veränderlichen Ausgaben Einnahmen den Ausgaben gegenüberstellen können	ein eigenes Haushaltsbuch erstellen können
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	den Arbeitsauftrag lesen und verstehen den Text lesen und verstehen monatliche Aufwendungen der Bedürfnispyramide zuordnen	den Arbeitsauftrag lesen und verstehen den Text lesen und verstehen Planungshilfen recherchieren (Taschengeldplaner) und sich an den Vorgaben orientieren	den Arbeitsauftrag lesen und verstehen den Text lesen und verstehen Strukturierung eines Haushaltsbuches und Aufstellung der unterschiedlichen Posten

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

	Text 1	*Text 2*	*Text 3*
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden?	Sensibilisierung für das Zusammenwirken von finanziellen Mitteln (Einkommen) mit den Bedürfnissen der Menschen und für die daraus resultierenden Entscheidungen für einen Haushalt Unterscheidung in Existenz-, Kultur- und Luxusbedürfnisse	Sensibilisierung für die Notwendigkeit eines Haushaltsbuches Beispiele für Einnahmen, feste und veränderliche Ausgaben kennen lernen	Strukturierung eines Haushaltsbuches, d.h. Ermitteln von Einnahmen, Erfassen von festen und veränderlichen Ausgaben sowie die Kategorisierung in Ausgabenbereiche
Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Vorbereitung auf die Erkenntnis der Notwendigkeit eines Haushaltsbuches für die weitere Differenzierung in feste und veränderliche Ausgaben	Vorbereitung auf die Erstellung einer Übersicht von Einnahmen und Ausgaben für die Strukturierung eines Haushaltsbuches	zur Erstellung eines eigenen Haushaltsbuches
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Sachtext Vermittlung von Wissen (Lehrtext) → fördert das Lernen aus dem Text heraus durch Erweiterung und Differenzierung von bisherigem Wissen zum Thema informierend Gebrauch von Fachwörtern Darstellung von Fakten teilweise komplexe Satzstrukturen Unterteilung in Abschnitte zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit Textergänzung durch eineGrafik / Abbildung mit zusätzlichen und	Sachtext Vermittlung von Wissen (Lehrtext) → fördert das Lernen aus dem Text heraus durch Erweiterung und Differenzierung von bisherigem Wissen zum Thema informierend und appellierend Gebrauch von Fachwörtern Darstellung von Fakten teilweise komplexe Satzstrukturen Unterteilung in Abschnitte zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit	Sachtext Vermittlung von Wissen (Lehrtext) → fördert das Lernen aus dem Text heraus durch Erweiterung und Differenzierung von bisherigem Wissen zum Thema informierend Gebrauch von Fachwörtern Darstellung von Fakten komplexe Satzstrukturen Unterteilung in Abschnitte zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit Diagramm ohne klare Funktion → Angabe von Anteilen / Segmenten (Ausgabeposten) sind in

	Text 1	*Text 2*	*Text 3*
	detaillierten Informationen (komprimiert) → Angabe von Posten für monatliche Aufwendungen unterschiedlicher Haushaltstypen in Euro		Prozent dargestellt; das zur Verfügung stehende Geld ist in Euro angegeben.
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	Text: Informationen über das Zusammenwirken zwischen finanziellen Mitteln und den individuellen Wünschen und Bedürfnissen Abbildung: Darstellung monatlicher Aufwendungen unterschiedlicher Haushaltstypen (mit Nennung verschiedener Posten) zur Veranschaulichung und Konkretisierung privater Konsumausgaben		Zusammenwirken von Text und Diagramm unklar
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral?	Schlüsselwörter (und die zugehörigen Konzepte): Einkommen, Knappheit, Bedürfnisse, Konsum, monatliche Aufwendungen, finanzielle Absicherung, Notzeiten bildungssprachliche Begriffe und Formulierungen: vor der Aufgabe/ Entscheidung stehen, Bedürfnisse befriedigen können, von etwas betroffen sein, abhängig sein von	Schlüsselwörter (und die zugehörigen Konzepte): Ausgabenplan, Wünsche, Interessen, Posten, Einnahmen, feste und veränderliche Ausgaben (und hierzu die einzelnen Posten) Funktionsverbgefüge: Buch führen Vergleich: größer als … bildungssprachliche Begriffe und Formulierungen: zur Verfügung stehen	Schlüsselwörter (und die zugehörigen Konzepte): Ausgabenbereiche, Haushaltsbuchführung, Summenspalte, Tagesausgaben, Monatsbudget, abzüglich bildungssprachliche Begriffe und Formulierungen: einen Überblick verschaffen über, eine Übersicht zusammenstellen Nominalisierungen: im Voraus
Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen?	keine	Fachwortschatz wie: Verbraucherberatungsstelle	metaphorische Ausdrücke wie: Einkommenseng-pässe, Spielraum, auf einen Blick, schwanken

	Text 1	*Text 2*	*Text 3*
(**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)			
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	komplexe Sätze (u.a. doppelter Relativsatz): Da gibt es Personen, die sich ein Luxusauto anschaffen wollen, und andererseits gibt es Familien, die von Arbeitslosengeld betroffen sind und wo die Eltern darüber nachdenken, wie sie für ihre drei Kinder neue Schuhe kaufen können.	komplexe Sätze: Wenn eine Familie neben dem Haushaltsplan auch Buch führt über die festen Ausgaben, kann sie jederzeit überprüfen, ob der Plan eingehalten werden kann oder in einigen Posten verändert werden muss. Passiv mit Modalverben: eingehalten werden kann, verändert werden muss	komplexe Sätze: Da die Wünsche häufig größer sind als das zur Verfügung stehende Geld, müssen gerade die veränderlichen Ausgaben gut geplant werden, um festzustellen, welche finanziellen Spielräume bei den Ausgaben vorhanden sind. Passiv mit Modalverben: müssen geplant werden, können erfasst werden Passiversatzkonstruktion mit „man“: Man kann hier keine Einsparungen vornehmen, […] Proformen: Man an kann ***hier*** keine Einsparungen vornehmen, […]
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	globales Lesen dem Text die Hauptaussagen entnehmen es muss nicht alles detailliert verstanden werden entscheiden, was wichtig und was unwichtig ist die Sätze/Satzteile unterstreichen, die als wichtig erachet werden	selektives Lesen dem Text nur die Informationen entnehmen, die für die Aufgabenbearbeitung relevant sind	globales und detailliertes Lesen Überschriften interpretieren (was sagt die Überschrift über das Thema) lesen in Abschnitten bzw. in Schritten Teilüberschriften bilden mehrmaliges Lesen

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellen.

	Text 1	*Text 2*	*Text 3*
Schritt 1: Welche **produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt** wird gefordert? mündlich, schriftlich, (multi-)medial	Beschreiben grundsätzlicher Entscheidungen bei der Verwendung des Einkommens Ausgabenanteile vergleichen und deren Unterschiede begründen können die monatlichen Aufwendungen der Bedürfnispyramide zuordnen können	die Notwendigkeit eines Haushaltbuches begründen können Einnahmen sowie feste und veränderliche Ausgaben eintragen eigenständige Beschaffung eines Taschengeldplaners	Erstellung eines eigenen Haushaltsbuches
Um welche Textsorte handelt es sich?	Beschreibung, Begründung, Zuordnung	Begründung, Tabelle	Tabelle
Welcher Stil/ welches Register wird verlangt?	allgemeinsprachliches und bildungssprachliches Register	bildungssprachliches und fachsprachliches Register	fachsprachliches Register
Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?	Mitschülerinnen, Lehrperson	Mitschülerinnen, Lehrperson	Mitschülerinnen, Lehrperson
Schritt 2: **Welches sind die für die Erstellung des Produkts** notwendigen Sprachhandlungen?	Entscheidungen beschreiben, eine Grafik untersuchen und deren Anteile vergleichen, die unterschiedliche Gewichtung der Anteile begründen	die Notwendigkeit eines Haushaltsbuches begründen, Posten in einen Taschengeldplaner eintragen	Erstellen eines Haushaltsbuches, Rubriken wählen und benennen, Ausgaben berechnen, Diskussion führen über die Reduktion von Ausgaben
Schritt 3: Welche Spezifika der Textsorte müssen die SuS kennen?	Beschreibung: detaillierte und sachliche Darstellung, Präsens Begründung: Darlegung von Gründen / Argumenten (ähnlich wie Beweis) Gliederung von Anteilen / Segmenten, Sortierung/ Zuordnung der Segmente	Begründung: Darlegung von Gründen / Argumenten (ähnlich wie Beweis) Kennen einer Tabellenstruktur Organisation einer Tabelle Gliederung von Anteilen/ Segmenten, Sortierung/ Zuordnung der Segmente	Kenntnis einer Tabellenstruktur Organisation einer Tabelle Gliederung von Anteilen / Segmenten, Sortierung/ Zuordnung der Segmente lückenlose und vollständige Angaben Kategorisierungen

Schritt 4: Welcher Wortschatz ist notwendig?	Redemittel einer Beschreibung, eines Vergleichs, einer Begründung	Redemittel einer Beschreibung Wortschatz der einzelnen Posten (Nettolöhne und -gehälter, Genussmittel usw.)	weiterer Wortschatz zur Bezeichnung der einzelnen Posten
Schritt 5: Welche grammatischen Strukturen sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?	Präsens Beschreibung: Das Diagramm gibt Auskunft/Informationen über … aus dem Diagramm ist zu entnehmen/ersehen, dass … Das Diagramm stellt … dar. usw. Vergleich: Im Vergleich/Gegensatz zu … ist die Zahl um … höher/niedriger … Gegenüber … ist die Zahl/der Wert um … Prozent… höher/niedriger als … /doppelt so hoch/niedrig. usw.	Präsens Beschreibung: Das Diagramm gibt Auskunft/Informationen über … aus dem Diagramm ist zu entnehmen/ersehen, dass … Das Diagramm stellt … dar. usw.	
Schritt 6: Welche Strategien/Methoden wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?	Bereitstellung von Redemitteln tabellarische Übersicht der Ausgaben verschiedener Haushalte	Bereitstellung von Redemitteln Worterklärungen tabellarische Übersicht für Einnahmen und Ausgaben (Mustervorlage)	

D Analyse der Aufgabenstellung

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

	ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
Schritt 1:	
Ist die Aufgabe verständlich?	
Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert?	grundsätzlich ja, allerdings fehlen z.T. Erläuterungen von Fachbegriffen sowie Operatoren
Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert?	grundsätzlich ja, bildungssprachliches Register angemessen, fachsprachlich ggf. etwas überladen (Text 3)
Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung)	ja, allerdings ist die Abbildung in Text 3 irreführend, da sie keinerlei Funktion besitzt
Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	ja
Schritt 2:	
Ist die Aufgabe transparent?	ja
Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich?	fachliche Ziele sind teilweise deutlich; keine sprachlichen Zielstellungen
Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert?	nein, das Endprodukt wird zu Beginn nicht explizit formuliert, allerdings wird implizit auf die Erstellung eines Haushaltsbuches herangeführt
Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	
Schritt 3:	
Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?	ja, Rückverweis auf die Bedürfnispyramide (Seitenangabe), Verweis auf den Taschengeldplaner als Orientierungshilfe
Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	nein

E Sprachbildende Überarbeitung

Auf der Basis der oben durchgeführten Analysen wurden nun gezielte sprachbildende Unterstützungsmaßnamen ausgewählt, die in der vorliegenden, adaptierten Form der Aufgabe realisiert worden sind.

	Unterstützungsmaßnahmen: Text 1	*Unterstützungsmaßnahmen: Text 2*	*Unterstützungsmaßnahmen: Text 3*
Schritt 1 (vgl. Teil B):			
Enthält die Ursprungsaufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen?	ja, es gibt auf einer gesonderten Seite des Buches eine Operatorenliste mit Kurzbeschreibungen	ja, es gibt auf einer gesonderten Seite des Buches eine Operatorenliste mit Kurzbeschreibungen	ja, es gibt in auf einer gesonderten Seite des Buches eine Operatorenliste mit Kurzbeschreibungen
Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?	ja, aber nicht direkt kenntlich	ja, aber nicht direkt kenntlich	ja, aber nicht direkt kenntlich
Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden?	Operatoren direkt an der Aufgabe kenntlich machen und Kurzbeschreibungen geben	Operatoren direkt an der Aufgabe kenntlich machen und Kurzbeschreibungen geben	Operatoren direkt an der Aufgabe kenntlich machen und Kurzbeschreibungen geben
Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:			
Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?			
Wie könnte der Text entlastet werden?	Aktivierung und Sammeln des kollektiven Vorwissens (z.B. Brainstorming) Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar	Semantisierung der Fachbegriffe Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar	durch vorherige Semantisierung der Fachbegriffe aus Text 2 Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar
Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?	Anleitung zur Gestaltung des Leseprozesses inkl. Lesestrategien, ggf. Informationen zur Textsorte Sachtext	Anleitung zur Gestaltung des Leseprozesses inkl. Lesestrategien, ggf. Informationen zur Textsorte Sachtext	Anleitung zur Gestaltung des Leseprozesses inkl. Lesestrategien, ggf. Informationen zur Textsorte Sachtext
Schritt 2 (vgl. Teil C):			
Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?	Rückverweis auf die bereits bekannte Bedürfnispyramide	Verweis auf Taschengeldplaner als Orientierungshilfe	nein

	Unterstützungs-maßnahmen: Text 1	*Unterstützungs-maßnahmen: Text 2*	*Unterstützungs-maßnahmen: Text 3*
Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?	funktional ja, ausreichend nein	funktional ja, ausreichend nein	nein
Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden?	Redemittel zur Untersuchung einer Grafik, Beispielvorgabe zum Vergleich einzelner Aufwendungen Redemittel zur Begründung	Redemittel zur Begründung tabellarische Vorgabe von Einnahmen und Ausgaben mit Musterbeispiel	
Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:			
Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden?	Teilschritte hinzufügen	Teilschritte hinzufügen	Teilschritte hinzufügen
Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?	Vorgabe von Redemitteln	Vorgabe von Redemitteln	
Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?			
Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?			
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.	Erläuterung neuer Fachbegriffe und schwieriger Begriffe, klares, übersichtliches Aufgabendesign (Teilschritte), Redemittel	Erläuterung neuer Fachbegriffe und schwieriger Begriffe, klares, übersichtliches Aufgabendesign (Teilschritte), Redemittel	Erläuterung neuer Fachbegriffe und schwieriger Begriffe, klares, übersichtliches Aufgabendesign (Teilschritte),

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Bautechnik:
EIN FERIENHAUS FÜR FAMILIE LINDEMANN – ANORDNUNG AUF DEM GRUNDSTÜCK

ursprüngliche Aufgabe	Hans-Jürgen Lindemann		
Bearbeitung	Julia Schallenberg		
Ausbildungsberuf und -jahr	Assistent/in für Datenverarbeitung für den Bereich Bautechnik 2. Ausbildungsjahr	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 10 U-Std.	
zentrale fachliche Zielsetzung	Anordnung eines Gebäudes auf einem Grundstück	Endprodukt	▪ Lageplan mit eingezeichnetem Bungalow ▪ Brief an den Bauherrn mit Begründung der Arbeitsschritte
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ sprachsensible Aufgabenformulierung ▪ Lesen und Anwenden von Gesetzestexten (funktionales Lesen) ▪ Schreiben einer geschäftlichen E-Mail		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Umgang mit Auto-CAD		
sprachlich	▪ Methoden der Wortschatzarbeit		

INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe 2

Anhang 1a: Einen Gesetzestext verstehen und anwenden (höhere Niveaustufe) 4
Anhang 1b: Einen Gesetzestext verstehen und anwenden (niedrigere Niveaustufe) 5
Anhang 2: Einen Lageplan lesen / GRZ und GFZ berechnen 6
Anhang 3: Eine geschäftliche E-Mail an den Bauherrn 9

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 11

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe 11
2. Kontext und Aufbau 12
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach isaf 13
4. Erläuterung zu Teilaufgaben 14

4.1 Erläuterungen zur sprachsensiblen Aufgabenformulierung 14
4.2 Erläuterungen zu Anhang 1: Gesetzestexte verstehen und anwenden 15
4.3 Erläuterungen zu Anhang 3: einen Geschäftsbrief schreiben 16

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 16
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 18

C. Literatur 18

D. Aufgabenanalyse nach *isaf* 19

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

Lernsituation / Arbeitsauftrag / Arbeitsschritte

LERNSITUATION

Die Lernsituation wurde bereits in vorhergehenden Unterrichtsstunden eingeführt. Zudem wurde bereits ein Vorentwurf in Arbeitsgruppen erstellt.

Die Familie Lindemann hat das Grundstück Schattenmorellenweg 14 gekauft und möchte dort ein Ferienhaus im Bungalowstil von Ihnen planen lassen. Ihr Architekturbüro hat den Auftrag erhalten, das Gebäude zu entwerfen. Hierbei müssen stets die Kundenwünsche, eigene Gestaltungsideen und relevante Richtlinien aufeinander abgestimmt werden.

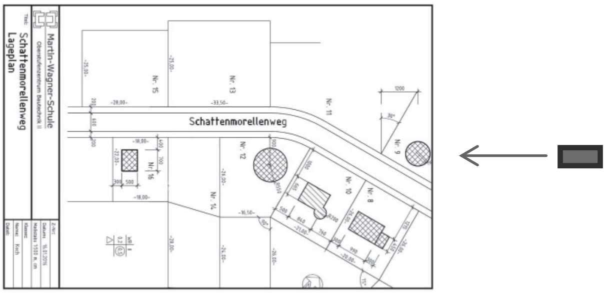
ARBEITSAUFTRAG FÜR DIE FOLGENDEN 8 UNTERRICHTSEINHEITEN

In einem ersten Arbeitsschritt haben Sie bereits einen Vorentwurf mit Zimmereinteilung für den Bungalow erstellt. Der Vorentwurf wurde vom Bauherrn (Familie Lindemann) mit kleinen Veränderungen bestätigt. Nun geht es an die weitere Bearbeitung. Der Bungalow ist *entsprechend* der Bauordnung von Berlin (BauO Bln) auf dem Grundstück *anzuordnen*. Außerdem möchte der Bauherr gerne etwas mehr Platz in seinem Bungalow und fragt, ob es möglich wäre, den Bungalow zu vergrößern oder eine zweite Etage zu ergänzen. In einer E-Mail erklären und begründen Sie dem *Bauherrn* Ihre Entscheidungen.

kursiv gedruckte Begriffe sind im Glossar erläuter

Hierzu müssen Sie einige Vorüberlegungen und Recherchen durchführen. Der Lageplan steht Ihnen als Auto-CAD-Zeichnung zur Verfügung.

Lesehilfe Lageplan



Bungalow:
Aktuelle Größe: 7,00 x 10,00m
Nicht unterkellert
Eine Etage

ARBEITSSCHRITTE

Operatoren sind fett gedruckt und orientiert an Operatorenlisten für den Bereich Bautechnik Reformulierung der Aufgabenstellung in der Gruppe

1. Klärung des Arbeitsauftrags

1.1 Klären Sie den Auftrag und die Arbeitsschritte in der Gruppe.

1.2 Erstellen Sie einen Arbeitsplan für die kommenden zwei Wochen.

2. Berücksichtigung gesetzlicher Vorschriften

2.1 Recherchieren Sie in der BauO Bln nach *Vorschriften* zu *Abstandsflächen*.

Lesehilfe Gesetzestext

Was müssen Sie bei Ihrem Auftrag beachten? Sie finden das Gesetz im Internet unter:
http://www.stadtentwicklung.berlin.de/service/gesetzestexte
(Hilfestellung zum Lesen eines Gesetzestextes: Anhang 1)

2.2 Skizzieren Sie per Hand das Grundstück auf einem DIN A4-Blatt im Maßstab 1:100.

Ordnen Sie Ihren Bungalow auf diesem Grundstück nach den Vorgaben der BauO Bln an (*Außenabmaße*). Tragen Sie die entsprechenden *Abstandsmaße* ein.

Verständniskontrolle hinsichtlich des Leseverstehens

2.3 Vergleichen und kontrollieren Sie Ihre Skizzen in der Gruppe. Es gibt verschiedene Möglichkeiten.

3. Anordnung des Gebäudes auf dem Lageplan

3.1 Ordnen Sie Ihren Bungalow auf dem „Lageplan Schattenmorellenweg 14“ an. (Auto-CAD-Datei). Wählen Sie hierfür aus Ihren Skizzen zwei Varianten aus und übertragen Sie diese jeweils in Auto-CAD. (Hilfestellung zum Lesen eines Lageplans: Anhang 2)

Lesehilfe Lageplan

3.2 Ermitteln Sie, ob ein weiteres Geschoss möglich ist oder die Fläche des Bungalows vergrößert werden kann. Dabei können Sie folgendermaßen vorgehen:

a) Erstellen Sie zur Berechnung der Grundflächenzahl (GRZ) sowie Geschossflächenzahl (GFZ) eine immer wieder verwendbare Excel-Vorlage, welche Sie in Ihrem Verzeichnis abspeichern.

b) Berechnen Sie die GRZ und GFZ für das Grundstück Schattenmorellenweg 14 und

c) Vergleichen Sie die Zahlen mit der Nutzungsschablone: Kann der Bauherr um eine Etage aufstocken? Kann die Fläche des Bungalows vergrößert werden?

4. Begründung gegenüber dem Bauherrn

Schreibhilfe geschäftliche E-Mail

4.1 Erläutern Sie der Familie Lindemann in einer E-Mail, welche Möglichkeiten es gibt, das Gebäude anzuordnen und ob es vergrößert werden kann. Begründen Sie dies *anhand* der Vorschriften und beschreiben Sie mögliche Varianten. (Hilfestellung zum Schreiben einer geschäftlichen E-Mail: Anhang 3)

GLOSSAR ZUR AUFGABENSTELLUNG

Hier werden in der Aufgabenstellung bereits wichtige Begriffe vorweg erklärt. Während der Bearbeitung der Aufgabe wird das Glossar selbständig ergänzt.

Begriff	Erklärung / Skizze
der Bauherr	ist im Baurecht der rechtlich und wirtschaftlich verantwortliche Auftraggeber bei der Durchführung von Bauvorhaben. Als Bauherr gilt, wer im eigenen Namen oder für eigene oder fremde Rechnung Bauvorhaben vorbereitet oder ausführt oder vorbereiten oder ausführen lässt.
ein Gebäude auf einem Grundstück anordnen	Das Gebäude an die richtige Stelle auf dem Grundstück setzen. Dabei müssen verschiedene Vorgaben berücksichtigt werden.
entsprechend der Bauordnung	so, wie es in der Bauordnung vorgeschrieben ist
(gesetzliche) *Vorschriften*	(gesetzliche) Regeln, die Sie beachten müssen
die Abstandsfläche	unbebaute Fläche, die zwischen dem Gebäude und anderen Grundstücken oder Gebäuden liegen muss
Abstandsmaße	Darstellung des Abstands zwischen zwei Punkten in m, cm oder mm
Außenabmaße	Darstellung der Außenwände ohne Zimmeraufteilung
anhand (der gesetzlichen Vorschriften)	mithilfe

ANHANG 1A: EINEN GESETZESTEXT VERSTEHEN UND ANWENDEN (HÖHERE NIVEAUSTUFE)

Methodenblatt zur selbständigen Recherche in Gesetzestexten

Vor dem Lesen: Fragen zum Projekt formulieren

- Formulieren Sie Fragen, die Ihnen der Gesetzestext beantworten soll.
- Sammeln Sie, was Sie bereits darüber wissen.

Hilfestellung zur Gestaltung des Leseprozesses

Während des Lesens: nach den relevanten (passenden) Informationen suchen

- Suchen Sie im Inhaltsverzeichnis nach dem/den relevanten Paragrafen (§).
- Überfliegen Sie die oder den Paragrafen im Gesetzestext und drucken Sie die Absätze, die für Ihre Fragestellung relevant sind aus.
- Untersuchen Sie die Absätze mit Blick auf Ihre Fragestellung. Lesen Sie die Sätze dafür mehrmals aufmerksam durch. Hier ein paar Lesestrategien:
- Unterstreichen Sie die relevanten Textstellen.
- Klären Sie unbekannte Begriffe mit Hilfe eines Wörterbuchs, dem Internet oder fragen Sie in Ihrer Gruppe.
- Notieren Sie die Hauptaussage eines Absatzes am Rand in Ihren eigenen Worten.
- Erstellen Sie, wenn möglich, ein Schaubild/eine Skizze zu den relevanten Absätzen und ergänzen Sie darin die entsprechenden Fachbegriffe.

Nach dem Lesen: die Informationen auf das Projekt anwenden

- Formulieren Sie nun Antworten auf Ihre Fragestellung.
- Wenden Sie diese Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei wenn möglich auch die neuen Fachbegriffe.

GLIEDERUNG EINES GESETZESTEXTES

Hilfestellung zum Aufbau eines Gesetzestextes

Gesetzestexte bestehen in der Regel aus mehreren Teilen. z.B. zweiter Teil:
Das Grundstück und seine Bebauung

Jeder Teil ist weiter in Paragrafen (§) unterteilt, die eine Nummer und einen Titel haben.
z.B. §4 Bebauung der Grundstücke mit Gebäuden

Darunter stehen die einzelnen Absätze. z.B. (1) Gebäude dürfen…

Zusätzlich ist jeder Satz nummeriert, wenn es in einem Absatz mehrere Sätze gibt.
z.B. (1) 1 Von öffentlichen Verkehrsflächen ist … 2 Zu Gebäuden, bei denen die Oberkante … Manchmal gibt es im Text Verweise auf andere Sätze, z.B. „Die Sätze 1–4 gelten für…“.

Wenn Sie aus dem Gesetz zitieren, schreiben Sie:
§4 Abs. 1 BauO Bln
Man sagt: „Paragraf 4 Absatz 1 der Bauordnung von Berlin“

ANHANG 1B: EINEN GESETZESTEXT VERSTEHEN UND ANWENDEN (NIEDRIGERE NIVEAUSTUFE)

Aufgabenstellung zur Arbeit mit einem vorgegeben Ausschnitt aus einem Gesetzestext

Vor dem Lesen

- Formulieren Sie Fragen, die Ihnen der Gesetzestext beantworten soll.
- Ich möchte wissen, …
- Sammeln Sie in einer Mindmap, was Sie bereits zu Ihren Fragen wissen oder vermuten.
- Klären Sie die Begriffe im Kasten gemeinsam.

Hilfestellung zur Gestaltung des Leseprozesses

oberirdische Gebäude		
Gebäudeklassen 1 und 2	ist erforderlich	sich überdecken
die Tiefe der Abstandsfläche		Abstandsflächen sind freizuhalten
öffentliche Verkehrs-, Grün und Wasserflächen		

Während des Lesens:

- Untersuchen Sie den Gesetzestext auf der folgenden Seite mit Blick auf Ihre Fragestellung.
- Unterstreichen Sie Sätze, die für Ihr Projekt relevant sind.
- Machen Sie sich neben dem Text oder auf einem anderen Blatt Notizen in Ihren eigenen Worten. Sie können den Inhalt auch in Form einer Skizze darstellen.

Nach dem Lesen: die Informationen auf das Projekt anwenden

- Formulieren Sie nun Antworten auf Ihre Fragestellung.
- Wenden Sie diese Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei wenn möglich auch die neuen Fachbegriffe.

TIPP

Hilfestellung zum Aufbau eines Gesetzestextes

Gliederung eines Gesetzestextes

- Gesetzestexte bestehen in der Regel aus mehreren Teilen.
- z.B. zweiter Teil: Das Grundstück und seine Bebauung
- Jeder Teil ist weiter in Paragrafen (§) unterteilt, die eine Nummer und einen Titel haben.– z.B. §4 Bebauung der Grundstücke mit Gebäuden
- Darunter stehen die einzelnen Absätze – z.B. (1) Gebäude dürfen…
- Zusätzlich ist jeder Satz nummeriert, wenn es in einem Absatz mehrere Sätze gibt – z.B. (1) 1 Von öffentlichen Verkehrsflächen ist … 2 Zu Gebäuden, bei denen die Oberkante …
- Manchmal gibt es im Text Verweise auf andere Sätze, z.B. „Die Sätze 1–4 gelten für…“.
- Wenn Sie aus dem Gesetz zitieren, schreiben Sie: §4 Abs. 1 BauO Bln
  Man sagt: „Paragraf 4 Absatz 1 der Bauordnung von Berlin“

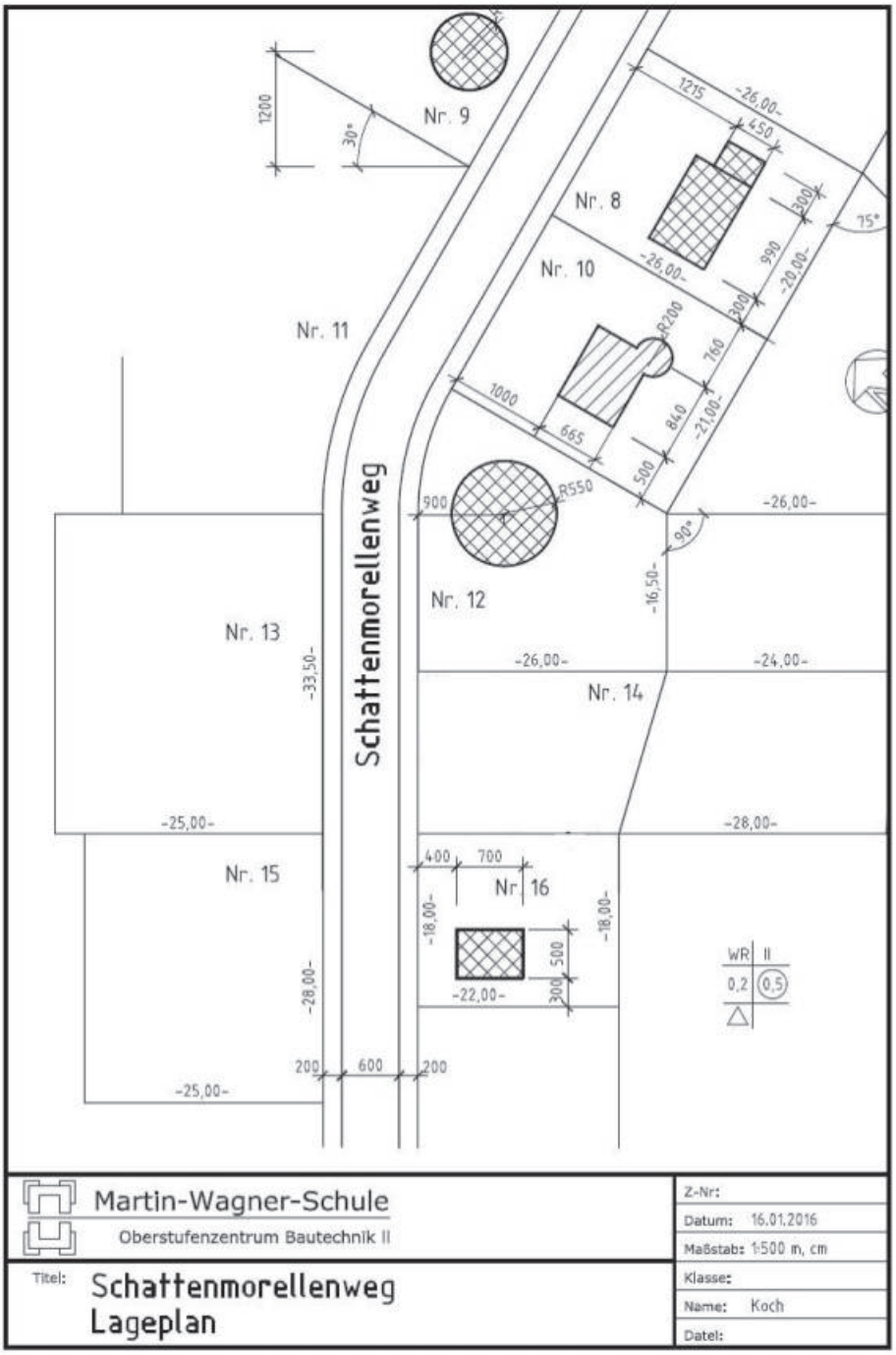
Lesefreundliches Layout

Lesestrategie: Übertragung in eigene Worte in ein Schaubild

§ 6 Abstandsflächen, Abstände (Quelle: Bauordnung für Berlin (BauO Bln) vom 29. September 2005, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Gesetz vom 17.06.2016 (GVBl. S. 361) Online unter: http://gesetze.berlin.de)	in eigenen Worten / in einer Skizze
(1) [1]Vor den Außenwänden von Gebäuden sind Abstandsflächen von oberirdischen Gebäuden freizuhalten. [2]Satz 1 gilt entsprechend für andere Anlagen, von denen Wirkungen wie von Gebäuden ausgehen, gegenüber Gebäuden und Grundstücksgrenzen. [3]Eine Abstandsfläche ist nicht erforderlich vor Außenwänden, die an Grundstücksgrenzen errichtet werden, wenn nach planungsrechtlichen Vorschriften an die Grenze gebaut werden muss oder gebaut werden darf.	
(2) [1]Abstandsflächen sowie Abstände nach § 30 Abs. 2 Nr. 1 und § 32 Abs. 2 müssen auf dem Grundstück selbst liegen. [2]Sie dürfen auch auf öffentlichen Verkehrs-, Grün- und Wasserflächen liegen, jedoch nur bis zu deren Mitte. [3]Abstandsflächen sowie Abstände im Sinne des Satzes 1 dürfen sich ganz oder teilweise auf andere Grundstücke erstrecken, wenn öffentlich-rechtlich gesichert ist, dass sie nicht überbaut werden; Abstandsflächen dürfen auf die auf diesen Grundstücken erforderlichen Abstandsflächen nicht angerechnet werden.	
(3) Die Abstandsflächen dürfen sich nicht überdecken; dies gilt nicht für 1. Außenwände, die in einem Winkel von mehr als 75 Grad zueinander stehen, 2. Außenwände zu einem fremder Sicht entzogenen Gartenhof bei Wohngebäuden der Gebäudeklassen 1 und 2. 3. Gebäude und andere bauliche Anlagen, die in den Abstandsflächen zulässig sind.	
(4) [1]Die Tiefe der Abstandsfläche bemisst sich nach der Wandhöhe; sie wird senkrecht zur Wand gemessen. [2]Wandhöhe ist das Maß von der Geländeoberfläche bis zum Schnittpunkt der Wand mit der Dachhaut oder bis zum oberen Abschluss der Wand. [3]Die Höhe von Dächern mit einer Neigung von weniger als 70 Grad wird zu einem Drittel der Wandhöhe hinzugerechnet. [4]Anderenfalls wird die Höhe des Daches voll hinzugerechnet. [5]Die Sätze 1 bis 4 gelten für Dachaufbauten entsprechend. [6]Das sich ergebende Maß ist H.	
(5) [1]Die Tiefe der Abstandsflächen beträgt 0,4H, mindestens 3m. [2]In Gewerbe- und Industriegebieten genügt eine Tiefe von 0,2 H, mindestens 3 m. [3]Vor den Außenwänden von Wohngebäuden der Gebäudeklassen 1 und 2 mit nicht mehr als drei oberirdischen Geschossen genügt als Tiefe der Abstandsfläche 3 m.	

ANHANG 2: EINEN LAGEPLAN LESEN

Lageplan Schattenmorellenweg



TIPP SO LESEN SIE EINEN LAGEPLAN

Lesehilfe/Glossar

Die Flurstücksnummer

Ein Flurstück ist in Deutschland ein amtlich vermessener Teil der Erdoberfläche. Es ist in Flurkarten, Liegenschaftskarten sowie in Katasterbüchern und -plänen mit einer Nummer nachgewiesen.

Die Flurstücksgrenze / Die Grundstücksgrenze

Die Grenze eines Flurstücks ist durch den Lageplan festgelegt. Ein Flurstück kann auch als Grundstück bezeichnet werden, wenn der Eigentümer nur ein Flurstück besitzt. Es können jedoch auch mehrere Flurstücke zu einem Grundstück zusammengefasst werden.

Die Nutzungsschablone

WR	Art der baulichen Nutzung: z.B. WR = reines Wohngebiet (ausnahmsweise erlaubt: Läden, Gaststätten
0,4	Grundflächenzahl (GRZ): Verhältnis der Grundfläche des Gebäudes zur Grundstücksgröße
—	sonstige Festlegungen (z.B. Dachform und -neigung)
II	Anzahl der Vollgeschosse, i.d.R. ohne Dachgeschoss und Keller
0,8	Geschossflächenzahl (GFZ): Verhältnis der Summe der Geschossflächen zur Grundstücksgröße,
△	Bauweise: z.B. nur offene Bauweise erlaubt erlaubt (die Häuser bilden keine durchgehende Straßenfront)

Die Grundflächenzahl (GRZ)

Die Ableitung einer Rechenformel aus den Textvorgaben stellt auch sprachliche Anforderungen an die Schüler/innen. Hier könnte zur Binnendifferenzierung und Zwischenkontrolle die Formel ausliegen.

Die Grundflächenzahl (GRZ) gibt den Flächenanteil eines Baugrundstücks an, der überbaut werden darf. Die GRZ ist eine Zahl und wird mit ein oder zwei Dezimalstellen angegeben. Beispiel: GRZ 0,4 heißt, das Gebäude darf nicht mehr als 40% des Grundstücks überdecken.

Bei der Ermittlung der GRZ werden die Grundflächen aller baulichen Anlagen voll angerechnet. Für Nebenanlagen, wie Zugänge und Zufahren, Schuppen, befestigte Flächen, Stellplätze und Garagen kann die zulässige GRZ im Regelfall um bis zu 50% überschritten werden (maximal aber nur bis GRZ 0,8). Die anrechenbare Grundfläche einer befestigten Fläche ist unabhängig von der Art der Flächenbefestigung.

Die Geschossflächenzahl (GFZ)

Die Geschossflächenzahl (GFZ) gibt das Verhältnis der gesamten Geschossfläche aller Vollgeschosse der baulichen Anlagen auf einem Grundstück zu der Fläche des Baugrundstücks an. Die GFZ ist eine Zahl und wird mit ein oder zwei Dezimalstellen angegeben.

Schreibkonferenz zur eigenständigen Textüberarbeitung

GFZ 0,8 heißt, dass die Gesamtgeschossfläche maximal 80% der Grundstücksfläche ergeben darf.

Daten zur Berechnung der GRZ und GFZ

Grundfläche Wohnhaus =
Anzahl der Geschosse: =
Grundstücksfläche =
Ergebnis für Grundstück Nr. 14: GFZ = GRZ =

ANHANG 3: EINE GESCHÄFTLICHE E-MAIL AN DEN BAUHERRN

Gehen Sie wie folgt vor:

- Planen Sie zuerst alleine mit Hilfe des Schreibplans die E-Mail.
- Lesen Sie die Formulierungshilfen und den Kontrollbogen, um zu wissen, worauf Sie bei der Formulierung der E-Mail achten sollten.
- Verfassen Sie die E-Mail.
- Kontrollieren Sie mit Hilfe des Kontrollbogens gegenseitig Ihre E-Mails. Überarbeiten Sie Ihre E-Mail anschließend mit Hilfe der Anmerkungen Ihrer Teamkollegen.
- Wählen Sie nun gemeinsam die beste E-Mail aus und schicken Sie diese mit den anderen Arbeitsergebnissen an Ihre Lehrkraft.

SCHREIBPLAN

Ein Schreibplan gibt Ihnen für das Schreiben der E-Mail eine Struktur und hilft Ihnen, nichts zu vergessen. Ergänzen Sie in der rechten Spalte Notizen zu möglichen Inhalten

Schreibplan zur Vorstrukturierung des Textes

Einleitung (Bezug zum Kunden herstellen) Warum schreibe ich? Was waren die letzten Absprachen?	Einordnung wurde als nächster Arbeitsschritt beim letzten Gespräch vereinbart
Hauptteil (das Anliegen deutlich und sachlich formulieren) Was möchte ich den Kunden mitteilen? Welche Dokumente befinden sich im Anhang?	
Schluss (das Wesentliche herausstellen oder dem Anliegen Nachdruck verleihen) Wie wollen wir weiter verfahren?	

Formulierungshilfen

Die Formulierungshilfen verweisen auf das zu verwendende Register und erleichtern die Textproduktion.

Anrede und Gruß	Sehr geehrte Damen und Herren, Sehr geehrte Frau, Sehr geehrter Herr, Mit freundlichen Grüßen
erläutern	Es gibt verschiedene Möglichkeiten … Bei der ersten Variante …
Anhand eines Gesetzestextes begründen	Zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze muss eine Abstandsfläche von …Metern eingehalten werden (§? Abs. ? BauO Bln). Das heißt,… Laut §? Abs.? BauO Bln muss zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze eine Abstandsfläche von … Metern eingehalten werden. Das bedeutet,…
empfehlen	Wir empfehlen, … „Aus unserer Sicht …“

Kontrollbogen

Kontrollbogen mit Fokus auf Inhalt und Sprach

Kontrollfrage	**Notieren Sie hier, wenn Sie etwas besonders gut gelungen finden und machen Sie Vorschläge, wenn Sie meinen, dass noch etwas fehlt oder überarbeitet werden sollte.**
Sind Anrede und Gruß korrekt formuliert?	
Ist die E-Mail für den Kunden verständlich formuliert? Fach- und Fremdwörter vermieden oder erklärt kurze Sätze mit verständlichem Satzbau informierender, freundlicher Schreibstil statt Befehle und Anordnungen	
Ist die Struktur erkennbar und nachvollziehbar? logisch aufgebaut inhaltlich und optisch gut gegliedert wichtige Informationen gut erkennbar	
Ist die E-Mail grammatikalisch und orthografisch (Rechtschreibung) korrekt?	
Ist die E-Mail inhaltlich korrekt und vollständig? die wichtigsten Informationen enthalten korrekt erläutert und begründet	

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Lernaufgabe

Die Aufgabe wurde nach dem 2005 im Rahmen des Modellprojekts I-LERN-KO entwickelten Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept (LAA) von Lindemann konzipiert (Lindemann 2007). Da Lindemann in der Berliner regionalen Fortbildung Lehrkräfte hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung von LAA fortbildet, ist das Konzept in Berlin vielen Lehrkräften bekannt und wird an mehreren beruflichen Schulen, v.a. im gewerblich-technischen Bereich, umgesetzt. Aufgaben dieses Typus unterstützen gezielt selbstgesteuertes arbeitsorientiertes Lernen und bieten einige Anknüpfungspunkte für sprachbildende Ergänzungen. Durch die Erweiterung der LAA um sprachbildende Maßnahmen erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur Hilfestellungen zur Bearbeitung der Aufgabe sondern erweitern über die Aufgabe hinaus ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen[1] (Schallenberg/ Lohse 2017).
Die vorliegende Lern- und Arbeitsaufgabe zeichnet sich als Beispielaufgabe für die Lehre der Fachdidaktik Bautechnik sowie für den Berufsschulunterricht durch folgende Merkmale aus:

- Die Aufgabe zielt auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz ab, da neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden, die in ihrer Gesamtheit das Handeln in beruflichen Kontexten ermöglichen. Sprachlich-kommunikative Kompetenz stellt ebenfalls einen Bereich beruflicher Handlungskompetenz dar, wurde in der Ursprungsaufgabe bisher jedoch nicht explizit unterstützt.
- Die Aufgabe bildet eine vollständige Handlung ab. Die zugrundeliegende Lernsituation ist aus einer möglichen problemhaltigen Arbeitssituation abgeleitet und orientiert sich an einem realistischen Arbeitsprozess. Besonders hervorzuheben ist hier der konsequent handlungsorientiert umgesetzte Unterricht und die auf selbstorganisiertes Arbeiten ausgerichtete Teamarbeit.
- Technischen Zeichnungen und gesetzlichen Vorschriften kommt im Berufsfeld Bautechnik eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen zu. Auch das Begründen anhand gesetzlicher Vorgaben ist für den anvisierten Beruf relevant. Zudem sollte das Verfassen von Geschäftsbriefen nicht nur im Beruf sondern auch im privaten Bereich beherrscht werden.

Die Aufgabe wird in der Ausbildung von Assistent/inn/en für Datenverarbeitung für den Bereich Bautechnik eingesetzt. Die Auszubildenden absolvieren mit der schulischen Ausbildung auch das Abitur. Da es für diese Ausbildung keinen spezifischen Rahmenlehrplan gibt, wurde stattdessen an der Schule im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Kompetenzmatrix erstellt. Das Handlungsfeld des Technischen Assistenten umfasst demnach Zuarbeiten in der bautechnischen Planung, Durchführung sowie Qualitätskontrolle, Dokumentation, Kalkulation und Abrechnung.

In ihrer ursprünglichen Version wird die Aufgabe bereits seit mehreren Jahren am Oberstufenzentrum Bautechnik II eingesetzt. Die Lehrkraft beobachtete jedoch in den letzten Jahren zunehmend Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen beim Erfassen der Aufgabenstellung und der eigenständigen Bearbeitung. Die Schülerinnen und Schüler taten sich v.a. beim Lesen des Gesetzestextes, als auch bei der Textproduktion schwer.

Bisher enthielt die Aufgabe keine sprachlichen Scaffolds, um ein ineinandergreifendes fachliches und sprachliches Lernen zu ermöglichen. Die äußerst positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und

[1] Efing (2012) unterscheidet sprachliche Kompetenz (Sprachsystemkompetenz) von kommunikativer Kompetenz (Sprachgebrauchskompetenz), da beide für Ausbildung und Beruf als wichtig erachtet werden, hat sich diese Doppelbezeichnung im Bereich berufsbezogener Sprachbildung weitgehend durchgesetzt.

Schüler zur überarbeiteten Aufgabe zeigten jedoch, dass sprachliche Unterstützung nicht nur hilfreich sondern auch gewünscht ist. Auch die sprachsensible Aufgabenformulierung wurde dankbar aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten die überarbeitete Aufgabe als sehr gut nachvollziehbar: „Auf dem Arbeitsblatt wird Schritt für Schritt erklärt, wie man vorgehen muss, was es einem einfacher macht, die Aufgabe zu bearbeiten. Alles war übersichtlich. Man wusste, was zu tun ist.“ und gaben insbesondere bezüglich der sprachlichen Hilfestellungen an, dass ihnen dies in der bisherigen Ausbildung gefehlt habe: „So ein Gesetzestext ist schwer, es gibt zu viele Informationen in einem Satz und wir wussten oft gar nicht, wie wir vorgehen sollten.“

Die sehr umfangreiche Ursprungsaufgabe, wie sie bisher am OSZ Bautechnik II (Martin-Wagner-Schule) umgesetzt wurde, erstreckte sich über mehrere Wochen. Für den Einsatz in der Lehrkräftebildung wurde die Aufgabe zur leichteren Handhabung gekürzt.

2. Kontext und Aufbau

Der Unterricht findet in Form des Lernarrangements „Lernbüro“ statt, wodurch die Schülerinnen und Schüler Lernen als selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Prozess erfahren. Sie arbeiten in Arbeitsgruppen von etwa vier Personen zusammen, wobei jede Arbeitsgruppe ein Architekturbüro simuliert. Je nach Kompetenzniveau der Lernenden steht die Lehrkraft beratend zur Seite, führt Fachgespräche mit den einzelnen Gruppen oder instruiert. Nach etwa den ersten fünf Unterrichtsstunden werden Zwischenergebnisse eingereicht, nach weiteren fünf Unterrichtsstunden wird eine abschließende Reflexion der Aufgabenbearbeitung durchgeführt. Die hier vorgestellte Aufgabe ist eigentlich der zweite Teil einer umfassenden Lern- und Arbeitsaufgabe, in der im Zeitrahmen mehrerer Wochen ein einfaches Bauplanungsprojekt durchgeführt wird. Ziel der Gesamtaufgabe ist es, für das Grundstück von Familie Lindemann ein Ferienhaus im Bungalowstil zu planen:

1. Teil: Erstellung eines Vorentwurfs auf Grundlage der Kundenwünsche

2. Teil: Anordnung auf dem Grundstück

3. Teil: Anpassung der Planung an Lichtverhältnisse

4. Teil: Bauen eines Modells

Zur Bearbeitung der Aufgabe „Anordnung auf dem Grundstück“ müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Arbeitsschritte erledigen. Da sie bisher keine Erfahrungen mit Gebäudeplanungen haben, sind die notwendigen Arbeitsschritte vorgegeben, können aber in ihrem Ablauf flexibel umgesetzt werden. Die Aufgabe orientiert sich am Prinzip der vollständigen Handlung. Um die Ursprungsaufgabe bearbeiten zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler verschiedene fachliche, soziale und personale Kompetenzen, die sie im Sinne einer Lernaufgabe während der Aufgabenbearbeitung erwerben bzw. ausbauen können.

Phasen der vollständigen Handlung	Arbeitsschritte	Die Schülerinnen und Schüler…
Informieren Planen	Klärung des Arbeitsauftrags	erfassen die Aufgabenstellung und erstellen im Team einen Arbeitsplan
Informieren Planen Entscheiden	Berücksichtigung gesetzlicher Vorschriften	recherchieren in der Bauordnung von Berlin nach gesetzlichen Regelungen zur Anordnung ihres Bungalows auf dem Grundstück. skizzieren das Grundstück mit dem zu bauenden Bungalow, dabei berücksichtigen sie die Vorgaben der BauO Bln
Ausführen	Anordnung des Gebäudes auf dem Lageplan	erstellen eine Excel-Tabelle zur Berechnung der GRZ und GFZ zeichnen mit Auto-CAD den Bungalow in den Lageplan Schattenmorellenweg 14 ein.
Ausführen Kontrollieren	Begründung gegenüber dem Bauherrn	schreiben eine geschäftliche E-Mail an den Bauherrn, darin erläutern und begründen sie ihr Vorgehen. Sie kontrollieren ihr eigenes Ergebnis.
Beurteilen		reflektieren und beurteilen ihren Arbeitsprozess

Tabelle 1: Die Aufgabe als vollständige Handlung

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach isaf

Die ursprüngliche Fassung der Lernaufgabe wurde mit dem *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Fachaufgaben (isaf)* analysiert und daraufhin weiterentwickelt. Zur Bearbeitung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Texte verstehen und produzieren. Dies birgt viele sprachlich-kommunikative Anforderungen, die dazu führen können, dass die Aufgabe nicht bewältigt wird. Im Folgenden sind die Ergebnisse der Analyse dieser Anforderungen zusammengefasst. Zu genaueren Informationen kann das beigefügte Analyseraster eingesehen werden.

Analyse der Aufgabenstellung:

Die ursprüngliche Aufgabenstellung ist im Großen und Ganzen verständlich und zugleich fachlich angemessen formuliert und enthält Operatoren, die für den Bereich Bautechnik relevant sind. Einzelne Abkürzungen (z.B. BauO) und neue Fachbegriffe (z.B. Außenabmaße) werden in der Aufgabenstellung allerdings nicht erläutert und können somit zu Verständnisschwierigkeiten führen.

Darüber hinaus ist die Ursprungsaufgabe in ihrer inhaltlichen Struktur und formellen Gliederung nicht so leicht zu erfassen, da sie zum Großteil als Fließtext formuliert ist, wodurch die einzelnen Arbeitsaufträge nicht so leicht zu erkennen sind. Eine grafische Überarbeitung und ein bewusster Umgang mit neuen Fachbegriffen und Abkürzung wären Faktoren, die das Verständnis der Aufgabenstellung erleichtern würden. Durch die Arbeitsplanung in der Gruppe haben die Schülerinnen und Schüler jedoch die Möglichkeit, das Verständnis der Aufgabenstellung zu sichern.

Analyse des Gesetzestextes (Bauordnung von Berlin):

Um die Aufgabe bearbeiten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die relevanten Inhalte in der Bauordnung finden, verstehen und anwenden können. Hierfür benötigen sie Kompetenzen im funktionalen Lesen (Ziegler 2012) sowie Kenntnisse der Textsorte[2]. Auch müssen sie in der Lage sein, relevante Begriffe und Strukturen zu erschließen. Zum Vorgehen bei dieser schwierigen Aufgabe erhalten sie in der Ursprungsaufgabe keine Hilfestellung. Der Text enthält einige textsorten-

[2] Hier wird der Gesetzestext als Textsorte begriffen, auch wenn dies im linguistischen Diskurs umstritten ist, da es eine Vielzahl an unterschiedlichen Gesetzestexten gibt. Dennoch kann von einigen Merkmalen ausgegangen werden, die vielen Gesetzestexten gemein sind und auf die die Aufgabenstellung abzielt.

spezifische Merkmale, wie eine für Gesetzestexte spezifische Gliederung, Querverweise im Text sowie eine Mischung aus Bildungssprache, juristischer und bautechnischer Fachsprache. Das Sprachniveau ist aufgrund der verkürzten sehr präzisen Formulierungen sehr hoch. Beim funktionalen Lesen kommt es jedoch nicht darauf an, den gesamten Text genau zu lesen, sondern die relevanten Abschnitte zu erkennen und diese dann genau zu lesen. Dadurch wird der Leseaufwand reduziert und die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich intensiver mit den relevanten Textstellen auseinanderzusetzen. Hinweise zu Lesestrategien könnten also zielführend sein.

Analyse des Lageplans:

Um den Bungalow in den Lageplan einzuzeichnen, müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sich auf einem Lageplan zu orientieren und die dargestellten Symbole zu erfassen. Hierfür wurde bereits in der Ursprungsaufgabe eine Lernschleife eingefügt. Anhand eines anderen Lageplans erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Symbole, insbesondere der Nutzungsschablone und den Rechenweg zur Berechnung der GFZ und GRZ. Dies stellt eine Hilfe dar, sich über den Lageplan auszutauschen und den Bungalow einzuzeichnen. Andererseits entsteht durch die Aufgabe, aus einem Text eine mathematische Formel abzuleiten eine neue sprachlich-fachliche Hürde, wenn die Schülerinnen und Schüler darin keine Übung haben.

Analyse des zu erstellenden Geschäftsbriefs:

Die Ursprungsaufgabe enthält folgende Aufgabenstellung: „Begründen Sie der Familie Lindemann die Lage und die Ausrichtung des Gebäudes auf dem Grundstück. Verfassen Sie dazu ein kurzes Anschreiben.“ Aus der Erfahrung, dass die daraufhin produzierten Schülertexte einer tatsächlichen beruflichen Kommunikation mit Kunden nicht annährend entsprechen, kann geschlossen werden, dass die Vorgaben nicht ausreichen. So muss eine geschäftliche E-Mail sinnvoll gegliedert sein und in einem formellen Register verfasst sein. Inhaltlich sollten die wichtigsten Informationen enthalten sein, die der Kunde wissen sollte.

4. Erläuterung zu Teilaufgaben

Bei der sprachbildenden Überarbeitung der Aufgabe muss die Lehrkraft anhand des Kompetenzniveaus ihrer Schülerinnen und Schüler entscheiden, wo diese Unterstützung benötigen. Für das lernfeldorientierte Lernen bietet es sich an, sprachbildende Maßnahmen mit Blick auf die gesamte Ausbildung im Sinne eines Spiralcurriculums zu planen. Die hier gesetzten Schwerpunkte sind also nur als Vorschläge zu betrachten, weitere sprachliche Hilfestellungen sind möglich.

4.1 Erläuterungen zur sprachsensiblen Aufgabenformulierung

Bei der Formulierung der Aufgabenstellung wurde ein bildungssprachliches Register mit hohen fachsprachlichen Anteilen verwendet, das über das Ausgangsniveau der Schülerinnen und Schüler hinausgehen kann. Verwendete bildungssprachliche Begriffe sind z.B. „stets“ oder „entsprechend“, bildungssprachliche Satzmuster z.B. die Passiversatzstruktur „der Bungalow ist anzuordnen“. Neu zu lernende fachsprachliche Begriffe wie „anordnen“ oder „Abstandsfläche“ werden in einem Aufgabenregister erläutert. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler sprachlich gefordert, aber nicht überfordert werden.

Die Aufgabe wurde in Teilschritte unterteilt, um den Arbeitsprozess leicht nachvollziehbar zu machen, die Anordnung der Teilschritte kann jedoch variiert werden. Neben einer inhaltlichen Feingliederung wurde die Aufgabe auch grafisch überarbeitet. Fett gedruckte Operatoren geben Hinweise auf die zu erstellenden Produkte.[3]

[3] Operatorenliste für den Fachbereich Bautechnik z.B. unter: http://www.hamburg.de/contentblob/3982270/data/bautechnik.pdf

4.2 Erläuterungen zu Anhang 1: Gesetzestexte verstehen und anwenden

Gesetzestexte gehören zu den häufig verwendeten Textsorten im Bereich der Bauplanung. Dabei geht es in erster Linie nicht um die Aneignung von Fachwissen (lesen, um zu wissen), sondern um die Anwendung der entsprechenden Vorschriften auf einen speziellen Fall (lesen, um zu tun). Der Leseprozess verfolgt somit eine funktionale Absicht. Bei der vorliegenden Aufgabe geht es dabei um die Berücksichtigung der gesetzlichen Vorschriften bei der Anordnung des Bungalows auf dem Grundstück und die Begründung der Anordnung anhand der Vorschriften. Somit ist das Leseverständnis Voraussetzung für die weitere Bearbeitung der Aufgabe. Wie eingangs bereits erwähnt, monierten die Schülerinnen und Schüler, die die Ursprungsaufgabe ohne sprachbildende Unterstützung durchlaufen hatten, wie schwer es für sie war, ihren Leseprozess zu gestalten: „… wir wussten oft gar nicht, wie wir vorgehen sollten.“ Zwar hätten sie in ihrer bisherigen Schullaufbahn auch schon einmal Lesetechniken gelernt, hätten bei der Bearbeitung der Bautechnikaufgabe aber gar nicht daran gedacht, diese auf den konkreten Auftrag anzuwenden. Zudem erwies es sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als hinderlich, dass der Gesetzestext digital gelesen wurde.

4.3 Förderung der Lesemotivation

Die Lesemotivation entsteht hier durch die Einbindung der Leseaufgabe in eine übergeordnete Lernsituation. Zur weiteren Bearbeitung der Aufgabe muss der Gesetzestext gelesen werden, erst mit Hilfe der daraus gewonnenen Informationen kann die Gestaltung des Bungalows fortgesetzt werden. Zugleich handelt es sich um eine realitätsnahe Aufgabe, die sich an einer möglichen beruflichen Handlungssituation orientiert. Im Unterrichtsgespräch kann zusätzlich darauf eingegangen werden, wie wichtig es ist, bei der Bauplanung gesetzliche Vorschriften genau zu berücksichtigen.

4.4 Vorgehensweise beim Lesen von Gesetzestexten (Förderung funktionaler Lesekompetenz)

Beim funktionalen Lesen kommt es nicht darauf an, den Text vollständig zu lesen, sondern nach den relevanten Abschnitten zu durchsuchen und diese dann genau zu lesen. Da dies für Schülerinnen und Schüler häufig eine ungewohnte Lesepraxis ist, ist es sinnvoll, ihnen eine Anleitung für ihren Leseprozess an die Hand zu geben. Hierfür wurden zwei Varianten erstellt. Zum einen ein **Methodenblatt zum Lesen und Anwenden von Gesetzestexten** (Anhang 1a), das Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Lesekompetenz Orientierung beim Lesen von Gesetzestexten geben soll. Es enthält zum einen Informationen zu den Elementen, aus denen Gesetzestexte in der Regel bestehen, darüber hinaus wird der Leseprozess angeleitet. Für Schülerinnen und Schüler mit geringeren Lesekompetenzen steht Anhang 1b zur Verfügung. Sie erhalten den relevanten Textausschnitt, so dass sie nicht erst in der Gesetzesvorlage die entsprechenden Textstellen suchen müssen. Durch die grafische Aufbereitung ist der Text leichter zu erfassen und sie sind aufgefordert, Lesestrategien anzuwenden, v.a. durch Wiedergabe der Textstellen mit eigenen Worten oder in Form einer Skizze.

Das funktionale Lesen wird in folgenden Teilschritten angeleitet:

Die Schülerinnen und Schüler

1. **formulieren eine Leseabsicht,** die sich aus der Aufgabenstellung ergibt und auf die folgenden Handlungen fokussiert.
2. aktivieren ihr Vorwissen.
3. **orientieren sich im Gesetzestex**t und suchen nach den zur Aufgabenbearbeitung notwendigen Informationen. Dabei unterscheiden sie relevante vs. irrelevante Informationen. (orientierendes Lesen, selektives Lesen).
4. lesen die relevanten Textstellen mehrmals durch (detailliertes Lesen) und **erarbeiten sich die Bedeutung**. Dabei klären sie unbekannten Wortschatz und ergänzen Fachbegriffe in einem Aufgabenglosssar, wodurch sie sich nach und nach ein Begriffsfeld zur Bauplanung erstellen.

5. **sichern das Verständnis des Textes**, indem sie die wichtigsten Informationen grafisch darstellen oder in eigene Worte übertragen. Gleichzeitig werden die Informationen durch diese Übertragung besser anwendbar gemacht. Zum einen für die zeichnerische Anordnung auf dem Lageplan, zum anderen für die Begründung gegenüber dem Bauherrn.
6. **wenden die Informationen auf den vorliegenden Auftrag an.** In der Diskussion über die enstandenen Skizzen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, zu überprüfen, ob der Text richtig verstanden wurde und können ihren ihre neu erworbenen Fachbegriffe anwenden.

Die Analyse des Gesetzestextes hat eine Vielzahl an schwierigen Begriffen und Strukturen ergeben, die nicht alle erläutert werden können. In Anhang 1b wurden allerdings einige dieser Begriffe vorentlastet. Zusätzlich benötigen die Schülerinnen und Schüler Worterschließungsstrategien, sollten aufgefordert werden, Wörterbücher zu nutzen und sich gegenseitig zu fragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Der Schwerpunkt der Förderung liegt hier auf der Gestaltung des funktionalen Leseprozesses, wodurch es nicht mehr notwendig ist, alle schwierigen Begriffe des Textausschnittes zu verstehen.

4.5 Erläuterungen zu Anhang 3: Einen Geschäftsbrief schreiben

Auch für die Umsetzung des Schreibprozesses erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Vorstrukturierung des Textes und die auf den Schreibprozess folgende Überarbeitung.

- Ein **Schreibplan** dient der inhaltlichen Vorstrukturierung der gesamten E-Mail.
- Zur sprachlichen Unterstützung werden **Formulierungshilfen** bereitgestellt, die zugleich eine Orientierung bezüglich des verwendenden formellen Registers geben. Besonders das Begründen anhand eines Gesetzestextes ist für die Schülerinnen und Schüler neu und verlangt eine sprachliche Formulierung, die sie im Alltag kaum verwenden.
- Zur Umsetzung des Schreibprozesses bietet sich eine **Schreibkonferenz** an, da die Schülerinnen und Schüler ohnehin im Team arbeiten und ein gemeinsames Produkt erstellen.
- Durch die **Beurteilungskriterien** für die gegenseitige Korrektur der Briefe erhalten die Schülerinnen und Schüler Qualitätsmerkmale, an denen sie sich bei der Produktion ihrer Texte sowie der Beurteilung anderer Texte orientieren können.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

1. Lesen des Gesetzestextes:

- Das Methodenblatt zum Lesen eines Gesetzestextes kann je nach Bedarf von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Grundsätzlich sollte jedoch dazu angeregt werden, über das bisherige Leseverhalten hinauszugehen, Lesestrategien anzuwenden und zu erweitern.
- Um den Leseprozess sprachlich noch stärker zu entlasten, könnte ein Glossar zu schwierigen Begriffen bereitgestellt werden oder die entscheidenden Sätze grafisch hervorgehoben werden. Von einer Textvereinfachung sollte bei Gesetzestexten hingegen abgesehen werden. Grundsätzlich bietet das Lernen im Lernbüro jedoch gute Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung sowie einer individuellen Unterstützung durch die Lehrkraft.
- Förderung der Sprachbewusstheit (language awareness): Eine Möglichkeit, sich sprachlich auf den zu lesenden Gesetzestext einzustellen liegt in einer Auseinandersetzung mit dem Sprachstil, in dem Gesetzestexte verfasst sind. Um die Aufgabenstellung nicht zu überfrachten, wurde in der vorliegenden Aufgabenstellung darauf verzichtet. Eine mögliche Vorgehensweise soll jedoch hier kurz erläutert werden:

Anhand eines kontrastiven Sprachvergleichs kann über das sprachliche Register reflektiert werden. Diese Reflexion kann in der Klasse unter Steuerung der Lehrkraft geführt werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, weshalb Gesetzestexte in einem ganz bestimmten, sehr anspruchsvollen Sprachstil verfasst sind und wie man sie vielleicht trotzdem verstehen kann.

Aufgabe: Lesen Sie die folgenden 2 Sätze und diskutieren Sie:

- Welcher Satz stammt aus einem Gesetzestext?
- Ist die Bedeutung beider Sätze gleich?
- Warum ist der Satz so kompliziert formuliert?
- Haben Sie schon einmal einen Gesetzestext gelesen?
  WelcheErfahrungen haben Sie gemacht?

a) Bauliche Anlagen müssen nach Form, Maßstab, Verhältnis der Baumassen und Bauteile zueinander, Werkstoff und Farbe so gestaltet sein, dass sie nicht verunstaltet wirken.

b) Die Gebäude sollen ordentlich aussehen.

Zur Lösung kann folgender Text dienen:

TIPP DIE SPRACHE DES GESETZES

Gesetzestexte regeln das Miteinander in einem Rechtssystem, z.B. in einem Staat, einem Bundesland. Sie sind oft schwierig formuliert, weil sie sehr präzise sein müssen und verschiedene Situationen berücksichtigen müssen. Das Lesen von Gesetzestexten aus dem Bereich der Bautechnik verlangt von Ihnen außerdem einen sicheren Umgang mit bautechnischen Fachbegriffen. Einige sind im Gesetzestext erklärt (z.B. Abstandsfläche), andere werden vorausgesetzt (z.B. Baumassen).

Zu den Beispielsätzen:

- Satz a stammt aus der BauO Bln und beschreibt die Vorschrift viel präziser als Satz b. Beispielsweise ist der Begriff „bauliche Anlagen“ juristisch genau definiert (§2 Abs. 1 BauO Bln). Demnach gehören dazu nicht nur Gebäude, sondern u.a. auch Aufschüttungen.
- In Satz a wird außerdem aufgezählt, worauf genau geachtet werden muss, wenn bauliche Anlagen errichtet werden.
- Der Begriff „verunstaltet“ wurde bewusst gewählt, da er offen ist und deshalb auf verschiedene Situationen angewandt werden kann. Etwas kann ordentlich sein, aber trotzdem nicht ins Bild passen.

So komplizierte Sätze müssen mehrmals gelesen werden, bis man sie richtig versteht. Insgesamt sollten Sie beim Lesen von Gesetzestexten strukturiert vorgehen. Verwenden Sie hierfür das Methodenblatt zum Lesen von Gesetzestexten.

2. Wortschatzarbeit:

- Der Umgang mit Schlüsselbegriffen und das Erstellen eines Glossars werden hier nicht schwerpunktmäßig behandelt, Methoden der Wortschatzarbeit sollten aus vorhergehenden Unterrichtsstunden bereits bekannt sein. Einfachere Varianten wären, wichtige Fachbegriffe vorzugeben, deren Bedeutung sich die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Textes erschließen sollen oder ein komplett ausgefülltes Glossar vorzugeben.
- Zur Festigung des Fachwortschatzes sollten im Unterricht Möglichkeiten geschaffen werden, relevante Begriffe mehrmals zu hören bzw. zu lesen oder produktiv anzuwenden.

3. Schreiben der geschäftlichen E-Mail:

- Für das Schreiben der E-Mail könnte durch die Fach- oder – falls vorhanden – die Deutschlehrkraft das Thema Kundenkommunikation intensiver behandelt werden. Dabei sollte auf das zu verwendende sprachliche Register fokussiert werden.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

In der vorliegenden Unterrichtskonzeption sollen die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstorganisiert in der Gruppe lernen, die Lehrkraft steht v.a. als Berater oder Beraterin zur Seite. Die Arbeit in Kleingruppen fördert soziale Kompetenzen bzw. Teamfähigkeit. Auch in Lese- und Schreibprozessen können kollektive Anteile dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler stärker bezüglich sprachlicher Schwierigkeiten unterstützen. Zusätzlich wird der Redeanteil erhöht, so dass fachsprachliche Mittel häufiger verwendet werden können.

C. Literatur

Efing, Christian (2012). Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – Was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In BWP 2/2012. 7–9 (www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6858) (8.08.2016)

Günther, Katrin u.a. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen.

Lindemann, Hans-Jürgen (2007). Der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In Peter Dehnbostel (Hrsg.), Lernen im Prozess der Arbeit. Berlin: Waxmann. 127–145.

Schallenberg, Julia; Lohse, Carolin (2017). Lernfeld Sprache und Kommunikation. Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens. In: Jostes, Brigitte/ Caspari, Daniela/ Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann. 267-278.

Ziegler, Birgit et al. (2012). Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“ In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22. 1–19. (http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf) [08.08.2016].

D. Aufgabenanalyse nach *isaf*

Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)

Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob

Zu analysierende Aufgabe:

Autor	*Hans-Jürgen Lindemann*	Titel	Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück
Fundstelle	Martin-Wagner-Schule, OSZ Bautechnik II		
Ausbildungsberuf	Assistent/inn/en für Datenverarbeitung für den Bereich Bautechnik	Umfang in U-Std.: 10	
Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr		
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen			
fachlich	Umgang mit Auto-CAD		
sprachlich	Methoden der Wortschatzarbeit		

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

	Teilaufgabe 1	*Teilaufgabe 2*	*Teilaufgabe 3*	*Teilaufgabe 4*
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	Klärung des Arbeitsauftrags	Berücksichtigung gesetzlicher Vorschriften	Anordnung des Gebäudes auf dem Lageplan	Begründung gegenüber dem Bauherrn
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	Informieren Planen	Informieren Planen Entscheiden	Ausführen	Ausführen Kontrollieren
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	Die SuS erfassen die Aufgaben-stellung Sie erstellen einen Arbeitsplan	Die SuS informieren sich selbständig über baurechtliche Vorgaben Sie berücksichtigen baurechtliche Vorgaben bei der Bauplanung	Die SuS orientieren sich auf einem Lageplan. Sie zeichnen mit Hilfe von Auto-CAD ein Gebäude in einen Lageplan ein. Sie berechnen die GRZ und GFZ und leiten daraus Schlussfolgerungen für die mögliche Größe eines Gebäudes ab.	Die SuS begründen Arbeitsschritte unter Verweis auf rechtliche Vorgaben. Sie verfassen ein geschäftliches Anschreiben an die Bauherren.
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	den Arbeitsauftrag lesen in der Gruppe besprechen einen Arbeitsplan erstellen	Vorgaben der BauO Bln recherchieren und verstehen Vorgaben auf den Auftrag anwenden den Lageplan mit angeordnetem Bungalow skizzieren	den Lageplan entschlüsseln eine Entscheidung für eine Variante treffen die Skizze maßstabsgetreu in Auto-CAD übertragen GRZ und GFZ berechnen und daraus eine Schlussfolgerung ziehen	in einem Kundenanschreiben begründen: die Arbeitsschritte erläutern unter Verweis auf die BauO argumentieren Inhalte adressatengerecht darstellen

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

	Text 1: Bauordnung von Berlin
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Es wird nach gesetzlichen Vorgaben zu Abstandsflächen gesucht, anschließend werden diese Informationen auf den vorliegenden Lageplan in einer Skizze und einer Auto-CAD-Zeichnung angewandt. In Teilaufgabe 4 wird anhand des Gesetzestextes die Einordnung begründet.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	<u>Gesetzestext</u>: Klare Gliederung in Paragrafen, Absätze, genaue, eindeutige Formulierungen, dadurch sehr komplexe Sätze mit fest definierten Begriffen Verwendete/s Begriffe/Sprachregister: - Anteile juristischer Fachsprache - bautechnische Fachbegriffe - enthält z.T. <u>Begriffsdefinitionen</u> im Gesetzestext
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	<u>Schlüsselvokabular</u>: Abstandsfläche, Abstand, Tiefe der Abstandsfläche, planungsrechtliche Vorschriften, überbauen, Gebäudeklassen, (mittlere) Wandhöhe, H schwierige Begriffe: <u>Weitere Fachbegriffe, evtl. bekannt</u> oberirdische Gebäude, (bauliche) Anlagen, öffentliche Verkehrs-, Grün- und Wasserflächen, Schnittpunkt, Geländeoberfläche, Neigung, Wohngebiet, Gewerbe- und Industriegebiet, Dachaufbau, Gesims Dachüberstand, Außenwandbekleidung <u>juristische Begriffe</u> Im Sinne des Satzes 1, öffentlich-rechtlich, außer Betracht bleiben, erforderlich sein/ erforderliche, zum Zwecke der…, zulässig sein, sein Bewenden haben <u>bildungssprachl. Begriffe</u> sich überdecken, sich erstrecken auf, auf etwas anrechnen, überschreiten, hinzurechnen

	Text 1: Bauordnung von Berlin
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	Sehr komplexe Sätze, z.B. <u>Ersatzstrukturen für das Modalverb müssen</u> Abstandsflächen sind freizuhalten erforderlich sein <u>Partizipialattribute</u> Das sich ergebende Maß <u>sehr ausgeprägter Nominalstil</u> Soweit sich durch Festsetzung der Grundflächen der Gebäude mittels Baulinien oder Baugrenzen in Verbindung mit der Festsetzung der Zahl der Vollgeschosse oder durch andere ausdrückliche Festsetzungen in einem Bebauungsplan geringere Abstandsflächen ergeben, …
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	Lesart: funktionales Lesen (Lesen mit Handlungsabsicht) Lesestil zyklisches Lesen: orientierendes, selektives, extensives Lesen Leseziel formulieren, Leseschritte mit Lesetechniken, zum mehrmaligen Lesen anregen, Texte in Skizzen/eigene Worte umwandeln, Unterstützung bei der Anwendung des Gelesenen auf die Aufgabe (Einordnung auf dem Grundstück, Begründung)

	Text 2: Lageplan
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Der Bungalow soll auf dem Lageplan eingezeichnet werden, dafür muss der Lageplan entschlüsselt werden.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Lageplan feste Bestandteile, wie Grundstücksgrenzen, weitgehend genormte Symbolik der Linien usw.
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	Schlüsselvokabular zur Beschreibung der Zeichnung: Nutzungsschablone, Grundstücksgrenze, Flurstücksnummer, Grundflächenzahl, Geschossflächenzahl sowie die entsprechenden Symbole
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	keine
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	Hilfestellung zur Benennung der dargestellten Symbole

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktien Aktivitäten

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

D Analyse der Aufgabenstellung

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

	ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
Schritt 1: **Ist die Aufgabe verständlich?** Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert? Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert? Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung) Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	Im Großen und Ganzen ja, allerdings fehlen z.T. Erläuterungen von Abkürzungen (BauO von Berlin) und Fachbegriffen (auf dem Grundstück anordnen, Abstandsflächen) Ja: bildungssprachliches Register, fachlich angemessen, sprachlich nicht überfrachtet Im Großen und Ganzen ja, könnten aber grafisch klarer erkennbar sein. Ja
Schritt 2: **Ist die Aufgabe transparent?** Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich? Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert? Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	Ja, durch die Aufgabenstellung Nein, die Aufforderung „Verfassen Sie ein kurzes Anschreiben“ lässt Fragen offen Ja, durch die Aufforderung einen Arbeitsplan im Team zu erstellen
Schritt 3: **Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?** Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	Ja, zum Lesen eines Lageplans

E Sprachbildende Überarbeitung

Auf der Basis dieser Analysen können Sie nun gezielt überlegen, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten der Aufgabe möglicherweise Schwierigkeiten bereiten. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für die Auswahl von Unterstützungsmaßnahmen vergleichen Sie Teil A (die fachlichen Ziele und Lernprodukte) mit den von Ihnen festgestellten sprachlichen Anforderungen aus den Teilen B–D. Anregungen finden Sie in der „Kommentierten Methodenauswahl“ des Projekts, die sich an den folgenden Schritten 1–3 orientiert.

	Unterstützungsmaßnahmen	*Unterstützungsmaßnahmen*
Schritt 1 (vgl. Teil B): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen? **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?** Wie könnte der Text entlastet werden? Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?	Bauordnung von Berlin nein Sammlung des Vorwissens in der Kleingruppe, z.B. Brainstorming Optimierung des Textdesigns, Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar Anleitung zur Gestaltung des Leseprozesses inkl. Lesestrategien, Informationen zur Textsorte Gesetzestext	Lageplan ja Funktional ja, aber die Begriffe Flurstücksnummer und Flurstücksgrenze könnten zusätzlich erläutert werden.
Schritt 2 (vgl. Teil C): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden?	<u>Anschreiben an den Bauherrn</u> nein nein	

	Unterstützungsmaßnahmen	*Unterstützungsmaßnahmen*
Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:		
Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden?	Schreibplan, Mustertext	
Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?	Vorgabe von Redemitteln	
Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?	Schreibkonferenz	
Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?	Kontrollbogen	
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.	Ausformulierung von Abkürzungen, Erläuterung neuer Fachbegriffe und schwieriger Begriffe, klares, übersichtliches Aufgabendesign, Illustration der Aufgabenstellung	

Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft:
EIN GLUTENFREIES FRÜHSTÜCKSANGEBOT

Autorinnen	Eileen Reis, Julia Schallenberg		
Ausbildungsberuf und -jahr	Koch/Köchin 2. Ausbildungsjahr	Umfang: 2-4 U-Std. à 45 min.	
zentrale fachliche Zielsetzung	Erweiterung eines Frühstücksangebots um glutenfreie Speisen	Endprodukt	▪ Analyse einer Speisekarte ▪ Stellungnahme zur Aufnahme glutenfreier Speisen ins Angebot ▪ Erstellung eines Infoflyers
sprachbildende Schwerpunkt-setzung(en)	▪ Erarbeitung der Fachkonzepte glutenfrei vs. glutenhaltig und Zöliakie ▪ Lesen eines Sachtextes, Lesen von Etiketten, Formulierung küchenpraktischer Maßnahmen, Verwendung einer Lebensmittelliste ▪ Erstellung eines Infoflyers		
benötigte Vorkenntnisse			
fachlich	▪ Grundkenntnisse über Proteine		
sprachlich	▪ Lesestrategien		

INHALT

A. Beispiel für eine sprachbildend bearbeitete Aufgabe 3

Anhang 1a: Station 1 – Küchenpraktische Maßnahmen (Partnerarbeit) 8
Anhang 1b: Station 1 – Küchenpraktische Maßnahmen (Partnerarbeit) 10
Anhang 2a: Station 2 – Glutenhaltige/-glutenfreie Lebensmittel (Partnerarbeit) 12
Anhang 2b: Station 2 – Glutenhaltige/-glutenfreie Lebensmittel (Partnerarbeit) 14
Anhang 3a: Station 3 – Gluten in Convenienceprodukten erkennen (Partnerarbeit) 16
Anhang 3b: Station 3 – Convenienceprodukte (Partnerarbeit) – Etikettbeispiel 17
Anhang 3c: Station 3 – Gluten in Convenienceprodukten erkennen (Partnerarbeit) 18
Anhang 4a: Station 4 – Zöliakie (niedrigere Niveaustufe) 19
Anhang 4b: Station 4 – Zöliakie (Höhere Niveaustufe) 21
Anhang 4c: Station 4 – Zöliakie Informationstext 23
Anhang 5a: Station 5 – Wiederholung – Wörterrätsel erstellen (Niedrigere niveaustufe) 25
Anhang 5b: Station 5 – Wiederholung – Wörterrätsel erstellen (Höhere niveaustufe) 27

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen 29

1. Zur Auswahl der Aufgabe 29
2. Kontext und Aufbau 29
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach isaf 31
3.1 Liste küchenpraktischer Maßnahmen 31
3.2 Glutenhaltige/-freie Lebensmittel 32
3.3 Etiketten auf Convenienceprodukten 32
3.4 Zöliakie 32
3.5 Analyse der Frühstückskarte 32
3.6 Erstellung des Infoflyers 32

4. Erläuterung zu Teilaufgaben 33
4.1 Erläuterungen zu Station 1: Küchenpraktische Maßnahmen formulieren 33
4.2 Erläuterungen zu Station 2: Eine Liste glutenhaltiger/-freier Lebensmittel erstellen 33
4.3 Erläuterungen zu Station 3: Etiketten auf Convenienceprodukten analysieren 33
4.4 Erläuterungen zu Station 4: Einen Sachtext über Zöliakie lesen 33
4.5 Erläuterungen zur Erstellung des Infoflyers 34
5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen 34
6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung 34

C. Literaturverzeichnis 35

D. Ausführliche Aufgabenanalyse (nach *isaf*) 36

A. Beispiel für eine sprachbildend bearbeitete Aufgabe

LERNSITUATION / ARBEITSAUFTRAG / ARBEITSSCHRITTE

LERNSITUATION

sprachsensibel formulierte Aufgabenstellung

Sie arbeiten in einem Café, in dem auch Frühstück angeboten wird. Eines Tages erhalten Sie folgende E-Mail:

> Sehr geehrte Damen und Herren,
>
> vom 20. bis zum 21.06.2018 veranstalten wir ein Familientreffen (30 Personen) mit Übernachtung. Am 21.06. würden wir gerne in Ihrem Café frühstücken. Zwei unserer Gäste leiden allerdings unter Zöliakie und können kein Gluten zu sich nehmen.
> Bitte teilen Sie mir mit, ob bei Ihnen die Möglichkeit besteht, auch glutenfrei zu frühstücken.
>
> Mit freundlichen Grüßen
>
> Jenny Fischer

Da dies nun schon die dritte Anfrage dieser Art ist, nimmt Ihr Vorgesetzter dies zum Anlass zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, generell glutenfreie Angebote in die Frühstücks-karte aufzunehmen. Er bittet Sie, sich über das Krankheitsbild Zöliakie zu informieren, um notwendige Maßnahmen für das Café zu planen. Zudem sollen Sie Vorschläge für die vorhandene Frühstückskarte erstellen.

ARBEITSSCHRITTE

Reformulierung des Arbeitsauftrags

1. Klärung des Arbeitsauftrags

Vorwissen aktivieren, erste Begriffe klären

1.1 Klären Sie den Auftrag in der Klasse.

Was müssen Sie wissen, um die Aufgabe bearbeiten zu können?

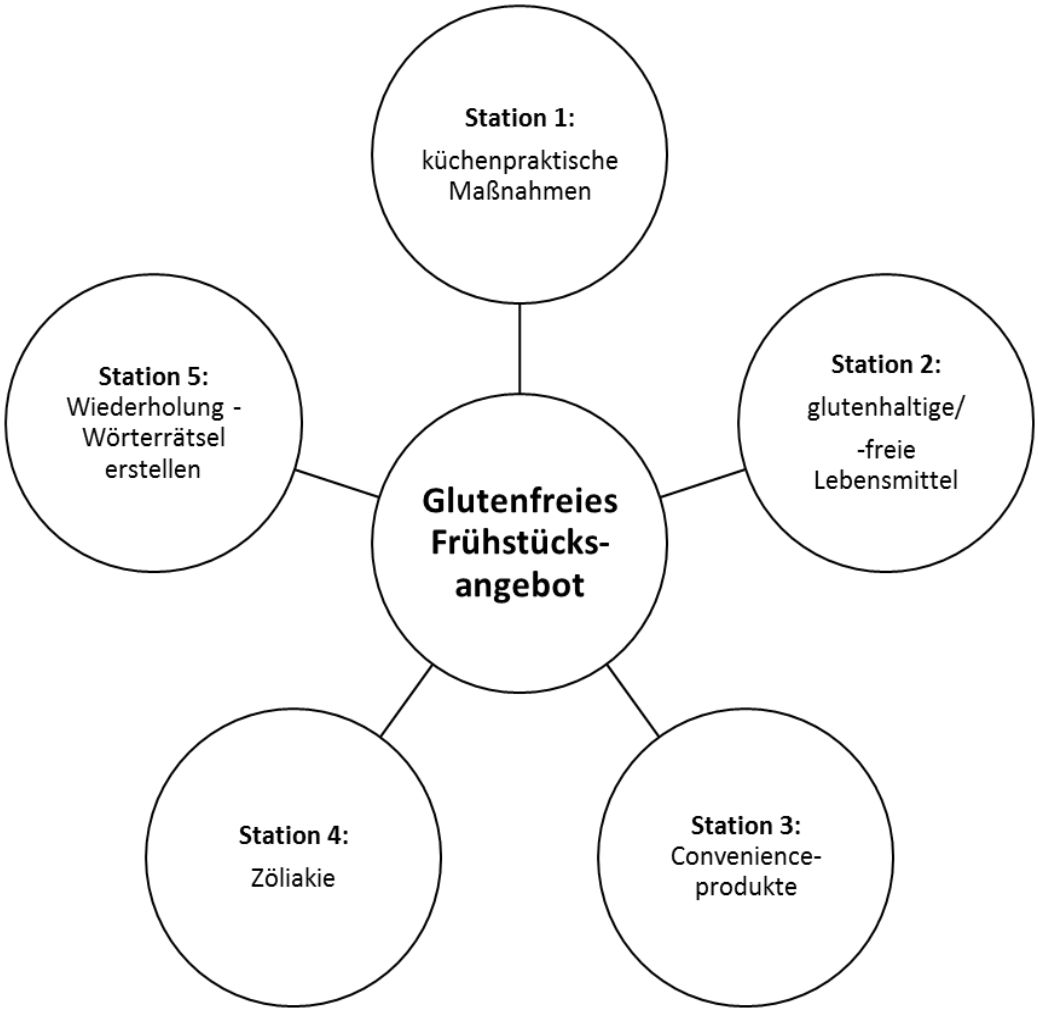
Was wissen Sie bereits darüber?

fachliche und sprachliche Erarbeitung des Themas

2. Stationsarbeit zur Informationssammlung

2.1 Die untenstehende Abbildung zeigt einen Überblick über die **fünf Stationen** zum Thema „glutenfreie Ernährung“.

Die Reihenfolge für die Bearbeitung und die Einteilung der Bearbeitungszeit legen Sie selbst fest. Ihre Arbeitsergebnisse können Sie z.T. an den Stationen eigenständig kontrollieren.



Zur Information: Sie erhalten einen Laufzettel auf dem die einzelnen Stationen mit den Angaben über Bearbeitungszeit und Sozialform der Aufgaben gekennzeichnet sind. Markieren Sie auf dem Laufzettel während der Bearbeitung der Stationen, welche Aufgaben Sie bereits erledigt haben und welche Informationen für Ihren Auftrag besonders wichtig sind. Ergänzen Sie an den einzelnen Stationen Ihr Glossar auf dem Laufzettel.

2.2 Schlussgespräch: Nach dem intensiven, eigenverantwortlichen Arbeiten findet ein Schlussgespräch statt. Es werden Ergebnisse vorgestellt, evtl. berichtigt, zusammengefasst, vertieft und bewertet.

3. Erweiterung der Speisekarte um glutenfreie Angebote

3.1 Analysieren Sie die Frühstückskarte Ihres Cafés hinsichtlich glutenfreier Angebote. Welches Frühstücksangebot können Sie Gästen mit Zöliakie empfehlen?
Ergänzen Sie die Frühstückskarte um drei weitere Angebote und machen Sie alle glutenfreien Angebote kenntlich.

Frühstückskarte

Zu jedem Frühstück gibt es ein Heißgetränk Ihrer Wahl.

Süßes Aufwach-Frühstück 1 ofenfrisches Buttercroissant, 1 Butter, 1 Marmelade	**5€**	**Zusatzangebot:**	
Vital-Frühstück 1 Müsli mit Joghurt und frischen Früchten, 2 Brötchen, Geflügelbrust und Käse, 1 Glas Orangensaft, frisches Obst	**7€**	1 Möhrenmuffin	**2€**
		1 Portion Cornflakes mit Milch	**2€**
Schlemmer-Frühstück 2 Maispfannkuchen mit geräuchertem Lachs und Meerrettich	**7€**	1 Buttermilch-Pfannkuchen mit Zimt und Zucker	**2€**
Weißwurst-Frühstück 2 Weißwürste mit Hausmachersenf und zwei Brezeln	**7€**	1 frisch gebackene Waffel mit Kirschen	**2€**
Fitness-Frühstück Obstsalat, 1 Glas Buttermilch	**5€**	1 gekochtes Ei	**1€**
Gute-Laune-Frühstück Frische Früchte der Saison, milder Brie, cremiger Rucola-Frischkäse, Emmentaler, Ei, Marmelade, mit reichhaltigem Brotkorb	**8€**	2 Frankfurter Würstchen	**2€**
Italienisches Frühstück 3 Scheiben Brot aus dem Steinbackofen, italienische Salami, Tomate Mozzarella, Prosciutto Crudo, 2 Scheiben Ciabatta, Antipasti, 1 Glas Prosecco	**9€**		

https://pixabay.com/de/glas-joghurt-dessert-apfel-spalte-617387/

4. Erstellen eines Infoflyers

Übertragung der neuen Informationen in eine Handlung

4.1 Erstellen Sie einen Infoflyer für Ihre Kolleginnen und Kollegen mit wichtigen Informationen zum Thema „glutenfreies Frühstücksangebot“.

Schreibplan zum Infoflyer

Schreibplan zur Erstellung eines Infoflyers:

1) **Ideensammlung**
   Erstellen Sie eine MindMap rund um das Thema „glutenfreies Frühstücksangebot“.

2) **Den Flyer strukturieren**
   Entscheiden Sie nun, welche Inhalte der Flyer unbedingt enthalten sollte. Skizzieren Sie auf einem DIN A4-Blatt das Layout des Flyers und ordnen Sie die Inhalte an.

3) **Einen Informationstext schreiben**
   Texte auf einem Infoflyer sollten kurz und knackig die wichtigsten Informationen vermitteln. Bleiben Sie dabei aber sachlich.

Hier ein Beispiel:

Gastronomie – Unfallschutz

Im Hotel- und Gastronomiegewerbe und dort vor allem im Küchenbereich sind die Mitarbeiter vielen Gefahren für die Gesundheit ausgesetzt, die zu Unfällen, Berufskrankheiten und sonstigen arbeitsbedingten Erkrankungen führen können. Verletzungen treten häufig durch mangelnde Konzentration auf. Andere Gründe sind fehlende persönliche Schutzausrüstungen oder technische Schutzeinrichtungen, die nicht sachgemäß benutzt werden. Gefahrenquellen sind Messer, Küchenmaschinen, Aufschnittmaschinen oder z.B. zerbrochenes Glas.

Lassen Sie den Text vor der Abgabe von einer Person zur Kontrolle beurteilen, die wenig über Zöliakie weiß. Überarbeiten Sie den Flyer wenn nötig noch einmal.

Mögliche Beurteilungskategorien lauten:

- Das hat mir gut gefallen.
- Hier habe ich noch Fragen. / Das habe ich nicht verstanden.
- Vorschläge zur Verbesserung.

4) **Listen erstellen**
   Da auf Flyern Informationen sehr kurz und anschaulich vermittelt werden, ist es oft sinnvoll, statt eines Textes eine Liste zu erstellen. Achten Sie dabei auf eine sinnvolle grafische Gliederung und einheitliche Formulierungen, z.B. jeweils ein Satz oder ein Stichpunkt. Hier ein Beispiel:

   Tipps zur Unfallvermeidung

   - Messer müssen in einem guten Zustand und scharf geschliffen sein.
   - Reinigen Sie die Messer sofort nach getaner Arbeit und werfen Sie die Messer nicht ins Spülbecken.
   - Legen Sie die Messer in geeignete Ablageeinrichtung, z.B. magnetische Leisten, Haltebügel oder Messertaschen.

5) **Bilder und Grafiken ergänzen**
   Bilder und Grafiken dienen dazu, das Interesse des Lesers zu wecken und die Inhalte anschaulicher zu gestalten. Wählen Sie jedoch nur Grafiken aus, die inhaltlich gut zum Thema passen.

Tabelle 1: Laufzettel

Bearbeitungszeit: *60 Minuten*	**Sozialformen/ Bearbeitungszeit**	**Erledigt**	**Offene Fragen vorhanden?**
Station 1: Küchenpraktische Maßnahmen	Partnerarbeit 15 min		
Station 2: Glutenhaltige/-freie Lebensmittel	Partnerarbeit 15 min		
Station 3: Convenienceprodukte	Partnerarbeit 10 min		
Station 4: Die Krankheit Zöliakie	Einzelarbeit 20 min		
Station 5: Funktion des Glutens bei der Teigherstellung	Einzelarbeit 15 min		
Station 6: Wiederholung Wörterrätsel	Einzel-/ Partnerarbeit 20 min		

Tabelle 2: Glossarvorlage

	Begriff	**Erklärung**
1)	*Zöliakie*	eine Krankheit, bei der die Patienten kein Gluten zu sich nehmen dürfen
2)	*Gluten (= Klebereiweiß)*	gehört zur Gruppe der einfachen Proteine
3)	*glutenfrei*	ohne Gluten Gegenteil: glutenhaltig
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		
10)		
11)		

SuS erstellen eigenständig ein Glossar zur Gesamtaufgabe

Alternative: Glossar wird vorgegeben.

ANHANG 1A: STATION 1 – KÜCHENPRAKTISCHE MAßNAHMEN (PARTNERARBEIT)

Inhaltlicher Input

Hier lernen Sie

- *welche küchenpraktischen Maßnahmen für eine glutenfreie Zubereitung von Speisen eingehalten werden müssen.*
- *wie man küchenpraktische Maßnahmen formuliert.*

Transparenz der fachlichen und sprachlichen Ziele

1. Aufgabe: Finden Sie mit Hilfe der Domino-Karten 10 küchenpraktische Maßnahmen, die Sie in Ihrem Café ergreifen müssten, um ein glutenfreies Frühstück zu ermöglichen.

2. Aufgabe: Erstellen Sie eine Liste mit küchenpraktischen Maßnahmen.

INFORMATION

Glutenfreies Kochen und Backen bedeutet, dass die Produkte in der Lagerung sowie der Arbeitsplatz nicht mit glutenhaltigen Produkten (Mehl, Nudeln, Getreide etc.) in Verbindung kommen dürfen.

HILFESTELLUNGEN ZUR FORMULIERUNG VON KÜCHENPRAKTISCHEN MAßNAHMEN

Tabelle 3: Formulierungshilfen

Formulierungshilfen und zugleich inhaltlicher Input

Formulierungen	Beispiele
etwas muss getan werden	… muss gewechselt werden Vor Arbeitsbeginn muss … gewechselt werden.
etwas darf nicht getan werden	… dürfen nicht verwendet werden.
etwas ist zu tun	… ist/sind zu wechseln
auf etwas achten, an etwas denken	Es muss darauf geachtet werden, dass … Es ist stets zu beachten, … zu wechseln.
Und so können Sie formulieren, wenn Sie Kolleg/inn/en anweisen oder einen Aushang gestalten.	
Befehlsform	Benutzen Sie (keine) … Wechseln Sie …
Infinitiv (Verb auf –en)	Regelmäßig die… wechseln.

Tabelle 4: Küchensituation und küchenpraktische Maßnahmen

Küchensituation	küchenpraktische Maßnahme
1) Arbeitsflächen	Es muss darauf geachtet werden, dass die Arbeitsflächen gründlich gereinigt sind und im Anschluss daran nicht mit glutenhaltigen Produkten in Kontakt gekommen sind.
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	

ANHANG 1B: STATION 1 – KÜCHENPRAKTISCHE MAßNAHMEN (PARTNERARBEIT)

Domino – Anleitung

Wortgeländer

Ziel ist es, aus den Begriffspaaren eine lange Schlange zu legen. Hierfür müssen die Begriffe den korrekten küchenpraktischen Maßnahmen zugeordnet werden. Beginnen Sie mit dem Wort „Anfang“ und enden Sie mit dem Wort „Ende“. Sollten Sie unsicher sein, finden Sie die Lösung auf der Rückseite dieses Arbeitsblatts.

Fachbegriffe

Dominokarten für Station 1 – Küchenpraktische Maßnahmen zum Ausschneiden

ANFANG	Arbeitsflächen:	vor Arbeitsbeginn Flächen gründlich abwischen und reinigen	Arbeitsgeräte:
sorgfältige Reinigung von Kochgeschirr, Backformen usw.	Küchenutensilien:	Spültücher, Geschirr- und Handtücher sind frisch gewaschen und frei von Gluten (z.B. Mehlstaub)	Arbeitsgeräte aus Holz:
nicht verwenden; *Reinigung schwierig; Gluten könnte sich in Ritzen und Fugen absetzen*	Brot- und Kuchen-backformen, Backbleche:	ausschließlich für glutenfreie Speisen einsetzen; farblich kennzeichnen; alternativ gründlich reinigen und mit Backpapier auslegen	Aufbewahrung:

glutenfreie Zutaten immer gut verpackt und getrennt von anderen aufbewahren, in Regalen unten aufbewahren	Frittieren:	glutenfreie Produkte nicht im gleichen Frittierfett ausbacken	Braten:
nicht in derselben Pfanne anbraten	Toasten:	für glutenfreie Produkte eigenen Toaster verwenden	Brot- und Backwaren Servieren:
extra Brotmesser, Kuchenheber etc. verwenden; *Einsatz eines Extra-Brotkörbchens für glutenfreie Waren*	**ENDE**		

ANHANG 2A: STATION 2 – GLUTENHALTIGE/-GLUTENFREIE LEBENSMITTEL (PARTNERARBEIT)

Arbeit mit dem (Fach-) Wörterbuch

Hier lernen Sie

- *wie man glutenhaltige und –freie Lebensmittel unterscheidet.*
- *und wie man sich mit einer Lebensmittelliste genauere informationen einholt.*

Begriffe den Oberbegriffen zuordnen

1. Aufgabe: Ordnen Sie die Lebensmittelkärtchen der richtigen Kategorie **zu**. Sind Sie sich über die Bestandteile eines Lebensmittels nicht sicher, dürfen Sie dieses in Ihrem Fachwörterbuch nachschlagen.

2. Aufgabe: Vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit dem Lösungsbogen. Bei welchen Lebensmitteln lagen Sie falsch? Woran kann das gelegen haben?

INFORMATION

Erarbeitung der Fachkonzepte glutenhatlig/ glutenfrei

glutenhaltig Gluten ist v.a. in folgenden Getreidearten enthalten:

Weizen, Roggen, Gerste, Grünkern, Bulgur, Couscous, Dinkel sowie verwandte Getreidearten und Urkornarten wie Kamut und Einkorn.

Nach neuesten Untersuchungen enthält Hafer von Natur aus kein Gliadin, ist aber in der Praxis durch die Verarbeitung mit Erntemaschinen, Mühlen, Abfüllanlagen und anderen technischen Geräten fast immer mit anderem glutenhaltigem Getreide verunreinigt und enthält selbst auch Eiweiße, die Probleme verursachen können. Daher gilt Hafer bei Zöliakie als nicht verträglich.

Lebensmittel, in denen diese Getreidearten verarbeitet sind, sind glutenhaltig.

glutenfrei Glutenfrei sind u.a. die folgenden Getreidearten:

Reis, Mais, Hirse, Buchweizen, Amaranth, Quinoa

Den Hinweis "glutenfrei" dürfen getreidehaltige Lebensmittel tragen, die weniger als 20 Milligramm Gluten pro Kilogramm enthalten. Die Angabe "sehr geringer Glutengehalt" darf nur für Lebensmittel verwendet werden, deren Glutengehalt maximal 100 Milligramm pro Kilogramm beträgt.

Bereits 100 g glutenhaltiges Mehl lösen bei Zöliakieerkrankten gefährliche Reaktionen aus, deshalb ist sehr genau auf die jeweiligen Zutaten zu achten. Fertigprodukte, wie Dosengemüse, Würste usw. enthalten oft glutenhaltige Emulgatoren, Konservierungsstoffe, Verdickungsmittel, Stabilisatoren oder Stärke. Hier muss unbedingt die Zutatenliste berücksichtigt werden.

TIPP

Anwenden von Lebensmittellisten

Nutzen Sie die „Aufstellung glutenfreier Lebensmittel“ der Deutschen Zöliakie Gesellschaft, wenn Sie bei der Zuordnung unsicher sind. Dort finden Sie u.a. eine Liste mit glutenfreien/ glutenhaltigen Lebensmittelgruppen. (S. 21-30)

Zum Aufbau der Liste

Die Liste besteht aus drei Teilen

1. Lebensmittel, die immer glutenhaltig und daher strikt zu meiden sind (S. 21)
2. Lebensmittel für eine sichere, glutenfreie Ernährung (S. 22-25)
3. Lebensmittel, die Gluten als Zusatz enthalten können, aber nicht müssen (S. 26-30)

Jeder Teil enthält Lebensmittelgruppen (fett gedruckt) und darunter glutenhaltige bzw. glutenfreie Lebensmittel.

Und So können Sie vorgehen:

Bei welchem Produkt bin ich mir unsicher?
(Lasagne, Schnitzel…)

Aus welchen Inhaltsstoffen besteht das Produkt?
(Fleisch, Semmelmehl…)

Zu welcher Lebensmittelgruppe gehört der Inhaltsstoff, den ich nicht zuordnen kann?
(Getreideprodukte, Fisch, Getränke…)

↓

Überprüfen Sie in Liste 1, ob der Inhaltsstoff oder das Produkt bei der Lebensmittelgruppe genannt wird.

↓

Wenn nein: Wiederholen Sie die Suche in Liste 2.

↓

Wenn nein: Wiederholen Sie die Suche in Liste 3.

ANHANG 2B: STATION 2 – GLUTENHALTIGE/ GLUTENFREIE LEBENSMITTEL (PARTNERARBEIT)

Karten mit Lebensmittelbezeichnungen zum Ausschneiden

glutenhaltige Lebensmittel

glutenfreie Lebensmittel

glutenhaltige Lebensmittel:

Weizenmehl	Roggenbrot	Haferflocken
Dinkelnudeln	Grünkernküchlein	Gerste
Stärke	Croissant	Paniermehl
Lasagne	Cornflakes	Gnocci
Schnitzel	Fischkonserve	Pizza
Knödel	Kuchen	Eiscreme
Bier	Malzbier	Knabbergebäck
Seitan	Weizengrieß	Spaghetti

glutenfreie Lebensmittel:

Maisstärke	Milchreis	Kartoffeln
Apfel	Haselnüsse	Zucker
Fischfilet	Honig	Konfitüre
Eier	Hirse	Buchweizen
Amaranth	Quinoa	Tofu
reiner Fruchtsaft	Wein	Sekt
Mozzarella	Dextrose	Johannesbrotkernmehl
Kartoffelmehl	Hefe	Glutamat
Sojamilch	Reismehl	Guarkernmehl

ANHANG 3A: STATION 3 – GLUTEN IN CONVENIENCEPRODUKTEN ERKENNEN (PARTNERARBEIT)

Hier lernen Sie

- *wie Gluten auf Convenienceprodukten gekennzeichnet ist.*

1. Aufgabe: Finden Sie heraus, ob die Convenienceprodukte für die Gäste geeignet sind und tragen Sie diese in die entsprechende Spalte ein.

2. Aufgabe: Ist auf den Etiketten gekennzeichnet, ob Gluten enthalten ist? Wenn ja, wie? **Beschreiben Sie** die Art der Kennzeichnung in Notizform.

INFORMATION

Seit dem 25. November 2005 müssen Zutaten, die in Europa häufig Allergien bzw. Unverträglichkeiten auslösen, gekennzeichnet werden.

Zu den im Rahmen der „Allergiekennzeichnung“ anzugebenden Zutaten gehört u.a. glutenhaltiges Getreide (das heißt Weizen, Roggen, Gerste, Grünkern, Hafer, Dinkel, Kamut oder Hybridstämme davon).

Mit der EG-Verordnung Nr. 41/2009 zur Zusammensetzung und Kennzeichnung von Lebensmitteln, die für Menschen mit einer Glutenunverträglichkeit geeignet sind, wurden im Januar 2009 europaweit verbindliche Grenzwerte für die Bezeichnungen „glutenfrei“ und „sehr geringer Glutengehalt“ festgelegt.

Den Hinweis „glutenfrei“ dürfen demnach Lebensmittel tragen, die weniger als 20 Milligramm Gluten pro Kilogramm enthalten. Die Angabe „sehr geringer Glutengehalt“ darf nur für Lebensmittel verwendet werden, deren Glutengehalt maximal 100 Milligramm pro Kilogramm beträgt.

Auf Etiketten gibt es unterschiedliche Hinweise auf den Glutengehalt der Produkte.

ANHANG 3B: STATION 3 – CONVENIENCEPRODUKTE (PARTNERARBEIT) – ETIKETTBEISPIEL

Abbildung 1: Wurstsorte Edelsalami

Foto: Reis

ANHANG 3C: STATION 3 – GLUTEN IN CONVENIENCEPRODUKTEN ERKENNEN (PARTNERARBEIT)

Analyse unterschiedlicher sprachlicher Darstellungsformen in Produktbeschreibungen

glutenhaltige Produkte	Art der Kennzeichnung

glutenfreie Produkte	Art der Kennzeichnung

Offene Fragen/ Anmerkungen:

ANHANG 4A: STATION 4 – ZÖLIAKIE (NIEDRIGERE NIVEAUSTUFE)

Hier erhalten Sie

- *Informationen über das Krankheitsbild Zöliakie.*

Vorwissen aktivieren

1. Aufgabe: Notieren Sie in einer Mind Map, was Sie bereits zum Thema Zöliakie wissen oder vermuten.

2. Aufgabe: Arbeiten Sie zuerst alleine und **vergleichen Sie** anschließend Ihre Ergebnisse mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin.

Fragen zum Text beantworten / Steuerung des Leseprozesses

3. Aufgabe: Beantworten Sie die folgenden Fragen mit Hilfe der Informationen aus dem Text in Notizform.

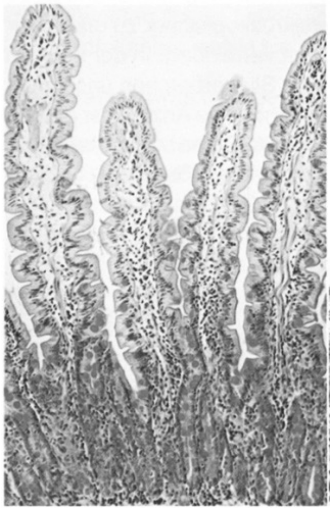
Tabelle 5: Fragen zum Text

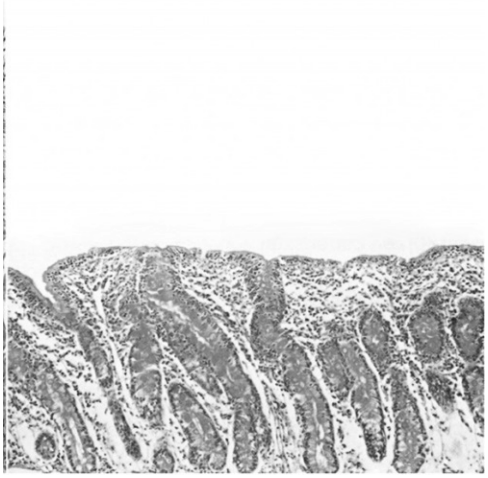
Frage	Antwort	Zeile
Was ist Zöliakie? (kurze Antwort)		
Was passiert mit der Oberfläche des Dünndarms?		
Welchen Inhaltsstoff vertragen an Zöliakie erkrankte Menschen nicht?		
Worin ist dieser Stoff enthalten?		
Beschränkt sich die Krankheit lediglich auf den Darm? Wenn nein, worauf wirkt sie sich noch aus?		
Weshalb verändert das in Reis und Mais enthaltene Klebereiweiß die Darmzotten nicht wie das Gluten im Weizen?		
Welche Faktoren können die Zöliakie beeinflussen?		

Fachbegriffe klären, Anregung ein Wörterbuch zu benutzen

3. Aufgabe: Schreiben Sie unter die Bilder eine passende Unterschrift.

Abbildung 2: Dünndarmschleimhäute
(*Bild*: Deutsche Zöliakiegesellschaft e.V.)





_____ _____

4. Aufgabe: Erklären Sie die folgenden Begriffe. Nutzen Sie, falls nötig, ein Wörterbuch.

das Symptom (Zeile 6): _____

chronisch (Zeile 7):_____

die Unverträglichkeit (Zeile 7/8): _____

der Zottenschwund (Zeile 13): _____

erbliche Faktoren (Zeile 8, Seite 2): _____

ANHANG 4B: STATION 4 – ZÖLIAKIE (HÖHERE NIVEAUSTUFE)

Hier

- *erhalten Sie Informationen über das Krankheitsbild Zöliakie.*
- *üben Sie, selbstständig Fragen an den Text zu stellen.*

1. Aufgabe: Fragen an den Text stellen und die des Partners beantworten.

1.1 Formulieren Sie mindestens 5 Fragen, auf die der Text eine Antwort gibt. Stellen Sie die Fragen zu Aspekten, die Köche wissen sollten.

1.2 Beantworten Sie die Fragen Ihres Partners.

1.3 Bearbeiten Sie die Aufgaben auf der folgenden Seite.

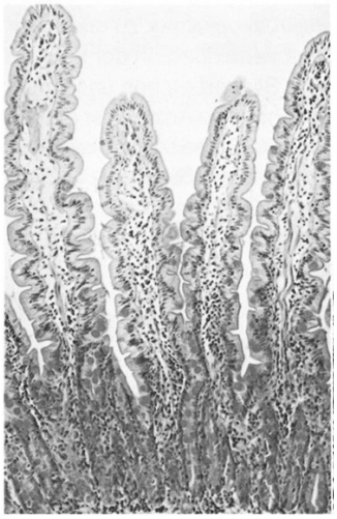
Tabelle 6: Fragen zum Text

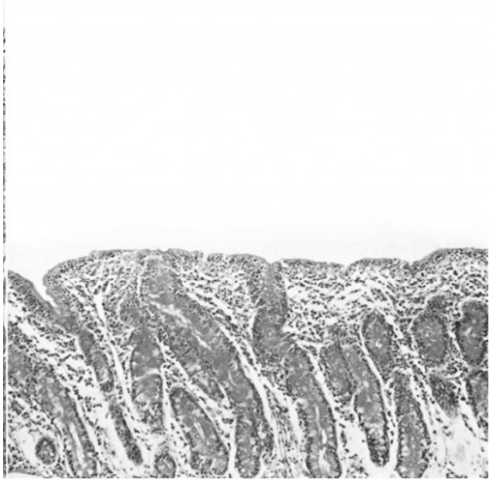
Frage	Antwort	Zeile

Variante: Fragen an den Text formulieren

2. Aufgabe: Schreiben Sie unter die Bilder eine passende Unterschrift.

Abbildung 2: Dünndarmschleimhäute
(*Bild*: Deutsche Zöliakiegesellschaft e.V.)





_____ _____

3. Aufgabe: Erklären Sie die folgenden Begriffe. Nutzen Sie, falls nötig, ein Wörterbuch.

das Symptom (Zeile 6): _____

chronisch (Zeile 7): _____

die Unverträglichkeit (Zeile 7/8): _____

der Zottenschwund (Zeile 13): _____

erbliche Faktoren (Zeile 8, Seite 2): _____

_____

ANHANG 4C: STATION 4 – ZÖLIAKIE INFORMATIONSTEXT

aufbereiteter Sachtext gekürzt

Zeilennummerierung für eine bessere Orientierung bei der Verständigung über den Text

Zöliakie

Bis vor einigen Jahren ging man davon aus, dass im Durchschnitt etwa einer von 1.000 bis 2.000 Menschen in Deutschland von Zöliakie betroffen ist. Neuere Untersuchungen zeigen aber, dass die Häufigkeit tatsächlich etwa bei 1:100 liegt. Nur bei 10 bis 20 % der Betroffenen liegt das Vollbild der Zöliakie vor. 80 bis 90 % haben untypische oder keine Symptome und wissen daher oft nichts von ihrer Erkrankung.

Zöliakie ist eine chronische Erkrankung des Dünndarms, die auf einer lebenslangen Unverträglichkeit gegenüber dem Klebereiweiß Gluten, bzw. der Unterfraktion Prolamin (im Weizen Gliadin) beruht. Unter dem Einfluss von Spaltprodukten (Peptide) dieser Eiweiße verändert sich die Dünndarmschleimhaut eines Zöliakiekranken in ganz charakteristischer Weise. Es kommt zu einer heftigen Entzündung mit der Folge der Selbstzerstörung der Darmzotten, die allmählich abflachen. […] Zum Zeitpunkt der Diagnose sind die Zotten meist teilweise bis vollständig verschwunden, was als Zottenschwund bezeichnet wird.

[…] Da sich die Oberfläche des Dünndarms verringert, können nicht mehr genügend Nährstoffe aufgenommen werden. Diese berührt praktisch alle Nahrungsbestandteile, wie Eiweiße, Kohlenhydrate, Fette, Vitamine, Mineralien und Spurenelemente. Gleichzeitig werden durch die entzündete und veränderte Darmwand vermehrt Wasser, Salze, Eiweiß u.a. in den Darmhohlraum ausgeschieden und gehen dem Körper mit dem Stuhl verloren. Schließlich gelangen durch den vermehrt durchlässigen Darm auch toxische Stoffe in den Organismus, die für Organschäden verantwortlich zu machen sind.

Manche der Krankheitszeichen entstehen aber vermutlich auch durch entzündliche Prozesse unabhängig von Nährstoffdefiziten. Da die Zöliakie sich nicht nur auf den Darm beschränkt, wird sie auch eher als Erkrankung des gesamten Körpers, also als eine Sytemerkrankung angesehen.

Für die Veränderungen an der Dünndarmschleimhaut beim Zöliakiekranken sind die alkohollöslichen Eiweißfraktionen des Glutens von Weizen (das Gliadin), von Gerste (das Hordein), von Roggen (das Secalin), von Hafer (das Avenin) sowie Bestandteile des Glutenins verantwortlich. Das Avenin des Hafers unterscheidet sich in seiner Zusammensetzung im Vergleich zu denen von Weizen, Roggen und Gerste. Es wird daher in großen Studien untersucht, ob Hafer auch für die Veränderungen der Schleimhaut verantwortlich sind. […] Im Übrigen besitzen auch andere Getreidearten Klebereiweiß, z.B. das Zein im Mais, oder das Oryzanin im Reis, sonst wäre das Backen mit einer Maismehlmischung nicht möglich. Dieses besitzt jedoch eine andere Struktur, die keine zöliakietypischen Effekte auslöst.

Bei der Zöliakie spielen erbliche Faktoren eine wichtige Rolle, aber auch das Immunsystem, Infektionen, die Ernährung und Umweltfaktoren scheinen die Entwicklung der Krankheit zu beeinflussen. Die komplexen Zusammenhänge sind bisher noch nicht vollständig geklärt.

Typische Symptome bei Kindern sind unter anderem Bauchschmerzen, Blähungen, Verstopfung, Durchfall, Gewichtsverlust und Erbrechen. Anzeichen einer Zöliakie bei Erwachsenen sind: Blutarmut, Arthritis, Osteoporose, Depression, Müdigkeit, Unfruchtbarkeit, Gelenkbeschwerden, Krämpfe oder Taubheitsgefühl in Händen und Füßen.

Quelle: Homepage der Deutschen Zöliakie Gesellschaft: www.dzg-online.de (30.09.2017)

Offene Fragen/ Anmerkungen:

ANHANG 5A: STATION 5 – WIEDERHOLUNG – WÖRTERRÄTSEL ERSTELLEN (NIEDRIGERE NIVEAUSTUFE)

Festigung der wichtigen Fachbegriffe

Hier festigen Sie *Fachbegriffe zum Thema glutenfreie Ernährung.*

1. Aufgabe: Finden und markieren Sie die wichtigen Begriffe zum Thema glutenhaltiges und glutenfreies Frühstücksangebot im Buchstabengitter.

Gluten	Kennzeichnung	Kontaktvermeidung	Unverträglichkeit
glutenfrei	Zöliakie	glutenhaltig	Zottenschwund
Entzündung	Kleber	elastisch	quellfähig
dehnbar			

<u>Hinweis:</u> Die Begriffe sind horizontal, vertikal und diagonal versteckt!
Sie können vorwärts und rückwärts geschrieben sein.

B	G	S	U	I	K	A	Q	G	B	N	D	H	A	S	D	G	G	H	D	L
S	D	L	Z	G	J	B	F	S	D	I	E	D	A	P	N	G	C	G	C	E
G	H	H	U	D	H	Ä	E	B	E	Ä	N	B	K	U	K	O	T	O	D	D
D	G	D	T	T	Ö	Ö	V	R	U	U	S	B	D	E	G	C	R	Z	Ü	F
E	F	F	Ü	P	E	H	F	U	W	L	B	I	C	R	B	G	S	J	G	G
H	Ö	A	O	O	O	N	H	H	E	P	E	Q	E	J	O	P	R	N	T	H
N	J	L	Ö	I	E	E	C	B	S	M	S	B	G	O	B	J	U	J	R	H
B	R	G	B	T	K	S	J	S	R	Ä	E	G	B	E	K	N	V	N	U	D
A	E	G	U	V	N	P	L	E	G	L	U	T	E	N	H	A	L	T	I	G
R	H	L	B	E	R	E	V	G	K	J	G	Q	Ä	C	W	E	H	L	E	Z
J	G	H	T	P	C	T	Ö	C	G	Ä	P	W	I	K	P	J	W	B	A	Ö
K	E	T	O	U	K	K	P	Ä	S	Q	U	E	L	L	F	Ä	H	I	G	L
Q	O	E	V	A	B	G	V	O	G	S	Z	C	E	G	X	B	Q	E	G	I
Z	J	V	T	D	D	Ä	B	K	O	N	H	S	G	O	Ä	E	O	S	O	A
O	T	N	X	E	G	K	H	C	N	C	B	J	B	H	G	G	Ä	k	P	K
L	O	E	D	D	U	B	J	E	L	A	S	T	I	S	C	H	S	Q	H	I
K	B	J	K	W	L	V	K	S	C	H	A	E	L	T	S	S	D	R	N	E
A	U	N	V	E	R	T	R	Ä	G	L	I	C	H	K	E	I	T	T	B	D

2. Aufgabe: **Formulieren Sie** mit jedem dieser Begriffe einen zum Thema passenden Satz.

Tabelle 7: Fachbegriffe

Begriff	Beispielsatz
(das) Gluten	
(die) Kennzeichnung	
(die) Kontraktvermeidung	
(die) Unverträglichkeit	
glutenfrei	
(die) Zöliakie	
glutenhaltig	
(der) Zottenschwund	
(die) Entzündung	
(der) Kleber	
elastisch	
quellfähig	
dehnbar	

ANHANG 5B: STATION 5 – WIEDERHOLUNG – WÖRTERRÄTSEL ERSTELLEN (HÖHERE NIVEAUSTUFE)

Hier festigen Sie *Fachbegriffe zum Thema glutenfreie Ernährung.*

Variante: Arbeit mit selbstständig gesammelten Fachbegriffen

1. Aufgabe: Erstellen Sie für Ihren Mitschüler/ Ihre Mitschülerin ein Wörterrätsel.

persönliches Glossar nutzen

1.1 Welche Begriffe sind für das Thema Gluten/Zöliakie wichtig zu wissen?
Gehen Sie die vorangegangen 5 Stationen noch einmal **durch** und **ergänzen Sie** mit diesen Begriffe Ihr Glossar.

1.2 Verstecken Sie diese Begriffe im Raster zwischen anderen Buchstaben.
Die Begriffe dürfen horizontal, vertikal und diagonal eingetragen werden.
Tragen Sie diese Begriffe in die Tabelle **ein**.

1.3 Tauschen Sie Ihr Rätsel mit einem/r Ihrer Mitschüler/innen.

a. Finden und markieren Sie im **untenstehenden Buchstabengitter folgende Wörter**

(das) Gluten			

<u>Hinweis:</u> Die Begriffe sind horizontal, vertikal und diagonal versteckt! Sie können vorwärts und rückwärts geschrieben sein.

	G																			
		L																		
			U																	
				T																
					E															
						N														

b. ***Erklären Sie*** *die vorgegebenen Begriffe mit eigenen Worten.*

Tabelle 8: Begriffserklärung

Begriff	Erklärung
(das) Gluten	

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

In den letzten Jahren gab es geradezu einen Boom glutenfreier Ernährung und der damit einhergehenden Produkte. Ein Grund sind die gestiegenen Zahlen diagnostizierter Fälle von Zöliakie und Glutenunverträglichkeit, darüber hinaus ernähren sich jedoch auch zunehmend Menschen glutenfrei, die dies als gesunde Ernährung betrachten. Als Folge der gestiegenen Nachfrage kommen immer mehr glutenfreie Produkte auf den Lebensmittelmarkt und auch Restaurants und Cafés stellen sich auf Nachfragen dieser Zielgruppen ein. Die vorliegende Aufgabe greift dieses aktuelle Thema auf, indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden zu überprüfen, was bei der Angebotserstellung eines glutenfreien Frühstücks zu beachten ist.

Die Lern- und Arbeitsaufgabe zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Die Aufgabe zielt auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz ab, da neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden, die in ihrer Gesamtheit das Handeln in beruflichen Kontexten ermöglichen. Darüber hinaus wird ein besonderer Fokus auf die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenz gelegt, die für die Bearbeitung der Aufgabe grundlegend ist.
- Die Aufgabe bildet eine vollständige Handlung ab. Die zugrundeliegende Lernsituation ist aus einer möglichen Arbeitssituation eines Kochs/einer Köchin abgeleitet und bezieht sich auf ein aktuelles Thema. Besonders hervorzuheben sind hier der konsequent handlungsorientiert geplante Unterricht und die auf selbstorganisiertes Arbeiten ausgerichtete Partnerarbeit an Lernstationen.
- Die Aufgabe kann im fachpraktischen Unterricht weitergeführt werden, indem dort glutenfreie Produkte hergestellt und sensorisch beurteilt werden.

Eingesetzt werden kann die Aufgabe in der Ausbildung von Köchen und Köchinnen im 2. Ausbildungsjahr, z.B. in Lernfeld 2.2, dort heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, auf sich verändernde Verzehrgewohnheiten zu reagieren. […] Sie wirken bei der Gästeberatung über das Angebot an kleinen Gerichten mit.“ (RLP S. 14). Sie ist aber auch auf andere Berufsausbildungen im Bereich Ernährung/Lebensmittelwissenschaften übertragbar.

Die Aufgabe wurde im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* in Absprache mit der Fachdidaktik Ernährung und Lebensmittelwissenschaft erstellt, analysiert und sprachbildend überarbeitet.

2. Kontext und Aufbau

Da fachpraktischer und fachtheoretischer Unterricht in der Kochausbildung häufig voneinander unabhängig unterrichtet werden, enthält die vorliegende Aufgabe keinen Praxisanteil. Eine Weiterführung im fachpraktischen Unterricht wäre jedoch möglich und sinnvoll. Diese Aufgabe findet im Klassenraum mit wechselnden Sozialformen statt, wobei die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig arbeiten, ihre Zwischenergebnisse jedoch auch in der Klasse abgleichen.

Der Aufgabe liegt ein realistisches Szenario zugrunde. Ein Café-Besitzer denkt aufgrund vermehrter Nachfrage darüber nach, glutenfreie Frühstückangebote in sein bisheriges Angebot zu integrieren. Ein/e Mitarbeiter/in erhält den Auftrag, zu überprüfen, ob dies möglich ist und was dabei zu beachten wäre. Dafür erstellt der/die Mitarbeiter/in einen Info-Flyer.

Durch Teilaufgaben werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Aufgabe angeleitet. Diese Arbeitsschritte orientieren sich am Modell der vollständigen Handlung, wie in der folgenden Tabelle dargestellt ist:

Tabelle 1: Übersicht über Arbeitsschritte

Teilaufgaben	Phasen der vollständigen Handlung	Möglicher Unterrichtsverlauf
Klärung des Arbeitsauftrags	Orientieren	Die Schülerinnen und Schüler lesen die E-Mail gemeinsam und klären den Arbeitsauftrag und die sich daraus ergebende Zielsetzung der Informations-beschaffung.
Stationsarbeit (5 Stationen)	Informieren	Die Stationen werden in Partnerarbeit durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler 1) erstellen anhand vorgegebener Satzelemente eine Liste mit küchenpraktischer Maßnahmen 2) ordnen Lebensmittel den Kategorien glutenhaltig vs. glutenfrei zu 3) erstellen eine Liste mit unterschiedlichen Kennzeichnungen glutenhaltiger/freier Inhaltsstoffe auf Lebensmitteletiketten 4) lesen einen Sachtext zur Krankheit Zöliakie 5) erstellen ein Rätsel mit wichtigen Begriffen.
Frühstücksangebote erstellen	Planen Durchführen	Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Frühstückskarte des Cafés hinsichtlich glutenfreier Angebote und tragen zusammen, was zusätzlich zu beachten ist, wenn das Café ein glutenfreies Frühstück anbieten möchte. Auf dieser Grundlage erstellen die Schülerinnern und Schüler neue Angebote.
Infoflyer erstellen	Planen Durchführen	Die Schülerinnen und Schüler entscheiden welche der erarbeiteten Informationen für einen Flyer genutzt werden sollen, der auch zur Unterweisung neuer Kollegen verwendet werden kann und setzen dies um.
	Ergebniskontrolle und Qualitätssicherung	In der Klasse wird ein abschließendes Reflexionsgespräch über die möglicherweise unterschiedlich ausfallenden Ergebnisse geführt.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach *isaf*

Die erste Fassung der Lernaufgabe – noch ohne sprachbildende Hilfestellungen – wurde mit dem *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Fachaufgaben (isaf)* analysiert und hierauf aufbauend weiterentwickelt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analyse in Kurzform dargestellt:

Um die Aufgabe bearbeiten zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler verschiedene fachliche, soziale und personale Kompetenzen, die sie im Sinne einer Lernaufgabe während der Aufgabenbearbeitung erwerben bzw. ausbauen können.

Tabelle 2: Übersicht über Teilaufgaben und zu erwerbenden Kompetenzen

Teilaufgaben	**benötigte fachliche, soziale, personale Kompetenzen**
	Die Schülerinnen und Schüler
Klärung des Arbeitsauftrags	erfassen die Lernsituation
Stationsarbeit	arbeiten selbständig im Team 1) nennen küchenpraktische Maßnahmen für glutenfreie Lebensmittelherstellung 2) unterscheiden glutenhaltige und -freie Lebensmittel 3) erkennen glutenhaltige/-freie Lebensmittel anhand ihrer Etiketten 4) beschreiben die Krankheit Zöliakie 5) erstellen ein Rätsel mit wichtigen Begriffen
Frühstücksangebot erstellen	analysieren eine Speisekarte hinsichtlich glutenfreier Angebote erstellen neue Angebote
Infoflyer erstellen	entscheiden, welche Inhalte für den geforderten Flyer wichtig sind erstellen einen Flyer

Zur Bearbeitung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Handlungsfähigkeit im Bereich glutenfreier Ernährung erlangen. Dafür erarbeiten sie sich an Stationen Hintergrundwissen und sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, um sich bei der abschließenden Flyererstellung fachlich und fachsprachlich korrekt ausdrücken zu können. Als Grundlage für die Informationsbeschaffung wurden verschiedene Textgrundlagen gewählt, die für die Stationen lernförderlich und sprachbildend aufgearbeitet wurden. Im Folgenden sind die Ergebnisse der Analyse sprachlich-kommunikativer Herausforderungen bei der Bearbeitung dieser Texte zusammengefasst. Zu genaueren Informationen kann das beigefügte Analyseraster (vgl. D) eingesehen werden.

3.1 Liste küchenpraktischer Maßnahmen

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich damit auseinandersetzen, welche küchenpraktischen Maßnahmen bei der glutenfreien Zubereitung von Speisen zu beachten sind. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie solche Vorschriften in der Küche formuliert werden können, z.B. mit Imperativ (Benutzen Sie …), mit Modalverb (… muss regelmäßig gewechselt werden), sein mit Inf. + zu (Handtücher sind zu wechseln).

3.2 Glutenhaltige/-freie Lebensmittel

Listen glutenhaltiger und glutenfreier Lebensmittel findet man z.B. im Internet und in Fachbüchern. Die umfangreichste Liste ist im Handbuch Zöliakie der Deutschen Zöliakiegesellschaft enthalten und wird jedes Jahr in überarbeiteter Form neu herausgebracht. Um die Listen nachvollziehen zu können, sollten die Fachkonzepte glutenhaltig und -frei verstanden werden. Darüber hinaus könnten verschiedene Bezeichnungen von Speisen Schwierigkeiten aufwerfen.

3.3 Etiketten auf Convenienceprodukten

Die Schülerinnen und Schüler sollen auch in der Lage sein, anhand von Produktetiketten zu erkennen, ob Convenienceprodukte glutenhaltig sind oder nicht. Grundsätzlich müssen glutenhaltige Lebensmittel gekennzeichnet sein. Allerdings gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, auf den Inhaltsstoff Gluten zu verweisen. Viele glutenfreie Lebensmittel – insbesondere die Spezialprodukte für Zöliakiebetroffene – werden freiwillig mit dem "Glutenfrei-Symbol" der Deutschen Zöliakiegesellschaft in Form einer durchgestrichenen Ähre gekennzeichnet. Bei glutenhaltigen Produkten müssen unter den Inhaltsstoffen verwendete Getreidesorten aufgezählt werden. Aber auch die Hinweise „glutenhaltig!/glutenfrei!/gluten-free“ sind auf Verpackungen zu finden. Die sprachliche Schwierigkeit besteht darin, diese unterschiedlichen Arten von Kennzeichnungen zu erkennen, zu verstehen und die richtigen Schlüsse daraus zu ziehen.

3.4 Zöliakie

In dieser Station erfahren die Schülerinnen und Schüler wichtige Grundlagen zur Krankheit Zöliakie. Hierfür lesen sie einen Sachtext, der aus verschiedenen Informationstexten der Deutschen Zöliakiegesellschaft zusammengestellt wurde, die in ihrem Wortlaut unverändert übernommen wurden. Sowohl die Internetseite der DZG als auch die Informationsbroschüre „DZG Medizin – Zöliakie/Sprue“ (DZG e.V. 2010) richten sich an von Zöliakie Betroffene und an der Krankheit Interessierte. Die Texte vermitteln Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft in einem bildungssprachlichen und z.T. fachsprachlichen Register.

3.5 Analyse der Frühstückskarte

Die Speisekarte ist eine Textsorte, die für den Beruf des Kochs von zentraler Bedeutung ist und durchaus komplex sein kann. Hier handelt es sich jedoch um eine einfache Frühstückskarte, die in ihrer Struktur leicht zu erfassen ist. Die Herausforderung besteht ausschließlich darin, die Fachkonzepte glutenhaltig/glutenfrei auf die Frühstückskarte anzuwenden, dafür müssen diese im Vorfeld erarbeitet werden. Zum Lesen der Karte ist keine weitere Unterstützung nötig.

3.6 Erstellung des Infoflyers

Die Texsorte Infoflyer verlangt von den Schülerinnen und Schülern, dass sie komplexe Sachverhalte kurz und knapp wiedergeben. Zugleich muss der Inhalt weiterhin für den Leser verständlich bleiben. Infoflyer enthalten häufig kurze sachliche Informationstexte, Listen und grafische Darstellungen.
Diese Aufgabe enthält mindestens die folgenden Sprachhandlungen:

- adressatengerechte Erklärung eines Sachverhalts
- Nennen von küchenpraktischen Maßnahmen
- Nennen von glutenfreien und -haltigen Lebensmitteln

4. Erläuterung zu Teilaufgaben

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsauftrag geklärt haben und Vorwissen zusammengetragen haben, sammeln sie in der Stationsphase Informationen rund um das Thema glutenfreie Ernährung, um anschließend einschätzen zu können, ob es möglich ist, ein glutenfreies Frühstücksangebot für die Kundinnen und Kunden zu erstellen. Für die Erstellung des Infoflyers müssen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Informationen zum Thema wichtig sind und in welcher schriftlichen Form diese Inhalte wiedergegeben werden sollen. Um sie auf diese Aufgaben auch sprachlich vorzubereiten, sind die Stationen sprachbildend gestaltet.

4.1 Erläuterungen zu Station 1: Küchenpraktische Maßnahmen formulieren

Das Formulieren und Verstehen küchenpraktischer Maßnahmen in Form von Anweisungen in der Küche gehört zu den Arbeitsaufgaben eines Kochs bzw. einer Köchin, deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler Maßnahmen nicht einfach rezipieren sondern selbst aktiv formulieren. Damit leistet der fachtheoretische Unterricht einen direkten Beitrag für den fachpraktischen Unterricht und die Ausbildung im Betrieb. Da es verschiedene Möglichkeiten gibt, Vorschriften zu formulieren, sollen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Varianten kennen lernen und benutzen. Im Auswertungsgespräch kann darauf noch einmal Bezug genommen werden, indem die Schülerinnen und Schüler reflektieren, wie in ihrem Ausbildungsbetrieb Vorschriften vorwiegend formuliert werden und welche Formulierungen sie als besonders angenehm empfinden. Dabei haben sie auch die Möglichkeit Formulierungen anzusprechen, die eher als unfreundlich empfunden werden und daher in der Übung nicht vorkamen, wie reine Infinitiv-Formulierungen (Flächen abwischen!).

4.2 Erläuterungen zu Station 2: Eine Liste glutenhaltiger/-freier Lebensmittel erstellen

Im Internet und in Fachbüchern liegen viele Listen glutenhaltiger und -freier Lebensmittel vor, die es Zöliakiepatienten und Interessierten ermöglichen sollen, Lebensmittel einzuordnen. Für Köche, die glutenfrei kochen möchten, sind diese Listen unumgänglich. Zugleich sollen sie selbständig einschätzen können, welche Produkte glutenhaltig sind. Dafür müssen sich die Auszubildenden das Fachkonzept der Begriffe glutenhaltig vs. glutenfrei erarbeiten, die einfache Erklärung mit/ohne Gluten genügt hier nicht. Zu diesem Zweck erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Definition der Begriffe und müssen daraufhin Lebensmittel den Oberbegriffen zuordnen. Sie werden dabei angeregt, ein Fachwörterbuch zu nutzen und bei Unsicherheit in der Liste des Deutschen Zöliakiegesellschaft nachzuschlagen. Uneindeutigkeiten in der Zuordnung der gegebenen Lebensmittel sind beabsichtgt, um den Schülerinnen und Schüler Anlässe zur Diskussion über die Thematik zu liefern.

4.3 Erläuterungen zu Station 3: Etiketten auf Convenienceprodukten analysieren

Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Zusammenstellung verschiedener Etiketten von Convenienceprodukten oder die Originalverpackungen. Daraus sollen sie unterschiedliche Kennzeichnungen glutenhaltiger und -freier Produkte herausfiltern und in einer Tabelle den Oberbegriffen zuordnen. Sie sollen sich dadurch unterschiedlicher Kenntlichmachung von Inhaltsstoffen bewusst werden. Dies lässt sich gut auf weitere Ernährungsgewohnheiten wie laktosefrei oder zuckerfrei übertragen.

4.4 Erläuterungen zu Station 4: Einen Sachtext über Zöliakie lesen

Ziel des Leseprozesses ist es, sich Hintergrundwissen über die Krankheit Zöliakie anzueignen. Nur mit Hilfe dieses Wissens können die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, wie wichtig es ist, glutenfreie Angebote sorgfältig und gewissenhaft zu planen. Bei der Textarbeit werden zwei Niveaustufen angeboten. Version A ist für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler geeignet, ihr Leseprozess wird durch Fragen zum Text gesteuert. Um die Informationen im Text zu finden, sollten die Schülerinnen und Schüler bereits verschiedene Lesestrategien kennen. Version B stellt eine größere Herausforderung dar, hier formulieren die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum

Text, die der Partner/die Partnerin beantworten muss. Das 2. Arbeitsblatt ist für beide Versionen gleich, es zielt darauf ab, das Textverständnis zu sichern und die Arbeit mit dem Wörterbuch anzuregen.

4.5 Erläuterungen zur Erstellung des Infoflyers

Um einen Infoflyer erstellen zu können, haben sich die Schülerinnen und Schüler in den vorhergehenden Schritten Wissen zum Thema Zöliakie sowie glutenfreie/-haltige Lebensmittel angeeignet und die bereits vorhandene Speisekarte überarbeitet. Der Flyer soll dazu verwendet werden können Kolleginnen und Kollegen, die sich nicht mit der Thematik auskennen, zu unterweisen. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler beurteilen und entscheiden, in welcher Form sie die gesammelten Inhalte adressatenorientiert und zweckdienlich darstellen wollen. Ein **Schreibplan** soll sie bei der Erstellung des Infoflyers unterstützen. Mithilfe einer **MindMap** werden die Inhalte noch einmal strukturiert und eine Auswahl getroffen. Zur Formulierung eines kurzen Informationstextes und von Listen erhalten die Schülerinnen und Schüler **Mustertexte**.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Bisher gibt es zwei Niveaustufen bei der Leseaufgabe. Sind z.B. Seiteneinsteiger/innen in der Klasse, so könnte für sie der Lesetext zusätzlich gekürzt und vereinfacht werden. Einerseits erhalten sie dadurch zwar weniger Informationen, andererseits gewinnen sie aber Zeit, diese Informationen tatsächlich zu erfassen.

Statt eines fortlaufend selbst zu erstellenden Glossars könnte ein vorgegebenes Textglossar Verständnis erleichtern.

Der Faktor Zeit spielt insbesondere für sprachschwache Schülerinnen und Schüler eine große Rolle beim Stationsenlernen. Aus diesem Grund wurde eine Zusatzaufgabe (Station 5) entwickelt, in der die schnelleren Schülerinnen und Schüler ein Rätsel zu wichtigen Begriffen der Aufgabe lösen oder alternativ selbst erstellen.

Wie eingangs erwähnt, ist die Aufgabe auch für Restaurantfachkräfte, Hotelfachkräfte und andere Berufe im Ernährungsbereich geeignet. Sie bietet zudem viele Anknüpfungspunkte zur Erweiterung und Vertiefung. So können die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen auf weitere besondere Ernährungsformen wie laktosefrei, fructosefrei, zuckerfrei, vegan usw. angewandt werden. Auch Nachhaltigkeit im Ernährungsbereich lässt sich hier gut thematisieren, denn viele der glutenfreien Lebensmittel, wie beispielsweise die Pseudogetreidesorten Amaranth und Quinoa, kommen aus Südamerika. Es ist sehr teuer und eine Belastung für die Umwelt, diese einfliegen zu lassen. Neben einer thematischen Erweiterung ist zudem eine Weiterführung der Aufgabe im fachpraktischen Unterricht denkbar. Dort könnten Rezepte für glutenfreie Brötchen und Brote erprobt und die Produkte kostenkalkulatorisch sowie sensorisch verglichen werden. Dadurch hätten die Schülerinnen und Schüler weitere Gelegenheiten, ihre sprachlich-kommunikativen und fachlichen Kompetenzen zu dem Thema einzubringen und auszubauen. Je nach Rahmenbedingungen lassen sich natürlich auch Rechercheaufträge im Internet oder im Supermarkt erteilen, indem die Schülerinnen und Schüler vor z.B. Ort Kennzeichnungen glutenfreier Lebensmittel sammeln.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

In der vorliegenden Unterrichtskonzeption sollen die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstorganisiert in Partnerarbeit oder in der Gruppe lernen, die Lehrkraft steht v.a. als Berater oder Beraterin zur Seite. Die Arbeit in Kleingruppen fördert soziale Kompetenzen bzw. Teamfähigkeit. Auch in Lese- und Schreibprozessen können kollektive Anteile dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler stärker bezüglich sprachlicher Schwierigkeiten unterstützen. Sie sollen dadurch ermutigt werden, bei Unklarheiten nachzufragen.

C. Literaturverzeichnis

Deutsche Zöliakie Gesellschaft e.V. (Hg.) (2016): DZG Auswahl glutenfreier Lebensmittel. [http://www.dzg-online.de] (30.09.2017)

Deutsche Zöliakie Gesellschaft e.V. (Hg.) (2010): DZG Medizin. Zöliakie/Sprue. 5. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart.

Ständige Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder (KMK) (Hg.) (1997): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin.* 24 S. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Koch.pdf] (30.09.2017)

D. Ausführliche Aufgabenanalyse (nach *isaf*)

Ergebnisse der Analyse der ursprünglichen Aufgabe mit dem Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach *(isaf)* [1]

Zu analysierende Aufgabe:

Autorinnen	*Eileen Reis* *Julia Schallenberg*	Titel	Ein glutenfreies Frühstücksangebot
Fundstelle	Erarbeitet im Projekt Sprachen-Bilden-Chancen		
Ausbildungsberuf	Koch/Köchin	Umfang in U-Std.: 2-4	
Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr		
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen			
fachlich	Grundkenntnisse über Proteine		
sprachlich	Lesestragegien		

[1] *isaf* = Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, entwickelt von Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob (2017).

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

	Teilaufgabe 1	*Teilaufgabe 2*	*Teilaufgabe 3*	*Teilaufgabe 4*
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	Klärung der Lern-situation und des Arbeitsauftrags	Informations-sammlung	Überarbeitung der Frühstückskarte	Erstellen eines Infoflyers
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	Informieren Planen	Informieren Planen Entscheiden	Planen Durchführen	Beurteilen Entscheiden Anwenden
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	Die SuS erfassen die Lern-situation und leiten daraus ihren Informationsbedarf sowie das weitere Vorgehen ab.	Die SuS nennen küchen-praktische Maß-nahmen für eine glutenfreie Lebens-mittelherstellung, unterscheiden glutenhaltige und -freie Lebensmittel überprüfen Etiket-ten von Conven-ienceprodukten auf Glutenhaltigkeit, beschreiben die Krankheit Zöliakie.	Die SuS analysieren die Speisekarte hinsichtlich glutenfreier Angebote erstellen zusätz-liche glutenfreie Frühstücks-angebote	Die SuS entscheiden welche der erworbenen Informationen für den Infoflyer genutzt werden bringen diese Information in eine verständliche Form, anhand derer Kollegen sich zum Thema informieren können.
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewäl-tigen?	den Arbeitsauftrag lesen die Aufgaben-stellung verstehen Vorwissen einbringen	küchenpraktische Maßnahmen kennen und formulieren die Zusammen-setzung von Lebensmitteln kennen und aufgrund der Inhaltsstoffe den Oberbegriffen glutenhaltig/-frei zuordnen mit einer Lebens-mittelliste umgehen sich anhand eines Textes über Zöliakie informieren	die Inhaltsstoffe der Lebensmittel der Frühstückskarte kennen und glutenfreie Ange-bote erkennen, dabei das zuvor erworbene Wissen anwenden. glutenfreie Angebote erstellen, dabei das zuvor erworbene Wissen anwenden	Ergebnisse sichten und beurteilen ihr Wissen in eine neue Darstellungs-form übertragen einen Infoflyer erstellen

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

	Station 2: Liste glutenhaltiger und -freier Lebensmittel
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Lebensmittel sollen als glutenhaltig/-frei sicher erkannt werden, z.B. bei der Analyse der Speisekarte des Cafés
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Lebensmittelliste Oberbegriffe/Unterbegriffe
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	<u>Schlüsselvokabular</u>: glutenhaltig/glutenfrei <u>weitere Fachbegriffe, evtl. bekannt</u> selten verwendete Lebensmittel und Produkte wie Quinoa, Amaranth, Gnocci, Glutamat
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamt-aufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	keine
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	Erarbeitung der Begriffe glutenhaltig/-frei, eigene Erstellung einer Liste, Anwendung der Liste auf einzelne Produkte)

	Station 3: Fachtext Zöliakie
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Informationen zur Krankheit Zöliakie erarbeiten und verinnerlichen. Brisanz und Wichtigkeit der Thematik verstehen. Hintergrundinformationen zur Reflexion und Formulierung der Stellungnahme verwenden.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Aufklärungs-/ Informationstext einer Organisation hohe Informationsdichte, Verwendung von Fachwortschatz
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	<u>Schlüsselvokabular (medizinische Fachbegriffe):</u> Zöliakie, das Symptom, chronisch, die Unverträglichkeit, die Darmzotten, abflachen, der Zottenschwund, erbliche Faktoren, toxische Stoffe, anaphylaktischer Schock (Herz- und Atemstillstand), die Systemerkrankung, das Immunsystem, Umweltfaktoren <u>weitere (ernährungsbezogene) Fachbegriffe, evtl. bekannt oder nebensächlich</u> das Klebereiweiß Gluten, Unterfraktion Gliadin, Spaltprodukte (Peptide), die Nährstoffe, Eiweiße, Kohlenhydrate, Fette, Vitamine, Mineralien und Spurenelemente, der Stuhl, alkohollösliche Eiweißfraktionen, Gliadin, Hordein, Secalin, Avenin, Glutenin, Zein, Oryzanin <u>bildungssprachl. Begriffe</u> von Zöliakie betroffen, in charakteristischer Weise, abflachen
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	selektives Lesen eigene Formulierung von Fragen an den Text/ zum Inhalt des Textes; Anregung zur selbständigen Wortschatzarbeit

	Aufgabe 3: Frühstückskarte
Schritt 1: Welches **Ziel** ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?	Die Karte soll dahingehend analysiert werden, welche Frühstücksangebote glutenfrei sind. Die Angebote dienen als Grundlage für die Entscheidung, ob das Café ein glutenfreies Frühstück anbieten kann.
Schritt 2: Um welche **Textsorte** handelt es sich? Welche (typischen) **Textsortenmerkmale** weist dieser Text auf?	Speisekarte Es handelt sich um eine Liste, in der in einer Spalte die Speisen angegeben sind, in einer weiteren die Preise.
Schritt 3: bei **Text-Bild-Kombinationen**: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?	
Schritt 4: Welcher **Wortschatz** ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (**Achtung**: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)	die Fachkonzepte glutenfrei/glutenhaltig keine besonderen Schwierigkeiten
Schritt 5: Welche **grammatischen Strukturen** sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?	keine
Schritt 6: Welche **spezifischen Lesestile** wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche **Strategien / Methoden** wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?	Lesart: funktionales Lesen (Lesen mit Handlungsabsicht) Klärung der Fachkonzepte glutenfrei/glutenhaltig, die hier als Analysekategorien dienen, zudem Abgleich mit Lebensmittel-listen bei Unsicherheit

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

	Produkt 1: Liste Küchenpraktischer Maßnahmen
Schritt 1: **Welche produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt wird gefordert?** **mündlich, schriftlich, (multi-) medial** **Um welche Textsorte handelt es sich?** **Welcher Stil/ welches Register wird verlangt?** **Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?**	10 küchenpraktische Maßnahmen in Form von Vorschriften für den Einsatz in der Küche Vorschriften können in der Küche schriftlich ausgehängt werden oder mündlich geäußert werden, hier: schriftlich Vorschriften Bildungssprache, z.T. Fachsprache Kolleg/innen in der Küche
Schritt 2: **Welches sind die für die Erstellung des Produkts notwendigen Sprach-handlungen?**	Küchenpraktische Maßnahmen kennen und als Vorschriften formulieren. Dabei wird auf typische Formulierungsmuster zurückgegriffen.
Schritt 3: **Welche Spezifika der Textsorte müssen die SuS kennen?**	Siehe Schritt 5
Schritt 4: **Welcher Wortschatz ist notwendig?**	Wortfeld: Utensilien in der Küche Verben für Maßnahmen in der Küche Beides sollte im zweiten Ausbildungsjahr keine größeren Schwierigkeiten bereiten.
Schritt 5: **Welche grammatischen Strukturen sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?**	Typische Formulierungen von Anweisungen: Imperativ (Benutzen Sie …) Passiv mit Modalverb (… muss gewechselt werden; … darf nicht gewechselt werden) Passiversatz (… ist regelmäßig zu wechseln) Verben (darauf achten, dass …; daran denken, … zu …) Infinitiv (Regelmäßig … wechseln)
Schritt 6: **Welche Strategien/Methoden wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?**	Formulierungshilfen

	Produkt 2: Infoflyer
Schritt 1: **Welche produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt wird gefordert?** **mündlich, schriftlich, (multi-) medial** **Um welche Textsorte handelt es sich?** **Welcher Stil/ welches Register wird verlangt?** **Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?**	einen Infoflyer für die Kolleginnen erstellen schriftlich Flyer Bildungssprache, z.T. Fachsprache Kolleg/innen in der Küche
Schritt 2: **Welches sind die für die Erstellung des Produkts notwendigen Sprachhandlungen?**	gesammelte Informationen sichten und auf wichtge Aspekte reduzieren
Schritt 3: **Welche Spezifika der Textsorte müssen die SuS kennen?**	Format und Umfang des Flyers Kurze Informationstexte Notizform Stichwortlisten
Schritt 4: **Welcher Wortschatz ist notwendig?**	Wortfeld: Utensilien in der Küche Verben für Maßnahmen in der Küche Wortfeld: glutenfreie und glutenhaltige Lebenmittel Fachwortschatz zum Thema Zöliakie Der Wortschatz sollte an dieser Stelle keine größeren Schwierigkeiten mehr bereiten.
Schritt 5: **Welche grammatischen Strukturen sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?**	keine
Schritt 6: **Welche Strategien/Methoden wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?**	Schreibplan, Beispielflyer

D Analyse der Aufgabenstellung

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

	ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
Schritt 1:	
Ist die Aufgabe verständlich?	ja
Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert?	ja: bildungssprachliches Register, fachlich angemessen
Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert?	
Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung)	Im Großen und Ganzen ja, könnten aber grafisch klarer erkennbar sein
Ist die Aufgabe in sich schlüssig?	ja
Schritt 2:	
Ist die Aufgabe transparent?	ja
Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich?	
Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert?	ja, es wird die Erstellung eines Infoflyers erwartet, für den die zuvor gesammelten Inhalte genutzt werden sollen.
Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?	
Schritt 3:	
Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?	Es gibt fast bei jeder Aufgabe einen Erläuterungssatz oder Informationsboxen, die einzelne Begriffe oder Sachverhalte der Station erklären.
Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?	nein

E Sprachbildende Überarbeitung

Hinweis: Da die vorliegende Aufgabe bereits von Anfang an sprachbildend gestaltet wurde, kann die Analyse mit Teil E nur in Ansätzen durchgeführt werden.

Auf der Basis dieser Analysen können Sie nun gezielt überlegen, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten der Aufgabe möglicherweise Schwierigkeiten bereiten. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für die Auswahl von Unterstützungsmaßnahmen vergleichen Sie Teil A (die fachlichen Ziele und Lernprodukte) mit den von Ihnen festgestellten sprachlichen Anforderungen aus den Teilen B–D. Anregungen finden Sie in der „Kommentierten Methodenauswahl“ des Projekts, die sich an den folgenden Schritten 1–3 orientiert.

	Unterstützungsmaßnahmen	
Schritt 1 (vgl. Teil B): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen? **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?** Wie könnte der Text entlastet werden? Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?	Anleitung zum Umgang mit der Lebensmittelliste Strukturierung des Leseprozesses zum Sachtext „Zöliakie“	
Schritt 2 (vgl. Teil C): **Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?** **Wenn ja:** Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend? **Wenn nein:** Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: **Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden?**	Formulierungshilfen zu küchenpraktischen Maßnahmen Schreibplan mit Mustertexten zur Gestaltung des Infoflyers Kontroll- und Überarbeitungsphase ergänzen	

	Unterstützungsmaßnahmen	
Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden? **Wie könnte der Überarbeitungs-prozess des Produkts angeleitet werden?** **Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?**		
Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.		