



**MERCATOR
INSTITUT**
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache

Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester

Handreichung

**für Studierende und Lehrende
in der Ausbildungsregion Köln**

Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 8)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)

Universität zu Köln

Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln

Tel: +49 221 470-8610

Fax: +49 221 470-8600

<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Redaktion: Magdalena Michalak u. Christoph Gantefort (Projektleitung), Katharina Funken, Carolin Kölzer, Valerie Lemke, Beatrice Müller, Kerstin Tiedemann, Lale Yildirim, unter Mitarbeit des Fachverbands „Deutsch als Zweitsprache“ und in Kooperation mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

ISSN: 2199-4064

Inhalt

Inhalt	2
1 Einleitung	3
2 Anregungen für die sprachensible Umsetzung der Fachcurricula	3
2.1 Vorbereitung an der Universität	4
2.1.1 Fachliche Inhalte mit deren sprachlichen Anforderungen verbinden	4
2.1.2 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen I	5
2.1.3 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen II	7
2.1.4 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen III	8
2.1.5 Den Zusammenhang zwischen sprachlicher Förderung und sprachlicher Entwicklung beobachten und beschreiben.....	9
2.1.6 Die sprachliche und soziokulturelle Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen	11
2.2 Begleitung Universität	12
2.2.1 Die Empfehlungen zur sprachlichen Bildung aus Richtlinien und Lehrplänen berücksichtigen	12
2.2.2 Die Sprachlernbiographien und den sprachlich-kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen	13
2.2.3 Das sprachliche Lernen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren	14
2.3. Begleitung ZfsL und Schule	15
2.3.1 Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten berücksichtigen.....	15
2.3.2 Sprachliche Lernvoraussetzungen von Zweitsprachlernenden berücksichtigen.....	17
2.3.3 Bildungssprachliche Fähigkeiten im Fachunterricht entwickeln	18
2.3.4 Visualisierungen in der Unterrichtskommunikation nutzen	19
2.3.5 Den Redeanteil von Schülerinnen und Schülern erhöhen	21
2.3.6 Interaktionskompetenz fördern I.....	22
2.3.7 Interaktionskompetenz fördern II.....	23
2.3.8 Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf sprachliche Herausforderungen untersuchen I	24
2.3.9 Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf sprachliche Herausforderungen untersuchen II	25
2.3.10 Sprachliche Anforderungen von Unterrichtsgegenständen ermitteln	26
2.3.11 Aus Lernerfolgskontrollen Impulse für die weitere sprachlichen Förderung herleiten.....	28
2.3.12 Die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.....	29
2.3.13 Schülerinnen und Schüler zu subjektiven sprachlichen Äußerungen ermutigen I	30
2.3.14 Schülerinnen und Schüler zu subjektiven sprachlichen Äußerungen ermutigen II	31
2.3.15 Das eigene sprachliche Agieren im Unterricht reflektieren	32
Literatur:	33

1 Einleitung

Die Funktion von Sprache im Bildungsprozess ist grundlegend: Sprache ist ein unabdingbares Instrument im Umgang mit Wissen, beim Erfahren neuer Zusammenhänge und dem Darstellen von Erkenntnissen. Unterrichtsinhalte werden über Sprache vermittelt und durch sie reproduziert. Aus diesem Grund sind gesicherte Kompetenzen in der (deutschen) Bildungssprache relevant für den schulischen Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Praxissemester der Ausbildungsregion Köln adressiert daher nicht ausschließlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Vielmehr ist damit im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts die umfassende sprachliche Bildung aller Lernenden gemeint.

Um die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern, die über geringe bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen und/ oder das Deutsche als Zweitsprache erwerben, sicherzustellen, müssen übergreifende Ansätze verfolgt werden. Das bedeutet, dass durchgängige Sprachbildung und sprachsensibler Unterricht in allen Fächern notwendig sind, um die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu erhöhen. Sprachförderung ist daher eine Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht. Dieser Gedanke findet Berücksichtigung in einigen der neuen Kernlehrpläne, die sprachsensiblen Fachunterricht und damit einen bewussteren Umgang mit Sprache zu einem wesentlichen Merkmal des pädagogischen Handelns machen. So ist es erforderlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer die Bildungssprache und die jeweilige Fachsprache beherrschen, ihre Gesetzmäßigkeiten kennen, diese Sprache als Vorbild in Lernzusammenhänge einbringen und sie den Schülerinnen und Schülern durch explizite Unterstützung vermitteln können.

Die Studierenden erwerben im Rahmen des verpflichtenden Moduls „Deutsch als Zweitsprache“ grundlegende Fähigkeiten im Bereich sprachbewusster Arbeit, die während des Praxissemesters erprobt werden sollen. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass auch in den fachdidaktischen Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen die Thematik des sprachsensiblen Unterrichts berücksichtigt wird.

Um sowohl die Studierenden als auch die mit der Begleitung betrauten Lehrenden aus Universität und ZfsL bei dieser Aufgabe zu unterstützen, wurde diese Handreichung für den sprachsensiblen Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache im Rahmen des Innovationsprojektes „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung“ zusammengestellt. In die beispielhaften Curricula der Fachdidaktiken wurde eine Spalte mit „sprachsensiblen Kompetenzen“ eingefügt, die als Ergänzung zu den jeweiligen fachspezifischen Kompetenzen zu verstehen ist. Diese sollte dazu beitragen, dass Studierende kompetent mit sprachlich-kultureller Heterogenität umgehen können und dies im Portfolio „Praxiselemente“ reflektieren.

In vorliegender Handreichung wird die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen veranschaulicht. Diese sollte in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts berücksichtigt werden. Vorgestellt und erläutert werden Beispiele für das anzustrebende Zusammenspiel von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen auf Seiten der Studierenden.

2 Anregungen für die sprachensible Umsetzung der Fachcurricula

Die Anregungen stammen aus verschiedenen Fächern und beziehen sich auf konkrete Inhaltsfelder des Unterrichts. Die darin angesprochenen didaktisch-methodischen Grundprinzipien sind prinzipiell auf alle Fächer anwendbar. Die Reihenfolge der erläuterten Kompetenzen entspricht der vom ZfL vorgeschlagenen Struktur der Curriculumstabelle, in der zunächst die Vorbereitung und Begleitung durch die Universität und anschließend die Begleitung durch ZfsL und Schule thematisiert wird. Zu Beginn jedes Abschnitts wird in Form einer Tabelle der Bezug zu den Standards, Kompetenzen und Indikatoren hergestellt (vgl. dazu die Nummerierung bzw. Gliederung der Tabelle des ZfL).

2.1 Vorbereitung an der Universität

2.1.1 Fachliche Inhalte mit deren sprachlichen Anforderungen verbinden

Standard 4	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
Kompetenz 1	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, wissenschaftliche Inhalte der Unterrichtsfächer und der Bildungswissenschaften auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen.
Indikator 1a	Die Studierenden stellen die in den Seminaren behandelten Inhalte differenziert dar und beziehen diese aufeinander.
Am Beispiel des Faches Geografie:	
Fachspezifische Kompetenz 1a	Die Studierenden sind in der Lage, fachwissenschaftliche Inhalte (z. B. Mensch-Umwelt-Beziehungen) auf fachdidaktische Konzeptionen (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung) zu beziehen; zur begründeten Darlegung geographischer Bildungsziele (z. B. der raumbezogenen Handlungskompetenz); bildungswissenschaftliche auf geographiedidaktische Konzeptionen zu beziehen (z. B. Bedeutung konstruktivistischer Didaktik für die Exkursionsdidaktik)
Sprachsensible Kompetenz 1a	Die Studierenden verbinden die Unterrichtsinhalte mit den sprachlichen Anforderungen, welche durch diese gestellt werden.

Ausgehend von den Bildungsstandards (DGfG 2012) und der Agenda 21 kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als aktuelle und fachdidaktische Konzeption behandelt werden. Beispielhaft kann das an dem Thema „Woher kommt unser T-Shirt? – ein globales Produkt“ gezeigt werden. Der Produktionsprozess von Kleidung kann am konkreten Beispiel eines T-Shirts veranschaulicht und mit Hilfe eines Zeitungsartikels („Das Welthemd¹“) rekonstruiert werden. Der Zeitungsartikel nennt verschiedene Orte auf der Welt, die zunächst einmal nach der Reihenfolge, wie sie im Text auftreten, an der Tafel gesammelt werden. Anschließend oder zeitgleich wird notiert, was an dem entsprechenden Ort passiert. Zu empfehlen ist hier zunächst, dass die SchülerInnen im Zeitungsartikel die Abschnitte markieren und beschreiben, welche Handlungen an welchem Ort zur Produktion des T-Shirts beitragen. An der Tafel werden die entsprechenden Zitate aus den Artikeln notiert. Daraufhin untersucht man diese Zitate auf besonders häufig vorkommende Fachwörter bzw. Wortgruppen. Diese markiert man nun erneut. Diese Begriffe können mit Hilfe der Cluster- bzw. Mind-Mappingmethode in verschiedene Themenbereiche gruppiert werden. Anschließend versuchen Kleingruppen (oder die gesamte Klasse), Oberbegriffe für diese Clustergruppen zu finden. Diese Oberbegriffe werden den Aspekten des BNE's (Ökologie, Ökonomie und Soziales) zugeordnet. Je nach Wissen über diese Aspekte können die Begriffe direkt verwendet oder über diesen Prozess eingeführt werden. Thematisiert werden müssen besonders Verknüpfungen auf Satz und Textebene. Darunter fallen beispielsweise die Wiederaufnahme von Personen oder anderen Akteuren in verschiedener Form, z. B. die direkte Wiederverwendung des gleichen Wortes oder die Verwendung von Ersatzformen („Pro-Formen“, meist als Personalpronomina): „**Sahm** hält das T-Shirt in der Hand. **Er** ist Mitte fünfzig, vor ein paar Jahren hat **er seine** eigene *Firma* gegründet, eine *Unternehmensberatung*.“). Zunächst kann untersucht werden, wie die einzelnen fachlichen Aspekte des BNE's im Zeitungsartikel sprachlich umgesetzt werden. Als grafische Unterstützung zur Ausarbeitung von Verknüpfungsmitteln (zeitliche Abfolge: zuerst, im nächsten Schritt, nach ...) kann ein Zeitstrahl an der Tafel genutzt werden. Besonders für den Produktionsprozess als Aspekt der Globalität ist der Zeit-

¹ siehe <http://www.zeit.de/2010/51/Billige-T-Shirts> (Stand: 27.02.2014)

strahl anschaulich und kann bei der Zusammenstellung der sprachlichen Umsetzung helfen. Die Ergebnisse aus der Untersuchung können die Lernenden notieren, damit diese ihnen später bei der eigenen Textproduktion helfen.

Die Konzeption des BNE's ist fachlich und sprachlich sehr anspruchsvoll. Aus diesem Grund ist eine enge Verknüpfung beider Dimensionen besonders zu empfehlen.

2.1.2 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen I

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 2	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Fachunterricht theoriegeleitet in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet und adressatenorientiert zu planen.
Indikator 2	Die Studierenden entwickeln zu ausgewählten Themenstellungen unter Einbeziehung der Lerner-Perspektiven eine geeignete didaktisch-methodische Konzeption.
Am Beispiel des Faches Geografie:	
Fachspezifische Kompetenz 2	zur begründeten Auswahl und geographiedidaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen; zur adressatInnengerechten Strukturierung von schulischen Lernprozessen unter Berücksichtigung der geographischen Kompetenzbereiche, unterschiedlicher Raumperspektiven und einer problemorientierten Fragestellung.
Sprachsensible Kompetenz 2	Die Studierenden berücksichtigen bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben auch sprachliche Aspekte.

Ausgehend von der eigenen Erfahrung des Raumes (zum Beispiel die Gemeinde bzw. Stadt des Schulstandortes) können die unterschiedlichen Raumvorstellungen thematisiert werden: Dies kann in diesem Beispiel anhand der Raumkonzepte der Humangeographie, a) Raum als Containerraum und b) Raum als Konstrukt von Lagebeziehungen gezeigt werden. Es ist jedoch auch auf die weiteren Konzepte c) Raum als Wahrnehmungsraum und d) Raum als Konstrukt übertragbar.

Zu beginnen ist mit dem offensichtlichen Konzept ‚Raum als Containerraum‘. Dabei liegt ein Fokus auf der Darstellungsform und -art, um die Bedeutung sprachlicher Aspekte zu visualisieren. Das Raumkonzept verlangt unter anderem Lokalität markierende Präpositionalkonstruktionen², wie „Unsere Schule **liegt in** Münster“; „Viele Kinder **aus** Münster gehen **in unsere** Schule.“ Mit Hilfe dieser kurzen Sätze kann die Vorstellung thematisiert werden, dass es sich bei der Stadt Münster um einen abgeschlossenen „Container“ handelt. Die Stadt wird unabhängig von ihrer Umgebung dargestellt, indem Beziehungen zu anderen Städten oder Gebieten ausgeblendet werden. Diese Idee eines Raumes kann auch dadurch veranschaulicht werden, dass der Begriff „Containerraum“ aufgegriffen wird: Dies geschieht z. B. im Gespräch mit SchülerInnen oder indem ein Container an die Tafel gezeichnet wird und dessen Eigenschaften aufgelistet werden. Anhand dieses Bildes können dann die Eigenschaften der Raumvorstellung im Großen erarbeitet werden. Ein Container hat beispielsweise klare, sichtbare Grenzen. Eine Stadt hat ebenfalls klare, sichtbare Grenzen, z. B. durch Ortseingangs- und -ausgangsschilder. Die SchülerInnen werden mit Hilfe dieser Methode für die Verwendung von Bildern und Analogien in der Geografie sensibilisiert.

² Präpositionen bilden im Satz zusammen mit dem Bezugswort eine feste Einheit. Zu beachten ist hier, dass sogenannte Wechselpräpositionen (Räumlichkeit ausdrückende Präpositionen, wie u.a. an, auf, in, neben, zwischen) erfordern, dass das Bezugswort entweder im Dativ (Frage: Wo? (an *der* Wand)) oder im Akkusativ (Frage: Wohin? (an *die* Wand)) erscheint.

Bereits in diesem Gespräch kann man aber auch auf Grenzen dieses Konzeptes stoßen: Die Grenze einer Stadt ist z. B. nicht überall durch Schilder markiert; woran erkennt man dann, dass diese zu Ende ist? Manche Lernende wohnen z. B. nicht in Münster und gehen trotzdem dort in die Schule. An diesen Punkten kann zum nächsten Konzept „Raum als Konstrukt von Lagebeziehungen“ übergeleitet werden. Zur Beschreibung dieses Raumkonzeptes können vorrangig Wechselprepositionen, das heißt Präpositionen, nach denen Wörter im Dativ oder Akkusativ stehen können (an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen), geübt werden, wie „Münster **liegt in einem Gebiet** mit vielen kleinen Gemeinden; Viele Schülerinnen und Schüler **fahren nach Münster in die Schule**“. Besonders auf die Verwendung des Dativs für die nähere Bestimmung eines Ortes (Frage: ‚Wo?‘) und des Akkusativs für Orts- und Richtungsänderungen (Frage: ‚Wohin?‘) muss hier eingegangen werden. In diesem Raumkonzept wird der Raum als „Ordnungsraster für soziale Beziehungen, Statusunterschiede und unterschiedliche Machtpositionen, als Orientierungs- und Interpretationsschema oder Kommunikation“ (Knox 2008) betrachtet. Dieses zweite Raumkonzept und die damit verknüpften sprachlichen Mittel (sogenannte Konnektoren³) kann besonders durch das Durchführen von Interviews veranschaulicht werden, z. B. für die Darstellung des Aspektes von Statusunterschieden: „Viele meiner Klassenkameraden spielen ein Instrument, **aber** bei Schülern, die die Hauptschule besuchen, ist das nicht immer so.“ Besonders die Thematisierung von sozialen Beziehungen bzw. Statusunterschieden ist sehr sensibel zu behandeln, um keine Vorurteile bzw. Vorkonstruktionen zu unterstützen. Die Kombination der sprachlichen Mittel wie Präpositionen und Konjunktionen mit der inhaltlichen Ebene kann die Raumkonzepte verdeutlichen.

³ Konnektoren sind sprachliche Mittel, die Wortgruppen oder Sätze miteinander verknüpfen und Relationen zwischen ihnen herstellen. Zu unterscheiden sind einerseits Nebensatzeinleitende Konjunktionen wie „weil“, „damit“, „dass“, welche einen Nebensatz mit Verbletzstellung bedingen, von hauptsatzeinleitenden Konjunktionen wie „aber“, „oder“, „denn“. Darüber hinaus werden Satzadverbien wie „deshalb“, „darum“, „deswegen“ zur semantischen Verknüpfung von Aussagen verwendet.

2.1.3 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen II

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 2	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Fachunterricht theoriegeleitet in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet und adressatenorientiert zu planen.
Indikator 2	Die Studierenden entwickeln zu ausgewählten Themenstellungen unter Einbeziehung der Lerner-Perspektiven eine geeignete didaktisch-methodische Konzeption.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 2	Die Studierenden können... ... schülerorientierte Themenstellungen an lebensnahen, individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lernanlässen entwickeln; ... die Perspektiven der Lernenden zu gesellschaftlichen Phänomenen anhand wissenschaftlicher Studien analysieren und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsplanung entwickeln; ... fachdidaktische Kriterien und Konzepte zur Legitimation der Lernbedeutung kennen, die Lernbedeutung nach diesen Kriterien und Konzepten analysieren und bewerten, ... Ergebnisse diskutieren
Sprachsensible Kompetenz 2	Die Studierenden berücksichtigen bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben auch sprachliche Aspekte.

Konkret kann dies Folgendes bedeuten: Die Studierenden entwickeln Unterrichtsvorhaben z. B. entlang des Modells der didaktischen Rekonstruktion. Dabei ist auch die Sprache des Unterrichts didaktisch zu rekonstruieren (vgl. Kattmann 2012). Indem Fachbegriffe und -termini mit der Alltagssprache der SchülerInnen wechselseitig verglichen und in Beziehung gesetzt werden, wird eine angemessene Fachsprache im Unterricht erzeugt, welche zunächst mit eher lernförderlichen Termini arbeitet. Sobald ein Konzept verstanden wurde, kann der eigentliche Fachbegriff eingeführt werden.

Zu Verständnisproblemen kann z. B. der Terminus „Föderalismus“ führen, den SchülerInnen möglicherweise mit „Fördern“ in Verbindung bringen. Entsprechend ließe sich das Konzept hinter dem Terminus „Föderalismus“ lernförderlicher mit dem Ordnungs- und Organisationsprinzip eines Staates, bei dem der Staat z. B. in einzelne Länder gegliedert wird, beschreiben. Veranschaulicht werden könnte dies z. B. mit Hilfe eines Puzzles, bei dem der Staat das Gesamtbild darstellt und die einzelnen Puzzle-Teile wichtige, in Teilen eigenständige Funktionsbestandteile dieses Gesamtbildes sind. Erst wenn die SchülerInnen das staatliche Organisationsprinzip, also das Konzept des Föderalismus verstanden haben, wird der Terminus „Föderalismus“ eingeführt.

2.1.4 Sprachliche Aspekte bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben berücksichtigen III

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 2	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit Fachunterricht theoriegeleitet in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet und adressatenorientiert zu planen.
Indikator 2	Die Studierenden entwickeln zu ausgewählten Themenstellungen unter Einbeziehung der Lerner-Perspektiven eine geeignete didaktisch-methodische Konzeption.
Am Beispiel des Faches Geografie:	
Fachspezifische Kompetenz 2	zur begründeten Auswahl und geographiedidaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen; zur adressatengerechten Strukturierung von schulischen Lernprozessen unter Berücksichtigung der geographischen Kompetenzbereiche, unterschiedlicher Raumperspektiven und einer problemorientierten Fragestellung.
Sprachsensible Kompetenz 2	Die Studierenden berücksichtigen bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben auch sprachliche Aspekte.

Es kann z. B. der Thematik „Leben in der Stadt“ am Beispiel Köln nachgegangen werden. Unter Einbeziehung aller geographischen Kompetenzbereiche nach DGfG 2012, mit dem Fokus auf Fachwissen, Erkenntnisgewinnung und Kommunikation, kann das Thema „Stadtmodelle“ adressatInnengerecht strukturiert werden. Über den Kompetenzbereich „Kommunikation“ können anhand des Stadtplans von Köln verschiedene Phasen der Stadtentwicklung thematisiert werden. Konkret werden auf dem Stadtplan Auffälligkeiten, wie ein enges Straßennetz in der Altstadt, verschiedene kreisförmige Straßen um die Innenstadt, Nord-Süd- bzw. Ost-West-Verlauf großer Straßen und die Rolle des Flusses gekennzeichnet. Eine Beschreibung dieses Stadtbildes nach den Vorgaben der DGfG (2012, S. 32) für den Operator 'beschreiben' ermöglicht eine sprachliche Erfassung der Stadtentwicklungsphasen. Die Beschreibung eines Stadtmodells erfordert neben spezifischen Fachbegriffen (Wortschatz) besonders die Fähigkeit, Dinge zu lokalisieren und in einen Zusammenhang zu anderen Dingen zu setzen (Textebene). Aus diesem Grund werden besonders Präpositionen und die korrekte Verwendung des zugehörigen Kasus bei der Beschreibung von Stadtmodellen verlangt, etwa: „Die Altstadt Kölns befindet sich **in der Mitte** des modernen Stadtgebietes und liegt direkt **am Rhein**. Große Straßen verlaufen ringförmig **um das Stadttinnere**. **Am Stadtrand** liegen ringförmig größere Industriegebiete.“ Diese Beispiele können als fachliche und sprachliche Hilfen für die Beschreibung des Kölner Stadtplans dienen. Überdies kann mit Hilfe konkreter Fragen der von den Fragewörtern **wo?** (→ Dativ) und **wohin?** (→ Akkusativ) verlangte Kasus geübt werden. Des Weiteren kann die Lehrkraft einen Wortpool mit fachlich relevanten Verben (z. B. liegen, sich befinden, nah/entfernt sein, sich anschließen, umschließen) und Adjektiven (parallel zu, quer durch, kreisförmig, quadratisch, sternförmig, gerade, u.a.) zur Verfügung stellen, aus dem die SchülerInnen wählen können, um den Stadtplan zu beschreiben.

Zur Aktivierung von Vorwissen bietet sich die Clustermethode an: So können sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Erfahrungen visualisiert werden. Dabei sollte ein Fokus auf die sprachliche Realisierung der Erfahrungen gelegt werden, um weitere Möglichkeiten der Beschreibung zu sammeln. Eine Modifikation der konkreten Fragen erlaubt eine Orientierung an unterschiedlichen AdressatInnen. Überdies können im Rahmen der Kommunikation über den Stadtplan und seine Besonderheiten verschiedene Perspektiven der Stadtanalyse thematisiert werden, wie etwa anhand ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte. Abschließend können anhand des Beispiels Kölns verschiedene Stadtmodelle und ein Zusammentreffen verschiedener Entwicklungen erläutert werden.

2.1.5 Den Zusammenhang zwischen sprachlicher Förderung und sprachlicher Entwicklung beobachten und beschreiben

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 3	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit Unterrichtskonzepte zu überprüfen und zu reflektieren sowie Unterrichtsansätze und -methoden unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse weiterzuentwickeln.
Indikator 3b	Die Studierenden verifizieren die beabsichtigten und tatsächlichen Lernprozesse vor dem Hintergrund der individuellen Förderung mittels Erfolgskontrolle.
Am Beispiel des Faches Geografie:	
Fachspezifische Kompetenz 3b	Weiterentwicklung und Erprobung von Lernarrangements auf der Grundlage neuerer fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse
Sprachsensible Kompetenz 3b	Die Studierenden beobachten und beschreiben den Zusammenhang zwischen sprachlicher Förderung und sprachlicher Entwicklung.

Eine Dokumentation des Lernprozesses kann z. B. durch ein Lerntagebuch erfolgen. Zu Beginn einer Unterrichtssequenz werden zunächst die erwarteten fachlichen und sprachlichen Lernziele transparent gemacht. Der Lernprozess wird parallel zur Unterrichtsprogression von den SchülerInnen selbst dokumentiert. Sie halten fest, wie sich ihre fachlichen und sprachlichen Kompetenzen entwickelt haben. Das tun sie, indem sie ihre Fähigkeiten beschreiben und bestimmen, was sie als Nächstes lernen sollten bzw. wollen. Hierfür sind Aufgaben zur Überprüfung des eigenen Wissens hilfreich. Neben der Überprüfung sollten auch Strategien zum Lesen und Verstehen von Sachtexten (Was weiß ich bereits über das Thema? Was möchte ich erfahren? Was habe ich bereits erfahren? (Michalak & Bachtsevanidis 2012)) thematisiert werden.

Mit zunehmender Erfahrung der SchülerInnen mit der Methode des Lerntagebuches kann die Dokumentation unabhängig vom restlichen Unterrichtsgeschehen erfolgen und als individuelle Kontrolle der SchülerInnen dienen. Durch den nun erworbenen Erfahrungsschatz können die Lernenden zukünftig selbstständig Fachwörter zusammenstellen, recherchieren, identifizieren oder analysieren. Um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsteinschätzung zu schulen, sollten Lehrende bei den ersten Versuchen mit dieser Methode innerhalb des Unterrichts die Lerntagebücher mit dem aktuellen Lernstand/Leistungsstand abgleichen. Hierfür sind möglicherweise mit einer Skala abgestufte Kriterien zu entwickeln, die von den SchülerInnen innerhalb einer Lerneinheit mehrmals auf den eigenen Lernprozess angewendet werden, um ihnen die Entwicklung und potenzielle Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Mögliche Kategorien für das Erfassen des eigenen Lernprozesses wären folgende, die am Beispiel des Themas ‚Tsunami‘ festgemacht werden:

Ich kann benennen, was ein Tsunami ist und warum er entsteht. Z. B.: Ein Tsunami ist eine große Flutwelle, die durch ein Seebeben ausgelöst wird und enorme Zerstörung verursachen kann.

- Ich kann die Folgen eines Tsunamis allgemein benennen.
- Ich kann die Folgen eines Tsunamis mit Beispielen benennen.
- Ich kann erklären, wie sich der Tsunami nach der Entstehung entwickelt und warum er so gefährlich ist.
- Im Lehrbuch und durch ein Gespräch mit anderen MitschülerInnen erhoffe ich mir Klärung.

Die Skala, die bei der Einschätzung des Lernzuwachses helfen kann, kann folgende Abstufungen enthalten:

Das kann ich sicher./ Das kann ich größtenteils. Bei komplizierten Fragestellungen habe ich noch Probleme./ Das kann ich teilweise, aber kann mir selber helfen./ Das kann ich noch nicht und brauche noch Hilfe./ Hier erhoffe ich mir weitere Unterstützung und Klärung.

Die Kompetenzbereiche der DGfG 2012 können als Bezugspunkt für geographische Kategorien dienen. Als Orientierung für den Zusammenhang von Kommunikation und Fachwissen können die folgenden Punkte herangezogen werden:

- Ich verstehe den geographischen (und physikalischen) Sachverhalt von Tsunamis als Naturkatastrophe und kann ihn für mich verbalisieren.
- Ich kann Texte (Sachtexte und Zeitungsartikel) über Tsunamis verstehen.
- Ich kann Grafiken und Karten von Beispielen zu Tsunamis verstehen.
- Ich kann jemandem erläutern und präsentieren, was Tsunamis sind, wie sie entstehen und welche Folgen sie haben können.
- Ich kann verschiedene Perspektiven zu Tsunamis erläutern und präsentieren, wie z. B. die von AnwohnerInnen der betroffenen Gebiete oder MitarbeiterInnen von Hilfsorganisationen.
- Ich kann schriftliche Texte über Tsunamis verfassen, z. B. wie Tsunamis entstehen.
- Ich kann Grafiken und Karten zu Tsunamis zeichnen, z. B. wo es schon Tsunamis gab.
- Ich kann Stellung beziehen, z. B. zu den Folgen von Tsunamis und die weitere Entwicklung dieser Gebiete sowie meine Meinung begründen.

2.1.6 Die sprachliche und soziokulturelle Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 3	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Unterrichtskonzepte zu überprüfen und zu reflektieren sowie Unterrichtsansätze und -methoden unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse weiterzuentwickeln.
Indikator 3c	Die Studierenden berücksichtigen die Ausgangslage der SchülerInnen sowie der Lehrperson.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 3c	Die Studierenden können das eigene Vorwissen, Haltungen und Einstellungen reflektieren, schülerorientierte Themenstellungen an lebensnahen, individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lernanlässen entwickeln, die Perspektiven der Lernenden zu gesellschaftlichen Phänomenen anhand wissenschaftlicher Studien analysieren und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsplanung entwickeln.
Sprachensible Kompetenz 3c	Die Studierenden berücksichtigen auch die sprachliche und soziokulturelle Ausgangslage der SchülerInnen und der Lehrperson.

Die Studierenden wählen z. B. Materialien und Aufgaben nicht nur vor dem Hintergrund der zu fördernden Kompetenzen sowie der anzunehmenden kognitiven und sozial-emotionalen Lernausgangslage der SchülerInnen aus, sondern auch im Hinblick auf deren sprachliche und soziokulturelle Ausgangslage. Als Kriterien für die Auswahl von geeignetem Unterrichtsmaterial und Aufgaben ziehen sie somit z. B. folgende Leitfragen heran (vgl. Michalak 2013):

Leitfragen zu den Anforderungen an Texte:

- Welche Wörter und Satzkonstruktionen müssen unbedingt vorab geklärt oder eingeführt werden?
- Welche Konstruktionen müssen noch erklärt bzw. geübt werden, damit die SchülerInnen sich erfolgreich und angemessen an der Kommunikation beteiligen können?
- Was könnte die Texterschließung erschweren?
- Die Kenntnis welcher Begriffe ist für das Textverstehen unabdingbar?
- Wie kann/muss der Text vorentlastet werden?
- Wie kann das Textverständnis noch unterstützt werden?

Um die sprachlichen Voraussetzungen bzw. die sprachliche Lernausgangslage der SchülerInnen einschätzen zu können, bietet sich beispielsweise das FörMig-Raster⁴ als Diagnose-Instrument an, welches um folgende Leitfragen (vgl. Michalak 2013) ergänzt werden könnte:

Leitfragen zu den Voraussetzungen der Lernenden:

- Welche sprachlichen Voraussetzungen bringen die Lernenden mit?
- Welche sprachlichen Strukturen beherrschen die SchülerInnen schon?
- Welche sprachlichen Hilfestellungen benötigen sie bei der Texterschließung?

⁴ Siehe: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/schr/index.html> (Stand: 27. 02. 2014)

2.2 Begleitung Universität

2.2.1 Die Empfehlungen zur sprachlichen Bildung aus Richtlinien und Lehrplänen berücksichtigen

Standard 4	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
Kompetenz 5	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, aus ihren ersten Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit Fragen für die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften zu entwickeln.
Indikator 5a	Die Studierenden gestalten den Unterricht vor dem Hintergrund der Richtlinien und Lehrpläne.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 5a	Die Studierenden können Lehrpläne und Rahmenvorgaben als Legitimations- und Orientierungsrahmen kennen, analysieren und bewerten.
Sprachsensible Kompetenz 5a	Die Studierenden berücksichtigen beim Gestalten des Unterrichts auch die Empfehlungen zur sprachlichen Bildung aus den Richtlinien und Lehrplänen.

Im Kernlehrplan für das Fach Geschichte/Politik (Doppeljahrgangsstufe 7/8) im Lernbereich Gesellschaftslehre heißt es im Inhaltsfeld 1 „Identität und Lebensgestaltung“ unter „Urteilskompetenz“: „Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen für Jugendkriminalität in Deutschland erläutern.“ Es gibt also einen fachlichen Anteil der Kompetenzbeschreibung (Thema: „Ursachen von Jugendkriminalität“) und einen sprachlichen (Sprachhandlung: „Erläutern“). Zur Sprachhandlung Erläutern/Erklären heißt es im Kernlehrplan unter anderem, dass eine Erläuterung sprachliche Elemente enthält, die es erlauben, „Wirkungsrelationen herzustellen und zu verbalisieren (z. B. Beachtung logischer Verknüpfungen, adäquater Nebensatzkonstruktionen, Herstellung zeitlicher Bezüge)“. Dies bedeutet zunächst, dass Studierende den SchülerInnen im Rahmen einer entsprechenden Unterrichtseinheit ihre Erwartungen in Bezug auf die Sprachhandlung „Erläutern“ transparent machen, d. h. sie verdeutlichen die typische Textstruktur, sprachliche Mittel und typische Wendungen, z. B. für den sprachlichen Ausdruck von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (satzverbindende Mittel: weil, da, deswegen, aufgrund etc.). Im unterrichtlichen Kontext kann z. B. ein möglichst authentischer Schreibanlass zum Thema „Ursachen von Jugendkriminalität“ geschaffen werden, indem fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft werden. „Authentisch“ heißt in diesem Zusammenhang, dass es AdressatInnen für den Text gibt, die tatsächlich eine Erläuterung des Sachverhalts benötigen.

Der sprachliche Anteil (Fähigkeiten in der Sprachhandlung „Erläutern“ entwickeln) kann z. B. dadurch realisiert werden, dass mit einer vorgegebenen Gliederung zu einem Textmuster geschrieben wird.

2.2.2 Die Sprachlernbiographien und den sprachlich-kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen

Standard 4	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
Kompetenz 5	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, aus ihren ersten Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit Fragen für die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften zu entwickeln.
Indikator 5b	Die Studierenden gestalten den Unterricht unter Einbeziehung des Vorwissens und der Vorerfahrung von Schülerinnen und Schülern.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 5b	Die Studierenden können... ...die Perspektiven der Lernenden zu gesellschaftlichen Phänomenen anhand wissenschaftlicher Studien analysieren und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsplanung entwickeln. ...schülerInnenorientierte Unterrichtseinstiege erproben und reflektieren.
Sprachsensible Kompetenz 5b	Die Studierenden beachten bei der Gestaltung des Unterrichts die individuellen Sprachlernbiographien der Schülerinnen und Schüler sowie deren sprachlich-kulturellen Hintergrund.

Die Studierenden prüfen z. B. bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und -aufgaben, inwiefern kulturgebundenen Weltwissen für das Verständnis der Materialien und für die Bewältigung der Aufgaben vorausgesetzt wird. Auch sprachliche Handlungsroutinen wie z. B. Erzählen und Argumentieren können kulturspezifische Strukturen aufweisen⁵, welche die SchülerInnen, vor allem wenn sie als SeiteneinsteigerInnen in die Schule gekommen sind, auch im Medium der Zweitsprache Deutsch realisieren. Ein Wissen um kulturspezifische sprachliche Handlungsroutinen ist also hilfreich (Transfer auf der Textebene). Zugleich stellen sprachliche Handlungsroutinen, die in der bisherigen herkunftssprachlichen Bildungsbiographie erworben wurden, eine Ressource dar, an welche in der weiteren sprachlichen Bildung angeknüpft werden kann.

Studierende können ggfs. im Rahmen des Forschenden Lernens eine Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten in Deutsch und der Herkunftssprache durchführen, um die Gesamtsprachlichkeit der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Dazu bieten sich die im Rahmen von FörMig entwickelten profilanalytischen Verfahren an, für die teilweise auch Versionen in Herkunftssprachen vorliegen (vgl. Reich, Roth & Gantefort 2008, Reich, Roth & Döll 2009).

⁵ vgl. z. B. für das Erzählen im Englischen und Japanischen Minami und McCabe 1993 & 1995 für das Erzählen im Deutschen und Türkischen Rehbein 1987

2.2.3 Das sprachliche Lernen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren

Standard 4	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
Kompetenz	/
Indikator 6c	Die Studierenden reflektieren ggf. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Ergebnisse der Projekte.
Am Beispiel des Faches Religion:	
Fachspezifische Kompetenz 6c	<ul style="list-style-type: none"> • Haben die ausgewählten Medien, Methoden und Sozialformen den Lernprozess positiv beeinflusst? • Wie kann der Lernfortschritt gemessen und bewertet werden? • Wo liegen im Religionsunterricht die Grenzen der Bewertung?
Sprachsensible Kompetenz 6c	Die Studierenden reflektieren mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam das sprachliche Lernen im Rahmen des Studienprojektes.

In sprachlich und kulturell heterogenen Klassen ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler auch in einzelnen Domänen unterschiedlich sozialisiert sind. So müssen z. B. im Religionsunterricht verschiedene kulturelle Hintergründe und die damit verbundenen Konzepte für Wörter und Bezeichnungen, eine unterschiedliche religiöse Sozialisation der SchülerInnen und die evtl. daraus resultierende religiöse „Sprachlosigkeit“ (vgl. DBK 2000), sowie unterschiedliche Lerngewohnheiten in die Bewertung und Reflexion einbezogen werden.

Ein Beispiel: Die Behandlung von Gleichnissen kann z. B. von den SchülerInnen nicht verstanden werden, wenn sie mit ihrem Inhalt und Kern nicht in die Sprache der Lernenden übertragen und damit für diese verständlich gemacht werden. Wird zum Beispiel das Gleichnis vom Senfkorn thematisiert, muss neben der Bedeutung des Senfkorns (kleines Samenkorn, das zu einer großen Pflanze wird) auch auf sprachlicher Ebene die Kombination der Wortteile ‚Senf‘ und ‚Korn‘ zu dem, für manche Schüler vielleicht unbekanntem Wort „Senfkorn“ angesprochen werden. Eine Lernform, die verlangt, dass SchülerInnen erklären, was das Senfkorn darstellt, läuft dann ins Leere, wenn der semantische Gehalt des zentralen Begriffs nicht verstanden und infolgedessen das Verstehen des gesamten Gleichnisses gestört wird. Am Beispiel des ‚Senfkorns‘ kann etwa die Bildung und das Verstehen von Komposita (zusammengesetzten Ausdrücken) im Deutschen zum Thema gemacht werden. Insbesondere für Zweitsprachenlernende stellen diese komplexen Ausdrücke eine (sprachliche) Hürde dar, da die Relation zwischen den Bestandteilen oft intuitiv aus dem Kontext erschlossen werden muss (Ein Korn aus Senf? Ein Korn mit Senf? Ein Korn, das einmal zu einer Senfpflanze wird? Ein Korn, das einmal eine Senfpflanze war? Oder ein Korn, das nach Senf schmeckt?). Neben Übungen zum Verständnis bieten sich auch solche zur Bildung von Komposita an, sofern sie sinnvoll mit den fachlichen Inhalten verknüpft werden. Bezogen auf das Gleichnis vom Senfkorn kann man hier also sowohl die semantische, als auch die metaphorische Bedeutung ansprechen: Nämlich dass ein Senfkorn sowohl ein Ursprung als auch eine „Frucht“ der Senfpflanze ist. Auf diese Weise kann man gleichzeitig die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden fördern und das Verständnis des Gleichnisses vertiefen.

2.3. Begleitung ZfsL und Schule

2.3.1 Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten berücksichtigen

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 9	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit fachliches Lernen zu planen.
Indikator 9a	Die Studierenden verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven und planen den Unterricht.
Am Beispiel des Faches Religion:	
Fachspezifische Kompetenz 9a	<ul style="list-style-type: none"> • Wie finde ich Schwerpunkte mit Blick auf die Sache, die SchülerInnen, die Lehrkraft? • Was muss ich im Hinblick auf jede Schülerin/jeden Schüler wissen und können, um Religionsunterricht planen zu können? • Welche Hilfen bieten mir Richtlinien und Lehrpläne bei der schülerInnenorientierten Unterrichtsplanung? • Welche Methoden und Verfahrensweisen sind für mein Fach typisch bzw. besonders lernwirksam? (passende Materialien, Medien und Methoden finden und berücksichtigen)
Sprachsensible Kompetenz 9a	Die Studierenden sichern und entwickeln das Verstehen und Produzieren von gesprochener und geschriebener Sprache. Sie berücksichtigen die Entwicklung von Sprech-, Hör-, Schreib- und Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Der Religionsunterricht basiert stark auf Texten, sowohl auf didaktisierten Lehrwerkstexten als auch auf sprachlich angepassten oder originalen Texten aus der Bibel oder anderen Fachtexten (Predigten, Hirtenbriefe, Dogmen, etc.). Dabei kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle SchülerInnen die erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit fachlichen Texten mitbringen. Die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden müssen in dieser Hinsicht bei der Unterrichtsplanung mit berücksichtigt werden. So muss bei der Textarbeit im Religionsunterricht zuerst darauf geachtet werden, über welche Lesekompetenz die Kinder und Jugendlichen verfügen, um diese gemäß den fächerübergreifenden Anforderungen zu fördern (vgl. Bildungsstandards⁶).

Im rezeptiven Bereich bietet es sich an, mit Hilfe von Multiple-Choice-Items zu im Unterricht zu lesenden Texten die aktuelle und nächste „Zone der Entwicklung“ einzuschätzen. Hierzu kann, da dem Unterrichtsfach Religion eine Grundlage zur Lesekompetenz und Literacy fehlt, das Kompetenzmodell zur Lesekompetenz der Bildungsstandards Deutsch⁷ herangezogen werden. Produktive schriftsprachliche Fähigkeiten können prozessbezogen und differenziert mit einem im Rahmen von FörMig entwickelten Kompetenzraster⁸ eingeschätzt und beobachtet werden. Dieses Raster liegt für die Sprachhandlungen Erklären, Berichten, Beschreiben und Argumentieren vor.

Bei der darauf folgenden Textarbeit ist zu berücksichtigen, dass die Annäherung an den Text in Schritten erfolgt. Abhängig davon, welches Ziel beim Lesen erreicht werden soll, wird eine andere Lesestrategie (globale, selektive oder detaillierte Leseart) angeboten. Bei der Texterschließung geht man von dem aus, was verstanden wurde (sog. Verstehensinseln), und fragt nicht umgekehrt zuerst nach dem,

⁶ Deutsche Bischöfe (2004): kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/ Sekundarstufe 1

⁷ siehe https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L.pdf (Stand: 27.02.2014)

⁸ siehe: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/schr/index.html> (Stand: 27. 02. 2014)

was noch nicht verstanden ist. Für den im Religionsunterricht der Sekundarstufe I häufig behandelten Text vom barmherzigen Samariter bedeutet dies folgende Vorgehensweise:

Globales Lesen

Dieser Lesestil dient der Orientierung innerhalb des Textes und des Themas. Das bedeutet, dass die SchülerInnen einen Text vorerst nur überfliegen sollen. Dabei erfassen sie den Aufbau, den Zusammenhang und die Hauptaussagen eines Textes. Durch visuelle Hinweise wie Bilder und Absätze (sofern es sich um eine didaktisierte Version in einem Lehrwerk handelt) können sie Rückschlüsse über die Inhalte ziehen. Etwa beim Gleichnis des Samariters können die SchülerInnen das für Gleichnisse typische Muster „einleitende Debatte – beispielhaftes Argument in Form einer Erzählung – Schlussbemerkung als Rückgriff auf die vorherige Debatte“ erkennen und somit auf die mögliche Aussage des Textes schließen. Hierbei bieten sich Aufgabenformate an, wie z. B. „den Textaufbau erkennen“; „Hypothesen über Textinhalte bilden“; „das Thema des Textes durch die Überschrift bestimmen“ oder „den Kerngedanken kurz zusammenfassen“.

Selektives Lesen

Dieser Lesestil, das sogenannte suchende Lesen, dient der Entnahme gezielter Informationen (Wörter, Daten, Fakten) aus dem Text, die man für einen bestimmten Zweck sucht. Das bedeutet, dass die SchülerInnen bei diesem Schritt zum Beispiel herausfinden sollen, inwiefern sich das Verhalten des Priesters von dem des Samariters unterscheidet oder welches Verhalten in Form des Samariters als wünschenswert beschrieben wird. Hilfreich sind dabei folgende Aufgabenformate: Fragen an den Text stellen (Welche Textinformationen findest du positiv/ negativ/ überraschend?; W-Fragen: Wer? Wo? Was? Wann? Warum?); den Textzusammenhang in einem grafischen Schema darstellen; eine Kurzfassung des Textes als Lückentext zu Ende schreiben.

Detailliertes Lesen

Dieser Lesestil dient dem Verstehen komplexer Zusammenhänge. Das bedeutet, dass SchülerInnen den Text und seine Botschaften möglichst sorgfältig aufnehmen sollen. Sie verbinden kulturelles Wissen (z. B. dass Samariter aus der jüdischen Gesellschaft ausgeschlossen oder sogar ‚Feinde‘ waren und daher am wenigsten erwartet wurde, dass sie sich moralisch korrekt verhalten) mit Textstrukturwissen (dass die Zahl der Menschen, die an dem Mann vorbeigehen, eine symbolische Zahl ist und die ganze Geschichte keine tatsächliche Nacherzählung ist), um zu einer umfassenden Deutung zu gelangen. Mögliche Aufgabenformate sind: Kernaussagen der einzelnen Sinnabschnitte formulieren; Multiple-Choice-Aufgaben; Zuordnungsaufgaben.

Im Anschluss an das Lesen des Textes wird das erworbene Wissen produktiv umgesetzt. Wie bereits erwähnt, kann dies in Form des Erklärens, Berichtens, Beschreibens oder Argumentierens durchgeführt werden. Zur Verstehenssicherung können sich die SchülerInnen gegenseitig den Text erklären, das Gleichnis in Form eines Polizeiberichtes nacherzählen (berichten) oder argumentativ in Textform oder als Gruppendiskussion mündlich die Pro- und Contra-Argumente des Textes hinterfragen.

2.3.2 Sprachliche Lernvoraussetzungen von Zweitsprachlernenden berücksichtigen

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 9	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit fachliches Lernen zu planen.
Indikator 9b	Die Studierenden nehmen die Komplexität und die Interdependenz aller Bedingungsfaktoren von Unterricht wahr.
Am Beispiel des Faches Naturwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 9b	Die Studierenden können Kriterien für eine gute sprachliche Vermittlung von naturwissenschaftlichen Inhalten in der Schule erstellen.
Sprachsensible Kompetenz 9b	Die Studierenden berücksichtigen die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit anderer Familiensprache sowie der Lerner mit Sprachförderbedarf.

In vielen Lerngruppen finden sich SchülerInnen, die als SeiteneinsteigerInnen in die Schule gekommen sind oder als „zweite Generation“ zunächst in der Herkunftssprache sozialisiert wurden. Sie bringen unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen in die Institution Schule mit, die bei der Erstellung von Kriterien für eine angemessene Vermittlung von Fachinhalten berücksichtigt werden sollten. Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung sollten u.a. folgende Aspekte beachtet werden (in Anlehnung an Schmölder-Eibinger et al. 2013 und Michalak & Bachtsevanidis 2012):

Für beide Gruppen von SchülerInnen ist von Bedeutung:

- Werden den Lernenden fachsprachliche Hilfen auf Wort-, Satz- und Textebene für die schriftliche und mündliche Sprachproduktion im Fach angeboten (z. B. die Erarbeitung des Textmusters eines Versuchsprotokolls und Definitionen zu Fachwörtern)?
- Wird den Lernenden im Fachunterricht gezielt vermittelt, wie sie sich kontinuierliche Texte (Aufgabenstellungen und Fachtexte) und diskontinuierliche Texte (Diagramme, Schaubilder usw.) eigenständig erschließen können, z. B. durch die gemeinsame Erarbeitung von Lesestrategien?
- Erhalten die Lernenden Gelegenheiten, sprachlich aktiv zu handeln (längere mündliche Gesprächsbeiträge, Verfassen von Texten)?
- Erhalten die Lernenden von der Lehrkraft nur Rückmeldungen zu ihren fachlichen Lernfortschritten oder auch zu ihrer fachsprachlichen Entwicklung?

Folgendes ist relevant für SchülerInnen der zweiten Generation:

- Wird den Lernenden der Unterschied zwischen Alltags- und Fachsprache, Mündlichkeit und Schriftlichkeit vermittelt?
- Wird den Lernenden der Erwerb von komplexen fachsprachlichen Strukturen ermöglicht, z. B. durch Übungen zu Wortbildungsmustern und zum Gebrauch von Nominalisierungen („erwärmen > Erwärmung“; „reduzieren > Reduktion“ etc.)?

Für SeiteneinsteigerInnen von besonderer Relevanz:

- Werden bereits vorhandene fachliche und fachsprachliche Kenntnisse der Lernenden aus deren Erstsprache berücksichtigt und in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen? Neben in der Erstsprache erworbenen Lese- und Schreibstrategien, die auf die Zweitsprache übertragen werden können, sind hier Fachbegriffe, die Internationalismen darstellen, als Ressourcen zu begreifen.

- Stehen den Lernenden zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung, damit diese ihr Vorwissen aus der Erstsprache beim Lernen im Fach nutzen können?

2.3.3 Bildungssprachliche Fähigkeiten im Fachunterricht entwickeln

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 9	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit fachliches Lernen zu planen.
Indikator 9d	Die Studierenden klären ihre Unterrichtsziele auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Richtlinien und (Kern-)Lehrplänen.
Am Beispiel des Faches Mathematik:	
Fachspezifische Kompetenz	/
Sprachsensible Kompetenz 9d	Die Studierenden verfolgen neben fachlichen Zielen auch sprachliche Ziele im Fachunterricht mit besonderem Fokus auf der Entwicklung der Bildungssprache.

Studierende sollen neben den fachlichen auch die sprachlichen Anteile ihres Unterrichtsvorhabens als Lernziele formulieren. Dies könnte beispielsweise im Mathematikunterricht der Grundschule konkret Folgendes bedeuten: In einer Stunde werden die operativen Zusammenhänge der Zahlenmauer thematisiert. Aus fachlicher Perspektive ist es dann ein mögliches Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Zielzahl um 1 vergrößert wird, wenn man einen der äußeren Basissteine um 1 erhöht, dass aber die Zielzahl um 2 vergrößert wird, wenn man den mittleren Basisstein um 1 erhöht. Mit diesem fachlichen Lernziel ist ein sprachliches Ziel verbunden, da die Lernenden ihre Entdeckungen in aller Regel zur Bearbeitung in ein Unterrichtsgespräch einbringen sollen. Die Studierenden könnten zum Beispiel darauf fokussieren, dass die Lernenden die operativen Zusammenhänge in Zahlenmauern mit zunehmender Genauigkeit beschreiben können. So sollten die Schülerinnen und Schüler in dem genannten Aufgabenzusammenhang lernen anzugeben, wo etwas verändert wird („der linke Basisstein“), worin die Veränderung besteht („wird um 1 erhöht“) und welche Folge(n) diese Veränderung hat („wird die Zielzahl um 1 größer“). Wenn aus fachlicher Perspektive also die operativen Zusammenhänge in einer Zahlenmauer im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, ist das damit verbundene sprachliche Ziel ebenfalls von grundlegender Bedeutung und unterstützt die Orientierung. Es könnte so lauten: „Die Schülerinnen und Schüler können operative Veränderungen an einer Zahlenmauer beschreiben, indem sie den Gegenstand der Veränderung, die Art und Weise der Veränderung und die Folge(n) der Veränderung angeben.“

Die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten wird dann speziell gefördert, wenn man sich beim Umgang mit dem Aufgabenformat der Zahlenmauer z. B. auf die, für die Mathematik typischen unpersönlichen Formulierungen konzentriert. Dazu zählen Formulierungen mit „man“ („Wenn man den linken Basisstein um 1 erhöht...“) oder auch Passiv-Konstruktionen („Wenn der mittlere Basisstein um 1 vergrößert wird, erhöht sich die Zielzahl um 2.“). Ein weiterer Aspekt von Bildungssprache, der sich an den Zahlenmauern gut thematisieren lässt, sind spezifische Satzgefüge. Hier etwa Konditionalsätze: „Wenn der linke Basisstein um 1 erhöht wird, (dann) erhöht sich die Zielzahl um 1.“ Derartige Aspekte von Bildungssprache sollten dann ebenfalls explizit in die Lernziele aufgenommen werden, z. B. „Die Schülerinnen und Schüler können operative Veränderungen an einer Zahlenmauer in Form von Konditionalsätzen beschreiben.“

2.3.4 Visualisierungen in der Unterrichtskommunikation nutzen

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 10	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen.
Indikator 10c	Die Studierenden wenden ihr Wissen zum „classroom management“ an.
Am Beispiel des Faches Naturwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 10c	Die Studierenden integrieren das Tafelbild bewusst in die Unterrichtsplanung und -gestaltung.
Sprachensible Kompetenz 10c	Die Studierenden nutzen auch Visualisierungen zur Unterstützung der Unterrichtskommunikation.

Ausgangspunkt für das Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht sind häufig Fachtexte, deren Inhalte im Unterrichtsgespräch zwischen SchülerInnen und Lehrenden erarbeitet werden. Eine geeignete Methode, diese Form der Textrekonstruktion visuell zu unterstützen, stellt die „Concept-Map“ dar. In einer Concept-Map werden Fachinhalte kurz und übersichtlich und in ihren Zusammenhängen grafisch dargestellt (siehe unten: Concept-Map aus dem Fach Physik zur Thematik Gewitter vom Schulministerium NRW 2011). Die Erstellung einer Concept-Map zur Rekonstruktion eines Fachtextes kann konkret wie folgt aussehen:

Schritt (1): Überschrift des Textes zeigen

- Die Lernenden stellen Vermutungen zum möglichen Thema auf.
- Ziel: Vorwissen aktivieren und Erwartungshaltung aufbauen.

Schritt (2): Text lesen

- Die Lernenden besprechen mit der Lehrkraft, was sie bereits verstanden haben.
- Ziel: Erste Ideen und wichtige Begriffe der Lernenden an der Tafel sammeln und an bereits Verstandenen anknüpfen

Schritt (3): Text erneut lesen

- Die Lernenden rezipieren den Text erneut und schreiben ihnen wichtig erscheinende Aspekte und Begriffe heraus, deren Anzahl aber begrenzt werden sollte.
- Ziel: Weitere Ideen und wichtige Termini an der Tafel sammeln

Schritt (4): Aushandeln wichtiger Begriffe

- Die Lehrkraft handelt mit den Lernenden mündlich aus, welche Aspekte und Termini für die Wiedergabe des Textes relevant sind und notiert diese an der Tafel.
- Ziel: Kürzung des Ausgangstextes; Fokussierung auf relevante Aspekte

Schritt (5): Begriffe miteinander verbinden und durch Pfeile fachliche und (fach-)sprachliche Verknüpfungen eintragen

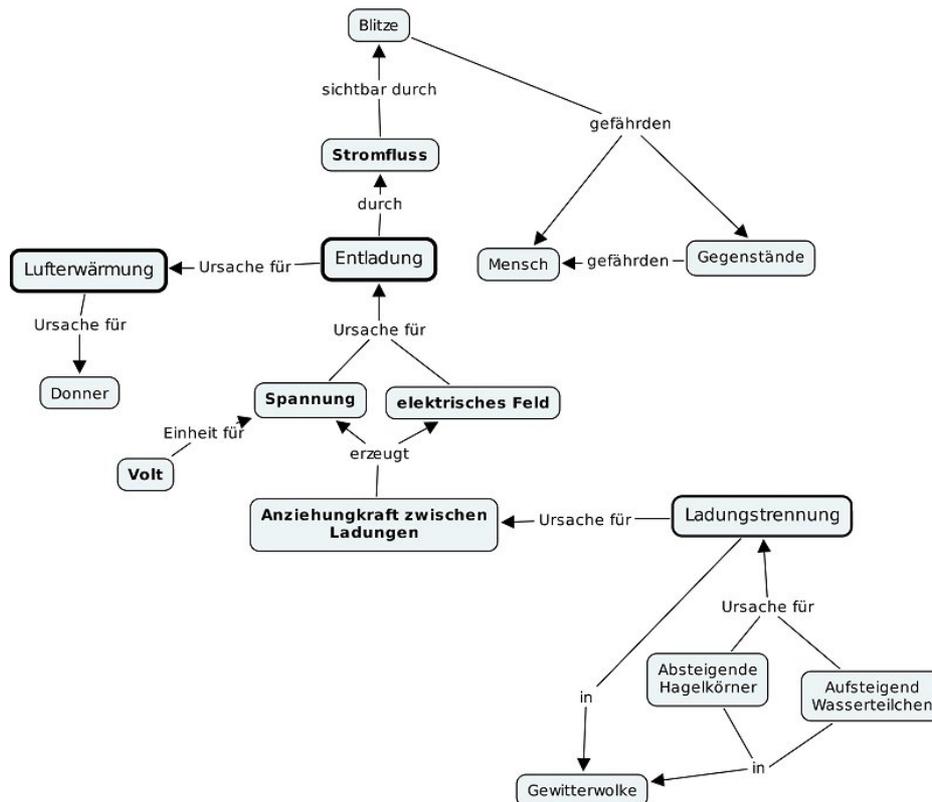
- Die Lehrkraft versucht nun gemeinsam mit den Lernenden die Begriffe miteinander zu verbinden und die Pfeile zu beschriften.
- Ziel: Erarbeitung der Beziehung der Fachtermini zueinander unter Verwendung fachsprachlicher Mittel (siehe unten: „Ursache für“, „sichtbar für“).

Schritt (6): Erneute Rezeption der Concept-Map

- Im Anschluss wird die Concept-Map erneut rezipiert, indem sich die Lernenden diese in Partnerarbeit gegenseitig erklären.
- Ziel: Wiederholung und Festigung des Gelernten

Mit diesem Format kann die begriffliche Wissensbasis relativ sprachfrei rekonstruiert werden. Für SeiteneinsteigerInnen bietet es sich in diesem Zusammenhang an, die Beschriftung von Knoten und Pfeilen in der Herkunftssprache vorzugeben bzw. vornehmen zu lassen. Auf diese Weise kommt das für den Zweitspracherwerb typische Ungleichgewicht zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksvermögen nicht zum Tragen.

Anhang: Concept-Map aus einer 7. Klasse aus dem Fach Physik zu der Thematik Gewitter



2.3.5 Den Redeanteil von Schülerinnen und Schülern erhöhen

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 10	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen.
Indikator 10d	Die Studierenden unterstützen schüleraktivierendes und kooperatives Lernen.
Am Beispiel des Faches Naturwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 10d	Die Studierenden können wichtige Sprechsituationen bei der Unterrichtsplanung vorbereiten, üben und beim eigenen Unterricht ausprobieren.
Sprachsensible Kompetenz 10d	Die Studierenden wenden in ihrem eigenen Unterricht Methoden an, die den Redeanteil der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erhöhen.

Im Fachunterricht spricht überwiegend die Lehrkraft, sodass sich die Lernenden häufig lediglich in einzelnen Wörtern und kurzen Sätzen äußern. Das ist dem Erwerb von komplexen (fach-)sprachlichen Strukturen jedoch abträglich (vgl. Riebling 2013, S. 42). Lehrkräfte sollten daher im naturwissenschaftlichen Unterricht Methoden anwenden, die den Redeanteil der SchülerInnen erhöhen und möglichst viele Lernende sprachlich und fachlich aktivieren. Hierfür eignen sich alle kooperativen Lernmethoden, in denen die Lernenden Gelegenheit erhalten, in Partner- oder Gruppenarbeit sprachliche und fachliche Inhalte auszuhandeln.

Methode (1): Eine solche Methode stellt die „Experten-Rallye“⁹ dar. Hierbei können die Lernenden in Gruppenarbeit (z. B. vier Gruppen à sechs Personen) physikalische, chemische oder biologische Experimente durchführen. Es ist darauf zu achten, dass jede Gruppe einen anderen Versuch bzw. ein unterschiedliches Beispiel erhält. Nach der Durchführung und Dokumentation der Versuche teilen sich die VertreterInnen aus den jeweiligen Stammgruppen so auf, dass am Ende sechs ExpertInnengruppen entstehen. In jeder Gruppe befinden sich nun vier Lernende jeweils unterschiedlicher Experimente. Diese erklären nun den anderen ExpertInnen den Versuch, den sie jeweils in der Stammgruppe durchgeführt haben. Wichtig ist, dass die ExpertInnen eine weiterführende Aufgabe erhalten, die sie gemeinsam lösen müssen und in der sie die Arbeitsergebnisse aus den beiden Gruppenarbeitsphasen dokumentieren. Dies kann eine Tabelle sein, in der die vier verschiedenen Versuche nach bestimmten Kategorien (Fragestellung des Versuches, Beobachtung und Schlussfolgerung) festgehalten werden. Dadurch erhält jede und jeder Lernende in der Gruppenarbeitsphase ein Arbeitsprodukt, in dem die Gesamtheit aller Arbeitsergebnisse dokumentiert ist. Am Ende findet sich die Gruppe im Plenum zusammen und die Lehrkraft moderiert die Sammlung der Ergebnisse. Hierbei erteilen die Lernenden Auskunft über die Versuchsergebnisse der SchülerInnen aus den anderen Stammgruppen.

Methode (2): Eine weitere Methode ist das Kugellager (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2010, 252). Dabei wird ein Innen- und ein Außenkreis gebildet. Die Lernenden aus dem Innenkreis sprechen mit ihrem jeweiligen Gegenüber aus dem Außenkreis über eine vorgegebene Fragestellung aus der Biologie, Physik oder Chemie. Nach Ablauf einer bestimmten Zeit dreht sich der Außenkreis um eine Position weiter und der Austausch kann mit einer neuen Partnerin/ einem neuen Partner fortgesetzt werden. Am Ende der Gesprächsrunde können die Ideen der Lernenden von der Lehrkraft gesammelt und an der Tafel schriftlich fixiert werden.

⁹ Vgl. http://methodenpool.uni-koeln.de/rallye/frameset_rallye.html (Stand: 28. 02. 2014)

2.3.6 Interaktionskompetenz fördern I

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 10	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen.
Indikator 10e	Die Studierenden greifen auf Aspekte der personenzentrierten Kommunikation zurück.
Am Beispiel des Faches Religion:	
Fachspezifische Kompetenz 10e	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalte ich in den verschiedenen Phasen des Unterrichts Gespräche? • Wie kann ich Frageimpulse adressatInnenengerecht und zielführend formulieren? • Welche Möglichkeiten gibt es im Religionsunterricht, exploratives und kooperatives Lernen zu arrangieren? • Wie gestalte ich Kommunikationsprozesse professionell? • Wie gelingt die Moderation unterschiedlicher Phasen des Unterrichts? • Was bedeutet es, einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Lernenden oder Lernerinnen und Lernern zu pflegen? • Wie kann ich im Unterrichtsverlauf angemessen auf meine Lerngruppe reagieren und das Unterrichtsgeschehen ihren Bedürfnissen anpassen? • Wie erfülle ich den Erziehungsauftrag von Unterricht? • Wie kann ich durch mein eigenes Verhalten vorbildhaft wirken? • Welche Erziehungsziele sehe ich in meinem Fach? • Welche Anforderungen werden an mich in meiner Vorbildfunktion gestellt?
Sprachensible Kompetenz 10e	Die Studierenden erziehen Schülerinnen und Schüler dazu, an dem Unterrichtsgespräch aktiv teilzunehmen und auch bei Äußerungen, die sprachlich noch unfähig sind, aktiv zuzuhören.

Religionsunterricht kann, aus theologischer und pädagogischer Sicht, nie ohne Kommunikation auskommen. Daher ist es wichtig, dass die Kommunikation in besonderer Hinsicht fokussiert wird. Sprache und Kommunikation müssen im Religionsunterricht einerseits von den Lernenden, von deren Fähigkeiten und Vorerfahrungen her verstanden werden, andererseits aber auch von der theologischen Tradition und Schrift her, welche den fachlichen Standard (oder: die fachliche Grundlage) für den Unterricht darstellt.

Wenn im Religionsunterricht beispielsweise über das Thema „Wunder“ gesprochen wird, so geht es nicht darum, Beweise oder Argumente für oder gegen die Existenz von Wundern zu finden, sondern darum, den eigenen Standpunkt schlüssig und argumentativ darzustellen. Die Lernenden sollen die mögliche Botschaft hinter Wundern und Wundergeschichten verstehen und verbalisieren können. Beim Thema „Wunder“ ist also die Kommunikation, das Mitteilen und Diskutieren des eigenen Verständnisses, das primäre Ziel. So gilt es, im ersten Schritt das sprachliche und fachliche Wissen der SchülerInnen zum Thema zu aktivieren. Dabei kann die Wortfamilie des Wortes „Wunder“ zusammengestellt (sich wundern, bewundern, wunderbar, wundersam, verwunderlich, Wunderglaube etc.), sowie die Wortbildungsregeln thematisiert werden (z. B. das Affix ‚-bar‘ als eine Endung, die ein Adjektiv entstehen lässt; ‚be-‘ als ein Präfix, das Verben entstehen lässt, die immer einen Akkusativ verlangen). Die Lehrenden sollten dabei die Wörter im Kontext (Bezug zu Erfahrungen der Lernenden; eigene Geschichten erzählen etc.) erläutern. Währenddessen können auch nötige fachsprachliche Formulierungen aufgeschrieben werden, die dem erwünschten Fachregister entsprechen (z. B.: „heilen“ anstatt „gesund machen“ und Fachbegriffe wie „Offenbarung“ oder „Erscheinung“). Im nächsten Schritt werden gemeinsam für das Argumentieren typische sprachliche Mittel erarbeitet (z. B. meiner Meinung nach; dafür/ dagegen sein; einverstanden sein mit (+ Dativ); davon überzeugt sein, dass... usw.). Dabei ist

Struktur und Aufbau einer klassischen Argumentation explizit zu beachten. Hierzu zählen allgemeine kommunikative Kompetenzen (z. B. das Turn-Taking bei Diskussionen; das Verstehen und Anwenden non-verbaler Kommunikation), sprachliche Kompetenzen (z. B.: Soll dabei die Sprache des Alltags oder die Sprache „der Überlieferung“ angewandt werden?), als auch Einstellungen und Strategien (z. B.: Wie kann ich die für mich unbekannt Wörter umschreiben? Wie frage ich nach, falls ich etwas nicht verstanden habe? Wie signalisiere ich, dass ich meine Gesprächspartnerin/meinem Gesprächspartner (nicht) folgen kann?). Besonders SchülerInnen, die erst seit Kurzem das Deutsche erwerben, kann es helfen, wenn die Lehrkraft eine beispielhafte Argumentation (vor)formuliert und somit die Diskussion eröffnet.

2.3.7 Interaktionskompetenz fördern II

Standard 1	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
Kompetenz 10	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit Komplexität unterrichtlicher Situationen zu bewältigen.
Indikator 10e	Die Studierenden greifen auf Aspekte der personenzentrierten Kommunikation zurück.
Am Beispiel des Faches Geschichte:	
Fachspezifische Kompetenz 10e	Die Studierenden erproben Gesprächsaktivierungstechniken (z. B. Murmelphasen, Architektenspiel, Echospiel).
Sprachsensible Kompetenz 10e	Die Studierenden erziehen Schülerinnen und Schüler dazu, an dem Unterrichtsgespräch aktiv teilzunehmen und auch bei Äußerungen, die sprachlich noch unfähig sind, aktiv zuzuhören.

Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist vergangenes Geschehen für SchülerInnen vor allem über die Sprache zugänglich, da sowohl Originalquellen als auch Lehrbuchtexte primär sprachlich kodiert sind. Oder einfacher: Da sowohl Originalquellen als auch Lehrbuchtexte primär sprachlich kodiert sind, ist vergangenes Geschehen für SchülerInnen vor allem über die Sprache zugänglich. Die Möglichkeiten des „historischen Denkens“ stehen daher in starkem Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Hierbei entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Sprachgebrauch der Gegenwart und jenem der Vergangenheit. Das Erzählen bildet die Grundstruktur des historischen Denkens („narrativistisches Paradigma“). Um die Vergangenheit in ihrer „Fremdheit“ zu verstehen, ist es nötig, die Merkmale des Sprachgebrauches in der Vergangenheit aufzuzeigen. Damit sind nicht nur lateinische oder altgriechische Quellen, die meist bereits in den Geschichtsbüchern übersetzt sind, als fremdsprachliche Texte zu verstehen. Historisches Lernen wird vielmehr dann möglich, wenn SchülerInnen in die Lage versetzt werden, die Sprache der Vergangenheit auf der Wortebene (Hat ein verwendeter Begriff heute noch denselben Bedeutungsumfang?), auf der Satzebene (Welche syntaktischen Konstruktionen sind heute nicht mehr gebräuchlich und daher schwierig zu verstehen?) und Textebene (Welche Funktion haben einzelne Abschnitte? Welche Intention wird von der Verfasserin/vom Verfasser der Quelle verfolgt?) zu rekonstruieren.

Ein konkretes Beispiel: Wird z. B. im Geschichtsunterricht in der sechsten Klasse das Thema „Hochkultur der Ägypter“ (vgl. Kernlehrplan NRW, Realschule, Inhaltsfeld 1) anhand der „Nilüberschwemmung, Pyramiden und/oder Schrift“ behandelt, so bietet es sich an, zur Förderung des aktiven Zuhörens und der Interaktionskompetenz der SchülerInnen ExpertInnengruppen zu bilden. Diese erarbeiten mit der Hilfestellung der Lehrkraft (Informationsmaterial, Rückfragen etc.) eine Präsentation (z. B. Themenplakate), bei der sie ihren MitschülerInnen zunächst eine allgemeine Einführung ins Thema geben und

ihnen beispielsweise den Ablauf und die Bedeutung der ‚Nilüberschwemmung‘ erklären. Bevor die Gruppen eingeteilt werden, sollte mit allen Schülerinnen und Schülern (oder: der gesamten Klasse) besprochen werden, was nötige Bestandteile guter und verständlicher Erklärungen sind. Hierfür kann ein Muster oder ein Leitfaden mit den Lernenden erarbeitet werden, der sich an ihren fachlichen und sprachlichen Bedürfnissen orientiert. Gleichzeitig schafft eine solche Vorarbeit Transparenz und Klarheit für die (darauf)folgenden Aufgaben. Ebenso sollte vorab mit den SchülerInnen erarbeitet werden, was eine Präsentation einer Expertengruppe leisten und erfüllen sollte, wie eine Präsentation aufgebaut sein sollte und welche Ziele ein solches methodisches Vorgehen hat. Durch dieses methodische Vorgehen kann sich die Lehrkraft als Lernbegleiter aus der Interaktion herausnehmen und die Lernenden zu Hauptakteuren ihres Unterrichts machen. Die SchülerInnen werden einerseits motiviert, mehr zu sprechen (Erhöhung des Sprechanteils) und gleichzeitig (oder: andererseits) zum aktiven Zuhören animiert. Auf diese Weise erfolgt fachliches und sprachliches Lernen gleichsam mit einem hohen Kommunikationsanteil und gemeinsamen Lehr- und Lernerfahrungen.

2.3.8 Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf sprachliche Herausforderungen untersuchen I

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 11	Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit, Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben.
Indikator 11a	Die Studierenden erstellen die lehrplankonformen Aufgaben für eine schriftliche Arbeit und korrigieren diese.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 11a	Die Studierenden können... ...Verfahren zur Ermittlung des Lernerfolgs konkretisieren, d. h. eine lehrplankonforme Aufgabe für eine schriftliche Leistung erstellen und beurteilen. ...Möglichkeiten der Evaluation anderer Leistungen entwickeln und evaluieren. ...Möglichkeiten der Selbstüberprüfung entwickeln. ...Lernergebnisse und -erfolgskontrollen zur Evaluation des eigenen Handelns prüfen. ...schriftliche Leistungen kriteriengeleitet evaluieren. ...die Rolle der SchülerInnen reflektieren.
Sprachsensible Kompetenz 11a	Die Studierenden untersuchen Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf mögliche sprachliche Herausforderungen hin und bieten notwendige Hilfen(Hilfestellungen) an. Sie nutzen Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern ermutigende Rückmeldung(en) zur (oder: bezüglich der) sprachlichen Gestaltung zu geben.

Dies kann konkret Folgendes bedeuten: Die Studierenden untersuchen Aufgabenstellungen und Textvorlagen sprachlich auf den Ebenen Wort, Satz, Text. Beispielsweise berücksichtigen sie die Bedeutungsvarianz (Polysemie) vieler Fachbegriffe sowie die Bedeutungsänderung von Termini in fachsprachlichen Kontexten und machen diese den SchülerInnen bewusst. So kann mit Verfassung die körperliche Verfassung einer Person gemeint sein oder – insbesondere im sozialwissenschaftlichen Kontext – die Grundordnung eines politischen Gemeinwesens.

Die Studierenden reflektieren die meist sehr komplexen Sprachwendungen in Sachtexten, ihre i.d.R. argumentative Struktur und hohe Verdichtung (vgl. Leisen 2011, S. 11). Um hierbei Verständnisproblemen vorzubeugen, führen sie die Lernenden in den Umgang mit Sachtexten sowie mit weiteren Darstel-

lungsformen wie Tabellen, Diagrammen, Bildern, Karikaturen etc. ein. Das geschieht, indem sie den SchülerInnen Textverstehens- und Lesestrategien sowie konkrete Hilfen zur Texterschließung (für die Analyse von Karikaturen und Bildern) zur Auswertung von Tabellen und Diagrammen bieten. Wichtig ist z. B., dass die SchülerInnen zunächst lernen, die Textsorte(n) richtig zu bestimmen, um davon ausgehend ihre Analyse zu starten und schließlich (oder: abschließend) zu einer Beurteilung zu gelangen.

Die Studierenden setzen sich weiterhin kritisch mit der Verständlichkeit und Zielsetzung von Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen auseinander. Hierbei ist es wichtig, dass sie den Lernenden, im Rahmen einer entsprechenden Aufgabe, ihre Erwartungen bezüglich der zu realisierenden Sprachhandlung transparent machen. D.h. sie geben ihnen konkrete Formulierungen etwa zur Beurteilung von Sachverhalten etc. vor (z. B. bedingend „wenn... dann“; „Unter der Voraussetzung, dass...“; Kausalität markierende Satzverbindende Mittel: „weil“, „da“, „deswegen“, „aufgrund“ etc.; vgl. MSW NRW 2013, S. 17ff.). Auf der Textebene sollte der strukturelle Aufbau der Sprachhandlungen transparent gemacht werden, beim Erklären z. B.: a) allgemeine Einführung des zu erklärenden Phänomens, b) sequenzielle Verbalisierung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, c) abschließende und zusammenfassende Bemerkung(en).

2.3.9 Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf sprachliche Herausforderungen untersuchen II

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 11	Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit, Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben.
Indikator 11a	Die Studierenden erstellen die lehrplankonformen Aufgaben für eine schriftliche Arbeit und korrigieren diese.
Am Beispiel des Faches Naturwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 11a	Die Studierenden können Schulbuchtexte auf die Komplexität der sprachlichen Darstellung untersuchen.
Sprachensible Kompetenz 11a	Die Studierenden untersuchen Aufgabenstellungen und Textvorlagen auf mögliche sprachliche Herausforderungen hin und bieten notwendige Hilfen an. Sie nutzen Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern ermutigende Rückmeldung(en) zur(oder: bezüglich der) sprachlichen Gestaltung zu geben.

Ausgangspunkt für das Verstehen von Fachinhalten bildet im Fachunterricht häufig die Rezeption von (fach-)sprachlichen Strukturen in Texten und Aufgabenstellungen. Dabei darf nicht davon ausgegangen werden, dass diese für alle Lernenden (von Anfang an) verständlich sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 27). Deshalb sollten die sprachlichen Herausforderungen dieser Texte auf Wort-, Satz- und Textebene von der Lehrkraft analysiert werden, um den SchülerInnen gezielte Hilfestellungen anbieten zu können.

Das folgende Beispiel (Tajmel 2011, S. 6) zeigt die Komplexität der naturwissenschaftlichen Fachsprache am Beispiel der Physik: „Jede Temperaturerhöhung führt zu einer Zunahme der mittleren Geschwindigkeiten der Gasteilchen und somit zu einer Vergrößerung des mittleren Abstandes zwischen ihnen.“ Hier sind es nicht nur Fachtermini wie Abstand, Gasteilchen und Temperaturerhöhung, die das Verständnis erschweren, sondern auch (fach-)sprachliche Strukturen auf der Satzebene wie der Genitiv (des mittleren Abstandes) und auf der Textebene die Verwendung des Pronomens „ihnen“, das als Stellvertreter („Pro-Form“) für die Gasteilchen verwendet wird. Um die sprachlichen Herausforderungen

auf Wort-, Satz- und Textebene analysieren zu können, bietet sich der folgende Fragenkatalog in Anlehnung an Michalak (2013, S. 14) an:

Leitfragen auf der Wortebene:

- Sind Fachbegriffe enthalten?
- Werden Komposita (zusammengesetzte Substantive) verwendet?
- Werden alltagssprachliche Ausdrücke verwendet, die im fachlichen Kontext eine andere Bedeutung haben?

Leitfragen auf der Satzebene:

- Sind Passivkonstruktionen vorhanden?
- Ist die Satzkonstruktion komplex/verschachtelt?
- Ist die Satzstellung ungewohnt für die Lernenden?

Leitfragen auf der Textebene:

- Welche Kohäsionsmittel (Pro-Formen) enthält der Text und worauf beziehen sich diese? Welche Kohärenzmittel (Verknüpfungsmittel/-wörter wie „dieser“, „daher“, „und“, „damit“, „aber“, „jedoch“, „obwohl“ etc.) enthält der Text und welche Relationen (z. B. Ursache-Wirkung, Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit etc.) werden damit ausgedrückt?
- Werden Wörter durch Fügungen ersetzt, die inhaltlich in keinem direkten Bezug zueinander stehen? (z. B. „Fügt daneben einen Tropfen Wasser hinzu. Umrandet beide Flecken mit einem Rotstift.“)

2.3.10 Sprachliche Anforderungen von Unterrichtsgegenständen ermitteln

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 11	Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit, Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben.
Indikator 11b	Die Studierenden prüfen bei der Beurteilung das Spannungsverhältnis von Standardorientierung und anderen Bezugsnormen.
Am Beispiel des Fachs Geschichte:	
Fachspezifische Kompetenz 11b	Die Studierenden lernen die Kriterien der Leistungsbeurteilung im schriftlichen Bereich und im Bereich der sonstigen Mitarbeit kennen und wenden diese (ansatzweise) auf den eigenen Unterricht an. Sie formulieren Aufgaben für alle drei Anforderungsbereiche.
Sprachsensible Kompetenz 11b	Die Studierenden kennen die Sprachlernbiographien der Schülerinnen und Schüler und beziehen bei der Beurteilung individuelle sprachliche Lernfortschritte mit ein. Sie geben sprachlich konkrete Rückmeldungen und korrigieren Fehler selektiv.

Im Geschichtsunterricht wird immer wieder auf den historischen Kontext und den Gegenwartsbezug verwiesen, wobei auch die individuellen Erfahrungswelten der Lernenden eine Rolle spielen. Lehrkräfte müssen daher zwischen den individuellen sprachlichen und biographischen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen sowie den sprachlichen Anforderungen von Quellen- und Lehrbuchtexten vermitteln.

Wird z. B. in der 7. Klasse das Thema „Imperium Romanum“ (vgl. Kernlehrplan NRW, Realschule, Inhaltsfeld 2) behandelt, bieten sich die folgenden Möglichkeiten, die Sprachlernbiographien zu berücksichtigen und Lernfortschritte im Bereich der fachsprachlichen Entwicklung zu verzeichnen: Vor der

Unterrichtsplanung sollte zunächst eine „Bedarfsanalyse¹⁰“ (vgl. Kniffka 2010) durchgeführt werden. Diese soll ermitteln, welcher Sprachbedarf aus fachlicher Sicht für die Unterrichtseinheit erforderlich ist. Hierzu kann beispielsweise eine Quelle oder ein Schulbuchtext hinsichtlich seiner sprachlichen Anforderungen analysiert werden. Nimmt man z. B. die römische Gründungssage um Romulus und Remus und eine bildliche Darstellung der Zwillinge mit einer Wölfin, muss vorab ermittelt werden, welche Text- bzw. Quellenarten vorkommen und welche Texte/Quellen gelesen oder geschrieben werden müssen. Die Frage lautet, ob eine neue Textart (hier z. B. eine Legende oder eine Skulptur als Quelle) eingeführt wird, ob dies besondere Schwierigkeiten für das fachliche und sprachliche Verständnis birgt, ob es komplexe Verweisstrukturen gibt, neue Fachtermini auftauchen oder grammatikalische Herausforderungen vorhanden sind. Die Bedarfsanalyse und die LernerInnendaten (besondere Berücksichtigung der individuellen SchülerInnenvoraussetzungen aufgrund von kulturell, sprachlich, sozial oder religiös verschiedenen Umfeldes) bilden die Grundlage der Unterrichtsplanung und der Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Aspekten.

Am Beispiel der Sage von Romulus und Remus und der (damit verbundenen) Gründung Roms, lassen sich fachlich und sprachlich wichtige Verständnisvoraussetzungen für die Entstehung und Entwicklung des römischen Imperiums erarbeiten. Auf der sprachlichen Ebene empfiehlt es sich hier, ein Sprachvokabular anzulegen, indem die SchülerInnen bestimmte Definitionen festhalten und dazugehörige Erklärungen formulieren. Auf diese Weise kann die Lehrkraft gemeinsam mit den Lernenden eine sprachliche Stütze erarbeiten, die es ihnen ermöglicht, die fachlichen Zusammenhänge zu verstehen und Ereignisse zu kontextualisieren. Die bereits vorangegangene Bedarfsanalyse muss durch eine gemeinsame Bearbeitung mit den SchülerInnen ergänzt werden. Dadurch wird ein sprachliches und fachliches Grundgerüst erarbeitet, das in der Folge, während des ganzen Inhaltsfeldes, immer wieder gebraucht und ergänzt wird. Der sprachliche und fachliche Lernfortschritt muss durch Wiederholung und Rückgriff während der Unterrichtseinheit verfestigt werden.

¹⁰ Vgl. auch: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Stand: 07. 03. 2014)

2.3.11 Aus Lernerfolgskontrollen Impulse für die weitere sprachlichen Förderung herleiten

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 11	Die Studierenden lernen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden sowie fachspezifische Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zu erproben.
Indikator 11d	Die Studierenden analysieren ihre Lernerfolgskontrollen zur Evaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns.
Am Beispiel des Faches Mathematik:	
Fachspezifische Kompetenz	/
Sprachensible Kompetenz 11d	Die Studierenden ziehen aus den Lernerfolgskontrollen Konsequenzen für die weitere Förderung sprachlicher Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln.

Im Unterricht erlauben Klassenarbeiten, aber auch Hausaufgaben und verbale Äußerungen, Einsichten in fachbezogene Lernstände und in die Entwicklung (fach-)sprachlicher Kompetenzen. Dabei kann es für die Studierenden hilfreich sein, in der Analyse zwischen Wort-, Satz- und Textebene zu unterscheiden. Beispielsweise haben die SchülerInnen im Mathematikunterricht der Grundschule intensiv geübt, Entdeckerpäckchen zu beschreiben (siehe dazu „Schöne Päckchen“ bei Müller & Wittmann 1990), und sollen nun in einer Klassenarbeit das Entdeckerpäckchen „ $38 + 22$, $36 + 24$, $34 + 26$, $32 + 28$ “ ausrechnen und den operativen Zusammenhang des Päckchens beschreiben. Eine passende Umsetzung könnte etwa lauten: „Wenn der erste Summand um 2 vermindert (wird) und der zweite Summand um 2 vergrößert wird, (dann) bleibt die Summe gleich.“ Die Studierenden könnten nun die SchülerInnendokumente dahingehend analysieren, ob Fachbegriffe wie Summand und Summe gemäß ihrer mathematischen Definition korrekt verwendet wurden (Wortebene). Sie können auch in den Blick nehmen, ob typische Verben mit der passenden Präposition verwendet wurden (z. B. „vermindern um“ - ebenfalls Wortebene). Wenn im Unterricht spezifische Satzkonstruktionen wie Konditionalsätze („Wenn der erste Summand..., dann...“) oder Passivkonstruktionen („Die erste Zahl wird um 2 vermindert.“) thematisiert wurden, ist es eine passende Analysefrage, ob die Lernenden derartige Satzgefüge nun bilden können (Satzebene). Besteht die Beschreibung des Entdeckerpäckchens aus mehreren Sätzen, so kann auch untersucht werden, ob die Lernenden ihre Texte kohärent gestalten (Textebene). Wird beispielsweise durch entsprechende Konnektoren verdeutlicht, dass die Konstanz der Summe eine Folge aus der gegensinnigen Veränderung der beiden Summanden ist? „Der erste Summand... Der zweite Summand... Daher bleibt die Summe gleich.“

Entdecken die Studierenden durch ihre Analyse auf einer der Ebenen einen Förderbedarf aufseiten der Lernenden, so können sie auf genau dieser Ebene im nachfolgenden Unterricht ansetzen. Hilfreich ist es dabei, zunächst bei demselben Aufgabenformat zu bleiben oder mit einem strukturell ähnlichen Aufgabenformat zu arbeiten. Für die Arbeit auf der Wortebene könnte es sich dann anbieten, aus zwei gegebenen Definitionen diejenige auswählen zu lassen, die einen Fachbegriff richtig umschreibt. Für die Satzebene könnte ein Satzpuzzle genutzt werden, bei dem „Wenn“-Sätze mit „Dann“-Sätzen zu inhaltlich korrekten Konditionalsätzen zusammengefügt werden müssen. Auf der Textebene könnte es darum gehen, die Erwartungen in Bezug auf die Sprachhandlung „Beschreiben“ erneut transparent zu machen und typische sprachliche Mittel, wie z. B. geeignete Konnektoren, vertiefend zu thematisieren.

2.3.12 Die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen

Standard 2	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
Kompetenz 12	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben und(in Ansätzen) zu diagnostizieren.
Indikator 12a	Die Studierenden greifen auf Wissen über den Umgang mit Heterogenität zurück und nehmen Heterogenität und die Aufgabe der Unterstützung zur individuellen Entwicklung wahr.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 12a	Die Studierenden können... ...die Bedeutung der LehrerInnenrolle unter Berücksichtigung von Heterogenität und Diversität in sozialwissenschaftlichen Lerngruppen reflektieren. ...ihr Verständnis der LehrerInnenrolle auf dem Hintergrund der eigenen Biographie klären und die eigene Rolle als Politik/SW-LehrerIn im Zusammenhang mit den Zielen der politischen Bildung reflektieren (subjektive Theorien, Vorgaben- fachspezifische Anforderungen).
Sprachsensible Kompetenz 12a	Die Studierenden berücksichtigen die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.

Die Studierenden fordern z. B. im Unterricht immer wieder Schriftlichkeit ein und bieten bei Lernaufgaben Differenzierung. Sie lassen in sprachlicher Hinsicht schwächeren SchülerInnen mehr Zeit bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie bei der Beantwortung von Fragen. Zur Unterstützung der Reflexion, Verarbeitung und Weiterentwicklung von Wissen wird epistemisches, d. h. Wissen schaffendes Schreiben verstärkt eingesetzt, da anspruchsvolle Schreibaufgaben nachweislich sowohl die Erkenntnis als auch die Schreibkompetenz auch von leistungsschwächeren SchülerInnen fördern (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, S. 32 ff.). Als besonders unterstützend – auch im Hinblick auf die Urteilskompetenz – erweist sich dabei das kooperative Schreiben, bei dem

„die Lernenden Formulierungsideen vorschlagen, begründen, überprüfen und kommentieren und das bereits zu Papier Gebrachte immer wieder neu überdenken und reformulieren. Dabei ergeben sich zahlreiche metakognitive und metasprachliche Aktivitäten, die sowohl den sprachlichen als auch den fachsprachlichen Lernprozess intensivieren“ (Schmölzer-Eibinger 2013, S.35).

2.3.13 Schülerinnen und Schüler zu subjektiven sprachlichen Äußerungen ermutigen I

Standard 3	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und an der Umsetzung zu beteiligen.
Kompetenz 13	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Werte und Normen zu vermitteln und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.
Indikator 13b	Die Studierenden fördern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler.
Am Beispiel des Faches Sozialwissenschaften:	
Fachspezifische Kompetenz 13b	Die Studierenden können die Planung (evtl.: die Unterrichtsplanung) auf die Förderung fachangemessener Kompetenzen (politischer und ökonomischer Deutungs- (Sach-), Analyse- (Methoden-), Urteils- und Handlungskompetenz begründet ausrichten.
Sprachsensible Kompetenz 13b	Die Studierenden ermutigen Schülerinnen und Schüler, eigene Meinungen, Einstellungen, Bedürfnisse und Interessen sprachlich zum Ausdruck zu bringen.

Die Studierenden schaffen im Unterricht ausreichend Gelegenheit für möglichst authentische Gesprächs- bzw. Diskussionsanlässe. Infrage kommen hierfür Methoden wie Talkshow, Podiumsdiskussion, (Pro-/Contra-)Debatte usw., da im Rahmen dieser Formate längere, „textuell durchformte“ mündliche Äußerungen zu erwarten sind (vgl. dazu Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2008). Diese eignen sich vor allem für die letzte Phase einer Unterrichtseinheit, da dann das zu diskutierende Problem bereits analysiert, unterschiedliche Positionen ermittelt, eine eigene Meinung gebildet sowie ein vorläufiges Urteil gefällt wurden. Im Vorfeld erarbeiten die Studierenden mit den Lernenden die sprachlichen Mittel und Strukturen, welche notwendig sind, um die eigene Meinung zu vertreten bzw. die eigene Position zu untermauern (z. B. durch Formulierung von Begründungen, Abwägung, Verknüpfung, wie „zwar“, „jedoch“, „aber“, „dennoch“, „durchaus“ usw.). Die SchülerInnen können so lernen, zwischen „faktengestützten Aussagen und Annahmen durch Erkennen bzw. die eigene Verwendung sprachlicher Signale, die die Validität untermauern, abschwächen oder widerlegen (z. B. „wahrscheinlich“, „bestimmt“, „vermutlich“, „eventuell“ (vgl. MSW NRW 2013, S. 17) zu unterscheiden. Wichtig ist auch, dass die Lernenden sowohl mündliche („Ich bin dagegen/dafür, weil ...“) als auch schriftliche Formierungsbausteine („Meiner Meinung nach...“, „Meines Erachtens...“) kennenlernen, an denen sie sich bei argumentativen Stellungnahmen orientieren können. Es bietet sich außerdem an, ihnen an einem konkreten Beispiel den Aufbau einer Argumentation zu verdeutlichen.

2.3.14 Schülerinnen und Schüler zu subjektiven sprachlichen Äußerungen ermutigen II

Standard 3	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und an der Umsetzung zu beteiligen.
Kompetenz 13	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, Werte und Normen zu vermitteln und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.
Indikator 13b	Die Studierenden fördern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler.
Am Beispiel des Faches Mathematik:	
Fachspezifische Kompetenz	/
Sprachsensible Kompetenz 13b	Die Studierenden ermutigen Schülerinnen und Schüler, eigene Meinungen, Einstellungen, Bedürfnisse und Interessen sprachlich zum Ausdruck zu bringen.

Die Studierenden sollen die SchülerInnen im Mathematikunterricht ermuntern, ihre Sichtweisen möglichst umfassend zu äußern. In der Sekundarstufe könnte diese Zielvorstellung konkret zum Thema „Innenwinkelsumme im Dreieck“ mit einem Gruppenpuzzle („Expertenrallye“) umgesetzt werden. Dazu werden die Lernenden in Kleingruppen, die sogenannten „Expertengruppen“, eingeteilt. Jede dieser Expertengruppen erhält Material zu einer möglichen Argumentation. Als Material können erfundene SchülerInnenäußerungen (und passende Skizzen) genutzt werden, z. B. „Wir haben bei 25 Dreiecken verschiedener Größe die Winkel gemessen und die Summe berechnet.“

Die ExpertInnengruppen diskutieren und vollziehen die jeweilige Argumentation nach. Die zentrale Frage für die Diskussion ist, ob die ExpertInnen die Argumentation für überzeugend halten. In den Kleingruppen können Fragen gestellt, Meinungen formuliert und diskutiert, Argumente abgewogen und Verbesserungspläne entwickelt werden. Ziel dieser Arbeitsphase ist es, dass alle Mitglieder der ExpertInnengruppe am Ende die vorliegende Argumentation erläutern und bewerten können. Alle SchülerInnen sind also gefordert, sich an der Diskussion zu beteiligen und am Verständnis aller zu arbeiten. In dieser Phase kann man die Lernenden organisatorisch dadurch unterstützen, dass man ihnen ausreichend Zeit zum Lesen, Fragen und Diskutieren lässt. Darüber hinaus können sowohl fachliche als auch sprachliche Hilfestellungen angeboten werden. Fachlich erleichternd wären beispielsweise Leitfragen für die Diskussion, wie etwa: „Was haben die SchülerInnen herausgefunden?“, „Überzeugt euch die Begründung? Warum?“ oder „Was macht für euch eine gute Begründung aus?“. Konkrete sprachliche Unterstützung könnte man ihnen durch eine Liste mit hilfreichen Wörtern (bei Nomen samt Artikel!) und Satzbausteinen anbieten: z. B.: „der Winkel“, „das Dreieck“, „die Summe“, „Ich glaube, das stimmt, weil...“, „Die Begründung kann nicht richtig sein, weil...“, „Ich finde es wichtig, dass...“

Anschließend werden neue Gruppen gebildet, in denen zu/bei jeder Argumentation eine Expertin/ein Experte vertreten ist. So kann in der neuen Gruppe nun die Vielfalt der Argumentationen zusammengeführt werden, indem zunächst jede Expertin/jeder Experte „ihre/seine“ Argumentation erläutert und die Gruppe dann gemeinsam diskutiert, welche Argumentation vielleicht besonders überzeugend ist und welche noch Schwachstellen aufweist. Metasprachliches Wissen (über Sprache sprechen können) auf der Textebene ist somit eine Zielebene der skizzierten Unterrichtseinheit, da die SchülerInnen hier verschiedene Argumentationsstrategien vergleichen und bewerten.

2.3.15 Das eigene sprachliche Agieren im Unterricht reflektieren

Standard 5	Nach §8 LZV verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.
Kompetenz 14	Die Studierenden zeigen die Fähigkeit, über reflexive Prozesse ihre Rolle weiterzuentwickeln.
Indikator 14	Die Studierenden beurteilen Lehrerhandeln und Unterrichtsqualität unter Anwendung ausgewählter Verfahren.
Am Beispiel des Faches Mathematik:	
Fachspezifische Kompetenz	/
Sprachsensible Kompetenz 14	Die Studierenden reflektieren das LehrerInnenhandeln in Bezug auf deren Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt.

Die Studierenden sollen ihr eigenes Handeln im Unterricht auch im Hinblick auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt reflektieren. Dazu können sie für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe ein eigenes Beobachtungsraster entwickeln, in dem die Punkte dokumentiert werden, auf die die Studierenden besonders achten möchten, und das zu ihrer jeweiligen Unterrichtseinheit passt. Beispielsweise wird eine Einheit zum Satz des Pythagoras geplant. Dort wird es von besonderer Bedeutung sein, die relevanten Merkmale immer wieder zu benennen (der rechte Winkel, die Hypotenuse, die Kathete, die Strecke), aber auch eigene Lösungswege zusammenhängend zu beschreiben. Passend für die konkreten sprachlichen Anforderungen, die während der Unterrichtseinheit an die SchülerInnen gestellt werden, können die Studierenden ein Beobachtungsraster entwickeln, in dem ihr fachbezogener Umgang mit sprachlicher Vielfalt dokumentiert werden kann. Dabei können sowohl allgemeine als auch fachbezogene Aspekte des Sprachverhaltens festgehalten werden:

- Die Lehrperson spricht im angemessenen Tempo.
- Die Lehrperson lässt den SchülerInnen ausreichend Zeit, um ihre Äußerungen zu strukturieren.
- Die Lehrperson lässt die SchülerInnen Notizen anfertigen, um mündliche Beiträge vorzubereiten.
- Die Lehrperson stellt Fragen, die die Lernenden dazu ermuntern, ihr Arbeiten mit dem Satz des Pythagoras zusammenhängend zu beschreiben.
- Die Lehrperson reformuliert fachsprachlich unangemessene Schüleräußerungen in angemessener Wortwahl und mit entsprechenden Fachwörtern.
- Die Lehrperson vermittelt mit ihrem sprachlichen Handeln zwischen der mathematischen Fachsprache und den (umgangs-)sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Für die ausgewählten Punkte kann dann eine Abstufung vorgeschlagen werden: „immer“ – „häufig“ – „manchmal“ – „selten“ – „heute nicht“. Außerdem sollte es ein Feld geben, in dem Auffälligkeiten abseits der vorgegebenen Punkte festgehalten werden, sodass auch neue Ideen bei der Reflexion des Sprachverhaltens eingebracht werden können. Für die Nutzung des Beobachtungsrasters gibt es zwei Möglichkeiten: Erstens können KommilitonInnen oder KollegInnen im Unterricht hospitieren und das Beobachtungsraster für den/die Studierende/n ausfüllen. Genauso ist es vorstellbar, eine Audio- oder Videoaufnahme einzelner Unterrichtsstunden anzufertigen und das Raster auf deren Grundlage auszufüllen. Bei der zweiten Variante können ebenfalls kritische Begleiter eingebunden werden, aber auch der/die Studierende selbst hat die Möglichkeit, das eigene Sprachverhalten einzuschätzen.

Literatur:

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Becker, Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.) (2013). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Bormann, I., & Haan de, G. (Hrsg.) (2008). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2010). Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik Coach. Opladen: Budrich.
- Chlosta, C., & Schäfer, A. (2008). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache (S. 280–297). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Deutsche Bischofskonferenz (2000): Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein. Bonn: DBK. Verfügbar unter: http://www.kampferfurt.de/level9_cms/download_user/Evangelisierung/Grundlagentexte/Die_deutschen_Bisch%F6fe%2068_Zeit_zur_Aussaat.Missionarisch_Kirche_sein%20%2826.11.2000%29.pdf (Stand: 07. 12. 2014)
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Geografie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen, Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG). Verfügbar unter: http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf (Stand: 07. 12. 2014)
- Kniffka, G. (2010) Scaffolding. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Knox, P. L., & Marston, S. A. (2008). Humangeographie. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Michalak, M. & Bachtsevanidis, V. (2012). Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. - Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. Deutsch als Zweitsprache 2, 4-19.
- Michalak, M. (2013). Sachtexte als Herausforderung. Einen passenden Sachtext auswählen und Schülertexte beurteilen. Grundschule Deutsch 39, 12-15.
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, 20(4), 577–599.
- Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, 22 (2), 423–445.
- MSW NRW (2011) Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik. Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/GL_HS__KLP_Endfassung.pdf (Stand: 07. 12. 2014).
- MSW NRW (2011). Lehrplannavigator Sek I. Realschule. Hinweise und Beispiele Physik. Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/Physik/gewitter02.jpg (Stand: 07. 12. 2014).
- MSW NRW (2013) Arbeitslehre. Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft. Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter:

- http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/AL/KLP_HS_Arbeitslehre_Endfassung.pdf (Stand: 07. 12. 2014).
- Müller, G. N., & Wittmann, E.C. (1990). Handbuch produktiver Rechenübungen. Vom Einspluseins zum Einmaleins (Band 1). Stuttgart: Klett.
- Portmann-Tselikas, P., & Schmörlzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. Fremdsprache Deutsch, 39, 5–16.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Döll, M. (2009). Auswertungshinweise 'Fast Catch Bumerang'. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (S. 209–230). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Gantefort, C. (2008). Auswertungshinweise 'Der Sturz ins Tulpenbeet'. In T. Klinger, K. Schwippert, & B. Leiblein (Hrsg.), Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Riebling, L. (2013). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann
- Schmörlzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), Sprache im Fach (S. 25-40). Münster: Waxmann.
- Schmörlzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2013) (Hrsg.). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett.
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (Stand: 07. 12. 2014).
- Uchatius, W. (2010): Das Welthemd. ZEIT ONLINE. 17. Dezember 2010; <http://www.zeit.de/2010/51/Billige-T-Shirts/seite-1> (Stand: 07. 12. 2014).
- Werlen, B. (2007). Sozialgeographie. In H. Gebhardt, R. Glaser, U. Radtke, & P. Reuber (Hrsg.) Geografie. Physische Geografie und Humangeographie (S. 579-598). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.