

Bildungssprachliche Handlungen beobachten

Eine Handreichung zum Einsatz
von Beobachtungsbögen
und zur sprachaufmerksamen
Unterrichtsgestaltung

BILDUNGSERFOLG
UNTERRICHTSPLANUNG
SPRACHHANDELN
BILDUNGSSPRACHE
SPRACHLICHE MITTEL
DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
BEOBACHTUNGSBÖGEN
FACHUNTERRICHT
SPRACHKOMPETENZ
BESCHREIBEN
UM SPRACHLICHE ERKLÄRUNG BITTEN
OPERATOREN
TEILHABE
MUSTERSZENARIEN
STRUKTUREN
VERMUTUNGEN ÄUßERN
PRÄSENTIEREN
HYPOTHESEN BILDEN
DEFINIEREN
STANDPUNKT BEGRÜNDEN
ANALYSIEREN
BEOBACHTUNG
SPRACHSTANDSDIAGNOSE
SPRACHFÖRDERND
ARGUMENTIEREN
FORSCHEND-ENTDECKENDES LERNEN
SACHUNTERRICHT
SPRACHAUFMERKSAM
FACHTERMINOLOGIE
ZUSAMMENFASSEN
OPERATOREN
TEILHABE
MUSTERSZENARIEN
STRUKTUREN

Brigitte Sorger
Pavla Marečková

Christian Aspalter, Elisabeth Furch,
Rainer Hawlik, Barbara Holub,
Helena Hradílková, Věra Janíková,
Sandra Reitbrecht

Masaryk-Universität
Brno 2018

Pädagogische Hochschule Wien
Masaryk-Universität, Pädagogische Fakultät

Bildungssprachliche Handlungen beobachten

Eine Handreichung zum Einsatz von Beobachtungsbögen
und zur sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung

Brigitte Sorger, Pavla Marečková

Christian Aspalter, Elisabeth Furch, Rainer Hawlik,
Barbara Holub, Helena Hradílková, Věra Janíková,
Sandra Reitbrecht

Brno 2018

All rights reserved. No part of this e-book may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of copyright administrator which can be contacted at Masaryk University Press, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Rezension: Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8848-1

ISBN 978-80-210-8847-4 (taschenbuch)

Vorwort

Diese Handreichung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die daran interessiert sind, die bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer Lernerinnen und Lerner gezielt zu fördern. Sie bietet grundlegende Informationen zum Thema Bildungssprache im Unterricht von Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache (DaZ/DaF) beziehungsweise im Fachunterricht und beinhaltet Beobachtungsbögen zu bildungssprachlichem Handeln, die im eigenen Unterricht eingesetzt werden können, sowie vier exemplarische Unterrichtsentwürfe (Unterrichtsszenarien), mit denen diese Bögen abgeglichen wurden.

Die Handreichung entstand als Produkt eines bilateralen Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Wien (Österreich) und der Masaryk-Universität Brunn (Tschechien), das in den Jahren 2016 und 2017 mit Mitteln der „Wissenschaftlich-Technischen Zusammenarbeit“ des Österreichischen Austauschdienstes (OeAD) und des tschechischen Bildungsministeriums (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) durchgeführt wurde.

An der Pädagogischen Hochschule Wien waren folgende Zentren des *Instituts für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS)* am Projekt beteiligt: das *Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK)*, die *Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.)* sowie das *Regional Educational Competence Centre für Naturwissenschaften und Mathematik (RECC-NawiMa)*. Von der Masaryk-Universität Brunn hat der *Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur*, der für die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Fakultät zuständig ist, am Projekt partizipiert.

Zentrales Ziel des bilateralen Forschungsprojektes war es, ein wissenschaftlich fundiertes, empirisch erprobtes sowie praktikables Diagnoseinstrument für bildungssprachliches Handeln zu entwickeln. Aus der vom Projektteam durchgeführten Analyse bestehender Instrumente zur Sprachstandsdiagnose sowie von Sprechsituationen im DaZ/DaF- und Fachunterricht wurden für das Diagnoseinstrument zehn konkrete Sprachhandlungen bzw. bildungssprachliche Handlungen ausgewählt. Zu diesen wurden Beobachtungsbögen mit den entsprechenden (bildungs-)sprachlichen Mitteln sowie plausiblen Skalierungen entwickelt. Diese Beobachtungsbögen wurden während der Projektlaufzeit wiederholt sowohl vom Projektteam als auch von Lehrenden in konkreten Unterrichtssituationen erprobt und anhand der gewonnenen (Beobachtungs-)Ergebnisse modifiziert. Sie sind somit Produkt eines mehrphasigen Entwicklungs- und Erprobungsprozesses und werden im → [Anhang](#) dieser Handreichung als Kopiervorlagen zu Verfügung gestellt. Empfehlungen zum Einsatz der Bögen werden in → [Kapitel 3](#) gegeben.

Wir wünschen viel Erfolg und Freude beim Einsatz des Diagnoseinstruments in der schulischen und universitären Praxis!

Das Projektteam

PH Wien: Brigitte Sorger (Projektleitung A), Christian Aspalter, Christian Bertsch, Elisabeth Furch, Rainer Hawlik, Barbara Holub, Sandra Reitbrecht

MU Brno: Pavla Marečková (Projektleitung CZ), Helena Hradílková, Věra Janíková

Musterszenario B – Naturwissenschaften: „Priestleys Experiment“

Unterrichtsplanung und Zusatzmaterialien für Lehrende

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen B1 *Vermutungen äußern*

Beobachtungsbogen B2 *Beschreiben – Definieren*

Beobachtungsbogen B3 *Begründen*

Beobachtungsbogen B4 *Analysieren*

Beobachtungsbogen B5 *Schlussfolgern*

Musterszenario C – DaF-Unterricht: „Ein Fachthema präsentieren“

Unterrichtsplanung

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen C1 *Ein Fachthema präsentieren – Sprachhandlungen*

Beobachtungsbogen C2 *Ein Fachthema präsentieren – Struktur/Performanz*

Musterszenario D – DaF-Unterricht: „Fotos erzählen Geschichten“

Unterrichtsplanung

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen D1 *Beschreiben*

Beobachtungsbogen D2 *Vermutungen äußern*

Adaptierte Szenarien

„Forschen und Experimentieren im Sachunterricht“

Schriftlichkeit: „Die brennende Kerze“

1 Ziele und Inhalt der Handreichung

In dieser Handreichung erfahren Sie,

- in welchen Unterrichtssettings besonders gut mit Sprachhandlungen gearbeitet werden kann → [Szenarien](#),
- welche Sprachhandlungen besonders häufig im Fachunterricht (unabhängig von der Schulstufe und dem konkreten Fach) vorkommen → [Bögen](#),
- welche sprachlichen Mittel für diese jeweiligen Sprachhandlungen typisch sind und den Lernenden angeboten bzw. mit ihnen trainiert werden sollten → [Bögen](#),
- wie Sie den aktuellen Stand der Verwendung dieser Mittel und damit der Realisierung der jeweiligen Sprachhandlung bei Ihren Lernenden beobachten können → [Bögen](#),
- wie Sie auf dieser Basis Ihre Lernenden schrittweise beim Aufbau ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen begleiten und ihnen dadurch eine Hilfe zum Verstehen und Erklären der Welt geben können → [Adaptierungen](#).

Wir gehen in dieser Handreichung davon aus, dass schulisches Lernen im Fachunterricht in erster Linie das Ziel eines Erkenntnisgewinns verfolgt: Lernende sollen Abläufe, Zusammenhänge und Hintergründe der Gesellschaft und Welt verstehen. Ein wesentlicher Schritt der kognitiven Verarbeitung dieser Erkenntnisse kann die Verbalisierung sein. Hierbei werden Erwartungen (Vermutungen) an ein Ergebnis formuliert und begründet, um später überprüft zu werden. Es werden Abläufe und Zusammenhänge beschrieben, analysiert und argumentativ erklärt. Meist sorgt erst diese verbale Verarbeitung dafür, dass Beobachtungen auch verstanden und ins eigene Wissen transferiert werden. Mit anderen Worten hilft uns Sprache beim Kompetenz- und Wissenserwerb. So gesehen kann man innerhalb dieses aktiven Sprachgebrauchs, der im Zuge des Wissens- und Erkenntniserwerbs eingesetzt wird, zentrale und für den schulischen Fachunterricht typische Sprachhandlungen identifizieren. Ein Ziel und eine Aufgabe des Fachunterrichts¹ ist es daher sowohl im österreichischen Kontext (Fokus Deutsch als Zweitsprache und durchgängige sprachliche Bildung) als auch im tschechischen Kontext (Fokus Deutsch als Fremdsprache und CLIL-Unterricht),

¹ Wir verwenden in dieser Handreichung den Begriff Fachunterricht, meinen damit mit Bezug auf den österreichischen Kontext aber auch den Sachunterricht auf der Primarstufe, mit Bezug auf den tschechischen Kontext auch Formen des CLIL-Unterrichts in der Fremdsprache Deutsch.

Lernerinnen und Lernern sprachliche Mittel zur Realisierung bildungssprachlicher Sprachhandlungen zu vermitteln und sie bei der Entwicklung entsprechender Sprachkompetenzen zu unterstützen. Diese sind notwendig, um Wissen und Kompetenzen zu erwerben und in weiterer Folge erfolgreich an unserer literalen Gesellschaft partizipieren zu können.

Die vorliegende Handreichung reagiert auf diese Situation, indem sie sich konkret mit im Fachunterricht bzw. im DaZ/DaF-Unterricht relevanten Sprachhandlungen befasst und Ihnen Instrumente und Materialien zur Verfügung stellt, mit denen Sie die bildungssprachliche Entwicklung von Lernenden dokumentieren können und die Sie bei der Planung von sprachaufmerksamen (Fach-)Unterricht und individuellen Fördermaßnahmen begleiten und unterstützen.

Beobachtungsbögen für typische bildungssprachliche Handlungen: Die empirisch erprobten Beobachtungsbögen können Sie als Instrument nutzen, um zu erkennen, welche Sprachhandlungen besonders häufig im Fachunterricht (unabhängig von der Schulstufe und dem konkreten Fach) vorkommen und welche sprachlichen Mittel für diese jeweiligen Sprachhandlungen typisch sind und den Lernenden angeboten bzw. mit ihnen trainiert werden sollten. Darüber hinaus können Sie die Beobachtungsbögen aber auch im Sinne eines Diagnoseinstruments verwenden, um die bildungssprachlichen Handlungen und die zu ihrer Realisierung verwendeten sprachlichen Mittel bei einzelnen Lernenden oder aber auch bei Gruppen zu beobachten. Auf Basis der Beobachtungsergebnisse kann die weitere Förderung von Bildungs- und Fachsprache gezielt geplant und somit den Lernenden eine Hilfe zum Verstehen und Erklären der Welt gegeben werden. Entwickelt wurden die Bögen gezielt für die Verwendung in vier im Projekt erarbeiteten modellhaften Unterrichtsszenarien. Sie beziehen sich daher auch im genannten Wortschatz explizit auf diese Unterrichtssituationen und berücksichtigen die fachliche Ausprägung der einzelnen Sprachhandlungen. Daher liegen zu einzelnen Sprachhandlungen (z.B. „Vermutungen äußern“) auch mehrere Beobachtungsbögen vor, die über den genannten Buchstaben (A, B, C oder D) dem konkreten Szenario zugeordnet werden können.

Modellhafte Unterrichtsszenarien: Gestaltet sind die vier Szenarien derart, dass sie eine intensive sprachliche Aktivität der Lerner/innen ermöglichen. Dabei agieren die Lernenden vorrangig mündlich, bewegen sich aber aufgrund der bildungssprachlichen Ausrichtung der Aufgabenstellungen und Sprachhandlungen im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit, also schriftsprachlicher Merkmale. Damit veranschaulichen die vier Szenarien, in welchen Unterrichtssettings besonders gut mit bildungssprachlichen Sprachhandlungen gearbeitet werden kann und wie sprachaufmerksame Elemente im eigenen Unterricht Platz finden können. Von den insgesamt vier Szenarien sind zwei im DaZ-Kontext verortet und beziehen sich explizit auf den Fachunterricht (Geschichte und Naturwissenschaften) an österreichischen Schulen (Primarstufe oder Sekundarstufe I). Die

beiden anderen Szenarien sind für den DaF-Unterricht konzipiert (Sekundarstufe II oder universitäre Ausbildung). Sie berücksichtigen die Tatsache, dass auch im nicht-deutschsprachigen Ausland in speziellen Bildungszweigen mit verstärktem Deutschunterricht, im CLIL-Unterricht sowie im Kontext von Deutsch im Beruf Sprachkompetenzen erworben werden, die weit über die Beherrschung der Alltagskommunikation hinausgehend als Vorbereitung für das Berufsleben zu verstehen sind beziehungsweise ebenfalls bildungssprachliche Kompetenzen einschließen, die jenen im deutschsprachigen Schulkontext entsprechen.

Neben diesen zentralen Produkten, die Ihnen im → [Anhang](#) vollständig als Kopiervorlagen zur Verfügung stehen, umfasst die vorliegende Handreichung folgende Materialien und Inhalte zur Verwendung der Beobachtungsbögen und vertieften Auseinandersetzung mit Bildungs- und Fachsprache und ihrer Förderung im eigenen Unterricht:

Das → [Vorwort](#) informiert Sie näher über das Forschungsprojekt, im Rahmen dessen die Produkte entwickelt und erprobt wurden.

→ [Kapitel 2](#) zeigt anhand internationaler und nationaler Testergebnisse den Zusammenhang von bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz und Schulerfolg auf, führt die zentralen Begriffe *Bildungssprache* sowie *Sprachhandlungen*, *Operatoren* und *sprachliche Mittel* ein und fasst die Leitprinzipien für die Erstellung der modellhaften Unterrichtsszenarien sowie deren fachliche und sprachliche Lernziele zusammen.

→ [Kapitel 3](#) bietet eine kompakte Einführung in das Feld der Sprachstandsdiagnose und zeigt Potenzial und Grenzen von Beobachtungen als Diagnoseverfahren auf. Darüber hinaus erläutert Kapitel 3 die Struktur und den Aufbau der Beobachtungsbögen und gibt einen Leitfaden für ihre Verwendung in konkreten Unterrichts- und Beobachtungssituationen.

→ [Kapitel 4](#) bettet die Beobachtungen bildungssprachlichen Handelns in den größeren Kontext der Unterrichtsplanung im Fachunterricht ein: Einerseits erfahren Sie anhand weiterer Beispiele, wie die Beobachtungsbögen für die eigene sprachaufmerksame Unterrichtsplanung über die vier konkreten Modellszenarien hinaus genutzt werden und wie Sie Ihren eigenen Unterricht mit Hilfe der Beobachtungsbögen adaptieren können. Andererseits erhalten Sie Leitprinzipien und Ansätze für die Entwicklung von Förderkonzepten und den Einsatz von Fördermethoden im eigenen Unterricht, die im Sinne einer Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen aller Lerner/innen Maßnahmen in Bezug auf konkrete diagnostische Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen darstellen.

2 Bildungssprache und ihre Förderung im Unterricht

Unter „Bildungssprache“ verstehen wir nach Habermas (1977) jenes sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich während der Schulbildung Wissen verschaffen und dieses adäquat darstellen kann. Damit ist einerseits die Sprache gemeint, in der Wissen in einer Bildungseinrichtung vermittelt wird, in unserem Kontext also vorrangig die Schulsprache (Vollmer & Thürmann, 2010) und die Sprache in Schulbuchtexten. Andererseits aber subsumiert ein erweiterter Begriff von Bildungssprache auch die Fachsprache als jenes Register von Sprache, das zur effizienten und exakten Verständigung im fachlichen Bereich verwendet wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 112). Diese erwirbt man im Fachunterricht ebenso wie in einem fachlich orientierten Fremdsprachenunterricht, der gezielt berufsorientiert ist oder auch als CLIL-Unterricht stattfinden kann.

Bildungssprache wird also in der Institution Schule erworben, im idealen Fall aber begegnen Kinder und Jugendliche dieser Sprachvariante auch in anderen Lebenskontexten. Jedenfalls aber erfordert die erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Berufswelt, die in unserer literalen Informationsgesellschaft stark sprachlich geprägt ist, die Beherrschung dieses sprachlichen Registers. Dies gilt für Kinder und Jugendliche, die in den deutschsprachigen Ländern leben, ebenso wie für DaF-Lernende, die die deutsche Sprache im Beruf benötigen.

Mit anderen Worten müssen Lernende der Zweit- und Fremdsprache neben dem Erwerb der Basissprachkompetenzen auch laufend jene Sprachregister auf- und ausbauen, die sie im schulischen bzw. beruflichen Leben befähigen, angemessen sprachlich zu handeln. Sprachkompetenz ist ein zentraler Teil von Fachkompetenz, wobei beide kaum voneinander getrennt werden können. Diese Verbindung hat „besonders weitreichende Konsequenzen gerade für die Lernenden, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist“ (Boeckmann et al., 2011, S. 13) bzw. die in der Fremdsprache fachlich agieren sollen.

Aus linguistischer Sicht zeichnet sich Bildungssprache durch höhere Komplexität aus, sie erfordert erweiterte oder andere sprachliche Mittel als die Alltagssprache. Fehlen diese, kann es zu Problemen bei der Informationsverarbeitung, dem Wissenserwerb, aber auch der Darstellung des Fachwissens kommen.

Je nach Funktion der konkreten Aussage kann man zwischen alltagssprachlichen Äußerungen und bildungssprachlichen Varianten in der Lexik (z.B. Komposita: „Versuchsablauf“; Nominalisierungen: „das Befüllen des Behälters“; Konnektoren: „weil, dennoch“), aber auch in der Syntax (z.B. komplexe Nebensätze: „weil das in der vorigen Phase entstandene und noch nicht abgekühlte Gas nur sehr langsam umgeleert werden darf“; Attribute: „die sauerstoffarme Luft“), der Modalität (z.B. Passivkonstruktionen: „die beiden Flüssigkeiten werden vermischt“) u.a. erhebliche Unterschiede feststellen. Bildungssprachliche Äußerungen bezeichnet man auch im mündlichen Sprachgebrauch als „konzeptionell schriftlich“, da sie sich in der Wahl der sprachlichen Mittel an die schriftlichen Formen anlehnen (mündlich: „der Stoff, der sich im Wasser auflöst“ – schriftlich:

„der sich im Wasser auflösende Stoff“). Bildungssprache ist zudem konkreter als die Alltagssprache: Da letztere sich stärker auf Ereignisse und Gegebenheiten im Hier und Jetzt bezieht, kann sie auch mit unspezifischen Bezeichnungen wie „das da, hier, jetzt“ etc. auskommen, während die Bildungssprache – da situationsunabhängiger – spezifische Bezeichnungen bevorzugt („der Zylinder, an der Oberfläche, als nächster Schritt“).

2.1 Bildungssprache und Bildungserfolg

Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen und Screenings (z.B. PISA, IGLU/PIRLS, TIMSS) belegen in den letzten Jahren für die deutschsprachigen Länder, dass der Bildungserfolg stark von der Sprachkompetenz abhängig ist. Zwar weisen Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache häufig sogar eine gute und unauffällige allgemeine Sprachkompetenz auf, trotzdem scheitern sie im schulischen Kontext.

Der österreichische Nationale Bildungsbericht (NBB, 2012) identifiziert als wichtigste Ursachen für Bildungsnachteile sozio-ökonomische und soziale sowie migrationsbedingte und sprachgebundene Faktoren. Brizić (2007) bestätigt dies in einer differenzierten Untersuchung unter Kindern aus verschiedenen Herkunftsländern auf der Makroebene (hier wurde besonders der sozio-ökonomische Hintergrund untersucht) sowie auf der Mikroebene (hier wurden der Sprachkontakt und die Lernbedingungen analysiert). Die Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses und der Kontakt mit bildungssprachlichen Texten (auch in der Erstsprache oder anderen Sprachen) können als zentrale Faktoren für Bildungserfolg eingestuft werden.

Besonders beachtenswert ist in diesem Kontext, dass bildungssprachliches Lernen quasi sprachübergreifend erfolgt, also Kompetenzen, die in einer Sprache erworben wurden, auf andere Sprachen gut übertragen werden können, vorausgesetzt dass die sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Denn Kinder, die noch in ihrem Heimatland eingeschult und damit in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, erbringen bei einer späteren Migration in den deutschsprachigen Raum bessere Lernergebnisse als jene Kinder mit Migrationsbiographie, die in einem deutschsprachigen Land eingeschult wurden (Stanat, 2009). Diese Kinder haben in ihrer Erstsprache die Institution Schule ebenso wie die hierfür spezifische Bildungssprache als Instrument der Wissensvermittlung bereits kennen gelernt und können die relevanten Erkenntnisse (z.B. dass Bildungssprache konzeptionell schriftliche Elemente enthält) auch auf die Zweitsprache Deutsch übertragen. Gogolin (2013, S. 7) spricht in diesem Falle von der bildungssprachlichen Kompetenz als Basisfaktor für Bildungserfolg.

Für das Lernen in der Fremdsprache beschreibt Hufeisen (2003) ebenfalls, dass Strategien, Handlungsmuster und relevante Aspekte von Weltwissen, die in einer Sprache erworben wurden, beim Erwerb und Gebrauch einer weiteren Sprache aufgegriffen, übertragen und genutzt werden. Es kommt also zu Transferleistungen zwischen den Sprachen im individuellen Repertoire, z.B. von der L2

(erste Fremdsprache oder Zweitsprache) zur L3 (zweite Fremdsprache) oder auch umgekehrt. Beispielsweise können beim Verfassen von Texten Textsortenwissen, Textstrukturierung, Kohärenzmittel und passende sprachliche Register aus einer Sprache in die andere übertragen werden, wie Studien zum mehrsprachigen Schreiben belegen (Sorgner et al., 2013). Ebenso lassen sich Verstehenskompetenzen (v.a. erworbenes Struktur- und Strategiewissen) auch bei der Entschlüsselung von anderssprachigen Texten einsetzen (Marx & Hufeisen, 2010).

Auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER, 2001, online) definiert die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Bildungssprache zu beherrschen, als

„Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten“, wobei „diese Sprachen und Kulturen aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert [werden], sondern vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bilden, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (GER, 2001, online, Kap. 1).

Daraus folgt für den Erwerb der Bildungssprache im optimalen Fall, dass einmal erfasste Prinzipien wie die Funktion gewisser Sprachhandlungen oder Texte ebenso wie die stärkere schriftliche Prägung und dadurch die Existenz von komplexeren sprachlichen Strukturen in der Bildungssprache von den Lernenden auch in anderen Sprachen erwartet und angestrebt werden.

2.2 Sprachhandlungen (Operatoren) und sprachliche Mittel

Leitgebend für die Gestaltung unserer Erhebungsinstrumente ist der Gedanke, dass die Aneignung einer Sprache im formalen (wie informalen) Kontext ein komplexes Geschehen darstellt, das weit mehr umfasst als die vorrangig wahrgenommenen Bereiche der Phonologie, Grammatik und Lexik:

„Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch SPRACHLICHES HANDELN ein Ziel erreicht.“ (Ehlich et al., 2008, S. 18).

Dies gilt für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache gleichermaßen. Kompetenzorientierter Sprachunterricht hat immer die Entwicklung einer situativ angemessenen Sprache, die eine konkrete Funktion innerhalb einer Sprachhandlung erfüllt, zum Ziel. Für die Unterrichtsgestaltung sind Lehrende also gefordert, Situationen zu schaffen, in denen Sprache mit einer bestimmten Funktion und mit einem Handlungsziel eingesetzt wird.

Entsprechend betrifft die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im schulischen DaZ-Kontext nicht nur die „Sprachfächer“ im engeren Sinne, sondern vor allem jene Fächer, die sprachliches Interagieren zunächst nicht offensichtlich in ihrem Fokus haben: „Sachlernen ist immer auch gleichzeitig Lernen von Sprache(n).“ (Vollmer, 2007).

Aneignung von Sprache bedeutet in diesem Sinne, dass ein/e Lernende/r „Sprachhandlungen umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt“ (Ehlich et al., 2007, S. 19). Daraus ergibt sich sinnvoller Weise eine Verpflichtung, jeglichen Unterricht so zu gestalten, dass Lernende auch die Handlungsressource Sprache entwickeln können (durchgängige Sprachbildung) (Reich, 2013, S. 6).

Zentrale schulische Sprachhandlungen wurden von Rösch identifiziert, die sie als Mitteilungsbereiche definiert (2009, S. 51). Zu ihnen zählen: qualifizieren, quantifizieren, begründen, Ortsangaben machen, Bedingungen beschreiben u.a.

Ähnlich werden in den *Profilen Deutsch*² konkrete Sprachhandlungen, die auch für den schulischen und universitären DaZ/DaF-Unterricht relevant sind, in sieben Hauptgruppen gegliedert (Glaboniat et al., 2005, S. 221-224):

- Informationsaustausch (mitteilen, beschreiben, Informationen erfragen, Vermutungen ausdrücken etc.),
- Bewertung (Meinung äußern, kritisieren, widersprechen, begründen etc.),
- Gefühlsausdruck,
- Handlungsregulierung (um Hilfe bitten, Aufträge geben, vereinbaren etc.),
- soziale Konvention,
- Redeorganisation und Verständlichkeit (rückfragen, um sprachliche Erklärung bitten etc.) sowie
- kulturspezifische Aspekte.

Sprachhandlungen sind in diesem Sinne komplexe Aktivitäten, für die es je nach Situation vielfache Möglichkeiten der Realisierung gibt, aber auch viele kontextgebundene Vorgaben (z.B. Textsorten oder soziolinguistische Angemessenheit).

Ein anderer gängiger Begriff, der Sprachhandlungen konkretisiert, ist jener der „Operatoren“. In der Deutschdidaktik und in den Unterlagen zur standardisierten Reifeprüfung in Österreich versteht man darunter „Verben, die die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten (Schreib-)Handlung auffordern, z.B. ‚Begründen Sie Ihre Meinung‘“ (Baumann, 2008, S. 54). In diesem Sinne verdeutlichen auch FörMig-Materialien³ (online), dass Operatoren als Basis einer sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung herangezogen werden können, denn sie definieren eine Sprachhandlung näher: „Unter einem Operator versteht man ein Verb (wie z.B. erläutern, darstellen oder begründen), das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist.“ (Baumann, 2008, S. 54).

² Bei den *Profilen Deutsch* handelt es sich um die deutschsprachige Konkretisierung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER).

³ FörMig ist ein bundesdeutsches Modellprogramm, das auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentriert ist.

Für jede einzelne Sprachhandlung gilt im Weiteren, dass trotz einer grundsätzlichen Offenheit und Flexibilität typische sprachliche Mittel definiert werden können, die diese konkrete Sprachhandlung kennzeichnen. Beispielsweise kann man eine Vermutung nicht nur mit dem Konjunktiv zum Ausdruck bringen, man kann vielmehr auch Schlüsselwörter wie „vermutlich“ oder „wahrscheinlich“ verwenden oder einleitende Phrasen wie „ich glaube, ich denke, ich vermute“. Je breiter das sprachliche Repertoire für den Ausdruck einer Sprachhandlung wird, um so situationsadäquater und funktionsorientierter können sich die Lernenden ausdrücken.

Unsere Beobachtungsbögen bieten Ihnen eine Auflistung dieser typischen sprachlichen Mittel (in Variation) für Sprachhandlungen, die in unseren Szenarien vorkommen und die bei entsprechender Unterrichtsgestaltung häufig im schulischen Fachunterricht zu erwarten sind. Mit diesen bearbeiteten Sprachhandlungen erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sind als Anregung zur Erarbeitung eigener Varianten gedacht, können aber ebenso ohne Adaptierung für die Beobachtung im eigenen Unterricht eingesetzt werden.

Wir bieten Ihnen Beobachtungsbögen mit einer Liste typischer sprachlicher Mittel zu folgenden Sprachhandlungen (teilweise in Variation je nach Szenario):

- analysieren (Beobachtungsbogen → [B4](#)),
- beschreiben (Beobachtungsbögen → [A1](#), → [B2](#), → [D1](#)),
- um sprachliche Erklärung bitten (Beobachtungsbogen → [A3](#)),
- präsentieren (Beobachtungsbögen → [C1](#), → [C2](#)),
- schlussfolgern (Beobachtungsbogen → [B5](#)),
- begründen (Beobachtungsbögen → [A5](#), → [B3](#)),
- Vermutungen äußern (Beobachtungsbögen → [A2](#), → [B1](#), → [D2](#)),
- zusammenfassen (Beobachtungsbogen → [A4](#)).

2.3 Bildungssprache in konkreten Unterrichtssituationen

Um auch im Fachunterricht sprachliche Lehr-/Lernziele explizit verfolgen zu können, bedarf es erstens einer entsprechenden Analyse der eigenen fachlichen Unterrichtsplanung in Bezug auf die darin geforderten bildungssprachlichen Handlungen und sprachlichen Herausforderungen. Zweitens muss Unterricht lerner/innenzentriert und handlungsorientiert gestaltet werden, sodass Anlässe dafür geschaffen werden, dass Lernende bildungssprachliches Handeln üben und lernen können. Einen sinnvollen Zugang für eine solche Förderung sprachlicher Zielsetzungen auch im Fachunterricht stellen sogenannte Szenarien dar.

Unter Szenarien sind dabei mit Bezug auf den Fremd-/Zweitsprachenunterricht kommunikative Aufgaben zu verstehen, bei deren Ausführung von Lernenden

spezifische Kompetenzen planvoll eingesetzt werden, „um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen“ (GER, 2001, online). Aus sprachdidaktischer Sicht orientieren wir uns dabei an der Auffassung von Unterrichtsszenarien von Legutke (2010). Er bezeichnet Szenarien als „eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Texten mit Übungen und Aufgaben, die die Bedingungen schaffen helfen, dass herausfordernde Handlungsangebote (Zielaufgaben) von Lernenden auch bewältigt werden können“ (Legutke, 2010, S. 209), wie z.B. die Durchführung einer Diskussion über ein aktuelles gesellschaftliches Thema. Die Szenarien ermöglichen es auch im Rahmen des gesteuerten Fremdspracherwerbs, authentisches Handeln im Klassenzimmer zu realisieren, und bilden die Bedingung dafür, dass nicht das isolierte Üben von einzelnen sprachlichen Fertigkeiten im Vordergrund steht, sondern dass kommunikative Kompetenz in der Fremd-/Zweitsprache als „Zusammenspiel der verschiedenen Teilkompetenzen tatsächlich ausgebildet werden kann“ (Legutke, 2010, S. 208).

Für das Sprachhandeln im Fachunterricht können die jeweils fachlichen Lernziele dabei als integraler Bestandteil des konkreten Szenarios verstanden werden. Sprachlich gehandelt wird in diesem Fall, um fachliches Lernen zu ermöglichen und fachlichen Unterricht kommunikativ zu meistern. (Bildungs-)Sprachliche Lernziele werden also – wie oben bereits erwähnt – nicht isoliert, sondern unter Fokussierung fachinhaltlicher Ziele und im Rahmen von fachunterrichtlichen Handlungen und Handlungsabläufen (z.B. ein Experiment durchführen, ein Referat halten) geübt.

Die im Folgenden präsentierten und im → [Anhang](#) vollständig abgebildeten Unterrichtsszenarien stellen vier konkrete Beispiele solcher bildungssprachefördernder Unterrichtsszenarien dar, die sich durch eine hohe Lerner/innenaktivität sowie (fachliche) Handlungsorientierung und das Vorkommen der in → [Kapitel 2.2](#) bereits genannten typischen bildungssprachlichen Handlungen (ausgewiesen durch die entsprechenden Operatoren) auszeichnen.

Die Stundenbilder im → [Anhang](#) sind so gestaltet, dass sie Lehrpersonen durch explizite Verweise und Anmerkungen dafür sensibilisieren,

- welche Sprachhandlungen die Lerner/innen in den einzelnen Unterrichtsphasen ausführen müssen und
- welche spezifischen bildungssprachlichen Mittel dafür erforderlich sind.

Dieser zweite Punkt erfolgt durch Angabe exemplarischer lexikalischer, syntaktischer, textlinguistischer und pragmatischer Elemente der jeweils geforderten bildungssprachlichen Handlung in der tabellarischen Darstellung der Stundenbilder. Die Verweise auf die entsprechenden Beobachtungsbögen (siehe genauere Ausführungen in → [Kapitel 3](#)), die eine systematische Darstellung der jeweils notwendigen sprachlichen Mittel beinhalten, sind in den Stundenbildern ebenfalls gegeben. Damit können Lehrende die Szenarien auch als Vorlage und Impuls nutzen, im Sinne des Scaffolding-Modells nach Quehl (2009) basierend auf Gibbons (2002) aktiv zu werden. Sie können diese sprachlichen Mittel ihren Lernenden zur Verfügung stellen sowie diese selbst nutzen. Den Lernenden werden

z.B. bildungssprachliche Sprachhandlungen (z.B. als im Lernraum gut sichtbare Satzanfänge für Begründungen als Satzkarten, aber auch ggf. Fachtermini) angeboten. Sie weisen explizit auf das zu Lernende hin und unterstützen die Realisierung dieser bildungssprachlichen Sprachhandlungen bei den Lernenden, bis diese kein Gerüst, keine Hilfestellung mehr benötigen, das Gelernte abstrahieren und in neue Situationen und Kontexte übertragen und in diesen selbst als „Experten“ und „Expertinnen“ (sprachlich) agieren können (Roth, 2007).

Die folgenden Kurzbeschreibungen der vier exemplarischen Szenarien weisen die zentralen fachlichen und sprachlichen Lernziele aus und kontextualisieren diese in Bezug auf den Lehrplan. Die detaillierten Stundenbilder mit allen oben beschriebenen Angaben sind dem → [Anhang](#) zu entnehmen. Leitprinzipien zur Erstellung eigener Szenarien sowie zur Adaptierung der folgenden vier Beispiele werden in → [Kapitel 4](#) ausgeführt.

Musterszenario A – Geschichte: „Wie Frauen und Männer in Athen leben“

Bei dieser Unterrichtssequenz handelt es sich um einen exemplarischen Auszug aus dem Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ für die 6. Schulstufe (2. Kl. NMS/AHS). Die Unterrichtssequenz dauert in ihrer Kurzversion 1 Unterrichtseinheit (siehe → [Unterrichtsplanung A](#) sowie → [Arbeitsblätter 1 und 2](#)), in ihrer Langversion 4-6 Einheiten (siehe → [Unterrichtsplanung B](#) sowie ergänzende eigene Unterrichtsmaterialien). Es wurde bewusst ein möglichst vorbereitungsextensives – und damit vermutlich konventionelles – Unterrichtsszenario entworfen. Es orientiert sich entlang der typischen Doppelseitenstruktur eines approbierten österreichischen Schulbuches (Wald et al., 2012, S. 70-71).

Fachliche Lernziele: Schüler/innen werden anhand historischer Rollenbilder von Frauen und Männern in der Antike mit ihrem eigenen Geschlechter-Rollendenken konfrontiert. Sie sollen dadurch in die Lage versetzt werden, ihren gesellschaftlich konstruierten Handlungsspielraum in Bezug auf ihre Geschlechterrolle zu überdenken und zu erweitern:

Schüler/innen können

- die unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern anhand konkreter Charakteristika im antiken Athen benennen, insbesondere in Bezug auf ihre Rolle im politischen Leben, ihre Rolle in der Ehe und Familie, Bildung und das Recht,
- die unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern anhand konkreter Charakteristika im antiken Athen mit den Rollenbildern der Gegenwart (vor der Folie unterschiedlicher kultureller Hintergründe) abgleichen,
- ihr eigenes Geschlechter-Rollendenken erkennen und kritisch reflektieren und
- selbständig Inhalte im Internet recherchieren und die Qualität von Internetquellen diskutieren.

Sprachliche Lernziele: Auf der Ebene der Bildungssprache wurden fünf wesentliche produktive Handlungen identifiziert, für die spezifische sprachliche Mittel erforderlich sind, um die Arbeitsaufträge bewältigen zu können (siehe Sprachhandlungen Schüler/innen). Alle fünf Sprachhandlungen können bereits in der Kurzform („Einführungsstunde“: → [Unterrichtsplanung A](#)) identifiziert und beobachtet werden.

Schüler/innen können

- einen historischen Quellentext verstehen (rezeptiv),
- sprachliche Schwierigkeiten erkennen und benennen und um Erklärung bitten (→ [Beobachtungsbogen A3](#)),
- Bildinhalte beschreiben (→ [Beobachtungsbogen A1](#)),
- Inhalte zusammenfassen (→ [Beobachtungsbogen A4](#)),
- einen eigenen Standpunkt (auf Basis vorhandener Texte) ableiten (formulieren) und begründen (→ [Beobachtungsbogen A5](#)),
- Vermutungen äußern (→ [Beobachtungsbogen A2](#)) und
- präsentieren (komplex, mehrere sprachliche Handlungen umfassend)(vgl. dazu den → [Beobachtungsbogen Präsentieren](#) aus dem Szenario C).

Szenario mit Unterrichtsplanung und Material im → [Anhang](#)

Musterszenario B – Naturwissenschaften: „Priestleys Experiment“

In dieser Unterrichtssequenz wird mit den Schüler/inne/n ein historisches Experiment diskutiert, bei dem herausgefunden wurde, dass Pflanzen Sauerstoff produzieren. Es eignet sich für Biologie in der 5. Schulstufe bzw. den Sachunterricht „Forschen und Experimentieren“ in der Volksschule (4. Schulstufe). Die Unterrichtssequenz dauert 2 Unterrichtseinheiten. Außer dem → [Arbeitsblatt](#) empfiehlt es sich, die vorgeschlagenen Anschauungsmaterialien (Maus, Pflanze, Zylinder, Strohalm) zu verwenden.

Fachliche Lernziele: Auf der Basis historischer Experimente kann mit den Schüler/inne/n diskutiert werden, wie uns die Wissenschaft hilft, die Welt um uns zu verstehen. Ein Experiment, das Joseph Priestley 1772 durchführte und danach darüber in einem Brief an seinen Freund Benjamin Franklin berichtete, wird wiederholt. In der Diskussion, die der Lektüre des Briefes von Priestley folgt, wird Schritt für Schritt die Photosynthese erarbeitet. Während des Nachvollzugs des Experimentes und der Bearbeitung des Briefes nähern sich die Lernenden dem Thema durch Diskussion, Hypothesenbildung und Schlussfolgerungen an.

Schüler/innen verstehen

- die Bedeutung von Pflanzen als Sauerstoffproduzenten,
- die Bedeutung von Sauerstoff für Tiere und den Menschen und
- den Prozess der Umwandlung von Kohlendioxid in Sauerstoff.

Sprachliche Lernziele: Im Szenario wurden fünf wesentliche produktive Handlungen identifiziert, für die spezifische sprachliche Mittel erforderlich sind, um die Arbeitsaufträge bewältigen zu können (siehe Sprachhandlungen Schüler/innen).

Schüler/innen können

- Vermutungen zur Umwandlung von Kohlendioxid in Sauerstoff äußern (→ [Beobachtungsbogen B1](#)),
- ihre Hypothesen begründen und argumentieren (→ [Beobachtungsbogen B3](#)),
- den Umwandlungsprozess beschreiben (→ [Beobachtungsbogen B2](#)),
- eine Versuchsanordnung und ihre Ergebnisse analysieren (→ [Beobachtungsbogen B4](#)) und
- Schlussfolgerungen aus einem Experiment ableiten (→ [Beobachtungsbogen B5](#)).

Szenario mit Unterrichtsplanung und Material im → [Anhang](#)

Musterszenario C – DaF-Unterricht: „Ein Fachthema präsentieren“

Bei dieser Unterrichtssequenz handelt es sich um ein exemplarisches Szenario für den DaF-Unterricht. Die Aufgaben sind für Hochschulstudentinnen und -studenten formuliert, die das Sprachniveau C1 nach dem GER erreichen.

Das Ziel des Szenarios ist es, ein Fachthema zu präsentieren. Student/innen sollen sich mittels populärwissenschaftlicher Texte über das Phänomen der Prokrastination (chronisches Aufschieben) informieren, über Erkenntnisse diskutieren, diese zusammenfassen und anschließend in Kleingruppen mündlich präsentieren. Die Unterrichtssequenz dauert zwei Unterrichtseinheiten.

Sprachliche Lernziele:

Studierende können

- aus populärwissenschaftlichen Texten Informationen entnehmen, sie kritisch beurteilen, Erkenntnisse ableiten und über diese berichten,
- Vorschläge machen und argumentieren (bei der Erstellung der Präsentation),
- ein Fachthema präsentieren (→ [Beobachtungsbogen C1](#) und → [Beobachtungsbogen C2](#)) und dabei die Präsentation einleiten sowie abschließen, Informationen aus Fachtexten in ein kohärentes Ganzes einarbeiten, die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen aufrechterhalten, einhaken und ums Wort bitten bzw. das Wort an jemanden weitergeben und
- ihre eigene Meinung äußern und begründen.

Szenario mit Unterrichtsplanung und Material im → [Anhang](#)

Musterszenario D – DaF-Unterricht: „Fotos erzählen Geschichten“

„Fotos erzählen Geschichten“ ist ein Szenario für den DaF-Unterricht zum Thema „Bildbeschreibung“ und richtet sich an eine Zielgruppe mit Sprachkenntnissen auf der Niveaustufe B1 bis B2 laut GER.

Lerner/innen bekommen zur Auswahl zwei Fotos, die unterschiedlich interpretiert werden können. Zu einem der Fotos äußern die Lerner/innen in Kleingruppen ihre Vermutungen, begründen diese und reagieren in einer Diskussion aufeinander. Anschließend werden die Lernenden aufgefordert eine ungewöhnliche Geschichte zu entwerfen und diese der Klasse zu präsentieren. Zum Abschluss werden ergänzende Aufgaben angeboten, damit eine abgerundete Unterrichtseinheit entstehen kann. Das Szenario dauert bis zu 45 Minuten, kann lehrbuchunabhängig umgesetzt werden und eignet sich auch für andere Sprachniveaus.

Sprachliche Lernziele:

Lerner/innen können

- Informationen und Anleitungen verstehen (rezeptiv),
- ein Bild möglichst genau beschreiben (→ [Beobachtungsbogen D1](#)),
- Hypothesen/Vermutungen bilden und begründen (→ [Beobachtungsbogen D2](#)),
- auf Hypothesen/Vermutungen reagieren, Rückfragen stellen, Zustimmung formulieren, widersprechen (→ [Beobachtungsbogen D2](#)) und
- eine zeitliche Abfolge beschreiben (→ [Beobachtungsbogen D1](#)).

Szenario mit Unterrichtsplanung und Material im → [Anhang](#)

Um zu verdeutlichen, wie die Erkenntnisse und Materialien für den eigenen Unterricht nutzbar gemacht werden können, finden Sie im → [Anhang](#) zwei weitere Szenarien, die nach ähnlichen Prinzipien aufgebaut sind und auf die sich die Beobachtungsbögen ebenfalls anwenden lassen.

3 Einführung in die Arbeit mit den Beobachtungsbögen

Der Einsatz der vorliegenden Beobachtungsbögen setzt sich in Hinblick auf einen sprachaufmerksamen Unterricht primär das Ziel, Unterrichtende für die Aufmerksamkeit und Unterstützung des bildungssprachlichen Handelns von Lernenden zu sensibilisieren. Durch die Verwendung der entwickelten Beobachtungsbögen wird ein Bewusstsein für sprachaufmerksamen Unterricht geschaffen, wodurch der Unterricht künftig positiv beeinflusst werden soll. Erst wer als Lehrperson bildungssprachliches Handeln im Unterricht bewusst wahrnimmt und auf diese Herausforderung eingeht, kann im Sinne eines sprachaufmerksamen Unterrichts die Qualität des Sprachhandelns von Lernenden merklich erhöhen. Dabei geht es in der Vorbereitung vor allem darum, Unterricht so zu konzipieren, dass Lerner/innen tatsächlich zu Wort kommen und somit sprachlich handeln können.

Die Beobachtungsbögen können entweder zur Beobachtung der bildungssprachlichen Kompetenz einzelner Lerner/innen eingesetzt werden, um darauf aufbauend ein individuelles Förderkonzept für diese/n Lerner/in zu entwickeln, oder zur Beobachtung einer ganzen Klasse. Hierbei soll v.a. dem Lehrenden ein Bild über die vorhandenen sprachlichen Mittel und die Motivation, diese auch tatsächlich im Unterricht einzusetzen, gegeben werden.

Für die Beobachtung nicht relevant sind die rezeptiven Phasen, obwohl uns bewusst ist, dass durch den sprachlichen Input und seine Entschlüsselung eine wesentliche Grundlage für das selbständige Sprachhandeln gelegt wird.

3.1 Theoretische Grundlage von Beobachtungs- und Diagnoseverfahren

Sprachstandsdiagnose gilt als eine zentrale Voraussetzung für gezielte sprachliche Förderung. Zu unterscheiden sind hierbei standardisierte Testverfahren, die punktgenau einzelne sprachliche Aspekte erheben (v.a. auf morpho-syntaktischer Ebene) und teilstandardisierte Beobachtungsverfahren, die stärker auf pragmatische und diskursive Kompetenzen abzielen.

In diesem Projekt haben wir uns für ein Beobachtungsverfahren entschieden, das nicht an eine konkrete Vorlage (wie z.B. eine Bildgeschichte bei HAVAS5 oder Tulpenbeet) gebunden ist und sich (ähnlich dem USB DaZ⁴) gut in verschiedenen Unterrichtssituationen und mehrfach in der Gruppe oder für einzelne Lernende anwenden lässt. Bei den vorliegenden Bögen handelt es sich demnach nicht um einen punktuellen Test, sondern um ein Instrument, das Lehrkräfte dabei unterstützen soll, bildungssprachliche Sprachzuwächse von Lernenden re-

⁴ USB DaZ ist ein diagnostisches, unterrichtsbegleitendes Beobachtungsverfahren zum Sprachstand für Deutsch als Zweitsprache und per Erlass vom 30.10.2014 an österreichischen Pflichtschulen einzusetzen.

gelmäßig zu beobachten und zu interpretieren. Darauf aufbauend können Lehrende ihren Unterricht zielgerichtet in Hinblick auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen planen bzw. konkrete Lern- und Fördermaßnahmen ableiten.

Als qualitativer Mindeststandard gilt für Sprachstandserhebungsverfahren, dass sie ihr Verständnis von Sprachkompetenz darlegen und pragmatische sowie diskursive Kompetenzbereiche den morpho-syntaktischen gegenüberstellen oder sogar vorziehen (Ehlich et al., 2007; Döll & Dirim, 2011, S. 58). Diesen Kriterien folgen unsere Bögen durch ihren Fokus auf Sprachhandlungen. Zudem haben wir durch eine Pilotierung sichergestellt, dass sie gängigen Gütekriterien, wie Döll (2012, S. 71) sie für Sprachbeobachtungsverfahren definiert, zu entsprechen vermögen.

Die Beobachtungsergebnisse sind zwar z.T. von den (linguistischen und fachspezifischen) Kenntnissen der Beobachter/innen abhängig. Beobachter/innen können sich aber an den explizit angeführten bildungssprachlichen Merkmalen in den Bögen zuverlässig orientieren.

3.2 Struktur der Beobachtungsbögen

Jeder Beobachtungsbogen zu einer Sprachhandlung besteht aus drei Einzelblättern, auf allen drei Blättern gibt es eine kurze **Definition der Sprachhandlung**. Erstellt wurden diese Definitionen auf Basis bereits vorliegender Operatorenbeschreibungen (BMB, 2016; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015a, 2015b, 2015c) sowie unter Bezugnahme auf das konkrete Unterrichtsfach/den konkreten Unterrichtskontext und das jeweilige Unterrichtsszenario.



Abbildung 1: Definition der Sprachhandlung (Kopf der Beobachtungsbögen)

Auf **Blatt 1** des Bogens folgt auf die Definition der Sprachhandlung eine **Kurzanleitung** zum Einsatz des Beobachtungsbogens.

Beobachtungsbogen - Seite 1

Kurzanleitung

Vermutungen äußern

Bogen A2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die verwendeten Dokumente sind dabei im Geschichtsunterricht zumeist Bildquellen (siehe das konkrete Unterrichtsszenario) oder Texte unterschiedlichen medialen Formats. Oftmals müssen diese im Vorfeld einer Analyse oder Interpretation unterzogen werden, damit im Anschluss eine Vermutung geäußert werden kann. Zudem sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Schüler/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung "Vermutungen äußern" realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Schüler/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in "einer Variante" oder in "zwei oder mehr Varianten" vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten "sprachlich korrekt" - "sprachlich fehlerhaft"). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (s. Handbuch).
4. Informationen zu den "Schlussfolgerungen" auf Blatt 3 finden Sie im Handbuch.

Abbildung 2: Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen (Blatt 1)

Darüber hinaus dient **Blatt 1** für **Notizen von sprachlichen Äußerungen**, die als Teil der jeweiligen Sprachhandlung gesehen werden können. Auf diesem Blatt werden also während der Beobachtung Äußerungen bzw. Satzteile und Begriffe unstrukturiert gesammelt bzw. bei Mehrfachnennungen durch Striche grob gezählt.

Sprachliche Äußerungen der Schüler/innen:

dafür: dass ... // das hätte ich auch gemacht
ich finde das recht doch ...
dann bin ich dagegen
das sehe ich auch so
keine Ahnung
es hängt davon ab
es ist fairer
vielleicht
aber wenn ich
die undigen
denk ich
weißt eh,

das man es eben erlebt
aber dann wäre es ein Vorteil
dann würde ich mir das auftragen
gibt es aber erleben? (Frage)

Platz für Notizen während der Beobachtung

Abbildung 3: Platz für Notizen während der Beobachtung (Blatt 1)

Blatt 2 ist der zentrale Bogen. Er enthält eine Liste jener **sprachlichen Mittel**, die für die Sprachhandlung typisch sind, und eine **Skalierung** zur Einordnung der sprachlichen Phänomene. Damit kann der Bogen einerseits vor der Beobachtung zur Orientierung verwendet werden, welche sprachlichen Mittel überhaupt vorkommen können/sollten (und somit auf Blatt 1 zu notieren sind), und andererseits zur Auswertung der Notizen auf Blatt 1.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung <div style="text-align: center;">Skalierung →</div>	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden sprachliche Mittel, um Vermutungen zu äußern. a) Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Meiner Meinung nach... / Ich denke, dass ... b) vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich c) Konjunktionkonstruktionen (es könnte sein, dass ..., es wäre möglich / denkbar, dass...) d) Verben in der 3. Person Plural (Die Maus wird ersticken.).				
Lernende verwenden unpräzise sprachliche Ausdrucksweise (Verallgemeinerung). a) man, es (Man kann auch sagen, dass ..., Man geht davon aus, dass ..., Es ist nicht eindeutig, Man sieht, dass..., wenn man schließen, dass...) b) Passivkonstruktionen (es wird ... / ... wird dargestellt, ...)				
Lernende verwenden Konstruktionen, die Ursache und Wirkung (kausale Zusammenhänge) beschreiben (Konditionalsätze: wenn ... dann, falls)				
Lernende verwenden Komposita. (Glasgefäß, Atemluft, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutgefäß, Geschwindigkeit, ...).				
Lernende verwenden Fachbegriffe. (aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid, ...)				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (verbrauchte / sauerstoffarme Luft, leeres Glasgefäß, der links stehende Behälter, die an der Oberfläche angebrachte Öffnung, ...)				
Beispiele				
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).				

Abbildung 4: Sprachliche Mittel und Skalierung (Blatt 2)

Die **wesentlichen sprachlichen Mittel** (Blatt 2), die zur Realisierung der konkreten Sprachhandlung (im Szenario) notwendig sind bzw. vorkommen können, werden in einer Liste mit Beispielen angeführt. Jedes einzelne sprachliche Mittel bezieht sich jeweils auf ein sprachliches „Phänomen“, z.B. über Zukünftiges sprechen. Dies kann durch verschiedene konkrete sprachliche Formen realisiert werden, wie z.B. durch die Zukunftsform des Verbs (z.B. „wird explodieren“), aber auch durch Begriffe wie „später“ oder „danach“ und die Verbform im Präsens (z.B. „Später gebe ich das Wasser dazu.“). In der Liste zu jedem sprachlichen Mittel werden daher mehrere übliche Varianten, wie das Phänomen ausgedrückt werden kann, aufgelistet, es kann aber noch andere mögliche und

damit korrekte Varianten geben. Aufgezeigt werden soll jeweils die Bandbreite der Ausdrucksmittel, um zu beobachten, ob das Konzept (z.B. der zeitlichen Abfolge), das wesentlich für die bildungssprachliche Darstellung ist, vorhanden ist. Die Arbeit an gelungenen sprachlichen Darstellungen kann dann auf diesem Konzept aufbauen.

Blatt 3 dient der Ausarbeitung von Schlussfolgerungen und Notizen für die weitere Vorgangsweise bzw. für die gezielte kurz- und mittelfristige Sprachförderung und Unterrichtsplanung.

Schlussfolgerungen:

- ① eigene Position ausdrücken
denk id, id find, bin dafür, dass ... => noch minderbil -> ~~strukturierte Übung~~
- ② Ausgangstext: fehlt => sprachl + inhaltl besprechen und
① üben ~~sprachliche Mittel als Hilfe vorbereiten~~
- ③ Bedingungen: dann wäre das
aber wenn id ..., dann } noch minderbil
dann }
③ ~~Strukturen einbringen~~
-> ~~Struktur vorbereiten / aufnehmen lassen~~
-> ~~unformulieren lassen~~
-> ~~sprachliche Mittel erweitern~~
- ④ Konjunktionen Widerspruch
aber => ~~Synonymie + Strukturen aufnehmen / Übungen~~
②

Abbildung 5: Schlussfolgerungen für den weiteren Unterricht (Blatt 3)

Bei einer **Adaptation des Bogens** für die Beobachtung eines eigenen Szenarios kann die Definition der Sprachhandlung eventuell eine leichte Modifikation/Spezifikation erfordern. Lehrende, die die Bögen für eigene Unterrichtsentwürfe einsetzen wollen, können diese Definition somit in Bezug auf das (sprachliche) Unterrichtsziel als Reflexionsinstrument verstehen.

3.3 Beobachtungsskalen

Blatt 2 enthält neben den bereits genannten wesentlichen sprachlichen Mitteln auch zwei verschiedene Auswertungsrubriken.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
<p>Lernende verwenden sprachliche Mittel, um Vermutungen zu äußern.</p> <p>a) Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Meiner Meinung nach... / Ich denke, dass ...</p> <p>b) vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich</p> <p>c) Konjunktivkonstruktionen (es könnte sein, dass ..., es wäre möglich / denkbar, dass...)</p> <p>d) Verben im Futur (Die Maus wird ersticken.).</p>				

Frage des Vorkommens → (links auf die ersten beiden Spalten)
 Frage der Richtigkeit (rechts auf die letzten beiden Spalten)

Abbildung 6: Beobachtungsrubrik 1 (Blatt 2)

Rubrik 1 besteht auch vier Spalten, in denen jeweils mit einem Kreuz die Zuordnung getätigt wird. Bewertet wird von links nach rechts zuerst der Variantenreichtum der Äußerung, also ob und wie variantenreich die Äußerung vorkam (Spalte 1 „zwei oder mehr Varianten“ oder Spalte 2 „eine Variante“). Wird kein Kreuz gemacht, bedeutet dies, dass das sprachliche Mittel nicht vorgekommen ist bzw. nicht beobachtet werden konnte (es ist ja möglich, dass die Lernenden das sprachliche Mittel kennen, seine Verwendung aber nicht als relevant empfunden haben oder keine Möglichkeit der Anwendung hatten). Danach wird in Spalte 3 („sprachlich korrekt“) und Spalte 4 („sprachlich fehlerhaft“) über die formale Qualität der beobachteten Äußerungen entschieden.

Kategorien „zwei oder mehr Varianten“ vs. „eine Variante“: Die Kategorien „zwei oder mehr Varianten“ und „eine Variante“ sind als Einheit zu verstehen. Hier wird der Variantenreichtum der Äußerung bewertet, also ob der/die Lernende bislang nur eine sprachliche Form einsetzt, um z.B. örtlich zuzuordnen („da“), oder Varianten zur Spezifizierung einsetzt („links oben“). Gibt es keine relevante Äußerung, wird kein Feld angekreuzt. Das Ergebnis ist relevant für die weitere Sprachförderung.

Kategorien „sprachlich korrekt“ vs. „sprachlich fehlerhaft“: Da kompetenzorientierte Beobachtungen zum Spracherwerb keine Defiziterhebungen darstellen, sondern immer auf den aktuellen Kompetenzstand und die Entwicklung seit der letzten Erhebung abzielen, sehen sie fehlerhafte Ausformungen von sprachlichen Äußerungen durchaus als wichtigen und produktiven Lernschritt. Dies bedeutet z.B., dass die Lernenden eine Passivkonstruktion einsetzen, das Partizip aber fehlerhaft bilden (z.B. „Die Kampfszene wird dargestellt.“) oder Wortschatzfehler machen (z.B. „Die beiden Flüssigkeiten werden zermischt.“). Da diese Formulierungen bedeuten, dass die Lernenden das Konzept der Passivkonstruktion verstanden haben, wird dies als wesentlicher Lernschritt und als

Beleg dafür gesehen, dass die schriftsprachliche Variante, die typisch für die Bildungssprache ist, verstanden wurde.

Unabhängig davon muss natürlich bei der Wortgrammatik (Partizipbildung) oder der Wortbildung korrigiert oder erklärt werden. Dies mindert aber nicht die bildungssprachliche Leistung. Um diese Unterscheidung hervorzuheben, finden sich in der Skala zur Auswertung der sprachlichen Äußerungen die Kategorien „sprachlich korrekt“ und „sprachlich fehlerhaft“. Letztere Spalte markiert die oben beschriebene Situation, dass an der Wortgrammatik oder Semantik (Wortbedeutung, exakter Wortschatz) gearbeitet werden muss, das bildungssprachliche Konzept aber bereits realisiert ist und nur noch verstärkt bzw. trainiert werden muss.

Rubrik 2: Beispiele, die auf spezielle Kompetenzen hinweisen, werden aufgelistet, um in späteren Unterrichtseinheiten diese Strategien zu thematisieren und auszubauen.

	Beispiele
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.	
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).	

Rubrik 2

Abbildung 7: Beobachtungsrubrik 2 (Blatt 2)

3.4 Umgang mit der Fachterminologie in den Bögen

Die Beobachtungsbögen sollen von Lehrenden aller Fächer eingesetzt werden können, von denen nicht unbedingt zu erwarten ist, dass sie linguistisches Vorwissen haben und die linguistischen Begriffe kennen. Zentral für die Anwender/innen ist es, dass sie das sprachliche Phänomen erkennen und zuordnen können, deshalb wurden in Klammer Beispiele bei einzelnen linguistischen Begriffen angeführt.

Für die Anwendung auf eigene Unterrichtsszenarien empfiehlt es sich, jeweils eine Liste mit konkreten sprachlichen Beispielen vorzubereiten, die in dem Szenario vorkommen können, und damit den Beobachtungsbogen auch zu adaptieren.

3.5 Durchführung einer Beobachtung

Beobachtungsvarianten: Im idealen Fall wird eine Unterrichtsstunde von einem/r Kollegen/in beobachtet, der/die sich dadurch ganz auf die Äußerungen der Lernenden konzentrieren kann. Der/Die Beobachter/in sitzt neben dem/der zu beobachtenden Lerner/in oder bei einer kleinen Gruppe von Lernenden. Soll

ein sprachliches Bild der gesamten Gruppe gemacht werden, sollte die/der Beobachter/in einen Platz wählen, von dem aus alle Lernenden gut zu hören sind. Sollte es Gruppen- oder Partnerarbeiten in dieser Stunde geben, kann sich der/die Beobachter/in in dieser Phase natürlich nur auf eine Kleingruppe konzentrieren.

Falls der Unterricht lerner/innenzentriert gestaltet ist und dadurch der Lehrperson wenig Steuerungsfunktion und Sprechanteil in der Stunde zufallen, könnte die Beobachtung phasenweise auch durch die Lehrkraft selbst in ihrer eigenen Stunde vorgenommen werden (z.B. könnte die Lehrperson in der Phase einer Gruppenarbeit eine Gruppe beobachten, bei einer Präsentation eine/n einzelne/n Lerner/in).

Ablauf:

1. Der/Die Beobachter/in macht sich vor der Beobachtung mit den sprachlichen Mitteln auf Blatt 2 vertraut, um einen Überblick zu erhalten, auf welche Äußerungen von Lernenden er/sie sich konzentrieren soll.
2. Während der Beobachtungen sind alle relevanten Äußerungen der Lerner/innen wortgetreu (inkl. Fehler) auf Blatt 1 zu notieren, bei Mehrfachnennungen durch Striche zu kennzeichnen.
3. Nach der Stunde geht der/die Beobachter/in die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und sucht dazu entsprechende Äußerungen der Lerner/innen auf Blatt 1. Zuerst wird beurteilt, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt, und die jeweilige Spalte angekreuzt. Wenn das sprachliche Mittel nicht vorkam, bleiben die Felder leer. Um ein möglichst differenziertes Bild für die Förderung zu erhalten, kann außerdem jeder Unterpunkt, der realisiert wurde (z.B. Vermutungen: a) ich glaube ..., b) vielleicht ..., etc.), noch durch ein zusätzliches Kreuz gekennzeichnet werden. Im nächsten Schritt wird die sprachliche Korrektheit bewertet (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“).

(Achtung: Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden, da z.B. in dem Satz „Zuerst mischt man in einem Reagenzglas das Wasser mit dem Backpulver.“ sowohl eine zeitliche Abfolge markiert wird („zuerst“) als auch eine unpersönliche Ausdrucksweise („man“). Außerdem werden relevante Fachbegriffe verwendet).

4. Nach Sichtung der Beobachtungsergebnisse kann der/die Lehrende erkennen, ob der Unterricht so gestaltet ist, dass die Lernenden eine Notwendigkeit sehen, sich bildungssprachlich auszudrücken, und/oder ob sie auch die entsprechenden Mittel besitzen. Diese Erkenntnisse sollten zum Abschluss auf Blatt 3 für die weitere Planung von sprachaufmerksamen Unterricht festgehalten werden.
5. Für die weitere Planung sprachaufmerksamen Unterrichts gilt: Grundlage für jede Form des Spracherwerbs bzw. der Ausweitung der sprachlichen Mittel sind nicht nur entsprechende sprachliche Vorlagen (spezifisches Lexikon und sprachliche Strukturen), sondern auch ein vorbildhaft sprachliches Agieren durch die Lehrperson. Nur wenn Lerner/innen erleben, dass sprachliche Mittel funktionsorientiert und damit sinnvoll eingesetzt werden, haben sie auch einen entsprechenden Anlass, diese zu imitieren und in einem weiteren Schritt zu ihren eigenen sprachlichen Mitteln zu machen. In der sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung kann in diesem Fall gezielt auf entsprechende Vorbilder und auf vorhandenes Wissen verwiesen und darauf aufgebaut werden.
6. Implementierung der Ergebnisse in die weitere Unterrichtsplanung (siehe auch → [Kapitel 4](#)).

4 Eigene Unterrichtsgestaltung

Für die eigene Unterrichtsplanung sowie die (Neu-)Konzeption des eigenen sprachaufmerksamen Unterrichts stellt dieses abschließende Kapitel der Handreichung drei zentrale Schritte und Wege vor: erstens eine Vorgehensweise zur Planung sprachaufmerksamen Unterrichts, zweitens Methoden zur Förderung von Bildungssprache sowie drittens Prinzipien für die Ausarbeitung gezielter Förderkonzepte für einzelne Lernende, aber auch Lerngruppen. Für alle drei Schritte können die Ergebnisse der Beobachtungen bildungssprachlicher Handlungen beziehungsweise die Beobachtungsbögen einen sinnvollen Ausgangspunkt, also ein hilfreiches Instrument darstellen.

Die Vorschläge in dieser Handreichung sind im Sinne des sprachaufmerksamen Unterrichts (auch „sprachsensibler Unterricht“ oder „sprachsensibler Fachunterricht“) zu verstehen, der vom englischen Begriff „language awareness“ abgeleitet ist und ganz besonders die notwendige Sensibilität der Lehrpersonen in mehrsprachigen Bildungssettings anspricht.

„Language awareness“ umspannt sehr viel mehr als das Lehren und Lernen von Sprache(n). Es versteht sich vielmehr als ein Gesamtkonzept, das jeden Lernprozess umfasst, also umfassender gedacht werden muss als nur in seiner Beziehung zum Sprachunterricht. Jeuk (2015) nennt drei Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs: Fähigkeit, Gelegenheit und Motivation, die bei einer sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.

4.1 Impuls zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung – Vorgehen nach dem sprachlichen Planungsrahmen

Wie bereits mehrfach in dieser Handreichung erwähnt, verstehen wir die Beobachtungsbögen nicht nur als Diagnoseinstrumente, sondern vor allem auch als Mittel der Bewusstmachung für Lehrpersonen, ihren Unterricht sprachaufmerksam (um)zugestalten.

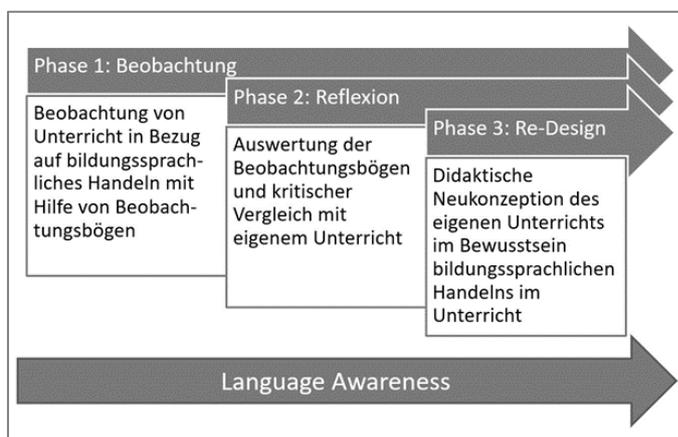


Abbildung 8: Durchgängige Sprachbildung – Implementierungsmodell

Veranschaulicht wird dies in Abbildung 8, einem Implementierungsmodell im Kontext durchgängiger Sprachbildung (Aspalter & Sorger, 2017, S. 472): Auf die konkrete Unterrichtsbeobachtung folgen eine Phase der Reflexion sowie eine Phase der didaktischen Neukonzeption des eigenen Unterrichts, in der sowohl sprachliche Lernziele als auch konkrete sprachfördernde Maßnahmen Platz finden.

Empfohlen wird dabei mit Bezug auf die einschlägige Fachliteratur (Tajmel, 2009; Quehl & Trapp, 2013; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) die Vorgehensweise nach einem sprachlichen Planungsrahmen. In diesem wird ergänzend zur Frage nach den fachlichen Aktivitäten im Unterricht (z.B. ein Experiment durchführen) auch die Frage nach den dafür notwendigen Sprachhandlungen (z.B. beschreiben, analysieren) gestellt. In einem weiteren Schritt gilt es die für die konkreten Sprachhandlungen sowie den konkreten fachinhaltlichen Rahmen notwendigen Sprachstrukturen und Wörter (Wortschatz) in der Unterrichtsplanung zu ermitteln. Die im → [Anhang](#) dargestellten Stundenbilder zu den vier exemplarischen Szenarien zeigen bereits die Ergebnisse einer solchen Analyse und Darstellung des Fachunterrichts nach sprachlichen Gesichtspunkten und Herausforderungen. Die Beobachtungsbögen an sich sind zielführend innerhalb des sprachlichen Planungsrahmens einzubeziehen, da sie zeigen, welche sprachlichen Strukturen für die Realisierung zentraler bildungssprachlicher Handlungen notwendig sind, und auch auf spezifisches Vokabular verweisen. Damit stellen sie auch eine Hilfe bei der Anwendung des sprachlichen Planungsrahmens dar und können direkt eingesetzt oder aber auch für die spezifische Situation adaptiert werden. Zudem können nach diesem Modell auch weitere Sprachhandlungen definiert werden.

Dass das Prinzip der Ermittlung von Sprachhandlungen im Fachunterricht auch auf andere Lernszenarien angewandt werden kann, verdeutlichen zwei weitere Szenarien, die ebenfalls im Zuge des Projekts von Lehrpersonen unter Anwendung der oben genannten Vorgehensweise entwickelt wurden.

Adaptiertes Szenario: „Forschen und Experimentieren im Sachunterricht“

Das Szenario Forschen und Experimentieren im Sachunterricht zeigt dabei eine Anwendung einer sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung im Kontext des forschenden Lernens in sogenannten Forscherwerkstätten. An zwei Wiener Volksschulen wurden Lehrer/innen darum gebeten, auf der Basis des → [Musterszenarios B](#) „Priestleys Experiment“ eine eigene sprachaufmerksame Unterrichtssequenz zu gestalten. Dabei wurde bewusst eine zum Ausgangsszenario differente Unterrichtsstruktur gewählt, in der Lernende in Kleingruppenarbeit in einer offenen Unterrichtssituation zu verschiedenen Themen des Sachunterrichts unterschiedliche Versuche erproben. Der Raum der jeweiligen an der Schule etablierten Forscherwerkstatt diente als Untersuchungsort. Unabhängig davon ist die Arbeitssituation aber auch in jedem anderen Klassenraum durchführbar,

sofern für die Lernenden eine offene Lernumgebung zum „Forschen und Experimentieren“ gegeben ist.

In den Unterrichtssequenzen arbeitete jeweils eine ganze Klasse mit sogenannten „Forscherboxen“, in denen sich schriftliche Anleitungen zur Umsetzung von Experimenten finden. Die Lernenden führten dabei in Kleingruppen auf Basis dieser Anleitungen (also ohne anleitende Erklärung durch die Lehrperson) Versuche aus dem naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts durch.

Das entsprechende Stundenbild ordnet dabei den konkreten fachlichen Arbeitsphasen und dem in diesen stattfindenden Unterrichtsgeschehen konkrete Sprachhandlungen zu. Darüber hinaus verweist das Schema in einer eigenen Spalte auch konkret auf die Unterrichtsform. Dieser Punkt ist entscheidend, da durch die verschiedenen Unterrichtsformen auch verschiedene kommunikative Rahmenbedingungen gegeben sind, die es bei der Förderung von Bildungssprache zu berücksichtigen gilt. So ist in der Phase des Experimentierens beispielsweise wesentlich, dass die zu benennenden Gegenstände für alle Kommunikationsteilnehmer/innen sichtbar sind und somit auch ein geringerer Grad an sprachlicher Präzision zu kommunikativem Erfolg führen kann. Anders ist dies in den Phasen des Gesprächskreises, in denen die Lernenden über Vergangenes und nicht unmittelbar Vorhandenes sprechen müssen, und dies auch zu Lernenden, die nicht zuvor in derselben Forscher/innengruppe waren. Dieses andere kommunikative Setting erfordert durch seine Rahmenbedingungen einen deutlich höheren Grad an Abstraktion und Präzision und stellt somit eine Sprechsituation dar, in der klar konzeptionell schriftlich und unter Verwendung bildungssprachlicher Strukturen und Begriffe agiert werden muss. Arbeitet man im Unterricht also mit offenen Lernformaten sowie mit Gruppenarbeiten, so gilt es immer zu überlegen, welche Unterrichtsformen und -phasen angeschlossen werden können, die den oben genannten höheren Grad an Präzision und Abstraktheit als Notwendigkeit bzw. Gegebenheit aufweisen und daher auch von den Lernenden als bildungssprachliches Lern- und Handlungsziel erreicht werden sollen.

Adaptiertes Szenario („Forschen und Experimentieren“) im → [Anhang](#)

Adaptiertes Szenario – Schriftlichkeit: „Die brennende Kerze“

Das zweite adaptierte Szenario „Die brennende Kerze“ baut auf dem im Rahmen des EU-Rahmenprogramms „Science and Society“ (2007) entwickelten Unterrichtsmaterial „Die brennende Kerze“ auf und ist fachlich ebenfalls im Sachunterricht zu verorten. Es unterscheidet sich von den vier Musterszenarien allerdings dadurch, dass es explizit schriftsprachliches Handeln von den Lernenden verlangt, indem es neben dem fachlichen Experiment die Bearbeitung von Aufgaben- und Fragestellungen in einem Fragebogen umfasst. Die Unterrichtssequenz ermöglicht erstens den Lernenden durch die Integration des Schreibens eine profunde und reflektierte Auseinandersetzung mit ihren Aussagen zu dem vorangeschalteten Experiment. Zweitens erhalten auch die Lehrenden dadurch

die Möglichkeit, an den entsprechenden Stellen den Beobachtungsbogen ohne den Zeitdruck und den kognitiven Aufwand bei der Beobachtung mündlicher Sprachhandlungen einzusetzen.

Adaptiertes Szenario („Die brennende Kerze“) im → [Anhang](#)

4.2 Fördermethoden

Die Beobachtungsbögen stellen aber mit ihrer Auflistung relevanter sprachlicher Mittel für die Realisierung bildungssprachlicher Handlungen auch einen Anhaltspunkt bei der Anwendung von Fördermethoden dar, die in diesem Kapitel angesprochen und auf zentrale Leitprinzipien zusammengefasst werden.

Hierbei ist generell im weiteren Kontext der Förderung von Sprachkompetenzen zu unterscheiden zwischen

- rezeptiven Aufgaben, die die Verstehenskompetenzen (Lese- und Hörverstehen) fördern, und
- produktiven Aufgaben, die bereits einen aktiven Einsatz der sprachlichen Mittel erfordern.

Rezeptive Übungen dienen v.a. der Sinn- und Informationsentnahme, können aber durch Erklärungen zur Lexik und Grammatik ergänzt werden und bieten dann eine Grundlage, sich der Lexik und den grammatikalischen Strukturen anzunähern. Produktive Aufgaben (Sprechen und Schreiben) machen das erworbene rezeptive Wissen aber erst für die eigenen (Sprach-)Handlungen verfügbar. Neue Strukturen und Lexik sollten mehrfach und vielseitig in kommunikativen Settings (Rollenspiele, Präsentationen, Diskussionen, entsprechende Textsorten) eingeübt werden, damit die Lernenden diese Handlungen automatisieren und damit zu ihren eigenen machen.

Ein konkretes Methodensetting vorzustellen, würde den Rahmen dieser Handreichung sprengen. Wir möchten für die weiterführende Arbeit deshalb auf Fachliteratur verweisen, wie z.B.

- [FörMig-Materialien](#), z.B. [Gogolin et al. \(2011\)](#),
- [Leisen \(2013\)](#),
- [Materialien des ÖSZ](#),
- [Quehl & Trapp \(2013\)](#),
- [Rösch \(2009\)](#).

Sehr wohl aber können einige Prinzipien identifiziert werden, die sprachaufmerksamen Unterricht ausmachen und die sich auch in unseren Szenarien wiederfinden:

- Beachtung des Prinzips der Anschaulichkeit,
- Aufbau eines Fachvokabulars in den Erstsprachen der Lernenden für den Aufbau von Sachfachkompetenz,
- Individualisierung im Fachunterricht: Materialien entsprechend dem Sprachstand der Lernenden entwickeln und verwenden,

- Beachtung der gegebenen Mehrsprachigkeit durch Einbinden des Fachwortschatzes der Herkunftssprachen der Lernenden,
- Teamarbeit mit muttersprachlichen Lehrpersonen bzw. mit der Erstsprache der Lernenden mächtigen Unterstützungspersonen (z.B. Kinder, die sich in der jeweiligen Erstsprache wie auch in der Zweitsprache gut verständigen können, Dolmetscher/innen, mehrsprachige Eltern und/oder mehrsprachige Lehramtsstudierende),
- wertschätzender, respektvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit,
- Einsatz von mehrsprachigem Unterrichtsmaterial,
- Übersetzen der wesentlichen Keywords eines Textes,
- gemeinsamer Versuch von Lernenden, vorgelegte Texte zu entschlüsseln oder Fragen zu stellen, sowie
- Überprüfen des Fachvokabulars durch Wiederholung und Fragenkataloge.

Wortschatz und sprachliche Mittel werden dabei immer im Kontext vorgestellt und trainiert. Als Ausgang dient also ein Text, der die entsprechende Lexik ebenso enthält wie die spezifischen grammatischen Strukturen (z.B. Passivformen). Für unsere konkreten Unterrichtsszenarien sollten die relevanten Begriffe und sprachlichen Mittel nicht nur als Kärtchen und Listen in der Klasse verfügbar sein. Vielmehr ist es wichtig, dass davor bereits mit ihnen gearbeitet wurde. So können die einzelnen Redemittel beispielsweise den einzelnen Sprachhandlungen zugeordnet werden und im Rollenspiel trainiert werden.

Im Bereich der Bildungssprache ist besonders für die unterschiedlichen **sprachlichen Register** (mündlich/schriftlich, Alltagssprache/Bildungssprache) zu sensibilisieren. Eine wichtige Übung hierfür ist die Umwandlung von Textsorten und Kommunikationssituationen (Vortrag bei einer Forscher/innenkonferenz vs. „ich zeige meinen Freunden...“; Gebrauchsanweisungen, Spielregeln, Kontrollblatt, Quizfragen, Zusammenfassung, Verkaufsgespräch, Werbetext, Inserat etc.). Durch das Verfassen von unterschiedlichen Textsorten (in Gruppen) zu einem Thema bzw. derselben Aufgabe kann der unterschiedliche Sprachgebrauch bewusst gemacht werden. Stilistische Korrekturen, die am besten mit Mustertexten als Vorlage und in kleinen Gruppen vorgenommen werden, schärfen den Blick der Lernenden für die Unterschiede in Bildungs- und Alltagssprache.

Scaffolding, der englische Begriff für Baugerüst, wurde von Gibbons (2002) zu einem Ansatz der Zweitsprachendidaktik entwickelt, der durch sprachliche Unterstützung (z.B. ergänzendes Unterrichtsmaterial) eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen anstrebt (Quehl & Trapp, 2013, S. 26). Die Unterstützung ist eine zeitlich begrenzte, die schrittweise abgebaut wird, je selbständiger die Lernenden sprachliche Handlungen ausführen können. Die Methode beginnt dabei auf der Makro-Ebene (Bedarfsanalyse der sprachlichen Anforderungen der fachlichen Unterrichtseinheit und Lernstandsbeobachtung), die wir in dieser Handreichung mit Hilfe der → [Beobachtungsbögen](#) ermöglichen.

Die folgende Unterrichtsplanung (Mikro-Ebene) kann sich an den → [Lernszenarien](#) orientieren und die konkreten sprachlichen Mittel, die begleitend für den

Ausbau der bildungssprachlichen Handlungskompetenzen erforderlich sind, finden sich erneut in den → [Beobachtungsbögen](#).

4.3 Förderkonzepte (Bezug zu Schlussfolgerungen auf Blatt 3 der Beobachtungsbögen)

Neben dem Nutzen der Beobachtungsbögen für die eigene Unterrichtsplanung und die Förderung der eigenen sprachaufmerksamen Lehrkompetenz können sie in ihrer Funktion als Diagnoseinstrumente auch Ausgangspunkt für die Entwicklung konkreter Förderkonzepte sein. Sprachstandsdiagnose erfüllt damit keinen Selbstzweck, sondern ist unmittelbar mit der Förderung von Sprachkompetenzen verknüpft.

Um dieses Ziel verfolgen zu können, bedarf es einer Analyse der Ergebnisse aus konkreten Unterrichtsbeobachtungen mit den Beobachtungsbögen. Daher wurden diese bereits so konzipiert (siehe → [Kapitel 3.2](#)), dass sie auf der dritten Seite ein Feld für Schlussfolgerungen bereithalten. Wichtig ist es für Lehrpersonen nun also, anhand der handschriftlichen Notizen sowie der systematischen Zuordnung zu den einzelnen sprachlichen Strukturen und den Skalenniveaus (siehe dazu → [Kapitel 3.3](#)) Aussagen über den möglichen (Bildungs-)Sprachstand einzelner Lernender beziehungsweise der Lerner/innengruppe (Klasse) abzuleiten. Wichtig festzuhalten ist dabei noch einmal die in → [Kapitel 3.3](#) anhand der unterschiedlichen Kategorien verdeutlichte Tatsache, dass durch die Beobachtung immer nur Performanzen (tatsächlich realisierte sprachliche Äußerungen) erreicht werden. Möglicherweise liegen aber bereits auch andere Kompetenzen vor, welche die Lernenden in der konkreten Unterrichtssituation einfach nicht äußern/zeigen.

Nichtsdestotrotz bildet eine systematische Auswertung der sprachlichen Äußerungen der Lerner/innen eine Ausgangssituation für die Entwicklung von Förderkonzepten. Diese stellen eine auf eine/n konkrete/n Lerner/in oder eine Lernendengruppe und seinen/ihren aktuellen Kompetenzstand ausgerichtete Unterrichtsplanung dar. Dabei können wieder die in → [Kapitel 4.1](#) gezeigten Vorgehensweisen sowie die in → [Kapitel 4.2](#) vorgestellten Methoden genutzt werden. Die Zielformulierungen des Unterrichts orientieren sich klar an den Beobachtungsergebnissen.

Für einzelne Lerner/innen: Förderkonzepte für sprachaufmerksame Unterrichtsgestaltung können als Teil eines Gesamtförderkonzeptes gesehen werden, das auf der Basis einer individuellen Sprachstandsbeobachtung (z.B. mittels USB DaZ) entwickelt wurde. Ein solches Konzept beinhaltet sowohl additive (zusätzlich zum Regelunterricht) als auch integrative (differenzierte Aufgaben im Regelunterricht) Förderaufgaben, berücksichtigt aber auch die Erstsprache und v.a. die Sachfächer, in denen Sprache eine entscheidende Rolle im Wissens- und Erkenntniserwerb spielt.

In Absprache mit den Kolleg/inn/en, die im Förderunterricht, Deutschunterricht und im Fachunterricht mit dem/r Lernenden arbeiten, werden in einem gewissen Zeitfenster einzelne sprachliche Handlungskompetenzen besonders unterstützt. Dies bedeutet, dass in allen Fächern (rezeptiv und produktiv) besonderer Wert z.B. auf „Vermutungen“ gelegt wird, während im Deutsch- und Förderunterricht die erforderlichen sprachlichen Mittel (rezeptiv und produktiv) erarbeitet werden.

Für die gesamte Lernendengruppe: Zeigt die Beobachtung, dass die meisten der Lernenden eine bildungssprachliche Handlung eher schwach ausgeprägt haben, sollten im Deutsch- und Fachunterricht v.a. das unterschiedliche sprachliche Register und die dazugehörigen sprachlichen Mittel thematisiert und eingeübt werden (siehe Methoden). Die Differenzierungen auf dem Beobachtungsbogen können dabei als Anhaltspunkte für konkrete Maßnahmen und Zielsetzungen herangezogen werden. So gilt es zu unterscheiden, ob die sprachlichen Handlungen überhaupt ausgeführt werden können, und wenn ja mit welchem sprachlichen Variations- und Präzisionsgrad.

Werden sprachliche Mittel überhaupt nicht realisiert/verwendet, so können nach den in → [Kapitel 4.1](#) und → [Kapitel 4.2](#) genannten Vorgehensweisen folgende zwei Maßnahmen getroffen werden: 1) Planung weiterer Unterrichtsszenarien, in denen die betroffene Sprachhandlung vorkommt, 2) Unterstützung der Lerner/innen durch Scaffolding sowie das Anbieten der entsprechenden sprachlichen Mittel im eigenen Sprachgebrauch sowie durch unterstützende Hilfsmittel (z.B. Strukturensammlungen an der Tafel, Modelltexte etc.).

Werden sprachliche Mittel nur wenig variantenreich verwendet, so können die bereits vorhandenen sprachlichen Mittel als Ausgangspunkte genommen werden. Es kann in einem weiteren Schritt ebenfalls wie beim Einsatz der Bögen als Diagnoseinstrument vorgegangen werden. Zudem können aber ausgehend von den bereits vorhandenen Mitteln auch Verfahren des Brainstormings und vernetzten Wortschatzlernens erfolgen.

Werden sprachliche Mittel nicht korrekt realisiert, so gilt es einen erneuten Fokus auf die zugrundeliegenden grammatikalischen Kompetenzen zu legen. Werden beispielsweise die Wechselpräpositionen in der Bildbeschreibung mit dem falschen Kasus verwendet, so können in weiterer Folge andere Unterrichtssequenzen geplant werden, in denen diese noch einmal explizit kontrastiert sowie die entsprechenden Regeln bewusst gemacht werden und die Strukturen in einem nächsten Schritt in vergleichbaren Situationen oder aber in einer Wiederholung der ursprünglichen Unterrichtssequenz korrekt angewendet werden müssen.

Schlusswort

Die Förderung der bildungssprachlichen Handlungsfähigkeit ist eine zentrale Aufgabe aller schulischen Fächer und des berufsorientierten Sprachunterrichts an Universitäten. Dadurch soll allen Schülerinnen und Schülern eine echte Bildungschance eröffnet werden und Studierende sollen in der Sprache der Arbeitswelt und Wissenschaft agieren können. Deshalb geht es v.a. um die Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Ausdrucksfähigkeit, durch die sie Phänomene und Prozesse beschreiben, Erkenntnisse verbalisieren und eigene Standpunkte argumentativ darlegen können. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist eine zentrale Aufgabe moderner Fremdsprachenstudiengänge ebenso wie eine fächerübergreifende Aufgabe der Schule. Das vorliegende Material kann für diese Zielgruppen sowohl als Grundlage für das differenzierte Erkennen der bereits vorhandenen Mittel als auch als Basis für die Entwicklung eigener sprachaufmerksamere Unterrichtseinheiten herangezogen werden. Wir hoffen, dass viele Lehrende durch die Musterszenarien und Beobachtungsbögen angeregt werden, in ihren Unterricht sprachaufmerksame Elemente zu integrieren, und die Lernenden dadurch dem oben dargelegten Bildungsziel näherkommen.

Literatur

- Aspalter, Christian & Sorger, Brigitte (2017). (Bildungs)sprachliches Handeln im Geschichteunterricht. *Erziehung & Unterricht*, 5/6, 469–476.
- Baumann, Rüdiger (2008). Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in*, 153, 54–59.
- BMB (Hrsg.) (2016). *Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Stand: Oktober 2016*. Zugriff am 26.01.2018 unter https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf
- BMBF (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Erlass BMBF-27.901/0062-I/5a/2014*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/1usb-daz-erlass-erledigung.pdf?61edjd>
- Boeckmann, Klaus-Börge, Aalto, Eija, Abel, Andrea, Atanasoska, Tatjana & Lamb, Terry (2011). *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg und Graz: ESFZ (Europäisches Fremdsprachenzentrum).
- Brizić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Döll, Marion & Dirim, İnci (2011). Sprachstandsdiagnose. *Erziehung & Unterricht*, 1/2, 56–64.
- Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, Garme, Birgitta, Komor, Anna, Krumm, Hans-Jürgen, McNamara, Tim, Reich, Hans, Schnieders, Guido, ten Thije, Jan D. & van den Bergh, Huub (2007). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 26.01.2018 unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf
- Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula & Reich, Hans (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 26.01.2018 unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_1.pdf
- FörMig-Materialien*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>
- GER: Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>

- Gerber, Andrea & Holub, Barbara (2014). Die Forscherwerkstatt als Ausgangspunkt für Lehrer/innenforschung. In K. Hirschenhauser, E. Feyerer & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Die Rolle der Forschung in der LehrerInnenbildung* (S. 79–87). Münster: Waxmann.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Rusch, Paul, Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005). *Profile Deutsch A1-C2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Version 2.0*. Berlin: Langenscheidt.
- Gogolin, Ingrid (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gogolin, Ingrid, Lange, Imke, Hawighorst, Britta, Bainski, Christiane, Heintze, Andreas, Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>
- Griechische Vase mit Athleten. Zugriff am 19.01.2018 unter http://kiwithek.kidsweb.at/index.php/Datei:Griechische_Vase_mit_Athleten.jpg
- Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 36–51). Göttingen.
- HAVAS5. *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/havas-5.html>
- Hawlik, Rainer & Sorger, Brigitte (2017). DBK: eine Sprachstandserhebung über den Aneignungsstand schriftlicher Bildungssprache in der Primar- und Sekundarstufe I. *R&E Source*, 2017. Zugriff am 31.01.2018 unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/351>
- Holub, Barbara (2015). Experimentieren im Sachunterricht – des einen Leid, des anderen Freud. *Erziehung & Unterricht*, 165(9/10), 808–816.
- Hufeisen, Britta (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97–109. Zugriff am 26.01.2018 unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513>
- Jeuk, Stefan (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Legutke, Michael (2010). Projekte und Szenarien. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 2007–2010). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Lehrplan der Volksschule – Sachunterricht*. Zugriff am 31.01.2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_7_su_14051.pdf?61ec03

- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. München: Klett.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In Ch. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 825–831). 2. neubearb. Auflage. Berlin und New York: de Gruyter.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2015a). *Operatorenübersicht Biologie*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2233>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2015b). *Operatorenübersicht Geschichte / Sozialwissenschaften*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2289>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2015c). *Operatorenübersicht Physik*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2329>
- Muse reading Louvre. Zugriff am 19.01.2018 unter https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muse_reading_Louvre_CA2220.jpg
- NAMA Gynécée. Zugriff am 19.01.2018 unter https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3f/NAMA_Gyn%C3%A9c%C3%A9e_1.jpg
- NBB: Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger, Barbara & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich: Indikatoren und Themen im Überblick*. Graz: Leykam. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.bifie.at/node/2020>
- Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ). *Materialien zum Sprachsensiblen Unterricht*. Zugriff am 26.01.2018 unter http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php
- Quehl, Thomas (2009). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. In D. Lengyel, H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 193–205). Münster: Waxmann.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Ramseger, Jörg (2010). Was heißt „naturwissenschaftliche Bildung“ im Kindesalter. Vortrag auf der MINT-Fachtagung von KMK und JFMK in Rostock. Zugriff am 31.01.2018 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Fachtagung_MINT_2010/009_Vortrag_Prof_Ramseger.pdf
- Reich, Hans (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert* (S. 55–69). Münster: Waxmann.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

- Roth, Hans Joachim (2007). *Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung*. Zugriff am 26.01.2018 unter http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfoerderung/BS_3/Artikel_Scaffolding_ein_Ansatz_soll_in_Materialien.pdf
- Science and Society (2007). *Die brennende Kerze*. Zugriff am 26.01.2018 unter http://www.plantsafe.net/modules/buch_germ_t1_m1_new.pdf
- Sorger, Brigitte, Káňa, Tomáš, Janíková, Věra, Reitbrecht, Sandra & Brychová, Alice (Hrsg.) (2013). *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU.
- Stanat, Petra (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen – ein nicht zu bestimmender Zusammenhang?. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung, Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 53–70). Opladen: Barbara Budrich.
- Tajmel, Tanja (2009). Methoden zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht. In Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.), *Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMig Sachsen“* (S. 61–65). Zugriff am 26.01.2018 unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14475>
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Tulpenbeet. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich*. Zugriff am 26.01.2018 unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html>
- Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)*. Zugriff am 26.01.2018 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html
- Vollmer, Helmut J. (2007). *Introduction to Session on LAC and its Links to LS*. Zugriff am 26.01.2018 unter https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07_Prog_9Nov11h_Vollmer.doc
- Vollmer, Helmut & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Wald, Anton, Scheucher, Alois & Ebenhoch, Ulrike (2012). *Zeitbilder 2*. Wien: ÖBV.

Anhang

Musterszenario A – Geschichte: „Wie Frauen und Männer in Athen leben“

Unterrichtsplanung

Arbeitsblätter 1 und 2

Beobachtungsbogen A1 *Beschreiben*

Beobachtungsbogen A2 *Vermutungen äußern*

Beobachtungsbogen A3 *Sprachliche Schwierigkeiten benennen,
um Erklärung bitten*

Beobachtungsbogen A4 *Zusammenfassen*

Beobachtungsbogen A5 *Einen eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen*

Musterszenario B – Naturwissenschaften: „Priestleys Experiment“

Unterrichtsplanung und Zusatzmaterialien für Lehrende

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen B1 *Vermutungen äußern*

Beobachtungsbogen B2 *Beschreiben – Definieren*

Beobachtungsbogen B3 *Begründen*

Beobachtungsbogen B4 *Analysieren*

Beobachtungsbogen B5 *Schlussfolgern*

Musterszenario C – DaF-Unterricht: „Ein Fachthema präsentieren“

Unterrichtsplanung

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen C1 *Ein Fachthema präsentieren – Sprachhandlungen*

Beobachtungsbogen C2 *Ein Fachthema präsentieren – Struktur/Performanz*

Musterszenario D – DaF-Unterricht: „Fotos erzählen Geschichten“

Unterrichtsplanung

Arbeitsblatt

Beobachtungsbogen D1 *Beschreiben*

Beobachtungsbogen D2 *Vermutungen äußern*

Adaptierte Szenarien

„Forschen und Experimentieren im Sachunterricht“

Schriftlichkeit: „Die brennende Kerze“

Musterszenario A – Geschichte:

„Wie Frauen und Männer in Athen leben“

Musterszenario A - Geschichte: „Wie Frauen und Männer in Athen leben“

Bei dieser Unterrichtssequenz handelt es sich um einen exemplarischen Auszug aus dem Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ für die 6. Schulstufe (2. Kl. NMS/AHS). Die Unterrichtssequenz dauert in ihrer Kurzversion eine Unterrichtseinheit (→ [Unterrichtsplanung A](#) sowie Arbeitsblätter 1 und 2; im Folgenden kurz → [AB1](#), → [AB2](#)), in ihrer Langversion 4-6 Einheiten (→ [Unterrichtsplanung B](#) und ergänzende eigene Unterrichtsmaterialien). Es wurde bewusst ein möglichst vorbereitungsextensives – und damit vermutlich konventionelles – Unterrichtsszenario entworfen. Es orientiert sich entlang der typischen Doppelseitenstruktur eines approbierten österreichischen Schulbuches (Wald et al., 2012, S. 70-71).

Fachliche Lernziele: Schüler/innen werden anhand historischer Rollenbilder von Frauen und Männern in der Antike mit ihrem eigenen Geschlechter-Rollendenken konfrontiert. Sie sollen dadurch in die Lage versetzt werden, ihren gesellschaftlich konstruierten Handlungsspielraum in Bezug auf ihre Geschlechterrolle zu überdenken und zu erweitern:

Schüler/innen können

- die unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern anhand konkreter Charakteristika im antiken Athen benennen, insbes. in Bezug auf
 - ihre Rolle im politischen Leben,
 - ihre Rolle in der Ehe und Familie,
 - Bildung,
 - das Recht,
- die unterschiedlichen Rollen von Frauen und Männern anhand konkreter Charakteristika im antiken Athen mit den Rollenbildern der Gegenwart (vor der Folie unterschiedlicher kultureller Hintergründe) abgleichen,
- ihr eigenes Geschlechter-Rollendenken erkennen und kritisch reflektieren,
- selbständig Inhalte im Internet recherchieren und die Qualität von Internetquellen diskutieren.

Sprachliche Lernziele: Auf der Ebene der Bildungssprache wurden fünf wesentliche produktive Handlungen identifiziert, für die spezifische sprachliche Mittel erforderlich sind, um die Arbeitsaufträge bewältigen zu können (siehe Sprachhandlungen Lerner/innen). Alle fünf Sprachhandlungen können bereits in der Kurzform („Einführungsstunde“ – Unterrichtsplanung A) zum Thema identifiziert und beobachtet werden.

Schüler/innen können

- einen historischen Quellentext verstehen (rezeptiv),
- sprachliche Schwierigkeiten (erkennen und) benennen und um Erklärung bitten (→ [Beobachtungsbogen A3](#)),
- Bildinhalte beschreiben (→ [Beobachtungsbogen A1](#)),
- Inhalte zusammenfassen (→ [Beobachtungsbogen A4](#)),
- einen eigenen Standpunkt (auf Basis vorhandener Texte) ableiten (formulieren) und begründen (→ [Beobachtungsbogen A5](#)),
- Vermutungen äußern (→ [Beobachtungsbogen A2](#)),
- präsentieren (komplex, mehrere sprachliche Handlungen umfassend).

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>1. Arbeit mit Bildimpuls</p> <p>1a) Bildimpuls (AB1): Lehrer/in zeigt Schüler/innen die Bilder auf AB1 mit Hilfe eines Projektors (ansonsten in Form von Kopien), eventuell weiteres ergänzendes Bildmaterial. Sie/Er informiert die Schüler/innen, dass auf den Bildern typische männliche bzw. weibliche Rollenbilder aus dem antiken Griechenland zu sehen sind.</p> <p>1b) Schüler/innen beschreiben die Bilder.</p> <p>1c) Schüler/innen formulieren auf Basis des Bildmaterials in einem L-S-Dialog Vermutungen über das Leben von Frauen und Männern im antiken Griechenland.</p> <p>[Als Scaffolding kann die Lehrperson vorweg an der Tafel mögliche Satzanfänge, grammatische Formen sowie wichtiges Wortmaterial anschreiben; siehe sprachliche Mittel.]</p>	<p>Bilder beschreiben (Bogen A1)</p> <p>Vermutungen äußern (Bogen A2)</p>	<p><i>Auf dem Bild sieht / erkennt man...</i></p> <p><i>Ich glaube, dass...</i> <i>Ich vermute, dass...</i></p> <p><i>vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich</i></p> <p><i>Die Frauen/Die Männer könnten ... gemacht haben.</i></p>
<p>2. Arbeit mit Quellentext</p> <p>2a) Schüler/innen lesen für sich den Quellentext (AB2) von Xenophon: <i>Ökonomische Schriften</i> (Wald et al., 2012, S. 71) und unterstreichen Wort- und Satzbedeutungen, die sie nicht verstehen. Danach werden gemeinsam alle Unklarheiten geklärt und der Inhalt gesichert.</p> <p>2b) Schüler/innen fassen den Text in eigenen Worten zusammen.</p> <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Worum geht es in diesem Text? - Warum findet Xenophon, dass Mann und Frau so gut zusammenpassen? - Wer hat das seiner Meinung nach so gut eingerichtet? 	<p>einen historischen Quellentext verstehen (rezeptiv)</p> <p>sprachliche Schwierigkeiten (erkennen und) benennen und um Erklärung bitten (Bogen A3)</p> <p>zusammenfassen (Bogen A4) das Thema eines Textes benennen zentrale Inhalte wiedergeben Begründungen aus einem Text bestimmen/erschließen</p>	<p><i>Ich verstehe ... nicht.</i> <i>Ich kenne das Wort/den Begriff ... nicht.</i> <i>Was heißt...?</i> <i>Ganz oben / Zu Beginn schreibt...</i> <i>Was bedeutet...?</i> <i>Könnten Sie mir bitte erklären,...</i></p> <p><i>Der Autor sagt / führt an / meint / zeigt auf / beschreibt / erklärt / behauptet / unterstreicht...</i> <i>Im Text wird dargestellt / steht / wird erklärt / wird gezeigt...</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>2c) Schüler/innen überlegen sich ihren eigenen Standpunkt (Denken sie wie Xenophon oder anders?) und Begründungen dafür. Im Anschluss präsentieren sie ihren Standpunkt und die entsprechende(n) Begründung(en) dem/der Sitznachbar/i/n.</p>	<p>eigenen Standpunkt ableiten (formulieren) und begründen (mündlich) (Bogen A5)</p>	<p><i>Ich glaube nicht, dass... Ich bin der Meinung, dass... Ich glaube, Xenophon hat recht, weil... Ich bin gar nicht einverstanden mit dem Text von Xenophon, weil...</i></p>
<p>2d) Schüler/innen diskutieren in Gruppen von 4-5 die unterschiedlichen Sichtweisen samt Begründungen zum Thema und schreiben diese auf ein großes Blatt Papier.</p> <p>Leitfrage: - Stellt euch dazu vor, dass ihr als Mann/als Frau in dieser Zeit leben würdet. Was würde das für euch bedeuten?</p> <p>[Scaffolding: siehe sprachliche Mittel]</p>	<p>eigenen Standpunkt ableiten (formulieren) und begründen (schriftlich)</p>	<p><i>Ich glaube nicht, dass... Ich bin der Meinung, dass... Ich glaube, Xenophon hat recht, weil... Ich bin gar nicht einverstanden mit dem Text von Xenophon, weil...</i></p> <p><i>Ich würde nicht wollen, dass ich... Wenn ich im antiken Athen gelebt hätte, dann...</i></p>
<p>2e) Diskussion: „Die Rolle von Mann und Frau in Athen – einfach perfekt?“</p> <p>Mögliche Varianten: a. Klassen-Diskussion: moderiert durch die Lehrkraft b. TV-Diskussion: Moderator/in (Lehrer/in) und jeweils zwei Vertreter/innen aus den Gruppen führen eine TV-Diskussion zum Thema, weitere Schüler/innen bilden das Publikum c. Diskussionsvarianten wie z.B. die Fishbowl-Methode</p> <p>Lehrer/in sammelt während/nach der Diskussion (an der Tafel) in Form einer Tabelle unterschiedliche Begründungen für Zu- und Ablehnung des Rollenmodells im antiken Griechenland.</p> <p>[Scaffolding: siehe sprachliche Mittel]</p>	<p>eigenen Standpunkt formulieren (Bogen A5) und begründen und in einer Diskussion darlegen/verteidigen</p>	<p><i>Ich bin der Meinung, dass... Meiner Meinung nach ... Ich vertrete die Ansicht, dass...</i></p> <p><i>Ich glaube nicht wie XY, dass... Ich finde XY hat Unrecht, weil... Ich denke auch, dass...</i></p> <p><i>Wenn X so wäre, dann würde das dazu führen, dass... Folglich wäre das... Die Folge davon wäre, dass...</i></p> <p><i>Wenn man alle Fakten abwägt, dann... Wenn man alle Argumente berücksichtigt, dann... Zusammenfassend kann man also sagen, dass...</i></p>

Unterrichtsplanung B

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
I) Einführung / Herausforderung für das „Du“		
<p>Einstieg: Lehrer/in informiert kurz über das Thema der kommenden Doppelstunde (Griechenland – Wiege des Abendlandes).</p> <p>1. Perikles und die Demokratie in Athen</p> <p>„Perikles über Politik“ anhand des Quellentextes von Thukydides: <i>Geschichte des Peloponnesischen Krieg</i> (Wald et al., 2012, S. 70)</p> <p>Schüler/innen lesen für sich den Quellentext von Thukydides. Lehrer/in weist darauf hin, dass sie im Anschluss daran den Inhalt des Textes in eigenen Worten wiedergeben können sollen.</p> <p>Danach ergeht folgender Arbeitsauftrag an die Schüler/innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Benenne das zentrale Thema des Textes. - Gib den Text in eigenen Worten wieder! - Formuliere deinen Standpunkt zur Situation in Athen und begründe diesen. <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie heißt die Staatsordnung von Athen? - Warum heißt sie so? - Was ist das Besondere an der Gesetzgebung in Athen? - Wodurch wird das Ansehen eines Bürgers in Athen bestimmt? - Findest du diese Staatsordnung gut? Warum? 	<p>einen historischen Quellentext verstehen</p> <p>paraphrasieren hier verknüpft mit: Informationen aus Texten explizieren eigenen Standpunkt formulieren und begründen (Bogen A5) (Vermutungen äußern) (Bogen A2)</p>	<p><i>Perikles sagt, dass sie in Athen ein „eigenes System“ dafür haben, wie sie zusammenleben. In Athen kann es jede/jeder zu etwas bringen, wenn sie/er etwas leistet.</i></p>

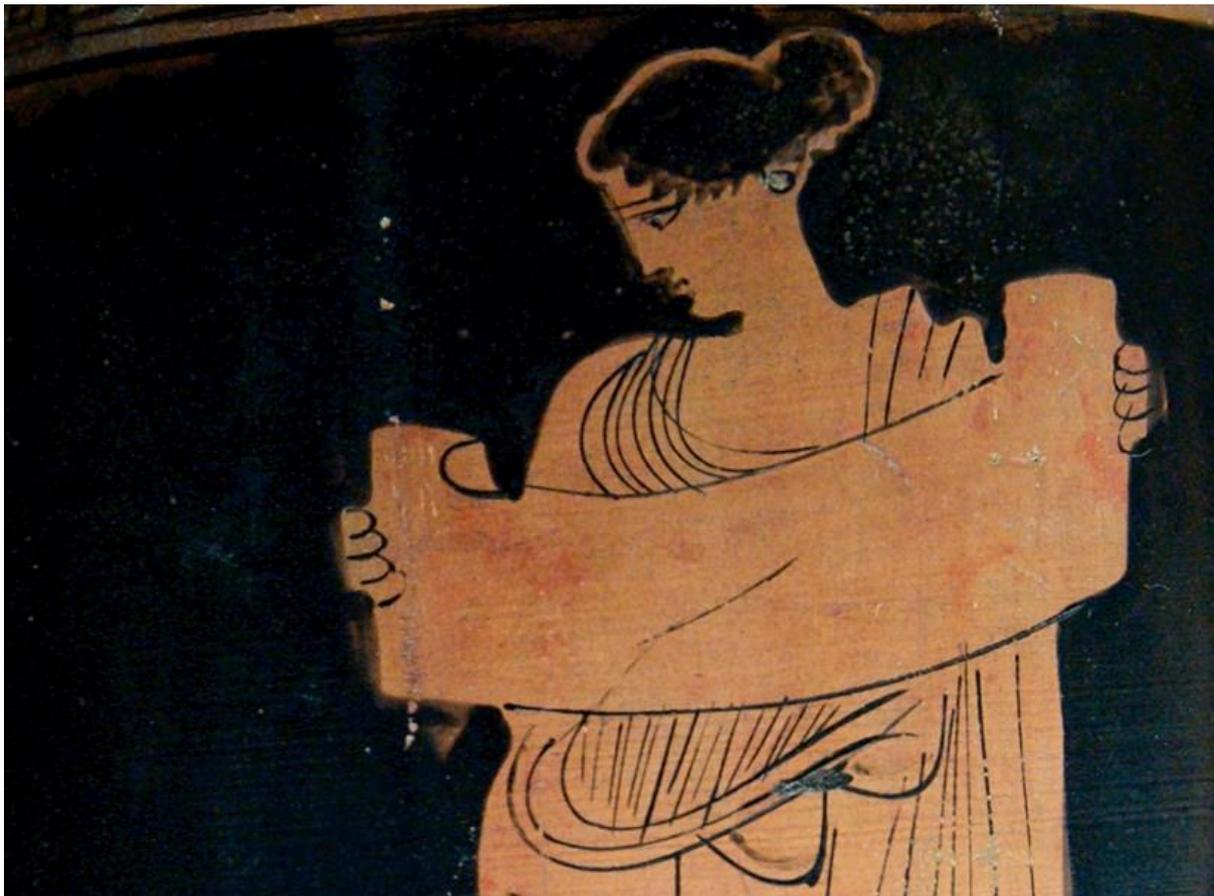
Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>2. Über Mann und Frau im antiken Griechenland</p> <p>2a) Schüler/innen lesen für sich den Quellentext (AB2) von Xenophon: <i>Ökonomische Schriften</i> (Wald et al., 2012, S. 71) und unterstreichen Wort- und Satzbedeutungen, die sie nicht verstehen. Danach werden gemeinsam alle Unklarheiten geklärt und der Inhalt gesichert.</p>	<p>einen historischen Quellentext verstehen (rezeptiv)</p> <p>sprachliche Schwierigkeiten benennen und um Erklärung bitten (Bogen A3)</p>	<p><i>Ich verstehe ... nicht.</i> <i>Ich kenne das Wort/den Begriff ... nicht.</i> <i>Was heißt...?</i> <i>Ganz oben/zu Beginn schreibt...</i> <i>Was bedeutet...?</i> <i>Könnten Sie mir bitte erklären,...</i></p>
<p>2b) Schüler/innen fassen den Text in eigenen Worten zusammen.</p> <p>Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Worum geht es in diesem Text? - Warum findet Xenophon, dass Mann und Frau so gut zusammenpassen? - Wer hat das seiner Meinung nach so gut eingerichtet? 	<p>zusammenfassen (Bogen A4) das Thema eines Textes benennen zentrale Inhalte wiedergeben Begründungen aus einem Text bestimmen/erschließen</p>	<p><i>Der Autor sagt / führt an / meint / zeigt auf / beschreibt / erklärt / behauptet / unterstreicht...</i> <i>Im Text wird dargestellt / steht / wird erklärt / wird gezeigt,...</i></p>
<p>2c) Schüler/innen überlegen sich ihren eigenen Standpunkt (Denken sie wie Xenophon oder anders?) und Begründungen dafür. Im Anschluss präsentieren sie ihren Standpunkt und die entsprechende(n) Begründung(en) dem/der Sitznachbar/i/n.</p>	<p>eigenen Standpunkt ableiten (formulieren) und begründen (mündlich) (Bogen A5)</p>	<p><i>Ich glaube nicht, dass...</i> <i>Ich bin der Meinung, dass...</i> <i>Ich glaube, Xenophon hat recht, weil...</i> <i>Ich bin gar nicht einverstanden mit dem Text von Xenophon, weil...</i></p>
<p>2d) Lehrer/in sammelt an der Tafel in Form einer Tabelle unterschiedliche Begründungen für Zu- und Ablehnung des Quellentextes von Xenophon.</p> <p>[Sprachaufmerksamer Unterricht kann an dieser Stelle auf die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Begründen eingehen.]</p>	<p>eigenen Standpunkt formulieren und begründen (schriftlich)</p>	<p><i>Ich glaube nicht, dass...</i> <i>Ich bin der Meinung, dass...</i> <i>Ich glaube, Xenophon hat recht, weil...</i> <i>Ich bin gar nicht einverstanden mit dem Text von Xenophon, weil...</i></p>
<p>2e) Lehrer/in kommt auf den Text von Perikles zurück und lässt Schüler/innen Vermutungen über die Möglichkeiten und Rechte von Frauen in Athen sowie über mögliche benachteiligte Menschen in der antiken Gesellschaft äußern.</p>	<p>Vermutungen äußern (Bogen A2)</p>	<p><i>Ich glaube, dass...</i> <i>Ich vermute, dass...</i></p> <p><i>vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
II) Phase der inhaltlichen Progression – Gruppenarbeitsphase / Antwort auf die Herausforderung von Phase I		
<p>3. Gruppenpuzzle:</p> <p>3a) Schüler/innen bilden 4er-Gruppen > Stammgruppe. Die Aufgabenstellung ist wie folgt: Jede/r Schüler/in in der Gruppe wählt einen Bereich und erarbeitet diesen mithilfe des Buches. Bei Bedarf recherchieren die Schüler/innen mit ihren Smartphones:</p> <p>A) Das Leben der Frauen in Athen anhand von Bildmaterial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schau dir die Bilder genau an und beschreibe diese: Was ist auf den Bildern zu sehen? Welche Tätigkeiten werden von Männern und Frauen ausgeführt? - Äußere Vermutungen: Wie könnte das Leben der Frauen in Athen ausgesehen haben? Was vermutest du in Hinblick auf ihre politische Handlungsfähigkeit? - Suche dazu weiteres Bildmaterial im Internet! Prüfe deine Vermutungen und überarbeite sie mit Hilfe deiner gefundenen Informationen. - Gib immer genau die Quelle deiner Informationen an. Diskutiert in der Gruppe auch die Zuverlässigkeit und Qualität eurer Quellen. - Fasse die wichtigsten Ergebnisse für dich in Form einer Stichwortliste zusammen (nicht mehr als 20 Wörter). <p>B) Bevölkerungsschichten und ihre politischen Rechte in Athen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Äußere Vermutungen, bevor du mit deinem Buch an der Beantwortung der Leitfragen arbeitest: Was denkst du? Wer durfte in Athen am politischen Leben teilnehmen und wer war ausgeschlossen? Warum könnte das so gewesen sein? - Beantworte die Fragen jetzt mit Hilfe deines Buches. - Suche dazu weitere Informationen im Internet! Prüfe deine Vermutungen und überarbeite sie mit Hilfe deiner gefundenen Informationen. - Gib immer genau die Quelle deiner Informationen an. 	<p>Informationen aus Texten/Bildern explizieren, Informationen recherchieren und abgleichen</p> <p>Hier können je nach Fokus in allen Arbeitsgruppen unterschiedliche sprachliche Handlungen beobachtet werden:</p> <p>beschreiben (Bogen A1) Vermutungen äußern (Bogen A2) paraphrasieren zusammenfassen (Bogen A4) sprachliche Schwierigkeiten benennen und um Erklärung bitten (Bogen A3) Qualität von Internetquellen einschätzen und diskutieren – eigenen Standpunkt formulieren und begründen (Bogen A5)</p>	

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<ul style="list-style-type: none"> - Diskutiert in der Gruppe auch die Zuverlässigkeit und Qualität eurer Quellen. - Fasse die wichtigsten Ergebnisse für dich in Form einer Stichwortliste zusammen (nicht mehr als 20 Wörter). <p>C) Die Stellung der Frau in Athen in Bezug auf Politik, Familie und Recht</p> <ul style="list-style-type: none"> - Äußere Vermutungen, bevor du mit deinem Buch die Stellung der Frau in Athen in Bezug auf Politik, Familie und Recht klärst: Was denkst du? Welche Rolle hatten die Frauen im antiken Athen? Waren auch sie in die demokratischen Entscheidungsprozesse (Abstimmungen, Wahlen etc.) eingebunden? Warum könnte das so gewesen sein? - Beantworte nun die Fragen mit Hilfe deines Buches. - Suche dazu weitere Informationen im Internet! Prüfe deine Vermutungen und überarbeite sie mit Hilfe deiner gefundenen Informationen. - Gib immer genau die Quelle deiner Informationen an. Diskutiert in der Gruppe auch die Zuverlässigkeit und Qualität eurer Quellen. - Fasse die wichtigsten Ergebnisse für dich mit Hilfe einer Stichwortliste zusammen (nicht mehr als 20 Wörter). <p>D) Wie Mädchen und Buben in Athen aufwuchsen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Äußere Vermutungen, bevor du mit deinem Buch klärst, wie Mädchen und Buben in Athen aufwuchsen: Was denkst du? Wurden Mädchen und Buben im antiken Athen unterschiedlich erzogen? Warum könnte das so gewesen sein? - Beantworte nun die Fragen mit Hilfe deines Buches. - Suche dazu weitere Informationen im Internet! Prüfe deine Vermutungen und überarbeite sie mit Hilfe deiner gefundenen Informationen. - Gib immer genau die Quelle deiner Informationen an. Diskutiert in der Gruppe auch die Zuverlässigkeit und Qualität eurer Quellen. - Fasse die wichtigsten Ergebnisse für dich mit Hilfe einer Stichwortliste zusammen (nicht mehr als 20 Wörter). 		

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>3b) Themengruppe: Schüler/innen mit gleichen Themenbereichen tauschen ihre Informationen mit Hilfe ihrer Stichwortlisten aus und ergänzen bei Bedarf wichtige Informationen.</p>	<p>Informationen aus Texten abgleichen/ergänzen</p> <p>beschreiben (Bogen A1) (Vermutungen äußern) (Bogen A2) paraphrasieren zusammenfassen (Bogen A4) sprachliche Schwierigkeiten benennen und um Erklärung bitten (Bogen A3) begründen (Bogen A5)</p>	
<p>3c) Stammgruppe: Schüler/innen kehren in ihre Stammgruppe zurück und erstellen eine gemeinsame Mindmap auf einem Plakat zum Thema „Frauen und Männer im antiken Athen“. Dabei informieren sie einander in der Gruppe so ausführlich, dass jedes Gruppenmitglied alle bearbeiteten Teilaspekte des Themas präsentieren kann.</p>	<p>paraphrasieren zusammenfassen (Bogen A4) sprachliche Schwierigkeiten benennen und um Erklärung bitten (Bogen A3) Präsentation vorbereiten</p>	
<p>III) Phase des Informationsabgleichs – „Wir“</p>		
<p>4. Präsentation</p> <p>Lehrer/in lost jeweils eine/n Schüler/in für die Präsentation eines Themenbereichs, der mithilfe des eigenen Plakats präsentiert wird.</p>	<p>präsentieren (komplex)</p>	
<p>IV) Transferphase / Anwendungsbereiche</p>		
<p>5. Diskussion zur Rolle der Frau in Österreich</p> <p>Recherche zur Rolle der Frau in anderen Kulturen/Religionen der Gegenwart (HÜ – Mini-Referate/Plakat unterstützt)</p>	<p>Informationen ermitteln Informationen auswählen paraphrasieren</p>	
<p>6. Zeitmaschine</p> <p>Brief > Arbeitsauftrag (Wald et al., 2002, S. 71 – gelber Kasten)</p>	<p>einen persönlichen Brief formulieren</p>	
<p>7. Abschließende Diskussion in der Klasse zum Thema</p> <p>> (Wald et al., 2012, S. 71 – gelber Kasten)</p>	<p>eigenen Standpunkt formulieren, begründen (Bogen A5) und in eine Diskussion einbringen und verteidigen</p>	

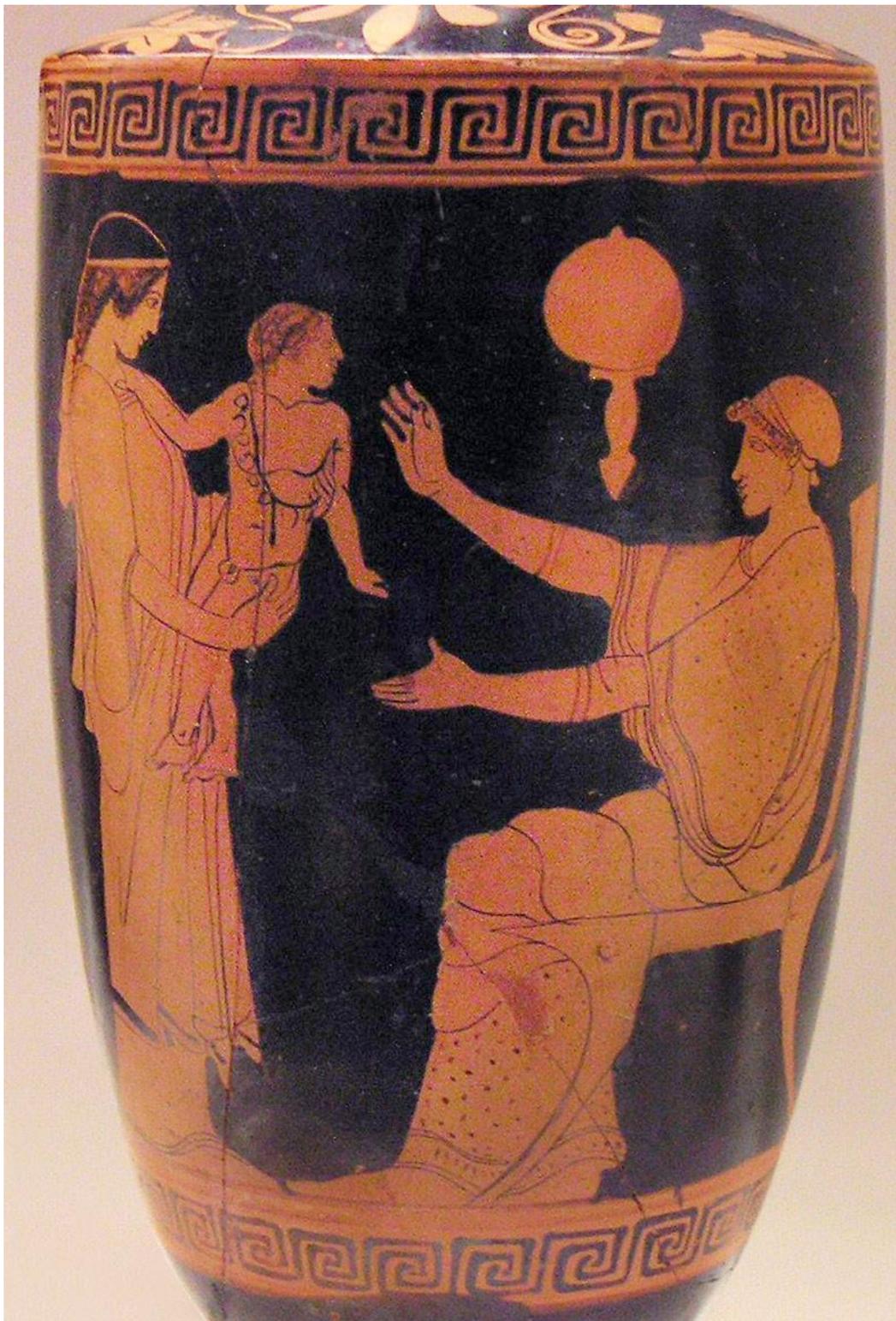
Arbeitsblatt 1 (AB1) – Bildmaterial zu „Wie Männer und Frauen in Athen leben“



Quelle: Muse reading Louvre



Quelle: Griechische Vase mit Athleten



Quelle: NAMA Gynécée

Arbeitsblatt 2 (AB2) – Quellentext zu „Wie Männer und Frauen in Athen leben“

Arbeitsauftrag

Lies den Quellentext „Mann und Frau“ von Xenophon (Wald et al., 2012, S. 71) sehr genau durch, damit du diesen im Anschluss **zusammenfassen** kannst. (Die folgenden Leitfragen dienen dir zur Orientierung.)

Worum geht es in diesem Text?

Warum findet Xenophon, dass Mann und Frau so gut zusammenpassen?

Wer hat das seiner Meinung nach so gut eingerichtet?

Tip: Zu schwierigen Wörtern findest du Worterklärungen neben dem Text! Wenn du andere Wörter oder Satzteile nicht verstehst, dann unterstreiche diese mit einem Stift. Du kannst dann später deine/n Lehrer/in nach ihrer Bedeutung fragen!

„Mir scheinen die Götter dieses Paar, Mann und Frau, besonders gut zusammengepasst zu haben, damit es sich gemeinsam so viel Nutzen bringe wie möglich. Denn erstens ist dieser Bund geschlossen, um miteinander Kinder zu zeugen. Zweitens schaffen sie sich mit den Kindern, die aus diesem Bunde hervorgehen, Stützen für das Alter ...

Da beide Arten von Arbeit nötig sind, die draußen und die drinnen, schufen die Götter die Natur der Frau für das Arbeiten im Hause und die des Mannes für die Arbeiten außerhalb des Hauses ...

Die Frauen haben größere Liebe zu den Säuglingen, ihre Fürsorge ist gut geeignet für die Überwachung der Vorräte; der Mann dagegen ist mutiger, wenn es um den Schutz des Hauses und des Eigentums geht. Er ist eher dazu geschaffen, Kälte und Wärme, Märsche und Feldzüge zu ertragen.“ (Xenophon, Ökonomische Schriften; hier nach Wald et al., 2012, S. 71)

Worterkklärungen:

(*der*) *Quellentext*: möglichst unveränderter (alter) Text, von dem wir erfahren können, wie Menschen früher gelebt haben

(*die*) *Wiege*: kleines schaukelndes Bett für Babys

(*der*) *Bund*: Verbindung, Zusammenschluss

Kinder zeugen: Kinder machen

Stützen für das Alter: etwas/jemand, der einem hilft/unterstützt, wenn man alt ist

(*der*) *Säugling*: Baby

(*die*) *Fürsorge*: wenn man für jemanden/etwas Sorge trägt, sich gut um jemanden/etwas kümmert

(*die*) *Vorräte*/(*der*) *Vorrat*: etwas, das man sammelt/aufbehält, um es später zu verwenden/verbrauchen (z.B. Lebensmittel)

(*das*) *Eigentum*: alles, was einem rechtmäßig selbst gehört

(*der*) *Marsch*: lange Reise zu Fuß (als Soldat)

(*der*) *Feldzug*: wenn sich viele Soldaten auf den Weg machen, um Krieg zu führen

Arbeitsaufträge für Schüler/innen nach Sicherung des Textverständnisses

Partnerarbeit

Formuliere deinen eigenen Standpunkt zu den Inhalten des Textes und **begründe** diesen. Befrage deine Nachbarin/deinen Nachbarn nach ihrer/seiner Meinung und auch ihren/seinen Begründungen.

Gruppenarbeit (4-5 Schüler/innen):

Diskutiert danach in der Gruppe die unterschiedlichen Sichtweisen und Begründungen zum Thema und schreibt diese auf ein großes Blatt Papier. Stellt euch dazu vor, ihr würdet als Mann/Frau in dieser Zeit leben: Was würde das für euch bedeuten?

Je mehr Argumente ihr sammelt, desto besser seid ihr für die abschließende Diskussion vorbereitet.

Diskussion: „Die Rolle von Mann und Frau in Athen – einfach perfekt?“

TV-Diskussion: Ein/e Moderator/in (Lehrer/in) und jeweils zwei Vertreter/innen aus den Gruppen führen eine TV-Diskussion zum Thema, die anderen Schüler/innen bilden das Publikum. Für die Vertreter/innen in der Diskussion: **Lege** in der Diskussion noch einmal **deinen Standpunkt dar, begründe** diesen auf Basis der Notizen auf eurem Gruppenplakat und **verteidige** diesen wenn notwendig auch.

Beschreiben

Bogen A1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende Sachverhalte, Situationen, Vorgänge sowie Zusammenhänge und – mit konkretem Fokus auf den Geschichtsunterricht – auch historische Gegenstände und Bildmaterial in ihren zentralen Merkmalen und Bestandteilen strukturiert und genau darlegen können. Im konkreten Unterrichtsszenario handelt es sich um eine Beschreibung historischer Gegenstände und darauf befindlicher Abbildungen/Darstellungen.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Beschreiben** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Beschreiben

Bogen A1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende Sachverhalte, Situationen, Vorgänge sowie Zusammenhänge und – mit konkretem Fokus auf den Geschichtsunterricht – auch historische Gegenstände und Bildmaterial in ihren zentralen Merkmalen und Bestandteilen strukturiert und genau darlegen können. Im konkreten Unterrichtsszenario handelt es sich um eine Beschreibung historischer Gegenstände und darauf befindlicher Abbildungen/Darstellungen.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden unpersönliche Ausdrucksweise bei der Beschreibung von Vorgängen bzw. Gegenständen. a) man, es (Man sieht, dass... / Es ist nicht eindeutig, ob... / Man erkennt...) b) Passivkonstruktionen (wird unterrichtet / wird dargestellt) c) wir statt sie/ich (generische 1. Person Pl.) (Wenn wir... / Wir sehen,...)				
Lernende verwenden Formulierungen, die einen Vorgang bzw. einen Zustand beschreiben, und unterscheiden diese korrekt. a) Der Athlet wirft den Speer. / Es wird gekämpft . b) Das Kind sitzt der Mutter gegenüber. Lernende konkretisieren örtliche Zuordnungen. a) oben, links, neben, am, bei, ... b) im Vordergrund, im Hintergrund, am linken Rand, ... c) auf diesem Bild				
Lernende stellen zeitliche Abfolgen dar. a) Temporalpartikel (zuerst, dann, danach, als nächstes, vorher, ...) b) Aufzählungen (erstens, zweitens, ...) c) Verben in der Vergangenheitsform Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. Vase, Antike, Olympische Spiele, Gymnasium, Athlet, Kindererziehung, Hocker).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv, Partizip oder Nebensatz) (z.B. lesende Frau / Männer, die Sport treiben / trainierende Männer, nackte/athletische Männer / eine Frau, die sich mit ihrem Kind unterhält).				
Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel. Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).	Beispiele			

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Beschreiben

Bogen A1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende Sachverhalte, Situationen, Vorgänge sowie Zusammenhänge und – mit konkretem Fokus auf den Geschichtsunterricht – auch historische Gegenstände und Bildmaterial in ihren zentralen Merkmalen und Bestandteilen strukturiert und genau darlegen können. Im konkreten Unterrichtsszenario handelt es sich um eine Beschreibung historischer Gegenstände und darauf befindlicher Abbildungen/Darstellungen.

Schlussfolgerungen:

Vermutungen äußern

Bogen A2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die verwendeten Dokumente sind dabei im Geschichtsunterricht zumeist Bildquellen (siehe das konkrete Unterrichtsszenario) oder Texte unterschiedlichen medialen Formats. Oftmals müssen diese im Vorfeld einer Analyse oder Interpretation unterzogen werden, damit im Anschluss eine Vermutung geäußert werden kann. Zudem sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Vermutungen äußern** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Vermutungen äußern

Bogen A2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die verwendeten Dokumente sind dabei im Geschichteunterricht zumeist Bildquellen (siehe das konkrete Unterrichtsszenario) oder Texte unterschiedlichen medialen Formats. Oftmals müssen diese im Vorfeld einer Analyse oder Interpretation unterzogen werden, damit im Anschluss eine Vermutung geäußert werden kann. Zudem sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden sprachliche Mittel, um Vermutungen zu äußern. a) Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Meiner Meinung nach... / Ich denke, dass... b) vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich, ... c) Konjunktivkonstruktionen (es könnte sein, dass... / es wäre möglich / denkbar, dass...)				
Lernende verwenden unpersönliche Ausdrucksweise (Verallgemeinerung). a) man, es (Man kann annehmen, dass... / Man geht davon aus, dass... / Es ist nicht eindeutig / Man sieht... / Daraus kann man schließen, dass...) b) Passivkonstruktionen (es wird sich zeigen / es wird dargestellt) Lernende verwenden Formulierungen, die sich auf die Quelle / das Material / den Ursprungstext beziehen. a) auf dem Bild / das Bild zeigt uns... b) Ausgehend von der Idee des Autors / Wie ... sagt, behauptet, meint, beschreibt, erklärt, ... c) Wenn wir die Idee von ... weiterentwickeln, berücksichtigen, ... d) Der Text deutet darauf hin, legt die Vermutung nahe, fördert die Annahme,...				
Lernende verwenden Konstruktionen, die Begründungen oder Schlussfolgerungen ausdrücken (Kausal- und Konsekutivsätze: <i>weil, da, deshalb, darum, daher, so-dass, derart, ...</i>). Lernende verwenden Komposita (z.B. Volksversammlung, Volksherrschaft, Männersache, Frauensache, Frauenwohnraum, Zeugenaussage). Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. Demokratie, Politik, Metöken, Sklavinnen und Sklaven, Gymnasium, freie Bürger).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. öffentliche Ehren, politische Ämter, schulische Ausbildung).				
Beispiele				
Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Vermutungen äußern

Bogen A2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die verwendeten Dokumente sind dabei im Geschichtsunterricht zumeist Bildquellen (siehe das konkrete Unterrichtsszenario) oder Texte unterschiedlichen medialen Formats. Oftmals müssen diese im Vorfeld einer Analyse oder Interpretation unterzogen werden, damit im Anschluss eine Vermutung geäußert werden kann. Zudem sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können.

Schlussfolgerungen:

Sprachliche Schwierigkeiten benennen, um Erklärung bitten Bogen A3

Sprachliche Schwierigkeiten zu benennen und um sprachliche Erklärungen zu bitten setzt voraus, dass Lernende eine sprachliche Unklarheit/Schwierigkeit als solche erkennen. Sie können die unbekannte/schwierige Struktur oder ihr konkretes Problem damit benennen. Sie können zudem explizit jene Informationen zu Bedeutung und Form der unbekanntes/schwierigen Struktur, die sie im Sinne der Problemlösung benötigen, einholen. Im konkreten Szenario handelt es sich dabei um Strukturen, die zum Textverständnis des historischen Quellentextes beziehungsweise für die weiteren Arbeitsschritte in der Unterrichtssequenz benötigt werden.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Sprachliche Schwierigkeiten benennen, um Erklärung bitten** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Sprachliche Schwierigkeiten benennen, um Erklärung bitten Bogen A3

Sprachliche Schwierigkeiten zu benennen und um sprachliche Erklärungen zu bitten setzt voraus, dass Lernende eine sprachliche Unklarheit/Schwierigkeit als solche erkennen. Sie können die unbekannte/schwierige Struktur oder ihr konkretes Problem damit benennen. Sie können zudem explizit jene Informationen zu Bedeutung und Form der unbekanntes/schwierigen Struktur, die sie im Sinne der Problemlösung benötigen, einholen. Im konkreten Szenario handelt es sich dabei um Strukturen, die zum Textverständnis des historischen Quellentextes beziehungsweise für die weiteren Arbeitsschritte in der Unterrichtssequenz benötigt werden.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende können das Phänomen, das ihnen sprachlich Probleme macht, benennen. a) Wort, Wortform, Kompositum, Satz, Redewendung etc. b) ein Wort in seinem Zusammenhang (z.B. unübliche/neue Verb-Nomen-Kombination) c) neue / andere Verwendung als bekannt (z.B. Normalerweise weiß ich, dass der Begriff ... bedeutet, in diesem Zusammenhang erscheint mir das aber unlogisch/nicht passend.)				
Lernende kennen sprachliche Mittel, mit denen sie die Bedeutung einer sprachlichen Äußerung/Struktur erfragen können. a) Was bedeutet ... ? b) Könnten Sie mir bitte ... erklären?				
Lernende können beschreiben, wo im Text die sprachliche Schwierigkeit liegt. a) auf der ersten Seite, in der dritten Spalte, in Zeile ..., im ersten Absatz, ... b) ganz oben, links unten, ... c) Im Text kommt mehrfach das Wort ... vor.				
Lernende verwenden Komposita (z.B. Volksversammlung, Volksherrschaft, Männersache, Frauensache, Frauenwohnraum, Zeugenaussage).				
Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. Demokratie, Politik, Metöken, Sklavinnen und Sklaven, Gymnasium, freie Bürger).				
Lernende verwenden Metasprache (z.B. Nomen, Verb, Kompositum, Nebensatz).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. öffentliche Ehren, politische Ämter, schulische Ausbildung)				
	Beispiele			
Lernende nutzen eigene Mehrsprachigkeit als Strategie zur Übertragung.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Sprachliche Schwierigkeiten benennen, um Erklärung bitten Bogen A3

Sprachliche Schwierigkeiten zu benennen und um sprachliche Erklärungen zu bitten setzt voraus, dass Lernende eine sprachliche Unklarheit/Schwierigkeit als solche erkennen. Sie können die unbekannte/schwierige Struktur oder ihr konkretes Problem damit benennen. Sie können zudem explizit jene Informationen zu Bedeutung und Form der unbekannt/schwierigen Struktur, die sie im Sinne der Problemlösung benötigen, einholen. Im konkreten Szenario handelt es sich dabei um Strukturen, die zum Textverständnis des historischen Quellentextes beziehungsweise für die weiteren Arbeitsschritte in der Unterrichtssequenz benötigt werden.

Schlussfolgerungen:

Zusammenfassen

Bogen A4

Zusammenfassen bedeutet, Inhalte, Aussagen und Zusammenhänge in komprimierter Form und sinnvoller Anordnung wiederzugeben. Dabei können unterschiedliche Grade an Eigenständigkeit in Bezug auf den Ausgangstext erreicht werden. Diese Eigenständigkeit kann sowohl die Ebene des sprachlichen Ausdrucks (wörtliche Übernahmen – Verwendung von Synonymen, paraphrasieren – stark komprimierte Wiedergabe mit eigenen Worten) als auch der Textorganisation (Struktur und Aufbau des Ausgangstextes) betreffen. Auch kann sich das Zusammenfassen auf Texte unterschiedlicher medialer Darbietung beziehen. Im konkreten Szenario handelt es sich um einen historischen Quellentext, der nach Leitfragen zusammengefasst wird.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Zusammenfassen** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Zusammenfassen

Bogen A4

Zusammenfassen bedeutet, Inhalte, Aussagen und Zusammenhänge in komprimierter Form und sinnvoller Anordnung wiederzugeben. Dabei können unterschiedliche Grade an Eigenständigkeit in Bezug auf den Ausgangstext erreicht werden. Diese Eigenständigkeit kann sowohl die Ebene des sprachlichen Ausdrucks (wörtliche Übernahmen – Verwendung von Synonymen, paraphrasieren – stark komprimierte Wiedergabe mit eigenen Worten) als auch der Textorganisation (Struktur und Aufbau des Ausgangstextes) betreffen. Auch kann sich das Zusammenfassen auf Texte unterschiedlicher medialer Darbietung beziehen. Im konkreten Szenario handelt es sich um einen historischen Quellentext, der nach Leitfragen zusammengefasst wird.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlungen	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden Formulierungen, die auf die Urheberschaft des Ausgangstextes (Quellentextes) oder auf den Ausgangstext selbst verweisen. a) Der Autor sagt, führt an, meint, zeigt auf, beschreibt, erklärt, behauptet, unterstreicht, ... b) Im Text wird dargestellt, steht, wird erklärt, wird gezeigt, ...				
Lernende greifen Passagen aus dem Originaltext auf und variieren / paraphrasieren diese (geringer Grad sprachlicher Eigenständigkeit).				
Lernende erfassen das Prinzip der Zusammenfassung und sind in der Lage, in strukturierter Abfolge zentrale Inhalte komprimiert wiederzugeben (hoher Grad sprachlicher Eigenständigkeit). a) Der Text behandelt das Thema, handelt von, bespricht, ... b) Mittel der Verkürzung und / oder Verdichtung: zentral, wesentlich, im Vordergrund, wichtig, im Fokus, ... c) Superlative: das Wesentlichste, das Wichtigste, ... Lernende verwenden Begriffe der Textorganisation. a) zeitlich (zuerst, danach, ...) b) textorganisatorisch (In der Einleitung, Im zweiten Absatz, Zum Schluss, ...) c) kopulativ/verbindend (außerdem, zudem, weiters, darüber hinaus, ...) d) aufzählend (erstens, zweitens ...)				
Lernende verwenden Komposita (z.B. Volksversammlung, Volksherrschaft, Männersache, Frauensache, Frauenwohnraum, Zeugenaussage).				
Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. Demokratie, Politik, Metöken, Sklavinnen und Sklaven, Gymnasium, freie Bürger).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. öffentliche Ehren, politische Ämter, schulische Ausbildung).				
	Beispiele			
Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Zusammenfassen

Bogen A4

Zusammenfassen bedeutet, Inhalte, Aussagen und Zusammenhänge in komprimierter Form und sinnvoller Anordnung wiederzugeben. Dabei können unterschiedliche Grade an Eigenständigkeit in Bezug auf den Ausgangstext erreicht werden. Diese Eigenständigkeit kann sowohl die Ebene des sprachlichen Ausdrucks (wörtliche Übernahmen – Verwendung von Synonymen, paraphrasieren – stark komprimierte Wiedergabe mit eigenen Worten) als auch der Textorganisation (Struktur und Aufbau des Ausgangstextes) betreffen. Auch kann sich das Zusammenfassen auf Texte unterschiedlicher medialer Darbietung beziehen. Im konkreten Szenario handelt es sich um einen historischen Quellentext, der nach Leitfragen zusammengefasst wird.

Schlussfolgerungen:

Einen eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen

Bogen A5

Den eigenen Standpunkt begründen bedeutet, einen eigenen Standpunkt zu einem Thema, Sachverhalt oder anderen Standpunkt formulieren beziehungsweise aus Texten ableiten zu können und diesen durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein und gründen im Geschichtsunterricht oftmals auf historischen Beispielen und anderen Belegen. Im konkreten Unterrichtsszenario formulieren die Lernenden ihren Standpunkt in Bezug auf den im Quellentext oder in der Diskussion von den anderen Lernenden genannten Standpunkt und müssen durch Argumente belegen, warum sie die ursprüngliche/andere Aussage ebenfalls vertreten oder ihr widersprechen.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Einen eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Einen eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen

Bogen A5

Den eigenen Standpunkt begründen bedeutet, einen eigenen Standpunkt zu einem Thema, Sachverhalt oder anderen Standpunkt formulieren beziehungsweise aus Texten ableiten zu können und diesen durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein und gründen im Geschichteunterricht oftmals auf historischen Beispielen und anderen Belegen. Im konkreten Unterrichtsszenario formulieren die Lernenden ihren Standpunkt in Bezug auf den im Quellentext oder in der Diskussion von den anderen Lernenden genannten Standpunkt und müssen durch Argumente belegen, warum sie die ursprüngliche/andere Aussage ebenfalls vertreten oder ihr widersprechen.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
<p>Lernende verwenden Formulierungen, die auf die eigene Position hinweisen.</p> <p>a) ich finde, ich meine, ich denke, ... b) meiner Meinung nach, meiner Ansicht nach, ... c) das sehe ich so, anders / ich teile die Meinung von ... (nicht)</p> <p>Lernende verwenden Formulierungen, die auf den Ausgangstext verweisen.</p> <p>a) der Autor sagt, behauptet, führt an, meint, zeigt auf, beschreibt, erklärt, behauptet, unterstreicht, ... b) im Text wird dargestellt, steht, wird erklärt, wird gezeigt,...</p>				
<p>Lernende verwenden begründende Strukturen oder solche, die eine Bedingung ausdrücken (Kausal-/Konditionalsätze: <i>weil, da, auf Grund dessen, darum..., Wenn ..., dann...</i>).</p> <p>Lernende verwenden Konjunktionen, die einen Widerspruch / einen Gegensatz zum Ausdruck bringen (aber, während, hingegen, jedoch, im Gegensatz dazu, ...).</p>				
<p>Lernende verwenden Verneinungsformen (er sagt nicht, meint nicht,... / ich aber finde das nicht / das stimmt aber nicht).</p> <p>Lernende verwenden Komposita (z.B. Volksversammlung, Volksherrschaft, Männersache, Frauensache, Frauenwohnraum, Zeugenaussage).</p> <p>Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. Demokratie, Politik, Metöken, Sklavinnen und Sklaven, Gymnasium, freie Bürger).</p>				
<p>Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. öffentliche Ehren, politische Ämter, schulische Ausbildung).</p>				
	Beispiele			
<p>Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.</p> <p>Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).</p>				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Einen eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen

Bogen A5

Den eigenen Standpunkt begründen bedeutet, einen eigenen Standpunkt zu einem Thema, Sachverhalt oder anderen Standpunkt formulieren beziehungsweise aus Texten ableiten zu können und diesen durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein und gründen im Geschichtsunterricht oftmals auf historischen Beispielen und anderen Belegen. Im konkreten Unterrichtsszenario formulieren die Lernenden ihren Standpunkt in Bezug auf den im Quellentext oder in der Diskussion von den anderen Lernenden genannten Standpunkt und müssen durch Argumente belegen, warum sie die ursprüngliche/andere Aussage ebenfalls vertreten oder ihr widersprechen.

Schlussfolgerungen:

Musterszenario B – Naturwissenschaften:
„Priestleys Experiment“

Musterszenario B – Naturwissenschaften: „Priestleys Experiment“

In dieser Unterrichtssequenz wird mit den Schüler/inne/n ein historisches Experiment diskutiert, bei dem herausgefunden wurde, dass Pflanzen Sauerstoff produzieren. Es eignet sich für Biologie in der 5. Schulstufe bzw. den Sachunterricht „Forschen und Experimentieren“ in der Volksschule (4. Schulstufe). Die Unterrichtssequenz dauert zwei Unterrichtseinheiten. Außer dem → [Arbeitsblatt](#) empfiehlt es sich, die vorgeschlagenen Anschauungsmaterialien (Maus, Pflanze, Zylinder, Strohalm) zu verwenden, sie sind aber nicht zwingend erforderlich.

Fachliche Lernziele: Auf der Basis historischer Experimente kann mit den Schüler/inne/n diskutiert werden, wie uns die Wissenschaft hilft, die Welt um uns zu verstehen. Ein Experiment, das Joseph Priestley 1772 durchführte und über das er danach in einem Brief an seinen Freund Benjamin Franklin berichtete, wird wiederholt. In der Diskussion, die der Lektüre des Briefes von Priestley folgt, wird Schritt für Schritt die Photosynthese erarbeitet. Während des Nachvollzugs des Experimentes und der Bearbeitung des Briefes nähern sich die Lernenden dem Thema durch Diskussion, Hypothesenbildung und Schlussfolgerungen an.

Schüler/innen verstehen

- die Bedeutung von Pflanzen als Sauerstoffproduzenten,
- die Bedeutung von Sauerstoff für Tiere und den Menschen,
- den Prozess der Umwandlung von Kohlendioxid in Sauerstoff.

Sprachliche Lernziele: Im Szenario wurden fünf wesentliche produktive Handlungen identifiziert, für die spezifische sprachliche Mittel erforderlich sind, um die Arbeitsaufträge bewältigen zu können.

Schüler/innen können

- Vermutungen zur Umwandlung von Kohlendioxid in Sauerstoff äußern (→ [Beobachtungsbogen B1](#)),
- ihre Hypothesen begründen und argumentieren (→ [Beobachtungsbogen B3](#)),
- den Umwandlungsprozess beschreiben (→ [Beobachtungsbogen B2](#)),
- eine Versuchsanordnung und ihre Ergebnisse analysieren (→ [Beobachtungsbogen B4](#)),
- Schlussfolgerungen aus einem Experiment ableiten (→ [Beobachtungsbogen B5](#)).

Unterrichtsplanung

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>1. Vorentlastung / Einführung</p> <p>1a) Input Lehrer/in: „Wir atmen sauerstoffreiche Luft ein und kohlendioxidhaltige Luft aus.“</p>	<p>Informationen verstehen (nur rezeptiv)</p>	
<p>1b) Fragen an Schüler/innen: Warum ist die Luft, die uns umgibt, nicht voll mit Kohlendioxid? Warum ist immer noch Sauerstoff in der Luft?</p>	<p>Vermutungen äußern (Bogen B1)</p>	<p><i>Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Ich glaube das, weil... vermutlich / vielleicht / wahrscheinlich Konjunktivkonstruktionen (könnte, dürfte, sollte; Es könnte sein, dass ...)</i></p>
<p>2. Informationsvermittlung</p> <p>Lehrer/in gibt Informationen: Priestleys Leben und der Wissensstand zum Thema „Luft“ in seiner Zeit (siehe Hintergrundinformation)</p>	<p>Informationen aus einem gesprochenen Text entnehmen (rezeptiv)</p>	<p>Hilfestellung durch Lexik-Liste</p>
<p>3. Experimentanordnung</p> <p>Nach Gruppeneinteilung: Lehrer/in teilt erste Seite des Briefs aus. Schüler/innen lesen den Text. Zwei ausgewählte Schüler/innen aus der Großgruppe zeigen ausgehend vom Text, was mit den zwei Gefäßen, den Deckeln, der Pflanze und den zwei Stoffmäusen zu tun ist. Zwei andere aus der Großgruppe ausgewählte Schüler/innen erklären, wie die Visualisierung im Text ausgedrückt wird und ob die Anordnung zutreffend/nicht zutreffend ist.</p> <p>Was meint Priestley mit verbrauchter Luft? Wie kommt er zur verbrauchten Luft?</p>	<p>Übertragung von schriftlichen Informationen in eine Experimentanordnung (Visualisierung schriftlicher Informationen)</p> <p>Zuordnung von Beschreibungselementen zur Versuchsanordnung</p> <p>beschreiben (und definieren) (Bogen B2)</p>	<p>Wörtliche Übernahme aus den Textpassagen Begriffsdefinitionen</p> <p>Verwendung unpersönlicher Ausdrucksweise bei der Beschreibung von Vorgängen bzw. Phänomenen: <i>Das bedeutet... / Damit ist gemeint... / Man kann beobachten...</i></p> <p>Formulierungen, die einen Zustand bzw. einen Vorgang beschreiben: <i>verändert sich, wird mehr</i></p> <p>Begriffe der zeitlichen Abfolge und örtlichen Zuordnung: <i>danach, in dem einen Behälter</i></p> <p><i>„Verbrauchte Luft“ bedeutet...</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>4. Experiment</p> <p>4a) Schüler/innen beschriften das Experiment.</p> <p>Arbeitsblatt = Aufgabe 1</p>	<p>beschreiben (und definieren) (Bogen B2)</p> <p>Wortschatz anwenden</p> <p>Vorgang - Zustand unterscheiden</p>	<p>Fachwortschatz anwenden / zuordnen <i>(Glas-)Gefäß = (Glas-)Behälter, Luft, luftdicht</i> <i>...stehen lassen...</i> <i>...Maus hineinsetzen...</i> <i>...kohlendioxidreiche Luft hineinblasen...</i></p> <p>Präpositionen anwenden: <i>in, aus, hinein</i></p> <p>Aktiv: <i>Er setzt die Maus in das Glasgefäß.</i> Passiv (Vorgang): <i>Die Maus wird in das Glasgefäß gesetzt.</i> Zustand: <i>Die Maus sitzt für mehrere Minuten im Behälter.</i></p>
<p>4b) Schüler/innen treffen Vorhersagen über das Schicksal der zwei Mäuse.</p> <p>Arbeitsblatt = Aufgabe 2 und 3 (jeweils 1. Frage) „Was glaubst du, passiert mit der Maus in Experiment 1 / Experiment 2?“</p>	<p>Vermutungen äußern (Bogen B1)</p>	<p><i>Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Ich glaube das, weil...</i> <i>vermutlich / vielleicht / wahrscheinlich</i> Konjunktivkonstruktionen (<i>könnte, dürfte, sollte; Es könnte sein, dass...</i>)</p> <p>Gegensätze darstellen: „Im Experiment 1 ..., aber im Experiment 2“</p>
<p>4c) Schüler/innen begründen ihre Vermutungen (schriftlich auf dem Arbeitsblatt = Aufgabe 2 und 3, jeweils 2. Frage).</p> <p>Leitfrage: „Warum glaubst du, passiert das?“</p>	<p>begründen (Bogen B3)</p>	<p>„...weil...“-Sätze mit Verbendstellung: <i>...weil die Pflanze unter dem Glasgefäß Sauerstoff abgibt.</i> „um zu“-Konstruktionen zur Begründung: <i>Er macht das, um zu überprüfen, ob...</i></p>
<p>4d) Schüler/innen versuchen, sich auf eine Meinung zu einigen.</p>	<p>beschreiben (und definieren) (Bogen B2), begründen (Bogen B3)</p>	<p>Sätze der Zustimmung und des Widerspruchs: <i>Ich denke, dass du recht hast.</i> <i>Ich denke, dass du nicht recht hast, weil...</i> <i>Ich finde aber, dass...</i> <i>Nein, ich denke, dass...</i> <i>Das sehe ich anders, denn...</i></p> <p>Begründende und widersprechende Nebensätze: <i>weil... / wenn-dann / trotzdem... / obwohl...</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>5. Bedeutung von Priestleys Aussage</p> <p>Lehrer/in teilt zweite Seite des Briefs aus. Schüler/innen lesen den Text und beantworten schriftlich die Fragen auf dem Arbeitsblatt = Aufgabe 4): Was meinte Priestley mit „Die Pflanzen geben der Luft ihre Frische zurück.“?</p> <p>mündlicher Vergleich der Ergebnisse</p>	<p>beschreiben (und definieren) (Bogen B2)</p>	<p><i>Darunter versteht man... / Das heißt..., Das/Es bedeutet, dass... / Damit ist gemeint, dass... / Dazu sagt man...</i></p> <p>Passiv: ...wird verstanden...</p> <p>Aktiv: ...versteht er...</p>
<p>6. Spaltöffnungen</p> <p>Lehrer/in zeigt den Schüler/innen die Bilder der Spaltöffnungen.</p> <p>Leitfrage: „Wozu können diese Öffnungen gut sein?“ (mündlich)</p>	<p>Vermutungen äußern (Bogen B1)</p>	<p><i>Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Ich glaube das, weil... vermutlich / vielleicht / wahrscheinlich Konjunktivkonstruktionen (könnte, dürfte, sollte; Es könnte sein, dass...)</i></p>
<p>7. Beschriftung des Kreislaufs</p> <p>Schüler/innen beschriften den Kreislauf auf den Arbeitsblättern.</p> <p>Arbeitsblatt = Aufgabe 5 und 6</p> <p>Leitfrage: „Wie heißen die kleinen Öffnungen an der Blattunterseite?“</p>	<p>beschreiben (und definieren) (Bogen B2)</p> <p>Fachwortschatz anwenden, beschriften</p>	<p>Fachlexik: <i>Kohlendioxid, Sauerstoff, Spaltöffnung</i></p>
<p>8. Diskussion zu folgenden Fragen</p> <p>„Wie konnte Priestley beweisen, dass die Pflanzen ‚schlechter Luft ihre Frische‘ zurückgeben?“</p> <p>„Warum hat er die Maus auch in das zweite Gefäß gesetzt?“</p> <p>wichtigste Ergebnisse schriftlich festhalten</p> <p>(Er hat zwei fast gleiche Experimente durchgeführt und dann verglichen. Der einzige Unterschied war, dass in einem Gefäß eine Pflanze war. Da alles außer der Pflanze gleich war, konnte er beweisen, dass die Pflanze für die ‚Verbesserung der Luft‘ verantwortlich war.</p> <p>Um sicher zu gehen, dass es nicht an der Maus gelegen ist - sie hätte ja krank sein können -, hat Priestley auch noch die zweite Maus in das Gefäß ohne Pflanze gesetzt.)</p>	<p>analysieren (Bogen B4)</p>	<p><i>Er konnte damit beweisen, dass... Er beweist damit, dass... Er konnte ... beweisen, weil...</i></p> <p>Vergleiche und Unterschiede / Gegenteiliges formulieren: <i>Im Vergleich dazu... / Der Unterschied ist ... / Der Unterschied besteht darin, dass... / während, stattdessen, aber, obwohl, ...</i></p> <p>mögliche Entwicklungen beschreiben (Konjunktivformen und Modalverben): <i>könnte, würde, wäre, ...</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlungen Schüler/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>4. Zusammenfassung und Schlussfolgerung</p> <p>Arbeitsblatt = Aufgabe 7 – „Zwei Dinge, die ich heute herausgefunden habe“</p> <p>mündlich in Gruppen: „Könnt ihr euch vorstellen, dass es andere Experimente gibt, die man ähnlich anordnen / gestalten könnte?“ „Warum?“</p>	<p>Schlussfolgerungen ableiten (Bogen B5) Vermutungen äußern und begründen (Bogen B1 und Bogen B3)</p>	<p><i>Im Vergleich zu...</i> unpersönliche Ausdrucksformen</p>

Lexikliste

- die Luft: ist ein Gemisch unterschiedlicher Gase der Erdatmosphäre. Die wichtigsten sind: Sauerstoff (21%), Stickstoff (78%) und Kohlendioxid (0,03%). Den Rest bilden unterschiedliche Edelgase (z.B. Argon). Bei der Atmung nehmen Lebewesen sauerstoffreiche Luft auf und geben kohlendioxidreiche ab.
- die sauerstoffreiche Luft (die Einatemluft): Fachbegriff, Luft, die wir einatmen. Enthält in der Regel 21% Sauerstoff und 0,03% Kohlendioxid.
- die kohlendioxidhaltige Luft (die Ausatemluft): Fachbegriff. Luft, die wir ausatmen. Enthält 16% Sauerstoff und 5,03% Kohlendioxid.
- die verbrauchte Luft: umgangssprachlicher Ausdruck. Gemeint ist die kohlendioxidhaltige Luft. Sie ist „verbrauchte“, weil sie für Lebewesen nicht mehr so gut geeignet ist, weil Lebewesen darin zuerst weniger gut und dann gar nicht mehr atmen können.
- der Sauerstoff: Gas, das in der Luft enthalten ist (zu 21%) und von Lebewesen benötigt wird. Über die Lungen wird der Sauerstoff aufgenommen und mithilfe des Blutes zu den Zellen transportiert.
- der Stickstoff: Gas, das in der Luft enthalten ist (78%).
- das Kohlendioxid: Gas, das in der Luft enthalten ist (0,03%). Lebewesen produzieren bei der Zellatmung Kohlendioxid und geben dieses über die Lungen wieder ab.
- das Gas: Zustandsform von Elementen. Je nach Temperatur sind Elemente entweder fest, flüssig oder gasförmig.
- die Fotosynthese: ein Prozess, bei dem die Pflanzen aus Wasser, Kohlendioxid und Lichtenergie Zucker zur eigenen Ernährung herstellen. Als Abfallprodukt der Fotosynthese entsteht – zu unserem Glück- Sauerstoff.
- die Zellatmung: In unseren Zellen wird Zucker (den wir über die Nahrung aufnehmen) verbrannt. Dabei wird Energie freigesetzt, die zum Beispiel unser Herz schlagen lässt. Bei der Zellatmung wird Sauerstoff verbraucht und Kohlendioxid entsteht.

- einatmen: Luft in die Lunge bringen
- ausatmen: Luft aus der Lunge ausströmen lassen
- vervollständigen: fertig machen, komplett machen

- in höchstem Grade: sehr stark, am meisten
- schädlich: macht etwas kaputt
- unbekümmert: sorgenfrei; ohne Probleme
- mit knapper Not: nur mit Problemen, gerade noch
- ihre / die Frische zurückgeben: umgangssprachlicher Ausdruck, etwas wieder frisch (neu, gut, sauber) machen

- der Priester: katholischer Geistlicher. Ein Mann, der in einer christlichen katholischen Kirche die Messe hält und sich um die Gläubigen kümmert.
- die Brauerei
- die Gärung
- die alkoholische Gärung
- das Sodawasser: Wasser, das mit Kohlendioxid angereichert ist (das Kohlendioxid enthält)
- die Entdeckung
- der Glasbehälter
- das Gefäß
- der Behälter
- die Sekunde
- die Öffnung
- die (Blatt-)Unterseite: jene Seite eines Blattes oder einer anderen Sache, die nach unten zeigt, die man von unten sehen kann. Gegensatz = Oberseite
- der Kreislauf

Hintergrundinformation für Lehrer/innen

Pflanzen nehmen über kleine Öffnungen an der Blattunterseite (Spaltöffnungen) CO_2 auf und wandeln es gemeinsam mit Wasser und mithilfe des Sonnenlichts zu Zucker um. Als Nebenprodukt entsteht Sauerstoff. Der Sauerstoff wird wieder über die Spaltöffnungen abgegeben. Die Pflanze in Priestleys Versuch nimmt das Kohlendioxid der Ausatemluft auf und gibt Sauerstoff ab. Dadurch kann in dem Gefäß mit der Pflanze die Maus ohne Probleme fünf Minuten überleben.

Geschichtliches zu Joseph Priestley

Joseph Priestley wurde 1733 in Yorkshire, England geboren. Priestley arbeitete als Priester. Erst mit 35 Jahren fing er an, sich für die Naturwissenschaften zu begeistern. Er wohnte neben einer Brauerei und begann sich für das Gas zu interessieren, das bei der alkoholischen Gärung entsteht. Er untersuchte dieses Gas (Kohlendioxid), leitete es in Wasser und erfand das Sodawasser. Außerdem entdeckte er 1774 ein Gas, das drei Jahre später von dem Franzosen Lavoisier Sauerstoff genannt wurde. Er fand auch heraus, dass Tiere und Menschen „Luft verbrauchen“ und Pflanzen der Luft ihre „Frische zurückgeben können“. Wie genau dieser Prozess – die Fotosynthese – funktioniert, wurde aber erst 100 Jahre nach Priestleys Entdeckung verstanden.

Aus einem Brief von Joseph Priestley an seinen Freund Benjamin Franklin (1. Juli 1772):

Lieber Herr Franklin,

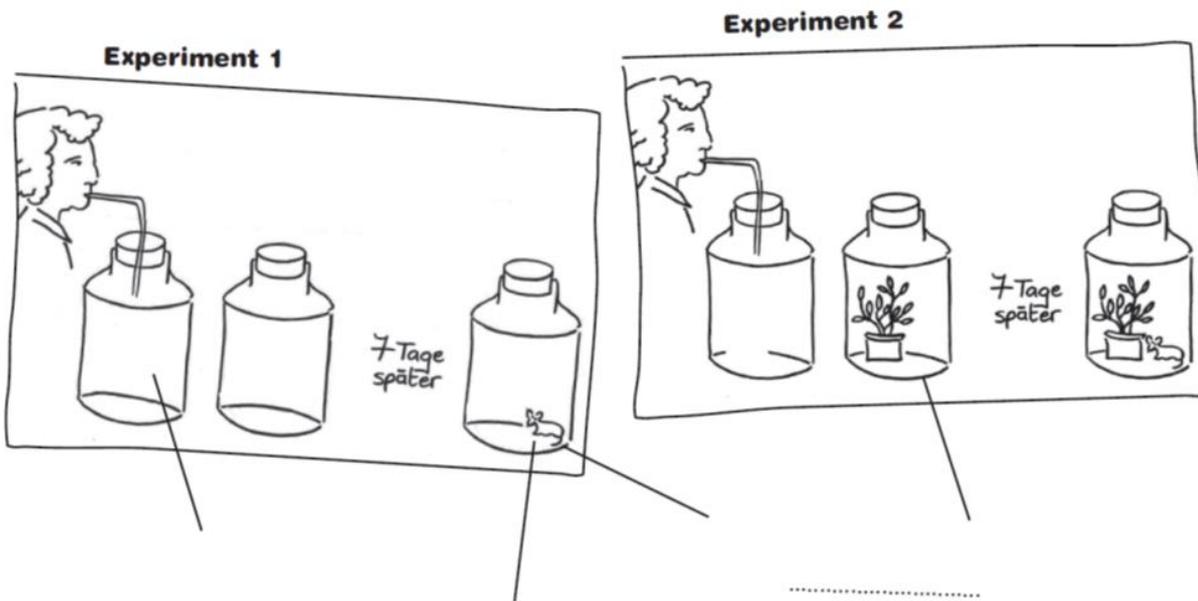
Ich habe mich gänzlich davon überzeugt, dass Luft, die durch Atmung in höchstem Grade schädlich geworden ist, durch Pflanzen, die darin wachsen, wiederhergestellt wird. In einem Gefäß habe ich verbrauchte Luft gesammelt und dieses Gefäß luftdicht verschlossen. Sieben Tage später habe ich in dieses Gefäß eine Maus gesetzt. In einen anderen Glasbehälter mit derselben verbrauchten Luft habe ich eine Pflanze gestellt. Sieben Tage später habe ich in dieses Gefäß ebenfalls eine Maus gesetzt.

Erst weiterlesen, nachdem die Schüler/innen ihre Vorhersagen getroffen haben!

Die Maus in dem Gefäß ohne Pflanze starb bereits nach 2 Sekunden. Die Maus in dem Gefäß mit der Pflanze lebte unbekümmert für mehrere Minuten in dem Gefäß. Dann habe ich sie raus genommen und in das Gefäß ohne Pflanze gesetzt. Auch diese Maus, der es in dem Behälter mit der Pflanze so gut ergangen war, konnte nur mit knapper Not wiederbelebt werden, nachdem sie für weniger als eine Sekunde in der anderen Luft gewesen war. Dieses Experiment zeigt, dass Pflanzen verbrauchter Luft ihre Frische zurückgeben können.

Arbeitsblatt – „Priestleys Experiment“

Priestleys Experiment



1.  Beschrifte Priestleys Experiment

2.  Was glaubst du, passiert mit der Maus im Experiment 1?
Warum glaubst du, passiert das?

3.  Was glaubst du, passiert mit der Maus im Experiment 2?
Warum glaubst du, passiert das?

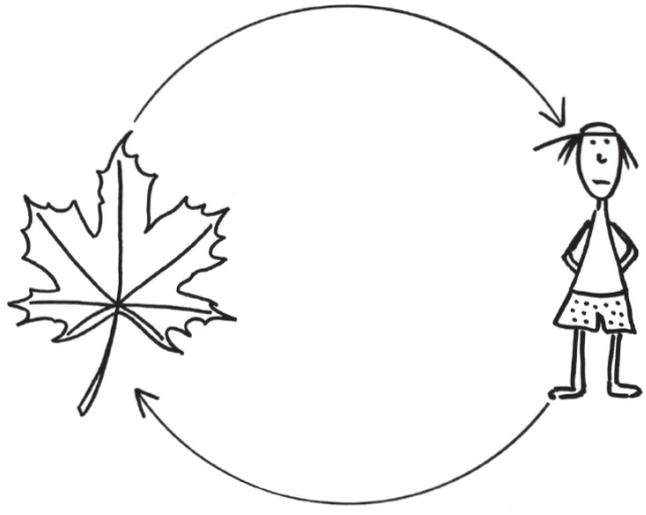
Hör dir an, was Priestley an seinen Freund geschrieben hat.

4.  Was meinte Priestley mit „verbrauchter Luft“ und was mit „die Pflanzen geben der Luft ihre Frische zurück“?

Verbrauchte Luft =

Pflanzen geben der Luft ihre Frische zurück =

5.  Was bekommen wir von den Pflanzen und was können wir ihnen geben? Vervollständige den Kreislauf.



6.  Wie heißen die kleinen Öffnungen an der Blattunterseite?

 2 Dinge, die ich heute herausgefunden habe:

1:

2:

Priestleys Experiment

London, 1. Juli 1772

Lieber Herr Franklin,

Ich habe mich gänzlich davon überzeugt, dass Luft, die durch Atmung in höchstem Grade schädlich geworden ist, durch Pflanzen, die darin wachsen, wiederhergestellt wird.

In einem Gefäß habe ich verbrauchte Luft gesammelt und dieses Gefäß luftdicht verschlossen. Sieben Tage später habe ich in dieses Gefäß eine Maus gesetzt. In einen anderen Glasbehälter mit derselben verbrauchten Luft habe ich eine Pflanze gestellt. Sieben Tage später habe ich in dieses Gefäß ebenfalls eine Maus gesetzt.

Die Maus in dem Gefäß ohne Pflanze starb bereits nach 5 Sekunden. Die Maus in dem Gefäß mit der Pflanze lebte unbekümmert für mehrere Minuten in dem Gefäß. Dann habe ich sie raus genommen und in das Gefäß ohne Pflanze gesetzt. Auch diese Maus, der es in dem Behälter mit der Pflanze so gut ergangen war, konnte nur mit knapper Not wiederbelebt werden, nachdem sie nur wenige Sekunden in der anderen Luft gewesen war.

Dieses Experiment zeigt, dass Pflanzen verbrauchter Luft ihre Frische zurückgeben können.

Hochachtungsvoll

Joseph Priestley

Vermutungen äußern

Bogen B1

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Beobachtungen, Experimenten, Untersuchungen oder Aussagen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren. Als qualitativ hochwertig sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Deshalb kann in die Beobachtung auch einbezogen werden, ob Lernende unter angemessener Verwendung der Fachsprache Vorgänge definieren/beschreiben (Bogen B2), erklären und begründen (Bogen B3) können.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Vermutungen äußern** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Vermutungen äußern

Bogen B1

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Beobachtungen, Experimenten, Untersuchungen oder Aussagen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren. Als qualitativ hochwertig sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Deshalb kann in die Beobachtung auch einbezogen werden, ob Lernende unter angemessener Verwendung der Fachsprache Vorgänge definieren/beschreiben (Bogen B2), erklären und begründen (Bogen B3) können.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden sprachliche Mittel, um Vermutungen zu äußern. a) Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Meiner Meinung nach... / Ich denke, dass... b) vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich, ... c) Konjunktivkonstruktionen (es könnte sein, dass... / es wäre möglich, denkbar, dass...) d) Verben im Futur (Die Maus wird ersticken.)				
Lernende verwenden unpersönliche Ausdrucksweise (Verallgemeinerung). a) man, es (Man kann annehmen, dass... / Man geht davon aus, dass... / Es ist nicht eindeutig. / Man sieht... / Daraus kann man schließen, dass...) b) Passivkonstruktionen (es wird sich zeigen / es wird dargestellt) Lernende verwenden Konstruktionen, die Ursache und Wirkung (kausale Zusammenhänge) beschreiben (Konditionalsätze: <i>Wenn ... dann..., falls</i>). Lernende verwenden Komposita (z.B. Glasgefäß, Atemluft, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutsenkgeschwindigkeit).				
Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid). Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. verbrauchte / sauerstoffarme Luft, leeres Glasgefäß, der links stehende Behälter, die an der Oberfläche angebrachte Öffnung)				
	Beispiele			
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Vermutungen äußern

Bogen B1

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Beobachtungen, Experimenten, Untersuchungen oder Aussagen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren. Als qualitativ hochwertig sind die geäußerten Vermutungen im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Deshalb kann in die Beobachtung auch einbezogen werden, ob Lernende unter angemessener Verwendung der Fachsprache Vorgänge definieren/beschreiben (Bogen B2), erklären und begründen (Bogen B3) können.

Schlussfolgerungen:

Beschreiben – Definieren

Bogen B2

Beschreiben und *Definieren* bedeuten, dass Lernende Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben können und relevante Aspekte und Merkmale zu diesen benennen können. Für die konkrete Unterrichtssituation zum Priestley-Experiment kann dabei auch beobachtet werden, ob die Lernenden zwischen Vorgängen/Veränderungen und Zuständen unterscheiden können. Auch ist in der konkreten Aufgabenstellung die Verknüpfung sprachlicher Beschreibung und der Präsentation des tatsächlichen Vorgangs von Interesse.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Beschreiben – Definieren** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Beschreiben – Definieren

Bogen B2

Beschreiben und *Definieren* bedeuten, dass Lernende Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben können und relevante Aspekte und Merkmale zu diesen benennen können. Für die konkrete Unterrichtssituation zum Priestley-Experiment kann dabei auch beobachtet werden, ob die Lernenden zwischen Vorgängen/Veränderungen und Zuständen unterscheiden können. Auch ist in der konkreten Aufgabenstellung die Verknüpfung sprachlicher Beschreibung und der Präsentation des tatsächlichen Vorgangs von Interesse.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlungen	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
<p>Lernende verwenden unpersönliche Ausdrucksweise bei der Beschreibung von Vorgängen bzw. Phänomenen.</p> <p>a) man, es (Man nimmt dazu... / Man sieht, dass... / Es ist nicht eindeutig, ...)</p> <p>b) Passivkonstruktionen (wird eingesetzt /wird verschlossen)</p> <p>c) wir statt sie/ich (generische 1. Person Pl.) (Jetzt betrachten wir, ... / Wir stellen uns vor, ...)</p> <p>Lernende verwenden Formulierungen, die einen Vorgang bzw. einen Zustand beschreiben, und unterscheiden diese korrekt.</p> <p>a) Er/Man setzt die Maus in das Glasgefäß. / Wir setzen die Maus in das Glasgefäß. / Die Maus wird in das Glasgefäß gesetzt.</p> <p>b) Die Maus sitzt in dem Glasgefäß.</p>				
<p>Lernende verwenden Begriffe, die eine zeitliche Abfolge darstellen: Temporalpartikel (zuerst, dann, danach, als nächstes, vorher, ...) oder Aufzählungen (erstens, zweitens, ...).</p> <p>Lernende verwenden Begriffe, die örtliche Zuordnungen konkretisieren (oben, links, neben, am, bei, ...).</p>				
<p>Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. verbrauchte / sauerstoffarme Luft, leeres Glasgefäß, der links stehende Behälter, die an der Oberfläche angebrachte Öffnung).</p> <p>Lernende verwenden Steigerungsformen und Vergleiche (größer als, häufiger als, mehr als, gleich wie, ...).</p>				
<p>Lernende verwenden eindeutige Formulierungen und vermeiden epistemische Partikeln = Relativierungen / Unsicherheiten (vielleicht, hoffentlich, womöglich,...).</p>				
<p>Lernende verwenden Verneinungsformen (passiert nicht / darf man nicht).</p>				
<p>Lernende verwenden Komposita (z.B. Glasgefäß, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutsenkgeschwindigkeit.).</p>				
<p>Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid).</p>				
<p>Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.</p> <p>Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).</p>	Beispiele			
<p>Klasse / Schulstufe</p>				
<p>Lerner/in(nen)</p>				
<p>Thema</p>				
<p>Fach</p>				

Beschreiben – Definieren

Bogen B2

Beschreiben und *Definieren* bedeuten, dass Lernende Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben können und relevante Aspekte und Merkmale zu diesen benennen können. Für die konkrete Unterrichtssituation zum Priestley-Experiment kann dabei auch beobachtet werden, ob die Lernenden zwischen Vorgängen/Veränderungen und Zuständen unterscheiden können. Auch ist in der konkreten Aufgabenstellung die Verknüpfung sprachlicher Beschreibung und der Präsentation des tatsächlichen Vorgangs von Interesse.

Schlussfolgerungen:

Begründen

Bogen B3

Eine Aussage begründen bedeutet, diese durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein, Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. auf kausale Beziehungen von Ursache und Wirkung zurückgeführt werden. Im konkreten Unterrichtsszenario begründen die Lernenden an zwei Stellen ihre Vermutungen zu Experimenten.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Begründen** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Begründen

Bogen B3

Eine Aussage begründen bedeutet, diese durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein, Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. auf kausale Beziehungen von Ursache und Wirkung zurückgeführt werden. Im konkreten Unterrichtsszenario begründen die Lernenden an zwei Stellen ihre Vermutungen zu Experimenten.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
<p>Lernende verwenden unpersönliche Ausdrucksweise bei der Beschreibung von Vorgängen bzw. Phänomenen.</p> <p>a) man, es (Man kann beobachten... / Man nimmt dazu... / Man sieht, dass... / Es ist nicht eindeutig,...)</p> <p>b) Passivkonstruktionen (wird eingesetzt, wird verschlossen, ...)</p> <p>c) generische 1. Person Pl. (Jetzt betrachten wir, ... / Wir stellen uns vor, ...)</p> <p>Lernende verwenden begründende Strukturen oder solche, die eine Bedingung ausdrücken (Kausal-/Konditionalsätze: <i>weil, da, auf Grund dessen, darum, Wenn..., dann...</i>).</p> <p>Lernende verwenden „um zu“-Konstruktionen zur Begründung (er..., um zu überprüfen, ob...).</p>				
<p>Lernende verwenden Verneinungsformen (er sagt nicht, meint nicht / ich aber finde das nicht / das stimmt aber nicht).</p>				
<p>Lernende verwenden Komposita (z.B. Glasgefäß, Atemluft, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutsenkgeschwindigkeit).</p>				
<p>Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid).</p>				
<p>Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.</p> <p>Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).</p>	Beispiele			

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Begründen

Bogen B3

Eine Aussage begründen bedeutet, diese durch Argumente stützen zu können. Dabei sollen die Argumente sachlich richtig sein, Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. auf kausale Beziehungen von Ursache und Wirkung zurückgeführt werden. Im konkreten Unterrichtsszenario begründen die Lernenden an zwei Stellen ihre Vermutungen zu Experimenten.

Schlussfolgerungen:

Analysieren

Bogen B4

Analysieren bedeutet, dass Lernende wichtige Aussagen, Daten, Merkmale, Eigenschaften oder Sachverhalte auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten können. Im konkreten Unterrichtskonzept beinhaltet die Analyse eine Begründung und einen Vergleich, warum der Vorgang sich auf die beschriebene Weise vollzogen hat und wie er sich unter anderen Bedingungen vollziehen würde.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Analysieren** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Analysieren

Bogen B4

Analysieren bedeutet, dass Lernende wichtige Aussagen, Daten, Merkmale, Eigenschaften oder Sachverhalte auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten können. Im konkreten Unterrichtskonzept beinhaltet die Analyse eine Begründung und einen Vergleich, warum der Vorgang sich auf die beschriebene Weise vollzogen hat und wie er sich unter anderen Bedingungen vollziehen würde.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden Nebensätze, die Bedingungen und ihre Folgen beschreiben (wenn – dann, falls, vorausgesetzt dass, unter der Bedingung, dass, angenommen dass, ...).				
Lernende verwenden Konjunktivkonstruktionen, um alternative Entwicklungen zu beschreiben (auch mit Modalverben: <i>könnte, würde, wäre, ...</i>).				
Lernende verwenden begründende Nebensätze (weil, da, denn, ...).				
Lernende verwenden Satzkonstruktionen, die Gegenteiliges ausdrücken (einerseits – andererseits, auf der einen / der anderen Seite, während, stattdessen, statt, aber, obwohl, trotzdem, jedoch, ...).				
Lernende verwenden Komposita (z.B. Glasgefäß, Atemluft, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutsenkgeschwindigkeit).				
Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. verbrauchte / sauerstoffarme Luft, leeres Glasgefäß, der links stehende Behälter, die an der Oberfläche angebrachte Öffnung)				
	Beispiele			
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Analysieren

Bogen B4

Analysieren bedeutet, dass Lernende wichtige Aussagen, Daten, Merkmale, Eigenschaften oder Sachverhalte auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten können. Im konkreten Unterrichtskonzept beinhaltet die Analyse eine Begründung und einen Vergleich, warum der Vorgang sich auf die beschriebene Weise vollzogen hat und wie er sich unter anderen Bedingungen vollziehen würde.

Schlussfolgerungen:

Schlussfolgern

Bogen B5

Schlussfolgern bedeutet, dass die Lernenden auf der Grundlage von beobachteten Vorgängen oder wesentlichen Merkmalen sachgerechte Schlüsse ziehen können. Diese Schlussfolgerungen stellen zumeist allgemein gültige Prinzipien dar. Im konkreten Unterrichtskonzept wird dabei verlangt, anhand des beobachteten und durchgeführten Experiments verallgemeinern zu können, wie künftige Vorgänge unter gleichen beziehungsweise anderen Bedingungen ablaufen werden.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Schlussfolgern** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Schlussfolgern

Bogen B5

Schlussfolgern bedeutet, dass die Lernenden auf der Grundlage von beobachteten Vorgängen oder wesentlichen Merkmalen sachgerechte Schlüsse ziehen können. Diese Schlussfolgerungen stellen zumeist allgemein gültige Prinzipien dar. Im konkreten Unterrichtskonzept wird dabei verlangt, anhand des beobachteten und durchgeführten Experiments verallgemeinern zu können, wie künftige Vorgänge unter gleichen beziehungsweise anderen Bedingungen ablaufen werden.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende verwenden Konjunktivkonstruktionen, um mögliche Entwicklungen zu beschreiben (auch mit Modalverben: <i>könnte, würde, wäre</i>).				
Lernende verwenden Konstruktionen, die Schlussfolgerungen umschreiben. a) Konditionalsätze: (<i>immer</i>) <i>wenn... , dann... , falls...</i> b) Konsekutiv- und Konzessivsätze: <i>somit, deshalb, darum, so dass, obwohl, ...</i>				
Lernende verwenden begründende Nebensätze (Kausalsätze: <i>weil, da, deshalb, denn, ...</i>) oder „ um zu “-Konstruktionen zur Begründung (er macht das, um zu überprüfen, ob...).				
Lernende verwenden sprachliche Mittel (Phrasen), die die Schlussfolgerung unterstreichen (Daraus schließe ich, ... / Ich glaube deshalb, ... / Darum nehme ich an, ... / Somit können wir annehmen, ... / Daraus ergibt sich, ...).				
Lernende verwenden Komposita (z.B. Glasgefäß, Atemluft, Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter, Blutsenkgeschwindigkeit).				
Lernende verwenden Fachbegriffe (z.B. aussaugen, einsetzen, Experiment, Pipette, Bunsenbrenner, Oberfläche, Oxid).				
Lernende verwenden Attribute (gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. verbrauchte / sauerstoffarme Luft, leeres Glasgefäß, der links stehende Behälter, die an der Oberfläche angebrachte Öffnung)				
	Beispiele			
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Schlussfolgern

Bogen B5

Schlussfolgern bedeutet, dass die Lernenden auf der Grundlage von beobachteten Vorgängen oder wesentlichen Merkmalen sachgerechte Schlüsse ziehen können. Diese Schlussfolgerungen stellen zumeist allgemein gültige Prinzipien dar. Im konkreten Unterrichtskonzept wird dabei verlangt, anhand des beobachteten und durchgeführten Experiments verallgemeinern zu können, wie künftige Vorgänge unter gleichen beziehungsweise anderen Bedingungen ablaufen werden.

Schlussfolgerungen:

Musterszenario C – DaF-Unterricht:
„Ein Fachthema präsentieren“

Musterszenario C – DaF-Unterricht: „Ein Fachthema präsentieren“

Bei dieser Unterrichtssequenz handelt es sich um ein exemplarisches Szenario für den DaF-Unterricht. Die Aufgaben sind für Hochschulstudentinnen und -studenten formuliert, die das Sprachniveau C1 nach dem GER erreichen. Das Ziel des Szenarios ist es, ein Fachthema zu präsentieren. Student/innen sollen sich mittels populärwissenschaftlicher Texte über das Phänomen der Prokrastination informieren, über Erkenntnisse diskutieren, diese zusammenfassen und anschließend in Kleingruppen mündlich präsentieren. Die Unterrichtssequenz dauert zwei Unterrichtseinheiten.

Sprachliche Lernziele:

Studierende können

- aus populärwissenschaftlichen Texten* Informationen entnehmen, sie kritisch beurteilen, Erkenntnisse ableiten und über diese berichten,
- Vorschläge machen und argumentieren (bei der Erstellung der Präsentation),
- ein Fachthema präsentieren (→ [Beobachtungsbogen C1](#) und → [Beobachtungsbogen C2](#)) und dabei
 - die Präsentation einleiten und abschließen,
 - Informationen aus Fachtexten in ein kohärentes Ganzes einarbeiten,
 - die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen aufrechterhalten,
 - einhaken/ums Wort bitten bzw. das Wort an jemanden weitergeben,
- ihre eigene Meinung äußern und begründen.

Materialien:

*An die Studierenden werden drei Texte mit Informationen zum Thema Prokrastination ausgeteilt. Die Texte können aus Internetquellen zusammengestellt werden, entsprechende Informationen finden sich z.B. auf Wikipedia oder unter:

http://www.typentest.de/typentest_de_-_erklarung/prokrastination.htm

<http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/prokrastination/was-heisst-prokrastination/index.html>

Impulsbild: Hier kann aus der Google-Bildersuche ein passendes Bild zum Thema Prokrastination gewählt werden.

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlung Studierende	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>1. Einführung: Lehrer/in informiert kurz über das Ziel der UE (Fachthema präsentieren) und stellt das Thema vor (ein passendes Foto/Bild zum Thema Prokrastination einblenden, Student/innen raten das Thema).</p>	<p>Informationen verstehen (nur rezeptiv)</p>	
<p>2. Textlektüre: 3er-Gruppen werden gebildet, jede/r Student/in bekommt einen Textabschnitt zum vorgegebenen Thema (Prokrastination) und soll die wichtigsten Passagen markieren bzw. fragen, wenn etwas nicht klar ist.</p>	<p>um Erklärung bitten (Bogen A3)</p>	<p><i>Entschuldigung, ich verstehe das Wort / die Wortverbindung / den Satz ... nicht. Können Sie mir dieses Wort / diese Wortverbindung / diesen Satzteil erklären? Was bedeutet ... auf Tschechisch?</i></p>
<p>3. Informationsaustausch: Die Student/inn/en stellen die wichtigsten Informationen aus den Textabschnitten in den Kleingruppen vor; jede/r berichtet über die Informationen aus seinem eigenen Textabschnitt.</p>	<p>berichten</p>	<p><i>In meinem Text steht... Ich habe erfahren, dass... Der Text berichtet darüber, dass...</i></p>
<p>4. Präsentationsentwurf: Die Student/inn/en entwickeln in den Kleingruppen den ersten Entwurf der Präsentation (Struktur, Inhalt) und diskutieren diesen. Jede Gruppe bekommt einen Raster (5 x DIN-A3 Blätter mit Überschriften) vorgegeben: Folie 1: Titel, Struktur der Präsentation Folie 2: Definition von Prokrastination und ihre Ursachen Folie 3: Tipps gegen Prokrastination Folie 4: Eigene Erfahrungen Folie 5: Ausblick und Abschluss</p> <p>Jede Kleingruppe erstellt eine Präsentation, indem die Student/inn/en auf den Folien die entsprechenden Informationen ergänzen (in Stichpunkten).</p>	<p>Vorschläge machen</p> <p>argumentieren</p>	<p><i>Ich schlage vor, ... Ich würde ... Wir könnten... Meiner Meinung nach sollten wir... Ich bin davon überzeugt, dass...</i></p> <p><i>Ich verstehe, was du meinst, aber... Du hast recht, aber ich würde sagen... Das stimmt, aber ich bin anderer Meinung. Ich würde..., weil...</i></p>
<p>5. Mündliche Präsentation zum Thema <i>Prokrastination</i>: Jede Gruppe präsentiert ihre Auffassung des Themas nach dem vorgegebenen Raster. Jede/r Student/in in der Kleingruppe sollte zu Wort kommen (Rollenverteilung muss vorab geklärt/verlost werden). Je nach Anzahl der Kleingruppen wird vor dem Plenum oder vor einer anderen Kleingruppe präsentiert (falls mehr als vier Kleingruppen in der Klasse gebildet werden).</p>	<p>Fachthema präsentieren (komplex) (Bogen C1 und Bogen C2)</p>	<p><i>„ein Fachthema präsentieren“ enthält mehrere Sprachhandlungen</i></p>
<p>Anschließende Aufgabe (fakultativ): 6. Präsentationen-Börse Alle fertigen Präsentationen werden auf Tische gelegt und werden von den Student/inn/en gegenseitig bewertet.</p>	<p>eigenen Standpunkt (ableiten und) begründen (Bogen A5)</p>	<p><i>Ich meine, dass... / Ich denke, dass... Ich bin der Meinung, dass... Meiner Meinung nach... Ich finde Präsentation von XY ... interessant / spannend, weil...</i></p>

Arbeitsblatt: „Ein Fachthema präsentieren“

Schritt 1

Bilden Sie Gruppen zu dritt. Jede/r Student/in bekommt einen Text zum Thema „Prokrastination“. Lesen Sie die Texte und berichten Sie in Kleingruppen über die wichtigsten Informationen.

Schritt 2

Stellen Sie nun eine Präsentation zum Thema „Prokrastination“ zusammen. Sie bekommen dafür 5 Blätter (à la 5 PPT-Folien):

Folie 1: *Titel, Struktur der Präsentation*

Folie 2: *Definition von Prokrastination und ihre Ursachen*

Folie 3: *Tipps gegen Prokrastination*

Folie 4: *Eigene Erfahrungen*

Folie 5: *Ausblick und Abschluss*

Notieren Sie auf jeder Folie zu der jeweiligen Überschrift **3-5 Stichpunkte** (keine Sätze abschreiben), die Sie anschließend präsentieren werden.

Überlegen Sie sich die **Rollenverteilung** (wer sagt was bzw. wann).

TIPP: Denken Sie daran, wie man

- eine Präsentation strukturiert (Einleitung/Hauptteil/Abschluss),
- die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen gewinnt und aufrecht hält (begrüßen, zu Fragen auffordern, sich bedanken),
- die Präsentation zu einem kohärenten Text macht (Einleitungssätze, Verbindungswörter),
- Komposita und Fremdwörter richtig ausspricht,
- einhakt/ums Wort bittet bzw. das Wort an jemanden weitergibt,
- Gestik und Mimik einsetzt,
- etc.

Schritt 3

Präsentieren Sie Ihr „gemeinsames Werk“ zu dritt.

Ein Fachthema präsentieren

Bogen C1

Wenn ein *Fachthema präsentiert wird*, werden mehrere Sprachhandlungen realisiert. In diesem Beobachtungsbogen werden wir uns auf die Sprachhandlungen konzentrieren, die für das Präsentieren charakteristisch sind. Es geht um Sprachhandlungen, die zahlreiche bildungssprachliche/fachsprachliche Merkmale aufweisen.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen der Sprachhandlungskomplex **Ein Fachthema präsentieren** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Ein Fachthema präsentieren

Bogen C1

Wenn ein *Fachthema präsentiert wird*, werden mehrere Sprachhandlungen realisiert. In diesem Beobachtungsbogen werden wir uns auf die Sprachhandlungen konzentrieren, die für das Präsentieren charakteristisch sind. Es geht um Sprachhandlungen, die zahlreiche bildungssprachliche/fachsprachliche Merkmale aufweisen.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
KOHÄRENZ				
Lernende verwenden Einleitungs- und Verweissätze bzw. Überleitung. Was ... betrifft, anbelangt, ... / Wie ich schon erwähnt habe, ... / Als nächsten Punkt möchte ich ansprechen, ...				
Lernende geben das Wort weiter bzw. bitten um das Wort. ... und darüber erzählt mehr XY / Nun möchte ich das Wort an ... weitergeben. / Wenn ich kurz einhaken darf, ...				
Lernende verwenden Verweis- und Verbindungswörter. dieses, darüber, ... weitere, darüber hinaus, nicht zuletzt, ...				
WORTSCHATZ				
Lernende verwenden Komposita. Aufschiebesyndrom, Arbeitsstörung, ...				
Lernende verwenden Fach- und Fremdwörter. Statistik, Prokrastination, Priorität, extrem, enorm, ...				
Lernenden verwenden verbnominale Konstruktionen (Funktionsverbgefüge). zur Verfügung stehen, zum Ausdruck kommen, ...				
Lernende verwenden differenzierende und abstrahierende Ausdrücke. Die Befragten gaben an ... (statt: Die Leute antworteten...)				
Lernenden verwenden Nominalisierungen. Prokrastinieren, Aufschieben, ...				
Lernende verwenden rhetorische Fragen. Und wie ist unsere Erfahrung? / Und wie äußern sich Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Thema?				
GRAMMATIK				
Lernende verwenden Passiv-Konstruktionen. Es wird behauptet... / Es wurde festgestellt...				
Lernenden verwenden Relativsätze. Das Phänomen, das gerade beschrieben wurde, ...				
SONSTIGES	Beispiele			
Lernende nutzen andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Ein Fachthema präsentieren

Bogen C1

Wenn ein *Fachthema präsentiert wird*, werden mehrere Sprachhandlungen realisiert. In diesem Beobachtungsbogen werden wir uns auf die Sprachhandlungen konzentrieren, die für das Präsentieren charakteristisch sind. Es geht um Sprachhandlungen, die zahlreiche bildungssprachliche/fachsprachliche Merkmale aufweisen.

Schlussfolgerungen:

Ein Fachthema präsentieren – Struktur / Performanz

Bogen C2

Wenn ein Fachthema präsentiert wird, werden mehrere Sprachhandlungen realisiert. In diesem Bogen werden wir uns auf die Sprachhandlungen konzentrieren, die fürs Präsentieren charakteristisch sind. Es geht um Sprachhandlungen, die zahlreiche bildungssprachliche/fachsprachliche Merkmale aufweisen.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die untenstehenden Merkmale aufmerksam durch.
2. Kreuzen Sie alle genannten Elemente an, die während der Präsentation vorkommen, und entscheiden Sie, ob sie sprachlich korrekt realisiert wurden.
3. Machen Sie sich ggf. Notizen zu besonderen Schüler/innen-Leistungen.

	nicht vorhanden	vorhanden	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
STRUKTUR	Beispiele aus der Beobachtung			
<u>Einleitung</u>				
Lernende begrüßen die Zuhörer/innen. Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, wir freuen uns sehr, dass ihr so zahlreich erschienen seid...				
Lernende stellen sich vor. Ich heiße... / das ist...und...				
Lernende stellen das Thema der Präsentation vor. Wir möchten euch das Thema...vorstellen. / Heute geht es um das Thema...				
<u>Hauptteil</u>				
Lernende stellen die Struktur der Präsentation vor. Wir beginnen mit der Definition des Begriffs, dann folgt... / Als erstes möchten wir..., dann...				
<u>Abschluss</u>				
Lernende fassen den Hauptgedanken der Präsentation zusammen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass...				
Lernende fordern zu Fragen auf und behandeln diese. Wir freuen uns auf eure Fragen... / Falls es Fragen oder Anmerkungen gibt, stehen wir gern zur Verfügung.				
Lernende bedanken sich. Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit.				
PERFORMANZ				
<ul style="list-style-type: none"> • Sprechtempo • Lautstärke • Gestik und Mimik (Augenkontakt) 				

Ein Fachthema präsentieren

Bogen C2

Wenn ein *Fachthema präsentiert wird*, werden mehrere Sprachhandlungen realisiert. In diesem Beobachtungsbogen werden wir uns auf die Sprachhandlungen konzentrieren, die für das Präsentieren charakteristisch sind. Es geht um Sprachhandlungen, die zahlreiche bildungssprachliche/fachsprachliche Merkmale aufweisen.

Schlussfolgerungen:

Musterszenario D – DaF-Unterricht:
„Fotos erzählen Geschichten“

Musterszenario D – DaF-Unterricht: „Fotos erzählen Geschichten“

„Fotos erzählen Geschichten“ ist ein Szenario für den DaF-Unterricht zum Thema „Bildbeschreibung“ und richtet sich an die Zielgruppe mit Sprachkenntnissen auf der Niveaustufe B1 bis B2 laut GER. Lerner/innen bekommen zur Auswahl zwei Fotos, die unterschiedlich interpretiert werden können. Zu einem der Fotos äußern die Lerner/innen in Kleingruppen ihre Vermutungen, begründen diese und reagieren in einer Diskussion aufeinander. Anschließend werden die Lernenden aufgefordert eine ungewöhnliche Geschichte zu entwerfen und diese der ganzen Klasse zu präsentieren. Zum Abschluss werden ergänzende Aufgaben angeboten, damit eine abgerundete Unterrichtseinheit entstehen kann. Das Szenario dauert bis zu 45 Minuten, kann lehrbuchunabhängig verwendet werden und eignet sich auch für andere Sprachniveaus.

Sprachliche Lernziele:

Lerner/innen können

- Informationen und Anleitungen verstehen (rezeptiv),
- ein Bild möglichst genau beschreiben (→ [Beobachtungsbogen D1](#)),
- Hypothesen/Vermutungen bilden und begründen (→ [Beobachtungsbogen D2](#)),
- auf Hypothesen/Vermutungen reagieren, Rückfragen stellen, Zustimmung formulieren, widersprechen (→ [Beobachtungsbogen D2](#)),
- eine zeitliche Abfolge beschreiben (→ [Beobachtungsbogen D1](#)).

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlung Lerner/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>1. Einführung: Lehrer/in informiert kurz über die Ziele der Einheit (ein Foto beschreiben und im Plenum eine Geschichte erzählen) und stellt das Thema vor.</p>	<p>Informationen verstehen (nur rezeptiv)</p>	
<p>2. Fotobeschreibung: 3er-Gruppen werden gebildet, Lerner/innen sollen ein Foto auswählen und möglichst detailliert beschreiben. Sie können mit dem Hinweis motiviert werden, sie sollen das Foto einer dritten Person beschreiben, die es nicht sehen kann.</p> <p>Die Beschreibung kann sowohl mündlich als auch schriftlich zustande kommen.</p>	<p>ein Foto beschreiben (Bogen D1)</p>	<p>Örtliche Zuordnung: <i>oben, links, neben, am, bei / in der Mitte... im Vordergrund / im Hintergrund... auf diesem Bild / auf dem Foto sieht man / kann man sehen</i></p> <p>Attribute: <i>die links sitzende Person die Person, die links sitzt, ...</i></p>
<p>3. Entwicklung einer Geschichte: Lerner/innen bekommen die Information, dass das ausgewählte Foto eine besondere Bedeutung für Barbara hat. Sie äußern Vermutungen zu möglichen Gründen für diese besondere Bedeutung.</p> <p>Sie entwickeln auf Basis dieser Vermutungen eine Geschichte. Die Geschichte kann ungewöhnlich und auch verrückt sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer ist das? - Wie sehen die Personen aus? - Was haben sie an? - Wo sind sie? - Warum sind sie hier? - Was machen sie? - Worüber unterhalten sie sich? - Wie ist die Stimmung?" <p>In der Ausarbeitung äußern die Lerner/innen Vermutungen und reagieren auf jene ihrer Kolleg/inn/en ablehnend oder zustimmend.</p> <p>Lerner/innen werden von der Lehrkraft motiviert, eigene Meinungen zu vertreten und über die Vermutungen zu diskutieren.</p>	<p>Vermutungen äußern (Bogen D2)</p> <p>Vermutungen begründen (Bogen D2)</p> <p>Rückfragen stellen</p> <p>Zustimmung formulieren (Bogen D2)</p> <p>widersprechen (Bogen D2)</p>	<p><i>Ich denke, (dass)... / Ich glaube, (dass)... / Ich vermute, (dass)... Ich bin der Meinung, (dass)... / Meiner Meinung nach... vermutlich / wahrscheinlich / vielleicht könnte / dürfte / sollte...</i></p> <p><i>Der Grund ist ... Sätze mit weil... / da... / denn... Ich glaube das, weil... Sätze mit so dass ... / deshalb ... / infolgedessen ...</i></p> <p><i>Glaubst du, ...? / Meinst du damit, dass ...? / Bedeutet das, dass ...?</i></p> <p><i>Ich glaube, ja. / Das stimmt. / Du hast Recht. Ich bin derselben Meinung wie... / Ich stimme ... zu. Ja, das kann sein. / Das könnte sein.</i></p> <p><i>Das stimmt nicht. / Das sehe ich anders. / Ich bin anderer Meinung als... / Ich muss dir widersprechen. Das ist sehr interessant, aber...</i></p>

Unterrichtsverlauf	Sprachhandlung Lerner/innen	Sprachliche Mittel (exemplarisch)
<p>4. Geschichte präsentieren: Lerner/innen sollen sich auf 4 Punkte einigen, die besonders wichtig sind, um ihre Geschichte der ganzen Klasse erzählen zu können.</p> <p>Anschließend werden alle Geschichten im Plenum erzählt.</p>	<p>eine Geschichte erzählen</p>	<p>Temporalpartikeln (<i>zuerst, dann, danach, als nächstes, vorher...</i>) Aufzählungen (<i>erstens, zweitens, ...</i>) Verben in Vergangenheitsform (<i>Es war einmal ...</i>)</p>
<p>5. Anschließende alternative Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialog zwischen den Personen auf dem Foto vorspielen, Dialog führen (mündlich) - eine Geschichte in der Vergangenheitsform zu einem Foto schreiben. Mögliche Aufgabenstellung: „Was ist vor 60 Minuten passiert? – Denk dir eine kurze Geschichte aus und schreibe diese auf.“ 		

Arbeitsblatt: „Fotos erzählen Geschichten“

Aufgabe 1: Foto beschreiben

Wählt ein Foto aus und **beschreibt** das Foto möglichst detailliert.

Aufgabe 2: Eine Geschichte erzählen

Das ausgewählte Foto hat eine besondere Bedeutung für Barbara. **Äußert Vermutungen** zu möglichen Gründen für diese besondere Bedeutung.

Entwickelt auf Basis eurer Vermutungen eine Geschichte. Die Geschichte kann ungewöhnlich und auch verrückt sein. Lasst eure Phantasie spielen.

Folgende Fragen können euch helfen:

- Wer ist auf dem Foto?
- Wie sehen die Personen aus?
- Was haben sie an?
- Wo sind sie?
- Was machen sie?
- Worüber unterhalten sie sich?
- Wie ist die Stimmung?

Aufgabe 3: Geschichte erzählen/präsentieren

Schreibt gemeinsam vier Gedanken auf, die für eure Geschichte wichtig sind:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Erzählt eure Geschichte der ganzen Klasse.



Bild 1 „Silhouetten“, Jakub Gottvald, 2007



Bild 2 „Beine“, Alena Báčová-Picassová, 2015

Beschreiben

Bogen D1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende ein Bild, eine Situation, einen Vorgang oder ein Thema detailliert darstellen und die relevanten Aspekte konkret/treffsicher benennen können.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Beschreiben** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Beschreiben

Bogen D1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende ein Bild, eine Situation, einen Vorgang oder ein Thema detailliert darstellen und die relevanten Aspekte konkret/treffsicher benennen können.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende konkretisieren örtliche Zuordnungen. a) oben, links, neben, am, bei ... b) im Vordergrund, ... c) auf diesem Bild				
Lernende stellen zeitliche Abfolgen dar. a) Temporalpartikel (zuerst, dann, danach, als nächstes, vorher, ...) b) Aufzählungen (erstens, zweitens, ...) c) Verben in der Vergangenheitsform oder Zukunft				
Lernende verwenden Steigerungsformen und stellen Vergleiche an. a) größer als, häufiger als, die kleinere Maus, das schnellste Auto, ... b) gleich wie, ident, das ist so wie, im Vergleich zu, ...				
Lernende verwenden Attribute (z.B. gebildet mit einem Adjektiv oder Partizip) (z.B. die links sitzende Person, die neuen Sportschuhe, der Hund des Mannes).				
Lernende verwenden Komposita (z.B. Sportschuhe, Sportanlage, Kaffeetasse, Haarfarbe).				
Lernende konkretisieren örtliche Zuordnungen. a) oben, links, neben, am, bei ... b) im Vordergrund, ... c) auf diesem Bild				
	ja		nein	
Lernende verwenden vollständige Sätze mit Subjekt und Prädikat (keine bruchstückhaften / unvollständigen Sätze, wie sie im Mündlichen üblich sind).				
Lernende zeigen einen variantenreichen Wortschatz (z.B. sinnvolle Variation von Nomen und Pronomen = Mann – er – dieser; Synonyme; Funktionsverbgefüge = Entscheidungen treffen – sich entscheiden).				
	Beispiele			
Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe...).				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Beschreiben

Bogen D1

Beschreiben bedeutet, dass Lernende ein Bild, eine Situation, einen Vorgang oder ein Thema detailliert darstellen und die relevanten Aspekte konkret/treffsicher benennen können.

Schlussfolgerungen:

Vermutungen äußern, begründen, auf Vermutungen reagieren Bogen D2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die geäußerten Vermutungen sind im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Im konkreten Unterrichtsszenario, das eine Gruppendiskussion zu den Vermutungen beinhaltet, müssen die Lernenden zudem auf die Vermutungen anderer reagieren, also auch über situationsadäquate Mittel des Zustimmens oder Widersprechens verfügen.

Kurzanleitung zum Einsatz der Beobachtungsbögen:

1. Bitte lesen Sie zur Vorbereitung Ihrer Beobachtung die sprachlichen Mittel auf Blatt 2 aufmerksam durch.
2. Notieren Sie während des Unterrichts auf Blatt 1 wortgetreu (inkl. Fehler) alle Lerner/innenäußerungen, mit denen die Sprachhandlung **Vermutungen äußern, begründen, auf Vermutungen reagieren** realisiert wird.
3. Nach der Stunde gehen Sie die angeführten sprachlichen Mittel auf Blatt 2 systematisch durch und suchen dazu entsprechende Lerner/innenäußerungen auf Blatt 1. Beurteilen Sie, ob das entsprechende sprachliche Mittel nur in „einer Variante“ oder in „zwei oder mehr Varianten“ vorkommt. Kreuzen Sie die jeweilige Spalte an. In einem zweiten Schritt bewerten Sie die sprachliche Korrektheit (Spalten „sprachlich korrekt“ – „sprachlich fehlerhaft“). Manche der notierten Äußerungen können mehrfach zugeordnet werden (→ [Kapitel 3.5](#)).
4. Informationen zu den „Schlussfolgerungen“ auf Blatt 3 finden Sie in → [Kapitel 4.3](#).

Sprachliche Äußerungen der Lerner/innen (Notizen):

Vermutungen äußern, begründen, auf Vermutungen reagieren Bogen D2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die geäußerten Vermutungen sind im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Im konkreten Unterrichtsszenario, das eine Gruppendiskussion zu den Vermutungen beinhaltet, müssen die Lernenden zudem auf die Vermutungen anderer reagieren, also auch über situationsadäquate Mittel des Zustimmens oder Widersprechens verfügen.

Sprachliche Mittel zur Realisierung der Sprachhandlung	zwei oder mehr Varianten	eine Variante	sprachlich korrekt	sprachlich fehlerhaft
Lernende äußern Vermutungen. a) Ich glaube, dass... / Ich vermute, dass... / Meiner Meinung nach... b) vermutlich / vielleicht / wahrscheinlich c) Konjunktivkonstruktionen (es könnte sein, dass... / es wäre möglich...)				
Lernende verwenden Strukturen des Begründens. a) Deklarativsätze (Das bedeutet,... / Der Grund ist...) b) Kausalsätze (weil, da, denn) c) Konsekutivsätze (so dass, deshalb, infolgedessen)				
Lernende verwenden Fragestrukturen zum Nachfragen zu einem Vorschlag. Glaubst du,...? / Meinst du,...? / Bedeutet das, dass...?				
Zustimmung formulieren: a) Ja + Modalwort (Ja, das kann sein.) b) Ja + Einstellungsverb (Ich glaube, ja.) c) Konditionalsätze (Das könnte sein. / Das wäre gut.) d) Umformulierungen der Partikel <i>Ja</i> . (Das stimmt. / Du hast recht. / Ich bin mit deiner Meinung einverstanden.)				
Verneinungsformen: a) Negationspartikel <i>nicht</i> b) erweiterte Negationspartikel (gar nicht, überhaupt nicht, durchaus nicht, ...) c) restriktive Konnektoren (jedoch, nicht ... sondern, weder... noch, ...) d) restriktive Subjunktionen (ohne dass, ohne zu) e) indirekte Negation (Das ist sehr interessant, aber... / Ja schön, aber...)				
Widersprechen: da bin ich anderer Meinung / ich sehe das anders / ich sehe das nicht so, denn... / du hast Recht, aber... / wir sollten jedoch bedenken, ... / da muss ich dir widersprechen				
Beispiele				
Lernende verwenden andere Sprachen als Hilfsmittel.				
Weitere besondere sprachliche Leistungen / Strategien (z.B. Verwendung des Wörterbuchs, Wortschatzlisten, Korrektur der eigenen Texte, Besprechung sprachlicher Fragen in der Gruppe)				

Klasse / Schulstufe	
Lerner/in(nen)	
Thema	
Fach	

Vermutungen äußern, begründen, auf Vermutungen reagieren Bogen D2

Vermutungen äußern bedeutet, auf Grundlage von Dokumenten oder Beobachtungen Vermutungen abzuleiten und zu formulieren oder daraus auch eigene Ideen und Konzepte zu entwickeln. Die geäußerten Vermutungen sind im Sinne fachlichen Lernens vor allem dann als qualitativ hochwertig einzustufen, wenn diese auch begründet werden können. Im konkreten Unterrichtsszenario, das eine Gruppendiskussion zu den Vermutungen beinhaltet, müssen die Lernenden zudem auf die Vermutungen anderer reagieren, also auch über situationsadäquate Mittel des Zustimmens oder Widersprechens verfügen.

Schlussfolgerungen:

Adaptierte Szenarien

„Forschen und Experimentieren im Sachunterricht“

Schriftlichkeit: „Die brennende Kerze“

Adaptiertes Szenario „Forschen und Experimentieren im Sachunterricht“

Mit vorbereiteten Sets und Auftragskarten werden die Schüler/innen in diesem Szenario für die Primarstufe zum Forschen und Experimentieren im Sachunterricht angeleitet, in den Prozess des Experimentierens und in Methoden des Forschens eingeführt. Forscherkisten zu unterschiedlichen Themen (z.B. Was schwimmt/schwimmt nicht; Luftballonthermometer; etc.) ermöglichen ein weitgehend selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten in Kleingruppen. Diese aktive und handlungsorientierte Arbeit der Schüler/innen ist als Ausgangspunkt für mögliche Lernprozesse zu sehen und wird als sinnvolle Methode für einen handlungsorientierten Volksschulunterricht im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts verstanden (vgl. Gerber & Holub, 2014, S. 82). Dadurch eignet sich die Sequenz auch besonders, um zum adäquaten Sprachhandeln anzuregen, denn Sprache dient als Werkzeug, um das allgemeine Handlungsziel (z.B. den anderen den Versuch zu erklären) zu erreichen. Das Szenario kann innerhalb von zwei Unterrichtseinheiten umgesetzt werden.

Methodisch-didaktisch wäre jedoch ein bloßes Umsetzen von kleinschrittigen Anleitungen zu wenig, um einen Wissenszuwachs zu erzielen. Das „Experiment“ wird hier als Lernarrangement verstanden, in dem Phänomene aufgezeigt werden, die Interesse hervorrufen und Kinder zum Fragenstellen anregen. Die ergänzende diskursive Auseinandersetzung mit dem Thema in der Kleingruppe bzw. am Ende im Forscherkreis ist ebenso von enormer Bedeutung. Das Verstehen der Phänomene ist hierbei unbedingt in den Vordergrund zu rücken, denn „nicht das Experimentieren an sich, sondern erst der Dialog über die experimentell gewonnenen Erfahrungen in der Lerngemeinschaft unter der Leitung einer mit den Phänomenen und Sachverhalten sehr gut vertrauten Pädagogin oder eines Pädagogen produziert daher neue Erkenntnis“ (Ramseger, 2010, S. 7) und diese wird mittels Sprache dargestellt und damit in kognitives Wissen transferiert. Die Diskussion der Ergebnisse ergänzt durch fachwissenschaftliche Erklärungen (durch die Lehrperson) bildet die Basis, um Dinge zu verstehen und Wissen zu sichern (vgl. Holub, 2015, S. 814).

Fachliche Lernziele (vgl. Lehrplan der Volksschule/Sachunterricht, S. 84-104):

Schüler/innen

- lernen spezifische Arbeitsweisen und Arbeitstechniken kennen und anwenden,
- werden mit einfachen Methoden und Arbeitstechniken für forschendes Lernen und Experimentieren vertraut,
- erwerben erste Erkenntnisse und Kenntnisse über Kräfte und ihre Wirkungen sowie über Stoffe und ihre Veränderungen,
- entwickeln sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit Stoffen und Geräten,
- vertiefen sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln beim Gebrauch der Technik.

Sprachliche Lernziele: In der Einheit finden sich die Handlungen *Vermutungen äußern, argumentieren, beschreiben, erklären*, wobei im Fokus jeweils das Gespräch und der Austausch in der Kleingruppe stehen, welche in der selbsttätigen Arbeitsphase der Schüler/innen stattfinden, aber auch die *Präsentation* (inkl. Begründung) der Ergebnisse sowie die begleitende Diskussion am Ende der Einheit. Die Lehrpersonen erhielten im Vorfeld sprachliches Zusatzmaterial (z.B. Satzanfänge, Satzbausteine etc.), welches sie den Schüler/innen zur Verfügung stellen konnten. Von einer der beiden Lehrpersonen wurde das Angebot genutzt und das Material in Form von Wortkärtchen im Unterrichtsraum sichtbar für alle aufgehängt und während der einzelnen Arbeitsphasen immer wieder darauf hingewiesen.

Die Schüler/innen waren vor allem in der Präsentationsphase sehr bemüht, diese sprachlichen Mittel in ihren Darstellungen zu verwenden, um damit für den Rest der Klasse „überzeugender“ zu wirken.

Hilfreich kann es in dieser Phase auch sein, die Präsentation zu einem Rollenspiel zu machen, in dem sich die Schüler/innen vorstellen, bei einer Forscherkonferenz ihre Erkenntnisse zu präsentieren. Dies hat ebenso eine Auswirkung auf das sprachliche Register wie auch die Aufforderung, die anderen Schüler/innen aktiv durch Fragen („Was denkt ihr, wird passieren, wenn man ...“) in die Präsentation einzubeziehen.

Schüler/innen

- verstehen schrittweise Anleitungen zum Experimentieren und können diese ausführen (rezeptiv),
- äußern Vermutungen (→ [Beobachtungsbogen B1](#)),
- argumentieren (diskutieren in der Kleingruppe Vorgehensweisen),
- wenden Fachvokabeln richtig an (Messkrug, Pipette etc.),
- fassen Ergebnisse sprachlich zusammen (→ [Beobachtungsbogen A4](#)) und begründen (→ [Beobachtungsbogen B3](#)) diese,
- präsentieren ihre Ergebnisse,
- beschreiben (→ [Beobachtungsbogen B2](#)) ihre Vorgangsweise und die Abläufe,
- diskutieren mögliche Erkenntnisse,
- formulieren eigene weiterführende Fragestellungen.

Literaturangaben: → [Literatur in der Handreichung](#)

Unterrichtsplanung

Zeit	Arbeitsphase	Unterrichtsgeschehen	Sprachhandlungen	Unterrichtsform	Material/Medien
ca. 10 Min.	Anfangskreis	In der Forscherwerkstatt stehen Forscherkisten mit Experimenten zu verschiedenen Themen zur Verfügung. <ul style="list-style-type: none"> Einteilung der SuS in Kleingruppen (KG) Entscheidung in der Gruppe für eine Forscherkiste Wiederholung der Arbeitsregeln Verweis auf die unterstützenden Sprachkärtchen (Fachwortschatz und sprachliche Mittel zu Sprachhandlungen) 		Gesprächskreis	Forscherkisten Sprachkärtchen
ca. 35 Min.	Forschen	<ul style="list-style-type: none"> selbständige Arbeitsphase der SuS in KG mit der Forscherkiste Anleitungen werden gelesen und schrittweise selbständig in der Gruppe durchgeführt. SuS sollen dabei Vermutungen äußern, was geschehen wird, diese begründen und sich gegenseitig beschreiben, was sie tun und was passiert. Sie überprüfen ihre Vermutungen, beschreiben, was anders war, und begründen, warum etwas anders war. L unterstützt, begleitet, beobachtet. Sprachmaterial unterstützt dabei. 	Vermutungen äußern beschreiben begründen	Gruppenarbeit	Forscherkisten Sprachmaterial Diagnosebögen
ca. 10 Min.	Vorbereitung	In der Gruppe wird die Präsentation für den Abschluss-/Forscherkreis vorbereitet (die sprachliche Darstellung wird ebenfalls besprochen).		Gruppenarbeit	
ca. 30 Min.	Forscherkreis	<ul style="list-style-type: none"> Jede KG bringt ihre Versuchsergebnisse in den Kreis mit. Moderation des Forscherrates durch L Jede KG berichtet kurz vom Ablauf des Versuches und über das Ergebnis – andere SuS werden aufgefordert, Vermutungen zum folgenden Versuch zu formulieren. Beobachtungen werden definiert, Erklärungen diskutiert. Als Abschluss der Präsentation beantwortet KG Fragen der anderen KG. 	beschreiben begründen definieren präsentieren Vermutungen äußern	moderierter Gesprächskreis KG-Präsentationen Unterrichtsgespräch	Sprachmaterial Diagnosebögen
ca. 15 Min.	Aufräumphase	<ul style="list-style-type: none"> KG säubern und trocknen benützte Gegenstände. Alle Gegenstände werden an ihren Platz in die Regale und Laden zurückgestellt. 		Gruppenarbeit	Geschirrtücher Putztücher Listen

Adaptiertes Szenario: Schriftlichkeit – „Die brennende Kerze“ (DBK)

Im Kontext des gesteuerten Zweitspracherwerbs in der Institution Schule spielt die Aneignung jener kognitiv-akademischen Sprachkompetenz eine zentrale Rolle, die CALP (cognitive academic language proficiency) genannt wird (Cummins, 2000). Ausgehend von den in der Handreichung beschriebenen modellhaften Unterrichtsszenarien, in denen die Lernenden mündlich agieren, aber aufgrund bildungssprachlicher Ausrichtung der Settings im Grunde genommen konzeptionell schriftlich antworten, wird bei „Die brennende Kerze“ (DBK) erhoben, inwiefern nun tatsächlich schriftsprachlich bildungssprachliche Kompetenzen von einzelnen Lernenden in einem rein schriftlichen Unterrichtssetting bereits gegeben sind (Hawlik & Sorger, 2017).

In Anlehnung an das gleichnamige - im Rahmen des EU-Rahmenprogramms „Science and Society“ (2007) entwickelte - Unterrichtsmaterial wurde ein Arbeitsblatt zu dem Experiment „Die brennende Kerze“ erstellt. Diese Sprachstandserhebung „tarnt“ sich somit als Sachunterrichts- bzw. Biologieunterrichtslernstandserhebung, die rein sachanalytisch zeigt, dass bei jedem Verbrennungsvorgang Sauerstoff benötigt wird. Die Flamme derselben brennenden Kerze brennt in einem großen Glas zeitlich länger als in einem kleinen Glas. Wenn der gesamte Sauerstoff in einem bestimmten Glasbehälter verbraucht ist, erlischt die Flamme der Kerze.

Lernende beantworten in Einzelarbeit schriftlich acht Fragen zu zwei Experimenten, die sie im Laufe der Einheit selbst durchführen. Erhoben wird dabei, ob Lernende bis dato tatsächlich die rezeptive und produktive sprachliche Kompetenz entwickelt haben, schriftsprachliche Register zu dechiffrieren und dem Unterrichtssetting (Antworten auf Arbeitsblatt verschriftlichen) entsprechend zu agieren. Die Sprachhandlungen aus den mündlichen Beobachtungssettings treten auch in dieser schriftlichen Variante wieder auf. Die Unterrichtszeit umfasst eine Stunde.

Methodisch-didaktisch empfiehlt es sich, diese schriftliche Sprachstandserhebung im institutionell schulischen Rahmen nicht im Klassenverband, sondern in Einzelarbeit durchzuführen, um zuverlässige Ergebnisse zu folgender Leitfrage zu erzielen: Inwiefern sind Fähigkeiten konzeptionell schriftlicher Art bei einzelnen Lernenden bereits angeeignet?

Fachliche Lernziele (vgl. Lehrplan der Volksschule/Sachunterricht, S. 84-104):

Schüler/innen

- sind mit einfachen Methoden und Arbeitstechniken für forschendes Lernen und Experimentieren vertraut,
- haben erste Erkenntnisse und Kenntnisse im Bereich Stoffe und ihre Veränderungen (Sauerstoff – Verbrennungsvorgang) erworben,
- haben sachgemäßes und verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit Stoffen und Geräten entwickelt,
- beherrschen spezifische Arbeitsweisen und Arbeitstechniken des Sach- bzw. Fachunterrichts.

Sprachliche Lernziele:

Schüler/innen

- verstehen schrittweise Anleitungen zum Experimentieren und können diese ausführen (rezeptiv),
- verstehen bildungssprachlich (abstrakte) Begriffe wie „die Vermutung“ und „die Begründung“ (rezeptiv),
- äußern schriftlich eigene Vermutungen (→ [Beobachtungsbogen B1](#)) und begründen (→ [Beobachtungsbogen B3](#)) diese,
- definieren Begriffe (→ [Beobachtungsbogen B2](#)),
- beschreiben (→ [Beobachtungsbogen B2](#)) und begründen (→ [Beobachtungsbogen B3](#)) schriftlich Vorgangsweisen und Abläufe,
- fassen Ergebnisse schriftlich zusammen (→ [Beobachtungsbogen A4](#)).

Literaturangaben: → [Literatur in der Handreichung](#)

Unterrichtsplanung

Zeit	Arbeitsphase	Unterrichtsgeschehen	Sprachhandlungen
ca. 5 Min.	Konfrontation	In einem Raum wird ein/e Lernende/r mit folgenden Objekten konfrontiert: <ul style="list-style-type: none"> • ein kleines Glas (ev. 0,25 l Fassung, Glas mit Henkel) • ein Feuerzeug • eine Kerze (ev. Teelicht) • eine Uhr mit analoger Zeitanzeige der Sekunden ("Sekundenzeiger") oder eine Stoppuhr, die der/die Lernende bereits bedienen kann. 	
ca. 3 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson teilt Arbeitsblatt aus und beobachtet. • Selbständige Arbeitsphase der/des Lernenden beginnt. • 1. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Woraus besteht unsere Luft? Antworte mit einem ganzen Satz.“ 	beschreiben/definieren
ca. 3 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Was passiert, wenn ein Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf.“ 	Vermutungen äußern
ca. 3 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Warum passiert das? Schreib eine Begründung.“ 	begründen
ca. 5 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • Enthaltene Aufforderung des Arbeitsblatts wird gelesen, befolgt und schriftlich die 4. Frage beantwortet: „Führe nun den Versuch durch: Zünde die Kerze an. Stülpe ein Glas über die Kerze. Schau auf die Uhr: Wie lange brennt die Kerze?“ 	Aufforderung verstehen und diese ausführen können (rezeptiv) definieren/beschreiben
ca. 5 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • 5. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Was passiert, wenn nun dieses größere Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf!“ 	definieren/beschreiben
ca. 3 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • 6. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Warum passiert das? Schreib eine Begründung!“ 	definieren/beschreiben begründen
ca. 5 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • Enthaltene Aufforderung des Arbeitsblatts wird gelesen, befolgt und schriftlich die 7. Frage beantwortet: • „Führe nun den Versuch durch: Zünde die Kerze an. Stülpe ein Glas über die Kerze. Schau auf die Uhr: Wie lange brennt die Kerze?“ 	Aufforderung verstehen und diese ausführen können (rezeptiv) definieren/beschreiben
ca. 7 Min.	Schriftlich Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • 8. Frage des Arbeitsblatts wird gelesen und schriftlich beantwortet: „Was unterscheidet Experiment 1 von Experiment 2? Schreibe eine Zusammenfassung zu beiden Experimenten!“ 	definieren/beschreiben begründen

Arbeitsblatt

Name: _____

Die brennende Kerze

1) Woraus besteht unsere Luft? Antworte mit einem ganzen Satz!

2) Was passiert, wenn ein Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf!

3) Warum passiert das? Schreib eine Begründung!

4) Führe nun den Versuch durch: Zünde die Kerze an. Stülpe ein Glas über die Kerze. Schau auf die Uhr: Wie lange brennt die Kerze?

5) Was passiert, wenn ein größeres Glas über die brennende Kerze gestülpt wird? Schreib deine Vermutung auf!

6) Warum passiert das? Schreib eine Begründung!

7) Führe nun auch diesen Versuch durch: Zünde die Kerze an. Stülpe das größere Glas über die Kerze. Schau auf die Uhr: Wie lange brennt die Kerze?

8) Schreibe auf, was du durch diese beiden Experimente gelernt hast!

Bildungssprachliche Handlungen beobachten

Eine Handreichung zum Einsatz von Beobachtungsbögen
und zur sprachaufmerksamen Unterrichtsgestaltung

Brigitte Sorger, Pavla Marečková

Christian Aspalter, Elisabeth Furch, Rainer Hawlik, Barbara Holub,
Helena Hradílková, Věra Janíková, Sandra Reitbrecht

Herausgegeben von der Masaryk-Universität, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno, CZ

Erste elektronische Ausgabe / 2018
Umschlagdesign / Jana Nedomová

ISBN 978-80-210-8848-1

Die Handreichung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die daran interessiert sind, die bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Sie beinhaltet grundlegende Informationen zum Thema der Bildungssprache im Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache (DaF/DaZ)- bzw. Fachunterricht, diagnostische Beobachtungsbögen zu bildungssprachlichem Handeln, die im eigenen Unterricht eingesetzt werden können sowie die exemplarischen Unterrichtsentwürfe (Unterrichtsszenarien), mit denen diese Bögen abgeglichen wurden.

In der Handreichung werden Beobachtungsbögen zu acht konkreten bildungssprachlichen Sprachhandlungen und die hierfür erforderlichen (bildungs)sprachlichen Mittel angeboten. Alle Sprachhandlungen kommen mehrfach in den sechs Musterszenarien vor und sind häufig im schulischen Fachunterricht zu erwarten. Das Instrument kann somit sowohl in den nachgestellten Musterszenarien als auch in eigenen Unterrichtssettings eingesetzt werden und dient somit der (Weiter-)Entwicklung des eigenen sprachaufmerksamen Unterrichts.

The present manual is intended for teachers who are interested in specifically promoting the academic language (language for educational purposes) competencies of their students. It provides basic information on the topic academic language in German as a foreign and / or second language (DaF / DaZ) or respectively in specialised teaching. Furthermore the manual contains diagnostic observation sheets on academic language speech acts which can be applied by teachers in their own lessons, as well as exemplary lesson designs (teaching scenarios) which have been adapted to the sheets.

The manual offers observation sheets on eight specific academic language speech acts and the (academic) linguistic means which are necessary in this situation. All these speech acts occur several times in the six sample teaching scenarios and are often to be expected in specialised teaching in schools. This tool can thus be used both in the simulated sample scenarios provided as well as in teachers' own lesson settings and therefore serves the (further) development of language-sensitive teaching in its own right.