

Sprachförderkonzept
der
Louise-Schroeder-Schule
in
Wiesbaden

Inhaltsverzeichnis

1	Präambel.....	3
1.1	Ziele	3
1.2	Haltung.....	3
2	Strukturelle Gestaltung.....	3
2.1	Vorgaben des HKM.....	3
2.2	Verortung des Sprachförderkonzepts in der Louise-Schroeder-Schule.....	3
2.3	Fördermaßnahmen.....	4
2.4	Stundenverteilung	4
2.5	Beteiligte	5
2.6	Übergänge	5
2.7	Evaluation	5
3	Inhaltliche Gestaltung.....	6
3.1	Förderprinzipien	6
3.2	Mehrsprachigkeit, Herkunftssprache und interkulturelles Lernen.....	6
3.3	DaZ-Curriculum und Lehrwerke.....	6
3.4	Lernbereiche/ Fertigkeiten.....	7
3.5	Diagnostik	7
3.6	Rolle und Aufgaben der Klassenlehrkraft	8
4	Sprachförderkonzept und sprachsensibler Fachunterricht.....	8
5	Anhang.....	10
5.1	Anschreiben der Schulleitung an die Ausbildungsbetriebe	10
5.2	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)	13
5.3	Josef Leisen: Kleine „Nachhilfe“ für Fachlehrkräfte.....	16
5.4	Josef Leisen: 4 Methodenbeispiele	27
5.5	HKM: Methodenbeispiele für sprachsensiblen Fachunterricht	36
6	Quellenachweise	42
7	Weiterführende Literatur.....	43

1 Präambel

1.1 Ziele

Das Ziel der Sprachförderung an der Louise-Schroeder-Schule ist die Erweiterung der Sprachkenntnisse unserer Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel der aktiven Teilnahme am Regelunterricht. Sprache ist der Schlüssel zum Schul- und Ausbildungserfolg. Sprachkompetenz ermächtigt zur gesellschaftlichen Teilhabe.

1.2 Haltung

Die Haltung, in der wir uns für die Sprachförderung engagieren, ist sprachsensibel, ganzheitlich, individuell, sowie ressourcen- und kompetenzorientiert.

Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung im dualen System beginnen, sollen das Niveau B1 nach GER (siehe Anhang) festigen und ausbauen. Idealerweise erreichen sie durch die Sprachförderung das Niveau B2 nach GER.

2 Strukturelle Gestaltung

2.1 Vorgaben des HKM

Allgemeine Grundlage der Sprachförderung an der Louise-Schroeder-Schule ist die VOGSV § 58 (6): „Jugendlichen mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die eine Berufsausbildung absolvieren, soll durch die Schule während der Ausbildung eine zusätzliche Förderung in der deutschen Sprache angeboten werden, wenn die personellen, sachlichen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind.“¹

Die Verfügung des Staatlichen Schulamtes für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden vom 05.11.2018 verlangt die Vorlage eines schuleigenen Sprachförderkonzepts für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache.² Die Verfügung bezieht sich explizit auf die Flucht- und Wanderungsbewegungen der letzten Jahre. Entsprechend rekrutiert sich die Zielgruppe des Sprachförderkonzepts aus Schülerinnen und Schülern, die seit dem 01.08.2014 nach Deutschland gekommen sind, an Intensivsprachmaßnahmen teilgenommen haben und sich jetzt in der Grundstufe einer dualen Berufsausbildung befinden.

2.2 Verortung des Sprachförderkonzepts in der Louise-Schroeder-Schule

Die Bedeutung von Sprachförderung ergibt sich aus dem Leitbild der Louise-Schroeder-Schule. Sie drückt sich besonders aus in folgenden Grundsätzen:

„Die Vielfalt und kulturelle Verschiedenheit in unserer Schule ist eine Bereicherung und fördert das Miteinander- und Voneinanderlernen.“

„Wir fördern umfassende berufliche Handlungskompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler.“³

Sprachförderung ist eine Querschnittsaufgabe und wird an der Louise-Schroeder-Schule auch als solche wahrgenommen. Für die InteA-Klassen wurde ein eigenes Sprachförderkonzept

1 Hessisches Kultusministerium: Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses, 19. August 2011, geändert durch Verordnung vom 1. Dezember 2017, S. 36.

2 Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden: Vorlage der überarbeiteten Sprachförderkonzepte im Staatlichen Schulamt, 05.11.2018, S. 1.

3 Louise-Schroeder-Schule: Schulprogramm 2016 – 2021, S. 5.

erstellt, das mit dem vorliegenden Konzept fortgeschrieben wird. Die gesamte Unterrichtsentwicklung der Louise-Schroeder-Schule richtet ihren Fokus auf die innere Differenzierung und die individuelle Förderung. Sprachförderung ist dabei als ein wichtiges Prinzip allgegenwärtig. Fortbildungsaktivitäten zum Thema „Sprachsensibler Fachunterricht“ machen deutlich, dass die Herausforderung auf der konzeptionellen Ebene bearbeitet wird. Hier ist die Abteilung „Ernährung I“ besonders aktiv.

2.3 Fördermaßnahmen

Sprachförderung ist die Gesamtheit aller Methoden, um Jugendliche auf den sprachlichen Entwicklungsstand Gleichaltriger zu bringen. Mit Hilfe angemessener Methoden sollen allgemeine Fortschritte zur Beherrschung der Sprache gemacht werden. Sprachförderung⁴ sieht gezielte sprachliche Interaktionen vor, wenn Defizite in sprachlicher Form ausgeglichen werden müssen.

Für die Schülerinnen und Schüler, die von der Verordnung erfasst sind, werden die zugewiesenen Stunden berufsfeldbezogen verwendet. Berufsfelder, in denen Förderunterricht stattfindet, sind Ernährung, Gastronomie und Gesundheit. Ein gemeinsames Arbeiten und der entsprechende Fortschritt sind am ehesten durch den Bezug auf vergleichbare berufliche Erfahrungen und Anforderungen zu erreichen. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler natürlich auch Teil ihrer Berufsschulklasse und werden im Rahmen dieses sozialen Gefüges gefördert. So ergeben sich im Politik- und im allgemeinen Deutschunterricht viele Situationen, in denen sich sprachliches und kulturelles Lernen verbinden.

Auch in der Fachschule für Sozialwesen gibt es, basierend auf der Änderungsverordnung vom 11.01.2018, ein Sprachförderangebot, das sich in der Zielgruppe sowie im Anspruch an die Sprachkenntnisse von der oben geschilderten Gruppe unterscheidet und hier nur erwähnt wird:

*„Bewerberinnen und Bewerber, die ihren allgemeinbildenden Schulabschluss nicht im deutschsprachigen Raum oder an einer deutschen Schule im Ausland erworben haben, müssen deutsche Sprachkenntnisse auf dem **Niveau C1** des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen durch ein gängiges Zertifikat nachweisen. Bewerberinnen und Bewerber, die sich bei Aufnahme in die Fachschule zur **Teilnahme an einer verstärkten Sprachförderung im Rahmen des Wahlunterrichts** nach § 6 Abs. 3 **anmelden**, können basierend auf dem Nachweis des Niveaus B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen aufgenommen werden.“⁵*

Der Wahlunterricht wird in der Fachschule für Sozialwesen im Schuljahr 2018/ 19 erteilt. Es wird mit den Vorbereitungswerken der Schulbuchverlage und den Materialien des Goethe-Instituts gearbeitet.

2.4 Stundenverteilung

Im Schuljahr 2018/19 wurden im 2. Halbjahr 16 Unterrichtsstunden zugewiesen. Es wurden vier Klassen gebildet.

⁴ Günther, Herbert: Sprachförderung konkret, Weinheim und Basel, 2006, S. 25.

⁵ Hessisches Kultusministerium: Änderungsverordnung Fachschulen für Sozialwesen vom 11. Januar 2018, §3 (1) Voraussetzungen, Synopse S. 9.

Abteilung Ernährung I:

2 Klassen

Ausbildungsberuf Bäcker: 8 Personen/ Ausbildungsberuf Köche: 14 Personen

Abteilung Ernährung und Hauswirtschaft II:

1 Klasse

Ausbildungsberufe: Restaurantfachangestellte und Hotelfachangestellte: 10 Personen

Abteilung Gesundheit:

1 Klasse

Ausbildungsberufe Medizinische und Zahnmedizinische Fachangestellte: 10 Personen

Auf jede Gruppe entfallen vier Unterrichtsstunden pro Woche. Es werden drei Stunden fachbezogener Unterricht und eine Stunde Deutsch erteilt.

2.5 Beteiligte

Es sind vier Lehrkräfte in ungleichmäßiger Stundenverteilung eingesetzt. Es handelt sich einerseits um Kollegen mit Deutsch-Fakultas und andererseits um Kollegen, die im Berufsfeld unterrichten.

Innerhalb der Abteilungen haben die Klassenlehrer/innen bei der Schulleitung bekanntgegeben, welche Schülerinnen und Schüler aus ihren Klassen für die Förderstunden infrage kommen. Es ist an dieser Stelle besonders hervorzuheben, dass in der dualen Ausbildung auch die Ausbildungsbetriebe Beteiligte sind. Die Abteilungsleiter/innen haben in einem Anschreiben an die Ausbilder/innen die Maßnahme ausführlich erläutert und um Freistellung für die Teilnahme an der Maßnahme gebeten (siehe Anhang). Eine erhebliche Anzahl an Ausbildungsbetrieben hat diese Freistellung verweigert. Diese Tatsache muss als nicht zufriedenstellend bewertet werden.

Ansprechpartnerinnen für das Sprachförderkonzept sind:

Frau OStR'in Eva Schmich-Barth und Frau OStR'in Sabine Brunkow

2.6 Übergänge

Da die Teilzeitberufsschule durch eine Kammerprüfung abgeschlossen wird, erfolgt kein Übergang. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler könnten einen Englischkurs besuchen, um den Mittleren Abschluss zu erreichen. Der Hinweis auf diese Möglichkeit erfolgt in jeder Berufsschulklasse. Es ist aber davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler, die an den Deutschförderstunden teilnehmen, dies zeitlich kaum bewältigen können.

2.7 Evaluation

Eine Evaluation des Förderunterrichts wird über Halbjahresabschlussgespräche in den Lerngruppen und durch Schülerfeedback stattfinden. Ebenso werden sich die Lehrkräfte untereinander austauschen.

Eine längerfristige Evaluation ist außerdem möglich, indem verfolgt wird, ob die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler die Abschlussprüfung bestehen.

3 Inhaltliche Gestaltung

3.1 Förderprinzipien

Der Sprachunterricht bezieht sich in erster Linie auf die Themen der berufsbezogenen Lernfelder. Situationsbezogen werden auch Themen aufgegriffen, die im allgemeinbildenden Unterricht im Klassenverband bearbeitet wurden und bei denen es noch Verständnisschwierigkeiten gibt. Damit ist der Sprachunterricht alltags- und berufsbezogen und kann sich in authentischen Lernsituationen bewegen. In den Aufgabenstellungen ist er handlungsorientiert. Über eine Binnendifferenzierung kann hier keine allgemeingültige Aussage gemacht werden. Binnendifferenzierung ist wünschenswert. Die Situation stellt sich wie folgt dar: Die Lerngruppen sind klein. Es erfolgt ein intensiver Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander, was im großen Klassenverband weniger möglich ist und dankbar angenommen wird. Inwieweit binnendifferenzierte Angebote erforderlich sind, wird eine erste Evaluation zeigen.

3.2 Mehrsprachigkeit, Herkunftssprache und interkulturelles Lernen

Für die jungen Erwachsenen, die die Zielgruppe des Sprachförderunterrichts bilden, hat die Wertschätzung ihres sprachlichen und kulturellen Hintergrunds eine hohe Bedeutung. Bei der Verbindung von sprachlichem und beruflichem Lernen bietet es sich regelmäßig an, auf die Lebenserfahrungen der Teilnehmer zurückzugreifen. In diesem Zusammenhang können Sprachvergleiche stattfinden und ebenso das interkulturelle Lernen gefördert werden. Viele Teilnehmer lernen in der dualen Berufsausbildung eine Welt kennen, zu der sie vorher keinerlei Verbindung hatten. Der Entwicklungsprozess sich in einer pluralistischen Gesellschaft zu orientieren wird hier fortgesetzt und bietet vielfältige Anlässe zu Vertiefung und Reflexion.

3.3 DaZ-Curriculum und Lehrwerke

Das Unterrichtsangebot DaZ richtet sich an Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Vor diesem Hintergrund muss man sich bewusst machen, dass der Erwerb der Zweitsprache ähnlich dem des Erstspracherwerbs erfolgt. Das bedeutet konkret, dass zuerst einfache Phoneme, Wörter, grammatische Strukturen und Regeln des Deutschen erworben werden und anschließend komplexe und komplizierte Konstrukte. Sind Elemente, Strukturen und Regeln in beiden Sprachen identisch, werden diese schneller und leichter erlernt.⁶

Die Struktur des Sprachförderunterrichts orientiert sich an der Struktur der berufsbezogenen Lernfelder. Entsprechend werden die Lehrbücher aus dem berufsbezogenen Unterricht eingesetzt und deren Textangebot als Anlass für Wortschatz- und Grammatikarbeit genutzt. Voraussetzung ist, dass die Texte sprachlich entlastet werden, was die Lehrkräfte in der Vorbereitung leisten müssen. Diese Vorgehensweise entspricht auch den Bedürfnissen der Teilnehmer, die sich in ihrem Berufsfeld so gut wie möglich sprachlich orientieren und einbringen wollen. Die Teilnehmer werden auch gebeten Sprachmaterial aus ihren Betrieben mitzubringen (Flyer, Anweisungen, Handreichungen, Aushänge u.Ä.), mit dem im Unterricht gearbeitet werden kann.

⁶ Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart 2010, S. 10ff.

Beispiele für berufsbezogene Lernfelder sind:

- Bäcker: „Gestalten, Werben, Beraten, Verkaufen“ (LF 3)
- Köche/ Restaurantfachangestellte/ Hotelfachangestellte (in Grundstufe identisch): „Arbeiten in der Küche“/ „Arbeiten im Service“/ „Arbeiten im Magazin“ (LF 1.1, LF 1.2, LF 1.3)
- Medizinische Fachangestellte: „Sich im Beruf und Gesundheitswesen orientieren“ (LF 1)
- Zahnmedizinische Fachangestellte: „Patienten empfangen und begleiten“ (LF 2)

Die Lehrwerke der Schulbuchverlage für das Niveau B1 und B2 bieten überwiegend berufsübergreifende Themen an, die Lebensgestaltung und Wertvorstellungen betreffen (Beispiele: Freundschaft, Glück, Heldentum, Alltagsstress, Konsumverhalten, Umweltbewusstsein, ...). Diese Materialien sind hochwertig gestaltet, die Einheiten stimmig aufgebaut und es werden sinnvolle Aufgaben gestellt. Von daher ist das Material sehr gut einsetzbar. Die Vermittlung von Grammatikkenntnissen wird thematisch eingebettet. Aus diesem Grund werden diese Angebote ergänzend genutzt nach dem Prinzip der Abwechslung von Themen: Eine Einheit ist berufsfeldbezogen, die nächste Einheit ist berufsübergreifend usw.

Die Arbeit mit den Lehrwerken ermöglicht es auch, den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen, worin sich das Niveau B1 von Niveau B2 unterscheidet. Dies halten wir für wichtig, da leistungsstarke Schülerinnen und Schüler möglicherweise im Verlauf ihrer beruflichen Entwicklung ein Zertifikat erwerben wollen und so lernen, den Schwierigkeitsgrad einzuschätzen.

3.4 Lernbereiche/ Fertigkeiten

Der Lernbereiche „Lesen von Fachtexten“ und „Sprechen über berufsbezogene Sachverhalte“ stehen im Vordergrund. Der Lernbereich „Schreiben“ schließt sich in der Vertiefung an. Hier bieten sich Vorgangsbeschreibungen, wie sie auch im Berichtsheft verlangt werden, an. Das Kennenlernen eines Berufsfeldes erfordert an erster Stelle den Aufbau eines entsprechenden Wortschatzes. Situationsbezogen kommt das Einüben von grammatischen Strukturen hinzu. Der Pragmalinguistik und damit auch dem interkulturellen Lernen zuzuordnen, sind Fragen der gesellschaftlich akzeptierten Umgangsformen und üblichen Redewendungen im Ausbildungsbetrieb.

3.5 Diagnostik

Für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in den Förderunterricht gibt es das Kriterium des Zuwanderungszeitpunktes und damit der Plausibilität, mit der ein Sprachförderangebot benötigt wird. Aus diesem Grund entfällt eine differenzierte Diagnostik. Das ist aus unserer Sicht vertretbar, da die Sprachkenntnisse der Zielgruppe schon beim ersten Kontakt sofort als stark defizitär auffallen. Die Plausibilität korrespondiert mit der Wahrnehmung bei der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern und der Unterrichtserfahrung. Die Personen, die das Plausibilitätskriterium erfüllen, können dem Unterricht nicht ohne sprachliche Hilfestellung folgen. Die Schülerinnen und Schüler sind hier auch sehr selbstkritisch und wollen unbedingt ihre Sprachkenntnisse verbessern. In der Regel bitten sie gleich zu Ausbildungsbeginn um eine Unterstützung.

3.6 Rolle und Aufgaben der Klassenlehrkraft

Die Klassenlehrkraft ist Ansprechpartner bei persönlichen Problemen und sozialem Beratungsbedarf. Außerdem fungiert sie als Bindeglied zum Betrieb und kann eine Beratung bezüglich Prüfungsanforderungen leisten.

4 Sprachförderkonzept und sprachsensibler Fachunterricht

Für die Schülerinnen und Schüler der Louise-Schroeder-Schule, die von diesem Konzept erfasst werden, kann sprachsensibler Unterricht eine Lösung sein, sprachliche und damit auch fachsprachliche Kompetenzen zu erlangen, um gegebene Unterrichtsziele zu erreichen.⁷

Das bedeutet, dass bildungssprachliche Fähigkeiten in allen Fächern zu erlernen sind, im berufsbezogenen sowie im allgemeinbildenden Unterricht.

Die folgende Tabelle soll den Unterschied zwischen alltäglicher und bildungssprachlicher Kommunikation verdeutlichen:⁸

Merkmale der Kommunikation im Alltag	Merkmale der Kommunikation im Bildungsbereich
Meist einfache und unvollständige Sätze Viele Füllwörter Grammatikalische Fehler Zirkuläre Argumentation Wiederholungen Gedankensprünge Unpräziser Wortgebrauch	Komplexe und vollständige Sätze Keine Füllwörter Keine grammatikalischen Fehler Lineare Argumentation Wenig Wiederholungen Keine Gedankensprünge Präziser Wortgebrauch

Der sprachensible Unterricht sieht die Verbindung bzw. Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen vor, wobei ein wesentliches Element die gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist.

Sprachsensibler Unterricht ist als sprachbewusstes Arbeiten im Fachunterricht zu verstehen, wobei die Sprache Gegenstand des Unterrichts sein soll.⁹

Macht man sich den Auftrag von Schule bewusst, so soll diese den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen vermitteln, um erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, aber auch die zunehmenden sprachlichen Anforderungen zu bewältigen, bedingt durch Verwissenschaftlichung, Technisierung und Institutionalisierung.¹⁰

Die Funktion von Sprache im Unterricht beabsichtigt, nicht nur die Bezeichnung oder den Ausdruck für einen spezifischen Gegenstand. Jugendliche sollen auch erlernen, sprachliche Mittel inhaltlich, zweckbezogen, kontextuell und situativ zu verwenden.¹¹

Im sprachsensiblen Unterricht sind Sprache und Fachunterricht untrennbar miteinander verbunden, da Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sprachliche Handlungen

⁷ Woerfel, Till und Marlis Giesau: Sprachsensibler Unterricht, Köln 2018, S. 25.

⁸ Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart 2010, S. 10ff.

⁹ Michalak, Magdalena, Valerie Lemke und Marius Goetze: Sprache im Fachunterricht, Tübingen 2015, S. 161f.

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Woerfel, Till und Marlis Giesau: Sprachsensibler Unterricht, Köln 2018, S. 25.

verwirklichen müssen, wie beispielsweise beschreiben, erklären, sprechen, zuhören, zusammenfassen, wiedergeben, etc.

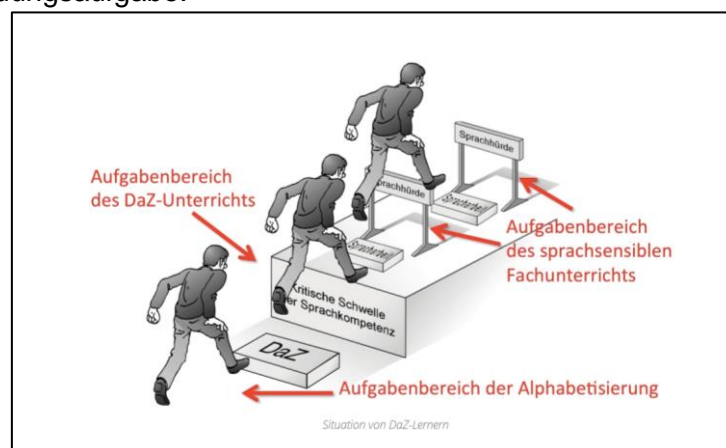
Fachliche Unterrichtsziele werden häufig nicht erreicht, wenn Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen, d.h. wenn sie sich sprachlich nicht ausdrücken können. Deshalb müssen sich Lehrerinnen und Lehrer bewusst machen, dass fachliches und sprachliches Lernen gemeinsam erfolgt und dass ohne sprachliche Fähigkeiten kein Fachlernen möglich ist.

Die Unterrichtsumsetzung erfolgt durch

- ⇒ Analyse der fachspezifischen sprachlichen Anforderungen, damit ein sprachsensibles Unterrichtskonzept entwickelt werden kann.
- ⇒ Ermittlung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler durch mündliche und schriftliche Angebote wie Lese- und Schreibaufgaben.
- ⇒ Unterstützungstechniken/ Einsatz von sprachlichen Baugerüsten (Scaffolding), zum Beispiel in Form von Formulierungshilfen, Wortlisten, Wortkarten, Textbausteinen, Hinweisen auf Reihenfolgen und wiederkehrende sprachliche Handlungen.
- ⇒ Verwendung von typischen Wortkombinationen oder themenspezifischen Fachwörtern, die den Schülerinnen und Schülern helfen sich sprachlich korrekt auszudrücken.
- ⇒ sprachliche Anpassung der Unterrichtsmaterialien in der Weise, dass sie gleichermaßen fördern und fordern.

Wenn sprachsensibler Unterricht sinnvoll aufgebaut und auf die Lerngruppe bezogen ist, dann können sprachliche und fachspezielle Hindernisse überwunden und auf diese Weise fachliche Lernziele erreicht werden. Wünschenswert dabei ist die durchgängige Umsetzung in jedem Fach. Die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen ist ein umfassendes sprachbewusstes Konzept, das Unterricht gliedert, organisiert und damit strukturiert.¹²

Die Konzeption und Durchführung von sprachsensiblen Unterricht erfordert ein umfangreiches Methodenrepertoire, das hier nicht komplett dargestellt werden kann. Als Hilfestellung befinden sich im Anhang beispielhaft Verweise auf bewährte Verfahrensweisen. Eine umfassende Umsetzung der Idee des sprachsensiblen Fachunterrichts weist über dieses Konzept hinaus. Wir bieten im Anhang ausgewählte Methoden an, um den Einstieg zu ermöglichen. Die professionelle und selbstverständliche Anwendung und Umsetzung bleibt eine Fortbildungsaufgabe.



www.sprachsensiblerfachunterricht.de/daz

¹² Woerfel, Till und Marlis Giesau: Sprachsensibler Unterricht, Köln 2018, S. 25f.

5 Anhang

5.1 Anschreiben der Schulleitung an die Ausbildungsbetriebe



Louise-Schroeder-Schule
Wiesbaden

LANDESHAUPTSTADT



Louise-Schroeder-Schule, Brunhildenstraße 55, 65189 Wiesbaden



**Fachschule
Fachoberschule**

Brunhildenstr. 55
65189 Wiesbaden
Tel. 0611 - 31 52 70 / 52 71
Fax. 0611 - 31 39 87

louise-schroeder-schule@wiesbaden.de
www.louise-schroeder-wiesbaden.schule.hessen.de

Datum und Zeichen Ihres Schreibens

Unser Zeichen
400173 St-S/st

Datum
07.11.2018

Pilotprojekt „Deutschförderung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern (Flüchtlinge) in der dualen Ausbildung im Rahmen des zweiten Berufsschultags“ im Ausbildungsberuf Medizinische/Zahnmedizinische Fachangestellte/Pharmazeutisch-Kaufmännische Angestellte

Sehr geehrte Damen und Herren,

nachdem die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die seit Sommer 2014 zu uns nach Hessen gekommen sind, eine bundesweit einmalige erste intensive 24-monatige Deutschförderung im Rahmen von InteA „Integration durch Anschluss und Abschluss“ absolviert haben, können wir seit diesem Schuljahr einen Anstieg von ehemaligen Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen in der dualen Berufsbildung verzeichnen. Die bislang erworbenen Deutschkenntnisse ermöglichen es den Betroffenen in aller Regel, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung ist aber eine kontinuierliche Deutschförderung vor allem in der Fachsprache notwendig.

Sie als Ausbildungsbetrieb haben erkannt, dass es sich bei den ehemaligen Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen um einen Kreis motivierter und qualifizierter junger Menschen handelt, der dazu beitragen kann, die Sicherung von Fachkräften in Ihrem Betrieb zu gewährleisten. Die Integrationsleistung, die Sie im Rahmen der Berufsausbildung erbringen, verdient einen hohen Respekt. Um Sie in dieser wichtigen Aufgabe der sprachlichen und gesellschaftlichen Integration zu unterstützen, soll ab dem kommenden Schuljahr 2018/2019 flächendeckend eine zusätzliche Deutschförderung im Rahmen des zweiten Berufsschultags ermöglicht werden, wenn diese von einer ausreichenden Anzahl von Auszubildenden einer beruflichen Fachrichtung nachgefragt wird.

Unsere Servicezeiten:

Sammelnummer und
Auskunft: 0611 31-0

Bankverbindungen der Stadt Wiesbaden:

Nassauische Sparkasse Wiesbaden
IBAN: DE10510500150100000008 BIC: NASSDE55XXX
Postbank Frankfurt/Main
IBAN: DE74500100600002680608 BIC: PBNKDEFFXXX

*erreichbar von den ESWE-Haltestellen:

Linie 27 oder 27 b
Berufsschulzentrum

- 2 -

Ab dem zweiten Halbjahr des Schuljahres 2018/2019 werden an unserer Schule insgesamt vier Stunden zusätzlicher fachspezifischer Deutschunterricht zum regulären Berufsschulunterricht angeboten, welcher durch qualifizierte „Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte“ mit fachspezifischer Ausbildung erteilt wird.

Dieses zusätzliche freiwillige Unterrichtsangebot wird ab dem 4.2.2019 (6.Woche) jeweils :

freitags

in der Zeit von 13.30 - 16.45 Uhr an unserer Schule stattfinden.

Wir bitten Sie daher, den jungen und motivierten Auszubildenden die Möglichkeit zu geben, dieses Angebot anzunehmen und dementsprechend für diesen Unterricht freizustellen - gerade in der Hoffnung, so noch schneller im Unternehmen integriert zu werden.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Nochmals vielen Dank für Ihr Engagement in der dualen Ausbildung.

Mit freundlichen Grüßen



U. Stauch-Schauder
(Schulleiterin)

Frau / Herr
wird im 2. Halbjahr Schuljahr 18/19 an zusätzlichem sprachsensiblen Unterricht und Deutschförderung teilnehmen/ nicht teilnehmen.

Unterrichtszeiten:

Ort, Datum :

Unterschrift Ausbildungsbetrieb

5.2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der **Gemeinsame Europäische Referenzrahmen** für Sprachen (GER) ist eine umfangreiche Empfehlung des Europarats für Sprachenlernende und -lehrende zu Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz. Die 2001 veröffentlichte Empfehlung gliedert sich in drei Stufen – die elementare (A), selbständige (B) und kompetente (C) Sprachverwendung. Jede Stufe teilt sich wiederum in zwei Kompetenzniveaus auf. Die Empfehlung berücksichtigt für jedes Niveau die vier Teilqualifikationen Leseverständnis, Hörverständnis, Schreiben und Sprechen.

Der GER stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit dar und ermöglicht deren intersprachliche Vergleichbarkeit.¹³

¹³ Quetz, Jürgen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen – Eine kritische Beschreibung des Status quo. In: Deutsch als Fremdsprache, 47, Jg. 2010, H. 4, S. 195-202.

Elementare Sprachverwendung

A1 – Anfänger

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 – Grundlegende Kenntnisse

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbständige Sprachverwendung

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

B2 – Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung





C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Vergleich der Niveaustufen B1+ und B2 am Beispiel „Berufsleben“

Berufsbilder		6
Auftakt	Über Job- und Berufserfahrungen sprechen	88
Modul 1 	Wünsche an den Beruf Notizen zu einer Umfrage machen	Grammatik: Zukünftiges ausdrücken (Präsens / Futur I) und Vermutungen und Aufforderungen aussprechen (Futur I) 90
Modul 2 	Ideen gesucht Eine Geschäftsidee entwickeln und einen Aushang schreiben	92
Modul 3 	Darauf kommt's an Bewerbungstipps in einer Zeitschrift verstehen	Grammatik: Verben mit Präpositionen und Präpositionaladverbien/ Fragewörter 94
Modul 4 	Mehr als ein Beruf Texte über Personen mit ungewöhnlichen Berufen verstehen An einem Chat teilnehmen	Strategie: Beim Hören Notizen machen 96
Porträt	DaWanda	100
Grammatik	Rückschau	101
Film	Auf der Walz	102

aus: Aspekte neu B1+, Klett Verlag, ISBN 978-3-12-605018-0

Arbeit ist das halbe Leben?		3
Auftakt	Berufe raten und raten lassen	40
Modul 1 	Mein Weg zum Job Eine Umfrage zum Thema „Stellensuche“ verstehen	Grammatik: zweiteilige Konnektoren 42
Modul 2 	Glücklich im Job? Über das Thema „Glück im Beruf“ sprechen	44
Modul 3 	Teamgeist Die eigene Meinung zu Teambuildingevents wiedergeben	Grammatik: Konnektoren <i>um zu</i> , <i>ohne zu</i> , <i>(an)statt zu</i> + Infinitiv und Alternativen 46
Modul 4 	Werben Sie für sich! Einen Lebenslauf analysieren Ein Bewerbungsschreiben verfassen und Teile eines Vorstellungsgesprächs üben	Strategie: Einen Lebenslauf schreiben 48
Porträt	manomama	52
Grammatik	Rückschau	53
Film	Gleicher Lohn für gleiche Arbeit?	54

aus: Aspekte neu B2, Klett Verlag, ISBN 978-3-12-605027-2

5.3 Josef Leisen: Kleine „Nachhilfe“ für Fachlehrkräfte

Kleine „Nachhilfe“ für Fachlehrkräfte

Grundlagen der Sprachförderung

Anregungen und Leitlinien zu Wortschatzarbeit, Fehlerkorrektur, Grammatik und Förderdiagnostik im Fachunterricht

Die Ausführungen haben gezeigt: Der Heterogenität der Lerner kann durch binnendifferenzierende Sprachförderung im Fach angemessen Rechnung getragen werden. Diese ist zwar ein komplexer Aufgabenbereich, kann aber sehr gut gelingen, wenn sich Fachlehrkräfte auf die Entwicklung von sprachlichen Strukturen im und am Fach beschränken (vgl. Kasten unten).

Dennoch gibt es einige elementare Grundlagen, die so bedeutsam für die tägliche Praxis sind, dass auch die Fachlehrkraft mit ihnen vertraut sein sollte. Diese Grundlagen beziehen sich auf die Wortschatzarbeit, die Fehlerkorrektur, die Grammatik und die Förderdiagnostik im Fachunterricht. In diesem Zusammenhang sei auch noch einmal auf die Bedeutung des Übens für erfolgreiches Lernen im Fach verwiesen, s. S. 175 ff.

Wortschatzarbeit im Fachunterricht

Anregungen und Leitlinien

Zur Methodik der Wortschatzarbeit liegen aus dem Fremdsprachenunterricht viele praktische Erfahrungen vor, die gut in den Fachunterricht übertragen werden können. Ebenso bietet die Fremdsprachendidaktik Anregungen für eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden, die zur Wortschatzarbeit genutzt werden können. Die Zusammenfassung auf S. 185 soll Fachlehrkräften dabei als Leitlinie zur Orientierung dienen.

Wovon Fachlehrkräfte die Finger lassen sollten

- von grammatischer Nachhilfe (weil sie davon zu wenig verstehen);
- von belehrenden Fehlerkorrekturen (weil sie die Lerner demotivieren und somit für das Weiterlernen fatal sind);
- von isolierten, nicht didaktisch begründeten Übungen (weil das damit erlangte Wissen nicht in kommunikativen Situationen verwendet werden kann);
- von einseitigem Strategie- und Methodentraining (weil dies den vielfältigen Erwerbsprozessen nicht gerecht wird).

Wortschatzarbeit heißt nicht Vokabellernen

Wortschatzarbeit wurde in den letzten Jahrzehnten sowohl im Fremdsprachen- als auch im Fachunterricht vernachlässigt. Dies ist bedauerlich, denn Untersuchungen belegen, dass ein großer aktiver Wortschatz auch von großer praktischer Bedeutung ist: Bei Texten in Physikschulbüchern beispielsweise ist jedes sechste Wort ein Fachbegriff und etwa jedes 25. ein neuer Fachbegriff; allerdings wird rund die Hälfte solcher Begriffe in einem solchen Buch nur jeweils einmal verwendet.

Die Forschungslage ist uneinheitlich und vieldeutig. Eindeutig ist: Der „Wortschatz“ ist ein Schatz, der erst einmal gehoben werden muss. Genauer gesagt: Sollen Lerner über einen bestimmten Wortschatz verfügen und diesen aktiv verwenden können, muss er durch die Lehrkraft erst einmal herbeigeschafft werden.

Leider reduziert die Schulpraxis Wortschatzarbeit häufig immer noch auf das Auswendiglernen von Vokabeln. Damit aber vergeben Lehrkräfte wichtige Lernchancen; denn eine Förderung des Wortschatzes kann zugleich ausgezeichnet zur Förderung der allgemeinen kognitiv-schulischen Fähigkeiten genutzt werden (CALP, vgl. S. 59, 63). Wortschatzarbeit ist somit in jedem Fachunterricht wichtig – und zwar ganz unabhängig von der Frage der Fremdsprachigkeit. Die Sprachübung 1 in Teil C ist deshalb der Wortschatzarbeit gewidmet.

Als CALP-abhängige Fähigkeit ist „Wortschatz“ aber nicht erlernbar, sondern nur erwerbbar. Das bedeutet, dass ein bestimmter Wortschatz nur „in der Anwendung und im Gebrauch“ – also nur im fachlichen Zusammenhang – erworben wird (und nicht etwa durch stures Vokabellernen im traditionellen Sinn). „Wir gehen von der These aus: Gebt den Schülern Wortschatz, die Grammatik finden sie von allein!“ (Hölscher, Piepho und Roche 2006, S. 14)

Wortschatzlernen kann somit nur dann gelingen, wenn eine Lehrkraft in der Lage ist, dabei zugleich die erforderlichen fachlichen Zusammenhänge herzustellen. Denn „Wörter einführen“ ist eine Sache; aus einem passiven Wortschatz einen aktiven zu machen, eine andere.

Da Fachlehrkräfte in der Regel weder gelernt haben, wie man richtige Wortschatzarbeit betreibt, noch die Zeit haben, sich mit der entsprechenden Literatur auseinanderzusetzen, laufen sie Gefahr, dabei ungewollt Fehler zu machen. Dabei gilt auch hier der Grundsatz „Gut gemeint ist nicht gut genug!“ Fachlehrkräfte, die dazu ermutigt werden, Wortschatzarbeit zu betreiben, sollten deshalb zugleich auf Gefahren und Stolpersteine hingewiesen werden.

Was bedeutet Wortschatzarbeit konkret?

Wortschatzarbeit hat viel damit zu tun, wie Begriffe gebildet werden. Gerade deshalb hat Wortschatzarbeit

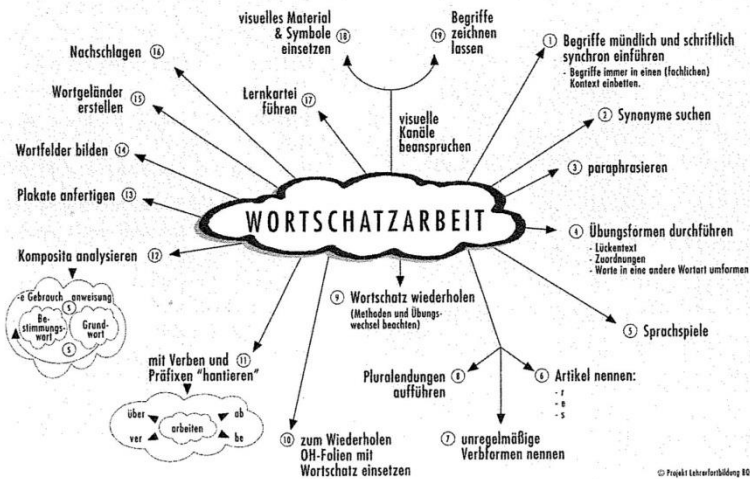
Leitlinien der Wortschatzarbeit

- Wortschatzarbeit
- führt neue Begriffe und Sprachstrukturen nicht isoliert ein;
 - semantisiert im fachlich relevanten Kontext;
 - verwendet neue Begriffe und Sprachstrukturen und grenzt sie in bekannten Wortfeldern ab;
 - führt neue Begriffe und Sprachstrukturen über mehrere Stufen sprachlicher Fassungen ein;
 - liegt knapp über dem jeweiligen Entwicklungsstand der Lerner;
 - führt zu relevanten mündlichen und schriftlichen Äußerungen;
 - verbindet sprachliche Unterweisung und interaktives, kommunikatives Handeln;
 - vermeidet mechanischen Sprachgebrauch;
 - fördert die Sprachbewusstheit.

Methodische Anregungen zur Wortschatzarbeit

- Begriffe nicht fragend erarbeiten, sondern im Gebrauch einführen;
- verschiedenste Darstellungsformen nutzen;
- Wortschatzarbeit methodisch abwechslungsreich gestalten (z.B. mit Methoden-Werkzeugen);
- eine überformende Fehlerkorrektur bevorzugen;
- Wortschatz im Verwendungszusammenhang üben.

Methoden zur Wortschatzarbeit*



* der Fremdsprachendidaktik entlehnt

aus: Müller, 2005b, S. 7

Begriffsbildung und Begriffsausschärfung über Stufen sprachlicher Fassungen

*Stufe 1: Sich Phänomenen, Gegenständen,
Sachverhalten nähern*

Die Lerner nähern sich fachlichen Phänomenen/Gegenständen/Sachverhalten fragend, einkreisend, assoziierend und noch stockend, erprobend auf der Basis ihrer Vorstellungen. (Beispiel: „*Da ist die Luft drin. Wenn ich die dann zusammendrücke, dann geht das immer schwerer.*“)

*Stufe 2: Bedeutungen ausschärfend und
zunehmend genauer formulieren*

Fragen, Aussagen und Bedeutungen werden zunehmend durch Einbindung neuen Wissens und auf der Basis von Modellen ausgeschärft, präzisiert und genauer formuliert. (Beispiel: „*Die Luft hat immer weniger Platz. Und je weniger Platz die Luft hat, umso mehr stoßen sich die Luftteilchen ab.*“ – „*Je weniger Platz die Luft hat, desto größer ist ihr Druck.*“)

Stufe 3: Fachsprache verwenden

Das, was erprobt, erfahren, verhandelt und in der Umgangssprache herausgearbeitet wurde, wird fachsprachlich gefasst und überformt. (Beispiel: „*Wenn das Volumen des Gases fünfmal kleiner wird, dann wird der Druck in ihm fünfmal größer.*“ oder „*Druck • Volumen ist immer konstant*“ oder „ *$p \cdot v = \text{const.}$* “)

Semantische Probleme fachspezifischer Wortschatzarbeit

Semantische Probleme der Wortschatzarbeit können höchst unterschiedliche Aspekte betreffen. Beispiele:

- „*Der See kippt um.*“: umgangssprachliche vs. ökologische Bedeutung von „umkippen“.
- „*Multiplizieren und Dividieren mit der gleichen Zahl heben einander auf.*“: umgangssprachliche vs. mathematische Bedeutung von „aufheben“.
- „*Welch eine Tragödie!*“: umgangssprachliche vs. literarische Bedeutung von „Tragödie“.
- „*Die Katze säugt ihre Jungen.*“: Unterscheidung von „der Junge“ und „das Junge“.
- „*Die Datei steht zum Download bereit.*“: Entlehnungen, Ableitungen und Wortelemente aus anderen Sprachen.

für den Fachunterricht (und hier insbesondere bei der Einführung neuer Fachbegriffe) eine große Bedeutung. Denn Lerner, die neue Begriffe herleiten können, verstehen fachliche Zusammenhänge nachweislich besser. Dies gilt ebenso für sprachstarke wie für sprachschwache Lerner (für diese allerdings in weit größerem Maße).

Müssen viele neue Begriffe eingeführt werden, sprechen fachdidaktische Gründe für ein gestuftes Vorgehen. Die Bildung von Begriffen erfolgt dabei in verschiedenen sprachlichen Fassungen. Diese könnte man wie folgt beschreiben: annähernd formuliert – auf Probe formuliert – endgültig formuliert (siehe *Kasten links oben*).

Nun tauchen bekanntlich in der schulischen Praxis immer wieder Situationen auf, in denen Lerner (Fach-)Begriffe zu kennen (und auch zu verstehen) glauben, dies aber nicht der Fall ist, weil der jeweilige Begriff im Alltag in einem anderen Zusammenhang gebraucht wird (d.h. semantisch anders belegt ist). Bei der Erarbeitung solcher Bedeutungsunterschiede leisten sog. „Teekesselchen“-Übungen gute Dienste; ihnen ist deshalb die Sprachübung 2 gewidmet (vgl. *Teil C, S. 264*).

Die im *Kasten links unten* aufgeführten Beispiele zeigen einige semantische Probleme der Wortschatzarbeit auf, die durch Bedeutungsunterschiede von Begriffen im Fach- und Alltagskontext entstehen.

Sämtliche vorangegangenen Beispiele unterstreichen noch einmal die Relevanz der „Leitlinien zur Wortschatzarbeit“ auf S. 185: Lehrkräfte sollten fachliche Begriffe im fachlichen Kontext einführen und mithilfe fachlicher Handlungssituationen semantisieren, um ihnen so die passende fachliche Bedeutung zu geben.

Umgang mit sprachlichen Fehlern bei der Sprachförderung

Die Konfrontation mit eigenen sprachlichen Defiziten ist für jeden Sprachlerner eine unangenehme und bloßstellende Situation; dies gilt unabhängig davon, ob es sich bei diesem Lerner nun um einen Jugendlichen oder einen Erwachsenen handelt. Mit Fehlern muss deshalb behutsam und einfühlsam umgegangen werden.

Es sollte aber auch keine Scheu bestehen, Dinge beim Namen zu nennen und Fehler anzusprechen. Wichtig ist dabei nur, eine offene und angstfreie Unterrichts-atmosphäre zu schaffen, in der Lerner die helfende – also positive – Grundhaltung des Lehrenden spüren. Dazu muss die Lehrkraft die Lerner in eine Lern- (und nicht in eine Leistungs-)umgebung bringen, vgl. S. 86. Denn Lerner, die sich in einem Lernraum wägen, wollen auch Fehler machen dürfen. Lerner, die sich in einem Leistungsraum wägen, wollen hingegen gerade keine Fehler machen.

Ziel muss sein, das Könnensbewusstsein der Lerner zu stärken, Fortschritte deutlich zu machen, Hilfen zu geben und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Je mehr die Fehlerarbeit als selbstverständlicher Teil des Unterrichts empfunden wird, desto weniger wird diese von den Lernern als diskriminierend empfunden. Es gilt somit, eine entsprechende „Fehlerkultur“ im Unterricht zu etablieren (idealerweise in Übereinstimmung mit der praktizierten Aufgabekultur, vgl. S. 83 f.).

Gute Anregungen dafür, wie hierbei vorzugehen ist, bietet der sprachensible Fachunterricht (vgl. hierzu die Beispiele auf S. 41 und 98 ff. dieses Buches, die eine unaufgeregte Überformung von Fehlern empfehlen).

Karin Kleppin (1998, S. 29–40) hat untersucht, welche Fehler für Lernende von Deutsch als Fremdsprache häufig sind. Dabei hat sie folgende Ursachentypen für Fehler ermittelt (angepasst nach Kaminski, 2005, S. 3; vgl. auch S. 25 des vorliegenden Buchs):

– **Interferenzfehler:**

Interferenzfehler entstehen, wenn fremdsprachige Lerner Regeln aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen (sog. Interferenz der soziolinguistischen Normen der Herkunftssprache).

– **Fehler durch Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen:**

Solche Fehler entstehen, wenn fremdsprachige Lerner ihnen aus der Muttersprache bekannte Regeln auf Phänomene übertragen, auf die diese nicht zutreffen, Unregelmäßiges zu Regelmäßigem machen und komplexe Strukturen in nicht normgemäßer Weise vereinfachen.

– **Fehler aufgrund von Kompensations- und Vermeidungsstrategien:**

Diese Fehler sind häufig nicht als Fehler auszumachen, da der Lernende die Strukturen, die er nicht oder vermeintlich nicht beherrscht, gar nicht verwendet. Im schlimmsten Fall kann er dadurch seine Kommunikationsabsicht nicht realisieren.

– **Lernstrategien:**

Lernstrategien können die Ursache für Fehler sein, wenn der Lernende in einer „Sprachnotsituation“ sprachliche Mittel ausprobiert, obwohl er weiß, dass diese wahrscheinlich nicht normgerecht sind; er hofft dann auf das korrigierende Eingreifen seines Kommunikationspartners.

– **Fehler durch (schlechten) Übungstransfer:**

Diese Fehler werden von der Lehrkraft verursacht. Sie können auftreten, wenn die Lehrkraft z.B. einem Phänomen zu viel Raum im Unterricht gibt und die Lerner dadurch zu Übergeneralisierungen verleitet, ein Phänomen falsch platziert oder es falsch erklärt.

– **Persönliche Faktoren:**

z.B. Lustlosigkeit, Stress und Aufregung sowie

– **soziokulturelle Faktoren.**

Fehlerdiagnose

Nur wenn eine Lehrkraft korrekt einschätzen kann, wo genau die Ursache für einen sprachlichen Fehler liegt, kann sie dem jeweiligen Lerner auch entsprechende Hilfen anbieten (*individuelle Förderung durch Binnen-differenzierung*, vgl. S. 88). Leider ist aber für Fachlehrkräfte, die nicht als Fremdsprachenlehrer ausgebildet sind, eine Fehlerdiagnostik gar nicht so einfach. Nachfolgend deshalb einige einführende Hinweise:

- Fachlehrkräfte bekommen in der Regel einen großen Schreck, wenn sie erstmals schriftliche Arbeiten ihrer fremdsprachigen Lerner zu Gesicht bekommen. Denn häufig täuscht die mündliche Kompetenz vieler Lerner mit Zuwanderungsgeschichte (jedenfalls zunächst) über Schwächen in der Schriftlichkeit hinweg, vgl. S. 67 und 59 ff. Fachlehrkräfte neigen deshalb dazu, die vermeintliche, im Mündlichen wahrgenommene Kompetenz kurzerhand auch auf die Schriftlichkeit zu übertragen. Die Kompetenzen im Schriftlichen hinken jedoch in aller Regel jenen des Mündlichen hinterher; davon mögen sich Fachlehrkräfte also nicht beunruhigen lassen.
- Der Umgang mit Fehlern – die Fehlerkorrektur – braucht Unterrichtszeit, die evtl. beim fachlichen Lernen fehlt. Zu diesem Dilemma gibt es leider keine Alternative. Der Sprachstand der Lerner ist, wie er ist; und das ist die Ausgangsbasis. Ein Fortschreiten ohne sprachensible Fehlerkorrektur schafft nur kurzfristige Zeitersparnisse.
- Fehlerarbeit führt erst langfristig zu Erfolgen. Fossilisierte Sprachstrukturen aufzubrechen und zu korrigieren ist mühsam, kostet viel Zeit, erfährt Rückschläge und braucht einen langen Atem aller Beteiligten.
- Ein guter Umgang mit Fehlern schafft eine Sprachbewusstheit, die den Lernern ermöglicht, die eigenen sprachlichen Äußerungen selbst zu bewerten und gegebenenfalls zu korrigieren. Somit spielen sowohl die Fehlerarbeit selbst als auch die Atmosphäre, in der diese erfolgt, eine große Rolle für die aktuelle und künftige aktive Ermunterung von Lernern zur Beteiligung am Sprachförderprozess.
- Fehlerarbeit ist immer nur Arbeit an solchen Fehlern, die besonders häufig vorkommen oder besonders gravierend sind, also schwerpunktmäßig vorkommen. Da niemand alle seine Fehler auf einmal verbessern kann, setzt Sprachförderung auch nur an jeweils einzelnen Fehlerschwerpunkten an, geht gestuft vor und bietet dazu gezielte Hilfen an.

So sollte sich beispielsweise die Fehlerkorrektur der Lehrkraft

- durch Überformung nicht zu sehr vom Original entfernen und nicht zu elaboriert sein. (Beispiel: Original: „Spannung großer.“ Überformung: „Die Spannung, die an den Messpunkten A und B anliegt, hat sich auf den Wert 12 Volt vergrößert.“ Die Überformung

muss zudem im Sprach- und Verstehenshorizont der Lerner bleiben (vgl. Kaminski, 2005).

Hinweise zur Fehlerkorrektur im Fachunterricht

Es ist sinnlos, sprachliche Fehler an Stellen zu verbessern, an denen sprachliche Richtigkeit nicht erwartet werden kann. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Lerner frei und spontan über komplizierte Sachverhalte sprechen sollen.

Eine Sprachkorrektur ist insbesondere auch dann zu unterlassen, wenn dadurch das Fachlernen behindert oder gar verhindert wird. Dies ist beispielsweise bei komplexen Gedankengängen der Fall, in denen die Lehrkraft den Lerner durch die Korrektur „aus dem Konzept“ bringt oder bringen könnte. Ein Lerner in Sprachnot braucht vom Lehrer vielmehr Ermutigung; das können sowohl eine ermutigende Grundhaltung, ein sympathischer Blick oder auch die befreiende, vom Ziel her gedachte Hilfe sein. Ein „sezierender“, fehlersuchender Lehrer hilft dem Lerner nicht.

Bei folgenden Sprachfehlern sollte die Lehrkraft eingreifen:

- wenn das Fachlernen durch die Korrektur des Sprachfehlers klärend und vorantreibend unterstützt wird;
- wenn Fachlernen und Sprachlernen eng zusammengehen und
- wenn Sprachfehler zu fossilieren drohen, d.h. wenn die Gefahr besteht, dass sich diese durchsetzen und verfestigen.

Bei der Umsetzung in die Praxis helfen die folgenden

Richtlinien für den Umgang mit Fehlern im sprachsensiblen Fachunterricht

Grundhaltung zum Fehler prüfen:

- Beim Umgang mit Sprachfehlern hängt der angestrebte Erfolg beim Lerner stärker von der Grundhaltung des Lehrers als von der Methode ab.
- Für nachhaltigen Erfolg beim Lerner ist sprachpsychologisch und pädagogisch auf Dauer eine helfende Grundhaltung am wirksamsten.

Welche Fehler sind zu korrigieren?

- häufig auftretende Fehler;
- bedeutungsverfälschende Fehler;
- fachsprachliche Fehler.

Wann und wie häufig ist zu korrigieren?

Im mündlichen Bereich:

- Im mündlichen Bereich hat die sogenannte „Nebenbei-Korrektur“ grundsätzlich Vorrang: Lieber regelmäßig ein bisschen korrigieren, als alles auf einmal besprechen wollen. Bei reproduktiven Leistungen

(z.B. Lerner liest Tafelanschrieb ab, spricht nach, wiederholt) sollte sofort korrigiert werden.

- Bei Transferleistungen (Lerner formuliert selbstständig) sollte die Lehrkraft Fehler nur notieren und ggf. später besprechen, um den Gedankengang des Sprechenden nicht zu unterbrechen.

Im schriftlichen Bereich:

- Hier sollte eine „Schwerpunkt-Korrektur“ (z.B. bei der Rückgabe von Tests) erfolgen; am erfolgreichsten hat sich dabei die anonymisierte Besprechung von ein bis zwei typischen Fehlern erwiesen.

Auf welche Weise ist zu korrigieren?

Verfahren für die mündliche Korrektur:

- Überformungen und Lehrer-Echo (berichtigte Wiederholung einer Lerneräußerung ohne Kommentar): den Sachverhalt aufgreifen und in einer sprachlich richtigen Form positiv verstärkend fortführen (vgl. hierzu die Empfehlungen auf S. 98 ff.);
- „rekonstruierende Fehlerkorrektur“ durch die Lehrkraft: berichtigte Rekonstruktion als Bezugssystem, insbesondere bei gebrauchshäufigen Formen und Strukturen;
- „Fehlerecke“ an der Tafel (für sprachliche und fachliche Korrekturen);
- stumme Hinweise auf sichtbare Sprachhilfen (z.B. Beispielsätze, Vokabelhilfen, Wortgeländer, Satzbauplan etc. auf Tafel, OH-Folie, Lernplakat im Klassenraum);
- „stumme Impulse“ (nonverbale Hinweise: Einsatz von ritualisierter Gestik und Mimik);
- Anonymisierung und Bündelung: Lehrer notiert sich sprachliche Fehler und bespricht sie (anonymisiert und summarisch) später.

Verfahren für die schriftliche Korrektur:

- farblich unterschiedliche Markierung: fachliche und sprachliche Fehler (Tests, Hausaufgaben etc.) mit unterschiedlichen Korrekturzeichen oder -farben markieren;
- anonymisiertes Arbeitsblatt mit typischen Fehlern als Unterrichtsthema: Lerner korrigieren Lerner, Auswertung mit Overhead-Folie(n);
- sprachliche Korrekturphase vor der Präsentation der Arbeitsergebnisse anbieten (dieses Verfahren hat sich besonders bei Gruppen- oder Projektarbeit bewährt);
- Fehler beim Vorlesen von Arbeitsergebnissen: Lerner nicht unterbrechen, sondern Fehler notieren und später besprechen.

Fehlerkorrektur durch Dauerplakate:

- Dauerplakate haben sich durch ihre ständige Präsenz im Klassenraum für die Sicherung und Einübung fachsprachlicher Wendungen als hilfreich erwiesen. Sie können Fachbegriffe, Fachsätze, Fach- und Sprachbeispiele aufweisen.

- Lernern in Sprachnot kann dabei ein kurzer, auch nonverbaler Hinweis auf das Plakat nicht nur aus seiner Sprachnot „heraus helfen“, sondern auch die selbstständige Fehlerkorrektur ermöglichen.
- Eine farbliche Gestaltung der Dauerplakate (z.B. gleiche Farben für Wörter gleichen Geschlechts) bietet visuelle Unterstützung bei der Nutzung.
- Je mehr die Lehrkraft mit spracharmen Mitteln und Dauerplakaten arbeitet, desto mehr entwickelt sie sich vom rein fehlersuchenden hin zum helfenden Lehrer.

Was man besser vermeiden sollte:

- bloßstellende sprachliche Fehler selbst wiederholen oder wiederholen lassen (negativer Einprägeseffekt);
- ironisch, verwundert, „genervt“ oder tadelnd auf Fehler reagieren (wirkt lernhemmend).

Was Fachkonferenzen tun können:

- eine Liste typischer Sprachfehler erstellen und neuen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellen;
- Korrekturzeichen vereinbaren;
- gegenseitige Hospitationen (ggf. mit Videoaufzeichnungen) vereinbaren.

Förderdiagnostik

Kein verantwortungsvoller Arzt verschreibt Medikamente, bevor er nicht eine umfangreiche Anamnese und eine sorgfältige Diagnose durchgeführt hat. Im Unterricht hingegen scheint das ganz anders zu sein: Viele Lehrkräfte unterrichten, ohne recherchiert zu haben, wen sie eigentlich unterrichten bzw. ohne die Lerngeschichte und den Kompetenzstand der Lerner diagnostiziert zu haben. Leider tun wir in der Schule oft so, als sei Lernen voraussetzungslos bzw. gehen davon aus, dass alles zum Lernen Wichtige schon vorhanden sei.

Die wachsende Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich Vorwissen, Sprachvermögen, Arbeits- und Lernvermögen, Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft etc. zwingt jedoch dazu, dieses Verhalten zu überdenken und zu ändern. Es ist insbesondere dringend geboten, sich der Themen „Lern diagnostik“ im Allgemeinen und der „Sprachdiagnostik“ im Speziellen anzunehmen. Erst daraus erwächst – quasi in einem zweiten Schritt – die „Förderdiagnostik“ (hier nicht als auf künftige Einstufung ausgerichtete Sprachstandsmessung verstanden, sondern als Analyse zur Auswahl der entsprechenden Fördermaßnahmen). Die Förderdiagnostik beinhaltet somit zugleich auch die entsprechenden Fördermaßnahmen bzw. gibt diese vor.

Die Lehreraus- und Lehrerfortbildung hat das Thema zwar schon seit einigen Jahren aufgegriffen; gerade für den Sekundarstufenunterricht im Fach liegen aber noch zu wenige Konzepte und kaum Erfahrungen vor. Während für den „allgemeinen“ Unterricht schon zahlreiche Hilfen zur Diagnostik angeboten werden (etwa in Form

von Checklisten oder Sprachstandstests), gibt es für Fachlehrer kaum Hilfen, die ihnen ermöglichen, eine Förderdiagnostik für den Fachunterricht zu erstellen. Fachlehrkräfte können bislang nur auf Diagnoseinstrumente für den Förderunterricht in der Fremdsprache Deutsch zurückgreifen.

Da die korrekte Aufbereitung und Anwendung der unterschiedlichen Analyseverfahren ein ausgeprägtes Hintergrundwissen zu sprachlichen Konstruktionen erfordert, wird dringend empfohlen, für diese Aufgabe mit Lehrkräften für Deutsch bzw. Förderlehrkräften zu kooperieren. Deutschlehrkräften werden dabei die DaZ-Studienbriefe (vgl. Teil D sowie Kaminski, 2005, S. 10–12) bei der Vorbereitung von großem Nutzen sein. Ein „erster Einstieg“ für Fachlehrkräfte findet sich auf den Seiten 184 ff.

Kooperation zwischen Fach- und Förderunterricht

„Das könnt ihr dann im Förderunterricht machen.“ Diese Aussage charakterisiert leider häufig nach wie vor den Stand der Kooperation zwischen den Pädagogen im Fach- sowie im Förderunterricht. Der Förderunterricht wird von vielen Fachlehrern als eine Art Problemauslagerung verstanden, frei nach dem Motto: „Soll doch der Förderunterricht (oder der Deutschunterricht) die Sprachstrukturen einüben, die von den Lernern im Fachunterricht benötigt werden.“

Aus der Sicht der Fachlehrer verrichten die Kollegen im Förderunterricht „Zulieferdienste“; aus der Sicht der Kollegen hingegen, die für den Förderunterricht verantwortlich sind, werden die Lerner im Fachunterricht systematisch sprachlich überfordert. Das sind denkbar schlechte Voraussetzungen für eine gelingende Sprachförderung der Lerner!

Sprachsensibler Fachunterricht, für den das vorliegende Werk plädiert, versteht sich hingegen selbst als Förderunterricht. Er weiß aber auch um seine Grenzen: Diese liegen dort, wo es in das „rein“ Sprachliche, in das „rein“ Grammatische und somit um das originäre Gebiet von Sprachunterricht geht. Er nimmt die Sprachsituation, wie sie ist, und macht das Beste daraus, fördert die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs und betreibt somit sachbezogenes Sprachlernen.

Genau hier ist die Schnittstelle zum Förderunterricht: Der Förderunterricht nimmt die spezielle und individuelle Situation eines jeden Lerners auf und entwickelt daraus ein entsprechendes Förderprogramm. Das setzt voraus, dass die Kollegen vom Förderunterricht genau wissen, was im Fachunterricht ansteht und wie konzeptionell agiert wird. Soll die angestrebte Diagnostik also Früchte tragen, muss sie von beiden Lehrkräften gemeinsam durchgeführt bzw. aufeinander abgestimmt werden. Erst diese Arbeitskontakte schaffen die Voraussetzung für gelingende Sprachförderung.

Kurzgrammatik für Fachlehrkräfte

Fachlehrkräfte beherrschen die Grammatik ihrer Muttersprache Deutsch. Sie sprechen grammatikalisch korrekt, kennen aber meist nicht die Regeln im Detail. Dies ist eigentlich unproblematisch, da es auch nicht in den Aufgabenbereich der Fachlehrkraft fällt, Grammatik im Fachunterricht zu vermitteln.

Die Lerner hingegen müssen oft bewusst regelorientiert an die Sprache herangehen. Sie bilden dabei im sprach-

lichen Handeln zugleich Regeln aus, die sich in der Sprachpraxis bewähren (oder auch nicht). Hier kommt dem Fachlehrer eine wichtige Rolle zu, die sich vor allem beim Umgang mit Sprachfehlern äußert.

Um eine „passende“, also dem einzelnen Lerner und der Lerngruppe individuell angemessene Spracharbeit betreiben zu können, ist es wichtig, dass Fachlehrkräfte zumindest über die entsprechenden grammatikalischen Grundlagen Bescheid wissen. Die nachfolgenden Auszüge aus einer Kurzgrammatik geben einen ersten Überblick und bieten Unterstützung.

Grammatische Fachbegriffe

1 Das Verb: Tätigkeitswort (»Tu-Wort«)

- Vollverb = *sehen, schreiben, waschen, trinken ...*
- Modalverb = *dürfen, können, mögen/möchten, müssen, sollen, wollen*
- Hilfsverb = *haben, sein, werden*
- Trennbares Verb = *abfahren – Sie fährt morgen ab.*

Beachte die Unterscheidung zwischen finitem (konjugiertem) Verb und infinitem Verb (Verb im Infinitiv)! Beispiel: „*Sie kommt*“ / „*Sie wird/muss kommen.*“

Die meisten Verben fordern einen bestimmten Kasus (Fall)!

Beispiel: *beobachten* (+ Akk.); *folgen* (+ Dativ)

2 Das Nomen/das Substantiv: das Hauptwort

Nomen werden am Wortanfang immer groß geschrieben!

Nomen verändern oft ihren Artikel (Kasus)!

Beispiele: *Mann, Frau, Kind*

3 Der Artikel: der Begleiter des Nomens

Angabe über das grammatische Geschlecht!

Beispiele: *der (r) Mann, die (e) Frau, das (s) Kind.*

4 Die Nominalisierung

Fast jede Wortart kann im Deutschen in ein Nomen überführt werden.

Dies bezeichnet man als Nominalisierung. Beispiele:

Man muss hygienisch arbeiten.

→ *Hygiene ist ein Muss im Bereich der Krankenpflege.*

Der blaue Kittel

→ *Das Blau des Kittels gefällt mir wenig.*

Sie pflegt die kranke Nachbarin.

→ *Die Pflege zahlt die Pflegekasse.*

Das sagte ich dir doch schon gestern.

→ *Das Sagen hat die Pflegedienstleitung.*

Beachte die Großschreibung am Wortanfang!

5 Das Adjektiv: das Eigenschaftswort (»Wie-Wort«)

Beispiele: *schnell, langsam, laut, leise, hautfreundlich, elastisch ...*

Forts. auf S. 191

6 Die Konjunktion: das Verbindungswort

Forts. von S. 190

Gleichordnende Konjunktionen verbinden Sätze, Satzglieder und einzelne Wörter.

Beispiele:

Er hat Fieber und sein Umzug ist morgen.

Er hat Fieber, aber er geht trotzdem zur Arbeit.

Er hat Karies, denn er hat sich nie gründlich die Zähne geputzt.

Unterordnende Konjunktionen schließen Nebensätze an den Hauptsatz an.

Beachte die Stellung des konjugierten Verbs! Beispiele:

Sie ist glücklich, weil sie die Prüfung bestanden hat.

Sie ist zufrieden, obwohl sie in diesem Jahr keinen Urlaub nehmen konnte.

Sie muss sehr viel arbeiten, sodass sie seit Wochen ihre Freunde nicht mehr getroffen hat.

7 Die Präposition: das Fügewort (fügt Satzglieder in den Satz ein)

Fast alle Präpositionen fordern einen bestimmten Fall! Beispiele:

auf dem Tisch.

Das Stethoskop liegt unter dem Tuch.

neben dem Blutdruckmessgerät.

8 Der Hauptsatz

Beispiel: *Der Zug fuhr ab, als sie den Bahnsteig erreichte.*

9 Der Nebensatz

Beispiel: *Der Zug fuhr ab, als sie den Bahnsteig erreichte.*

10 Das Kompositum (zusammengesetzte Wort)

Beispiele: *Tages/pflege, Blut/kreis/lauf, durch/blutung/s/fördernde und haut/freundliche Körper/milch ...*

11 Der Kasus (Fall)

führt zur Veränderung (Deklination) des Nomens, des Pronomens und des Adjektivs.

Nominativ: Wer/was schläft?

Beispiel: *Der Mann, die Frau, das Kind schläft.*

Akkusativ: Wen/was sehe ich?

Beispiel: *Ich sehe den Mann, die Frau, das Kind.*

Dativ: Wem gehört das?

Beispiel: *Das gehört dem Mann, der Frau, dem Kind.*

Genitiv: Wessen Buch ist das?

Beispiel: *Das Buch des Mannes, der Frau, des Kindes*

nach: Müller, 2007, S. 161–163

Deklinationstabelle				
	Singular – Einzahl			Plural – Mehrzahl
	maskulin der – männlich	feminin die – weiblich	neutrum das – sächlich	
Nominativ wer	der Arzt guter Arzt der gute Arzt ein guter Arzt	die Ärztin gute Ärztin die gute Ärztin eine gute Ärztin	das Kind gutes Kind das gute Kind ein gutes Kind	die Menschen gute Menschen die guten Menschen
Akkusativ wen/was	den Arzt guten Arzt den guten Arzt einen guten Arzt		dem Kind gutem Kind dem guten Kind einem guten Kind	
Dativ wem	dem Arzt gutem Arzt dem guten Arzt einem guten Arzt	der Ärztin guter Ärztin der guten Ärztin einer guten Ärztin	des Kindes guten Kindes des guten Kindes eines guten Kindes	den Menschen guten Menschen den guten Menschen
Genitiv wessen	des Arztes guten Arztes des guten Arztes eines guten Arztes		der Menschen guter Menschen der guten Menschen	

aus: Müller, 2005b, S. 24

5.4 Josef Leisen: 4 Methodenbeispiele

6 Textpuzzle

Begriff	Textpuzzles sind ungeordnete Satzelemente, Satzteile, Sätze oder Textteile etc., die zu fachlich und sprachlich sinnvollen Sätzen zusammengesetzt und in eine sachlogische Reihenfolge gebracht werden sollen.
Charakter	Methode zur Förderung und Unterstützung des Selbstlernens und zur Festigung des Fachwortschatzes; reduziert längere oder komplexe Textabschnitte
Besondere Eignung	Textpuzzles üben das Beschreiben eines Vorgangs in seiner sachlogischen Reihenfolge. Sie motivieren die Lerner, bekannte Sachverhalte erneut zu durchdenken und sich auf die Kerngedanken des gewählten Textes zu konzentrieren.
Sprachunterstützung	Textpuzzles sind stark lenkend und haben Vorbildcharakter, sowohl hinsichtlich einer möglichst eindeutigen und präzisen Ausdruckweise als auch hinsichtlich der korrekten Verwendung der Fachsprache.
Einsatz	Textpuzzles werden sowohl zur (Erst-)Aneignung fachlicher Sachverhalte als auch zur Wiederholung, Übung und vereinfachten Lernkontrolle eingesetzt. Sie werden von der Lehrkraft vorbereitet und geplant und auf Folie oder einem Arbeitsblatt zum Bearbeiten durch die Lerner vorgegeben.
Didaktische Hinweise	<p>Textpuzzles</p> <ul style="list-style-type: none"> – setzen Textverständnis und Fachkenntnis voraus; Lerner sollten die verwendeten Sätze deshalb in einer vorhergehenden Unterrichtsphase möglichst selbst produzieren; – fördern die selbstständige oder gemeinsame Erarbeitung eines technischen Wirkungsablaufes; dabei unterstützt ein ggf. gegenseitiges Erklären der Wirkungsweise die partnerschaftliche Kommunikation noch zusätzlich; – bieten durch die Gruppenarbeit gute Möglichkeiten der individuellen Unterstützung.
Methodische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> – Gut geeignet sind Texte mit linearer Struktur, z.B. Vorgangs- und Versuchsbeschreibungen. – Da die Rekonstruktion des Originaltextes ein genaues, oft mehrmaliges Lesen der Textteile notwendig macht, können hier schwierige Fachbegriffe und Zusammenhängen gut integriert werden; dies festigt den Sprachwortschatz und unterstützt das „Fachsprache-Lernen“.
Praktische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> – auf Folie eine Übungsform zum schnellen Einsatz; – <i>Varianten:</i> zur Vereinfachung die ungeordneten Textteile durch Bilder und Zeichnungen, passende Lehrbuchtexte oder andere Materialien ergänzen, die den betreffenden Vorgang mit anderen Worten beschreiben; zur Erschwernis ganze Absätze, Sätze, Satzteile oder auch nur einzelne Wörter in Unordnung bringen, überflüssige oder zu wenige Wörter angeben oder Satzanfang bzw. Satzende nicht kennzeichnen; alternativ Texte zu verschiedenen Sachverhalten auf unterschiedlich farbigem Papier (einfacher) oder auf einheitlichem Papier (schwerer) anbieten; – <i>Hörübung:</i> hierfür Satzteile (z.B. von Merksätzen) zerschneiden und verteilen (ein Lerner liest den Textanfang vor, wer die vermeintliche Fortsetzung hat, meldet sich und führt ihn fort); – <i>Bildpuzzle:</i> hierfür z.B. eine → Filmleiste/Wkz. 8 oder eine → Bildsequenz/Wkz. 7 zerschneiden und die ungeordneten Bildteile von den Lernern in die richtige Reihenfolge bringen lassen.

Textpuzzle zum Thema „Teilbarkeitsregeln“

Aufgabe:

Schneide die Teile aus, lege sie in der richtigen Reihenfolge zusammen und klebe sie in dein Heft.

Wenn die dann ist die Zahl
aus den letzten
aus den letzten
dann ist die Zahl
Wenn die gebildete Zahl
gebildete Zahl
durch 4 teilbar
eine 8-er Zahl ist,
eine 4-er Zahl ist,
beiden Ziffern

Textpuzzle zum Thema „Destillation von Alkohol“

Aufgabe:

Ordne die Sätze in eine sinnvolle Reihenfolge und schreibe sie in dein Heft.



- () Wir können beobachten, dass Dampf entsteht.
- () Das Destillat ist brennbar. Daher muss das Destillat Alkohol sein.
- () Zuerst bauen wir die Destillationsapparatur zusammen.
- () Nach einiger Zeit beginnt das Stoffgemisch zu sieden.
- () Die kondensierte Flüssigkeit sammelt sich im Kühler.
- () Sobald der Dampf den Kühler erreicht, kondensiert er.
- () Danach füllen wir das Stoffgemisch aus Alkohol und Wasser in den Rundkolben ein.
- () Aus dem Kühler tropft sie in das Becherglas.
Wir bezeichnen die Flüssigkeit als Destillat.

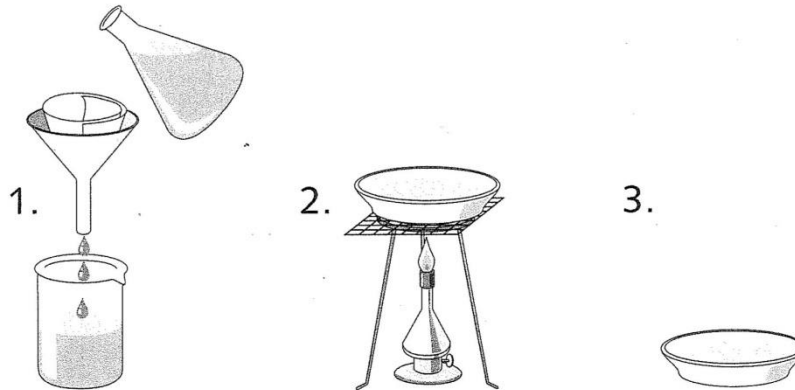
Lösung:

Zuerst bauen wir die Destillationsapparatur zusammen.
Danach füllen wir das Stoffgemisch aus Alkohol und Wasser in den Rundkolben ein.
Nach einiger Zeit beginnt das Stoffgemisch zu sieden.
Wir können beobachten, dass Dampf entsteht.
Sobald der Dampf den Kühler erreicht, kondensiert er.
Die kondensierte Flüssigkeit sammelt sich im Kühler.
Aus dem Kühler tropft sie in das Becherglas.
Wir bezeichnen die Flüssigkeit als Destillat.
Das Destillat ist brennbar. Daher muss das Destillat Alkohol sein.

13 Satzbaukästen (Blockdiagramm)

Begriff	Satzbaukästen/Blockdiagramme sind in Blöcken zusammengefasste Satzelemente; dabei können die Elemente aus Einzelwörtern oder Wortgruppen bestehen.
Charakter	Sprach- und Schreibhilfe bei der Textproduktion und beim Training der Fachsprache
Besondere Eignung	Satzbaukästen/Blockdiagramme unterstützen die Satzbildung und führen kleinschrittig in die fachsprachliche Textproduktion ein. Sie dienen der Beschreibung der zeitlichen und logischen Reihenfolge des Vorgangs, sorgen für die Vollständigkeit und einen angemessenen Umfang der Beschreibung. Zudem fördern sie die Eindeutigkeit und Präzision in der Ausdrucksweise sowie die korrekte Verwendung der Fachsprache.
Sprachunterstützung	gering: Satzbaukästen/Blockdiagramme sind ein sicherer, aber auch gesteuerter Weg zur fachsprachlichen Textproduktion.
Einsatz	Satzbaukästen/Blockdiagramme erleichtern besonders im Anfangsunterricht das fehlerfreie Sprechen und Schreiben von Fachtexten. Sie können bei Geräte- und Versuchsbeschreibungen, bei der Textproduktion und beim Training der Fachsprache eingesetzt werden
Didaktische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> - Die verwendeten Satzmuster sollen Beispielcharakter haben und die Fachsprache einüben. Die angebotenen Wortgruppen entstammen deshalb dem Fachvokabular. - Folgende Wortarten können besonders gut in Blöcken zusammengefasst werden: typische Satzanfänge, Pronomen, Verben, Bezugswörter und Objekte.
Methodische Hinweise	<p>Der Gebrauch von Satzbaukästen/Blockdiagrammen wird Lernern erleichtert, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Aufbau des Arbeitsblatts einheitlich und in der Form wiederkehrend ist; - zusätzlich der trennbare Teil der Verben gekennzeichnet wird (z.B. <i>ab/filtrieren</i>); - zusätzlich der mit dem Verb verbundene Kasus angegeben wird (z.B. <i>sehen; Akk.</i>); - zusätzlich die zum Verb gehörenden Präpositionen angegeben werden (z.B. <i>reagieren (mit)</i>)
Praktische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Varianten:</i> Der Gebrauch der Satzbaukästen/Blockdiagramme kann durch das Hinzufügen ergänzender Materialien unterstützt/erleichtert bzw. durch deren Weglassen erschwert werden; derartige Materialien können z.B. sein: eine → Wortliste/Wkz. 1, ein Bild, ein Versuchsaufbau, eine konkrete Handlung oder anderes Anschauungsmaterial. - „Bewegte“ Satzbaukästen lassen sich mit Folienstücken realisieren.

Satzbaukasten zum Thema „Trennverfahren“



Wortliste:

- r Sand, o.Pl.
- s Wasser, o.Pl.
- s Kochsalz, o.Pl.
- e Lösung, -en
- r Reinstoff, -e
- s Becherglas, "er

- r weiße Kristall, -e
- s Stoffgemisch, -e
- r Gasbrenner, -
- r Filter, -
- e Abdampfschale, -n

- gießen
- erhitzen
- filtrieren
- erhalten
- ab/dampfen
- kristallisieren
- sich bilden
- bestehen aus

Aufgabe:

Bilde mit diesen Sprachhilfen Sätze zu den Experimenten.

Blockdiagramm:

Zuerst Dann Danach Zuletzt	erhitzen filtrieren gießen ab/dampfen erhalten kristallisieren sich bilden bestehen aus	ich wir man	den ... die ... das ...	mit im in durch	Dat. dem ... Akk. den ... die ... das ...
-------------------------------------	--	-------------------	-------------------------------	--------------------------	--

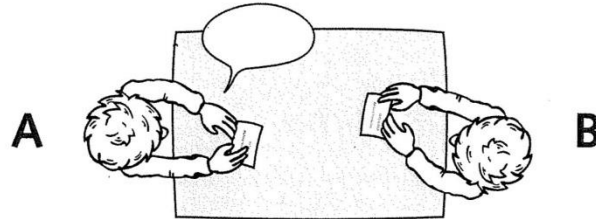
29 Partnerkärtchen (Kettenquiz)

Begriff	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
Charakter	(Frage-/Antwort-)Spiel
Besondere Eignung	Bei Partnerkärtchen sind alle Lerner aktiv. Sie motivieren durch ihren spielerischen Charakter, können beliebig ergänzt und erweitert werden und bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung.
Sprachunterstützung	sofern die Antworten seitens der Lehrkraft vorgegeben werden: gering; sofern die Kärtchen durch die Lerner formuliert werden: hoch.
Einsatz	Partnerkärtchen dienen der individuellen Übung, Wiederholung und Festigung eines Fachthemas. Sie lassen sich gut in individuellen Übungsphasen nutzen, können aber auch als Material einer Station in einem Lernzirkel (→ Schaufensterbummel/Wkz. 37) verwendet werden. Zudem lassen sie sich in stark heterogenen oder sehr großen Klassen einsetzen, um Lernern, die mit einer Aufgabe schon fertig sind oder gerade nicht an der Durchführung eines fachlichen Experiments beteiligt sind, Material zum selbstständigen Üben an die Hand zu geben.
Didaktische Hinweise	Das Kärtchenmaterial kann vorgegeben sein, wird aber auch oftmals während des Unterrichts von den Lernern selbst entwickelt. Es hat sich bewährt, dass Lerner die Fragen und Antworten zu einer Unterrichtseinheit selbst erstellen, da sie damit üben, aus einer Fülle von Informationen das Wesentliche herauszufiltern. Die Kärtchen sollten aber anschließend von der Lehrkraft korrigiert werden.
Methodische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> – Das Material kann im Unterricht und zu Hause eingesetzt werden. – Lerner können die Fragen und Antworten auch selbst zusammenstellen und erweitern; zudem können sie die Kärtchen z.B. als Hausaufgabe oder in Stillarbeitsphasen erstellen. Über Partnerkärtchen lassen sich zudem die zentralen Fragen eines Gebiets – z.B. zur Vorbereitung einer Arbeit – von Lernern und Lehrkraft gemeinsam zusammenstellen. – Partnerkärtchen können als Bildkärtchen, Textkärtchen, Frage-Antwort-Kärtchen, Rechenkärtchen, Formelkärtchen ... angelegt werden.
Praktische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> – Es empfiehlt sich, die Kärtchen auf robusten Karton zu schreiben, zu drucken oder zu kopieren und ggf. zu laminieren. – Partnerkärtchen lassen sich schneller und übersichtlicher herstellen, wenn dies auf der Grundlage eines Formularblatts (z.B. als Rechenblatt) erfolgt. – <i>Durchführung:</i> Da je zwei Kärtchen ein zusammengehörendes Paar bilden, sollten diese auch paarweise nummeriert werden (z.B. 1A, 1B; 2A, 2B usw.). Fragen und Antworten stehen dabei auf unterschiedlichen Kärtchen (<i>Details s. rechte Seite</i>). Beim Abfragen werden richtig beantwortete Kärtchen herausgenommen, fehlerhaft oder unvollständig beantwortete bleiben im Spiel. – <i>Varianten:</i> Liegt nicht für jede Partnergruppe ein eigener, sondern nur ein kompletter Kärtchensatz für die ganze Klasse vor (dann in Klassenstärke erforderlich), kann die Methode auch als Kettenquiz durchgeführt werden, vgl. S. 72. Dann erhält jede Partnergruppe ein Kärtchenpaar, das in der Klasse von Partnergruppe zu Partnergruppe rotierend weitergereicht wird. – Werden die Kärtchen so angelegt, dass sich die Fragen und Antworten zusammen auf einer Karte befinden, kann man auf der Rückseite der Karte das Themengebiet (z.B. Optik) vermerken; auf diese Weise können Sammlungen von Partnerkärtchen zu allen möglichen Themen aufgebaut werden.

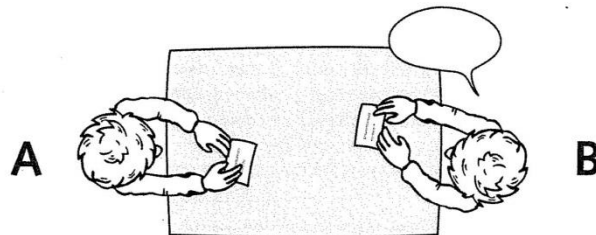
Partnerkärtchen (Durchführung und Vorlagen)

Die Klasse wird in Zweiergruppen mit den Partnern A und B aufgeteilt.
Jede Zweiergruppe bekommt zwei Partnerkärtchen mit einer Nummer.

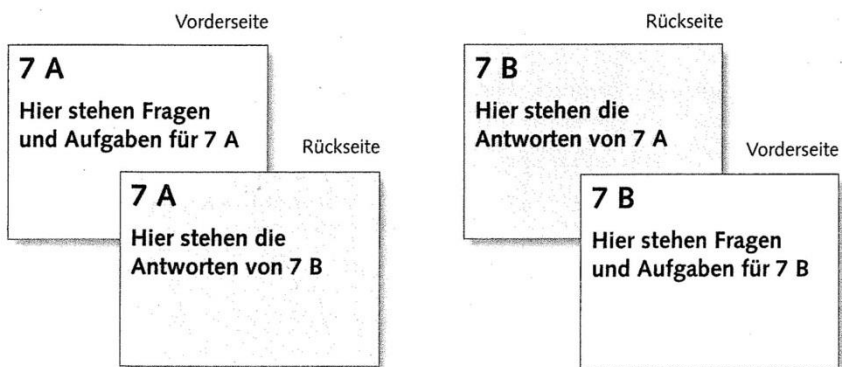
1. A löst seine Aufgabe(n) und B kontrolliert die Lösung.



2. A und B drehen die Kärtchen um, B löst seine Aufgabe(n) und A kontrolliert.



3. A und B geben Ihre Partnerkärtchen an die nächste Partnergruppe weiter und erhalten neue Kärtchen.

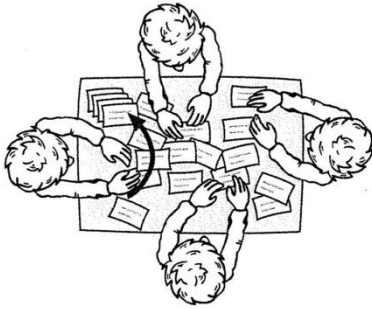


33 Begriffsnetz

Begriff	Netzstruktur, die vorgegebene Begriffe und Beziehungen ordnet und verknüpft; dabei werden Begriffe und Beziehungen bildhaft in nicht linearer Verzweigung dargestellt.
Charakter	eine zu einem bestimmten Zeitpunkt erstellte „Gedächtnis-Landkarte“
Besondere Eignung	Begriffsnetze dienen der Zusammenfassung und Strukturierung. Sie regen die Lerner zum Nachdenken und Sprechen über das eigene Wissen an und geben der Lehrkraft Hinweise über den Wissens- und Sprachstand der Lerner. Als Lernprodukt sind Begriffsnetze ein ideales diagnostisches Instrument zur Feststellung des fachlichen und sprachlichen Kompetenzstandes.
Sprachunterstützung	hoch; Begriffsnetze bieten zudem eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung (z.B. über eine → Wortliste/Wkz. 1 oder andere Beschriftungshilfen wie z.B. <i>haben, fließen in, verbrauchen, schonen, schädigen ... , ist das gleiche ...</i>).
Einsatz	Begriffsnetze sind vielseitig einsetzbar, so z.B. zur Strukturierung der Inhalte einer Unterrichtseinheit mit gelerntem Wissen, zum Aufzeigen und Benennen von Zusammenhängen oder zur Wiederholung und Festigung der behandelten Themen. Begriffsnetze können somit an jeder Stelle des Unterrichts eingesetzt werden, eignen sich aber besonders am Ende oder bei der Wiederholung eines Themengebietes. Sie sind zudem als Instrumente zur Analyse der Begriffsentwicklung einsetzbar. Hierzu erstellt jeder Lerner jeweils zu Beginn und am Ende einer Unterrichtseinheit sein eigenes Begriffsnetz und vergleicht diese dann miteinander.
Didaktische Hinweise	Bei der erstmaligen Anwendung empfiehlt es sich, im Unterricht mit der Klasse ein Begriffsnetz zu einem bekannten Sachverhalt gemeinsam zu erstellen.
Methodische Hinweise	<p>– <i>Grundmethode</i>: Die Lehrkraft gibt Begriffe als Wortliste oder auf Kärtchen vor. Die Lerner ordnen diese zu einem Begriffsnetz, ziehen Verbindungslinien und benennen diese. Dabei haben sich folgende <i>Anweisungen</i> bewährt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sortieren</i>: Schau die Begriffe (Kärtchen) an und lege die weg, die du nicht kennst oder nicht gebrauchen kannst. 2. <i>Strukturieren</i>: Ordne die Kärtchen auf einem Blatt zu einem Netz. Lege Begriffe, die zusammengehören, näher zusammen. 3. <i>Kleben</i>: Klebe die Begriffe auf das Papier. 4. <i>Beschriften und ergänzen</i>: Zeichne Pfeile zwischen den Begriffen, die zusammengehören. Schreibe kurze Erklärungen an die Pfeile. Sieh dir die weggelegten Karten an. Wenn sie passen, klebe sie dazu.
Praktische Hinweise	<p>– Begriffsnetze können im Heft, auf Folie oder in Form eines Lernplakats erstellt werden. Bei der Erstellung auf Folie können dafür auch Folien-schnipsel verwendet werden.</p> <p>– <i>Abgrenzung</i>: Ebenso wie die → Mind-Map/Wkz. 11 dient auch ein Begriffsnetz dazu, Zusammenhänge einfacher zu erschließen und Wissen übersichtlich zu kategorisieren, zu strukturieren, zusammenzufassen und sich einzuprägen. Begriffsnetze gehen aber über die Mind-Map sowie die → Zuordnung/Wkz. 20 und den → Kärtchentisch/Wkz. 36 hinaus, da sie durch Pfeile die Beziehungen der Begriffe zueinander verdeutlichen, diese also gewissermaßen „kommentieren“.</p> <p>– Die Unterrichtseinheit lässt sich in einer Doppelstunde durchführen.</p>

Begriffsnetz (Durchführung)

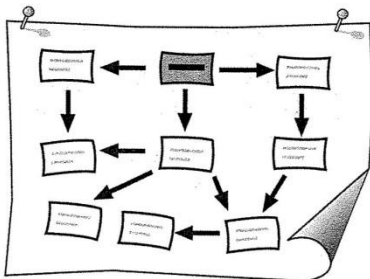
1. Sortieren



- Sortiert die Begriffskarten.
- Legt die Karten weg, die ihr nicht kennt und die ihr nicht braucht.



2. Strukturieren, kleben, beschriften und ergänzen



- Ordnet die Kärtchen auf einem Plakatpapier zu einem Netz.
- Klebt die Begriffe auf das Papier.
- Zeichnet Pfeile zwischen den Begriffen, die zusammengehören.
- Schreibt kurze Erklärungen an die Pfeile.
- Seht euch die weggelegten Karten an. Wenn sie passen, klebt sie dazu.

3. Präsentieren





- Präsentiert euer Begriffsnetz der Klasse.
- Regel: Jeder muss dabei sprechen.

5.5 HKM: Methodenbeispiele für sprachsensiblen Fachunterricht

11.6 Methodenbeispiele für sprachsensiblen Fachunterricht

11.6.1 Kontrast: Originaltext und vorentlasteter Text

<p>Altägyptische Fabel</p> <p>Der Löwe und die Maus</p> <p>Im Gebirge lebte einmal ein starker Löwe. Eines Tages lief ihm eine kleine Maus an seine Tatze. Der Löwe wollte sie mit Gewalt zerdrücken. Da sagte die Maus zu ihm:</p> <p>„Lieber Löwe, zerdrück mich nicht! Wenn du mich auffrisst, wirst du doch nicht satt. Wenn du mir meinen Atem zum Geschenk machst, werde ich dir auch deinen Atem zum Geschenk machen; wenn du mich vor der Vernichtung rettest, werde ich dich vor deinem Verderben retten.“</p> <p>Der Löwe hielt die Worte der Maus für einen Scherz.</p> <p>Er sagte zu ihr: „Was willst du denn für mich tun? Gibt es jemanden auf der Welt, der es mit mir aufnehmen könnte?“</p> <p>Aber er dachte, dass er von der kleinen Maus wirklich nicht satt würde, und ließ sie deshalb frei. Eines Tages stellte ein Jäger mit einem Netz Fallen. Der Löwe fiel in eine Fallgrube. Der Jäger wickelte ihn in das Netz und band ihn mit Riemen fest. Mitten in der Nacht lag der Löwe hilflos im Gebirge.</p> <p>Da trat die kleine Maus vor den Löwen. „Erkennst du mich wieder?“, fragte sie. „Du hast mir damals meinen Atem zum Geschenk gemacht. Heute kann ich es dir vergelten. Es ist etwas Schönes, demjenigen eine gute Tat zu erweisen, der sie selbst getan hat.“</p> <p>Die Maus fing an, die Riemen und das Netz durchzunagen. Bald konnte sich der Löwe von seinen Fesseln befreien.</p> <p>Die Maus versteckte sich in der Mähne des Löwen und der Löwe trug sie fort.</p> <p>(nach SCHWARZ 2005, S. 19)</p>

<p>Entlasteter Text:</p> <p>Der Löwe und die Maus</p> <p>Ein Löwe fängt eine Maus und hält sie fest. Die Maus hat große Angst. Sie sagt: „Ich bin so klein. Bitte, lieber Löwe, lass mich gehen.“ Der Löwe lässt die Maus frei. Die Maus freut sich und sagt: „Ich danke dir. Du bist ein guter Löwe.“</p> <p>Am Abend ist der Löwe in einem Netz gefangen. Ein Mensch hat das Netz im Wald versteckt. Der Löwe sieht die Maus und sagt: „Bitte, liebe Maus, mach mich frei.“ Die Maus beißt das Netz kaputt.</p> <p>Der Löwe kann fortgehen. Er sagt: „Vielen Dank, gute Maus. Jetzt sind wir für immer Freunde.“</p> <p>(nach SCHWARZ 2005, S. 17)</p>	 
---	---

11.6.2 Beispiel: Reziprokes Lesen

<p>A Vorhersagerin/Vorhersager</p> <p>Ihre Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen Sie die <u>Überschrift</u> und überlegen Sie einen Moment, wovon der folgende Text handeln wird. • Besprechen Sie Ihre Ideen mit der Gruppe. • Lesen Sie anschließend den kompletten Textabschnitt. <p>Sprachhilfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich denke/ich nehme an, der Text handelt von ... • Sehr wahrscheinlich werden/wird in dem Text besprochen. • Wir werden wahrscheinlich erfahren, • Ich kann mir gut vorstellen, dass ... • Was meint/glaubt ihr? 	<p>B Vokabeexpertin/Vokabeexperte</p> <p>Ihre Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen Sie still den Textabschnitt. • Fragen Sie, welche Wörter unklar sind, und erklären Sie diese. • Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe unklare Textabschnitte. <p>Sprachhilfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Wörter/Sätze oder Passagen, die ihr nicht versteht? • Dieses Wort könnte ... bedeuten. • Es ist so ähnlich wie.... • Der Infinitiv heißt.....
<p>C Zusammenfasserin/Zusammenfasser</p> <p>Ihre Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen Sie still den Textabschnitt. • Unterstreichen Sie wichtige Wörter und Sätze. • Fassen Sie die wichtigsten Punkte/ die wichtigsten Forderungen zusammen. • Stellen Sie Ihre Zusammenfassung in der Gruppe vor. <p>Sprachhilfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In diesem Textabschnitt geht es um... • Die wichtigsten Punkte sind ... • Die Hauptforderungen sind ... • Habt ihr noch etwas hinzuzufügen? 	<p>D Fragestellerin/Fragesteller</p> <p>Ihre Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen Sie den Textabschnitt. • Schreiben Sie ca. 3 wichtige Fragen zum Text auf. <p>Sprachhilfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meine erste Frage ist ... • Stimmt jeder der Antwort zu? • Kannst du deine Antwort mit dem Text begründen? • Hat noch jemand eine Frage?
<p>Ablauf</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Vorhersagerin bzw. der Vorhersager formuliert anhand der Überschrift des Textabschnittes Hypothesen zum Inhalt des Textes. 2. Der erste Abschnitt wird von allen in der Gruppe leise gelesen. 3. Die Fragestellerin bzw. der Fragesteller stellt ca. drei Fragen, die durch den Text beantwortet werden können. 4. Die Zusammenfasserin bzw. der Zusammenfasser fasst die wichtigsten Punkte des Abschnitts zusammen. 5. Die Vokabeexpertin bzw. der Vokabeexperte erklärt schwierige Wörter und Passagen in der Gruppe. 6. Die nächste Runde beginnt. 	

Überlegungen zum Vokabelexperten

- I. Je schwieriger der Text, umso früher sollte die Vokabelexpertin bzw. der Vokabelexperte dran sein.
- II. Wenn der Text sehr schwierig ist, bietet es sich an, die Vokabeln als Hausaufgabe erarbeiten zu lassen. Eventuell kann in Gruppen die Vokabelliste vorab er/überarbeitet werden.
- III. Für neue Vokabeln sollten immer Mastervokabellisten von den Schülerinnen und Schülern erstellt werden, die dann für alle vervielfältigt oder abgeschrieben werden.
- IV. Zum Abschluss immer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern überlegen, welche Vokabeln gelernt werden müssen.
- V. Fachwörter sollten auf jeden Fall vorab mit der Lehrkraft geklärt werden.

11.6.3 Beispiel: Speed-Reading

Gruppe A: Markieren Sie alle Zutaten.	Gruppe B: Markieren Sie alle Arbeitsgeräte.	Gruppe C: Markieren Sie alle Tätigkeiten.
---	---	---

Rezept: Rouladen mit Klößen

Zubereitung der Rouladen:

Bratwurstgehäck mit der Zwiebel, den Gurkenwürfeln und der Petersilie vermengen, nach Belieben mit Paprikapulver und Majoran abschmecken. Das Fleisch klopfen, von beiden Seiten leicht salzen und pfeffern und dünn mit Senf bestreichen. Auf jedes Fleischstück, je nach Größe, 2 bis 3 Scheiben Bacon legen und an das untere Ende je ca. 1/6 der Fülle geben. Sollten die Rouladen zu einer Seite hin spitzer zulaufen, dann die breite Seite mit Füllung belegen. Die Seiten des Fleisches etwas einklappen, dann die Roulade aufrollen und mit Zahnstochern zustecken.

In einer großen Schmorpfanne etwas Butterschmalz erhitzen und die Rouladen darin rundum 10 bis 15 Minuten kräftig anbraten.

Für die Sauce:

Die Rouladen mit der Brühe und dem Rotwein ablöschen. Die Flüssigkeit einmal aufkochen lassen, dann alles bei geschlossenem Deckel etwa 1,5 Stunden auf ganz niedriger Hitze schmoren lassen.

Die Rouladen aus dem Sud nehmen, Tomatenmark, Honig, Preiselbeeren, Bratensauce, Sahne und Petersilie zufügen. Alles mit Salz und Pfeffer abschmecken, Rouladen wieder hineingeben und nochmals etwa 20 Minuten schmoren. (In dieser Zeit die Klöße kochen.)

Für die Klöße:

Die Brotwürfel in Butterschmalz goldgelb ausbacken. Kartoffeln schälen, in Salzwasser kochen und durch die Presse drücken. Eier, Kartoffelmehl und Butter zufügen, mit Muskat, Salz und Pfeffer abschmecken. Etwa 6 bis 8 Klöße formen und in die Mitte immer etwas von den Brotwürfeln geben. (Am besten geht es mit leicht angefeuchteten Händen, eine Schüssel mit Wasser daneben stellen.)

In einen großen Topf mit gesalzenem, sprudelnd kochendem Wasser geben und bei niedriger Wärmezufuhr 15 bis 20 Minuten gar ziehen lassen.

Dazu schmeckt ein knackiger Blattsalat.

11.6.4 Methode der Texterschließung - Fragen/Überschriften zuordnen

Berufe-Steckbrief: Verkäuferin/Verkäufer	
1	Verkäuferinnen und Verkäufer arbeiten hauptsächlich in verschiedenen Einzelhandelsfachgeschäften, u.a. in Modehäusern, Baumärkten oder im Versandhandel, in Supermärkten und Kaufhäusern, in Gemüseläden, Fleischereien, Fischgeschäften, Bäckereien oder Tabakläden und anderen Facheinzelhandelsgeschäften.
2	Verkäuferinnen und Verkäufer veräußern hauptsächlich Waren und Dienstleistungen. Dazu informieren und beraten sie Kunden und bieten Serviceleistungen an. Sie nehmen Ware an, zeichnen sie aus und präsentieren sie ansprechend. Zudem prüfen sie den Bestand, führen Qualitätskontrollen durch, bestellen Ware nach und nehmen Reklamationen entgegen.
3	Verkäuferin und Verkäufer ist ein anerkannter Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Diese bundesweit geregelte 2-jährige Ausbildung wird im Handel angeboten. Durch Wahlqualifikationseinheiten verfügt dieser Beruf über eine flexible Ausbildungsstruktur. Auch eine schulische Ausbildung ist möglich. Die Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin kann gegebenenfalls durch die darauf aufbauende Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel ergänzt werden.
4	<p>Auszubildende, die eine duale Ausbildung durchlaufen, erhalten eine Ausbildungsvergütung. Sie richtet sich überwiegend nach tarifvertraglichen Vereinbarungen. Die Höhe der Ausbildungsvergütung ist abhängig vom Ausbildungsbereich (z.B. Industrie und Handel, Handwerk) und von der Branche, in der die Ausbildung stattfindet. Auch der räumliche Geltungsbereich des entsprechenden Tarifvertrages kann Einfluss auf die Höhe der Ausbildungsvergütung haben. Frei vereinbarte Ausbildungsvergütungen sind möglich, wenn z.B. der Ausbildungsbetrieb nicht tarifgebunden ist.</p> <p>Die folgenden Angaben sollen der Orientierung dienen. Ansprüche können aus ihnen nicht abgeleitet werden. Die Auszubildenden können monatlich z.B. folgende Ausbildungsvergütungen erhalten:</p> <p>1. Ausbildungsjahr: € 594 bis € 665 2. Ausbildungsjahr: € 665 bis € 742</p>
5	<p>Folgende Interessen sind wichtig und hilfreich, um diesen Beruf erlernen und ausüben zu können. Die Interessen sind in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit genannt.</p> <p>Interesse an kaufmännisch-organisatorischen Tätigkeiten, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überzeugen von Kunden durch ansprechende Warenpräsentation, • Berücksichtigen von Kundengruppen, Marktsegment und Konkurrenzangebotspalette bei der Sortimentsgestaltung, • Mitarbeit bei werbe- und verkaufsfördernden Maßnahmen. <p>Interesse an verwaltend-organisatorischen Tätigkeiten, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • gewissenhaftes Kassieren und Abrechnen des Kassenbestands, • Prüfen des Warenangebots in den Regalen auf Vollständigkeit. <p>Interesse an sozial-beratenden Tätigkeiten, z. B.</p> <p>⇒ einfühlsames Beraten von Kunden zur Unterstützung ihrer Kaufentscheidung.</p>

Berufe-Steckbrief: Verkäuferin/Verkäufer

6

Eine Weiterbildung kann dazu dienen, fachlich auf dem Laufenden zu bleiben, sich zu spezialisieren, beruflich voranzukommen oder sich selbstständig zu machen.

Qualifizierung und Spezialisierung: Das Themenspektrum für eine fachliche Anpassungsweiterbildung ist breit und reicht von Waren- und Produktkunde über kaufmännische Qualifizierungslehrgänge bis hin zu Finanz- und Rechnungswesen. Auch wenn sich Verkäuferinnen bzw. Verkäufer auf Einsatzgebiete spezialisieren möchten, finden sie in Bereichen wie Kundenberatung oder Kasse entsprechende Angebote.

Aufstieg: Wer sich das Ziel gesetzt hat, beruflich voranzukommen, kann ebenso aus einer Palette an Angeboten zur Aufstiegsweiterbildung auswählen. Naheliegender ist es, die Ausbildung fortzusetzen und die Prüfung als Kaufmann bzw. Kauffrau im Einzelhandel abzulegen.

Studium: Verkäuferinnen oder Verkäufer mit Hochschulzugangsberechtigung können studieren und beispielsweise einen Bachelorabschluss im Studienfach Handelsbetriebswirtschaft erwerben.

Existenzgründung: Wer sich selbstständig machen möchte, kann sich z. B. als TeilhaberIn oder Teilhaber oder als InhaberIn oder Inhaber eines Einzelhandels- oder Fachhandelsbetriebs, als freie Handelsvertreterin bzw. freier Handelsvertreter oder als Handelsmaklerin oder Handelsmakler selbstständig machen oder eine Einzelhandelsfiliale im Rahmen eines Franchisekonzepts übernehmen.

Quelle: BERUFENET (<http://arbeitsagentur.de>) - Stand: 15.03.2014 leicht verändert

Aufgabenstellung

Was passt? Bitte ordnen Sie den Abschnitten im Text „Verkäufer/Verkäuferin“ die passenden Überschriften/Fragen zu!

- A. Welcher Schulabschluss wird für die Ausbildung erwartet?
- B. Was macht man in diesem Beruf?
- C. Was verdient man in der Ausbildung?
- D. Welche Alternativen gibt es zu diesem Ausbildungsberuf?
- E. Welche Schulfächer sind für die Ausbildung wichtig?
- F. Welche Voraussetzungen sollte man mitbringen?
- G. Wie kann es nach der Ausbildung weitergehen?
- H. Wie lange dauert die Ausbildung?
- I. Wie viel kostet die Ausbildung?
- J. Wo finde ich einen Arbeitsplatz?
- K. Wie sind die Arbeitsbedingungen?

Lösung: 1 K, 2 B, 3 H, 4 C, 5 F, 6 G

Ablauf

1. Die Schülerinnen und Schüler sammeln im Plenum Einzelheiten dazu, was sie über einen Ausbildungsberuf wissen möchten. Dies kann als Word-Web an der Tafel festgehalten werden.
2. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text.
3. Die Schülerinnen und Schüler ordnen dem Text Überschriften aus dem Word-Web oder alternativ vorgegebene Überschriften zu.
4. Die Schülerinnen und Schüler unterstreichen nur die wichtigsten Informationen/Schlagwörter.
5. Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Stichpunkte/Schlagwörter auf.
6. Die Schülerinnen und Schüler tragen sich im Kugellagerverfahren die Stichpunkte auswendig vor. Der innere Kreis beginnt, der äußere Kreis ergänzt. Dann gehen die Schülerinnen und Schüler, die im äußeren Kreis stehen, im Uhrzeigersinn eine Position weiter und die Partnergespräche werden mit einem neuen Partner nochmals durchgeführt.

6 Quellenachweise

Günther, Herbert: Sprachförderung konkret, Weinheim und Basel, 2006.

Hessisches Kultusministerium: Erfolgreich Deutsch lernen. Grundlagen und praxisorientierte Anregungen für den Unterricht in Intensivklassen und Intensivkursen, 2. Aufl., Wiesbaden 2015.

Hessisches Kultusministerium: Änderungsverordnung Fachschulen für Sozialwesen vom 11. Januar 2018, §3 (1) Voraussetzungen, Synopse.

Hessisches Kultusministerium: Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses, 19. August 2011, geändert durch Verordnung vom 1. Dezember 2017.

Koithan, Ute u.a.: Aspekte neu B1 plus: Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch, Berlin 2014.

Koithan, Ute u.a.: Aspekte neu B2: Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch mit Audio-CD, Teil 1 und Teil 2, Berlin 2015.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart 2010.

Louise-Schroeder-Schule: Schulprogramm 2016 – 2021.

Michalak, Magdalena, Valerie Lemke und Marius Goeke: Sprache im Fachunterricht, Tübingen 2015.

Quetz, Jürgen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen – Eine kritische Beschreibung des Status quo. In: Deutsch als Fremdsprache, 47, Jg. 2010, H. 4.

Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden: Vorlage der überarbeiteten Sprachförderkonzepte im Staatlichen Schulamt, 05.11.2018.

Woerfel, Till und Marlis Giesau: Sprachsensibler Unterricht, Köln 2018.

www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm.

www.sprachsensiblerfachunterricht.de/daz.

7 Weiterführende Literatur

Baier, Gabi und Roland Dittrich: Prüfungstraining. Goethe-Zertifikat C1 (ZMP), 1. Aufl., Berlin 2018.

Barkowski, Hans u.a.: Deutsch lehren lernen, Band 3: Deutsch als fremde Sprache, Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts, Stuttgart 2014.

Baumann, Jürgen: Sachtexte lesen und verstehen: Grundlagen,- Ergebnisse-Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht, Seelze 2009.

Beese, Melanie u.a.: Deutsch lehren und lernen, Band 16: Sprachbildung in allen Fächern, Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts, Stuttgart 2014.

Benholz, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht, Stuttgart 2015.

Emmermann, Rolf und Silke Fastenrath: Sprachsensibler Unterricht, Haan-Gruiten 2018.

Günther, Katrin u.a.: Sprachförderung im Unterricht an beruflichen Schulen, Berlin 2013.

Koithan, Ute u.a.: Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch Arbeitsbuch mit Audio-CD, C1, 1. Aufl., Berlin 2018.

Koithan, Ute u.a.: Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch Lehrbuch mit Audio-CD, C1, 1. Aufl., Berlin 2018.

Krifka, Manfred (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler, Berlin 2014.

Siebert, Horst: Lernen und Bildung Erwachsener, 2. Aufl., Bielefeld 2012.

Weis, Ingrid: DaZ im Fachunterricht - Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern, Mülheim an der Ruhr 2013.

Weigmann, Jürgen: Prüfungstraining. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. DSD Stufe 1, 1. Aufl., Berlin 2015.