

Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern

Empfehlungen

ISBN 3-89314-587-7

Heft 5008

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 1999
unveränderter Nachdruck 2002

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 9/99**

**Förderung in der deutschen Sprache
als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 24. 6. 1999 – 731.36–22/0–279/99

Bezug: Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I (AO-S I) vom 21. Oktober 1998 (BASS 13 – 21 Nr. 1.1)

Zur Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer sind Empfehlungen entwickelt worden, die Hilfen bei der Anwendung des § 7 Abs. 4 der AO-S I sowie Hinweise zum systematischen Aufbau des sprachlichen Lernens geben.

Die Schulen werden gebeten, die Empfehlungen in den Fachkonferenzen und den übrigen Schulmitwirkungsorganen zu behandeln und entsprechende Konzepte zu entwickeln.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Zur Weiterentwicklung des Konzeptes der sprachlichen Förderung soll ein Netzwerk von Schulen eingerichtet werden. Interessierte Schulen werden gebeten, sich beim

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64
59494 Soest

zu melden.

Inhalt

	Seite
1 Ziel der Empfehlungen	7
2 Förderung des sprachlichen Lernens als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern	8
2.1 Die Mitverantwortung aller Fächer	8
2.2 Grundsätze der sprachlich-fachlichen Förderung	9
3 Bereiche sprachlichen Handelns und Lernens	14
3.1 Sprechen	14
3.2 Schreiben, einschließlich Rechtschreiben	17
3.3 Exkurs: Richtiges Abschreiben	22
3.4 Umgang mit Texten und Medien	25
3.5 Sprache und Sprachgebrauch reflektieren	29
4 Tragfähige Grundlagen aus der Grundschule	32
4.1 Bereiche und Aufgabenschwerpunkte des Lernbereichs Sprache in der Grundschule	32
4.2 Tragfähige Grundlagen aus der Grundschule im Schreiben von Texten und im Rechtschreiben	33
5 Wege der sprachlichen Förderung in den Fächern der Sekundarstufe I	35
5.1 Sprechen am Beispiel des Faches Biologie	35
5.2 Schreiben, einschließlich Rechtschreiben, am Beispiel des Religionsunterrichts	41
5.3 Schreiben am Beispiel naturwissenschaftlicher Fächer	45
5.4 Umgang mit Texten am Beispiel von Quellen im Geschichtsunterricht	50
5.5 Umgang mit Texten und Medien in den Gesellschaftswissenschaften	58
5.6 Sprachliche Förderung im Fach Kunst	64
5.7 Sprachliche Förderung im Mathematikunterricht	70
6 Aspekte der Bewertung sprachlicher Leistungen	76
6.1 Leistungsbewertung	76
6.2 „Sprachliche Richtigkeit“	77
6.3 „Häufige Verstöße“ und ihre „angemessene Berücksichtigung“	79
6.4 Weitere Lernförderung	81
6.5 Beispiele für sprachliche Leistungen in schriftlichen Schülerarbeiten	82

1 Ziel der Empfehlungen

„Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern.“ Dieser Satz aus § 7 Abs. 4 der AO-SI ist so selbstverständlich wie bedeutungsvoll.

Selbstverständlich daran ist die Tatsache, dass wir in nahezu jedem Unterricht die deutsche Sprache benutzen, um uns zu verständigen und um zu lernen. Jede angemessene Nutzung von Sprache im Unterricht erweitert auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Bedeutsam sind die damit verbundenen Aufgaben,

- die Sprache bewusster zu nutzen
- die sprachlichen Fähigkeiten intensiver in jedem Unterricht zu fördern
- durch eine solche intensiverte sprachliche Förderung die Möglichkeiten intensiveren fachlichen Lernens zu erkennen und zu nutzen.

Hierfür ist es sinnvoll, gemeinsam mit den Deutschkolleginnen und -kollegen an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen und damit auch an der sprachlichen Richtigkeit zu arbeiten. Das verlangt von den Fachkolleginnen und -kollegen, durch Absprachen und einheitliches Vorgehen das sprachliche Lernen der Kinder und Jugendlichen zu koordinieren und zu entwickeln.

Die Perspektiven sind:

- mit besserem Deutsch zu besserem Lernen
- mit besserem Lernen zu besserem Deutsch.

Die Aufgaben sind:

- aufmerksamer werden und aufmerksam machen auf Sprache und sprachliche Richtigkeit
- sprachliche Fähigkeiten weiterentwickeln
- auf die Rolle der Sprache beim fachlichen Lernen achten und bei den Schülerinnen und Schülern Bewusstsein dafür erzeugen
- wirkungsvolle Methoden sprachlicher Arbeit für fachliches Lernen nutzen
- alle Fächer in die sprachliche Arbeit einbeziehen.

Sprache ist Medium des Lernens

2 Förderung des sprachlichen Lernens als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern

Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen haben großen Einfluss auf deren Erfolg beim Lernen in der Schule und über schulisches Lernen hinaus. Sprache, Lernen, Denken, Verstehen hängen eng zusammen.

Die Sprache ist das Medium, in dem sich das Lernen überwiegend vollzieht. Denken, Handeln und Verstehen sind von Sprache begleitet und beeinflusst und entwickeln sich im Schulalter in Wechselwirkung mit der sprachlichen Entwicklung der Lernenden.

Sprachliches Lernen im Schulalter ist eng mit der sozialen und kognitiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verknüpft. Es baut auf vorhandenem Wissen und Können auf. Es aktiviert beim Verstehen wie beim Formulieren dieses Wissen und Können und erweitert es dabei.

Die sprachlichen Fähigkeiten fördern

2.1 Die Mitverantwortung aller Fächer

Gewiss hat hauptsächlich der Deutschunterricht die Aufgabe, die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zum Gespräch, zu planvollen Redebeiträgen, zum Schreiben und Lesen und zur Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch möglichst weitgehend zu fördern und auszubilden. Aber der Deutschunterricht hat diese Aufgabe nicht allein.

Die Mitverantwortung aller Fächer für die Sprechkompetenzen, die Schreib- und Lesekompetenzen sowie die Kompetenzen zur Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch ist mehrfach begründet:

- Die genannten Kompetenzen sind komplexe sprachlich-geistige Fähigkeiten.
- Sie sind grundlegende und über fachliche Gegenstandsbereiche hinausgreifende Fähigkeiten und Ziele des Unterrichts überhaupt.
- Sie gehören zugleich zu den wichtigsten methodischen Mitteln und Verfahren des Unterrichts. Unterrichten und Lernen sind auf sprachlich-gedankliche Verfahren, Aktivitäten und Interaktionen angewiesen.
- Sie können nicht in vereinzelt und „geschlossenen“ Kursen bzw. Lehrgängen erworben werden; sie sind vielmehr auf zahlreiche Gelegenheiten, auf vielfältige Zugänge und auf gedanklich-sprachliche Erfahrungen aus unterschiedlicher thematischer Arbeit angewiesen.

Die Mit-Verantwortung aller Fächer ergibt sich auch aus den Aufgaben und Zielen des fachlichen Lernens selbst. Jeder Unterricht ist Sachwalter der zu seinem Sachgebiet gehörigen Gegenstände, also auch der zugehörigen Texte, Redeformen, Schreibformen, Sprachformen, Begriffe. Er hat

Mitverantwortung für sprachliche Entwicklung übernehmen

- das Verstehen fachlicher Texte und fachlicher Redeformen zu schulen
- die fachlichen Begriffe sprachlich bewusst aufzubauen
- den Gebrauch der im Fach adäquaten mündlichen und schriftlichen Formen einzuüben und auch zu pflegen, z. B. die Formen aufzubauen, wie Aussagen zu interpretieren sind, Schlüsse zu ziehen, Vorstellungen und Urteile zu bilden, Geltungsansprüche und Überzeugungen zu prüfen sind
- dabei die mitgebrachte Sprache der Kinder und Jugendlichen zur weiteren Entwicklung herauszufordern.

Es ist notwendig und lohnend, den sprachlichen Aspekt beim fachlichen Lernen stärker zu beachten. Das kann allerdings nicht auf direkt instruierende Weise geschehen, sondern eher als beständiges Mit-Üben und als immer wiederkehrendes Aufmerksam-Machen auf Sprachliches im Laufe der gesamten Lernzeit in der Sekundarstufe I. Wenn alle Fächer und Lernbereiche diese Aufgabe um des fachlichen Lernens willen als ihre eigene beachten, wird daraus für alle Lernenden ein Gewinn an sprachlicher Fähigkeit entstehen können.

Den sprachlichen Aspekt beim fachlichen Lernen stärker beachten

2.2 Grundsätze der sprachlich-fachlichen Förderung

Die Lernenden denken ihre Gedanken in ihrer Muttersprache oder – falls sie zweisprachig sind – in der für sie dominanten Sprache. Gedanken sind nicht „irgendwie schon da“ und werden nicht „einfach nur“ zusätzlich noch in Sprache „gekleidet“. Sie bedürfen in der Regel der sprachlichen Ausarbeitung. **Sprachliche Arbeit ist demgemäß unmittelbar gedankliche Arbeit und nicht ein nachgeordnetes Verfahren.**

Denken, Sprache und Lernen gehören zusammen

Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass **unterschiedliche Weisen des sprachlichen Arbeitens miteinander verbunden sind und einander planvoll abwechseln:**

- das Sprechen mit dem Zuhören
- das Lesen und Umgehen mit Texten und Medien mit dem Schreiben und Sprechen
- das Schreiben mit dem Lesen und Reden
- das Sprechen, Schreiben und Lesen mit dem Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch.

Die Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten nutzen

Die Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten sollte genutzt und es sollte geübt werden, wie etwas zur Sprache gebracht werden kann. So können

- Sachverhalte, Handlungen anderer und ihre Äußerungen erfragt, mitgeteilt, verständlich gemacht, aufgeklärt, bezweifelt, verteidigt, begründet, bekräftigt, bewertet, kritisiert, anerkannt und in die eigenen Erfahrungen integriert werden
- eigene Handlungen sprachlich-gedanklich vorweggenommen, geordnet, begleitet, koordiniert, reguliert werden
- Gefühle, Bedürfnisse, Einstellungen, Interessen, Anerkennung vermittelt werden
- soziale Beziehungen gestiftet, aufrechterhalten, wiederhergestellt werden
- die Art und Weise, wie etwas zur Sprache kommt, thematisiert werden
- die „Stärken“ und „Schwächen“ von Ausdrucksweisen und Darstellungsformen und ihre Eignung für den jeweiligen Zweck eingeschätzt werden.

Durch Schreiben Sprachentwicklung und fachliches Lernen fördern

Der Unterricht sollte im Besonderen die **Möglichkeiten und Bedingungen des schriftlichen Sprachgebrauchs nutzen und fördern**, weil er besondere Leistungen ermöglicht und fordert:

- Die Schriftsprachlichkeit treibt die Imagination, das Denken und die Sprachentwicklung an.
- Schriftsprache zwingt dazu, Sachverhalte und Gedanken weitgehend zu entwickeln und auszuarbeiten. Schriftsprachliche Texte müssen mit all dem „versorgt“ sein, was nötig ist, damit sie von möglichen Leserinnen und Lesern situationsunabhängig verstanden werden können.
- Das schriftliche Formulieren erfordert die Verlangsamung der geistigen und sprachlichen Verfahren, verlangt viel Konzentration und das Verknüpfen von Elementen zu einem Zusammenhang.
- Schließlich spielen beim schriftlichen Verfassen von Texten sprachliche Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit eine besondere Rolle, weil sie Prüfstein für logische Genauigkeit und gedankliche Präzision sind.

Nur wenn Lernende die Chance haben, sprachlich-gedankliche **Anknüpfungspunkte für neues Verstehen** zu finden, werden sie von hier aus neues Wissen aufbauen und vorhandenes Wissen umbauen können. Diese Punkte **befinden sich anfangs zu meist in der alltäglichen Sprache und Anschauung.**

- Deshalb muss die Sprache in Phasen der Erarbeitung eine alltägliche und redundante, entfaltete und kontextreiche Sprache sein und in der alltäglichen Anschauung wurzeln.
- Deshalb müssen Lernende die Sachverhalte in der ihnen eigenen Sprache, d.h. zumeist in der Umgangssprache bzw. Gemeinsprache, herausarbeiten können, so dass sie für sie verständlich werden.
- Erst dann kann das Verstandene mit dem Ziel der Allgemeingültigkeit präzisiert und begrifflich exakt gefasst werden.

In der Alltagssprache lernen

Neue Begriffe entwickeln sich, wenn schon verstandene Sachverhalte bzw. Begriffe zu neuen und komplexeren Beziehungen verknüpft werden. Dazu müssen die Lernenden sprachlich handeln und praktische Erfahrungen machen können. Alle grundlegenden sprachlich-geistigen Tätigkeiten sind dabei verlangt, z. B. das Vergleichen, Abstrahieren, Klassifizieren, Generalisieren, Konkretisieren.

Durch Begreifen zum Begriff kommen

Das Verständnis von Sachverhalten entwickelt sich Hand in Hand mit ihrer sprachlichen Formulierung und Darstellung. **Erst in der Klarheit der sprachlichen Darstellung erweist sich das klare Verstehen des Sachverhalts.**

Sprachliche Klarheit zeigt klares Verstehen

- Deshalb muss das Lernen so angelegt werden, dass es sich als eine sprachlich aktive und konstruktive geistige Tätigkeit vollziehen kann.
- Deshalb ist die Anstrengung um die sprachliche Ausarbeitung des Wissens und Könnens so wichtig.
- Deshalb ist die sprachliche Form der Darstellung der Lernergebnisse für die Leistungsbewertung so bedeutsam.

Im Unterricht müssen Sprache und sprachliche Verfahren immer dann ausdrücklich thematisiert werden, wenn **Verstehensschwierigkeiten** auftreten, wenn das Reden, Schreiben und Lesen ins Stocken geraten und Gemeintes nicht klar verstanden und herausgearbeitet werden kann.

Verstehensschwierigkeiten bearbeiten

- Gerade solche Situationen sind geeignet, die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu differenzieren, die Lern- und Verstehensfähigkeit zu verbessern, Vorverständnisse zu ordnen, Begriffe verständlich zu entwickeln und eine fachlich angemessene Sprache aufzubauen, die als Werkzeug des weiteren fachlichen Arbeitens gebraucht wird.
- Solche Situationen sind Anlässe und auch Chancen für das Lernen und Verstehen, für Verständigung und Interaktion, für die Verwendung sprachlicher Verfahren und für das Einüben in Arbeitstechniken, bei denen sprachliche Verfahren vielfach eine große Rolle spielen.

Die Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung berücksichtigen

Die sprachlichen Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen verlaufen unterschiedlich und sind von verschiedenen Faktoren abhängig, nicht zuletzt vom sprachlichen Anreicherungsreichtum ihrer Lebenswelt und von ihrer Muttersprache sowie vom Besuch des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts. Sprachlich inhomogene Lerngruppen sind nicht selten und die Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen müssen berücksichtigt werden. Denn die einzelnen Schülerinnen und Schüler brauchen ein sie sowohl stützendes als auch jeweils herausforderndes sprachliches Niveau des Unterrichts.

Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Fähigkeiten im Sprechen, Lesen und Schreiben des Deutschen bedürfen besonderer Förderung:

- Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemen im Erlernen des Lesens und Schreibens ist häufig ein spezifischer Förderunterricht vor allem in den unteren Jahrgängen erforderlich (vgl. LRS-Erlass, BASS 14–01 Nr. 1).
- Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und unzureichenden Deutschkenntnissen, die ihnen noch kein Lernen in der deutschen Sprache erlauben, erhalten in Vorbereitungsklassen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Wenn sie danach in Regelklassen übergehen, ist oft noch ein spezifischer Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache erforderlich (vgl. Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler, BASS 13–63 Nr. 3).
- Im Deutschunterricht werden Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten im Rahmen innerer Differenzierung besonders gefördert.

Aber erst wenn auch der übrige Fachunterricht ihre Schwierigkeiten berücksichtigt und ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt entwickelt, werden die Möglichkeiten der Förderung für diese Kinder und Jugendlichen im notwendigen Umfang ausgeschöpft. Ein Ziel ist dabei selbstverständlich ein grammatisch und orthographisch korrekter Sprachgebrauch. Darüber hinaus bietet der Fachunterricht aber durch die enge Verschränkung von sprachlichem und fachlichem Lernen besondere Entwicklungschancen für sprachliche Fähigkeiten.

Blick auf den Abschluss der S I

Wenn die sprachlichen Fähigkeiten von Jugendlichen nicht hinreichend entwickelt werden, um selbstständiges fachliches Lernen zu unterstützen, sind sie auf ihrem weiteren Bildungsweg entscheidend benachteiligt. Deshalb gilt es mit Blick auf den Abschluss der Sekundarstufe I

- in den oberen Jahrgängen auch im Fachunterricht besondere Anstrengungen in der sprachlichen Förderung zu unternehmen

- gleichzeitig besondere Lernanstrengungen der Jugendlichen einzufordern
- die Lernergebnisse aller Schülerinnen und Schüler auch im Sprachlichen an dem erforderlichen einheitlichen, abschlussbezogenen Standard zu messen.

Die Entwicklungsaufgaben sind:

- gemeinsam Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen übernehmen
- Sprache als Medium des Lernens gezielt weiterentwickeln
- die formale Seite der Sprache, insbesondere der Schriftsprache, stärker in den Blick nehmen
- Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten besonders fördern.

Die Mitwirkungsgremien sollten erörtern, wie diese Aufgaben umgesetzt und konkretisiert werden sollen, und ggf. dazu Beschlüsse fassen.

3 Bereiche sprachlichen Handelns und Lernens

3.1 Sprechen

Sprechen bereitet den Kindern und Jugendlichen im alltäglichen Umgang miteinander in der Regel wenig Mühe. Es gelingt aber nicht immer, dieses spontane Sprechen auch für das Lernen und den Unterricht in der Schule zu aktivieren.

Miteinander sprechen und einander zuhören

Miteinander zu sprechen und einander zuzuhören sind voneinander untrennbare Aspekte jedes Unterrichtsgesprächs.

Zuhören üben

Es scheint unter dem Einfluss einer zunehmend von Bildern geprägten Umwelt für die Kinder schwieriger zu werden, entspannt oder konzentriert längere Zeit zuzuhören. Im Unterrichtsgespräch muss die Fähigkeit des Zuhörens deshalb weiterentwickelt werden. Es ist z. B. erforderlich – und gar nicht so einfach – zu lernen,

- die eigenen spontanen Reaktionen zunächst zurückzustellen (oder aufzuschreiben) und weiter hinzuhören
- zu unterscheiden, zwischen dem, was gesagt wird und wie es gesagt wird
- sich mit den eigenen Beiträgen explizit auf andere zu beziehen und direkt auf sie einzugehen.

Mehr vorlesen im Unterricht

In diesem Zusammenhang sollte das Vorlesen zur Geltung kommen

- von der Lehrperson oder von Mitschülerinnen und -schülern, die das gut beherrschen (Kein Lesestress für Kinder mit Hemmungen und Schwierigkeiten beim Lesen!)
- von unterhaltenden genauso wie von informierenden Texten
- mit, vor allem aber auch ohne Unterstützung durch den schriftlichen Text vor Augen
- zum Zuhören mit geschlossenen Augen und frei fließender Fantasie genauso wie zum Zweck der Information mit Stift in der Hand und Stichwörtern auf dem Papier.

Auch das Vorspielen von Tonträgern kann diesem Zweck dienen.

Gesprächsformen einüben

Das Miteinander-Sprechen im Unterricht ist auf Regeln und Routinen angewiesen. Sie beziehen sich auf

Gesprächsregeln einhalten

- das geregelte Nacheinander der Beiträge
- das Rückbeziehen auf andere Personen, auf schon Gesagtes, auf das Thema, auf das Ziel des Gesprächs

- das Einfordern fairen und verabredeten Gesprächsverhaltens
- die Nutzung fester Gesprächsformen für die verschiedenen Zwecke wie Kreisgespräch zum Erzählen und Sammeln, Verhandlung bei Konflikten, verschiedene Formen der Diskussion mit unterschiedlicher, klarer Rollenverteilung usw.
- das kooperative Verhalten in Gruppengesprächen.

Die Routinen des „normalen“ Unterrichtsgesprächs (z.B. beim sog. fragend-entwickelnden Verfahren) und seine Rollenverteilung sollten kritisch daraufhin befragt werden,

- wie der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler gemäß der Bedeutung ihres Sprechens für ihr Lernen erhöht werden kann
- welche Lernziele besser in Form eines gemeinsamen Lerngesprächs als in der Form eines Lehrvortrages zu erreichen sind
- an welchen Stellen die Übernahme der Gesprächsleitung und -strukturierung durch die Lernenden möglich und notwendig ist.

Eine Erhöhung des Rede- und Gesprächsanteils der Lernenden ist häufig nur durch eine Rollenveränderung seitens der Lehrenden erreichbar. Diese Mühe wird allerdings dadurch belohnt, dass dann auch die fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler vertieft werden.

Allerdings muss die Lehrperson immer wieder sicherstellen – und zu diesem Zweck ggf. in die Gespräche eingreifen – dass die Gesprächsform der Zielrichtung des Lernens entspricht, dass das Ziel im Auge behalten wird und dass die Gesprächsergebnisse gesichert werden.

Die Lernenden sollen zunehmend in der Lage sein,

- Gesprächsformen zweckentsprechend zu wählen und durchzuhalten
- Gesprächsregeln zu befolgen und ihre Befolgung einzufordern
- Gesprächsergebnisse zu sichern.

Dann werden sie auch fähig, in wechselnden Lerngruppen erfolgreich fachlich zu arbeiten.

Sachbezogen sprechen

Den größten Unterschied zwischen ihrem alltäglichen Sprechen und dem in der Schule erforderlichen nehmen die Kinder zunächst bei den Anforderungen des sachbezogenen Sprechens wahr. Darstellen, Beschreiben und Erklären von Sachverhalten stellt zusammen mit dem Argumentieren die am häufigsten geforderte Form des Sprechens im Fachunterricht dar.

Mehr Redezeit für die Lernenden einräumen

Sachbezogenes Sprechen will gelernt sein

Sachbezogenes Sprechen erfordert komplexe Sprache

Schrittweise müssen die Schülerinnen und Schüler zu einer geordneten und zusammenfassenden Formulierung eines Sachverhaltes, einer Erkenntnis oder einer Gesetzmäßigkeit hingeführt werden.

Längere und komplexere mündliche Beiträge einfordern

Der Unterrichtsverlauf verlangt von den Lernenden in verschiedenen Phasen mündliche **Beiträge unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlichen Grades an sprachlicher Ausarbeitung:**

- Manchmal genügt als Antwort auf eine Lehrerfrage ein einziges Wort. Dann wieder fordert die Wiedergabe eines Sachverhaltes notwendig die Repräsentation der logischen Bezüge in vollständigen Sätzen. Zur Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten ist es deshalb erforderlich, den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu stellen, die ihnen zunehmend längere und stärker ausgearbeitete mündliche Beiträge abverlangen und deren Lösung zunehmend eine Kooperation in der Lerngruppe nötig macht.
- Die Formulierung einer Gesetzmäßigkeit bedarf eines anderen Grades an sprachlicher Ausarbeitung als die einer differenzierten Sinneswahrnehmung: hier logische Stringenz, dort bildhafte Vielfalt. Beides muss entwickelt und geübt werden.

Sachbezogenes Sprechen auf Material stützen

Sachbezogenes Sprechen aus der bloßen Erinnerung heraus ist häufig sehr schwer und überfordert uns schnell. Deshalb bedürfen vor allem Lernende in unterschiedlichem Grad der **Unterstützung durch schriftliches und bildliches Material:**

- Verbalisieren von Abbildungen, Formeln, Diagrammen, Statistiken usw.
- Wiedergabe einfacher Sachverhalte auf der Basis gemeinsam oder selbstständig vorbereiteter Stichwörter
- Illustrierung vorgegebener Gesetzmäßigkeiten, Erkenntnisse, Aussagen durch Beispiele
- Verbalisieren von Lösungen und Lösungswegen
- Wiedergabe komplexer Sachverhalte gestützt auf Kategorien, Relationen und komplexe Gliederungen, z. B. im Rahmen von Referaten.

Arbeitsergebnisse mündlich präsentieren

Sachbezogenes Sprechen ist schließlich ein wichtiger Teil der umfassenden Fähigkeit, Arbeitsergebnisse zu präsentieren und sich dabei der modernen Präsentationstechniken zu bedienen: Flipchart, Tageslichtprojektor, ggf. Computer und Beamer.

Ausdrucksvoll sprechen

Sprechen hat auch einen **körperlichen Aspekt**: Um wirkungsvoll zu sprechen, ist es erforderlich, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit, die Deutlichkeit der Artikulation und die Körpersprache an die Situation anzupassen. Viele Kinder und Jugendliche sind dazu spontan in der Lage. Aber manche brauchen viele und vorsichtig anspruchsvoller werdende Lerngelegenheiten, bis sie frei vor einer Klasse reden können.

Auswendiges Vortragen von Texten und gestaltendes Sprechen von Texten sind wichtige Methoden auf dem Weg zum freien Sprechen.

Die Entwicklungsaufgaben im Bereich Sprechen sind u. a.:

- mehr Sprechanlässe für die Lernenden schaffen
- lautes Lesen und gestaltendes Vortragen üben lassen
- das Unterrichtsgespräch als gemeinsame Gestaltungsaufgabe entwickeln
- verstärkt Anlässe für sachbezogenes Sprechen im Zusammenhang geben.

Die Fachkonferenzen sollten mit Unterstützung der Deutschkolleginnen und -kollegen erörtern, welche Lernsituationen hierfür besonders geeignet sind, wie sie entwickelt werden können, und ggf. hierzu Beschlüsse fassen.

3.2 Schreiben, einschließlich Rechtschreiben

Im Unterschied zum Sprechen ist Schreiben eine Fähigkeit, die im Wesentlichen erst in der Schule erlernt wird und für deren Erwerb und Weiterentwicklung die Schule und damit jeder Unterricht in besonderer Weise verantwortlich ist. Gleichzeitig ist Schreiben eine sprachliche Fähigkeit, die die fachlichen Lernprozesse in besonderer Weise unterstützt. Aus beidem ergibt sich die große Bedeutung, die dem Schreiben in der Schule zukommt.

Schreibenlernen ist ein komplexer und lang andauernder Prozess. Er kostet die meisten Kinder viel Mühe und bedarf ständiger Übung. Kinder und Jugendliche müssen deshalb in jedem Unterricht in der Sekundarstufe I

- ihre Schreibmotorik weiter entwickeln
- ihre Rechtschreibfähigkeiten sichern und erweitern
- lernen, das Verfassen von Texten als Prozess zu verstehen, der durch das Zusammenspiel von Planen, Formulieren und Überarbeiten gekennzeichnet ist
- lernen, fachliche Texte zu schreiben.

**Ausdrucksvolles
Sprechen üben**

**Schreiben bedarf
ständiger Übung**

Schreibmotorik weiterentwickeln

Die Fähigkeit, flüssig mit der Hand zu schreiben, behält auch angesichts des zunehmenden Gebrauchs von Rechner und Textverarbeitung ihre Bedeutung. Sie wird in der Grundschule aufgebaut und in der Sekundarstufe I durch ständigen Gebrauch immer weiter geübt. Kinder, die hier noch größere Schwierigkeiten haben, bedürfen der besonderen Förderung außerhalb des Fachunterrichts. Sie sollten für ihre häuslichen Schreibarbeiten ggf. den Rechner benutzen dürfen, damit ihre Schreibmotivation erhalten bleibt.

Rechtschreiben in jedem Fachunterricht beachten

Rechtschreibnormen beachten

Wer etwas für andere aufschreibt, möchte verstanden werden und muss deshalb auch Rechtschreibnormen beachten. Der Aufbau einer grundlegenden Rechtschreibfähigkeit und die Erarbeitung der hierfür erforderlichen Kenntnisse sind Aufgaben des Deutschunterrichts. Aber der Fachunterricht muss die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, bis zum Ende der Sekundarstufe I kompetente Rechtschreiber zu werden.

Dies wird möglich, wenn

- die Kontrolle der Rechtschreibung eine immer mitlaufende Routine für alle Kolleginnen und Kollegen wird
- die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zur Korrektur ihrer Texte angehalten werden
- die richtige Schreibung des Fachwortschatzes im Fachunterricht selbst gesichert und angemessen geübt wird.

Richtiges Abschreiben üben und dafür Zeit geben

Die grundlegende Technik bei der Weiterentwicklung der Rechtschreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I ist das Abschreiben (s. Kap. 3.3). Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler müssen sinnvolles **Abschreiben** als Technik erst erwerben bzw. wieder erlernen. Dafür brauchen sie Aufmerksamkeit, Ruhe und Zeit.

Rechtschreibung kontrollieren

Die **ständige Kontrolle der Rechtschreibung** der Schülertexte soll selbstverständlich, das heißt aber auch, mit Gelassenheit gehandhabt werden: Nicht unnachsichtige Fehlersuche ist gefragt, sondern eine beständige ruhige Aufmerksamkeit für die Rechtschreibung und für die Schwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist es wichtig, im Gedächtnis zu behalten, dass falsche Schreibungen oft auf grundsätzlich „richtigen“ Annahmen beruhen. So ist es z. B. vernünftig, ein unvertrautes Wort zunächst einmal so zu schreiben, wie man es hört, obwohl viele Wörter

nicht völlig lauttreu geschrieben werden. Schreibenlernen beginnt mit der grundlegenden Erkenntnis, dass Buchstaben für Laute stehen. Erst in weiteren Entwicklungsschritten lernen die Kinder die Abweichungen von dieser Eins-zu-eins-Zuordnung kennen und beherrschen.

Kinder und Jugendliche mit anderer Muttersprache, die zunächst in dieser Sprache lesen und schreiben gelernt haben, werden anfangs im Deutschen oft „merkwürdige“ Fehler machen. Sie haben eine andere Zuordnung von Lauten und Buchstaben und andere Verschriftungsregeln gelernt und müssen für das Deutsche „umlernen“. Sie benötigen Hilfe für die lautliche Durchgliederung und ihre „Problemstellen“ im Deutschen.

Bei Kindern und Jugendlichen, die besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben haben, muss zusammen mit der Deutschlehrerin bzw. dem Deutschlehrer überlegt werden, wie ihre Rechtschreibfähigkeit verbessert werden kann, ohne dass sie durch ständiges Monieren ihrer Fehler demotiviert werden. Hier gelten die Regelungen, die pädagogischen Grundsätze und die didaktisch-methodischen Hinweise des LRS-Erlasses auch für den Fachunterricht.

Einen Förderplan bei besonderen Schwierigkeiten aufstellen

Bei Kindern, die wenige Fehler machen, ist die Verbesserung jedes einzelnen Fehlers selbstverständlich und problemlos. Werden viele Fehler gemacht, ist es sinnvoll, den Überarbeitungsauftrag auf bestimmte Teile des Textes zu beschränken, damit die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler übersichtlich bleibt. Auch hier gilt der Grundsatz: Weniger Text produzieren, dafür gründlicher überarbeiten und korrigieren!

Verbesserungen einfordern, aber begrenzen

Alle Texte sollen auf Rechtschreibung hin kontrolliert und so weit wie pädagogisch sinnvoll **verbessert werden**. Das gilt auch für Hausaufgaben. Aber nicht alle Texte müssen am Ende völlig ohne Fehler sauber im Heft stehen. Dies wäre für viele Schülerinnen und Schüler eine Überforderung, würde für manche zum Absterben jeglicher Schreibmotivation führen und würde den Fachunterricht auch zeitlich überfordern.

Es gibt allerdings immer wieder Anlässe, wo eine völlige Fehlerfreiheit nötig ist, und diese sollten auch im Fachunterricht genutzt werden, z. B. die Gestaltung eines Plakats, die Beschriftung von Gegenständen, d. h. generell die **Gestaltung von Texten, die veröffentlicht werden**.

Veröffentlichte Texte müssen fehlerfrei sein

Bei Wörtern, die für den Fachunterricht besonders wichtig sind, sowie **bei den Fachwörtern im engeren Sinn, muss die richtige Schreibung im Fachunterricht selbst thematisiert und geübt und muss der Wortschatz gesichert werden**. Das heißt, die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer muss darauf achten,

Fachwortschatz rechtschriftlich üben und sichern

- dass diese Wörter an der Tafel klar präsentiert werden
- dass schreibschwierige Stellen in den Wörtern erörtert und ggf. markiert werden
- dass sie sauber und richtig abgeschrieben werden
- dass sie von den Schülerinnen und Schülern gesammelt werden und ihnen verfügbar bleiben z.B. durch Aushängen in der Klasse, in Wörterlisten und Glossaren oder in Karteien.

Häufig arbeitet die Fachterminologie mit bestimmten Verfahren der Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, z.B. bei den Bezeichnungen für die Stoffe in der Chemie, oder bedient sich vieler Fremdwörter bestimmten Ursprungs wie die Mathematik. Hier lässt sich die inhaltliche Thematisierung des Fachwortschatzes immer auch mit der Beachtung der Schreibung verbinden.

Dies alles sind Aufgaben, die der Fachunterricht ansatzweise schon immer wahrgenommen hat. Es wirkt sich aber auch für die fachliche Begriffsbildung und für das Fachverständnis der Schülerinnen und Schüler insgesamt positiv aus, wenn sie mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Die Rechtschreibleistung wird bei der Bewertung sprachlicher Richtigkeit berücksichtigt und in Kap. 6.3 erörtert.

Schreiben als Prozess gestalten und Fachtexte schreiben lernen

Das Verfassen von Texten ist auch für den versierten Schreiber, ja selbst für professionelle Autoren oft ein Prozess mit zahlreichen Überarbeitungen. Erst an dessen Ende steht der fertige Text.

Für das Verfassen eines Textes ist es deshalb hilfreich,

- Schreibvorbereitungen zu treffen; dazu gehört z.B. die Sammlung und Bereitstellung von sprachlichem Material, d.h. von Wörtern, Wendungen und Satzbaumustern, die Entwicklung eines Schreibplans bei längeren Texten, der Vereinbarungen über die Absicht und die Form enthält
- Textüberarbeitungen einzufordern, dafür Hilfen zu geben und punktuell auch einmal gemeinsam vorzunehmen
- für besonders wichtige Texte auch eine fehlerfreie Reinschrift zu fordern.

Schreiben auch im Fachunterricht üben

Für Kinder und Jugendliche ist es nicht immer einfach, den Schreibprozess mit seinen notwendigen Phasen durch- und auszuhalten. Deshalb ist es auch für den Fachunterricht wichtig,

- dem Schreiben im Unterricht Zeit einzuräumen
- den Verlauf des Schreibens zu unterstützen und

- den Leistungsanspruch richtig einzuschätzen, der mit der Abfassung eines Textes und dem Durchhalten von Überarbeitungsprozessen verbunden ist.

Wenn die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess beherrschen, verläuft vieles automatisch und braucht nicht mehr thematisiert zu werden. Doch am Beginn des Lernens tut der Fachunterricht gut daran, die Fähigkeit der Lernenden zur Gestaltung ihres Schreibprozesses nicht in voll entwickelter Form vorauszusetzen. Das gilt für die kurze Versuchsbeschreibung als Hausaufgabe im naturwissenschaftlichen Unterricht in Klasse 5 genauso wie für den umfangreichen Bericht über das Betriebspraktikum in Klasse 9.

Auch hier bleibt festzustellen, dass der Aufwand für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten, zweckentsprechende Texte gut zu schreiben, sich für den Fachunterricht als größere gedankliche Klarheit in der Sache und höherer Nutzwert der Texte für das fachliche Lernen auszahlt.

Schreibanforderungen klären

Der Fachunterricht verlangt von den Kindern und Jugendlichen teilweise die Abfassung von Texten, deren inhaltliche und formale Anforderungen fachspezifisch sind bzw. die fächerspezifisch variieren. Es ist selbstverständlich, aber nicht immer in seinen Konsequenzen klar, dass der Fachunterricht diese fachspezifischen Textsorten bzw. ihre fachspezifischen Varianten selbst erarbeiten und üben muss.

Deshalb sollten sich die Fachkonferenzen in regelmäßigen Abständen Klarheit darüber verschaffen, wie in ihrem Fach z. B.

- Fragen gestellt und Hypothesen formuliert
- Gegenstände und Vorgänge beschrieben
- Sachverhalte formuliert
- Arbeitsergebnisse für sich selbst festgehalten und für andere aufbereitet
- Gesetzmäßigkeiten und Erkenntnisse formuliert
- (und schließlich, besonders wichtig) Leistungen schriftlich überprüft und nachgewiesen werden sollen.

Besonders für Klassenarbeiten müssen die geforderten Textformen mit ihren sprachlichen Ansprüchen klar und geübt sein, genauso wie Gliederungsvorgaben, Schreibformate, die Gestaltung von Graphen usw.

Fachtexte schreiben lernen und ihre Abfassung üben

Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise wissen,

- wie sie ihr Heft führen
- was sie als Arbeitsergebnis auf welche Weise festhalten
- was sie z. B. in einem Versuchsprotokoll beachten
- wie sie Daten, Fakten, Zahlen präsentieren
- wie sie in einer Klassenarbeit einen Beweis führen
- wie sie ein fachliches Referat halten sollen.

Absprachen auch zwischen den Fächern treffen

Dies muss zunächst innerhalb der Fächer bearbeitet, dann aber zwischen den Fächern und gemeinsam mit dem Deutschunterricht abgesprochen werden. Die Lernenden werden solche Vorgaben und Erwartungen auch über die Fachgrenzen hinaus umso eher einhalten und beachten, **wenn die Absprachen klar und deutlich sind und ihre Einhaltung fachübergreifend eingefordert wird.** Spätestens am Ende der Sekundarstufe I müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, solche allgemeinen Fähigkeiten zwischen den Fächern selbstständig zu transferieren bzw. fachunabhängig einzusetzen.

Die Entwicklungsaufgaben im Bereich Schreiben sind u. a.:

- den Fachwortschatz sichten und die Form der rechtschriftlichen Sicherung verabreden
- die Aufmerksamkeit für Rechtschreibung und Zeichensetzung verstärken durch kontinuierliche, aber begrenzte Kontrolle und Korrektur
- die formalen und inhaltlichen Eigenschaften von fachlichen Schülertexten und ihre Sicherung im Heft klären, verabreden und mit den Lernenden erarbeiten und üben
- Förderkonzepte – ggf. individuell – für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Schreiben verabreden und durchführen.

Die Fachkonferenzen sollten mit Unterstützung der Deutschkolleginnen und -kollegen geeignete Maßnahmen erörtern und ggf. beschließen.

3.3 Exkurs: Richtiges Abschreiben

In der Regel erhalten die Kinder und Jugendlichen im Fachunterricht genügend Gelegenheit zum Abschreiben, weil häufig gegen Ende der Unterrichtsstunde manches von der Tafel oder von der Folie ins Heft hinein abgeschrieben werden muss. Allerdings

übersteigt oft der Umfang des zu Kopierenden in der zur Verfügung stehenden Zeit die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Hier gilt: Weniger, aber gründlicher!

Wir wissen, dass das richtige Abschreiben sowohl ein Ziel als auch eine wichtige Methode im Rechtschreiblernprozess ist. Da im Unterricht häufig abgeschrieben wird, muss das richtige Abschreiben unbedingt Beachtung finden, weil so letztlich sprachliche Förderung am wirkungsvollsten unterstützt werden kann. Die Schritte hin zum richtigen Abschreiben – also den Abschreibprozess grundzulegen – ist sicher Aufgabe des Deutschunterrichts schon in der Grundschule. Es kommt nun darauf an, dass der Fachunterricht im Wissen darum seinerseits den Abschreibprozess nicht ignoriert, sondern fördert. Und dies wird nicht nur der sprachlichen Förderung zugute kommen, sondern auch den Inhalten des Faches. Beispielsweise hat ein Unterrichtsgespräch ergeben, dass bestimmte Einsichten auch zukünftig Bedeutung haben werden und dass damit eine schriftliche Fixierung als Ergebnissicherung sinnvoll ist. Die Lehrperson wird in einer solchen Situation entweder selbst einen Text verfassen (oder aber als Auftrag an die Schülerinnen bzw. Schüler geben), der jene Erkenntnisse präsentiert, und ihn – natürlich in einer vorbildlichen Schrift – an die Tafel schreiben.

Richtiges Abschreiben heißt Rechtschreiben lernen

Im Einzelnen bedeutet dies, dass der Text an der Tafel oder auf einer Folie durch Schrägstriche in 1 bis 3 Wörter umfassende Einheiten gegliedert sein muss, damit die folgenden Punkte zum Abschreiben umgesetzt werden können.

1. Den Text langsam und sorgfältig lesen – auch halblaut.
2. Die Wörter bis zum Schrägstrich genau einprägen.
3. Die Wörter auswendig, langsam und ordentlich aufschreiben.
4. Wort für Wort kontrollieren und eventuell verbessern.

Ein solches Abschreiben ist Viel-Kanal-Lernen, denn dabei werden Sprache, Inhalte und Wortbilder über mehrere Kanäle visuell, motorisch, auch akustisch durch unterschiedliche Tätigkeiten – lesen, schreiben, sprechen, kontrollieren – aufgenommen und eingepreßt.

Selbstverständlich ist es nötig, genügend Zeit zu geben, damit der Abschreibprozess gelingen kann und ein lesbarer, fehlerfreier Text entsteht. Es kommt letztlich darauf an, dass ein solches Abschreiben für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll wird, und dabei spielen das pädagogische Geschick und die Sachautorität der Unterrichtenden als treibende Kraft eine besondere Rolle.

Schritte des Abschreibens

Interesse am Text erzeugen

Die Schülerinnen und Schüler müssen das Gefühl haben, dass die Bedeutung des abzuschreibenden Textes so groß ist, dass ein Abschreiben „eben mal so“ nicht ausreicht. Das ist nur erreichbar, wenn sie tatsächliches Interesse am Abschreibetext haben und auch die Unterrichtenden dies durch Kontrolle deutlich zeigen.

Dieses Kontrollieren führt eventuell zur Verbesserung einzelner Wörter und ggf. auch dazu, dass der Text noch einmal zu schreiben ist. Denn nur dann, wenn die Lehrperson den Anspruch, dass die Schülerin bzw. der Schüler einen lesbaren und fehlerfreien Text zu schreiben hat, auch kontrollierend umsetzt, wird auf Seiten der Schüler wahrgenommen, dass der nicht umgesetzte Anspruch Konsequenzen hat.

Individuelle Lernfortschritte beachten

Dabei ist allerdings zu beachten, dass eine solche Forderung individuell abgestimmt sein muss, weil die Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten unterschiedliche Schreibniveaus präsentieren. Dies hängt mit der Erkenntnis zusammen, dass Kinder in ihrem Schriftspracherwerbsprozess verschiedene Stufen durchlaufen, auf denen sie unterschiedlich lang verweilen. Zwar machen alle Kinder Fortschritte, allerdings immer ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechend.

Daraus folgt, dass es pädagogisch nicht angemessen ist, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) durch zu hohe Ansprüche an die Richtigkeit ihres Schreibens zu überfordern und sie damit letztlich zu entmutigen.

Dies gilt in gleicher Weise für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.

Das Schriftbild

Gelungenes Abschreiben wird u. a. sichtbar durch die einwandfreie Lesbarkeit des Textes. Förderung der Lesbarkeit und damit Arbeit an der Verbesserung des Schriftbildes gehören im Zusammenhang mit dem richtigen Abschreiben, aber auch generell im Zusammenhang der Förderung der deutschen Sprache mit zur Aufgabe der Unterrichtenden.

Wichtiges wird in „Sonntagsschrift“ geschrieben

Förderung besteht hier auch zunächst darin, Schülertexte, die offensichtlich oberflächlich geschrieben worden sind, nicht zu akzeptieren. Gradmesser in diesem Zusammenhang ist das Wissen der Lehrperson, dass die Schülerin bzw. der Schüler tatsächlich fähig ist, eine lesbarere Schrift zu produzieren. Dies lässt sich einfach dadurch feststellen, dass man die Schüler durch die Frage, ob das ihre „Sonntagsschrift“ ist, herausfordert und im Falle einer Verneinung schlicht und einfach zum neuen Schreiben auffordert. Das Lob, das hinsichtlich einer wirklichen

Verbesserung der Lesbarkeit ausgesprochen werden muss, führt dazu, dass die Schüler stolz sind, denn sie erleben sichtbar – und nun seitens der Lehrperson akzeptiert – eine Qualitätsverbesserung.

Wichtig ist, dass die Lehrperson innerlich bereit ist, diese Forderung zum neuen Schreiben zu stellen – nicht im Sinne einer Bestrafung, sondern um den eigenen Anspruch der Schüler im Blick auf ihre Schrift zu steigern. Selbstverständlich darf in diesem Zusammenhang nur das gefordert werden, was auch auf Seiten der Lernenden in ihrem individuellen Schreibentwicklungsprozess leistbar ist. Dass dabei auch Hilfestellungen nötig sind – beispielsweise in Klasse 5/6 der Hinweis, die Buchstabengröße zwischen kleinen und großen Buchstaben genauer zu beachten, die Schreiblinien nach unten nicht zu überschreiben oder die Unterscheidung zwischen den Buchstaben *u* und *n* und *m* zu verbessern – ist im Sinne der Förderung selbstverständlich.

Klar ist, dass nur dann von den Schülerinnen und Schülern etwas gefordert werden kann, wenn gleichzeitig alles getan wird, um sie in den Stand zu setzen, der Forderung auch entsprechen zu können.

Wenn dies geschehen ist, muss – unter entsprechender Berücksichtigung von Ausbildungsstand, Muttersprache, rechtschriftlichem Entwicklungsstand – bei nach wie vor bestehenden großen Mängeln den Lernenden durch eine angemessene Absenkung der Note deutlich gemacht werden, dass ein weiteres Akzeptieren nicht mehr möglich ist. Im Blick auf die Bewertung – beispielsweise des Heftes als Ganzes – bedeutet dies schließlich, dass die formale Seite der Lesbarkeit eben auch bedeutungsvoll ist, wenn es um die Zensur geht.

3.4 Umgang mit Texten und Medien

Wie das Schreiben, so ist auch das Lesen eine sprachliche Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, die überwiegend in der Schule vermittelt wird. Gleichzeitig dreht es sich nicht nur um eine grundlegende Fähigkeit der Verständigung, sondern auch um eine Basis des Lernens:

- Alles Wissen ist in Texten verfügbar.
- In fast allen Fächern gehören Lern-Texte im Lehrbuch oder auf Arbeitsblättern zum schulischen Lehren und Lernen dazu.
- Späteres Lernen ist fast ausschließlich textgestützt.

Es ist Aufgabe des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I, die Fähigkeit des Lesens auszubauen, Freude an unterhaltenden und literarischen Texten zu vermitteln, Neugier auf Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Textsammlungen, Medien zu wecken sowie Arbeitstechniken zu vermitteln, die Texte verstehen helfen.

Textverstehen als Basis des Lernens greifen

Diese Fähigkeiten des Umgangs mit Texten werden aber auch in jedem Fachunterricht gebraucht und weiter geübt. Deshalb muss auch der Fachunterricht

- die allgemeinen Techniken und Methoden des Textverstehens nutzen und bei ihrem weiteren Ausbau mithelfen
- die besonderen Verstehensbedingungen fachspezifischer Texte, Darstellungsformen und Medien selbst in den Blick nehmen und bearbeiten
- die Kinder und Jugendlichen bei ihrem Lernen mit Hilfe von Texten und Medien unterstützen.

Methoden der Texterschließung nutzen und ausbauen

Texte reden nicht von selbst, sie müssen erst zum Reden gebracht werden.

Textverstehen heißt Sinnkonstruktion

Wichtige **Techniken der Texterschließung** sind in diesem Zusammenhang u. a.:

Textverstehen durch Arbeiten am Text

- Texte langsam und genau, ggf. laut lesen (aber: Man kann auch laut und betont lesen ohne tieferes Verständnis!)
- sich einen Überblick über den Text verschaffen, z.B. durch Markieren wichtiger Stellen, durch eine Gliederung, durch Zwischenüberschriften, durch Randglossen
- am Text entlang Fragen stellen und Antworten geben
- Schlüsselbegriffe herausuchen
- verständnisschwierige Stellen ausmachen und zum Entschlüsseln den Kontext, aber auch Hilfsmittel heranziehen wie Glossare, Wörterbücher, Nachschlagewerke
- Wichtiges herauschreiben (exzerpieren, zitieren)
- ggf. Zusammenhänge zwischen Text und Bildelementen, Abbildungen, Illustrationen usw. feststellen.

Texte wiedergeben

Die **Wiedergabe eines Textes mit eigenen Worten** ist bereits der Prüfstein für ein vertieftes Verständnis und kann deshalb bei Texten mit deutlichem Lesewiderstand bzw. mit hoher Informationsdichte nicht am Anfang stehen. Hier müssen zunächst enger am Text entlang führende Paraphrasen formuliert werden, bevor man sich vom Text distanzieren und ihn zusammenfassend referieren kann.

Eine sachliche, zusammenfassende Textwiedergabe ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die im Deutschunterricht, aber auch im Fachunterricht immer wieder intensiv geübt werden muss.

Im Fachunterricht sollte neben dem genauen Textverstehen auch geübt werden,

- Texte und Medien gemäß dem eigenen Informationsinteresse global auf Brauchbarkeit hin zu prüfen
- Texte und Medien nach bestimmten Informationen zu durchsuchen
- sich einen groben Überblick über Texte und Medien zu verschaffen, um festzustellen, was sie leisten, wovon sie handeln, was ihr Thema ist und wie sie aufgebaut sind.

**Kursorischen
Umgang mit Texten
üben**

Fachspezifische Texte, Darstellungsformen und Medien verstehen lernen

Es ist Aufgabe des Fachunterrichts, die Schülerinnen und Schüler mit den fachspezifischen Text- und Darstellungsformen und mit den Medien der fachlichen Arbeit und Verständigung selbst vertraut zu machen.

Dies gilt insbesondere

- für das Lehrbuch, die schulischen Fachtexte und ggf. für die Formen und Medien wissenschaftlicher Verständigung im Fach
- für authentische Texte im Sinne von Quellen
- für das Lernen mit Texten.

Das **Lehrbuch** ist in der Regel ein Kompendium verschiedener fachlicher Texte, das Quellentexte, Beschreibungen und Berichte, Lehrtexte, Aufgabenstellungen, Illustrationen, Bilder, Schemata, Diagramme, Statistiken usw. enthält und oft erschließende Hilfen wie eine ausführliche Gliederung, Stichwortverzeichnis, Namensregister, Regel- und Formelsammlung, Zeitleisten u. Ä. anbietet.

Obwohl nicht alle Lehrbücher hierfür besonders geeignet sind, sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, das Lehrbuch auch als Lernbuch zu benutzen. Deshalb müssen sie mit dem Informationsangebot ihres Lehrbuchs vertraut gemacht werden und lernen damit umzugehen. D. h. sie müssen die verschiedenen Textsorten verstehen und die Hilfsmittel nutzen lernen.

**Das Lernen mit
dem Lehrbuch
lernen**

Besondere Formen schulischer Fachtexte, z. B. Versuchsbeschreibungen in den Naturwissenschaften, Statistiken im Politikunterricht, oder besondere Aufgabenformen wie die Textaufgaben im Mathematikunterricht müssen die Schülerinnen und Schüler erst „lesen“, d. h. verstehen lernen. In den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe I sollten die Schülerinnen und

**Fachspezifische
Textformen lesen
lernen**

Schüler auch schon ansatzweise die Formen der wissenschaftlichen Verständigung in Büchern, Aufsätzen und im Netz kennen lernen, auch um sie selbst für eigene kleine Untersuchungen und fachliche Arbeiten zu nutzen.

Quellen lesen lernen

Für den Umgang mit **authentischen Texten im Sinne von Quellen**, z.B. im Geschichtsunterricht, oder mit Dokumenten, z.B. historischen Karten im Erdkundeunterricht, gelten besondere Verstehensbedingungen bzw. -hindernisse, für die der Fachunterricht die erforderlichen Verstehentechniken und Umgangsformen natürlich selbst entwickeln und üben muss (s. Kap. 5.4).

Lernen mit Texten und Medien

Die Schülerinnen und Schüler kommen im Laufe der Sekundarstufe I immer häufiger in die Situation, dass sie Informationen aus Texten zum Zweck des Lernens für sich rekonstruieren müssen. Die hierfür erforderlichen bzw. hilfreichen **Techniken** sollten sie in jedem Unterricht erwerben und üben können.

Dazu gehören insbesondere:

- den Text zur Orientierung überfliegen
- Fragen stellen und aufschreiben, deren Beantwortung sie vom Text erwarteten
- den Text genau lesen (vgl. die o. a. Techniken des Verstehens)
- die gestellten Fragen schriftlich beantworten
- den Text zusammenfassen und die Zusammenfassung nach einiger Zeit überprüfen.

Besonders hilfreich für das „Lernen des Lernens“ sind **Gespräche darüber, wie die Einzelnen lernen**, welche Techniken sie für sich selbst als wirksam erfahren haben, welche Erfahrungen sie mit bestimmten Lernaufgaben gemacht haben.

Der Umgang mit den neuen Medien des Lernens, wie CD-ROMs und die Netze, wird immer wichtiger und es ist selbstverständlich, dass der Fachunterricht hier den Schülerinnen und Schülern alle wesentlichen Informationsquellen zugänglich macht und ihnen Orientierung in der Welt der Medien vermittelt.

Fachtexte, wie sie sich in Lehrbüchern oder in anderen Materialien finden, die für den Unterricht herangezogen werden, sind häufig Texte mit hoher Informationsdichte und -komplexität. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, solche Texte zu verstehen und darüber hinaus selbst solche Texte zu verfassen und dabei diese Formen der Informationsverdichtung und -strukturierung zu nutzen.

Lerntechniken für Texte erarbeiten und üben

Auch der Fachunterricht sollte punktuell und exemplarisch mit Hilfe der o. a. Operationen und grundlegenden Verfahren, z. B. durch Paraphrasieren und Umformulieren, mit den Schülerinnen und Schülern sprachliche Methoden nutzen und einüben, um Texte verständlicher zu machen. Er sichert dann nicht nur das Verständnis des jeweiligen Textes, sondern auch die Instrumente für künftiges Verstehen von Fachtexten.

**Fachtexte ver-
stehbar machen**

In gleicher Weise sollte gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen immer wieder einmal auch die sprachliche Formulierung einer komplexen Aussage in ihren einzelnen Schritten explizit geübt werden, z. B. bei einer Beobachtung, einer Definition, einer Gesetzmäßigkeit. Die Erfahrung und Reflexion des Zusammenspiels von gedanklicher und sprachlicher Arbeit hilft den Schülerinnen und Schülern sowohl in ihren sprachlichen als auch in ihren fachlichen Fähigkeiten weiter.

**Komplexe Sachver-
halte formulieren**

Entwicklungsaufgaben im Bereich Umgang mit Texten und Medien sind u. a.:

- die Arbeit an Texten verstärken
- Methoden der Texterschließung nutzen und einüben
- die Verstehensbedingungen fachspezifischer Texte, Darstellungsformen und Medien klären und im Unterricht fördern
- fachspezifische Textsammlungen (in Lehrbuch, Zeitung, Fachbuch, Fachzeitschrift, als Daten auf CD oder im Netz usw.) verfügbar machen und den Lernenden erschließen.

Die Fachkonferenzen sollten, ggf. mit Unterstützung der Deutschkolleginnen und -kollegen, ihre Methoden der Texterschließung erweitern. Die fachspezifischen Textsammlungen sollten ausgebaut und den Lernenden erschließbar gemacht werden.

3.5 Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

In jedem Fachunterricht werden die Sprache und der Sprachgebrauch implizit und explizit zum Thema:

- Weil sich Unterricht hauptsächlich in sprachlichen Handlungen vollzieht, muss geklärt sein, was als jeweils angemessene Sprachhandlung zu gelten hat.
- Weil Fachunterricht hauptsächlich sprachliche Arbeit ist, müssen die Verfahren sprachlicher Arbeit genutzt und eingeübt werden.

Sprachhandlungen bestimmen den Unterricht

Sprachhandlungen klären

Fast alle Handlungsanweisungen an die Kinder und Jugendlichen sind Aufforderungen, in bestimmter Weise sprachlich zu handeln: „Erzählt, schildert, schreibt auf, bespricht, nennt, erklärt, definiert, wiederholt, fasst zusammen, interpretiert, diskutiert ...“ Offensichtlich müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, was diese Aufforderungen von ihnen verlangen. In den meisten Fällen scheint ihnen das intuitiv klar, weil es sich um immer wiederkehrende sprachlich-gedankliche Verfahrensweisen jeden Unterrichts und Lernens handelt.

Sprachhandlungen verabreden

Dennoch gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Fächern und klare fachspezifische Anforderungen an das sprachliche Handeln. Der Fachunterricht muss klären, welche spezifischen Verhaltensweisen er jeweils erwartet. Das heißt darüber zu entscheiden,

- welche Lernformen
- welche Gesprächsformen
- welche Formen der subjektiven Darstellung von Gefühlen, Empfindungen, Meinungen, Haltungen, Wertungen usw.
- welche Formen der objektiven Darstellung von Sachverhalten, Gegenständen, Gesetzmäßigkeiten, Ereignissen, Ergebnissen des Lernens usw.
- welche Formen der Verhandlung von Interessen, der Austragung von Konflikten, des Schließens von Vereinbarungen und der Sicherung von Ergebnissen jeweils angemessen und erforderlich sind.

Verfahren sprachlicher Arbeit nutzen

Der Fachunterricht nutzt immer schon die grundlegenden Verfahren sprachlicher Arbeit für das fachliche Lernen:

- Wörter werden gefunden, untersucht und gesammelt
- Sätze werden untersucht und konstruiert
- grundlegende sprachliche Operationen werden dabei angewandt.

Fachbegriffe entwickeln und Fachwörter sichern

Dass die Beherrschung der fachlichen Terminologie erst am Ende der jeweiligen Lernprozesse stehen kann, braucht hier nicht noch einmal betont zu werden.

Genauso selbstverständlich sollte sein, dass dann

- die Fachwörter (auch rechtschriftlich!) gesichert werden, indem sie auf Plakaten, Listen, Karteien o.Ä. aufbewahrt und angemessen wiederholt werden
- die Fachwörter mit den elementaren grammatischen Kennzeichnungen versehen werden wie Wortart, Geschlecht, ggf. mit Pluralbildung bei Nomina und mit abweichenden Formen bei starken Verben
- die fachspezifischen Formen der Wortbildung (z. B. durch Ableitung mit Vorsilben und Nachsilben, durch Wortzusammensetzung usw.) thematisiert werden
- die wechselseitigen Beziehungen zwischen den fachlichen Begriffen deutlich gemacht werden und die Terminologie in ihrer Systematik dargestellt und gesichert wird; hierbei helfen z.B. die semantischen Ordnungsbezeichnungen *Ober- und Unterbegriff*, *wörtliche Bedeutung* und *übertragene, Sachfeld* (als Kennzeichnung eines Bedeutungszusammenhangs, z.B. „Fahrzeuge“), *Wortfamilie* (als Kennzeichnung einer Gruppe von Wörtern mit dem gleichen Wortstamm, z.B. mit dem Stamm „fahr“), *abstrakte Begriffe* und *konkrete*.

**Fachwörter
sammeln**

**Fachbegriffe
ordnen**

Die Entwicklungsaufgaben im Bereich Sprache und Sprachgebrauch reflektieren sind u. a.:

- Erwartungen an geforderte sprachliche Verhaltensweisen wie Definieren, Interpretieren, Diskutieren klären und soweit wie möglich auch zwischen den Fächern abstimmen
- Fachbegriffe sichten, die Fachterminologie aufbauen und sichern
- elementare Begriffe des Redens über Sprache und sprachliche Erscheinungen klären, verabreden und mit den Lernenden zusammen nutzen.

Die Fachkonferenzen sollten hier Bestandsaufnahmen in Lehrplänen und Lehrbüchern vornehmen und Festlegungen treffen.

Die Fachkonferenz Deutsch sollte Vorschläge für Vereinbarungen zu elementaren sprachlichen Begriffen entwickeln.

4 Tragfähige Grundlagen aus der Grundschule

4.1 Bereiche und Aufgabenschwerpunkte des Lernbereichs Sprache in der Grundschule

Der Lehrplan für den Lernbereich Sprache nennt die folgenden Bereiche und zugehörigen Aufgabenschwerpunkte:

Mündlicher Sprachgebrauch

- den Umgang miteinander gestalten
- einander erzählen und einander zuhören
- sich sachbezogen verständigen
- Gespräche führen
- szenisch spielen und vortragen

Umgang mit Texten

- sich auf Texte einlassen
- Texte untersuchen
- Texte werten
- Texte nutzen

Lesen

- Beziehungen von Lauten und Buchstaben erfassen
- Wortgestalten, Sätze, Texte auditiv und visuell durchgliedern
- Wörter, Sätze, Texte erlesen und die erworbenen Lesefähigkeiten weiterentwickeln

Schriftlicher Sprachgebrauch

- Schreiben lernen und weiterführendes Schreiben
- Texte planen
- Texte aufschreiben
- Texte überarbeiten

Rechtschreiben

- Wörter für den Rechtschreib-Grundwortschatz sammeln
- die Beziehungen von Lauten und Buchstaben erfassen
- Regelungen erfassen und für Transfer nutzen
- Selbstständigkeit in der Rechtschreibung erwerben

Sprache untersuchen

- Zusammenhänge zwischen Äußerungsabsicht und Äußerungsform entdecken
- mit Verstehensproblemen umgehen
- die besondere Rolle sprachlicher Formen in der Schriftsprache kennen lernen
- sich in der Vielfalt der Sprachvarianten orientieren
- sprachliche Zeichen in ihrem Zusammenspiel mit anderen Zeichenarten untersuchen.

4.2 Tragfähige Grundlagen aus der Grundschule im Schreiben von Texten und im Rechtschreiben

Die Grundschule hat tragfähige Grundlagen für weiteres Lernen im schriftlichen Sprachgebrauch gelegt. Sie hat die Kinder im Schriftspracherwerb auf den Weg gebracht, sie in ihren Lernprozessen gefördert und ihnen dabei Ziele gesetzt, die für sie erreichbar waren. Selbstverständlich sind die einzelnen Kinder am Ende der Grundschulzeit unterschiedlich weit gekommen auf ihren Lernwegen. Und in keinem Bereich und bei keinem Kind sind die Lernprozesse an ihrem Ende angelangt. Sie müssen vielmehr weiter entwickelt werden. Deshalb gelten die Aufgabenschwerpunkte der Grundschule sinngemäß auch in der Sekundarstufe I weiter. Sie müssen aufgenommen, weitergeführt und ausdifferenziert werden.

Beim Schreiben von Texten sind die in der Grundschule geschaffenen Grundlagen nicht durch das formale Erfüllen bestimmter Aufsatzformen definiert, sondern orientieren sich an den Schreibentwicklungsprozessen der Kinder und an den Qualifikationen, die für ein kompetentes Verfassen von Texten erforderlich sind. Auch im Rechtschreiben stehen die Qualifikationen im Vordergrund, die für eine Weiterentwicklung von Rechtschreibgespür und Selbstständigkeit beim Rechtschreiblernen wichtig sind.

Die Fähigkeiten der Kinder im schriftlichen Sprachgebrauch am Ende der Grundschulzeit sind individuell unterschiedlich ausgeprägt. Grunderfahrungen der im Folgenden gekennzeichneten Art bringen alle Kinder in die Sekundarstufe I mit.

Texte schreiben

- Die Kinder können Texte mit verschiedenen Funktionen schreiben, d.h. Texte, die Erlebtes oder Erdachtes nachvollziehbar machen, die zum Handeln anregen oder verpflichten, die etwas dokumentieren oder über etwas informieren.

- Die Kinder können Texte entwerfen, d.h. aus der Verwendungssituation heraus Schreibvorstellungen entwickeln, Textideen sammeln, Wortmaterial sammeln, eine Textstruktur erarbeiten und nutzen, einen Entwurf schreiben.
- Die Kinder können sich miteinander über Texte beraten, d.h. Rückmeldungen zu Texten geben, kontrollierend lesen, Unstimmigkeiten entdecken, Überarbeitungshinweise geben.
- Die Kinder können Texte überarbeiten, d.h. Überarbeitungsverfahren nutzen, ihren Text in eine Schlussfassung umsetzen und gestalten.

Die Texte der Kinder werden sich dennoch deutlich in der Länge, im Grad der Ausarbeitung, im Ausmaß der Berücksichtigung der Vorgaben, Überarbeitungshinweise und Korrekturen sowie in der Klarheit und Fehlerfreiheit der Schlussfassung unterscheiden.

Rechtschreiben

- Die Kinder können verständlich schreiben.
Der geübte Wortschatz ist bis zum Ende von Klasse 4 auf ca. 1000 Wörter ausgebaut.
- Die Kinder können abschreiben.
Techniken zum rechtschriftlich korrekten Abschreiben sind den Kindern geläufig.
- Die Kinder können Wörter nachschlagen.
Sie kennen den Aufbau von Wörterbüchern und haben Techniken zum schnellen Nachschlagen erworben.
- Die Kinder können kontrollieren und korrigieren.
Sie stehen ihrer eigenen Rechtschreibung zunehmend kritisch gegenüber, können sie selbstständig überprüfen und dabei auch Hilfsmittel benutzen (Nachschlagewerke, Wörterbücher).
- Die Kinder können mit Regelungen umgehen.
Sie müssen nicht für jedes einzelne Wort die Schreibung völlig neu konstruieren. Sie haben grundlegende Einsichten im Bereich der Regelungen erworben und können diese auf unvertraute Wörter übertragen.

Dabei spielt eine wesentliche Rolle, auf welcher Stufe der Schreibentwicklung sich die Kinder jeweils befinden. Denn ihre weitere Förderung muss zunächst auf der Stufe beginnen, die sie noch nicht vollständig beherrschen.¹⁾

¹⁾ Vgl. hierzu und zum Gesamtzusammenhang des Rechtschreiblernens in der Grundschule die Handreichung „So lernen Kinder Rechtschreiben: Erwerb tragfähiger Grundlagen in der Grundschule“, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. DruckVerlag Kettler, Bönen 1998.

5 Wege der sprachlichen Förderung in den Fächern der Sekundarstufe I

Die folgenden Ausführungen blicken jeweils aus der Sicht eines bestimmten Faches oder eines Lernbereichs auf die Aufgaben eines Bereichs sprachlichen Handelns und Lernens. Sie nehmen deshalb z.T. die Stichwörter des Kap. 3 konkretisierend wieder auf. Die dadurch an einigen Stellen entstehenden Redundanzen werden zu Gunsten der besseren Lesbarkeit der Fach-Darstellungen in Kauf genommen. Auch sind die Konkretisierungen nicht immer nur eng fachspezifisch angelegt, so dass sich eine „fach-übergreifende“ Lektüre lohnt.

5.1 Sprechen am Beispiel des Faches Biologie

5.1.1 Miteinander sprechen, einander aufmerksam zuhören

Anders als im Fach Deutsch ist der Unterrichtsgegenstand in Biologie nicht primär ein Text bzw. die Sprache, sondern ein konkretes Sachthema, ein Beispiel oder ein Phänomen aus der lebenden Natur. Sprachliche Richtigkeit und Präzision in schriftlicher und mündlicher Form sind also eigentlich nicht Thema des Unterrichts, sondern Mittel zum Zweck, da man sich ja über Inhalte verständigen will. Und genau hierin liegt eine große Chance, das Miteinander-Sprechen und Einander-Zuhören zu fördern.

Das Interesse von Kindern und Jugendlichen am Fach Biologie beruht oft auf ihren eigenen Erfahrungen, z.B. mit Haustieren, auf Beobachtungen in der sie umgebenden Natur oder am eigenen Körper, auf der Anschaulichkeit und Erfahrbarkeit der fachspezifischen Themen. Diese sachbedingte Motivation und Fragehaltung führt quasi „unbewusst“ zu einer Bereitschaft zu erzählen, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, zu fragen und zuzuhören, d.h. „sprachlich aktiv“ zu werden.

Dies ist eine besondere Chance auch und gerade für die Schülerinnen und Schüler, die sich im Fach Deutsch aus Angst vor Fehlern, aus Mangel an sprachlicher Gewandtheit oder weil sie das Deutsche nur unvollständig beherrschen, weitgehend zurückhalten.

Andererseits verlangt die Verständigung über einen Sachverhalt, die Absicht, verstanden zu werden und zu verstehen, dass man sich klar und unmissverständlich ausdrückt. Es gibt also ein sachbedingtes Interesse an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Präzision.

**Sprachliche
Richtigkeit und
Präzision als
Grundlage der
Verständigung**

**Sachbedingte
Motivation nutzen**

5.1.2 Gesprächsformen, Verabredung und Einübung von Gesprächsregeln

Förderung der Gesprächsfähigkeit ist Aufgabe aller Fächer

Bei diesem sehr komplexen Thema soll es keineswegs um Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen, die speziell Sache eines Faches sind, da der Biologieunterricht allein wohl kaum die Gesprächsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Vielmehr ist das möglichst regelmäßige und häufige Training eher Teil einer allgemeinen Gesprächskultur in der Schule und somit Aufgabe aller Fächer.

Vor diesem Hintergrund wollen die folgenden Vorschläge als Erinnerung verstanden werden, auch im Biologieunterricht Gesprächsregeln und -formen bewusst zu machen und zu üben.

Dies kann geschehen, indem

Sitzordnung

- die **Tische in U-Form** angeordnet werden (falls die Räumlichkeiten dies zulassen), damit die Schülerinnen und Schüler nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ansehen und gut verstehen können
- der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler durch **Phasen des Schülersgesprächs**, in denen sich die Lehrperson weitgehend zurücknimmt, erhöht wird

Gesprächsregeln bewusst machen

- **allgemeine Regeln für das Unterrichtsgespräch** situationsbedingt – vor allem bei Verstößen dagegen – immer wieder bewusst gemacht werden (andere Schülerinnen und Schüler ausreden lassen; sich auf die Fragestellung, das Thema bzw. den Vorredner beziehen; angemessene und möglichst sachliche Formulierungen verwenden; sich präzise ausdrücken; persönliche Angriffe oder Beleidigungen vermeiden)

Partner- und Gruppenarbeit erhöhen den Gesprächsanteil der Schülerinnen und Schüler

- **Partner- oder Gruppenarbeit** eingeübt (Klasse 5/6) und dann (in den höheren Klassen in zunehmend komplexerer Form) möglichst regelmäßig durchgeführt wird, da hierbei der Gesprächsanteil der Schülerinnen und Schüler naturgemäß sehr hoch ist. Dabei ist es wichtig, die speziell hier gültigen Gesprächsregeln ausdrücklich zu thematisieren. (Alle Gruppenmitglieder sollen am Gespräch teilnehmen; die Ergebnisse sollen möglichst gemeinsam formuliert werden; einer oder mehrere Schülerinnen und Schüler können die Ergebnisse vorstellen; die Vorstellung der Ergebnisse sollte durch ein Tafelbild, OHP, Abbildungen o.Ä. unterstützt werden.) Besonders arbeitsteilige Gruppenarbeit macht die Notwendigkeit des Austausches von Ergebnissen bewusst und „zwingt“ somit zum Zuhören. Im Sinne der Förderung gerade der sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schüler sollte darauf geachtet werden, dass nicht immer dieselben zum Sprecher ernannt werden

- **für besonders sensible Themen** wie z. B. Sexualkunde oder AIDS ausdrückliche Gesprächsregeln formuliert (schriftlich fixieren!) und verbindlich gemacht werden
- **bestimmte Gesprächsformen für bestimmte Zwecke** eingesetzt werden, z. B.
 - das Kreisgespräch für Einstiegssituationen
 - das Pro-Contra-Gespräch, um gegensätzliche Positionen herauszuarbeiten
 - das Interview (Laie – Fachmann) oder die Expertendiskussion, um bereits erarbeitete Sachverhalte nochmals zu verbalisieren.

5.1.3 Sachbezogenes Sprechen

Spontanes Sprechen

Spontane und noch nicht strukturierte Äußerungen haben sicherlich vor allem zu Beginn einer Stunde, bei der Einführung einer neuen Thematik oder als erste Reaktion auf neue Informationen oder Fragestellungen eine große Bedeutung. Konkret vorstellbar sind folgende Sprechansätze:

- **erzählen/berichten über eigene Beobachtungen und Erfahrungen**, z. B. mit Haustieren, mit dem eigenen Körper, mit den Pflanzen und Tieren des Waldes oder auch über Fernsehfilme zu einer Thematik (z. B. Kindersendungen, Tier- und Dokumentarfilme)
- **spontane Stellungnahme** zu einer Abbildung, einem Film, einer Fragestellung ...

Diese, vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sehr emotionalen, ich-bezogenen und oft wenig strukturierten Äußerungen sollten, wenn überhaupt, nur sehr behutsam korrigiert werden. Allerdings lässt sich hier bereits auf die Notwendigkeit der späteren inhaltlichen und sprachlichen Präzisierung hinweisen.

Spontanes Sprechen motiviert

Reflektiertes und strukturiertes Sprechen

Ein wesentliches Ziel der sprachlichen Förderung innerhalb des Biologieunterrichts ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich zu einer Aufgabenstellung präzise, durchdacht und geordnet zu äußern. Denn erst sprachliche Genauigkeit ermöglicht genaues Verstehen durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Außerdem spiegelt die sprachliche Formulierung die logischen Denkgemeinschaften wider und zwingt umgekehrt den Sprechenden zu genauem Nachdenken (Zusammenhang von Denken und Sprechen).

Reflektiertes Sprechen zwingt zu genauem Nachdenken

Sprechanlässe bieten

5.1.4 Beispiele für Sprechanlässe für den Unterricht allgemein

Die im Folgenden aufgeführten Sprechanlässe können Teil des (gelenkten) Unterrichtsgespräches sein oder – dies betrifft vor allem die längeren Formen wie z.B. das Referat – eher „monologischen“ Charakter haben.

Für alle Anlässe gilt, dass das Sprechen durch Stichwörter, Cluster oder persönliche Notizen anderer Art schriftlich vorbereitet werden kann und dann zu einem möglichst freien Vortrag, gestützt durch veranschaulichende Materialien, führen soll.

- Formulierung einer **Problemstellung oder Problemfrage** als Leitfrage für den weiteren Unterricht (der Stunde oder des Unterrichtsvorhabens)
- Formulierung (begründeter) **Hypothesen** zu einer Problemstellung
- **Kommentierung eines** (bekannten oder unbekanntes) **Film-ausschnittes/Videos** zum Thema
- **mündliche Wiedergabe eines Lehrbuch-(oder anderen Sach-)textes**
mögliche Hilfen:
 - Hilfsfragen (je nach Altersstufe kleinschrittig und konkret oder übergreifender und abstrakter)
 - Stichwörter (eigene oder vorgegebene, vorstrukturierte oder ungeordnete)
 - ergänzende Abbildungen
- **zusammenfassende Wiederholung** eines Sachverhaltes als freier Kurzvortrag
- **Schülerreferat**; in kürzerer Form als Begriffserklärung, Fallbeispiel, Zusatzinformation oder als umfassendes, eigenständiges Referat.

5.1.5 Fachspezifische Sprechanlässe

Sprechanlässe nutzen

Verhaltensbeobachtung an lebenden Tieren (Klassenraum, Zoo, Freigehege) oder ausgehend von Filmen, Diareihen, Bildfolgen (z.B. Klasse 5/6: Bewegungsabläufe, Jagd-/Fressverhalten; Klasse 7/8: Brutpflegeverhalten; Klasse 9/10: Lernverhalten – Labyrinthversuche mit Ratten);

mögliche Aufgabenstellungen:

- Beobachte das Verhalten und beschreibe es möglichst genau. Verwende dabei folgende Begriffe/Verben ...
- Versuche dieses Verhalten zu erklären. Folgende Nebensatzarten/unterordnende Konjunktionen können dir dabei helfen: Der Hund ..., weil/obwohl/immer wenn/ ...
- Vergleiche mit ...

Beschreibung und/oder Erklärung eines Modells

Beispiel (Hauptschule Klasse 9):

Modell des menschlichen Auges, Erklärung von Bau und Funktion

Aufgabe:

Beschreibe und erkläre in vollständigen Sätzen anhand des Modells Bau und Funktion des menschlichen Auges. Folgende Begriffe und Formulierungen sollen dir dabei helfen:

die Hornhaut	Schutz von Linse und Glaskörper
--------------	---------------------------------

Beispielsatz: Die Hornhaut schützt Linse und Glaskörper.

die Pupille	Regulierung der Menge des einfallenden Lichtes
-------------	--

die Linse	Brechung der Strahlen
-----------	-----------------------

die Netzhaut (Sinneszellen)	Aufnahme und Verarbeitung der optischen Reize
-----------------------------	---

die Aderhaut (Blutgefäße)	Versorgung der Netzhaut mit Sauerstoff und Nährstoffen
---------------------------	--

die Lederhaut	Schutz des Augapfels
---------------	----------------------

die Augenmuskeln	Bewegung des Augapfels
------------------	------------------------

der optische Nerv	Weiterleitung der Informationen
-------------------	---------------------------------

das Gehirn	Auswertung der Informationen und Weitergabe der Befehle an die Erfolgsorgane (Muskeln)
------------	--

Sprachliche Hilfen geben

Mit diesem sprachlichen Gerüst ist die Aufgabe natürlich stark gelenkt und fachlich vereinfacht. Sprachlich ist die Umformung der Nominalisierungen in verbale Aussagen verlangt. Anspruchsvoller wird es, wenn man nur entweder die zu erklärenden Bestandteile des Auges, also die linke Spalte, oder die Beschreibung ihrer Aufgaben vorgibt. Man könnte auch die Angaben in der rechten Spalte ausschließlich auf die Verben reduzieren und die Objekte selbst finden lassen.

Eine weitere Möglichkeit bietet sich eher bei einer schriftlichen Vorbereitung des Vortrags an: Die Beschreibung der Aufgaben wird zwar vorgegeben, aber nicht in der richtigen Reihenfolge, so dass die Schülerinnen und Schüler diese erst zuordnen müssen.

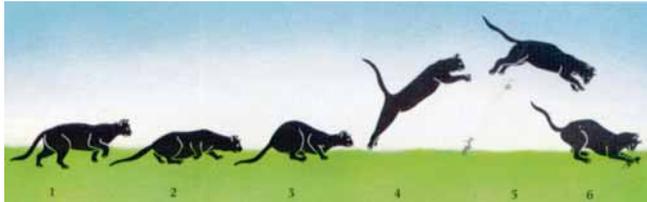
Verbalisierung von Abbildungen, Schemazeichnungen, Diagrammen, graphischen Darstellungen

Mögliche Hilfen:

- detaillierte Fragen oder untergliederte Aufgabenstellung
- Vorgabe der Satzanfänge
- Vorgabe von Präpositionen, Verben oder Nomen.

Beispiel (Hauptschule Klasse 5):

Beutefang der Katze²⁾



Aufgabe:

Beschreibe den Beutefang der Katze, indem du zu jedem Bild einen Satz schreibst. Verwende dabei folgende Stichwörter: *die Beute sehen, sich anschleichen, sich ducken/zum Sprung bereit sein, mit den Hinterpfoten abspringen, durch die Luft fliegen, die Krallen herausstrecken, die Beute mit den Vorderpfoten packen.*

Aufgaben für Gesprächsbeiträge

Allgemeine Beispiele für Frage- oder Aufgabenstellungen zu Abbildungen usw.:

- Was seht ihr auf der Abbildung? (auf der rechten/linken Seite, im Vorder-/Hintergrund ...?)
- Welches Thema wird dargestellt?
- Beschreibe beginnend bei ...
- Welche Bedeutung hat die farbliche Gestaltung ...?
- Welche Zusammenhänge, Ursachen, Erklärungen werden deutlich gemacht?
- Erkläre wie/wodurch/warum ...
- Wo im Lehrbuchtext findest du Erklärungen für diese Abbildung? Unterstreiche sie im Text. Schreibe sie in dein Heft.
- Formuliere eigene Fragen zu dieser Darstellung.

²⁾ Abbildung: Beutefang der Katze aus: E. Strauß, J. Dobers, J. Jaenicke (Hrsg.): Biologie heute 1 H (Ausgabe C, 5./6. Schuljahr). Schroedel Verlag, Hannover 1991, S. 30.

Alle mündlichen Äußerungen sollten allmählich, d.h. sowohl im Laufe der Erarbeitung einer Thematik als auch mit steigendem Abstraktionsgrad und zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler, von der Alltagssprache zur Fachsprache überleiten.

Auch das Nichtverstehen kann als Ansatzpunkt der Förderung sprachlicher Fähigkeiten genutzt werden. Der Fragende muss den Punkt des Unverständnisses möglichst präzise eingrenzen und beschreiben, die anderen sind zu genauem Zuhören und dann zu fachlich und sprachlich exaktem und verständlichem Erklären aufgefordert.

5.2 Schreiben, einschließlich Rechtschreiben, am Beispiel des Religionsunterrichts

5.2.1 Eine verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung erzeugen

Die Richtung, in die die Förderung der deutschen Sprache bezogen auf das Schreiben, einschließlich der Rechtschreibung, im Religionsunterricht gehen sollte, formulierte Wolfgang Menzel so: „Das richtige Schreiben unter dem Gesichtspunkt der Rücksicht auf den Kommunikationspartner, dem es das Lesen zu erleichtern gilt, und eine dementsprechende Einstellung allmählich zu festigen dürfte die entscheidende Richtung sein, in die der Rechtschreibunterricht zu gehen hätte.“³⁾

Es geht also darum, eine Rechtschreibhaltung zu erzeugen, die Rücksicht auf den Kommunikationspartner nimmt. Kennzeichnend für eine solche Haltung ist die Übernahme von Verantwortung im Blick auf den Leser. Die verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung lässt sich folgendermaßen beschreiben: Beim Schreiben für andere steht das Bemühen um formale und inhaltliche Korrektheit und Angemessenheit im Vordergrund. Richtiges Schreiben ist also in erster Linie als Vermittlungshilfe und Erfassungshilfe im Blick auf den Leser zu begreifen.

Verantwortung im Blick auf den Leser

5.2.2 Die formale und inhaltliche Würdigung von Texten intensivieren

Eine verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung langfristig zu etablieren ist nur möglich, wenn Religionslehrerinnen und -lehrer, die ja die primären Kommunikationspartner der Schülerinnen und Schüler sind, eine Haltung gegenüber schriftlichen Produkten der Schülerinnen und Schüler einnehmen, die deutlich macht, dass sie wirkliches Interesse an den Texten haben. Dieses Interesse, diese Würdigung als Antwort auf das Bemühen um orthographische Richtigkeit und inhaltliche Angemessenheit

Schülertexte ernst nehmen

³⁾ Wolfgang Menzel: Rechtschreibunterricht – Praxis und Theorie „Aus Fehlern lernen“. Friedrich Verlag, Seelze 1985, S. 4.

beim Schreiben zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass die Lehrpersonen sie als Schreibende ernst nehmen. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler die Chance entdecken, mit ihnen zusammen sprachliche Richtigkeit und inhaltliche Angemessenheit auch weiterentwickeln zu können. Eine verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung und eine würdige Haltung auf Seiten der Religionslehrerinnen und -lehrer bedingen einander. Dies kann langfristig eine Motivationsbasis schaffen, so dass das Schreiben aus einer verantwortungsvollen Haltung heraus zu einer Selbstverständlichkeit wird.

Je deutlicher das Interesse an Schülertexten wird, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung wächst.

Ein nächster Schritt sollte darin bestehen, dass den Schülerinnen und Schülern Zeit und Gelegenheit gegeben wird, um selbst eigene Texte partnerschaftlich zu bearbeiten. Ausgangspunkt dafür ist sicherlich die Neugier am Text des anderen und die damit verbundene Chance, andere gedankliche Ideen kennen zu lernen.

Die Lehrperson wird in einer solchen unterrichtlichen Situation zum Berater, der nur dann eingreift, wenn dies direkt gewünscht ist. Im Übrigen gelten für solche partnerschaftlichen Aktivitäten, die auch Gruppenarbeit einschließen, die zuvor dargelegten Maßstäbe der verantwortungsvollen Rechtschreibhaltung und der formalen und inhaltlichen Würdigung von Texten.

5.2.3 Die Umsetzung im Fach Religion

Das Zusammenspiel zwischen dem Erzeugen einer verantwortungsvollen Rechtschreibhaltung durch Intensivierung der formalen und der inhaltlichen Würdigung des Geschriebenen kann im Religionsunterricht in den Klassen 5 bis 10 in vielfältiger Weise konkrete Gestalt annehmen.

Beispiele für die Klassen 5/6

Die Beschäftigung mit dem Thema Frieden führt u.a. zu der Frage: Was eigentlich zerstört Frieden? Die Beantwortung der Frage erfolgt durch ein besonderes Buchstabieren des Wortes. Angeregt wird dies durch die Präsentation des Wortes in der folgenden Form:



Jeder Buchstabe ist quasi ins Negative gekippt. Es wird gefragt: Welche Wörter, die mit F/f, R/r, I/i usw. beginnen, sagen etwas Wesentliches darüber aus, was Frieden zerstört, z. B. f wie „fresen, fangen“ usw., n wie „Neid, Niedertracht“ oder r wie „Rache, rächen“ usw. Die Schülerinnen und Schüler wählen nun das Wort zu F/f, R/r usw. aus, das ihnen persönlich am wichtigsten ist und gestalten damit eine Sprechblase.

**Buchstaben
„reden“ über
Frieden**

Ein Beispiel:

R



In die Leerstelle der Sprechblase schreibt jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein Beispiel, eine Erklärung, wie sie oder er z. B. den Begriff „Rache“ als Frieden zerstörend versteht. Bevor der Text in die Sprechblase hineinkommt, entsteht zunächst ein Entwurf. Der Religionslehrer würdigt die Idee, gibt zusätzliche Formulierungshilfen und korrigiert.

Die Frage „Wie stellst du dir Gott vor?“ leitet eine Unterrichtsreihe ein, in der es um Gottesvorstellungen geht. Antworten werden formuliert. In der Regel sind die Schülerinnen und Schüler neugierig, wie die Lehrperson das wohl findet. Darum wird der Aufforderung, den Text vorzulegen, meistens rege entsprochen.

Wenn nun die Religionslehrerin oder der Religionslehrer zunächst den Text als Ganzes interessiert zur Kenntnis nimmt, entdeckt sie oder er sehr schnell, dass z. B. bestimmte Formulierungen nicht exakt das wiedergeben, was der Schüler aber offensichtlich meint. Durch Markierung einer solchen Textstelle erteilt die Lehrperson die Aufgabe, hier noch einmal nachzuarbeiten. Oder aber es werden Fragen gestellt, die bei der Überarbeitung aufgegriffen werden sollen. En passant wird die rechte Schriftliche Seite des Textes korrigiert. Auch die grammatische Richtigkeit gerät in den Blick und wird gegebenenfalls korrigiert. Es entsteht quasi ein Schreibgespräch. Schließlich schreiben einige Schülerinnen und Schüler ihre so überarbeiteten und korrigierten Texte an die Tafel im Sinne einer Veröffentlichung, die

**Schreibgespräch
über Gott**

wiederum für andere zum Anlass werden kann, in ihren Antworten noch weitere Veränderungen vorzunehmen. So entsteht zum Abschluss eine Reinschrift. Dieser Überarbeitungsprozess kann natürlich nicht komplett in einer Stunde durchgeführt werden. Das bedeutet: Es ist notwendig, hin und wieder alle Hefte mit nach Hause zu nehmen, um Überarbeitungshilfen zu geben, so dass zu Beginn der nächsten Stunde die Umsetzung durchgeführt wird.

Ein Josef-Geschichtenbuch

Beispiele für die Klassen 7/8

Die alttestamentliche Josef-Geschichte ist Thema des Unterrichts. Ein Josef-Geschichten-Buch soll in Gruppenarbeit entstehen. Die einzelnen Episoden der Geschichte werden der Reihe nach präsentiert, z. B. als Hörkassette. Die (ggf. mehrmals) gehörte Episode wird nacherzählt. Ein Entwurf entsteht, den die Gruppe mit Hilfe des Religionslehrers überarbeitet. Der Religionslehrer berät, erklärt, formuliert mit und korrigiert und gibt eventuell Hilfen zur formalen Gestaltung der Gesamtseite.

Was ist Freundschaft?

Der Problematik, die mit den Wörtern „Freundschaft, Freund, Freundin“ zusammenhängt, kommt in diesen Klassen eine hohe Bedeutung zu. Unterrichtliches Interesse ist damit gegeben. Die Frage, „Was ist eine echte Freundin, ein echter Freund?“ spielt dabei eine wichtige Rolle. Es entstehen Antworttexte, die miteinander verglichen werden. Die Lehrperson würdigt die Texte, indem sie sie zur Kenntnis nimmt und ihr Interesse daran zeigt. En passant geht es auch um die Rechtschreibung. Unterschiedliche Antworten werden schließlich zusammengestellt und eine möglicherweise zusammenfassende Antwort wird versucht.

Drogen-Problem

Beispiele für die Klassen 9/10

Die Drogenproblematik ist Thema des Unterrichts. Eine Ausstellung in der Schule soll vorbereitet werden. Die verschiedenen Aspekte des Themas werden zunächst erarbeitet und schließlich durch einzelne Schülerinnen, Schüler oder Gruppen für die Ausstellung zusammengestellt und gestaltet. In dieser Phase geht es vor allem darum, dass die Religionslehrerinnen und -lehrer nun mithelfen, dass die Texte usw. rechtschriftlich und inhaltlich überzeugen, bevor die Veröffentlichung in der Schule stattfindet. Förderung der deutschen Sprache bedeutet in diesem Zusammenhang Zeit zu investieren, damit das Endprodukt sachlich und fachlich tatsächlich bestehen kann.

Weltreligionen

Die Erörterung der verschiedenen Weltreligionen und der Vergleich unter bestimmten Gesichtspunkten führt in der 9./10. Klasse dazu, dass kleine Referate zu erarbeiten sind. Beispielsweise spielt dabei die Frage eine Rolle, welche Vorstellungen über ein Leben im Jenseits in den jeweiligen Religionen vorherrschen. Aus geeigneten Materialien entnehmen die Schülerinnen und Schüler entsprechende Informationen und erarbeiten einen eige-

nen Text. In diesen Prozess greift die Lehrperson ein, indem sie zum Beispiel Textentwürfe einsammelt, um sie zu kontrollieren. Dabei geht es vor allem darum, Überarbeitungshinweise zu geben, aber auch darum, wirkliches Interesse zu zeigen, das z.B. dadurch dokumentiert wird, dass an den Rand der Texte positive Bemerkungen geschrieben werden.

5.3 Schreiben am Beispiel naturwissenschaftlicher Fächer

Im naturwissenschaftlichen Unterricht hat das Schreiben eine nachgeordnete, fachlichen Zwecken dienende Funktion. Interesse und Verständnis für naturwissenschaftliche Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Experimentelle Arbeitstechniken und mit Modellen arbeiten lernen, Experimente durchführen können, die Möglichkeit, eine Sache beobachtend und handelnd zu erfahren, zu verstehen und selbst zu erproben machen für Kinder und Jugendliche den besonderen Reiz dieser Fächer aus.

Meist werden an die zu schreibenden Texte besondere Anforderungen hinsichtlich der formalen und sprachlichen Genauigkeit gestellt. Denn steht z. B. in einem Versuchsprotokoll „adsorbieren“ statt „absorbieren“, ist dies ein fachlicher Fehler, der aber u. U. daraus resultiert, dass die Schülerin bzw. der Schüler sich die Schreibung der Begriffe nur oberflächlich angeeignet hat. Befürchtungen, nicht „das Richtige“ zu schreiben, können bei sprachlich Schwächeren oder Kindern und Jugendlichen anderer Muttersprache hemmend wirken, selbst wenn sie mündlich im Unterricht mit Interesse mitmachen.

Das Interesse am Fachlichen kann dazu beitragen, derartige Schreibhemmungen zu überwinden, und auch die allgemeine Schreibmotivation von solchen Schülerinnen und Schülern stärken, die ansonsten dem Schreiben eher ablehnend gegenüberstehen. Hierin liegen Chancen begründet, sie ausgehend vom Interesse am fachlichen Lernen auch sprachlich zu fördern.

Werden im naturwissenschaftlichen Unterricht Schreibprozesse initiiert, die das ganz persönliche Interesse der Lernenden in den Mittelpunkt stellen, stärkt dies das Selbstvertrauen der Lernenden (nicht nur) in ihre Schreibfähigkeit. Gerade im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht kann **das freie, noch „ungebundene“ Schreiben** einen motivierenden Zugang zum Lernstoff ermöglichen, etwa in Form eines Tagebuchs, in dem die Schülerinnen und Schüler die in Experimenten gewonnenen Erkenntnisse, ihre Fragen, Beobachtungen, Einfälle, aber auch Vergleiche mit Alltagssituationen, die sie erlebt haben, festhalten. Dieses Schreiben ermöglicht jedem Einzelnen, seinen Zugang zu einem naturwissenschaftlichen Problem zu finden. Man kann die Kinder

**Fachliches
Interesse über-
windet Schreib-
hemmungen**

Freies Schreiben

dabei vielfältig anregen, sich schreibend mit dem jeweiligen Fachthema, etwa beim Experimentieren, auseinander zu setzen:

Einen Vorgang

- *anschauen* kann heißen ihn beobachten, vielfältig wahrnehmen, etwas entdecken, untersuchen, genau verfolgen
- *sich darauf einlassen* kann heißen sich interessieren, sich konzentrieren, staunen, erleben, sich hineindenken, sich einfühlen
- *darüber nachdenken* kann heißen vermuten, meinen, überlegen, vergleichen (mit etwas Bekanntem), Ähnlichkeiten/Unterschiede entdecken, Fragen stellen, erklären, Gründe finden, beweisen, analysieren, systematisch vorgehen

Die Schülerinnen und Schüler sollten ermuntert werden, in ihren eigenen, ihnen vertrauten Worten ihre Reaktion auf das Gesehene, Erlebte, Ausprobierte darzustellen. Das fördert gleichzeitig die Freude am fachlichen Lernen und die Schreibmotivation. Die so entstandenen Texte zeigen den Lehrenden, welchen Zugang jedes Kind für sich gefunden hat, und ermöglichen, daraus Anknüpfungspunkte für die weitere fachliche Arbeit zu entwickeln.

Auch im Rahmen eines strenger an formalen Vorgaben orientierten Schreibens lässt sich fachliches Lernen mit sprachlicher Förderung verknüpfen.

Arbeitstechnik Abschreiben

Als Erstes sei hier die Arbeitstechnik des Abschreibens genannt, die grundlegend ist für die Weiterentwicklung und Sicherung der Rechtschreibkompetenz (s. Kap. 3.3). Die Schülerinnen und Schüler sollten Gelegenheit erhalten, diese Arbeitstechnik ohne Zeitdruck zu praktizieren, auch wenn das, vor allem in jüngeren Jahrgängen, Zeit kostet. Denn sorgfältiges und korrektes Abschreiben fördert gedankliche Klarheit und trägt dazu bei, das im Unterricht Erarbeitete eigenständig nachzuvollziehen. Das gilt analog auch dann, wenn der „Text“ eher aus Formeln, Berechnungen usw. besteht oder wenn eine Zeichnung in die Mappe zu übertragen ist.

Wortschatz sichern

Das experimentell Beobachtete, Erprobte darstellen kann nur, wer über einen angemessenen Wortschatz verfügt.

Hilfreich könnte es sein, wenn z. B.

- Fachwörter und Fachbegriffe wie „Vokabellisten“ mit Bedeutungserklärung aufgeschrieben werden
- solche Listen im Fach-/Klassenraum aushängen

- Schülerinnen und Schüler mit geringem Wortschatz treffende Verben oder Adjektive als Formulierungshilfe an die Hand bekommen, die sie eventuell auch wie Vokabeln lernen.

Dabei ist es wichtig,

- Wert auf die richtige **Schreibung** der Wörter zu legen
- diese Wörter besonders klar und deutlich an der Tafel zu präsentieren
- auf mögliche Schwierigkeiten bei der Schreibung hinzuweisen und schwierige Stellen zu markieren
- auf richtiges Abschreiben zu achten
- die Schülerinnen und Schüler anzuregen, Glossare, Wörterbücher zur Überprüfung der Schreibung zu nutzen.

Um Schwierigkeiten bei der **Verwendung von Fachwörtern und Begriffen** zu reduzieren, sollte man außerdem

- Nomen grundsätzlich mit Artikel einführen, eventuell Besonderheiten wie unregelmäßige Pluralbildung mitnotieren
- grammatikalische Zusammenhänge, die sprachlich schwachen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten, exemplarisch aufzeigen; dazu gehören feststehende Verbindungen von Verben mit Präpositionen, die vor allem Kindern mit anderer Muttersprache Probleme bereiten können, wie
 - „bestehen **aus**“ + Dativ, „brauchen **für**“ + Akkusativ
 - „Stoff A reagiert **mit** Stoff B **zu** Stoff C.“
 - „Eine Kraft **wirkt auf** den Körper.“
 - „Das System **nimmt Energie auf, gibt Energie ab.**“
 - „Bestimme die **Masse von** ...“

**Wortbildung
erklären**

Die Fachterminologie im naturwissenschaftlichen Unterricht beinhaltet häufig **Nominalisierungen**, d.h. Wortbildungsverfahren, die mit Rechtschreib- und u.U. auch Verständnisschwierigkeiten verbunden sind. Daher macht es Sinn, sie auch einmal nach sprachlichen Kriterien zu ordnen und dabei z.B. auf die „Signalwörter“ für Nomen bzw. Nominalisierungen (Artikel, Zahlwörter, Pronomen usw.) hinzuweisen:

<i>experimentieren</i>	<i>das Experimentieren</i>	<i>beim Experimentieren</i>
<i>verdampfen</i>	<i>das Verdampfen</i>	<i>beim Verdampfen</i>
<i>erhitzen</i>	<i>das Erhitzen</i>	<i>nach dem Erhitzen</i>
<i>sieden</i>	<i>das Sieden</i>	<i>durch das Sieden usw.</i>

Die **Ableitung** verschiedener Wortarten aus einem gemeinsamen Wortstamm birgt insbesondere für Kinder anderer Muttersprachen Verständnisschwierigkeiten, die darauf beruhen, dass die bedeutungsmäßigen Zusammenhänge erahnt, aber nicht wirklich verstanden werden. Selbst wenn den Schülerinnen und Schülern z. B. das Verb „kondensieren“ aus dem Unterricht bekannt ist, so bedeutet das nicht automatisch, dass auch die Wörter „Kondensation“ oder „Kondensat“ verstanden werden. Das führt zu Unsicherheiten bei Schreibung und Verwendung des Wortes im Satz. Deshalb ist es sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Wörtern mit gleichem Wortstamm aufzuzeigen, dass z. B. Nomen durch Nachsilben wie „ung“, „(t)ion“, „at“, Verben mit Hilfe der Nachsilbe „ieren“ gebildet werden. Z. B.

- *den Stromkreis sichern* → *die Sicherung*
- *filtrieren* → *die Filtration* → *das Filtrat*
- *destillieren* → *die Destillation* → *das Destillat*

„Marmor und Salzsäure reagieren miteinander. Bei der Reaktion entsteht Kohlenstoffdioxid.“

„Wir destillieren Rotwein. Bei der Destillation wird der Alkohol von der wässrigen Basis getrennt. Das Destillat ist farblos.“

„Alle Bezeichnungen für Enzyme haben die Endung – ase: Maltase, ...“

Die **Zusammensetzung von Wörtern** zu neuen Fachbegriffen ist ein bedeutungsstiftender Prozess, der sprachliche Probleme auf verschiedenen Ebenen hervorrufen kann. Nachzuvollziehen, wie der Begriff „das Lösungsmittel“ aus den zwei Wörtern („lösen“ – „das Mittel“) entsteht, erleichtert insbesondere jüngeren Schülerinnen und Schülern, aus einem ihnen vertrauten Wortschatz die Fachterminologie aufzubauen. Dabei kann die formale Veränderung der Wörter, die Schreibung des neuen Fachbegriffs (Großschreibung, Verwendung des Fugen-s), die Verwendung des Artikels mit in den Blick genommen werden (z. B. *oxidieren* – **die Oxidation** – **das Oxidationsmittel**; *reduzieren* – **die Reduktion** – **das Reduktionsmittel**).

Satzbaumuster üben

Gerade für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler ist es eine wichtige Hilfe, häufig verwendete Ausdrücke und **Satzbaumuster** variierend gezielt zu üben, um ihr Repertoire an Satzbaumustern zu erweitern, ihnen so ein sprachliches Gerüst zu vermitteln, das das Abfassen von Texten erleichtert.

Dazu gehört z. B. die häufige Verwendung unpersönlicher und passivischer Formulierungen („*Man schaltet ... ein*“ – „... *wird eingeschaltet*“, „*man geht ... so vor, dass ...*“ – „*Es wird so vorgegangen*“, „*man löst ... auf*“ – „... *wird aufgelöst*“).

Dazu gehören auch sprachliche „Formeln“, die z. B. bei Begriffsbestimmungen, bei der Formulierung von Fragestellungen, Hypothesen usw. immer wiederkehren:

- *Unter Geschwindigkeit versteht man ...*
- *Unter Impuls versteht man ...*
- *Man nennt Vorgänge, die..., irreversible Prozesse.*
- *Die Kreisbewegung eines Massenpunktes heißt gleichförmig, wenn...*
- *Die Zeit, die der Massenpunkt für einen Umlauf auf der Kreisbahn braucht, wird Umlaufdauer T genannt.*
- *Die gleichförmige Kreisbewegung ist eine beschleunigte Bewegung.*

Typisch sind Bedingungssätze, z. T. auch ohne die Konjunktion „wenn“:

- *Man erhält die Gewichtskraft G , wenn man*
- *Besteht Kräftegleichgewicht ..., so ist*
- *Alle Körper behalten ihren Bewegungszustand bei, wenn ...*

Relativsätze und Infinitivkonstruktionen erläutern oder grenzen Sachverhalte ein: „*Man nennt Vorgänge, die nur in einer Richtung ablaufen können, irreversible Prozesse.*“

Der Aufbau naturwissenschaftlicher Texte, etwa eines Versuchsprotokolls, folgt meist festgelegten Schreibvereinbarungen. Diese sind jedoch von Fach zu Fach verschieden, variieren u. U. auch von Fachlehrkraft zu Fachlehrkraft, werden unterschiedlich „streng“ gehandhabt und werden zunehmend komplex. Fachübergreifende Absprachen zwischen den Fachkolleginnen und -kollegen hinsichtlich der formalen und inhaltlichen Anforderungen an die Texte geben den Schülerinnen und Schülern mehr Sicherheit und erleichtern zumindest langfristig den Transfer des in einem Fach Erarbeiteten auf andere Fachgebiete.

Schreibvereinbarungen treffen

Das Schreiben eines Textes gelingt nicht allen Schülerinnen und Schülern auf Anhieb, selbst wenn er relativ einfach aufgebaut ist. Diesen Schreibprozess einmal gemeinsam zu durchlaufen, dafür auch Unterrichtszeit einzuräumen, hilft den Schülerinnen und Schülern, mit Schreibschwierigkeiten fertig zu werden. Auch der Übergang zu einem anspruchsvolleren, differenzierteren Versuchsprotokoll sollte geübt werden, zumindest die inhaltlich und sprachlich schwierigen Teilbereiche, zumal fachliche, formale (z. B. Art der Gliederung) und sprachliche Aspekte ineinander greifen.

Gemeinsam einen Text entwickeln

Man könnte einmal gemeinsam mit der Klasse/dem Kurs

- einen Schreibplan (Gliederung, Stichwort-/Materialsammlung) erstellen
- danach Textentwürfe (individuell, in Partner-, Gruppenarbeit) schreiben lassen
- diese überprüfen, ob sie den Anforderungen gerecht werden
- die Entwürfe überarbeiten (evtl. gemeinsam an der Tafel)
- die sprachliche Richtigkeit überprüfen
- auf Besonderheiten wie Verwendung von Fachsprache, von häufig gebrauchten Satzmustern und Formulierungen hinweisen
- schließlich eine Überarbeitung/Reinschrift anfertigen lassen.

5.4 Umgang mit Texten am Beispiel von Quellen im Geschichtsunterricht

5.4.1 Probleme der Arbeit mit Quellen

Quellen „reden“
nicht von selbst

In Geschichtsdidaktiken wird der Einsatz von Quellen häufig mit der Funktion versehen, Schülerinnen und Schüler historische Sachverhalte auf deren Grundlage selbstständig erschließen zu lassen. Quellentexte und andere Quellenmedien im Fach Geschichte zeichnen sich für Schülerinnen und Schüler aber fast immer durch ihre eigentümliche Fremdartigkeit aus. Die Bilder entsprechen nicht ihren Sehgewohnheiten, die Texte weisen je nach historischem Abstand ein für sie mehr oder weniger ungewöhnliches Vokabular auf. Karten, Tabellen und Übersichten enthalten Namen und Begriffe, die nicht nur völlig unbekannt sind, sondern hin und wieder auch – gemessen am heutigen Verständnis – „komisch“ klingen. Sie bedürfen also der besonderen Deutungsanstrengung, um das in ihnen enthaltene vergangene Geschehen in die eigene Sprache übersetzen zu können, gleichzeitig aber auch deren unterrichtssprachliche Elemente als Begriffe der zu lernenden Fachsprache in den eigenen Wortschatz aufzunehmen.

Beim Quellenstudium geht es also immer um die Rekonstruktion eines vergangenen Geschehens auf der Ebene der aktuellen Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler und um die Notwendigkeit, Texte und andere Medien des Geschichtsunterrichts auch als Quelle der fachlichen Begriffsbildung und der durch sie gelenkten Verstehensprozesse zu vermitteln.

Damit ist häufig ein doppelter Lese- und Lernwiderstand gegeben, dem nur durch wiederholtes Einüben in den Umgang mit historischem Material und seiner sprachlichen Eigenart begegnet werden kann. Erst dann können Quellen auch als Material für die selbstständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt werden.

5.4.2 Die Auswahl von Quellen und ihre besondere Eignung für sprachliche Förderung

Auswahlkriterien für Quellen

Quellen und Bilder in den Geschichtslehrwerken, die im besseren Fall auch brauchbare Lernbücher sein sollten, vermitteln Anschauungen darüber, **wie** und **worüber** sich Menschen früher geäußert haben, mit welchen **Problemen** sie umgehen mussten und welche **Werthaltung** sie dazu eingenommen haben. Anhand dieser drei Dimensionen der Texte und Bilder sind historisch relevante Sachverhalte zu erarbeiten, so wie an ihnen auch die eigene Meinungsbildung zu erproben ist. Das gelingt aber nur dann zufriedenstellend, wenn die Auswahl der Textquellen folgenden Kriterien genügt:

- Sie sollten ansprechend sein durch ihren Handlungsreichtum; Quellen, die nur Zustände beschreiben, sind nur selten motivationsbildend.
- In ihnen sollten möglichst Personen auftreten, die etwas sagen oder tun.
- Sie sollten Bilder hervorrufen, Vorstellungen ermöglichen, noch nicht abgeschlossene Prozesse darstellen, die zur Spekulation über weitere Verläufe anregen.⁴⁾

An so ausgewählte Quellen lassen sich für die Entschlüsselung der Texte und Bilder drei Gruppen von Fragen stellen, die je nach Jahrgang in der Sprache der Schülerinnen und Schüler formuliert sein sollten:

Fragen an Quellen

- Fragen zum räumlichen und zeitlichen Abstand des Autors zur Gegenwart, die helfen, die sprachlichen oder bildlichen Eigentümlichkeiten zu um- bzw. zu beschreiben und sie zu akzeptieren
- Fragen, die auf ein zu entwickelndes vorläufiges Verständnis zielen
- Fragen, die dazu anregen, Vorstellungen und Phantasie zu wecken
- Fragen, die helfen, das dargestellte Ereignis und/oder die erwähnten Personen in ihrer Intention bzw. ihrer Rolle zu erfassen und die damit verbundene Problemstellung einzugrenzen
- Fragen, die klären helfen, ob und wie der Autor sich zum Ereignis, zur Person und den damit verbundenen Problemen als Beobachtender oder (auch) Partei-Ergreifender verhält.⁵⁾

⁴⁾ Vgl. dazu Gerhard Schneider: Über den Umgang mit Quellen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 2, 1994, S. 75 f.

⁵⁾ Diese Fragen sollen die üblichen 5 Schritte der Quelleninterpretation – Paraphrase, Inhaltsanalyse, Begriffsanalyse, Sachkritik, Ideologiekritik – nicht ersetzen, sondern vorab oder ergänzend zu einer mehr lebendigen Auseinandersetzung anregen.

Die Beantwortung dieser Fragen verlangt einen produktiven Umgang mit dem vorliegenden Material und dessen Deutungswiderständen. Die in Kap. 3.4 vorgeschlagenen Techniken des Textverstehens sollten hier deshalb je nach Schwierigkeitsgrad der Texte und Bilder entsprechend ausgewählt und zugeordnet zur Anwendung kommen. In jedem Fall sollten die Fragen oder doch ein Teil von ihnen zur schriftlichen Bearbeitung in auch systematisierender Absicht (Aufbau eines Methodenrepertoires) auffordern.

5.4.3 Zwei Beispiele zur Quellenbearbeitung

Ein Quellenvergleich in Klasse 8

Die Auszüge aus den beiden folgenden Quellen⁶⁾ geben in gegensätzlicher Weise Augenzeugenberichte zu einem entscheidenden Datum „Sturm auf die Tuilerien“ am 10. August 1792 der Französischen Revolution wieder (je nach Lehrplan in Klasse 8 oder 9 ein Unterrichtsthema). Sie schildern sehr lebendig und jeweils deutlich Position ergreifend einen Akt der Gewalt, der für den weiteren Verlauf der Revolution von entscheidender Bedeutung sein wird. Den Schülerinnen und Schülern wird damit Gelegenheit gegeben, sich selbst in die Rolle der Augenzeugen oder des Vernehmenden zu versetzen, um deren Interesse an einer parteiischen Sichtweise zu befragen, kennen zu lernen und beurteilen zu können.

Q 33 Madame Julien am 10. August 1792

Madame Julien, bei Ausbruch der Revolution 40 bis 45 Jahre alt, war eine gebildete Dame aus der Dauphine. Sie ging um der Erziehung ihres Sohnes willen nach Paris und berichtet von dort an ihren Mann, den seine Landsleute zum stellvertretenden Abgeordneten der Gesetzgebenden Versammlung gewählt hatten.

„Die Nacht war ohne Ereignisse vorbeigegangen. Die große Frage, die auf dem Spiel stand, musste viele Menschen und, sagte man, die Faubourgs herbeiziehen; darum hatte man in die

Q 34 J. E. Bollmann an seinen Vater am 12. August 1792

Bollmann, 1769 geboren, war der Sohn eines wohlhabenden Kaufmannes und studierte Medizin.

„Um 9 Uhr morgens ... zogen die bewaffneten Haufen, sich gebärdend wie rasend Tolle, ... gegen die Tuilerien zu... Ich kam noch vor Ankunft der Horde in den Garten der T. Ich sah einen großen Haufen von braven Schweizern und Nationalgardisten sich langsam vom Schlosse weg gegen die Nationalversammlung hin bewegen. Der brave Röderer, Generalprokurator des Departements, unfähig,

⁶⁾ Aus: Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I, hrsg. von Heinz D. Schmid, Frankfurt a. M. 1981, S. 158 f.

Tuilerien viele Nationalgarden berufen. Die Nationalversammlung hatte auch dreifache Wache ... Die Marseiller verbanden sich brüderlich mit den Pariser Garden. Man hörte die Rufe: Es lebe der König! Im Faubourg rief die Nation: Es lebe die Nation! Mit einemmal werden alle Fenster im Schloss von Schweizern besetzt und sie geben urplötzlich eine Salve auf die Nationalgarde ab. Die Tore des Schlosses öffnen sich, dahinter start es von Kanonen, die ihre volle Ladung auf das Volk abschießen. Die Schweizer verdoppeln sich. Die Nationalgarde hatte kaum so viel Munition, um zwei Schuss abzugeben, sie hat eine Menge Verwundete; das Volk flieht; dann sammeln sich alle in Wut und Verzweiflung. Die Marseiller sind lauter Helden, die Wunder der Tapferkeit verrichten. Man stürmt das Schloss. Die Gerechtigkeit des Himmels ebnet alle Wege und die Schweizer büßen den niedrigen Verrat, dessen Werkzeuge sie sind, mit Tod jedweder Art. Die ganze königliche Familie, der Spielball einer blutgierigen Sippe, hatte sich in einem günstigen Augenblick in die Nationalversammlung geflüchtet ... Heute, am 10. August, sollte die Gegenrevolution in Paris ausbrechen. Immer töricht, wie sie sind, glaubten unsere Widersacher, dass die Korruption der Führer eines Teils der Nationalgarde, gestützt von den Royalisten mit ihren Schweizern und allen Lakaien der Tuilerien, die Sache machen und den waffenlosen Sansculotten Schrecken einjagen werden. Sie sind niedergeschmettert, das Glück hat sich gewendet und in weniger als zwei Stunden ist der Louvre gestürmt und der Sieg entschieden.“

(G. Landauer, Die Französische Revolution in Briefen. Hamburg 1963. S. 181 f.)

zur Ruhe noch etwas zu wirken, hatte den König gebeten, sich mit den Seinen in die Mitte der Nationalversammlung zu begeben ... Der brave Röderer ... sagte, er habe der Schweizergarde ... Befehl gegeben, nicht anzugreifen ... Bald darauf hörte man die ersten Kanonenschüsse ... Ich war immer in der Nähe des Gefechts ... Die Horde von Pikenträgern und Föderierten war gegen das Schloss gezogen und hatte die Schweizergarde aufgefordert, es zu übergeben. Diese hatte sich geweigert. Die Föderierten feuerten, die Schweizer feuerten wieder. Auf beiden Seiten ladete man die Kanonen mit Mitraille (Kartätschen). Die Schweizer, kaum tausend Mann, verließen sich auf die Unterstützung der Nationalgarde, aber diese ließ sie schändlicherweise im Stich ... Die armen Schweizer ... überwältigt von der Menge, streckten endlich das Gewehr ... Nachdem sie sich ergeben hatten, fiel man jämmerlich über sie her, zwanzig über einen ... Ich habe Szenen gesehen, worüber die Menschheit schauderte ... auf dem Schlosse ist jetzt alles zuunterst zuoberst gekehrt ... Der König ist an demselben Tage seiner Amtsverrichtung entsetzt, seine Einkünfte sind eingezogen worden, denn kein Mensch in der Nationalversammlung wagte der herrschenden Partei zu widersprechen. Der Pöbel schwärmt noch wütend in den Straßen umher ... Man fürchtet noch mehr Ausschweifungen, denn man ist des Pöbels nun gar nicht mehr Meister. Zucht und Ordnung ist verloren ...“

(G. Landauer, Die Französische Revolution in Briefen. Hamburg 1963. S. 361 f.)

Mit Quellen sprachhandelnd umgehen

Die folgenden Anregungen zur Bearbeitung der beiden Quellen haben lediglich exemplarischen Charakter. Sie erheben weder den Anspruch auf ein durchgehend abgesichertes fachwissenschaftliches Verfahren noch den auf philologische Akribie. U.E. erfüllen sie jedoch recht gut die Anforderungen an die sprachliche Förderung in fachlicher Arbeit, wenn, wie vorgeschlagen, Lesen, Hören und Schreiben den handelnden Umgang mit den Quellen bestimmen, d.h. Sprachhandlungszusammenhänge im Vordergrund der Quellenarbeit stehen, die in Annäherung an Rollenspiele mehr sein wollen als ein bloßes Reden über Quellen.

Augenzeugen vernehmen

Zunächst bedürfen die in den Quellen aufgeführten Bezeichnungen und Namen wie „Faubourg“, „Nationalgarde“, „Schweizergarde“ der (wiederholten) Erläuterung. Im Anschluss trägt der Unterrichtende die Berichte mit entsprechender Betonung in der Rolle des Augenzeugen vor (darstellend-interpretierendes Lesen). Dann fordert er die Schülerinnen und Schüler auf, sich in die Rolle eines (polizeilich) Vernehmenden zu versetzen und dabei im Sinne der o.g. Fragenbereiche folgende Fragen an die Quellen (Augenzeugen) zu richten und aus dem Text heraus zitierend und/oder selbstständig zusammengefasst schriftlich zu beantworten (das kann auch auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt geschehen):

- a) *Fragen zur Person: Name, Alter, Herkunft, gesellschaftliche Position.*
- b) *Wo standen Sie als Beobachter/in? Von wann bis wann haben Sie dort gestanden? Was konnten Sie überblicken? (Ein historischer Stadtplan von Paris kann hier hilfreich sein und das Vorstellungsvermögen unterstützen.)*
- c) *Welchen Vorgang haben Sie beobachtet? Schildern Sie bitte sachlich die Reihenfolge der Ereignisse.*
- d) *Wie beurteilen Sie die handelnden Personen und Gruppen? Wie haben sie sich verhalten?*
- e) *In welchen voraufgegangenen Ereignissen sehen Sie die Ursachen (geschichtliche Hintergründe) für das Geschehen vor und in den Tuilerien?*
- f) *Welche Meinung haben Sie selbst dazu?*

Das Leistungsspektrum einer Klasse ist mit diesen Fragen in der gesamten Breite angesprochen, da sie von allen Schülerinnen und Schülern beantwortet werden können. Wenn sie diese Fragen bearbeiten, müssen sie allerdings sehr genau die Sprachebenen der Quellen beachten, um zwischen Kernaussagen, sachlicher Wiedergabe und wertender Ausschmückung unterscheiden zu können; d. h. eine differenzierte Leistung stellt sich hier über die sprachliche Analyse als Einübung in die Methodik quellenkritischer Arbeit ein.

Die Antworten können nun jeweils in Protokollen (auch in Gruppenarbeit, die noch einmal den gegenseitigen Verstehensprozess im Reden über Details fördert) zusammengefasst werden, welche die Widersprüche offenlegen und anschließend die Grundlage für die weitergehende Erschließung des Sachverhaltes um den „Sturm auf die Tuilerien“ abgeben können. Es bleiben nämlich ungeklärte Aspekte übrig, die durch die partielle Sicht der vielleicht auch nur vermeintlichen Augenzeugen ausgeklammert wurden. Die Schülerinnen und Schüler können demnach jetzt mit Hilfe des Geschichtsbuches weitere Informationen einholen, um sich gegenüber den Quellenaussagen eine objektivere Kenntnis- und Bewertungsposition anzueignen.

Die Protokolle sollten im Sinne einer fördernden Leistungsbeurteilung eingesammelt, kommentiert und eventuell benotet werden.

Die folgende, hier stark gekürzte Quelle wurde im Gesellschaftslehreunterricht an einer Gesamtschule in einer 9. Klasse unter dem Thema „Rolle der Frau – Diskriminierung und Emanzipation“ eingesetzt. Da sie für dieses Alter einen ziemlich hohen Anspruch vorgibt, sollte sie mit möglichst einfachen, nachvollziehbaren Schritten in ihrer sprachlichen Grobstruktur analysiert werden, um einen hinreichenden Verstehenszugang gewährleisten zu können. Das rhetorische Muster der Quelle folgt, ähnlich wie in vielen Reden, einem antithetischen Aufbau, und zwar syntaktisch wie semantisch. Es soll hier beispielhaft und schülernah untersucht werden. Zuvor sind unverständliche („altmodisch“ klingende) Wörter wie „Verwerflichkeit“ und „Sittlichkeit“ zu erläutern.

Vernehmungsprotokolle vergleichen

Eine Quelle sprachlich analysieren

Die Ehekritik der Revolutionärin Louise Aston, 1846

Ich glaube allerdings nicht an die Notwendigkeit und Heiligkeit der Ehe, weil ich weiß, dass ihr Glück meistens ein erlogenes und erheucheltes ist; dass sie in ihrem Schoße Verwerflichkeit und Entartung verbirgt. Ich kann ein Institut nicht billigen, das mit der Anmaßung auftritt, das freie Recht der Persönlichkeit zu heiligen, ihm eine unendliche Weihe zu erteilen, während nirgends gerade das Recht mehr mit Füßen getreten und im Innersten verletzt wird; – ein Institut, das mit der höchsten Sittlichkeit prahlt, während es jeder Unsittlichkeit Tor und Tür öffnet; das einen Seelenbund sanktionieren will, während es meistens nur den Seelenhandel sanktioniert. Ich verwerfe die Ehe, weil sie zum Eigentume macht, was nimmer Eigentum sein kann: die freie Persönlichkeit; weil sie ein Recht gibt auf Liebe, auf die es kein Recht geben kann; bei der jedes Recht zum brutalen Unrecht wird.

(Louise Aston: Meine Emanzipation, Verweisung und Rechtfertigung, Brüssel 1846, S. 45–46.)

1. Schritt

Was sagt die Autorin in den Verben von sich? Unterstreicht diese Verben.
nicht glauben, nicht billigen, verwerfen

2. Schritt

Ordnet den Verben die Objekte durch Pfeile zu.
Notwendigkeit, Heiligkeit, Institut, Ehe

3. Schritt

Versucht eine Gegenüberstellung von Gegensätzen nach negativen und positiven Wertungen der Ehe. Achtet dabei darauf, was vor und hinter der Konjunktion *während* und bei Verneinungen steht.

Glück – Verwerflichkeit
Heiligkeit – erlogen, erheuchelt
freies Recht der Persönlichkeit –
Recht mit Füßen getreten
Sittlichkeit – Unsittlichkeit
Seelenbund – Seelenhandel
Eigentum – freie Persönlichkeit
Recht auf Liebe – kein Recht auf
Liebe
Recht – brutales Unrecht

4. Schritt

Überlegt nun, aus welchen Erfahrungen heraus die Autorin die in den Gegensätzen enthaltenen Vorwürfe aufstellt. Wem könnte sie diese Vorwürfe gemacht haben?

Mögliche Antworten:

den Männern
den Ehegesetzen
der Kirche
einer Gesellschaft, in der Frauen nur
dann etwas gelten, wenn sie ver-
heiratet sind

Rückbezüge zum Text herstellen.

Diese Analyse erreicht zwar nicht alle Bedeutungsnuancen des Textes, das sollte aber auch nicht ihr Zweck sein. Ausschlaggebend ist, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mit dem Auftrag: „Lest die Quelle und fasst ihren Inhalt kurz zusammen!“ in eine meistens hilflose Position gedrängt werden. Eine sprachlich sperrige Quelle, die man für wichtig, spannend und Diskussionen auslösend hält, muss in möglichst einfachen, nachvollziehbaren Schritten, die gleichzeitig etwas zum Verständnis semantischer und syntaktischer Strukturen beitragen, annäherungsweise in den Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler geholt werden.

5.4.4 Weitere Anregungen zum produktiven Umgang mit Quellenmaterial

Schon aus lernpsychologischen Gründen (Vielfalt der Zugänge und Gedächtnisstützen) sollten, wann immer möglich, Text- und Bildmaterial (eventuell auch Karten) in gegenseitige Erläuterungszusammenhänge gestellt werden. Dabei hat sich bewährt, von kurzen schriftlichen Bildbeschreibungen als Anstoß zu entdeckender Beobachtung und Untersuchung auszugehen, um sich so mit einem schon gelenkten Vorverständnis dem Text und seinen Verstehensproblemen zu nähern. Historische Quellen (wie auch die oben zitierten) enthalten häufig Wörter und Begriffe, die entweder aus unserem Wortschatz verschwunden sind oder als Fremdwörter mit Schlüsselbedeutung zunächst nicht verständlich sind. Neben dem selbstständigen Nachschlagen in Wörterbüchern (sie sollten unbedingt im Klassenraum zur Verfügung stehen) oder der Nutzung des Glossars im Lehrbuch selbst kann man auch ein Verfahren anwenden, das geeignet ist, den fremden Text in Annäherung an die Sprache der Schülerinnen und Schüler „zum eigenen“ zu machen und das gleichzeitig der Wortschatzerweiterung dient:

Mit einem etymologischen Wörterbuch sowie vor allem einem Nachschlagewerk für sinn- und sachverwandte Wörter (es enthält alle Stilebenen) lassen sich häufig gezielte Lesehilfen in einem „Wortschatzkasten“ bereitstellen, der vielfältig zu einem vergleichenden, wortspielerischen Probieren, Ersetzen und „Übersetzen“ anregen kann. Nicht zuletzt lässt sich mit dessen Hilfe auch die möglichst häufig zu fordernde Zusammenfassung einer (bedeutsamen) Quelle mit eigenen Worten sehr viel leichter erstellen.

Der Umgang mit Texten und historischen Bildern sollte hin und wieder auch als Förderung der Sprechkompetenz bei der Präsentation von schülereigenen Texten verstanden werden. Geschichtswerke, die viel Bild- und Quellenmaterial anbieten, eignen sich in passenden Phasen der Unterrichtseinheiten auch als Informationsquelle für arbeitsteilige Gruppenarbeiten, deren Ergebnisse vor dem Plenum mündlich und möglichst mit Unterstüt-

Quellentexte erschließen ...

... mit Bildern

... mit Wörtersammlungen

zung eines Schaubildes (Tafel, OHP, Flipchart) vorzutragen sind. Hier bietet sich an, schwierige Wörter und Begriffe bildlich, grafisch, symbolisch darzustellen. Eine sehr brauchbare Hilfe gibt zu diesem Zweck das Duden-Bildwörterbuch, das eine Fülle von fachlichen Begriffen bildlich erklärt.

Nicht zuletzt ist beim Umgang mit Texten in Form von Lehrwerken auch der aktiven Muße Zeit einzuräumen. Bekommen Schülerinnen und Schüler etwa ein Geschichtsbuch zum ersten Mal in die Hand, beginnen sie, von sich aus zu blättern, nach Bildern und Karten zu suchen und sich gegenseitig auf Gefundenes aufmerksam zu machen. Diese natürliche Neugier und das Bedürfnis nach Unterhaltung lassen sich durchaus als produktives Schmökern zu Beginn jeder neuen Unterrichtsreihe nutzen. Einzelbilder und ganze Bilderserien verleiten zur genaueren Betrachtung, eben weil sie nur die auf einen Ausschnitt von Wirklichkeit reduzierte Wiedergabe von Geschichte sind. Die historische Momentaufnahme sollte geradezu als Einladung zur narrativen mündlichen und schriftlichen Spekulation über ihren historischen Hintergrund verstanden werden. Von hier lässt sich ein schon gelenktes Interesse Einzelner oder von Gruppen an bestimmten Teilthemen ermitteln, das dann möglicherweise auf kleine Referatsaufträge gerichtet werden kann.

5.5 Umgang mit Texten und Medien in den Gesellschaftswissenschaften

Die Gesellschaftswissenschaften sind in der Sekundarstufe I auf den Umgang mit Texten und Medien angewiesen. Neben Methoden fachwissenschaftlichen Umgangs mit den Medien muss deshalb auch der sprachlichen Förderung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die Lehrpläne für die Sekundarstufe I tragen dieser Tatsache häufig Rechnung und geben Hinweise zum fachspezifischen Umgang mit Texten und Medien.⁷⁾

5.5.1 Texte lesen und verstehen

Zum Umgang mit Texten gehören verschiedene Arten des Lesens, die unterschiedlichen Intentionen genügen.⁸⁾ Wichtig ist, dass den Schülerinnen und Schülern ihre eigene Praxis im Um-

⁷⁾ So befasst sich etwa der Lehrplan Geschichte Gymnasium Sekundarstufe I im Anhang mit der Arbeit mit Texten, Karten und Statistiken.

⁸⁾ H. Giehrls unterscheidet beispielsweise informatorisches, evasorisches, kognitives und literarisches Lesen: Das informatorische Lesen dient der Orientierung und folgt dem ökonomischen Prinzip, das evasorische Lesen dient der Entspannung und versetzt in eine andere Welt, das kognitive Lesen ist durch eine aktive Fragehaltung zum Text gekennzeichnet und das literarische Lesen sucht den vollen ästhetischen Gehalt eines Textes als Kunstwerk zu erfassen (nach: Regula Schraeder-Naef: Schüler lernen Lernen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1996, S. 40 f.)

gang mit Texten bewusst wird und sie in die Lage versetzt werden, für die Schule wichtige Arten des Lesens bewusst einzusetzen und voneinander sowie von anderen Arten des Lesens zu unterscheiden. Dabei kann es nicht darum gehen, eine bestimmte Art des Lesens zur richtigen zu erklären, sondern die Gelegenheit sollte genutzt werden, die Berechtigung verschiedener Arten aufzuzeigen und ihnen ihren Platz zuzuweisen. Missverständnisse darüber, was unter dem Arbeitsauftrag „Lest den Text!“ zu verstehen ist, können dadurch vermieden werden, dass eine Vereinbarung entweder über eine Präzisierung oder über eine methodische Füllung erreicht wird. Voraussetzung ist bei allen Formen eine Aufmerksamkeit für den Text, die von einem inhaltlichen Interesse geleitet wird und die zu genauem Lesen führt.

Kursorisches Lesen

Lesen zur Orientierung und zum Auffinden relevanter Informationen nimmt einen immer breiteren Raum angesichts der Informationsvielfalt ein. Daran kann auch die Schule nicht vorbeigehen, wiewohl sie vielfach stark am Schulbuch orientiert ist. Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass das „browsende“ Lesen seine Berechtigung haben kann, dass man es allerdings auch gezielt einsetzen kann, um größere Textmengen auf wesentliche Informationen „abzuklopfen“. Dazu können mit zeitlicher Begrenzung größere Textpassagen kursorisch gelesen werden und hernach der interessierende Inhalt unter vorher vereinbarten Gesichtspunkten gemeinsam überprüft werden. Leicht kann gezeigt werden, wieviel jeweils im „Filter“ hängengeblieben ist.

Beispielsweise kommt das kursorische Lesen in Betracht, wenn aus der Fülle von Material Relevantes herausgesucht werden soll, wenn etwa aus diversen Büchern und Zeitschriften Texte und Bilder zur Vorstellung einer Stadt zusammengestellt werden usw. Auch die Recherche im Internet verlangt oft wegen der Fülle des Materials kursorisches Lesen.

Kognitives Lesen bzw. Durcharbeiten

Diese Form bezieht sich in der Schule hauptsächlich auf in Schulbüchern und auf Arbeitsblättern dargebotene Information. Oft ohne ausdrückliche Vereinbarung erwarten die Lehrerinnen und Lehrer, dass die dargebotene Information nach dem Lesen präsent, oft auch verstanden ist. Dazu sind allerdings verschiedene Schritte nötig, die auch einzeln geübt werden müssen. Dabei sollten systematisch Fragen an den Text gestellt werden, um die oben beschriebene fragende Haltung zum Text zu unterstützen.

Die Informationsflut filtern

Den Text präsent haben

Fragen an den Text

Zum Inhalt:

Um welche Sache oder welches Problem geht es im Text?
Welche Sachangaben, Thesen, Hypothesen, Begründungen, Belege, Folgerungen, Urteile oder Aufforderungen enthält der Text?
Führt der Text neue Begriffe ein? Sind sie bekannt? Welche müssen erklärt werden?
Gibt der Text Definitionen?
Was ist gesagt (expliziert), was ist mitgemeint (impliziert)?
Welche Sinnabschnitte hat der Text?

Zur Darstellung:

In welchem Verhältnis stehen die Darstellungsschritte zueinander?
In welcher Sprachebene ist der Text verfasst (Hochsprache, Fachsprache, Umgangssprache)?
Enthält der Text Zitate? Welche Funktion haben sie?

Zur Kommunikationssituation:

Wer ist der Autor bzw. Auftraggeber?
Was wird über die Entstehungsbedingungen des Textes deutlich?
Wer ist der Adressat des Textes?
Durch welches Medium wird der Text verbreitet?
Welcher Kontext ist für das Textverständnis von Bedeutung?
Wie ist der Text in die historisch-gesellschaftliche Situation eingebettet?
Unter welcher Perspektive wird der Gegenstand betrachtet?
Für welche Werte tritt der Text direkt oder indirekt ein?
Welche Einstellungen und Verhaltensweisen will der Text fördern?
Wessen Interessen dient der Text?

Zur Rezeption:

Was interessiert mich an dem Text?
Welche Informationen, Denkanstöße, Anregungen, Herausforderungen, Erkenntnisse bietet mir der Text?
Wie stehe ich zu den Aussagen und der Intention des Textes?
Welche Folgerungen ziehe ich aus der Kenntnis des Textes?

Es empfiehlt sich, solche Fragen schrittweise und altersangemessen im Verlauf der Sekundarstufe I in jedem Fach bei der Textarbeit mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und sie diese Fragen beispielhaft schriftlich bearbeiten zu lassen. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer haben eine besondere Verantwortung im Hinblick auf die gesellschaftlichen und historischen Kontextbedingungen der Textentstehung und -rezeption. Deshalb sollte hierauf am Ende der Sekundarstufe I ein Schwerpunkt gelegt werden.

5.5.2 Texte bearbeiten und ihren Inhalt präsentieren

Die Bearbeitung von Texten muss Hand in Hand gehen mit der Entwicklung des fachspezifischen Verständnisses auch schülerfernerer bzw. schwierigerer Texte. Die Bearbeitung von Texten sollte systematisch entwickelt und eingefordert werden. Das beginnt beim Lesen der Texte mit dem Hilfsmittel Bleistift oder Marker und endet bei der komplexeren Textkritik:

Texte sich und anderen verfügbar machen

Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Unterstreichen und Markieren (Wichtiges, Nicht-verstandenes)	gezieltes Unterstreichen und Markieren (zentrale Aussagen, Schlüsselbegriffe)	Nutzung von Randvermerken (zusammenfassendes Stichwort, Unklarheiten, Kritik)
Sammeln von Informationen aus längeren Sachtexten unter einer Leitfrage	Einüben des wörtlichen Zitierens, Sammlung wichtiger Textstellen	Anfertigung von Exzerpten
Sicherung eines einfachen Textverständnisses (u. a. durch Fragen, Nutzung von Worterklärungen)	Sicherung eines vertieften Textverständnisses (u. a. Erkennen von Fachsprachen, Gebrauch spezieller Begrifflichkeiten, Unterscheidung zwischen Textsorten)	Weiterentwicklung eines vertieften Textverständnisses
einfache Textgliederung (z. B. Abschnittsüberschriften), Arbeit mit Begriffsrastern (Text, Thema, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Kapitel, Abschnitt, Absatz)	Untersuchung der Argumentationsstruktur von Texten (Behauptung, Fragestellung, Argument, Beleg, Beispiel), Untersuchung der Argumentationsschritte (Binnengliederung von Texten durch Konjunktionen usw.), Identifizierung der Textintention	systematische Analyse von Sachtexten (Thema, Intention, Argumentationsgang, Realitätsbezug, Schlüssigkeit, Position der Autorin bzw. des Autors)

Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Dominierende Wiedergabetechnik ist das Nacherzählen; Inhaltsangabe oder Zusammenfassung stellen in der Regel eine Überforderung dar. Die Wiedergabe eines dargestellten Geschehens kann beispielsweise aus der Sicht einer beteiligten Person erfolgen.	Inhaltsangabe (Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, Distanz zum Text, Gebrauch des darstellenden Präsens)	systematische Textreduktion (Zusammenfassung, Inhaltsangabe, systematische Texterweiterung, Veranschaulichung)
einfache Meinungsäußerungen zum Text	Textkritik an einfachen Beispielen (Argumentationsmängel, fehlende Begründung), Formulierung einer kurzen zusammenfassenden Stellungnahme	komplexere Textkritik (Argumentationsmuster erkennen und kommentieren), abwägende Erörterung von Textausagen, Beurteilung und Bewertung ⁹⁾

Das notwendige Repertoire zum Verständnis fachspezifischer Texte, darunter besonders das fachspezifische Vokabular, muss systematisch entwickelt werden und bedarf ständiger Übung und Überprüfung.

Texte visualisieren

Mittel zur Förderung des Textverständnisses können besonders auch visualisierende Techniken sein. Wegen der stark bildhaft ausgerichteten Intelligenz vieler Schülerinnen und Schüler sind Visualisierungen wichtig, um einem zu begriffslastigen Herangehen an Texte vorzubeugen. Schülerinnen und Schüler sollten ermuntert werden, selbst Visualisierungstechniken anzuwenden, um Texte zu verstehen und für sich zu erschließen.¹⁰⁾ Darüber hinaus gehören Visualisierungstechniken zum Repertoire bei der Präsentation der Inhalte von Texten, etwa bei Referaten und kurzen Vorträgen usw.

⁹⁾ Je nach Anspruchsniveau der Schule muss dieser Aspekt unterschiedlich ausfallen.

¹⁰⁾ Eine Einführung gibt beispielsweise Josef A. Seifert: Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. GABAL Verlag, Bremen 1996.

5.5.3 Lesen und Verstehen von Tabellen und Grafiken

Eine besondere Verantwortung kommt den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Hinblick auf die Einübung eines kritischen Verständnisses von Tabellen und Grafiken zu. Dabei geht es zunächst um ein sprachlich ausdrückbares Verständnis der in Datenwerten bzw. Grafiken ausgedrückten Zusammenhänge, also um das **Verbalisieren** dieser Zusammenhänge. Dieses muss systematisch geübt werden und den Schülerinnen und Schülern müssen sprachliche Möglichkeiten (Fachbegriffe, Formulierungen usw.) angeboten werden, um diese Aufgabe bewältigen zu können. Ihr Blick muss auf die für das Verständnis wichtigen Angaben und zugleich damit auch auf die fehlenden Angaben gelenkt werden, um sie zu einer angemessenen und sprachlich korrekt formulierten **Interpretation** des Materials zu befähigen, die sich im zweiten Schritt vollziehen muss. Um den dritten Schritt einer **kritischen Einordnung** des Materials in den gesellschaftlichen bzw. sachlichen Kontext vollziehen zu können, sind die ersten beiden vorausgesetzt. Auch im letzten Schritt geht es um die sprachliche Umsetzung im Hinblick auf angemessene, trennscharfe Formulierung, die Unterscheidung zwischen Tatsachenbehauptungen und Vermutungen usw. Die Schulung der sprachlichen Umsetzung ist in diesem Bereich zugleich eine Schulung der gedanklichen Bewältigung.

Die sprachliche Umsetzung von Tabellen beispielsweise darf nicht bei einer bloßen Wiedergabe der Zahlenwerte stehen bleiben. Vielmehr müssen inhaltliche Zusammenhänge unter Einbeziehung des Kontextes aufgezeigt und Aussagen der Tabelle innerhalb dieses Kontextes abgeleitet werden. Dann ist eine kritische Beurteilung des Aussagewerts der Tabelle möglich.

Daten und Grafiken verbalisieren ...

... und interpretieren

5.5.4 „Lesen“ und Verstehen von medialen Texten

Was für Tabellen und Grafiken gilt, trifft auch auf andere mediale Präsentationen zu. Text-Bild-Kombinationen und bildliche Konstrukte sind häufig die eigentlichen Bedeutungsträger. Abgesehen davon, dass eine gesellschaftswissenschaftliche „Grammatik“ der Analyse von medial vermittelter Bedeutung noch in den Anfängen steckt, kommt auch hier unzweifelhaft der **Verbalisierung** eine zentrale Bedeutung zu. Vieles kann nur durch das „In-Worte-Fassen“ auf eine Bewusstseinsstufe gehoben werden, die eine Reflexion des Gemeinten und der angewandten medialen Mittel erlaubt. Das „Lesen“ medialer Texte kann hier nicht im Einzelnen dargelegt werden. Die Techniken reichen von der Analyse von Karikaturen, für die möglichst fachübergreifend ein fester Ablauf vereinbart werden sollte, bis zur Filmanalyse und zum Umgang mit Hypertexten.

Mediale Texte verbalisieren

Die Verstehensleistung bezüglich medialer Texte ist nur scheinbar leichter zu erbringen als bei klassischen linearen Texten. Die Bildinformation scheint unmittelbarer zu wirken, was manche dazu veranlasst, das Ende der Schriftkultur auszurufen und von einer retrograden Entwicklung auszugehen. Es wäre aber zu fragen, ob nicht das Gegenteil der Fall ist. Vilém Flusser zum Beispiel weist darauf hin, dass der medial vermittelten Information die textliche Information vorausgeht und in ihr auf einer neuen Ebene integriert ist. Er spricht von „Technobildern“, die eine sprachlich-begriffliche Verarbeitung voraussetzen, obwohl sie häufig ausschließlich auf der vortextlichen Bildebene rezipiert werden.¹¹⁾

Medien in ihrer Struktur reflektieren

Das Zurückführen der medial vermittelten Information auf den Text und die Verbalisierung ihres Symbolgehalts sind nötig, um zu einem bewussten Wahrnehmen dieser Information zu gelangen und Darstellungs- sowie Persuasionsstrategien zu erkennen. Deshalb ist es wichtig, Medien nicht nur als „Sprechanlässe“ zu sehen, sondern sie in ihrer Struktur zu reflektieren. Dies aber ist kaum anders möglich als über die Sprache.

Die Sprache strukturiert und distanzziert

Aber auch der produktive Umgang mit Medien setzt eine sprachlich formulierte Planung, z. B. ein Drehbuch, eine verbal geäußerte Strukturvorstellung für den Aufbau einer Bilddokumentation usw., voraus. Vielfach ist eine Text-Bild-Kombination angebracht und notwendig, um die entsprechende Intention deutlich zu machen. Sprache wird dabei häufig eingesetzt, um die Bildinformation zu kontextualisieren. Sprache erhält so in Text-Bild-Kombinationen eine wichtige Funktion zur Konstitution von Bedeutungen, wird aber auch durch die Dominanz des Bildlichen entwertet. Die Zusammenhänge, die zum Beispiel durch die Inszenierung von Wirklichkeit in Nachrichtenfilmen hergestellt werden, müssen durch eine sprachliche Umsetzung deutlich gemacht, distanzziert versprochen und dadurch erst einem kritischen Verständnis zugänglich gemacht werden.

5.6 Sprachliche Förderung im Fach Kunst

Kinder und Jugendliche sind im Alltag von Bildern/Bildwelten unterschiedlichster Art und Herkunft umgeben: von Plakaten, Comics, Bildern in Printmedien, „Bildern“ der elektronischen Medien wie Filmen, Videoclips, Computerspielen usw. Diese hinterlassen Spuren, rufen Emotionen hervor, prägen Denkweisen und Werturteile und die ästhetische Wahrnehmung, selbst dann, wenn sie nur oberflächlich wahrgenommen werden.

¹¹⁾ Vilém Flusser: *Kommunikologie*. Fischer Verlag, Frankfurt/M. 1998, S. 171 ff.

Viele Kinder und Jugendliche stehen ihnen sprachlos gegenüber, können die Flut der Bilder und Zeichen sprachlich-gedanklich nicht verarbeiten, können ihre Bedeutung nicht in Worte übersetzen.

Die Auseinandersetzung mit Bildern (im weitesten Sinne)¹²⁾, ästhetischen Objekten und Handlungszusammenhängen trägt dazu bei, dieser Sprachlosigkeit zu begegnen. Das Sprechen intensiviert einerseits die Wahrnehmung, denn es wirkt der Flüchtigkeit oberflächlichen Anschauens entgegen. Andererseits ermöglicht die Rückbindung an die Wahrnehmung und/oder das eigene Tun, die Sprache bewusster, differenzierter und kreativer gebrauchen zu lernen. Diese Verknüpfung eröffnet spezifische Möglichkeiten sprachlicher Förderung.

Im Kunstunterricht wird ein breites Spektrum verschiedenster Sprachhandlungen angeregt, bei denen sprachliche Förderung mit berücksichtigt werden kann: Es wird assoziiert und erzählt, es wird beschrieben, erklärt, gedeutet, reflektiert, es wird gelobt und abgelehnt, beurteilt, kritisiert usw.

Wahrnehmung und Sprechen

5.6.1 Sprechen über eigene Arbeiten

Die eigenen Arbeiten in der Lerngruppe zu betrachten und zu besprechen ist für Schülerinnen und Schüler immer ein motivierender Sprechanlass. Meist sind diese Gespräche aspekt- und problemorientiert: Es geht um die Umsetzung der Aufgabenstellung, Verwendung einer bestimmten Arbeitstechnik, Entwicklung von Vorschlägen für die weitere Arbeit usw. Hierbei werden ein themenspezifischer Wortschatz und themenbezogene Formulierungen gebraucht und im Gespräch mehrfach wiederholt. Dabei wird „nebenbei“ Sprache trainiert und es ist sinnvoll, behutsam korrigierend einzugreifen und auf richtigen Sprachgebrauch zu achten; z. B. auf den richtigen Artikel bei Fachbegriffen, auf passende Verben, die das Vorgehen bei einer bestimmten Arbeitstechnik bezeichnen.

Themenspezifischen Wortschatz trainieren

5.6.2 Spontanes Sprechen über Bilder

Das Betrachten eines Bildes regt Kinder zu spontanem Sprechen an: Sie beschreiben, formulieren erste Eindrücke, assoziieren, erzählen Geschichten, Erlebnisse, erinnern sich an andere „Bilder“, vielleicht an einen Comic, vielleicht an einen Film. Diese sprachlichen Äußerungen sind vor allem bei jüngeren Schülerin-

¹²⁾ Da es im Rahmen des vorliegenden Textes nicht um die Erfassung und Ausdifferenzierung all dessen geht, was Lerngegenstand im Fach Kunst sein kann, wird hier der Einfachheit halber von „Bildern“, „Bildwelten“ gesprochen, „stellvertretend für eine Vielzahl möglicher Fachgegenstände“. (Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Fach Kunst, S. 31)

Erzählen fördert sprachliche Kreativität

nen und Schülern häufig emotional und ich-bezogen – sie erzählen u.U. eher „zu“ dem Bild, statt über dieses zu sprechen. **Das spontane Erzählen und Assoziieren ist bedeutsam als eigenständige Weise, sich inhaltlich und sprachlich einem Bild zu nähern.** In einem Bild eine Geschichte zu finden, diese auszuspinnen, Bilder, die im Kopf entstehen oder erinnert werden, in Worte zu fassen, anderen mitzuteilen, macht Kindern Spaß und regt sprachliche Kreativität an. Das Bild fordert heraus, das Gesehene zu verbalisieren, daran eigene, u.U. neue, ungewohnte Assoziationen und Gedanken zu knüpfen, die ohne die Bildanregung den Kindern nicht in den Sinn gekommen wären. Sprachliche Fehler sollten bei diesen Gesprächen nur, wenn es für die Verständlichkeit unumgänglich ist, korrigiert werden.

Der eher assoziative, spontane Zugriff auf ästhetische Objekte hat auch bei älteren Schülerinnen und Schülern den „Nebeneffekt“, dass sie zu kreativem Gebrauch von Sprache angeregt werden, dass sie (wieder) **lernen, Subjektives sprachlich auszudrücken** und als Teil ihrer Wahrnehmung sich bewusst zu machen.

Auch wenn sie bereits mehr Vorwissen und „Erfahrungen“ mit Bildern in die Spontanphase einbringen und weniger ins Erzählen geraten, ist auch hier das Sprechen meist ungeordnet, wenig systematisch, oft auch ein Suchen nach Worten und adäquaten Ausdrucksweisen. Das Bestreben, das Wahrgenommene, das Empfundene in Worte zu fassen, bedeutet auch, **für das eigene Sprechen sensibel zu werden**, darüber zu reflektieren, Worte zu „erproben“.

Sensibilität für Sprache wecken

Legt man besonderen Wert darauf, dass jede Schülerin und jeder Schüler wirklich die eigenen Eindrücke festhält, kann man sie auffordern, vor einem Gespräch in der Gruppe Notizen, Stichworte u.Ä. zu machen, damit nicht vorschnell Anpassungsprozesse vor sich gehen. Ein Impuls kann zusätzliche Anregung sein.

„Betrachte das Bild ausführlich als Ganzes, wandere mit deinen Augen langsam über das Bild und schreibe gleichzeitig auf, was du über das Bild erfährst, welche Gedanken, Vorstellungen, Assoziationen du dabei hast.“

Die Notizen sollten möglichst spontan, „ungefiltert“ Eindrücke, Gedanken, Gefühle, evozierte Erinnerungen wiedergeben. Das bedingt, dass sie bruchstückhaft, nicht logisch verknüpft sind, Wortschöpfungen, ungewohnte Wortverbindungen enthalten können, da die bzw. der Schreibende etwas in Worte zu fassen versucht, was ungewohnt, fremd, widersprüchlich ist.

Im Gespräch über die spontanen Notizen geraten neben den eigentlich fachlichen auch sprachliche Aspekte ins Blickfeld, wenn darüber gesprochen wird, **wie jemand zu „diesen Worten“ gekommen ist**, welche Wahrnehmung sich darin ausdrückt, welche Assoziationen sich mit den Worten verknüpfen.

5.6.3 Beschreiben, Erklären, Deuten

Wenn Kinder zum genaueren Beschreiben, Erklären und Deuten geführt werden, sollen sie gleichzeitig allmählich einen **fachbezogenen Wortschatz gebrauchen lernen**. Werden sie z. B. aufgefordert, die in einem Bild vorkommenden Blautöne zu beschreiben, werden sprachlich schwache Kinder schnell verstummen. Die Grundfarben und „modische“ Bezeichnungen wie Pink, Lila kennen sie. Je genauer aber ein Farbton beschrieben und benannt werden soll, desto schwieriger ist es für sie. Man kann ihnen helfen, indem man zunächst auch in der **Alltagssprache** gebräuchliche Benennungen in Erinnerung ruft, denen Vergleiche zugrunde liegen: „himmelblau“, „stahlblau“, „nachtblau“, „flaschengrün“, „tannengrün“, „kirschrot“, „weinrot“, „sonnengelb“ usw. Sie sind zwar gelegentlich unter fachlichen Aspekten zu unpräzise, vermitteln aber anschaulich visuelle Qualitäten von Farben, die an Alltagserfahrungen anknüpfen.

Farbtöne werden häufig durch abgeleitete Adjektive wie „bläulich“, „rötlich“ näher bestimmt. Vor allem Kindern anderer Muttersprachen hilft es, wenn die **Bedeutungsänderung durch praktische Beispiele anschaulich** gemacht wird und dabei auch das Wortbildungsprinzip kurz erklärt wird, so dass sie mit der Formulierung „gelbliches Rot“ oder „bläuliches Rot“ eine Farbvorstellung verknüpfen können. Werden die gebräuchlichen Bezeichnungen für Tertiärfarben eingeführt, z. B. bei der Beschäftigung mit den Farbkreisen, ist es hilfreich für das Verständnis, wenn sie auch einmal unter Wortbildungsgesichtspunkten betrachtet werden: Die Bezeichnungen der Primärfarbe und der Sekundärfarbe werden so gekoppelt, dass das Mischverhältnis der Farben zum Ausdruck kommt:

grün – gelbgrün – gelb – gelborange – orange – rotorange – rot – rotviolett usw.

In diesem Zusammenhang ist auch sinnvoll, die Groß- und Kleinschreibung der Farbbezeichnungen zu thematisieren und an einigen Beispielen zu verdeutlichen.

Das Anknüpfen an Alltagserfahrung und -wortschatz, an konkrete Wahrnehmung und an eigene gestalterische Praxis lässt sich bei vielen anderen Gelegenheiten auf ähnliche Weise gezielt nutzen, um die sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und ihnen das Verständnis fachli-

Veranschaulichung als Hilfe zum Verständnis

Bedeutungsänderung durch Wortzusammensetzung

Wörter und Wahrnehmung

cher Begriffe zu erleichtern: Z.B. kann man bei der Beschreibung des Materials, der Oberflächengestaltung einer Plastik anknüpfen an eine Beschreibung ihrer haptischen Qualitäten, die Kinder bzw. Jugendliche sich konkret vorstellen, ertasten oder erproben können.

Für sprachschwächere Kinder ist es hilfreich, wenn sie sich zu den erarbeiteten fachlichen Bereichen (z.B. zu einer künstlerischen Technik, für die Beschreibung einer Bildkomposition usw.) im Kunstheft

- Wortfamilien und Wortfelder
- häufig vorkommende Formulierungen und Satzanfänge notieren können und Gelegenheit erhalten, diesen sprachlichen Fundus wiederholt zu nutzen. Das können auch scheinbar einfache, für „selbstverständlich“ gehaltene Formulierungen sein wie *„Das Bild besteht aus ist folgendermaßen entstandenstammt von ... Es stellt (wen oder was?) dar; es stellt dar, wie ... es illustriertsetzt sich zusammen auswirkt ... auf den Betrachter; bringt zum Ausdruck ...“*

Grammatische Hilfen geben

Bei der Einführung des fachspezifischen Wortschatzes sollten mögliche Schwierigkeiten der Verwendung wichtiger Begriffe implizit mitbedacht werden und deshalb grundsätzlich z.B.

- Nomen mit Artikel, eventuell mit Plural
- Verben, die im Alltagswortschatz eher selten sind, mit der Vergangenheitsform und dem Partizip
- feste Verbindungen von Verben/Adjektiven mit Präpositionen und Fallsetzung (wichtig für Kinder und Jugendliche mit anderer Muttersprache)

an die Tafel geschrieben und von den Schülerinnen und Schülern abgeschrieben werden.

Fehler verbessern

Die grammatischen Kategorien zu vermitteln ist nicht Aufgabe des Kunstunterrichts; sie sollten aus dem Deutschunterricht bekannt sein. Wenn dies in einem konkreten Fall (noch) nicht so ist, sollte man sich nicht mit grammatischen Erklärungen abgeben, sondern besser ein, zwei häufig vorkommende Beispiele aufschreiben lassen. Wichtiger ist, **dass der Wortschatz, die Satzstrukturen und Formulierungen im Unterrichtsgespräch häufig angewendet werden und Fehler verbessert werden.**

Sprachliche Hilfen wie die in den Beispielen genannten tragen dazu bei, dass auch stärker strukturierte Redebeiträge wie kleine Vorträge, Schülerreferate, Erläuterungen der eigenen Arbeitsweise bei einer praktischen Arbeit, das Formulieren einer Stellungnahme usw. besser gelingen.

5.6.4 Fachübergreifende Zusammenarbeit

Nicht nur im Interesse sprachlicher Förderung ist fachübergreifende Zusammenarbeit eine **sinnvolle Bereicherung des Fachunterrichts**. Mit dem Fach Deutsch z.B. ist eine Zusammenarbeit möglich, wenn es um die Erprobung und Einführung einer künstlerischen Technik geht. Wird im Kunstunterricht Linolschnitt gemacht, könnte im Deutschunterricht eine Anleitung für diese Arbeitstechnik erarbeitet werden. Das bereichert beide Fächer: Die zu schreibende Anleitung hat eine von den Schülerinnen und Schülern praktisch erprobte Grundlage, andererseits reflektieren die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht nochmals gründlich die eigene Vorgehensweise. Wird in einer 5. Klasse ein Bild besprochen, könnten die Anregungen, die es vermittelt, im Deutschunterricht zur Grundlage freien Schreibens, zum Schreiben von Phantasiegeschichten werden. So werden inhaltlich-fachliche Aspekte beider Fächer vertieft und wird „nebenbei“ Sprache gefördert.

... mit Deutsch zum Beispiel

5.6.5 Handlungsorientierung und Sprachförderung

Handlungsorientierter Kunstunterricht heißt auch **Interaktion zu fördern**. Der Kunstunterricht bietet eine Fülle von Anlässen, miteinander, d.h. vor allem auch Schülerinnen und Schüler untereinander, ins Gespräch zu kommen.

Die Zusammenarbeit in Gruppen muss eingeübt werden: Toleranz für abweichende Meinungen zu entwickeln, sich nicht vorschnell mit der erstbesten Lösung zufrieden zu geben, (sachliche, aber auch personenbezogene) Kritik zu üben und auszuhalten ist ein langwieriger Prozess, für den **Gesprächsregeln entwickelt** werden müssen. Insbesondere wenn künstlerische Ausdrucksweisen wie Performance, Theaterspiel, Musik, Tanz usw. in den Unterricht einbezogen, fachübergreifende Projekte angestoßen werden, wird **die Art, wie die Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren**, ein wesentlicher Faktor für das Gelingen eines Arbeitsvorhabens.

Miteinander reden und arbeiten

Bei solchen Projekten wird die Sprache außerdem selbst zum **Bestandteil der ästhetisch-künstlerischen Arbeit**:

Ihre inhaltliche und klangliche Aussagekraft wird mitreflektiert und praktisch erprobt, wenn z.B.

- Worte/Texte in eine Performance einbezogen werden
- Theater gespielt wird
- Texte zu Bildern vorgetragen werden.

Sprache als künstlerisches Ausdrucksmittel

Dabei wird die Stimme als gestalterisches Mittel entdeckt, erprobt und geübt. Ein genuschelter, zu leise gesprochener Text kann die Wirkung einer Aufführung völlig zunichte machen.

Dass **Schreibung** (auch Rechtschreibung) und Gestalt von Wörtern und Texten relevant sind, wird Schülerinnen und Schülern verständlich, wenn sie z. B.

- Plakate
- Collagen, die Text enthalten
- Bilder, in die Text einbezogen wird

selbst gestalten.

In solchen Zusammenhängen tragen die Schülerinnen und Schüler auch die **Verantwortung für die Sprache**, die sie benutzen: Wie sie sprechen, wie sie schreiben, ist mitentscheidend für die ästhetische Wirkung des Ganzen auf den Zuhörer bzw. Betrachter.

5.6.6 Schrift

Schrift als gestalterisches Mittel

Wird Schrift selbst zum Thema des Unterrichts (verschiedene Schriftarten, Kalligraphie, visuelle Poesie, Schrift-Bilder usw.), bietet sich eine Möglichkeit, das Schreiben als Gestaltung neu zu entdecken, Schrift wertschätzen zu lernen. Wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Schrift z. B. Gefühle, Assoziationen auslösen, Teil eines gestalterischen Prozesses werden kann, kann das dazu anregen, auch einmal die eigene Handschrift mit neuen Augen zu sehen, vielleicht sorgfältiger mit ihr umzugehen.

5.7 Sprachliche Förderung im Mathematikunterricht

Ein zeitgemäßer Mathematikunterricht geht von der Grundannahme aus, dass das, was zu und über Mathematik sowie über deren Zusammenhang mit der übrigen Welt gelernt wird, in hohem Maße davon abhängt, wie im Rahmen der unterrichtlichen Interaktion mit mathematischen Inhalten umgegangen wird. Mathematikunterricht bedarf einer Unterrichtskultur, in der soziales und fachliches Lernen nicht voneinander abgespalten sind, in der Raum bleibt für die subjektiven Sichtweisen der Lernenden, für Fragen nach Sinn und Bedeutung, für Umwege, alternative Deutungen, für Ideenaustausch, spielerisch-kreativen Umgang mit Mathematik und eigenverantwortliches Tun. Ein solcher Unterricht nutzt und sucht insbesondere auch Möglichkeiten zur Förderung der deutschen Sprache.

5.7.1 Reflexion über Sprache

Mathematik ist eine in vielen Bereichen anwendbare Wissenschaft. Als Beschreibungs- und Problemlösungssprache besitzt sie einen eher abstrakten und formalen Charakter, der ihren begrifflichen Zugriff auf Fragestellungen bestimmt. Strengen logischen Kalkülen und präziser Begrifflichkeit unterworfenen Denken, Sprechen und Schreiben sind im mathematischen Unterricht seit jeher zentrale Lerngegenstände und besitzen von daher herausragende Bedeutung.

Die Sprache der Mathematik ist eine Fachsprache, die sich im Wesentlichen durch ihre Exaktheit und ihre Informationsdichte auszeichnet und von der Umgangssprache klar unterscheidet. Weder kann man erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler diese Fachsprache bereits beherrschen, noch kann auf sie verzichtet werden.

In dem notwendigen Entwicklungsprozess gilt es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Vorstellungen möglichst klar darzulegen, logische Verknüpfungen und Argumentationsketten zu formulieren, Beziehungen zwischen Sachverhalten herzustellen und nachvollziehbar wiederzugeben. Ihnen wird Gelegenheit gegeben, sprachlich aktiv zu werden und die Sprech- und Denkweise der Mathematik in die eigene Sprech- und Denkweise zu integrieren. Wird dieses Ziel konsequent im Mathematikunterricht verfolgt, so profitieren auch andere Fächer, in denen Schülerinnen und Schüler vergleichbare Texte oder Graphiken beschreiben, analysieren und interpretieren.

Schülerinnen und Schüler können im Rahmen eines solchen Unterrichts die Bedeutung eines bewussten Umgangs mit Sprache erkennen. Gerade in der Bearbeitung mathematischer Inhalte erfahren sie exemplarisch, wie entscheidend präzise Begriffsverwendung, logisches Schlussfolgern und einsichtiges Argumentieren für den Erkenntnisgewinn und für das Gelingen oder Scheitern von Kommunikation sind. So wird in mathematischen Zusammenhängen zum Beispiel sehr schnell einsichtig, dass der Gebrauch gängiger Konjunktionen wie „und“, „oder“ an spezifische Regeln gebunden ist wie das Beweisen von Existenz- und Allbehauptungen und was es heißt, Aussagen zu negieren oder umzukehren. Schülerinnen und Schüler können auf diesem Wege erkennen, dass sich Vorurteile häufig durch unzulässiges Generalisieren und Verständigungsschwierigkeiten zwischen Menschen nicht selten durch einen unbedachten Sprachgebrauch ergeben und dass sich solche Probleme oft durch eine bewusstere Sprachverwendung vermeiden lassen. Im Mathematikunterricht explizit thematisiert kann der Vergleich ihres alltäglichen Sprachhandelns mit dem mathematischen Sprachgebrauch zur kritischen Reflexion der Vor- und Nachteile, der Möglichkeiten und Grenzen beider Sprachformen motivieren und da-

**Präzise Begriffe
und logische
Schlüsse**

**Sprachlich aktiv
werden**

**Einsichtiges
Argumentieren**

mit – ausgehend von mathematischen Inhalten – die Sprachkompetenz der Lernenden erweitern.

Durch die Einführung programmierbarer Taschenrechner oder mächtiger Computer-Algebrasysteme wird eine Entwicklung beschleunigt, in der die Sprachkompetenz immer mehr an Bedeutung auch in der Mathematik gewinnt, da die Beherrschung von Kalkülen gegenüber den oben genannten, sprachlich fundierten Grundtätigkeiten erheblich an Gewicht verliert.

5.7.2 Förderung der Fähigkeit zu mündlicher Kommunikation durch den Mathematikunterricht

Über Mathematisches sprechen

Ein zeitgemäßer Mathematikunterricht bietet Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Gelegenheiten, miteinander zu kommunizieren.

- Er fordert sie auf, Fragen zu stellen, selbst Antworten zu suchen sowie Argumente untereinander zu erörtern.
- Er gibt Schülerinnen und Schülern Raum für die Erprobung und Darstellung ungewöhnlicher Ideen, für Phantasie und Kreativität und ist offen für unterschiedliche Verläufe.
- Damit gibt er Lernenden die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden, Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen und er fordert sie zugleich zur Erläuterung und Begründung ihres Vorgehens auf.
- Er lässt sie über offene Aufgaben und Probleme beraten, für die es mehr als nur eine „vernünftige“ Lösung gibt.
- Er aktualisiert den Sinn von Anwendungsaufgaben und dahinter stehenden Modellannahmen, insbesondere durch ihre sprachliche Darstellung.
- Mathematiklernen wird zu einem Erkundungsprozess, der allein oder gemeinsam mit anderen in intensivem Austausch von Ideen und Argumenten vollzogen werden kann; dabei ist es selbstverständlich, dass sich auch Lehrende gegenseitig beraten, helfen und wechselseitig über Ziele und Strategien austauschen.

Dies alles gilt im besonderen Maße dann, wenn sie durch den Unterricht Gelegenheit erhalten, direkt miteinander – und nicht hauptsächlich über die Lehrperson – zu sprechen.

5.7.3 Förderung von Schreibkompetenz durch den Mathematikunterricht

Beschreiben, Beurteilen, Argumentieren

In geeigneten Schreibsituationen können Konzepte des Deutschunterrichts für das Mathematiklernen fruchtbar gemacht werden. Dabei stehen Beschreiben und Erklären (etwa von Lösungs- oder Konstruktionsstrategien), Beurteilen und Bewerten

(etwa von Lösungsansätzen und Ergebnissen) oder Argumentieren (etwa im Rahmen einer Erörterung der Relevanz mathematischer Fragestellungen) im Vordergrund. Somit können auch in geeigneten mathematischen Zusammenhängen die für das Schreiben grundlegenden sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten weiter entwickelt werden, müssen die für die geschriebene Sprache geltenden Normen der Orthographie, Interpunktion und Grammatik erfüllt und zugleich die im Umgang mit Texten (beispielsweise zu komplexeren Anwendungssituationen) gewonnenen Einsichten und Anregungen genutzt werden.

Dazu sollten

- besonders gelungene sprachliche Darstellungen ausdrücklich hervorgehoben werden
- regelmäßig wiederkehrende orthographische, grammatikalische und lexikalische Fehler und Probleme thematisiert werden
- mögliche sprachliche Schwierigkeiten thematisiert werden
- die in der mathematischen Fachterminologie häufig benutzten Begriffe und ihre Schreibweise verstanden sein und deren Schreibweise regelmäßig geübt werden (Fachwörter sollten regelmäßig an die Tafel und ins Heft geschrieben oder eine entsprechende „Vokabelliste“ in den Klassenraum gehängt werden, auf richtiges Abschreiben des Tafelbildes sollte geachtet werden)
- die für die mathematische Sprache typischen sprachlichen Erscheinungen wie etwa Nominalisierungen („das Rechnen, Multiplizieren, Schätzen, Runden, Konstruieren“) oder der Gebrauch von Nomen auf „-(t)ion“, („Addition, Division“) angesprochen werden
- Schülerinnen und Schüler mit geringerem Sprachschatz oder Ausdrucksvermögen Formulierungshilfen an die Hand bekommen
- Lernende zur Benutzung geeigneter Nachschlagewerke befähigt und motiviert werden.

Neben Konstruktionsbeschreibungen oder Definitionen bietet sich das Formulieren von Fachtexten an. Schülerinnen und Schüler können z.B., nachdem sie ein neues Rechenverfahren wie den Dreisatz kennen gelernt haben, diesen in eigenen Worten beschreiben. Überprüft werden können diese Texte dann durch andere Lerngruppen, die auf dieser Basis sich zum ersten Mal mit dem Dreisatz beschäftigen.

Das gleiche Verfahren könnte auch auf Konstruktionsbeschreibungen und Definitionen angewendet werden. Hierbei wäre ein Vergleich von Lehrbuchtext und Versionen, die Schülerinnen und Schüler verfasst haben, interessant. Eine Konstruktionsbeschrei-

Wege der Schreibförderung

bung im Geometrieunterricht ähnelt sehr der Vorgangsbeschreibung, die im Deutschunterricht behandelt wird. Hier böte sich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit an.

5.7.4 Umgang mit Texten

Methoden der Textarbeit

Schülerinnen und Schüler, die selbstständig im Mathematikunterricht neue Lerninhalte erarbeiten sollen, müssen in der Lage sein, mathematische Texte, d.h. zunächst vor allem Lehrbuchtexte, zu verstehen. Hier sind Methoden der Textarbeit, wie sie in den anderen Geisteswissenschaften eingeübt werden, hilfreich und notwendig:

- zentrale Aussagen, Begriffe unterstreichen
- Voraussetzungen, Behauptungen, Begründungen unterscheiden
- Text in Abschnitte gliedern
- Abschnitten Überschriften zuweisen
- Fragen zum Text formulieren
- Inhalte durch Beispiele oder Skizzen veranschaulichen
- Texte in Tabellen, Flussdiagramme oder andere Diagramme übersetzen
- Fachtext in „eigene Sprache“ übersetzen
- diese Übertragung mit Mitschülerinnen und Mitschülern diskutieren.

Lernarrangements in Sachzusammenhängen

Texte und Graphiken begegnen den Schülerinnen und Schülern bisher vor allem in den so genannten Textaufgaben und den Informationstexten im Lehrbuch. Die Schaffung von Lernarrangements in Sachzusammenhängen geht mit der Notwendigkeit zur stärkeren Beschäftigung mit Texten, Graphiken, Bildern usw. einher, weil nur so situatives, konstruktives und selbstständiges Lernen möglich ist. Dies macht es also unabdingbar, dass sich der Mathematikunterricht bewusst mit Methoden der Arbeit mit Texten und mit anderen Medien auseinander setzen muss.

Zum Verbalisieren bieten sich nicht nur die **Graphiken, Diagramme und Tabellen** im Lehrbuch an. Jeden Tag werden die Schülerinnen und Schüler mit ihnen in der Tageszeitung oder im Fernsehen konfrontiert. Durch Tabellenkalkulationsprogramme oder ähnliche Software ist es ein Leichtes, **Balken-, Flächen-, Säulen-, Kreis- oder Liniendiagramme** zu erzeugen. Durch das Umsetzen dieser Bilder in die Sprache der Schülerinnen und Schüler setzt ein Verständnisprozess ein, der sowohl Sprach- als auch Medienkompetenz fördert.

Gleichzeitig können diese Diagramme oder Texte Grundlage für den weiteren Unterricht sein, wenn die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, anhand dieser Rohmaterialien eigene Aufgaben zu formulieren.

Die Beschäftigung mit Tageszeitungen oder Wochenmagazinen liefert weitere vielfältige Möglichkeiten zur Arbeit sowohl mit Texten als auch mit Tabellen und Graphiken im Mathematikunterricht. Hierbei lernen Schülerinnen und Schüler anhand von „alltäglichen“ Materialien, wie sie sich Informationen aus diesen Medien erarbeiten, sie kritisch beurteilen und interpretieren können. Zugleich erleben Schülerinnen und Schüler Mathematik als ein bedeutsames Werkzeug im Alltag; dies wird dabei durch die Aktualität der Daten zusätzlich unterstützt.

Schließlich sollen Schülerinnen und Schüler durch den Mathematikunterricht in die Lage versetzt werden, Situationen, die in Texten oder anderen Darstellungen ihnen vorgestellt werden, durch Schematisierung, Tabellierung oder andere Formen der Datengewinnung zu mathematisieren. Damit ist eine besondere Form der Rezeption von Texten Gegenstand des Mathematikunterrichts, die auch in anderen Fächern erforderlich ist.

**Mathematische
Texte aus der
Lebenswelt**

6 Aspekte der Bewertung sprachlicher Leistungen

6.1 Leistungsbewertung

„Die Leistungsbewertung soll über den Stand des Lernprozesses des Schülers Auskunft geben; sie soll auch Grundlage für die weitere Förderung des Schülers sein. Bei der Beratung über den Bildungsgang des Schülers soll sie eine wesentliche Hilfe sein.

Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (§ 21 Abs. 1 und 2 ASchO).

„Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Häufige Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache müssen bei der Festlegung der Note angemessen berücksichtigt werden. Dabei sind insbesondere das Alter, der Ausbildungsstand und die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zu beachten.“ (§ 7 Abs. 4 AO-SI).

Das bedeutet u. a.:

- Eine entwickelte sprachliche Leistungsfähigkeit ist das Ziel des gesamten Unterrichts und nicht etwa eine selbstverständliche Voraussetzung für den Fachunterricht. Das heißt auch für den Fachunterricht zunächst zu würdigen, was die Kinder und Jugendlichen an sprachlichen Fähigkeiten bereits einbringen.
- Nur solche sprachlichen Fähigkeiten, die im Unterricht bereits entwickelt und gefördert worden sind, können bei der Festlegung der Note angemessen berücksichtigt werden.

Allgemeine Anhaltspunkte dafür gibt die Verteilung der Lerngegenstände in den Lehrplänen des Faches Deutsch. Allerdings können erst Informationen über den konkret verlaufenen Deutschunterricht hier eine verlässliche Grundlage für die Beurteilung abgeben. Es ist deshalb erforderlich, dass sich die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bei den Deutschkolleginnen und -kollegen vergewissern, welche sprachlichen Fähigkeiten sie voraussetzen können und welche nicht, d. h. z. B. welche Rechtschreibphänomene und -regelungen bis zu der jeweiligen Klassenstufe thematisiert und geübt worden sind. Die Abstimmungen zwischen den Fachkonferenzen über diese Frage sind deshalb unerlässlich.

Darüber hinaus kann der Fachunterricht nur dasjenige in die Bewertung nach § 7 Abs. 4 AO-SI einbeziehen, was er selbst an sprachlichen Fähigkeiten grundgelegt und geübt hat, d. h. z. B. die Schreibung begrifflich erworbener und im Fachunterricht rechtschriftlich geübter Fachwörter.

- Sprechen und insbesondere Schreiben sind komplexe Vorgänge. Erste Entwürfe für Texte sind deshalb häufig verbesserungsbedürftig und fehlerbehaftet. Überarbeitung und Fehlerkorrektur sind konstitutiver Bestandteil des Verfassens von Texten. Lernen heißt auch aus den Fehlern und aus ihrer Korrektur lernen. Vorrang hat die Förderung und Herausforderung der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit. Eine Fixierung auf das Aufspüren von Fehlern muss genauso vermieden werden wie eine Gleichgültigkeit gegenüber sprachlichen Mängeln.

Die Bewertung sprachlicher Leistungen bezieht sich auf mündliche und schriftliche Beiträge.

Mündliche Beiträge können in allen Kommunikationssituationen des Unterrichts als Leistungen bewertet werden. Hierzu zählen u. a.

- Einzelbeiträge in unterschiedlichen Unterrichtszusammenhängen
- Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Teilnahme an Diskussionen und anderen Veranstaltungen.

Schriftliche Beiträge beziehen alle Bereiche ein, in denen Schülerinnen und Schüler wesentliche schriftliche Leistungen zeigen können, die aus dem Unterricht erwachsen sind. Hierzu zählen u. a.

- Klassenarbeiten
- schriftliche Ausarbeitungen im Unterricht
- Sicherung von Unterrichtsergebnissen
- Facharbeiten und Berichte, z. B. über das Betriebspraktikum.

Zur Orientierung über die Bewertung sprachlicher Leistungen wird auf die Lehrpläne des Faches Deutsch in den Schulformen der Sekundarstufe I ausdrücklich hingewiesen.

6.2 „Sprachliche Richtigkeit“

Die sprachliche Richtigkeit ist ein wesentliches Ziel des Unterrichts. Der Deutschunterricht hat hierbei eine Leitfunktion.

Das Kriterium der Richtigkeit ist zunächst auf jede sprachliche Äußerung anwendbar, sei sie mündlich oder schriftlich.

Allerdings würde eine ständige Verbesserung und Korrektur ihrer mündlichen Beiträge die Schülerinnen und Schüler schnell zum Verstummen bringen. Die sprachliche Richtigkeit ist deshalb für das spontane Sprechen in der Klasse nur ein nachgeordnetes Bewertungskriterium.

Erst an längere und vorbereitete mündliche Beiträge und in den höheren Klassen ist der Anspruch an korrekte Wortbildung und richtigen Satzbau auch im Mündlichen zu stellen, z. B. bei Referaten.

Bei schriftlichen Äußerungen besteht die Erwartung, dass die Schreibenden Texte, die sich an andere richten, mit der erforderlichen Sorgfalt überarbeiten, d. h. den Text verbessern und Fehler korrigieren, die sich im Verlauf des Schreibprozesses eingeschlichen haben.

Das **Kriterium der sprachlichen Richtigkeit** ist eindeutig: Richtig oder Falsch ist klar feststellbar und ggf. überprüfbar. Es kann allerdings nur auf die Regeln von Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wortbildung und Satzbau bezogen werden:

- Wörter sind entweder richtig oder falsch geschrieben.
- Satzzeichen sind richtig oder falsch gesetzt oder fehlen fälschlicherweise.
- Wörter sind entweder richtig oder falsch gebildet.
- Sätze sind richtig oder falsch konstruiert.

Davon zu unterscheiden sind Verstöße gegen **Regeln sprachlicher Angemessenheit**; z. B. die Verwendung unklarer, „schiefen“, unverständlicher Wörter und Ausdrücke, eine ungeschickte, verworrene Ausdrucksweise, ein mangelhafter Textzusammenhang, eine unzureichende Realisierung der Merkmale einer geforderten Textsorte, z. B. einer Versuchsbeschreibung.

Diese Mängel auf der Ebene von Wortbedeutung und Wortwahl, von Stil und Text beeinträchtigen die fachliche Qualität eines Schülertextes genauso wie die sprachliche. Sie schlagen sich deshalb in aller Regel bereits bei der fachlichen Beurteilung des Textes nieder. Eine nochmalige Berücksichtigung von Verstößen gegen die sprachliche Angemessenheit bei der Bewertung gemäß § 7 Abs. 4 Satz 2 AO-S I wäre deshalb unangemessen.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Als Rechtschreibfehler können nur Verstöße gegen solche Regelungen gelten, die den Kindern aus dem Unterricht vertraut sind und die sie intensiv geübt haben. Diese Verstöße wären vermeidbar gewesen und sind deshalb anzurechnen.

Unbeschadet der erforderlichen, genaueren Abstimmung mit der Deutsch-Fachkonferenz der Schule sind Verstöße in der Regel vermeidbar und deshalb anzurechnen

- bei verwendungshäufigen Wörtern, die zum großen Teil bereits im Grundwortschatz der Grundschule auftauchen
- bei häufigen „Fehler“-Wörtern, die immer wieder Lerngegenstand im Deutschunterricht waren
- bei geübten Fachwörtern.

Bei der Zeichensetzung betrifft das im Wesentlichen die Grundregeln

- für Satzschlusszeichen
- für die Aufzählung
- für die Abtrennung von Haupt- und Nebensatz durch Komma.

Wortbildung und Satzbau

Verstöße gegen die Regelungen der Wortbildung und des deutschen Satzbaus bilden die sog. Grammatikfehler; beispielsweise fehlerhafte Wortzusammensetzung und Wortableitung, Fehler bei Deklination und Konjugation, bei Tempus- und Modusbildung und -gebrauch, Fehler im Satzbau.

Besonders beim Satzbau benötigen allerdings vor allem Kinder und Jugendliche mit einer anderen Muttersprache im Deutschen besondere Förderung und Hilfen.

6.3 „Häufige Verstöße“ und ihre „angemessene Berücksichtigung“

Die Bestimmung dessen, was im Sinne von § 7 Abs. 4 AO-S I „häufige“ Verstöße sind, lässt sich nicht rein zahlenmäßig vornehmen. Die Anzahl der Fehler muss gemessen werden

- an dem Umfang des geschriebenen Textes
- an der Bindung an eine Vorlage (abgeschriebener Text oder frei geschriebener Text)
- an der Schwierigkeit des jeweiligen sprachlichen Phänomens und dem Gewicht des Fehlers.

Deshalb verbietet es sich, für die Anwendung von § 7 Abs. 4 AO-S I etwa schematisch bestimmte Fehlerzahlen festzulegen.

Die (unangemessene) Häufigkeit von Verstößen ist darüber hinaus maßgeblich vor dem Hintergrund der drei wichtigen **Schülermerkmale** zu beurteilen, die § 7 Abs. 4 AO-S I nennt: Alter, Ausbildungsstand und Muttersprache.

Eine angemessene Bewertung der sprachlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen muss den **altersspezifischen Lernstand** berücksichtigen. So regelt der Lehrplan Deutsch für die Gesamtschule beispielsweise:

- In den Klassen 5 und 6 sollen nur Verstöße bei solchen Sprachphänomenen bewertet werden, die konkret im Unterricht schon erarbeitet wurden bzw. entsprechend dem muttersprachlichen Entwicklungsstand vorausgesetzt werden können.
- In den Klassen 7 und 8 wird bei der sprachlichen Richtigkeit das berücksichtigt, was im bisherigen Unterricht insgesamt grundgelegt wurde.

- In den Klassen 9 und 10 wird die sprachliche Richtigkeit grundsätzlich und durchgehend positiv und negativ berücksichtigt.

Für den **Ausbildungsstand** der Kinder und Jugendlichen spielt ihre Schulformzugehörigkeit (an der Gesamtschule auch ihre Kurszugehörigkeit) eine Rolle.

- Der Lehrplan Deutsch für die Hauptschule trägt der Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler Rechnung, indem die Rechtschreibleistung bei der Bewertung der sprachlichen Richtigkeit zunächst zurückhaltend gewichtet wird, dann aber kontinuierlich an Bedeutung gewinnt.
- Der Lehrplan Deutsch für die Realschule enthält Regelungen, die sicherstellen, dass in den Klassen 5 und 6 die sprachliche Richtigkeit bei der Hälfte der schriftlichen Arbeiten im Vordergrund steht, aber kein Übergewicht bekommt und dass sie ab Klasse 7 jeweils positiv und negativ berücksichtigt wird.
- Auch der Lehrplan Deutsch für das Gymnasium enthält den ausdrücklichen Hinweis, dass in den Klassen 5 und 6 nur das beurteilt werden darf, was im Unterricht erarbeitet worden ist.

Kinder und Jugendliche, die noch *Schwierigkeiten in elementaren Bereichen von Formenbildung und Satzbau* haben, bedürfen besonderer Förderung. Wichtiger als eine Bewertung ihrer Fehler sind für sie Hilfen und Anregungen zur individuellen Verbesserung der sprachlichen Leistungen, damit ihre Motivation gestärkt wird, an persönlichen Fehlerschwerpunkten zielgerichtet weiter zu arbeiten.

Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen *Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens* gelten unter bestimmten Voraussetzungen besondere Bestimmungen für die Leistungsbewertung (LRS-Erlass, BASS 14–01 Nr. 1). Bei ihnen sind für die Leistungsbeurteilung im Bereich der sprachlichen Richtigkeit die Lernausgangslage sowie der individuelle Lernfortschritt ebenso bedeutsam wie der bereits erreichte Lernstand. Die Entscheidungen über zusätzliche Fördermaßnahmen gemäß Nummer 2.3 des LRS-Erlasses und über ihre Auswirkung auf die Berücksichtigung der Rechtschreibleistung gemäß Nummer 4.1 gelten auch für den Fachunterricht.

Die **Muttersprache** muss bei Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien besonders beachtet werden. Sie erlernen Deutsch in der Regel als Zweitsprache, häufig auch, wenn sie schon in Deutschland geboren worden sind. Damit stellt die sprachliche Richtigkeit für sie eine besondere Lernaufgabe dar. Ihre Verstöße gegen Rechtschreibung und Zeichensetzung, gegen Wortbildung und Satzbau des Deutschen unterscheiden sich naturgemäß nach Art und Häufigkeit – in Abhängigkeit von ihrem

erreichten Lernstand – von denjenigen deutscher Kinder und Jugendlicher zum Teil erheblich.

Generell sollen bei der Beurteilung ihrer Leistungen sprachlich bedingte Erschwernisse angemessen berücksichtigt und ggf. im Zeugnis erläutert werden (BASS 13–63 Nr. 3). Nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch sollen in den ersten beiden Jahren ihres Schulbesuchs in der deutschen Schule bei der Versetzungsentscheidung nicht berücksichtigt werden.

Daraus folgt insbesondere für Seiteneinsteiger für die Bewertung ihrer sprachlichen Leistungen nach § 7 Abs. 4 AO-SI die Notwendigkeit größter Zurückhaltung in den unteren Klassen. Häufig können für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien erst am Ende der Sekundarstufe I die gleichen Maßstäbe angewendet werden wie für deutsche.

Inwieweit eine angemessene fachliche Leistung durch Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit negativ beeinflusst wird, muss in jedem einzelnen Fall abgewogen werden. Eine schematische Vorgehensweise wird der pädagogischen Situation nicht gerecht. Die Note soll maximal um bis zu einer Notenstufe abgesenkt werden. Eine Entscheidung über „ausreichende“ oder „mangelhafte“ fachliche Leistungen sollte der Fachunterricht nicht von der Anzahl der Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit im Deutschen abhängig machen.

Je mehr der Fachunterricht sein Augenmerk auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler richtet und sie selbst ausdrücklich fördert, desto stärker wird er ihre sprachlichen Leistungen bei der fachlichen Note mit berücksichtigen.

6.4 Weitere Lernförderung

Leistungsbewertung soll auch Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler sein.

Das bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer im Fachunterricht zunächst grundsätzlich, dass sie

- die Schülerinnen und Schüler auf Fehler aufmerksam machen
- regelmäßig Rückmeldungen über Leistungen in der deutschen Sprache geben
- Fehler korrigieren
- Gelegenheiten einräumen und nutzen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Beherrschung der sprachlichen Richtigkeit gezielt üben können.

Es ist Aufgabe des Deutschunterrichts, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler genauer zu bestimmen, vor diesem Hintergrund individuelle Lernhilfen zu geben und ggf. individuelle För-

derungsmaßnahmen vorzuschlagen. Aber alle Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse können gemeinsam wichtige Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können,

- durch gegenseitige Information über Lernprobleme in einer Klasse
- durch die Erörterung von Förderungsmöglichkeiten
- durch Vereinbarung und Umsetzung spezieller und individueller Förderungsprogramme für einzelne Schülerinnen und Schüler.

6.5 Beispiele für sprachliche Leistungen in schriftlichen Schülerarbeiten

Die folgenden Schülerarbeiten sind in den Klassen 6 und 9 der Schulformen der Sekundarstufe I entstanden und geben die Variationsbreite innerhalb und zwischen den Schulformen wieder. Sie sollen illustrieren, wie die oben skizzierten Kriterien für die Beurteilung der sprachlichen Leistungen in konkreten Fällen differenziert angewendet werden.

Die **Unterschiede in Alter und Ausbildungsstand** zeigen sich selbstverständlich deutlich beim Vergleich der Schülerarbeiten aus Klasse 6 einerseits und Klasse 9 andererseits.

Die unterschiedlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus der 6. Klasse werden in den verschiedenen Schulformen zu unterschiedlicher Beurteilung führen. Eine so deutlich begrenzte Rechtschreibleistung wie bei Schülerin C, die an einer Hauptschule möglicherweise im Rahmen des zu Erwartenden liegt, würde an einem Gymnasium wohl eher zu einer Abwertung der Note führen. Eine so schwache Leistung wie die von Schüler B wäre in keiner Schule der Sekundarstufe I in der 6. Klasse akzeptabel.

Der **muttersprachliche Hintergrund** ist bedeutsam bei der Beurteilung der Arbeiten der Schülerinnen und Schüler D, E und F. Dabei sind Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland und Lernzeit in der deutschen Schule wichtiger als die bloße Tatsache einer anderen Muttersprache. In diesem Licht ist die Leistung des Schülers F in der 9. Klasse durchaus erstaunlich, der als Russlandausiedler erst seit drei Jahren in Deutschland ist, während die Rechtschreibfehler des hier geborenen türkischen Mädchens E, das ansonsten Deutsch weitgehend fehlerfrei beherrscht, in der 6. Klasse nicht mehr ihrer anderen Muttersprache zugute gehalten werden können.

Mit Blick auf das Ende der Sekundarstufe I sind Art und Zahl der Fehler von Schüler G auch für den Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 – problematisch. Schüler F dagegen kann den Standard der Fachoberschulreife problemlos erreichen, wenn er seine Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung bearbeitet.

Die authentischen Hausaufgaben werden mit allen sprachlichen Fehlern wiedergegeben und nach Inhalt und sprachlicher Richtigkeit beurteilt.

Beispiele einer schriftlichen Hausaufgabe im Politik- bzw. Gesellschaftslehreunterricht

In der 6. Klasse wurde folgende Hausaufgabe gestellt:

Bearbeite die Karikatur. Gehe dabei in den folgenden Schritten vor:

1. Beschreibe, was zu sehen ist.
2. Formuliere die Aussage, die der Karikaturist (überspitzt) darstellt.

Im vorangegangenen Unterricht war die Arbeit mit und die Untersuchung von Karikaturen mehrfach geübt worden.



„Junge, was bist du groß geworden!“¹³⁾

¹³⁾ Zeichnung E. Holz: Hessische Lehrerzeitung. Mai 1972.

Schüler A

Eine Frau sitzt auf einem Sofa und guckt entsetzt auf einen leeren Tisch der vor dem Sofa steht. Ein Mann vom Reparatordienst trägt gerade den Fernseher heraus. Auf dem Sofa sitzt auch noch ein Mann. Neben dem Sofa steht einer kleiner Junge. Der Mann, der wahrscheinlich der Vater ist, sagt zu dem Jungen: „Junge, was bist du groß geworden“.

Sinn: Der Zeichner will mit dieser Karikatur ausdrücken, dass die Eltern zuviel Fernsehen geguckt und dadurch ihren Sohn vernachlässigt haben. Erst als der Fernseher kaputt war haben sie bemerkt, wie groß ihr Kind geworden ist.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Nur die Interpunktion weist einige Schwächen auf.

Zum Inhalt:

Die Beschreibung ist genau, arbeitet mit Vermutungen. Die Situation wird klargelegt.

Die Deutung bezieht sich auf die Darstellung und kommt zu richtigen Ergebnissen, die sich eng auf das Dargestellte beziehen.

Bewertung:

Dieser Versuch ist insgesamt gelungen und stellt auch am Gymnasium eine gut erledigte Hausaufgabe dar. Die Verbalisierung der Karikatur gelingt in wichtigen Aspekten und auf kindgemäße Weise. Die fehlenden Kommata sollten bei der Lehrerdurchsicht korrigiert werden.

Schüler B

Beschreibung: Auf der Karrikatur sieht das ein Fernsehreparatur das Fernseh mit. Der Vater guckt ganz fröhlich aber der Sohn und die Mutter gucken ganz verzweifelt/depemiert.

Bedeutung: (?) Ich glaube, dass der Maler deutlich machen, dass die meisten Menschen nichts mit sich anfangen wenn sie kein Fernseh gucken können.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Die verwendeten Fremdwörter werden in ihrer Schreibung und auch lexikalisch kaum beherrscht (Karikatur, Reparatur, depremiert).

Der Satzbau weist deutliche Mängel auf; nur einer der drei Sätze ist syntaktisch korrekt. Die Interpunktion weist Schwächen auf.

Zum Inhalt:

Die Beschreibung ist diffus. Wiederholungen werden nicht vermieden. Die handelnden Personen werden nicht eingeführt, die Situation wird nicht klargelegt. Ein inhaltlich treffender Ausdruck für den Karikaturisten fehlt. Als typischer Fehler bei der Beschreibung von Karikaturen taucht weiterhin auf, dass die Stimmungslage der Personen lediglich am Gesichtsausdruck festgemacht wird. Der Text der Karikatur wird nicht einbezogen.

Die Deutung bleibt sehr allgemein und bezieht sich nicht auf die Darstellung.

Bewertung:

Dieser Versuch ist sprachlich und inhaltlich misslungen. Die sprachlichen Mängel korrespondieren mit den inhaltlichen Unsicherheiten. Sie würden auch bei einer inhaltlich besseren Arbeit zu einer Abwertung der Note führen. Die Verbalisierung der Karikatur gelingt nur in Ansätzen.

Eine komplette Neuanfertigung der Hausaufgabe liegt nahe.

Schülerin C

Auf dem Bild sieht man einen TV Reparaturmann der einen Fernseher wegträgt. Eine Frau und ein Mann sitzen auf dem Sofa. Die Frau guckt ganz entsetzt weil sie kein Fernsehen mehr gucken kann. Da bemerkt der Mann das sein Sohn neben ihm steht und sagt: „Junge, was bist du groß geworden!“

Die Eltern des Jungen bemerken erst jetzt das ihr Sohn größer geworden ist. Sie haben nämlich immer Fernsehen gekuckt und sich gar nicht um ihren Sohn gekümmert.

Die Schülerin ist deutscher Herkunft und Muttersprache.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Rechtschreibschwächen liegen vor allem im Bereich kurze/lange Vokale und beim Dehnungs-h; Fehlertypen, die im Bereich des für die Schulform und Klassenstufe Erwartbaren liegen. Ansonsten ist die Rechtschreibung im Klassenvergleich durchaus als sicher einzustufen. Der Satzbau ist erfreulich differenziert. Es werden verschiedene Nebensatzarten verwendet und darüber hinaus werden die Sätze sprachlich logisch verknüpft (Da ...nämlich...). Die entsprechende Kommasetzung kann in dieser Klassenstufe noch nicht vorausgesetzt werden.

Zum Inhalt:

Die Beschreibung des Bildes ist vollständig und logisch aufgebaut. Die Erklärung schließt sich sinnvoll an und bezieht sich konkret auf das in der Karikatur dargestellte Beispiel. Die Aussageabsicht der Karikatur wurde verstanden.

Bewertung:

Inhaltlich wäre der Text für eine Hausaufgabe eine gute Leistung an einer Hauptschule. Die Mängel im Rechtschreiben bleiben im Rahmen des in dieser Schulform zu Erwartenden. An Realschule und Gymnasium läge die Arbeit im unteren Bereich und müsste wegen der Fehler wohl abgewertet werden, sofern nicht andere besondere Umstände vorliegen. Die Fehler sollten von der Lehrperson korrigiert werden.

Es gab eine Familie die Waren Fernsehsüchtig. Die haben sich so viel um Fernseher gekümmert haben nicht ihr sohn gesehen die haben garnicht gemerkt das der sohn groß geworden ist. Weil die haben nur an Fernsehen gedacht und haben, nie den Junge gedacht. Eines tages als der Fernseher kaputt war ist der Reparatur gekommen aber konnte nicht die Fernseher reparieren und er musst die Fernseher mit nehmen als der das mit nehmen wollte und das genommen hat war die Mutter sehr traurig fast am weinen und Der Vater war so als der von Schlafen aufgewacht ist der Auf seine sohn geckut und gesagt „Junge Was bist du groß geworden“ das bedeutet das die Eltern sich nie um den Junge gekümmert haben nur um Fernsehen.

Die Schülerin lebt seit vier Jahren in Deutschland, kam als Seiteneinsteigerin in die dritte Klasse der Grundschule, ohne ein Wort Deutsch zu sprechen. Ihre Muttersprache ist Kurdisch, außerdem spricht sie Türkisch.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Es finden sich viele Fehler, vor allem bei der Groß- und Kleinschreibung. Andererseits ist positiv zu vermerken, dass die Schülerin das Dehnungs-h und die Buchstabenverdoppelung nach Kurzvokal beherrscht. Satzschlusszeichen werden nicht immer gesetzt, die Schülerin ist unsicher bei der Verwendung von Komma.

Es finden sich falsche Wortableitungen, Satzbaufehler und Fehler im Tempusgebrauch.

Zum Inhalt:

Sie beschreibt die dargestellte Situation und die Beziehung der Personen recht genau. Der Sinn der Karikatur ist knapp, aber treffend wiedergegeben.

Bewertung:

Berücksichtigt man den Ausbildungsstand der Schülerin, ihre Sprachentwicklung im Deutschen und die Tatsache, dass es sich um einen längeren, frei geschriebenen Text handelt, sollten die sprachlichen Verstöße nicht so hoch gewichtet werden, dass sie zu einer Abwertung führen, selbst wenn sie quantitativ häufig sind. Im Sinne einer unterstützenden Korrektur sollten zwei bis drei Sätze korrigiert werden mit der Bitte an die Schülerin, sie nochmals fehlerfrei abzuschreiben.

Schülerin E

1. Ich sehe da einen kleinen Jungen mit seinen Eltern und einen TV Reparierer der denn Fernsehseher mitnimmt.

Der Vater und die Mutter haben immer one Pause Fernsehseher geguckt. Aber irgent wann mal war der Fernsehseher kaput und der Sohn hat denn TV peparierer angeruffe und der TV Reparierer hat denn Fernsehseher mit genommen. Der Vater merkte das sein Sohn da stand und der Vater sagte oh mein Junge bist du aber groß geworden.

2. Ich finde das ist übertriben: Das die Eltern von denn Sohn ununterbrochen Fernsehseher gucken und ihren Sohn über hault nicht merken.

Die Schülerin ist türkischer Herkunft, wurde in Deutschland geboren und ist gut integriert. Sie spricht fließend und so fehlerfrei Deutsch, dass sie sich in dieser Hinsicht von deutschen Kindern nicht unterscheidet.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Der Text enthält zahlreiche Rechtschreibfehler, die gemessen am sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerin nicht mehr vorkommen dürften, wie z. B. überflüssige Doppelkonsonanten und Getrennschreibung bei Wörtern des allgemeinen, häufig gebrauchten Wortschatzes.

Zum Inhalt:

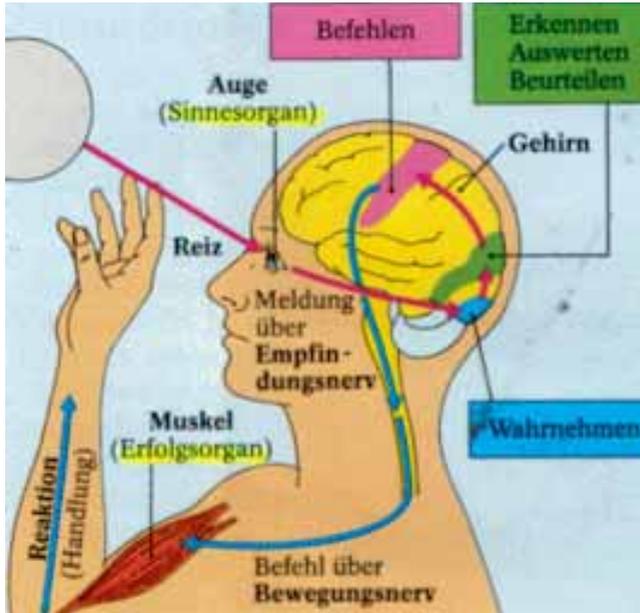
Die Beschreibung der Karikatur bleibt recht oberflächlich, beschränkt sich auf das Nötwendigste. Der Sinn der Karikatur wird nur ungenau wiedergegeben. Der inhaltlichen Oberflächlichkeit entspricht die wenig differenzierte Ausdrucksweise.

Bewertung:

Die Fehlerhäufigkeit ist angesichts der relativen Kürze des Textes und der relativ gut entwickelten sprachlichen Fähigkeiten der Schülerin trotz ihres muttersprachlichen Hintergrundes negativ zu werten. In der Lehrerkorrektur sollte die Schülerin aufgefordert werden, ihre Sätze erneut fehlerfrei aufzuschreiben.

Beispiel einer schriftlichen Aufgabe im Fach Biologie in einer 9. Klasse

Das Nervensystem des Menschen¹⁴⁾



Aufgabe 1:

Beschreibe mit Hilfe dieser Schemazeichnung, was im Körper eines Torwartes vom Wahrnehmen des Torschusses bis zum Fangen des Balles geschieht.

Wichtig: Benutze dazu die angegebenen Verben.

Aufgabe 2:

Erkläre in einem Satz die Aufgaben des peripheren Nervensystems.

¹⁴⁾ Abbildung „Nervensystem“ aus: G. Rabisch, E.-A. Kuhlmann, R. Pommerening (Hrsg.): Biologie heute 3 H (Ausgabe C, 9./10. Schuljahr). Schroedel Verlag, Hannover 1992, S. 65.

Schüler F

1. *Das Auge nimmt den Reiz wahr, durch Empfindungsnerven werden die Daten des Reizes zum Gehirn geleitet. Dort wird der Reiz Wahrgenommen. Dann Erkennt, Ausgewertet, Beurteilt und erst dann kommt der Befehl über Bewegungsnerven zu den Muskeln. Die folgende Reaktion ist, das der Torwart den ball fängt.*
2. *Peripheres Nervensystem zu diesen Nervensystem gehören die Empfindungsnerven und die Bewegungsnerven. Die Empfindungsnerven leiten alle daten zum Gehirn, die Bewegungsnerven schicken die Befehle an die Muskeln.*

Der Schüler ist Russlandausiedler und lebt erst seit drei Jahren in Deutschland.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Die Orthographiefehler liegen hauptsächlich im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Sie sind übrigens, was die Verben betrifft, wohl durch die Abbildung selbst verursacht, da sie dort in nominalisierter Form angegeben sind.

Zum Inhalt:

- zu 1): Eine inhaltlich vollständige und richtige Darstellung des Sachverhalts, die von gründlichem Verständnis der besprochenen Zusammenhänge zeugt.
- zu 2): Eine differenzierte und richtige Beschreibung der Aufgaben des peripheren Nervensystems. Zu ergänzen wäre noch, welche Daten (die von den Sinnesorganen aufgenommen und in Information umgewandelten Reize) zum Gehirn geleitet werden.

Die Fachbegriffe werden richtig angewandt, der Ausdruck ist präzise, der Sprachstil sachlich und angemessen.

Bewertung:

Die Defizite in der sprachlichen Richtigkeit sollten korrigiert, aber in der Notengebung nicht negativ berücksichtigt werden.

Schüler G

1. *Das Auge erkant einen Ball auf sich zu fliegen das Auge nehmt das war und leitet das über den Empfindungsnerv weiter zum Gehirn. das Gehirn niemt es war und Erkennt die Meldung und wandelt es in Befehle um. Von da aus geht es über den Bewegungsnerv zum Muskel so das der Muskel jetzt reagieren kann. und man fängt den Ball mit der Hand*
2. *Sie leiten die (Strömmen) Meldungen zum gehirn und zurück*

Der Schüler hat Deutsch als Muttersprache.

Zur sprachlichen Richtigkeit:

Die zahlreichen Rechtschreib- und Grammatikfehler („erkant“, „nehmt das war“, „so das“) werden in elementaren Bereichen und bei bekannten Wörtern gemacht.

Zum Inhalt:

- zu 1): Die Beschreibung der Aufgaben von Sinnesorgan, Nerven, Gehirn und Muskulatur ist inhaltlich und sprachlich korrekt. Allerdings bleibt unklar, was genau („das“/„es“/„geht es über“) durch die Nerven weitergeleitet wird. Durch die Verwendung der Begriffe „Reiz“ und „Information“ könnte diese Ungenauigkeit behoben werden.
- zu 2): Prinzipiell richtige, aber zu ungenaue Erklärung, da nicht zwischen sensorischen und motorischen Nerven unterschieden wird.

Die Fachbegriffe werden korrekt verwendet und die funktionalen Zusammenhänge in richtigen und weitgehend präzisen Formulierungen (außer den oben dargelegten Ungenauigkeiten) dargestellt.

Bewertung:

Die Fehler stellen für eine 9. Klasse in allen Schulformen deutliche Defizite in der sprachlichen Richtigkeit dar. In der Gesamtnote sollten sie durch Abstufung um eine halbe Note berücksichtigt werden.