



IMPULSE ZUR UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Claudia Neugebauer, Claudio Nodari

# Förderung der Schulsprache in allen Fächern

Praxisvorschläge für Schulen in einem  
mehrsprachigen Umfeld

Kindergarten bis Sekundarstufe I

# Inhaltsverzeichnis

Dank	5
Einleitung	6
<b>1. Prämissen zur Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen</b>	<b>7</b>
1.1 Welche Faktoren beeinflussen die Bildungschancen?	8
1.2 Wo stehen wir sprachdidaktisch heute?	13
1.3 Welche sprachlichen Kompetenzen erfordert Schulerfolg?	17
1.4 Die Akteurinnen und Akteure im Lehr-Lern-Geschehen	21
1.5 Eckpunkte für eine nachhaltige Sprachförderung	24
<b>2. Hören und Lesen</b>	<b>27</b>
2.1 Verstehendes Hören und Lesen fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?	28
2.2 Welches sind «typische Schwierigkeiten» im Unterricht?	32
2.3 Wie können Schwierigkeiten in Hör- und Lesetexten vorweggenommen werden?	39
2.4 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?	45
2.5 Lesezeit, Bücheranschauezeit und Hörclubs – wie begleiten?	53
2.6 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule	59
<b>3. Sprechen und Schreiben</b>	<b>61</b>
3.1 Sprechen und Schreiben fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?	62
3.2 Welche Typen von Sprech- und Schreibanlässen können unterschieden werden?	67
3.3 Wie werden unterstützende Aufträge formuliert?	71
3.4 Wie können förderorientierte Rückmeldungen formuliert werden?	73
3.5 Was bedeutet förderorientierte Korrektur?	76
3.6 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule	85
<b>4. Wortschatz</b>	<b>89</b>
4.1 Wie viele Wörter braucht ein Mensch?	90
4.2 Ein Wort lernen – was heisst das eigentlich?	94
4.3 Welche Wörter lernen?	103
4.4 Wann und wie wird im Unterricht Wortschatz gelernt?	108
4.5 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule	118
<b>5. Grammatik</b>	<b>121</b>
5.1 Wem nützt welcher Grammatikunterricht?	122
5.2 Grammatik lehren – wo ansetzen?	124
5.3 Wann und wie wird im Unterricht Grammatik gelernt?	129
5.4 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule	137
<b>6. Unterrichts- und Schulentwicklung in einem mehrsprachigen Umfeld</b>	<b>141</b>
6.1 Welche Voraussetzungen begünstigen den Schulentwicklungsprozess?	142
6.2 Wie findet eine Schule das passende Szenario für ihre Weiterbildung?	144
6.3 Wie kann Nachhaltigkeit sichergestellt werden?	149
<b>Anhang</b>	<b>151</b>
Übersicht über die Zusatzmaterialien (DVD + Mediendatenbank)	152
Literatur	155

## Das Konzept der Textkompetenz

Mit dem Konzept der Textkompetenz differenzieren Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) das BICS-CALP-Konzept von Cummins. In ihrem Textkompetenzmodell unterscheiden sie vier Bereiche von sprachlichen Leistungen.

Die Bezugsgrößen sind einerseits ...

- die thematische Orientierung am Alltag und
- die thematische Orientierung am systematischen Wissen.

Andererseits unterscheidet das Textkompetenzmodell zwischen ...

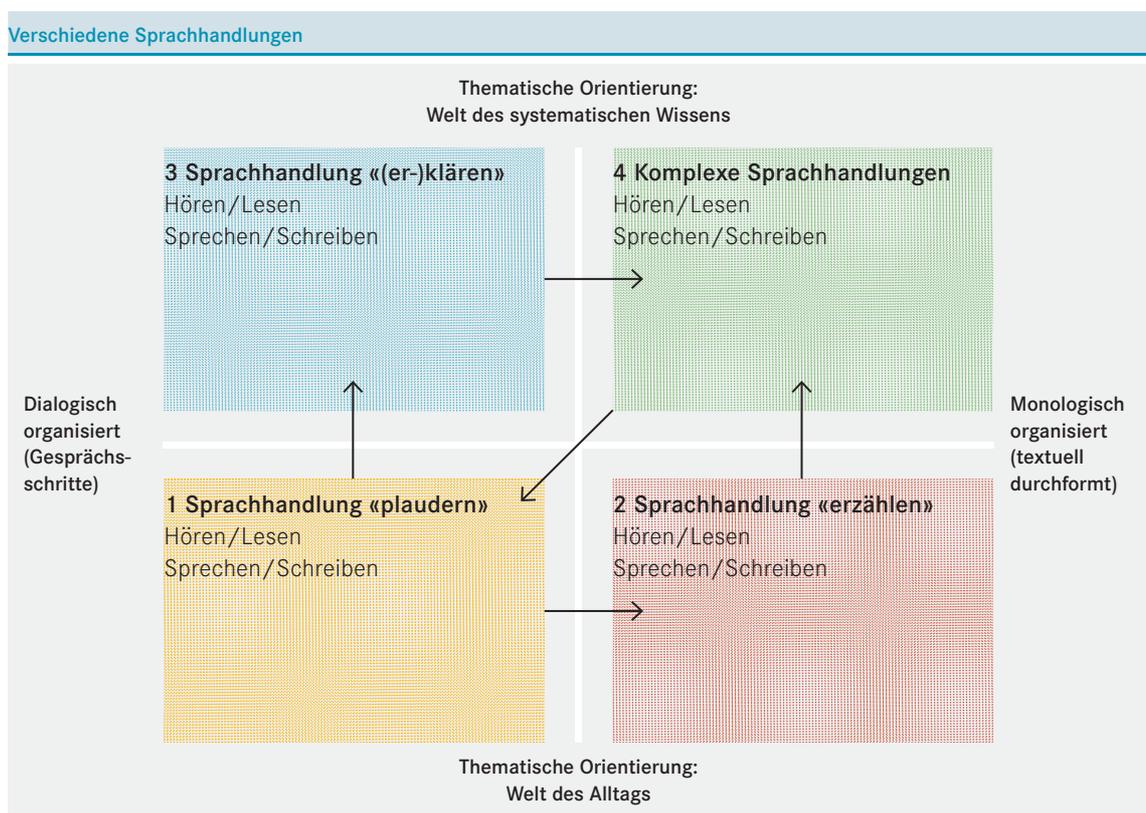
- dialogisch organisierten Sprachprodukten und
- monologisch organisierten, d. h. textuell durchformten Sprachprodukten.

Aus diesen zwei Achsen entstehen die vier Quadranten der Grafik im Modell zur Textkompetenz (→ Abbildung 5), denen verschiedene Sprachhandlungen zugeordnet werden können.

Dem Quadranten 1 entsprechen dialogische Texte mit einem alltagsorientierten Inhalt. Die sprachlichen Handlungen in diesem Quadranten könnten mit dem Verb «plaudern» zusammengefasst werden. Die kognitiven Kompetenzen, um Sprachhandlungen im Quadranten 1 zu realisieren, lernt der Mensch im sozialen Kontakt und, abgesehen von der Alphabetisierung, ohne schulische Bildung. Sprachhandlungen, die diesem Quadranten entsprechen, werden wenig geplant. Sie sind meist spontan formuliert und geprägt durch für die Mündlichkeit typische Merkmale (vgl. auch S. 12).

Abbildung 5 Das Modell zur Textkompetenz

↓ Hintergrund  
Modell Textkompetenz



## 2.1 Verstehendes Hören und Lesen fördern – welches sind die didaktischen Parallelen?

### Hörend und lesend Informationen verarbeiten

Die Förderung des verstehenden Hörens und Lesens werden in diesem Handbuch in einem gemeinsamen Kapitel diskutiert. Sowohl beim Hören als auch beim Lesen nehmen Menschen Informationen auf und verarbeiten sie. Verschiedene der Herausforderungen, die sie dabei bewältigen, stellen sich gleichermaßen beim Hören und beim Lesen. Daraus ergeben sich «didaktische Parallelen». Wenn es darum geht, Lernende beim Erschliessen von Informationen zu unterstützen, sind es oft dieselben oder ähnliche Typen von Aufträgen, die sich zur Begleitung des Hörens bzw. des Lesens anbieten.

Die in der Abbildung 10 im Modell zur Textkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger 2008) als Beispiele aufgeführten Sprachhandlungen verdeutlichen die Parallelen zwischen dem verstehenden Hören und Lesen: Erzählungen, Erklärungen usw. können sowohl hörend als auch lesend erschlossen werden.

Je nachdem, ob eine Sprachhandlung im Dialog mit einem Gegenüber (Quadranten 1 und 3) oder als für sich selbst redender Text (Quadranten 2 und 4) realisiert wird, stellen sich unterschiedliche Anforderungen an eine Hörerin oder einen Leser. Wie anspruchsvoll das Hören oder Lesen ist, hängt ausserdem davon ab, ob Alltagswissen oder neues Wissen thematisiert wird.

Abbildung 10 Mit dem Modell zur Textkompetenz lassen sich Parallelen von Hören und Lesen aufzeigen.

↓ Hintergrund  
Modell Textkompetenz:  
Hören und Lesen



## 2.2 Welches sind «typische Schwierigkeiten» im Unterricht?

### Viel Hören – wenig Unterstützung

Während eines grossen Teils des Unterrichts werden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht. Vermutlich sind es etwa 70 bis 90 Prozent der Unterrichtszeit, die durch mündliche Unterrichtssequenzen abgedeckt werden. Grundsätzlich können zwei Formen von Hörsituationen unterschieden werden:

- unmittelbares Hören («Live-Hören»): Im Raum anwesende Personen sprechen;
- medienvermitteltes Hören («Hören ab Konserve»): Es werden z. B. Podcasts, Videoclips, Dokumentarfilme, CDs usw. eingesetzt.



↓ Denkanstoss

**Während eines grossen Teils des Unterrichts werden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht. Nehmen Sie als Beispiel eine Lektion, die Sie selber erteilt haben oder die Sie als Lernende/r erlebt haben. Wählen Sie eine Lektion, in der unmittelbares Hören im Vordergrund stand – also nicht medienvermitteltes Hören ab Tonträger.**

- 1. Während ungefähr wie viel Zeit wurden Informationen mündlich vermittelt oder ausgetauscht?**
- 2. Mit welchen Aufträgen wurde das Hören gesteuert?**

Auffällig ist, wie unterschiedlich Lehrpersonen die beiden Formen von Hörsituationen didaktisch aufbereiten. Beim medienvermittelten Hören werden die Schülerinnen und Schüler weitaus häufiger auf das Hören vorbereitet und erhalten Anweisungen dazu, was von ihnen während und nach dem Hören erwartet wird. Lehrpersonen erteilen also Aufträge, die die Aufmerksamkeit lenken. Dies ist in Situationen, in denen unmittelbar gehört wird, viel seltener der Fall. Die Lernenden sind meist sich selbst überlassen. Es wird vorausgesetzt, dass sie selbstständig bestimmte Hörziele verfolgen und dass sie über die Möglichkeiten verfügen, diese Ziele zu erreichen.

Schülerinnen und Schülern, die noch wenig Hörstrategien entwickelt haben und/oder nicht über altersgemässe Deutschkenntnisse verfügen, entgehen einerseits viele Detailinformationen, andererseits entwickeln sie keine effizienten Verstehensstrategien, sondern vor allem Kompensations- und Vermeidungsstrategien, dank deren sie im Unterricht nicht auffallen.

Lehrpersonen, die einen literarischen Text nach vertiefter Arbeit mit einer entlasteten Version anschliessend in der Originalversion vorlesen, machen positive Erfahrungen. Bedenken, dass Schülerinnen und Schüler kein Interesse zeigen, wenn sie den Inhalt bereits kennen, bestätigen sich in der Regel nicht. Das Gegenteil ist der Fall: Schülerinnen und Schüler geniessen es, einen Text, dem sie folgen können, nochmals zu hören.



**Wie könnte die folgende Anweisung, die eine Schülerin im Rahmen von Wochenplanarbeit erhalten hat, vereinfacht werden?**

↓ Denkanstoss

**«Gib den Text nach dem Abtippen am Computer deinem Lernpartner zum Lesen. Teile ihm mit, dass er einen Punkt anmerken soll, den du bei der anschliessenden Überarbeitung des Textes beachten musst.»**

An Weiterbildungsveranstaltungen in mehrsprachigen Schulen stellen Lehrpersonen häufig die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, dass sie selber Hör- oder Lesetexte sprachlich vereinfachen. Entscheidend ist hier sicher die Frage nach Aufwand und Ertrag. Wenn mit einem anspruchsvollen Text intensiv gearbeitet oder wenn der Text über längere Zeit wiederholt eingesetzt wird, kann sich der Aufwand lohnen. Ein sprachlich entlasteter Text ermöglicht die ermutigende Erfahrung, «einfach mal selber durch einen Text durchzukommen». Diese Erfahrung ist wichtig. Dass Schülerinnen und Schüler vorwiegend oder ausschliesslich mit sprachlich entlasteten Texten arbeiten sollen, wäre allerdings eine falsch verstandene Sprachförderung. Denn auch der Umgang mit anspruchsvollen Texten muss regelmässig trainiert werden.

Da das Verfassen von sprachlich entlasteten Texten zeitaufwendig ist, werden in mehrsprachigen Schulen auf dem Schulhausserver gemeinsame Sammlungen eingerichtet. So können Nutzerinnen und Nutzer in den Texten auch Anpassungen vornehmen, die für ihre jeweilige Klasse nötig sind.

Die Liste (→ Abbildung 17) enthält Hinweise zur Vereinfachung von Texten. Die aufgezählten Punkte sind auch beim Formulieren von Anweisungen und Anleitungen zu beachten.

**Abbildung 17** Lesetexte können auf der Ebene der grafischen Gestaltung und der Sprache Schwierigkeiten enthalten.

#### Texte entlasten – Hinweise zur Vereinfachung von grafischer Gestaltung und Sprache

##### Welche Möglichkeiten zur Entlastung von Lesetexten bestehen auf der Ebene der grafischen Gestaltung?

- möglichst grosse Schrift (mindestens 12 Punkt)
- Zeilenbreite maximal 12 Zentimeter
- Texte für Erstleser: höchstens sechs Wörter pro Zeile
- genügend Zeilenabstand
- Flattersatz statt Blocksatz
- klare Gliederung (Nummerierung, Merkpunkte, Abschnitte)
- Bilder, die wiedergeben, was im Text gesagt wird
- Sätze oder Sinnschritte immer auf einer neuen Zeile beginnen

##### Welche Möglichkeiten zur Entlastung von Hör- und Lesetexten bestehen auf der sprachlichen Ebene?

- seltene Wörter durch Wörter aus dem Grundwortschatz ersetzen
- verschachtelte Sätze durch mehrere kürzere Sätze ersetzen
- Nominalisierungen durch Nebensätze ersetzen, z. B. «weil es regnete» statt «wegen des Regens»
- Abschnitte mit Untertiteln versehen
- in Bildlegenden und Grafiken gleiche Wörter bzw. Formulierungen wie im Fliesstext verwenden

##### Hinweise zum Deutsch-Anfangsunterricht:

- Gleiches immer gleich benennen, d. h., möglichst auf die Verwendung von Synonymen verzichten
- Erzählungen statt im Präteritum im Präsens anbieten



Schauen Sie die Illustrationen zu verschiedenen Lesestilen an (→ Abbildung 21). Welchen Lesestil haben Sie heute beim Lesen verschiedener Texte eingesetzt?

↓ Denkanstoss

Selbstverständlich kann ein Text in verschiedenen Bearbeitungsphasen unterschiedlich gelesen bzw. gehört werden. So können zuerst einige Informationen gezielt gesucht bzw. herausgehört werden, anschliessend kann globales Verstehen das Ziel sein. Am Schluss kann eine Textstelle genauer analysiert werden, mit dem Ziel, sie detailliert zu verstehen. Wichtig ist zu betonen, dass nicht jeder Text im Unterricht im Detail verstanden werden muss. Dies würde auch nicht dem natürlichen Hör- und Leseverhalten entsprechen. Beim Hören oder Lesen im Alltag bemüht sich niemand darum, alles immer ganz genau zu verstehen.

Abbildung 21 Je nach Leseziel eignet sich ein anderer Lesestil.



Beim **gezielten Lesen** ist das Ziel, im Text bestimmte Informationen zu finden. Dazu wird der Text überflogen. Es wird nach bestimmten Stichwörtern Ausschau gehalten. Auch in anspruchsvollen Texten kann nach einer bestimmten Information gesucht werden, ohne dass der Anspruch besteht, dass nachher der ganze Text bearbeitet wird.

Oft wird gezielt nach einem Stichwort gesucht, und in einem nächsten Schritt folgt detailliertes Lesen der entsprechenden Stelle.

↓ Unterricht  
Drei Lesestile  
(Alter 4 – 15)



Beim **globalen Lesen** ist das Ziel, den Text im Grossen und Ganzen zu verstehen. Dazu wird der Text durchgelesen – oder bildlich gesagt: «Es wird einfach mal durchspaziert, ohne auf alle Details zu achten.»

Es geht also nicht darum, alles ganz genau zu verstehen, sondern das Thema und die Hauptaussagen zu erkennen.



Beim **detaillierten Lesen** ist das Ziel, ganz genau zu verstehen, d. h., alles Unverstandene muss erklärt werden. Je nach Schwierigkeitsgrad des Textes wird zuerst lokale Kohärenzbildung und erst in einem zweiten Schritt globale Kohärenzbildung angestrebt. Es ist also mehrfaches Lesen notwendig.

### Drei Typen von Aufträgen

Für die Diskussion darüber, wie Schülerinnen und Schüler beim Sprechen und Schreiben unterstützt werden können, ist eine Einteilung in drei Typen von Aufträgen nützlich (→ Abbildung 29). Mit den verschiedenen Aufträgen wird unterschiedlich stark begleitet. Aufträge können verlangen, dass die Schülerinnen und Schüler ...

- reproduktiv sprechen oder schreiben;
- gelenkt sprechen oder schreiben;
- frei sprechen oder schreiben.

Bei den in Abbildung 29 unter dem Stichwort «gelenkt» vorgestellten Aufträgen erhalten die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Scaffolding ein Gerüst, das die mündliche oder schriftliche Sprachproduktion unterstützt.

#### 1. Reproduktives Sprechen und Schreiben

Im Unterricht ergeben sich immer wieder Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas nachsprechen bzw. etwas abschreiben. Das, was sie dabei «produzieren», ist also nicht selbstständig formuliert, sondern «re-produziert». Beim reproduktiven Sprechen bzw. Schreiben müssen sie sich nicht auf die Konstruktion einer kohärenten Äußerung konzentrieren.

Abbildung 29 Textkompetenz kann mit gelenkten Aufträgen aufgebaut werden.

Typen von Aufträgen zum Sprechen und Schreiben			
reproduktiv	stark gelenkt	schwach gelenkt	frei
Aufbau von Textkompetenz		Einsatz von Textkompetenz 	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Trainieren von Aussprache und genauem Abschreiben</li> <li>– Memorieren von Wortschatz, eingebettet in Texte</li> <li>– Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vorgegebene Wörter und Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung des Textes einsetzen</li> <li>– Aufbau eines Repertoires an Texten und Entwickeln von Routinen für das Formulieren von Texten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wörter und Formulierungen sowie Wissen über die Struktur von Texten anwenden</li> </ul>
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nachsprechen</li> <li>– im Chor sprechen</li> <li>– auswendig Gelerntes aufsagen oder aufschreiben</li> <li>– Grammatikübungen wiederholt vorlesen</li> <li>– Texte gestaltend vorlesen</li> <li>– abschreiben und den Text wiederholt lesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– anhand einer Powerpoint-Präsentation oder eines Plakats sprechen</li> <li>– ausgehend von einem Mustertext, einen eigenen Text formulieren</li> <li>– mithilfe einer Wörterliste sowie eines vorgegebenen Titels und vorgegebener Untertitel einen Text formulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zu einem Thema frei sprechen oder schreiben</li> </ul>

## 3.4 Wie können förderorientierte Rückmeldungen formuliert werden?

### Bewerten, beurteilen und benoten

Bewertung, Beurteilung und Benotung von mündlichen oder schriftlichen Sprachleistungen sollten eng mit dem erteilten Auftrag verknüpft sein. Es ist sinnvoll, dass Lehrpersonen bereits bei der Entwicklung von Sprech- bzw. Schreibaufträgen Bewertungskriterien und eine entsprechende Skala festlegen (z. B. nicht erfüllt/teilweise erfüllt/erfüllt/übertroffen).

Eine Beurteilung ist eine mündliche oder schriftliche Rückmeldung zu einer Sprachleistung, die auch konkrete Hinweise zur weiteren Arbeit beinhaltet. Bei der Beurteilung sind nicht nur die zum Auftrag formulierten Bewertungskriterien relevant, sondern auch pädagogische Aspekte wie Stärkung des Selbstvertrauens und Umgang mit Kritik (Becker-Mrotzeck & Böttcher 2006).

Eine Benotung erfolgt in der Regel in Form von Zahlen (z. B. wie in der Deutschschweiz üblich mit Noten zwischen 1 und 6). Sie soll die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vergleichbar machen.

Sprachleistungen, die aufgrund von gelenkten Aufträgen entstanden sind, können anhand globaler Kriterien bewertet werden (→ Abbildung 34). Selbstverständlich müssen die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, was mit den einzelnen Kriterien gemeint ist.

↓ Hintergrund  
Globale Kriterien  
Bewertung

### Fragen für die Beurteilung schriftlicher Texte

Bei der Beurteilung können, ausgehend von den Fragen in Abbildung 35 (S. 74), positive und negative Aspekte eines Textes angesprochen werden. Wichtig ist, dass die Lernenden erfahren, an welchen ein bis drei Aspekten sie als Nächstes arbeiten sollen. Lernende, die wiederholt konkrete Rückmeldungen in Bezug auf wenige ausgewählte Aspekte erhalten, entwickeln ein Verständnis dafür, worauf sie beim Schreiben weiterer Texte achten müssen. Oft ist es sinnvoll, dass ein bestimmter Aspekt über einen längeren Zeitraum (z. B. während eines Quartals) im Vordergrund steht.

Wenn Lehrpersonen die Fragen bei der Beurteilung einsetzen, erhalten sie auch Hinweise darauf, was sie bei der Formulierung weiterer Schreibaufträge an Unterstützung anbieten müssen.

Abbildung 34 Mündliche oder schriftliche Sprachleistungen global bewerten

Sprechen und Schreiben Globale Kriterien zur Bewertung von mündlichen oder schriftlichen Sprachleistungen	nicht erfüllt	erfüllt	übertroffen
1. Entspricht der Inhalt im Grossen und Ganzen dem Auftrag?			
2. Sind die für die erwartete Textsorte typischen Merkmale vorhanden?			
3. Wurde die im Auftrag vorgeschlagene Textstruktur sinngemäss übernommen?			
4. Wurden zur Verfügung gestellte Wörter und Formulierungen korrekt eingesetzt oder sinngemäss variiert?			

## 4.4 Wann und wie wird im Unterricht Wortschatz gelernt?

### Begegnung, Anwendung und spezielle Wortschatzblöcke

In jedem Fach wird ein über die Alltagssprache hinausgehender Wortschatz benötigt. Folglich ist es auch notwendig, dass der entsprechende Wortschatz in jedem Fach aufgebaut wird.

Abbildung 56 veranschaulicht unterschiedliche Settings im Unterricht.

- Die Lehrperson ermöglicht bei der Arbeit an aktuellen Themen die Begegnung mit den zu lernenden Wörtern.
- Die Lehrperson schafft Situationen, die die Anwendung der zu lernenden Wörter erfordern.
- Die Lehrperson bietet spezielle «Blöcke» zur expliziten Wortschatzarbeit an.
  - Sie plant Zeit ein ...
    - zum Klären und Festhalten von Bedeutungen,
    - zum Memorieren,
    - zur Reflexion.

↓ Denkanstoss



Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Abbildung 56.

Die mit (c) bezeichneten speziellen Blöcke stehen für Unterrichtszeit, die explizit für Wortschatzarbeit reserviert ist.

In der übrigen Unterrichtszeit wird Wortschatz bei der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen verwendet, ohne Gegenstand des Unterrichts zu sein.

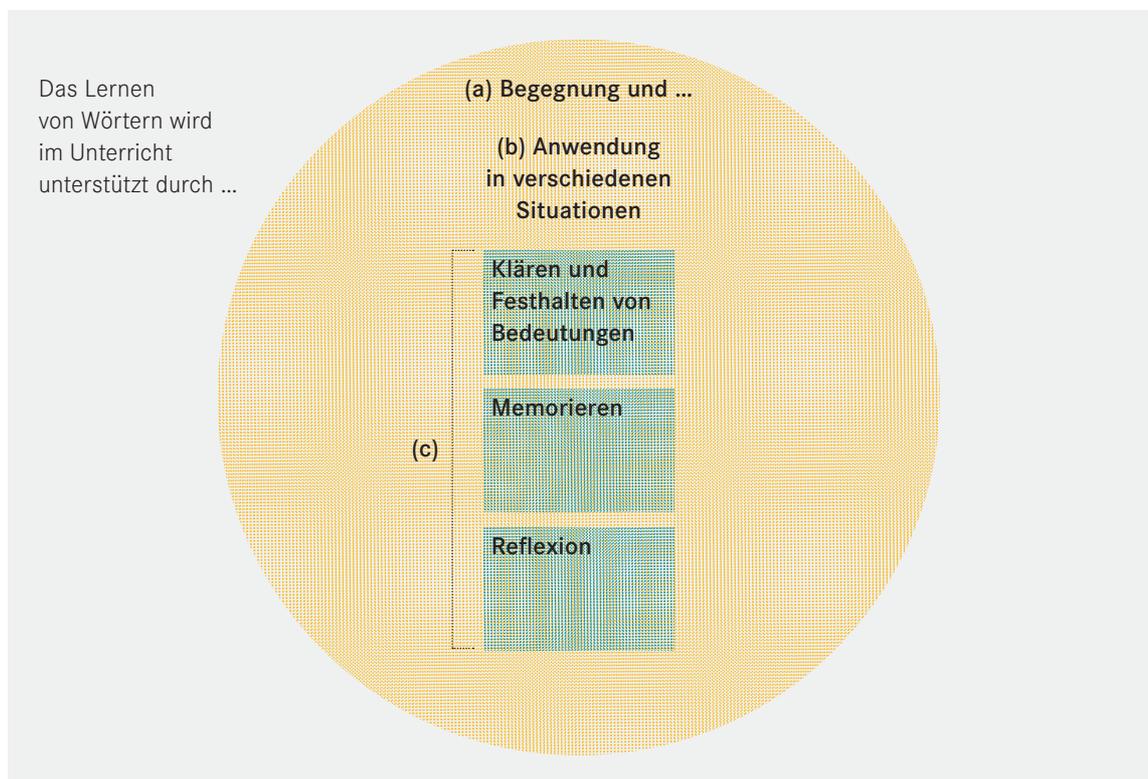
Stellen Sie einen Bezug zu Ihnen bekannter Praxis her:

- In welchen Fächern werden spezielle Blöcke für explizite Wortschatzarbeit eingeplant?
- Wie viel Zeit pro Woche steht in den einzelnen Fächern für solche speziellen Blöcke zur Verfügung?

Abbildung 56 Wortschatzlernen im Unterricht – Begegnung, Anwendung und spezielle Wortschatzblöcke

↓ Hintergrund

Wortschatzlernen  
im Unterricht



Die Sprachtabelle enthält neben in Sätzen eingebetteten Lernwörtern auch Anregungen dazu, wie der Wortschatz trainiert werden kann. Gearbeitet wird mit einem Wimmelbild, auf dem ein Dschungel mit verschiedenen Tieren zu sehen ist. Die Lehrperson oder Kinder, die den entsprechenden Wortschatz bereits gut anwenden können, erteilen Aufträge oder stellen Fragen, die ein spielerisches Memorieren des Wortschatzes ermöglichen.

### **Reflexion: Metasprachliche Auseinandersetzung mit Wörtern**

Wie bereits im Zusammenhang mit den Prinzipien zur Wortbildung erwähnt (vgl. S. 94), profitieren schon junge Schülerinnen und Schüler von metasprachlicher Auseinandersetzung mit Wörtern. Kenntnisse darüber, wie ein Wort zusammengesetzt ist oder mit welchen Wörtern es verwandt ist, können beim Erschliessen von Bedeutungen, beim Memorieren und in Bezug auf die Rechtschreibung nützlich sein. Reflexion führt zu einem «intelligenten Wortschatz». Bereits Gelerntes wird bewusst genutzt, um Neues zu lernen.

Ein Lehrer, der sieben- bis neunjährige Schülerinnen und Schüler in einer Mehrjahrgangsklasse unterrichtet, beschreibt, wie er mit seiner Klasse Wörter erforscht (→ Abbildung 62).

«In meiner Mehrjahrgangsklasse sind alle Kinder beteiligt, wenn ich eine Sequenz zum Wörtererforschen durchführe. Wir gehen von vier Fragen aus. Die jüngeren Kinder entdecken mit der Zeit aufgrund der Beispiele der älteren Kinder, wie die Fragen gemeint sind. – Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache profitieren enorm vom Wörtererforschen. Sie merken, dass sie sehr viel mehr verstehen, wenn sie genau hinschauen, was in Wörtern versteckt ist.»

Vier Fragen zum Erforschen von Wörtern:

1. Was ist im Wort versteckt? Findest du im Wort andere Wörter?
2. Wie heisst das Wort in verschiedenen Sprachen?
3. Kennst du andere Wörter aus der gleichen Wortfamilie?
4. Welche guten Nachbarn hat das Wort?

**Abbildung 62** Sieben- bis neunjährige Kinder haben zusammen Wörter erforscht.

In diesen Wörtern haben wir das Wort **Bad** gefunden:

**Badeanzug**

**Badetuch**

**Badewanne**

**Schwimmbad**

**Bademeister**

**baden**

Ein guter Nachbar von **baden** ist **gehen**:

Wir wollen **baden gehen**.

habe deshalb die beiden Konjunktionen «nachdem» und «während» auf Zettel geschrieben und diese aufgehängt. Wenn wir Rezepte besprechen, verweise ich nun jeweils auf die beiden Wörter und fordere die Schülerinnen und Schüler auf, sie beim Sprechen zu verwenden. Ich kann beobachten, dass die Aussagen vieler Schülerinnen und Schüler nun klarer strukturiert sind. Die beiden Stichwörter helfen offenbar, Gedanken zu ordnen und Sätze zu formulieren.» (→ Abbildung 79)

**Abbildung 78** Angebote für den Grammatikunterricht kritisch prüfen – Checkliste

↓ Hintergrund

Checkliste Angebote  
Grammatikunterricht

### Kontrollfragen

Anhand der folgenden Fragen können Angebote für den Grammatikunterricht kritisch geprüft werden. Die Antworten können Hinweise dazu geben, welche Angebote für welche Zielgruppe geeignet sind.

1. Handelt es sich um ein Angebot zum Aufbau von Grammatikwissen, oder wird Grammatikwissen überprüft?
2. Was ist das genaue Ziel – Wahrnehmen, Training oder Benennen? (vgl. Übersicht unten)
3. Welche Schülerinnen und Schüler haben das vorausgesetzte Grammatikwissen bereits aufgebaut und brauchen deshalb ein anderes Angebot?
4. Ist das Angebot so konzipiert, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das entsprechende Grammatikwissen noch nicht oder erst ansatzweise aufgebaut haben, es bearbeiten können? Falls nicht: Welche Unterstützungsmöglichkeit gibt es?
5. Wie kann zur Verankerung im Langzeitgedächtnis beigetragen werden? (z. B.: wiederholtes Nachsprechen oder Auswendiglernen von Beispielsätzen/Formulieren und Lernen von Regeln u. a.)

### Übersicht Angebotstypen

<b>Wahrnehmen</b>	<p><b>Bewusstes Wahrnehmen von Grammatikalischem</b> Die Schülerinnen und Schüler erhalten Impulse zum Erforschen von Sprache. Beispiel: in Sätzen untersuchen, welche Form der Artikel nach der Präposition «mit» hat (z. B.: mit dem Bus/mit der Bahn/mit dem Fahrrad/mit den eigenen Beinen)</p>
<b>Training</b>	<p><b>Reproduktive Grammatikübungen</b> Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit vorgegebenen Sätzen. Sie müssen die zu lernende Form oder Struktur nicht selber bilden, sondern können sie nachsprechen, ablesen oder abschreiben. Beispiel: aus einer Liste mit Relativsätzen drei Sätze aussuchen und sie auswendig lernen</p> <p><b>Gelenkte Grammatikübungen</b> Die Schülerinnen und Schüler variieren vorgegebene Elemente nach einem Muster. Beispiel: ausgehend von einem Mustersatz aus zwei Hauptsätzen, einen Hauptsatz mit einem Nebensatz bilden</p> <p><b>Offene Grammatikübungen</b> Die Schülerinnen und Schüler formulieren das, was sie sagen wollen, frei. Die Aufgabenstellung erfordert aber das Anwenden bestimmter Formen oder Strukturen. Beispiel: sechs Verben ins Präteritum setzen und in einer kleinen Geschichte anwenden</p>
<b>Benennen</b>	<p><b>Benennen von Grammatikalischem</b> Die Schülerinnen und Schüler lernen grammatikalische Begriffe (Metasprache), um über Sprache zu sprechen. Sie müssen Wörter, Satzteile oder Sätze bestimmten Kategorien zuordnen und sie entsprechend benennen. Beispiel: in einem Text Verben suchen und Zeit- und Personalform benennen</p>

Abbildung 80 Gelingensbedingungen und Ursachen für Misserfolge

## Schulinterne Weiterbildung: Entwicklungsschwerpunkt Sprachförderung

Gelingensbedingungen betreffend ...	Ursachen für Misserfolge betreffend ...
<b>1 ... Zuständigkeiten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– klar definierte Zuständigkeiten</li> <li>– Unterstützung der Schulleitung durch eine Steuergruppe, die Verantwortung für gewisse Aufgaben übernimmt</li> <li>– Information des ganzen Kollegiums über Abläufe und Zuständigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– keine Kontinuität bezüglich Zuständigkeiten</li> <li>– einzelne Personen oder Gruppen übernehmen eher zufällig gewisse Aufgaben</li> <li>– keine oder unklare Information an das Kollegium über Abläufe und Zuständigkeiten</li> </ul>
<b>2 ... durchgängige Sprachförderung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– gemeinsames Verständnis von Sprachförderung in allen Fächern</li> <li>– Bereitschaft aller für eine Klasse zuständigen Lehrpersonen, Absprachen zur Sprachförderung zu treffen</li> <li>– Austausch und Absprachen zur Sprachförderung zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Stufen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beschränkung der Sprachförderung auf die eigentlichen Sprachfächer</li> <li>– Ansicht, dass allein die DaZ-Lehrpersonen für die Sprachförderung der mehrsprachigen Lernenden zuständig sind</li> <li>– Lehrpersonen sind nicht über Inhalte und Ziele der Sprachförderung auf den verschiedenen Stufen informiert</li> </ul>
<b>3 ... Projektdauer</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Arbeit am Entwicklungsschwerpunkt Sprachförderung während drei bis fünf Jahren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zu wenig Zeit, damit Entwicklungen möglich werden</li> <li>– punktuelle – nicht eingebettete – Weiterbildungsveranstaltungen</li> </ul>
<b>4 ... Themenfokussierung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Konzentration auf ein Thema während mindestens eines Jahres, um Lehrpersonen und Schüler/innen eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «Hüpfen» von einem Thema zum nächsten</li> <li>– keine vertiefte Auseinandersetzung</li> </ul>
<b>5 ... personelle Einbindung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– verbindlicher Einbezug klar definierter Gruppen von Lehrpersonen</li> <li>– Teilnahme der Schulleitung an Weiterbildungsveranstaltungen</li> <li>– Einbezug von Lehrpersonen, die Kurse für «Heimatliche Sprache und Kultur» (HSK) erteilen, um Bezüge zum Lernen in den Erstsprachen sicherzustellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wenig Verbindlichkeit in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen</li> <li>– wechselnde Zusammensetzung der Teilnehmerschaft</li> <li>– keine Präsenz der Schulleitung an Weiterbildungsveranstaltungen</li> </ul>
<b>6 ... Umsetzung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– verbindliche Umsetzung von Weiterbildungsinhalten</li> <li>– konkrete Aufträge, die mit angemessenem Aufwand bewältigt werden können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Weiterbildungsinhalte nur als Anregung sehen, über deren Umsetzung alle Lehrpersonen selber entscheiden</li> <li>– zu grosse Schritte oder zu aufwendige Projekte</li> </ul>
<b>7 ... Erfahrung und Materialien</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erfahrungsaustausch und Reflexion im Anschluss an die praktische Umsetzung von Weiterbildungsinhalten</li> <li>– Zurücktragen von Erfahrungen und Materialien von einzelnen Lehrpersonen oder Gruppen ins ganze Kollegium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erfahrungen und entwickelte Materialien bleiben bei der einzelnen Lehrperson</li> <li>– keine gemeinsame Reflexion</li> </ul>
<b>8 ... Dokumentation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dokumentation von Erfahrungen und Ergebnissen</li> <li>– Dokumentation der Materialien zuhanden des Kollegiums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– keine Dokumentation von Erfahrungen und Ergebnissen</li> <li>– entwickelte Materialien bleiben bei der einzelnen Lehrperson</li> </ul>
<b>9 ... Verankerung von Massnahmen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verankerung von Massnahmen mit überprüfbaren Zielen</li> <li>– Austausch und Absprachen zur Umsetzung der Massnahmen unter Lehrpersonen, die mit denselben Schüler/innen arbeiten</li> <li>– Information von Eltern und Behörden über die Weiterbildungsinhalte und über Erfahrungen und Ergebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– keine Verankerung von Massnahmen</li> <li>– Lehrpersonen, die mit denselben Schüler/innen arbeiten, tauschen sich nicht aus und treffen keine Absprachen</li> <li>– keine oder zu knappe Information über die Weiterbildungsinhalte und die Erfahrungen und Ergebnisse gegen aussen</li> </ul>

## 6.3 Wie kann Nachhaltigkeit sichergestellt werden?

### Dokumentieren, um Kontinuität zu ermöglichen – Kontinuität durch Dokumentation

Damit im Rahmen einer schulinternen Weiterbildung gewonnene Erkenntnisse längerfristig zur Verfügung stehen, müssen sie in eine handhabbare Form gebracht werden und einfach zugänglich sein. Das schriftliche Festhalten von Erkenntnissen, das Formulieren von Abmachungen oder Leitsätzen usw. ist eine Herausforderung, für die eine interne oder externe Fachperson beigezogen werden kann, die Texte redaktionell bearbeitet.

Auch Materialien, die für den Unterricht entwickelt wurden, gehören zu einer Dokumentation. Dabei geht es nicht darum, möglichst viele Materialien zu sammeln, sondern darum, ausgewählte Good-Practice-Beispiele für alle Mitglieder des Kollegiums und insbesondere auch für neu eintretende Lehrpersonen zugänglich zu machen.

### Massnahmen zur Sprachförderung in der Schule verankern

Die Fragen in Abbildung 84 geben Anstösse für eine Diskussion dazu, wie Massnahmen zur Verbesserung der Sprachförderung in einer Schule verankert werden können. Entsprechende Entscheidungen müssen im Kollegium breit abgestützt sein. Positive Veränderungen sind dann möglich, wenn viele Lehrpersonen einer Schule davon überzeugt sind, dass die Umsetzung von festgelegten Massnahmen realistisch ist und sich positiv auswirkt.

Abbildung 84 Anstösse für eine Diskussion zur Verankerung von Massnahmen zur Sprachförderung

Fragen	Überlegungen und Vorschläge
1. Welche Ergebnisse aus der Weiterbildung sollen in unserer Schule in fünf Jahren noch sichtbar sein? a. Bei den Lehrpersonen b. Bei den Schüler/innen c. Im Unterricht	
2. Wie schaffen wir es, das Thema im Blick zu behalten? Beispiele: – regelmässige Treffen zum Erfahrungsaustausch – Materialpool – Standards	
3. Wie wird die Umsetzung der festgelegten Massnahmen überprüft? Beispiele: – Lernkontrollen für die Schüler/innen – gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen	
4. Wie kommunizieren wir die Ergebnisse gegenseitig? Beispiele: – Information der Eltern an Anlässen in den einzelnen Klassen – Veranstaltung auf Schulhausebene	
5. Welche Massnahmen werden als verbindlich erklärt – damit Sprachförderung auch nach der Wahl eines neuen Entwicklungsschwerpunkts weitergepflegt wird?	
6. Wie werden neue Teammitglieder ins Thema eingeführt?	
7. Wie kommunizieren wir die Ergebnisse gegenseitig?	

↓ Hintergrund  
Verankerung  
Massnahmen