

DaZ-Modul: Reflexionsaufgabe zum Praxissemester und Planungshilfe

Studierende des DaZ-Moduls finden in diesem Dokument die Aufgabenstellung zur **Reflexionsaufgabe zum Praxissemester**. Es handelt sich dabei um den zentralen Bestandteil der Modulprüfung, die in Form eines **Portfolios** eingereicht wird.

Ergänzend zur Aufgabenstellung finden Sie **Erläuterungen** zur Bearbeitung sowie die **Kriterien**, nach denen Ihre Reflexionsaufgabe von den Lehrpersonen in den Aufbauseminaren des DaZ-Moduls bewertet wird.

Die **Planungshilfe** kann Sie im Praxissemester dabei unterstützen, Ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Ergänzend können Sie auch im weiteren Masterstudium auf die **Online-Lerneinheiten** der Vorlesung in **Ilias** zugreifen. Unterstützung in der **Unterrichtsplanung** erhalten Sie durch unseren **Methodenpool** für sprachsensiblen Fachunterricht unter der URL www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de.

Reflexionsaufgabe: Aufgabenstellung	2
Reflexionsaufgabe: Erläuterungen und Beurteilungskriterien	3
Planungshilfe für sprachsensiblen (Fach-)Unterricht	10
Kurzbeschreibung der sprachlichen Fähigkeitsbereiche	14

Reflexionsaufgabe: Aufgabenstellung

Bitte wählen Sie für die Punkte 1-5 eine der von Ihnen gestalteten Unterrichtseinheiten aus. Die Aufgabe 6 bezieht sich auf Ihre Praxissemesterschule im Allgemeinen.

- 1. Stellen Sie die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe dar.**
- 2. Notieren Sie die fachlichen Kompetenzen und/oder sonderpädagogischen Förderziele, welche die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit erreichen sollen.**
- 3. Arbeiten Sie die sprachlichen Anforderungen der fachlichen Ziele und/oder der sonderpädagogischen Förderziele der Unterrichtseinheit heraus.**
- 4. Erläutern Sie, ob und in welcher Form Sie die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf Ihre Unterrichtsziele erfasst haben. Welche sprachlichen Lernziele können Sie daraus ableiten?**
- 5. Reflektieren Sie unter Bezugnahme auf sprachensible Unterrichtsmethoden und Sprachförderkonzepte, inwiefern Sie ihren Unterricht sprachsensibel gestaltet haben.**
- 6. Beschreiben Sie abschließend kurz die wesentlichen Merkmale Ihrer Praktikumsschule und skizzieren Sie, inwiefern an Ihrer Schule Konzepte sprachlicher Bildung auf der Ebene der Bildungseinrichtung umgesetzt werden.**

Reflexionsaufgabe: Erläuterungen und Beurteilungskriterien

Allgemeines

Die Reflexionsaufgabe zum Praxissemester im Modul ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ bzw. ‚DaZ-Modul‘ ist das zentrale Element Ihres Portfolios und wird in der Bewertung mit ca. 60% gewichtet. Sie haben im Rahmen dieser Aufgabe Gelegenheit, den von Ihnen im Praxissemester gestalteten Unterricht aus der Perspektive sprachlicher Bildung zu reflektieren. Grundsätzlich gilt, dass sprachliche Bildung sich auf alle Schülerinnen und Schüler bezieht: Sowohl auf mehrsprachig wie einsprachig deutsch aufwachsende Lernende. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als weitere Sprache lernen, stehen zwar besonders im Fokus, da sie vor der doppelten Herausforderung stehen, neben den Unterrichtsinhalten auch die Sprache, in welcher diese Inhalte vermittelt werden, zu erwerben. Für alle Lernenden gilt jedoch, dass sie Fähigkeiten im Register der Bildungs- und Fachsprache benötigen; diese Register stellen für alle eine Art ‚Fremdsprache‘ dar und die entsprechenden sprachlichen Mittel sollten in einem sprachsensiblen Unterricht vermittelt werden.

Das Praxissemester ist allerdings kein DaZ-Semester! Sie stehen dort sicherlich vor allem vor der Herausforderung, erste ‚allgemeine‘ Schritte auf dem Weg zu pädagogischer Professionalität zu gehen. Darüber hinaus führen Sie ein aufwändiges Studienprojekt durch und dokumentieren dieses. Die Reflexionsaufgabe des DaZ-Moduls sollte daher nur eine vergleichsweise kleine Rolle spielen. Damit Sie die Aufgabe erfolgreich bearbeiten können, sollten Sie Ihre Erfahrungen im Praxissemester allerdings auch aus der Perspektive sprachlicher Bildung betrachten, sich entsprechende Notizen machen und auch Dokumente sammeln, wie etwa Texte von Lernerinnen und Lernern oder Audioaufnahmen. Zudem können Sie ggf. auch Ihre Aufzeichnungen aus dem ‚Portfolio Praxisphasen‘, das Sie während des Praxissemesters geführt haben, nutzen. Viele der dort formulierten Leitfragen, die einen Bezug zu Fragen sprachlicher Bildung, z. B. jene zur Strukturierung des Unterrichts (‚Scaffolding‘) oder zu Aktivierung der Lernenden haben, sind im „Portfolio Praxisphasen“ auch entsprechend gekennzeichnet. Auch Ihr Studienprojekt hat möglicherweise einen dezidierten Bezug zu sprachlicher Bildung, den Sie für die Reflexionsaufgabe nutzen können. Überlegen Sie auch gerne, ob aus dem DaZ-Modul und Studienprojekt Impulse für Fragestellungen aufkommen, die Sie im Rahmen einer Masterarbeit im DaZ-Modul bearbeiten möchten. Schließlich können Sie Aspekte sprachlicher Bildung auch gezielt im Bilanz- und Perspektivgespräch thematisieren.

Die Abgabe des ausformulierten Textes erfolgt erst am Ende des dritten oder vierten Semesters im Aufbauseminar. Im Seminar haben Sie dann weitere Gelegenheit, an der Aufgabe zu arbeiten und Beratung in Anspruch zu nehmen. Wir erwarten nicht von Ihnen, dass Sie den ‚perfekten‘ sprachsensiblen Unterricht dokumentieren, sondern dass Sie systematische Bezüge zwischen den Inhalten der Lehrveranstaltungen im DaZ-Modul und Ihren Unterrichtserfahrungen herstellen. In den folgenden Erläuterungen sind daher Verweise auf die jeweils relevanten Inhalte der Vorlesung eingeflochten. In den Materialien aus Vorlesung und Seminar finden Sie Literaturangaben, die Sie verwenden können. Ihre Ausführungen sollen den gängigen Standards wissenschaftlichen Schreibens entsprechen.

Aufgabe 1

In diesem Abschnitt sind Sie aufgefordert, die *allgemeinen* sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene relativ knapp herauszuarbeiten. Es geht hier nicht um den Sprachstand einzelner Schülerinnen und Schüler oder der Lerngruppe mit Blick auf

fachliche Bildungsziele (dazu dient Aufgabe 5), sondern um allgemeine sprachliche Hintergründe. Mögliche Anknüpfungspunkte dazu sind:

- Sind die Schülerinnen und Schüler einsprachig oder mehrsprachig aufgewachsen?
- Um welche Spracherwerbstypen¹ handelt es sich jeweils?
- Um welche Familiensprachen handelt es sich neben dem Deutschen?
- Über welche fremdsprachlichen Fähigkeiten verfügen die Schülerinnen und Schüler?
- Wie stellen sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Registern Fachsprache und/oder Bildungssprache² dar?
- Welche sprachlichen Register und Varietäten sind den Schülerinnen und Schüler überhaupt zugänglich? Woran machen Sie das fest?

Ihre Ausführungen werden nach dem folgenden Kriterium beurteilt:

Es wird deutlich, dass die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis genommen wurden.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
--	-----------	----------------	----------------------	-----------------

Aufgabe 2

Der Zweck dieses Abschnitts besteht darin, Ihre Lehrkraft im Aufbauseminar des DaZ-Moduls, die Ihr Portfolio bewerten wird, kurz und knapp mit Blick auf den von Ihnen gehaltenen Unterricht und dessen fachliche Ziele zu orientieren. Welche fachlichen Ziele sollen erreicht werden? Welche sonderpädagogischen Förderziele verfolgen Sie? Sie können gerne einen Verlaufsplan, auch mit Blick auf Aufgabe 5, in den Anhang stellen.

Ihre Ausführungen werden nach folgenden Kriterien beurteilt:

Die fachlichen Ziele und/oder sonderpädagogischen Förderziele werden knapp und nachvollziehbar dargestellt.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
---	-----------	----------------	----------------------	-----------------

Die Aufgaben 3 – 5 stellen den Kern Ihrer Reflexionsaufgabe dar und werden bei der Bewertung stärker gewichtet.

Aufgabe 3

In der Vorlesung haben Sie verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, wie die sprachlichen Anforderungen auf Wort- Satz- und Textebene ermittelt werden können.³ Es geht hier im Wesentlichen um die folgende Frage: Was müssen die Schülerinnen und Schüler *sprachlich* können, um die *fachlichen* Bildungsziele zu erreichen? Da es sich im Unterricht um Bildungsinhalte als komplexe Sachverhalte handelt, die kommuniziert werden, kommt hier die *Bildungssprache*⁴ zum Tragen. Wie in der Vorlesung exemplarisch behandelt, können Sie dabei von Kompetenzbeschreibungen in Kernlehrplänen und Bildungsstandards, von den von Ihnen verwendeten Unterrichtsmaterialien und von den von Ihnen vorgesehenen Kommunikationsanlässen und -situationen im Unterricht ausgehen. Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

¹ vgl. Vorlesung: ‚Sprachentwicklung: Besonderheiten im Zweitspracherwerb‘

² vgl. Vorlesung: ‚Bildungssprache und Fachsprache‘; ‚Linguistische Grundlagen sprachsensibler pädagogischer Arbeit‘

³ vgl. Vorlesung: ‚Sprachliche Anforderungen ermitteln‘

⁴ vgl. Vorlesung: ‚Bildungssprache und Fachsprache‘

fallen die fachlichen mit den sprachlichen Anforderungen weitgehend zusammen, so dass Sie sich an Ihren fachdidaktischen Überlegungen orientieren können.

- In Kernlehrplänen und Bildungsstandards werden Operatoren verwendet, die neben einer kognitiven immer auch eine sprachliche Dimension beinhalten. Was erwarten Sie z. B. vom sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler auf Wort- Satz- und Textebene, wenn sie den Treibhauseffekt *erklären* oder ein Kunstwerk *beschreiben* sollen? Ggfs. bieten Ihnen die Kernlehrpläne Anhaltspunkte für die Analyse.
- Auch Unterrichtsmaterialien wie Lesetexte, Arbeitsblätter etc. stellen sprachliche Anforderungen. Das Lesen von Texten erfordert Leseflüssigkeit und Leseverstehen; diese Kompetenzbereiche wurden in der Vorlesung ausführlich behandelt. Sie können darüber hinaus Texte auf schwierigkeitsgenerierende Merkmale untersuchen.
- Kommunikationsanlässe und –situationen: Das maßgebliche Kriterium für die sprachlichen Anforderungen in diesem Bereich ist der Grad der *Kontexteinbettung*⁵. Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. Experimente in Kleingruppen oder in Partnerarbeit durchführen, können sie diese kommunikative Situation mit einfachen sprachlichen Mitteln bewältigen. Sollen sie jedoch die Versuchsergebnisse vor der Klasse präsentieren oder einen schriftlichen Text dazu verfassen, stellt dies wesentlich höhere kommunikative Anforderungen.

Eine gelungene Unterrichtsplanung zeichnet sich mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen dadurch aus, dass sich die Anforderungen in einem Rahmen bewegen, der von den Lernenden mit Unterstützung bewältigt werden kann („Zone der nächsten Entwicklung“). Dazu ist eine Analyse des Sprachstands der Schülerinnen und Schüler erforderlich (→ Aufgabe 4) und die Entwicklung sprachlicher Hilfen (→ Aufgabe 5). Wie in der Vorlesung thematisiert, sollten Sie bei der Analyse der sprachlichen Anforderungen Wort-, Satz- und Textebene voneinander unterscheiden und diese sprachlichen Mittel *möglichst konkret* benennen, das erleichtert Ihnen das Erstellen von Sprachhilfen. Die Verwendung der Planungshilfe (S. 10 ff.) kann Sie bei der Ermittlung sprachlicher Anforderungen unterstützen.

Im Folgenden einige Anknüpfungspunkte bzw. Leitfragen:⁶

- Wortebene: Über welchen (Fach-)Wortschatz müssen die Schülerinnen und Schüler verfügen? Welche (komplexen) morphologischen Formen müssen die Schülerinnen und Schüler beherrschen bzw. verarbeiten können (z. B. Komposita und Derivationsformen)?
- Satzebene: Über welche syntaktischen Konstruktionen müssen die Schülerinnen und Schüler verfügen (z. B. elementare Syntax des Deutschen (Verbzweitstellung und Satzklammer etc.), komplexe Nominalphrasen/Attribute, Infinitiv- und Nebensatzkonstruktionen, Präpositionalkonstruktionen etc.)? Welche sprachlichen Mittel zur Verbindung von Sätzen (Konnektoren) benötigen die Schülerinnen und Schüler, um z. B. kausale, konditionale, lokale oder temporale Relationen sprachlich auszudrücken? Wenn es z. B. ums Erklären geht, spielen sprachliche Mittel zum Ausdruck von Kausalität eine

⁵ vgl. Vorlesung: ‚Sprachlernförderlich interagieren: Scaffolding‘

⁶ vgl. Vorlesung: ‚Linguistische Grundlagen sprachsensibler pädagogischer Arbeit‘; ‚Bildungssprache und Fachsprache‘; ‚Sprachliche Anforderungen ermitteln‘

wichtige Rolle. Im Beschreiben dagegen sind sprachliche Mittel wichtig, die Lokalität ausdrücken.

- Textebene: Inwiefern müssen Schülerinnen und Schüler über sprachliche Mittel zur *Referenzfortsetzung* verfügen, wie etwa Personalpronomen? Über welche Kommunikationsstrategien müssen Schülerinnen und Schüler verfügen? Dazu gehören z. B. Textsortenmuster (z. B. ‚Versuchsprotokoll‘, ‚Bericht‘ oder ‚Bedienungsanleitung‘). Inwiefern müssen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, auch im Mündlichen *textuell durchformt* sprachlich zu handeln, z. B. bei Präsentationen? Inwiefern müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, im Lesen oder Schreiben *globale Kohärenz*⁷ herzustellen?

Ihre Ausführungen werden nach den folgenden Kriterien beurteilt:

In den Ausführungen werden Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Kommunikationssituationen angemessen berücksichtigt.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Sprachliche Anforderungen auf Wortebene werden angemessen und nachvollziehbar herausgearbeitet.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Sprachliche Anforderungen auf Satzebene werden angemessen und nachvollziehbar herausgearbeitet.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Sprachliche Anforderungen auf Textebene werden angemessen und nachvollziehbar herausgearbeitet.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu

Aufgabe 4

Neben der Analyse der sprachlichen Anforderungen fachlicher und/oder sonderpädagogischer Bildungsziele, die sich aus Lehrplan, Unterrichtsmaterial und Kommunikationssituationen im Unterricht ergeben, stellt die Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eine weitere Säule des sprachsensiblen Unterrichtens dar. Erst auf der Grundlage eines Vergleichs der ‚objektseitigen‘ sprachlichen Anforderungen mit den ‚subjektseitigen‘ sprachlichen Fähigkeiten lassen sich sprachliche Lernziele formulieren, die funktional für den fachlichen Kompetenzerwerb sind sowie entsprechende Unterrichtsmethoden und sprachliche Hilfen auswählen.

In der Vorlesung haben Sie verschiedene Methoden und Verfahrensweisen dazu kennengelernt, wie der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler erfasst werden kann⁸. Das Spektrum reicht hier von informellen Zugängen wie der Analyse von LernerInnen- und SchülerInnenäußerungen über den Einsatz von strukturierten Beobachtungsbögen bis hin zu Profilanalysen und standardisierten und normierten Testverfahren. Da sich die Möglichkeiten im Praxissemester zu einer umfassenden Diagnose des Sprachstands für die Studierenden nicht einheitlich darstellen, geht es an dieser Stelle nicht darum zu bewerten, inwiefern Sie dies im Praxissemester tatsächlich umgesetzt haben, sondern auch um Ihre rückblickende Einschätzung und Reflexion. Unabhängig davon, ob Sie Ihren Unterricht von vornherein sprachsensibel anlegen

⁷ vgl. Vorlesung: ‚Meilensteine der Sprachentwicklung: Erstspracherwerb‘; ‚Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Unterricht: Leseflüssigkeit und Leseverstehen‘

⁸ vgl. Vorlesung: ‚Sprachstände feststellen: Prozessbezogene Diagnostik bildungssprachlicher Fähigkeiten‘; ‚Meilensteine der Sprachentwicklung: Erstspracherwerb‘; ‚Meilensteine der Sprachentwicklung: Besonderheiten im Zweitspracherwerb‘

und die Sprachstände der Schülerinnen und Schüler erfassen oder dies im Nachhinein reflektieren, sind die folgenden Anknüpfungspunkte bzw. Impulse hilfreich:

- Erwerbsstand im Deutschen als Zweitsprache: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler in Ihrer Lerngruppe, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, das kerngrammatische System des Deutschen erworben? Wie würden Sie rückblickend an diese Frage herangehen?
- Erwerbsstand in bildungs- und fachsprachlichen Registern: Inwiefern finden sich in mündlichen und schriftlichen SchülerInnenäußerungen sprachliche Mittel, die typisch für Bildungs- und Fachsprache sind? Inwiefern lassen sich mündliche und schriftliche SchülerInnenäußerungen einer Niveaustufe von Entwicklungs- und Kompetenzmodellen zuordnen, die in den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls behandelt wurden? Diese Analyse ist auch bei einsprachig Deutsch aufwachsenden Lernenden produktiv. Wie würden Sie rückblickend an diese Frage herangehen?
- Erwerbsstand in der Schriftsprache: Inwiefern verfügen die Schülerinnen und Schüler über Lese- und Schreibflüssigkeit sowie über Leseverstehen und schriftsprachlicher Textkompetenz? Wie würden Sie rückblickend an diese Frage herangehen?
- Wie stellen sich bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Fähigkeiten in Erst-, Zweit- und auch Fremdsprache dar? Wie würden Sie rückblickend an diese Frage herangehen?
- Sofern in ihrem Bedingungsfeld standardisierte Testdiagnostik zum Einsatz kommt/kam: Wie beurteilen Sie die Sprach- und Kulturfairness?
- Und schließlich: Im welchem Verhältnis stehen die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu den sprachlichen Anforderungen Ihres Unterrichts? Wie beurteilen Sie diese Passung rückblickend und welche sprachlichen Lernziele lassen sich formulieren?

Sie können diese Aufgabe mit Blick auf die Lerngruppe als Ganze oder auch exemplarisch für einzelne Schülerinnen und Schüler im Sinne einer kleinen Fallstudie bearbeiten. Weiterhin können Sie Schwerpunkte auf einzelne Kompetenzbereiche setzen. Schließlich können Sie auf bereits vorliegende Diagnostikergebnisse zurückgreifen.

Ihre Ausführungen werden nach den folgenden Kriterien beurteilt:

Es liegt ein differenzierter Bezug zu sprachdiagnostischen Konzepten und Verfahrensweisen vor, die in den Lehrveranstaltungen behandelt wurden.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es wird deutlich, dass die Verfasserin/der Verfasser in der Lage ist, sprachdiagnostische Verfahrensweisen mit Blick auf die Unterrichtsziele angemessen auszuwählen.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es wurden sprachliche Lernziele formuliert.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu

Aufgabe 5

Durch den Einsatz geeigneter Methoden und Sprachhilfen soll gewährleistet werden, dass Schülerinnen und Schülern die für die fachlichen und/oder sonderpädagogischen Bildungsziele erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten vermittelt werden. Da die Bedingungen für die Gestal-

tung des eigenen Unterrichts variieren und das Praxissemester weit mehr umfasst als die Berücksichtigung sprachlicher Bildung, wird im Rahmen dieser Aufgabe nicht ausschließlich die tatsächliche Sprachsensibilität Ihres Unterrichts bewertet, sondern ebenso ihre rückblickende Reflexion darüber, inwiefern Ihr Unterricht in angemessener Weise sprachsensibel gestaltet war bzw. welche Methoden Sie rückblickend einsetzen würden. Grundsätzlich gilt, dass sprachliche Hilfen dann erforderlich sind, sofern die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichen, um die sprachlichen Anforderungen der Inhalte bzw. Ihrer Unterrichtsgestaltung zu bewältigen. Es sollte also ein Bezug zu den Aufgaben 3 und 4 hergestellt werden, um die Erfordernis sprachsensibler Methoden und sprachlicher Hilfen zu begründen. Sofern Sie auf den Fremdsprachenunterricht Bezug nehmen, ist eine Bezugnahme auf mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente, wie etwa sprachkontrastives Arbeiten, produktiv. Nutzen Sie gerne den [Methodenpool für sprachsensiblen \(Fach-\)unterricht](#), um geeignete Methoden und Sprachhilfen auszuwählen.

Mögliche Anknüpfungspunkte für Ihre Ausführungen sind:⁹

- Die Angemessenheit Ihres eigenen sprachliches Handeln im Unterricht im Spannungsfeld von Alltagssprache und Bildungs-/Fachsprache und im Sinne des ‚Mikro-Scaffoldings‘¹⁰
- Methoden und Techniken zur Förderung von Lese- und Schreibfähigkeit
- Die schrittweise Dekontextualisierung des Sprachgebrauchs der Schülerinnen und Schüler im Sinne des ‚Makro-Scaffoldings‘
- Der Einsatz sprachlicher Hilfen (‚Scaffolds‘) wie z. B. grammatische Textentlastung
- Die sprachensible Formulierung von Lernaufgaben
- Der Einsatz technischer Hilfen zur Unterstützten Kommunikation
- Der Einsatz nonverbaler Kommunikationstechniken bei Schülerinnen und Schülern mit elementaren kognitiven Entwicklungsständen
- Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit für das fachliche und sprachliche Lernen
- Die Differenzierung von Aufgaben zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus

Ihre Ausführungen werden nach den folgenden Kriterien beurteilt:

Aus den Ausführungen wird die Kenntnis von Methoden des sprachsensiblen Unterrichtens deutlich.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Verfasserin/ der Verfasser ist in der Lage, die Auswahl von sprachsensiblen Methoden angemessen zu begründen.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es wird eine Verbindung zu den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts und den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hergestellt.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu

Aufgabe 6

Es geht an dieser Stelle nicht darum, dass die Schule aus Ihrer Sicht als Studierende bewertet

⁹ vgl. Vorlesung: Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Unterricht: Leseflüssigkeit und Leseverstehen‘; ‚Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Unterricht: Schreiben und schriftsprachliche Textkompetenz‘; ‚Sprachsensibel interagieren: ‚Scaffolding‘; ‚Allgemeine Merkmale des sprachsensiblen Unterrichtens‘; ‚Unterricht als kommunikatives Ereignis‘

wird, sondern um eine sachliche Darstellung mit Bezug zu Konzepten, die Sie in den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls kennengelernt haben.¹¹ Dieser Abschnitt hat vor allen Dingen den Zweck, Ihre Lehrperson im Aufbauseminar über den Kontext Ihres Praxissemesters zu orientieren.

Mögliche Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung der Aufgabe sind...

- ... Konzepte durchgängiger Sprachbildung: Werden sprachliche Fähigkeiten über Fächer bzw. über Sprachen hinweg koordiniert gefördert?
- ... Regelungen zum Sprachgebrauch: Wie wird mit den Erstsprachen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler umgegangen? Gibt es z. B. ‚Sprachverbote‘ oder können Schülerinnen und Schüler auch ihre Erstsprache in Unterricht und Schulalltag einbringen?
- ... die Umsetzung herkunftssprachlichen Unterrichts.
- ... den Umgang mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.
- ... die Umsetzung bilingualer Angebote.

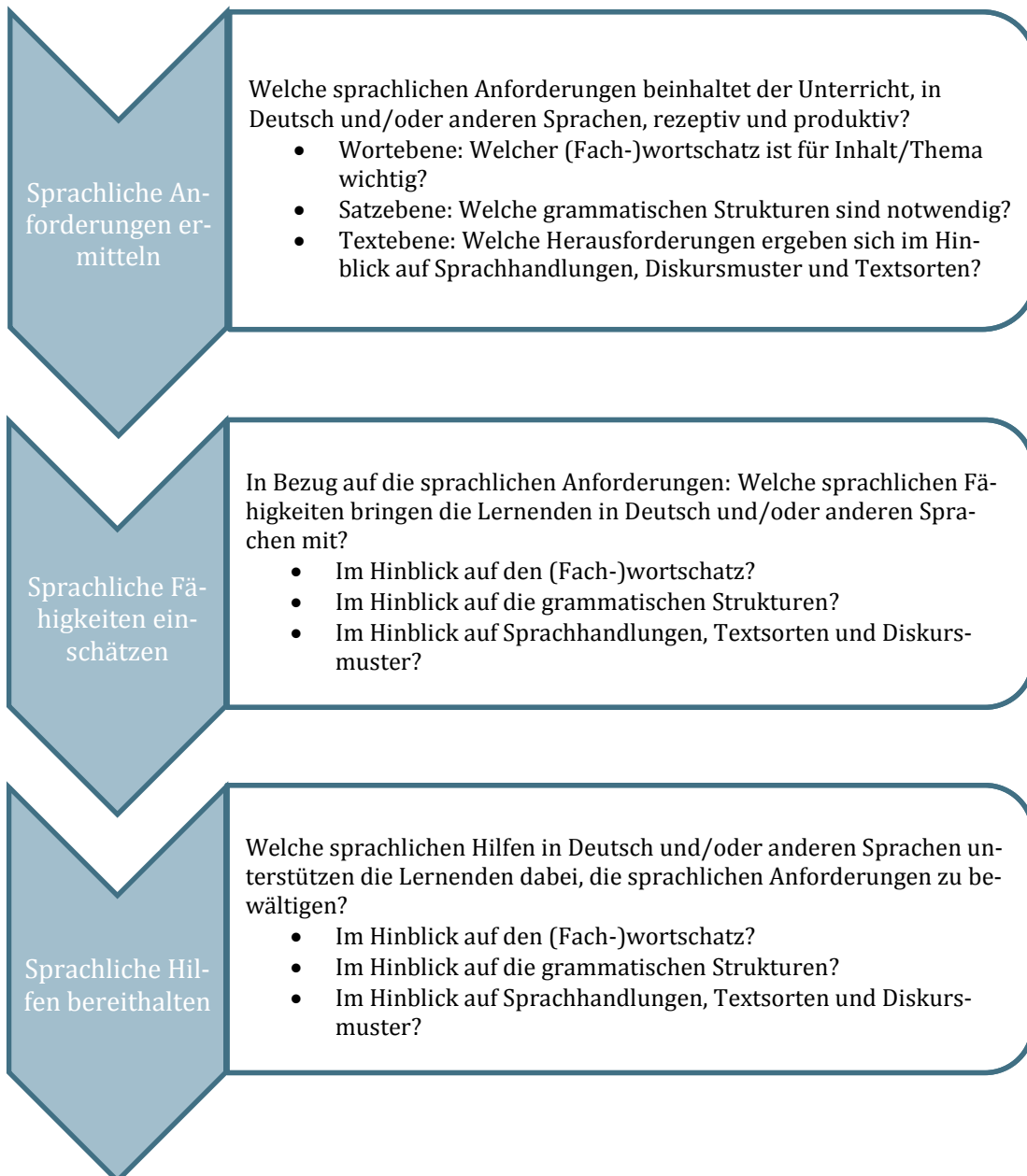
Ihre Ausführungen werden nach den folgenden Kriterien beurteilt:

Der Leserin/dem Leser wird ein kohärentes Bild der Bildungseinrichtung vermittelt.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Es wird ein hinreichender Bezug zu Konzepten aus den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls hergestellt.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu

¹¹ vgl. Vorlesung: ‚Thematische Einführung‘; ‚Sprachbildung, Sprachförderung & organisatorische Modelle‘; ‚Bildungsbenachteiligung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sozialer Herkunft‘

Planungshilfe für sprachsensiblen (Fach-)Unterricht

a) Leitfragen



**b) Checkliste zum Ankreuzen: Welche der folgenden
Fähigkeitsbereiche werden im Unterricht gefordert?**

	in Deutsch	in anderen Sprachen	Hilfen erforder- lich?	Kommentar
Grundfertigkeiten				
hören und verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zusammenhängend sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
an Gesprächen teilnehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
flüssig lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Texte verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
flüssig schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Texte produzieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Abbildungen und Tabellen ver- stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Abbildungen und Tabellen produ- zieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Wortschatz				
alltäglicher Wortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Fachwortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Grammatik				
Kerngrammatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
komplexe Formen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sprachbewusstsein				
Wortwahl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Grammatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Textsorten/Handlungsmuster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sprachhandlungen				
anleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
argumentieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
begründen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
berichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
beschreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
beurteilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
definieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
erklären	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
erzählen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
fragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
interpretieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
notieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
vergleichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
vermuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
zusammenfassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

c) Anforderungen konkretisieren und Fähigkeiten diagnostizieren

*Anforderungen: zu angekreuzten Sprachbereichen
konkrete sprachliche Mittel auflisten zu...*

*Fähigkeiten: Welche Lernenden benötigen Hilfen?
Mit welchen diagnostischen Verfahren kann der
Sprachstand mit Blick auf die Anforderungen
genauer erfasst werden?*

<p>... (Fach-)wortschatz</p>	
<p>...grammatischen Strukturen</p>	
<p>... Sprachhandlungen, Textsorten und Diskursmustern</p>	

d) Sprachliche Hilfen bereithalten

Entsprechend des Unterstützungsbedarfes: Welche sprachlichen Hilfen erhalten die Lernenden, z. B. ...

- ... durch die Sequenzierung des Unterrichts („Makro-Scaffolding“)...
- ... durch die Methodenauswahl...
- ... durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit („Translanguaging“)...
- ... durch die gezielte Bereitstellung sprachlicher Mittel („Mikro-Scaffolding“)...
- ... durch geeignete Schreib- und Leseaufgaben...
- ...

... für die Aneignung von (Fach-)wortschatz?

... für die Aneignung von grammatischen Strukturen?

... für die Bewältigung von Sprachhandlungen, Textsorten und Diskursmustern?

Kurzbeschreibung der sprachlichen Fähigkeitsbereiche

Die allgemeinen Förderbereiche orientieren sich am Konzept der sprachlichen Grundfertigkeiten (Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben), wurden aber, teils in Anlehnung an die ‚Baseler Sprachprofile¹²‘ um zusätzliche Kategorien erweitert. Die Deskriptoren der Sprachhandlungen orientiert sich teils an Becker-Mrotzek & Boettcher (2012, 90)¹³.

Allgemeine Förderbereiche

hören und verstehen

die Fähigkeit, meist unter der Bedingung massenhafter Kommunikation (eine(r) spricht, viele hören) mündlich vorgetragene Information mental zu einem inhaltlich-logisch zusammenhängenden Gesamtbild zusammenzufügen (‚Herstellen globaler Kohärenz‘)

z. B. bei Frontalunterricht, bei Vorträgen, Referaten etc.

zusammenhängend sprechen

die Fähigkeit, mündlich inhaltlich-logisch zusammenhängende und an Adressatinnen und Adressaten orientierte Redebeiträge zu formulieren

Während in einem ‚normalen‘ Gespräch kürzere Redebeiträge alternieren (‚turn-by-turn talk‘), geht es hier darum, eher monologisch nah an der Schriftsprache zu formulieren (‚textuelle Durchformung‘) und inhaltlich-logische Zusammenhänge herzustellen (‚globale Kohärenz‘). Das kann z. B. bei Vorträgen, Referaten, aber auch dann erforderlich sein, wenn Ergebnisse von Gruppenarbeiten dem Plenum präsentiert werden.

an Gesprächen teilnehmen

die Fähigkeit, entsprechend allgemeiner oder schulspezifischer Konventionen Rollen in Interaktionsmustern zu übernehmen

Zum einen gibt es grundsätzliche (häufig nur als implizites Wissen verfügbare) Konventionen dazu, wie Sprecherwechsel ablaufen (‚Gesprächsregeln‘). Zum anderen haben sich Diskursmuster etabliert, die Sprecherinnen und Sprechern dabei helfen, wiederkehrende Kommunikationssituationen zu bewältigen. So läuft z. B. ein Verkaufsgespräch oft nach einem bestimmten Schema ab, welches die Kooperation zwischen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erleichtert (‚sprachliches Handlungsmuster‘). Auch in der Schule finden sich oft bestimmte typische Muster, die von den Lernenden angeeignet werden müssen. Dazu gehören neben allgemeinen Merkmalen der Unterrichtskommunikation (z. B. ‚drannehmen‘) auch etwa das Aushandeln von Lösungen in Gruppenarbeiten etc.

flüssig lesen

die Fähigkeit, häufige Wörter und Wortfolgen fehlerfrei, automatisiert und schnell zu erkennen und mit passender Betonung in Laute und damit in Wörter und Sätze zu übersetzen

Leseflüssigkeit ist eine notwendige Voraussetzung für das Verstehen des Inhalts und der mit Texten verbundenen kommunikativen Absicht. Ob eine Schülerin oder ein Schüler flüssig lesen kann, lässt sich an der Betonung und der Lesegeschwindigkeit erkennen, welche nah an der natürlichen Sprechgeschwindigkeit sein sollte. Erst wenn Lesende automatisiert flüssig lesen können, stehen ihnen i. d. R. genügend kognitive Ressourcen zur Verfügung, um sich auch auf die Inhalte zu konzentrieren. Textverstehen bzw. die Herstellung inhaltlich-logischer Zusammenhänge (‚globale Kohärenz‘) kann dabei auch bei eingeschränkter Leseflüssigkeit gefördert werden, z. B. über Hörtexte. In der Schule spielt Lesen in Querlage zu allen Fächern eine herausragende Rolle für den

Wissens- und Kompetenzerwerb.

Texte verstehen

die Fähigkeit, beim Lesen eines Textes auf Satz- und Textebene inhaltlich-logische Zusammenhänge (,lokale und globale Kohärenz') zu erzeugen, Inferenzen zu ziehen, Textsortenwissen zu nutzen und dabei Lesestrategien anzuwenden

Beim Lesen werden mental Informationseinheiten (,Propositionen') erzeugt und mit dem Vorwissen in Verbindung gebracht: Man spricht von der Erzeugung ,lokaler Kohärenz', wenn Lesende etwa die Informationen benachbarter Sätze im Text sinnvoll miteinander verknüpfen (,mental modellieren'). Erzeugung ,globaler Kohärenz' bedeutet wiederum, dass Lesende die Informationseinheiten eines Textes zu einem größeren logischen Ganzen zusammensetzen. Im Text nicht explizit angegebene, aber dennoch für das Verstehen relevante Informationen (,Leerstellen'), werden dabei auf der Grundlage des Weltwissens geschlossen; es werden also textexterne Information in den Text hineingetragen (,Inferenzen'). Die Herstellung globaler Kohärenz gelingt umso besser, je vertrauter man mit der jeweiligen Textsorte ist (Textsortenwissen, z. B. zu Märchen oder Protokollen) und je mehr man über Strategien dazu verfügt, mit sperrigen Texten umzugehen (z. B. exzerpieren, Schlüsselbegriffe markieren etc.). In der Schule spielt Lesen in Querlage zu allen Fächern eine herausragende Rolle für den Wissens- und Kompetenzerwerb.

flüssig schreiben

die Fähigkeit, eine Textmenge in kurzer Zeit orthografisch und grammatisch korrekt sowie leserlich zu verfassen

Schreibflüssigkeit betrifft einerseits die mechanische Seite des Schreibens und andererseits die Rechtschreibung und ist eine wichtige Voraussetzung für das Produzieren von Texten: Wenn Kinder und Jugendliche viel kognitive Kapazität für das flüssige Schreiben aufbringen müssen, haben sie weniger Kapazität für das Planen, Strukturieren und Formulieren von Texten. Schreibflüssigkeit wird in der Schule für alle schriftlichen Aufgaben – von der Tafelabschrift bis zum Aufsatz – benötigt.

Texte produzieren

die Fähigkeit, im Schreiben auf Satz- und Textebene inhaltlich-logische Zusammenhänge herzustellen (,lokale und globale Kohärenz'), sich dabei an Textsortenmustern zu orientieren und unter Vorwegnahme des Leseprozesses (sich in den Leser/die Leserin hineinversetzen; ,soziale Kognition') eine kommunikative Funktion und Wirkung zu realisieren

Textkompetenz ist etwas Anderes als Schriftkompetenz. Während letztere es erlaubt, Lautfolgen entsprechend orthografischer Normen in Zeichenfolgen zu übersetzen und damit eine Voraussetzung schriftsprachlicher Textkompetenz darstellt, wird Textkompetenz u. a. daran ersichtlich, dass Texte mit Blick auf dargestellte Sachverhalte inhaltlich-logisch zusammenhängend (,kohärent') und mit Blick auf den sozialen Kontext angemessen (Wahl sprachlicher Mittel, Aufbau/Gliederung entsprechend Textsortenkonventionen) verfasst werden. Kohärenz und Angemessenheit sind im Gegensatz zur Orthografie oft erst auf den zweiten Blick ersichtlich und entziehen sich einer einfachen ,richtig/falsch'-Bewertung. Kompetente Schreiberinnen und Schreiber orientieren sich flexibel an konventionellen, aber dennoch variablen Textsortenmustern (z. B. zum Argumentieren) und verfügen über ,Bausteine' für die Komposition von Texten. Diese

¹² Sprachprofile. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern (2005). Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.

¹³ Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012) *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (4. Aufl.) Berlin: Cornelsen

erleichtern ihnen einzelne Handlungsschritte im Schreiben. In der Schule spielt Schreiben in Querlage zu allen Fächern eine herausragende Rolle für den Wissens- und Kompetenzerwerb. Gerade die intensive gedankliche Auseinandersetzung mit Sachverhalten und sprachlichen Mitteln durch das Schreiben hat ein hohes Potenzial für die Aneignung fach(sprach-)licher Kompetenzen.

Abbildungen, Tabellen usw. verstehen

die Fähigkeit, bei diskontinuierlichen Texten sowohl die grafischen als auch die sprachlichen Mittel zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen sowie die Informationen zu einem stimmigen Gesamtbild zusammenzufügen („Erzeugung globaler Kohärenz“)

Dafür müssen die Lernenden einerseits Informationen verarbeiten, die durch bildliche oder grafische Mittel übertragen werden und andererseits die verwendeten Wörter, Phrasen, Sätze, Abkürzungen etc. verstehen. Die visuellen und textuellen Informationen müssen zudem miteinander verbunden und interpretiert werden. Diskontinuierliche Textsorten sind in vielen Schulfächern in Form von Diagrammen, Tabellen, beschrifteten Abbildungen, Karikaturen, Schaubildern und vielem mehr zu finden.

Abbildungen, Tabellen usw. produzieren

die Fähigkeit, Informationen möglichst übersichtlich, verständlich und kompakt in eine teils grafische und teils schriftsprachliche Form zu bringen

Da Informationen in diskontinuierlichen Texten nicht linear angeordnet sind, müssen die Lernenden zunächst entscheiden, welche Darstellungsmittel genutzt werden sollen und diese dann sinnvoll anordnen. Gleichzeitig müssen sie überlegen, welche sprachlichen Mittel gebraucht werden. Da in Grafiken, Abbildungen usw. oft nur einzelne Wörter, fachliche Abkürzungen oder kurze Phrasen genutzt werden, die gleichzeitig viel Information übermitteln sollen, ist ein ausgebauter fachsprachlicher Wortschatz erforderlich. Diskontinuierliche Darstellungsformen spielen in Querlage zu vielen Fächern eine herausragende Rolle für den Wissens- und Kompetenzerwerb.

Wortschatz erweitern/Begriffe bilden

die Fähigkeit, Wörter und Mehrworteinheiten in Bedeutung, Schreibung und Aussprache zu verstehen und kontextgerecht zu gebrauchen

„Wortschatz erweitern“ bedeutet, dass der Wortlaut und ggf. die Schreibung in das Gedächtnis aufgenommen wird („mentales Lexikon“). „Begriffsbildung“ geht über die Erweiterung des Wortschatzes hinaus: Das Wort wird nicht nur memoriert, es geht in das Gedächtnis auch mit seiner Bedeutung oder den verschiedenen Bedeutungen ein („mentale Definition“). Diese „mentale Definition“ eines sprachlichen Ausdrucks ist im Gegensatz zum Wörterbucheintrag sehr variabel und differenziert sich im fachlichen Lernen zunehmend aus.

Auch Mehrworteinheiten können im mentalen Lexikon gespeichert sein. Unter „Mehrworteinheiten“ werden hier sehr häufig miteinander auftretende Wörter verstanden, die auch gemeinsam gelernt werden sollten (z. B. *Kräfte wirken, in Erwägung ziehen, sich beziehen auf*). Sie beinhalten oft auch eine satzgrammatische Komponente. In der Schule wird einerseits fächerübergreifender, bildungssprachlicher Wortschatz gefördert. Andererseits kommen jeweils fachspezifische Wörter und Mehrworteinheiten hinzu. Neue Wörter und Mehrworteinheiten werden zunächst in den passiven Wortschatz aufgenommen, der zwar von den Lernenden verstanden, aber nicht selbst genutzt wird. Er ist deutlich größer als der aktive Wortschatz. Erste eigene Versuche, die Wörter selbst zu einzusetzen, sind meist eng an den Kontext gebunden, in dem das Wort zunächst gelernt wurde. Deshalb ist es sinnvoll, neue Wörter und Mehrworteinheiten in der Einführungsphase in möglichst vielen verschiedenen Kontexten zu

verwenden. Dadurch werden zudem Bedeutungsnuancen geklärt.

Grammatik beherrschen: Kerngrammatik

die Fähigkeit, die wesentlichen grammatischen Prinzipien einer Sprache (z. B. des Deutschen) für die Bewältigung alltagssprachlicher Anforderungen zu nutzen

Kinder, die Deutsch (oder auch andere Sprachen) von Geburt an erwerben, eignen sich in der Regel bis zum dritten Lebensjahr die wesentlichen grammatischen Mittel dieser Sprache(n) an. Im Deutschen sind dies vor allem die Verbzweitstellung im Aussagesatz, das Prinzip der Satzklammer sowie die Verbletzstellung im Nebensatz, aber auch die Flexionsformen von Verben, Nomen und Adjektiven gehören dazu. Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eignen sich diese sprachlichen Mittel zu einem späteren Zeitpunkt des Lebens an. Dabei wird häufig eine bestimmte Reihenfolge im Erwerb der grammatischen Phänomene durchlaufen („Erwerbssequenzen“), womit es möglich wird, eine Erwerbsstufe zu diagnostizieren. Wichtig ist dabei, dass sich in sprachlichen Abweichungen („Grammatikfehler“) Entwicklung zeigt und diese damit kompetenz- und nicht defizitorientiert interpretiert werden sollten.

Grammatik beherrschen: komplexe grammatische Formen

die Fähigkeit, die grammatischen Formen zu nutzen, die für die Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen erforderlich sind

Sofern es darum geht, komplexe Sachverhalte in kontextreduzierten Kommunikationssituationen zu verbalisieren oder zu verstehen, sind grammatische Phänomene erforderlich, die über die Kerngrammatik hinausgehen. Man könnte sagen, je komplexer die Sachverhalte, desto komplexer auch die für die präzise Verbalisierung erforderliche Grammatik. Zu diesen grammatischen Merkmalen von Bildungssprache gehören im Deutschen z. B. umfängliche Nominalgruppen („Linkserweiterungen“: *der saure, durch Industrieabgase verursachte Regen*), Nominalisierungen (*das Abregnen, die Beregnungsanlage*), Passivkonstruktionen (*durch sauren Regen wird die Umwelt geschädigt*), Komposita (*Regenrückhaltebecken*) usw.

Sprachbewusstsein

die Fähigkeit, sprachliche Mittel nicht nur intuitiv zu verwenden, sondern diese auch mit Blick auf Struktur und Funktion bewusst zu reflektieren sowie im weitesten Sinne Sprachregister und Textsortenwissen zu reflektieren

Sprache wird häufig intuitiv auf der Grundlage impliziten Wissens verwendet. Das heißt, wir können in vielen Fällen gar nicht sagen, warum z. B. ein Adjektiv auf eine bestimmte Art und Weise flektiert wird, auch wenn wir in der Lage sind, im Sprachgebrauch Adjektive korrekt zu flektieren. „(Meta-)sprachliches Bewusstsein“ bedeutet, in der Lage zu sein, mit metasprachlichen Mitteln – also sprachlichen Ausdrücken, die sprachliche Phänomene bezeichnen (z. B. „Prädikat“ oder „Argumentation“) – über Sprache und Sprachverwendung zu kommunizieren bzw. zu reflektieren. Wenn im sprachsensiblen Unterricht sprachliche Phänomene explizit vermittelt werden, wird damit auch immer das Sprachbewusstsein der Lernenden adressiert. Auf Wortebene, wenn z. B. Fachausdrücke und alltagssprachliche Ausdrücke kontrastiert werden, auf Satzebene, wenn z. B. die grammatischen Merkmale von Haupt- und Nebensätzen kontrastiert werden oder auf Textebene, wenn die Merkmale einer Textsorte/Sprachhandlung wie z. B. „Argumentieren“ transparent gemacht werden. Mehrsprachig aufwachsende Lernende verfügen oft über ein stärker ausgeprägtes Sprachbewusstsein, was man im Unterricht, z. B. durch „sprachkontrastives Arbeiten“ (z. B. Vergleich von verwandten Wörtern) gut unterstützen kann. Das explizite Wissen darüber, welches sprachliche Register im jeweiligen Kontext erwartet wird (z. B. Alltagssprache, Bildungssprache usw.) sowie das Wissen über die sprachlichen Eigenheiten und die strukturellen Muster bestimmter Textsorten (z. B. Anrede im Brief, Nummerierung in Anleitungen) gehört

ebenfalls in den Bereich des Sprachbewusstseins.

Sprachhandlungen

anleiten

für das Ausführen einer Handlung notwendiges Wissen vermitteln, sich dabei an der Chronologie der Handlungsabläufe orientieren

argumentieren

von der eigenen Position zu einem strittigen Sachverhalt überzeugen, sich dabei an der Gegenüberstellung und Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten orientieren

begründen

knapp über Einzelsachverhalte informieren, die in einem kausalen Zusammenhang stehen

berichten

über eine Verkettung von Ereignissen informieren, sich dabei am Resultat der Ereignisse orientieren

beschreiben

eine Vorstellung vom Aussehen räumlicher Sachverhalte oder vom Ablauf zeitlicher Sachverhalte vermitteln („Gang durch den Vorstellungsraum“), sich dabei an der Sach-/Prozessstruktur orientieren

beurteilen

sachlich-abwägend und bewertend über die eigene Position zu einem Sachverhalt informieren, sich dabei an (externen) Kriterien orientieren

definieren

Sachverhalte sprachlich bestimmen und abgrenzen, sich dabei an den (geteilten und spezifischen) Merkmalen des zu bestimmenden und des abzugrenzenden Sachverhalts orientieren

erklären

Wissen über Sachverhalte vermitteln, die untereinander in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen stehen, sich dabei am (vermuteten) Nicht-Wissen des Gegenübers und allgemeinen Gesetzmäßigkeiten orientieren

erzählen

in selbst erlebte oder fiktive Verkettungen von Ereignissen involvieren, sich dabei an einem „Planbruch“ bzw. einer „Komplikation“ als unerwartetem Ereignis und emotionaler Involvierung orientieren

fragen

(teilweise) unbekannte Sachverhalte in Erfahrung bringen, sich dabei am (vermuteten) Wissen der befragten Person(en) orientieren

interpretieren

über die (eigene) Deutung von Sachverhalten und Äußerungen informieren, sich dabei am Verhältnis von „Gemeintem“ und „Gesagtem“ bzw. am Verhältnis von explizit dargebotener Information und Hintergrundwissen orientieren

notieren

knappes schriftliches Fixieren von Sachverhalten und Äußerungen zum Zweck des Memorierens,

sich dabei am zeitlich nachgelagerten Nutzen der Notizen orientieren

vergleichen

über die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten und Äußerungen informieren, sich dabei an der kriteriengeleiteten Gegenüberstellung geteilter und spezifischer Merkmale orientieren

vermuten

über subjektive Annahmen zu Sachverhalten informieren, sich dabei am Verhältnis von sicherem und unsicherem eigenem Wissen orientieren

zusammenfassen

verdichtet über ursprünglich längere/ausführlichere Sachverhalte und Äußerungen informieren, sich dabei an der (vermuteten) Relevanz einzelner Aspekte für das Gegenüber orientieren