



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Scaffolding – Was ist das?
Eine Methode für den sprachsensiblen (Sach)Unterricht in
der Grundschule“

verfasst von / submitted by

Victoria Preiser-Kapeller, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. sc. ed. Beatrice Müller, BA MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte wurden gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangabe gekennzeichnet. Die wissenschaftliche Arbeit wurde bisher keiner Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt und noch nicht veröffentlicht. Die Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ort, Datum

Unterschrift der Verfasserin

Danksagung

Das Ende des Studiums ist zum Greifen nahe. Plötzlich wird einem bewusst, was man alles, trotz Rückschlägen, Motivationstiefs und auftretender Zweifel, geschafft hat. In dieser Zeit ist es wichtig, Menschen zu haben, die einen emotional unterstützen und aufbauen. Von diesen hatte ich zum Glück viele!

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle meiner Familie und all meinen Freunden – danke für eure Unterstützung, eure motivierenden sowie aufbauenden Worte während meiner gesamten Studienzeit, aber vor allem beim Schreiben dieser Masterarbeit. Danke, dass ihr immer an mich glaubt!

Ein besonderer Dank gilt meiner Schwester, Kerstin, welche die gesamte Studienzeit über meine Launen ertragen musste und mich immer wieder durch ihre unbeschwerte Art aufbaute! Danke vielmals!

Ebenso möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Beatrice Müller bedanken – danke für ein immer offenes Ohr für meine Fragen und Anliegen, dem konstruktiven Feedback sowie dem intensiven und spannenden Austausch, durch welchen ich stets motiviert war, an der Arbeit weiterzuarbeiten.

Danke an meine Kolleginnen für die Mitarbeit bei meiner Masterarbeit sowie dem gesamten Lehrerkollegium und meiner Direktorin für das Verständnis während meiner gesamten Studienzeit.

Danke an Christoph Spitaler für die wertvollen Tipps während des gesamten Arbeitsprozesses, an meinen Cousin Johannes Preiser-Kapeller und an Katrin Anderl für das schnelle Lesen und Korrigieren der Arbeit sowie an Richard Latzelberger für die fantastischen Bilder.

Zuletzt möchte ich mich bei meinem Patenkind Heinrich bedanken, der mir durch seine motivierenden Worte „Goli, schreiben, schreiben, schreiben!“ immer ein Lächeln aufs Gesicht zauberte und mich zur Weiterarbeit aufforderte.

Ein großes Dankeschön euch allen!

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
1.1	POSITIONIERUNG IM FORSCHUNGSFELD UND ZIELSETZUNG	1
1.2	AUFBAU DER ARBEIT	6
I.	THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG	8
2.	SPRACHERWERB.....	8
2.1	ZWEITSPRACHERWERB	8
3.	BILDUNGSSPRACHE.....	11
3.1	DEFINITION DER BILDUNGSSPRACHE IM SCHULISCHEN KONTEXT	11
3.2	ALLTAGSPRACHE VS. BILDUNGSSPRACHE IM SCHULISCHEN KONTEXT	14
3.2.1	Merkmale der Bildungssprache und deren Vorkommen im Sachunterricht	16
3.3	UNTERRICHTSSPRACHE – DIE SPRACHE DES UNTERRICHTENS.....	20
3.4	FACHSPRACHE UND DEREN VERWENDUNG IM SACHUNTERRICHT	20
4.	SPRACHSENSIBLER UNTERRICHT.....	22
4.1	SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE.....	22
4.2	SPRACHSENSIBLER (SACH)UNTERRICHT– DIE ANTWORT AUF DIE HERAUSFORDERUNG	24
4.3	SPRACHLICHE ZIELE UND MÖGLICHE STOLPERSTEINE DES SACHUNTERRICHTS	26
5.	SCAFFOLDING – EINE METHODE DES SPRACHSENSIBLEN UNTERRICHTS .	33
5.1	SCAFFOLDING IM ZWEITSPRACHERWERB	33
5.2	MAKROSCAFFOLDING – PLANUNGSHILFE FÜR DEN SACHUNTERRICHT.....	36
5.3	MIKROSCAFFOLDING – UNTERRICHTSINTERAKTION IM SACHUNTERRICHT	43
II.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	45
6.	FORSCHUNGSDESIGN.....	45
6.1	GÜTEKRITERIEN	48
6.2	ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN	50
7.	FORSCHUNGSPROZESS	53
7.1	METHODEN DER DATENERHEBUNG	53

7.1.1	Sampling.....	54
7.1.2	Gruppendiskussion	58
7.1.3	Teilnehmende Beobachtung.....	59
7.1.4	Gedächtnisprotokolle	60
7.2	VORGEHEN DER DATENERHEBUNG	61
7.3	DATENAUFBEREITUNG	74
7.3.1	Transkription	75
7.3.2	Datenselektion.....	76
7.4	DATENAUSWERTUNG	77
8.	ERGEBNISDARSTELLUNG	80
8.1	ERGEBNISDARSTELLUNG DER TEILFORSCHUNGSFRAGE	80
8.1.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	86
8.2	ERGEBNISDARSTELLUNGEN DER FORSCHUNGSFRAGE.....	87
8.2.2	Zusammenfassung.....	92
9.	ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION ALLER ERGEBNISSE.....	93
10.	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	111
11.	QUELLENVERZEICHNIS	117
12.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	128
13.	ANHANG.....	129

1. EINLEITUNG

Die Vermittlung von Sprache, die „ein kulturelles, kommunikatives sowie kognitives Werkzeug der Menschen“ (Wildemann/Fornol 2017: S. 53) ist, durch welches „[...] eine soziale, ökonomische und politische Teilhabe [...]“ (Dirim/Mecheril 2010: S. 100) an der Gesellschaft möglich wird, spielt in der Schule eine zentrale Rolle. Sprache ist im schulischen Bereich „[...] gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 7). Zum einen wird durch Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich Wissen vermittelt und zum anderen ist Sprache notwendig, um das erworbene Wissen wiederzugeben (vgl. Lange 2012: S. 123). Um in der Schule erfolgreich zu sein, sind jedoch spezifische sprachliche Kompetenzen, die in der Literatur unter den Begriff „Bildungssprache“ fallen, erforderlich (vgl. Gogolin/Duarte 2016: S. 495). Die (bildungs)sprachlichen Kompetenzen, über die die Schüler und Schülerinnen beim Eintritt in die Schule verfügen, fallen dabei sehr unterschiedlich aus (vgl. Skerra 2018: S. 1) und werden durch das sprachliche Umfeld, in welchem die Lernenden aufwachsen und ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen, beeinflusst (vgl. Gogolin/Lange 2010: S. 9). Die Aufgabe der Institution Schule und der darin arbeitenden Pädagogen und Pädagoginnen besteht darin, die bestehende (sprachliche) Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen anzuerkennen und eine sprachliche Förderung unter Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslage zu ermöglichen, um das Ziel der Chancengleichheit im Bildungssystem anzustreben (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 9; Gogolin/Lange 2010: S. 9).

1.1 Positionierung im Forschungsfeld und Zielsetzung

Die Schülerschaft an österreichischen Schulen zeichnet sich aufgrund von Migration, Fluchtbewegungen und der Globalisierung durch Mehrsprachigkeit aus und weist einen hohen Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache auf (BMB 2016). Die Ergebnisse der internationalen Schülerleistungsstudien, wie der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) (BIFIE 2015: S. 7), PIRLS-Studien

(Progress in International Reading Literacy Study) (BIFIE 2016: S. 5) sowie der Bildungsstandards (BIFIE 2018/2015) der vergangenen Jahre machen deutlich, dass in österreichischen Schulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Leistungsnachteil im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationshintergrund aufweisen (vgl. BMBWF 2018).

Mecheril und Dirim (2010) sehen diese Studien als Beweis für die Schlechterstellung der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem an, eine Annahme, die sich aufgrund der österreichischen Ergebnisse auch für das österreichische Schulsystem adaptieren lässt (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: S. 121).

Die Institution Schule setzt die Beherrschung des sprachlichen Registers „Bildungssprache“ als selbstverständlich voraus (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 111) und es besteht die Annahme, dass Schüler und Schülerinnen die sprachlichen Kompetenzen durch ihr Umfeld erwerben und der Ausbau dieser in der Schule implizit stattfindet (Gogolin/Dirim et.al. 2011: S. 17). Den Grund dafür sehen Gogolin und Dirim (2011) im bestehenden „monolingualen Habitus der Schule“ (ebd.): Der Unterricht ist einsprachig ausgerichtet, und die Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen sowie die explizite Förderung der Bildungssprache finden keine Berücksichtigung (vgl. ebd.). Die fehlenden sprachlichen Kompetenzen werden als Defizite seitens der Schüler und Schülerinnen erfasst, eine Annahme, die aus migrationspädagogischer Sicht nicht legitim ist: Defizite seien nicht auf Seiten der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu verorten, sondern als Defizite pädagogischer Institutionen zu sehen (vgl. Mecheril 2010: S. 74).

Viele Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund haben ausschließlich in der Institution Schule die Möglichkeit, die deutsche Bildungssprache zu verwenden bzw. werden nur in dieser damit konfrontiert (vgl. Petersen/Tajmel 2015: S. 84). Aufgrund dieser Tatsache übernimmt Schule für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen eine zentrale Funktion (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 13).

Durch das 2004 aufgrund der schlechten PISA-Ergebnisse 2000 (PISA 2000) entstandene FÖRMIG-Modellprogramm (Förderung von Kindern

und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) gewann die explizite Förderung der Bildungssprache als wesentliche Voraussetzung für „mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem“ (Quehl/Trapp 2013: S. 9) immer mehr Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. ebd.). Durch das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ wird eine fächer- und schullaufbahnübergreifende Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen angestrebt (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 118; Dirim 2015: S. 40).

Um den Erwerb der Bildungssprache bei Schüler und Schülerinnen zu unterstützen, wird in der Literatur das Scaffoldingkonzept (vgl. Gibbons 2002/ Quehl/Trapp 2013) erwähnt. Dieses Konzept stellt eine Methode des sprachsensiblen Unterrichts dar und zielt darauf ab, sprachliches und fachliches Lernen (vgl. Leisen 2018b) im Unterricht zu verknüpfen. Eine sprachensible Unterrichtsplanung stellt laut Leisen die Antwort für die genannten Herausforderungen und eine Möglichkeit für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen dar (vgl. Leisen 2013: S. 3).

Dass die Lehrpersonen dabei eine wichtige Rolle übernehmen, wird als trivial verstanden: Durch explizite Erwähnungen wie die folgende wird die zentrale Aufgabe der Lehrpersonen deutlich hervorgehoben: „Lehrer sind damit aufgefordert, sich in besonderer Weise um Schülerinnen und Schüler zu kümmern, die (sprachliche) Hilfestellungen benötigen [...]“ (Kniffka 2015: S. 227). Jedoch wird durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Literatur deutlich, dass die Perspektive der Lehrpersonen, durch welche dieses Prinzip, wie eben zitiert, im Unterricht implementiert werden soll, in den bisherigen Ausführungen und Forschungen vernachlässigt wird. Im Rahmen einer niederländischen Studie wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen durch den Erwerb von Scaffolding-Strategien in der Lage sind, Erstsprachen-Lernende bei der Ausbildung einer „Forschersprache“ zu unterstützen und welche Herausforderungen sich für die Lehrpersonen dahingehend ergeben (vgl. Driel/Slot/Bakker 2018). Jedoch wurde dabei nicht dahingehend geforscht, welche Maßnahmen allgemein notwendig sind, damit Lehrpersonen das Scaffoldingkonzept im Unterricht umsetzen können.

Weitere Arbeiten (vgl. Duygu 2017; Luft/Manzel/Nagel 2015) setzen sich ebenfalls mit dem Scaffoldingkonzept auseinander. So beschreibt Duygu (2017) in ihrer Diplomarbeit die Vor- und Nachteile des Konzepts auf Grundlage der eigenen Umsetzung im Unterricht und durch das Feststellen der Meinung der Lernenden durch einen Fragebogen (vgl. Duygu 2017). Luft, Manzel und Nagel (2015) stellen in ihrer empirischen Studie fest, dass das sprachliche Lernen Einfluss auf das fachliche Lernen hat und eine Förderung durch das Scaffolding möglich ist (vgl. Luft/Manzel/Nagel 2015).

Darüber hinaus finden sich in der Literatur Ausführungen und Darstellungen zur Vorgehensweise der Umsetzung des Scaffoldings. Diese zielen darauf ab, Lehrpersonen dabei zu unterstützen, das Konzept in ihrem Unterricht anhand der Beispiele umzusetzen. So führt Skerra (2018) neben den theoretischen Ausführungen zum Thema Scaffolding ein Beispiel für den Sachunterricht an, durch welches deutlich gemacht werden soll, wie die Planung sowie die Umsetzung des Scaffoldings in der Praxis durchgeführt werden können (vgl. Skerra 2018). Quehl und Trapp (2015) beschreiben in ihren Ausführungen, wie durch eine Planung des Sachunterrichts mit Hilfe des Planungsrahmen die sprachlichen Strukturen berücksichtigt werden können, und führen Stundenbilder an, die die Lehrpersonen als Leitfaden für die eigene Planung verwenden können (vgl. Quehl/Trapp 2015). Zusätzlich haben diese beiden bereits empirische Studien durchgeführt, in welchen sie durch Unterrichtsgespräche aufzeigen, wie Scaffolding in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. zwischen den Schülern und Schülerinnen untereinander stattfinden kann (vgl. Quehl/Trapp 2013; Quehl/Scheffler 2010; Quehl 2010).

In keiner der angeführten Studien bzw. Darstellung wurde jedoch die Perspektive der Lehrpersonen berücksichtigt. Durch diese festgestellte Forschungslücke bezüglich der Vernachlässigung der Meinung der Lehrpersonen entstand das Forschungsinteresse, aus der Perspektive der Lehrpersonen festzustellen, wie es laut diesen möglich ist, trotz der wachsenden Herausforderung, die das Unterrichten für sie bereithält und das durch immer mehr werdende bürokratische Tätigkeiten zusätzlich erschwert

wird, ein derartiges Konzept in ihrem Unterricht umzusetzen. Die konkrete Forschungsfrage, die sich daraus ergeben hat, lautet folgendermaßen:

„Wie kann Scaffolding für den Sachunterricht der Grundschule für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache aus der Perspektive der Lehrpersonen implementiert werden?“

Die Zielsetzung der Forschungsfrage liegt darin, festzustellen, welche Maßnahmen notwendig sind, damit eine Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht von Lehrpersonen realisiert werden kann. Um der Fragestellung nachzugehen, planen die Lehrpersonen mit meiner Unterstützung als Expertin jeweils drei Unterrichtseinheiten nach dem Scaffoldingkonzept zu den Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ und führen diese im Anschluss daran im Sachunterricht durch. Im Rahmen der Evaluierungen werden die von den Lehrpersonen festgestellten notwendigen Maßnahmen für eine Implementierung im Sachunterricht im Rahmen von zwei Gruppendiskussionen vor und nach der Umsetzung, einer Zwischenevaluation sowie dem Führen von Gedächtnisprotokollen durch die Lehrpersonen erhoben.

Die Beantwortung dieser Frage zieht es nach sich, vor dem Festlegen von Konsequenzen durch die Lehrpersonen für die Umsetzung im Unterricht festzustellen, welchen Einfluss die Umsetzung des Scaffoldings generell mit sich bringt. Dies führt zur Entwicklung folgender Teilforschungsfrage:

„Welche Auswirkungen hat die Implementierung des Scaffoldings für den Sachunterricht der Grundschule aus der Perspektive der Lehrpersonen unter Berücksichtigung ihrer Einstellungen bezüglich ihres Sachunterrichts vor bzw. nach der Umsetzung des Scaffoldingkonzepts?“

Um die Auswirkungen der Implementierung der Teilforschungsfrage zusätzlich zu den Äußerungen der Lehrpersonen zu erfassen, findet während der Durchführung der Unterrichtseinheiten eine teilnehmende Beobachtung durch mich als Forscherin statt. Durch die Beschreibung des Unterrichts im Rahmen der Gruppendiskussionen vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten durch die Lehrpersonen sollen die Auswir-

kungen des Scaffoldings aus ihrer Sichtweise festgestellt werden. Die Ergebnisse der Teilforschungsfrage haben eine zentrale Rolle für jene der Forschungsfrage, beeinflussen diese und stehen in einem engen Verhältnis zu dieser.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil (I) der Arbeit wird in den Kapiteln 2 – 5 präsentiert. Das Kapitel 2 gibt einen Überblick über die theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb, auf welchem das Scaffoldingkonzept basiert. Daran anschließend folgt das Kapitel über Bildungssprache (Kapitel 3). Die Definition der Bildungssprache im schulischen Kontext wird dargestellt (3.1), um anschließend die sprachlichen Register Alltags- und Bildungssprache und deren Verwendung im schulischen Kontext (3.2) zu beschreiben. Eine essentielle Bedeutung nimmt dabei das Unterkapitel über die Merkmale der Bildungssprache und deren Vorkommen im Sachunterricht unter Anführung der Beispiele aus der Studie ein (3.2.1). Die Unterrichtssprache (3.3) sowie Fachsprache (3.4) als weitere sprachliche Register werden dargestellt.

Die Darstellung des Sachunterrichts in der Grundschule soll einen Überblick über den Lehrplan und dessen wichtigste Ziele geben (4.1). Anschließend werden der sprachensible (Sach)Unterricht (4.2) definiert und die wichtigsten Aspekte diesbezüglich dargestellt. Besonderer Fokus wird auf die Darstellungen der sprachlichen Ziele des Sachunterrichts und die Stolpersteine, die dieser für die Lernenden bereithält, gelegt (4.3). Dabei wird wiederum auf konkrete Beispiele aus der im Rahmen der Studie durchgeführten Unterrichtseinheit zurückgegriffen, um den theoretischen und praktischen Zusammenhang deutlich zu machen.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils stellt die Ausführungen zum Scaffoldingkonzept dar. Beginnend mit der Erläuterung der wichtigsten theoretischen Aspekte bezüglich des Scaffoldings im Zweitspracherwerb (5.1) erfolgt im Anschluss daran die Darstellung des Makroscaffoldings (5.2). Abschließend wird das Mikroscaffolding dargestellt.

Im empirischen Teil (II) erfolgt die Darstellung des Forschungsdesigns (6) sowie die Beschreibung des gesamten Forschungsprozesses (7). Kapitel 7

untergliedert sich in Methoden der Datenerhebung (7.1), Vorgehen der Datenerhebung (7.2), Datenaufbereitung (7.3) und Datenauswertung (7.4).

Die Ergebnisdarstellungen der Teilforschungsfrage (8.1) und der Forschungsfrage (8.2) erfolgen im Kapitel 8. Im Kapitel 9 werden die Ergebnisse zusammengefasst und unter der Berücksichtigung der Forschungsfrage interpretiert. Abschließend wird ein Resümee gezogen und ein Ausblick (Kapitel 10) auf den weiteren Umgang mit den Ergebnissen gegeben.

I. THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG

2. Spracherwerb

Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb stellen eine zentrale Bedeutung für die Planung eines sprachsensiblen Unterrichts dar. Dieser orientiert sich am momentanen Sprachstand der Lernenden, wodurch Sprachhilfen, die den Lernenden beim Erwerb der nächsten sprachlichen Stufe unterstützen, festgelegt werden können (Leisen 2013: S. 6/S. 32).

Das folgende Kapitel setzt sich mit dem Zweitspracherwerb und dessen Verortung im theoretischen Kontext auseinander.

2.1 Zweitspracherwerb

Vom Zweitspracherwerb einer oder mehrerer Sprachen ist die Rede, wenn eine Sprache ab dem dritten Lebensjahr erworben wird. Dieses Alter stellt die Grundlage für den Erwerb der Erstsprache, deren Erwerb von Geburt an stattfindet (vgl. Rösch 2011: S. 11), dar. Das Erlernen jeder weiteren Sprache wird ab dem Alter von drei Jahren durch das bereits „gefestigte erstsprachliche System“ (Bickes/Pauli 2009: S. 94) beeinflusst (vgl. ebd.). Es wird zwischen einem frühen (bis zum 6. Lebensjahr) und einem späten Zweitspracherwerb (ab dem 6. – 12. Lebensjahr) sowie dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen unterschieden (vgl. Ahrenholz 2017: S. 102).

Durch verschiedene Zweitspracherwerbs-hypothesen¹ erfolgt ein Versuch, den Verlauf des Zweitspracherwerbs zu erklären, um davon ausgehend effektive sprachliche Förderungen diagnostizieren zu können, welche Lernenden mit Migrationshintergrund beim Aneignen der Zweitsprache unterstützen können (vgl. Dirim 2015: S. 29).

Eine dieser in der Literatur² erwähnten Hypothesen stellt die Kontrastivhypothese dar, die von einer Beeinflussung der Zweitsprache durch die Erstsprache ausgeht, welche sich sowohl positiv als auch negativ äußern kann (Wildemann/Fornol 2017: S. 47).

¹ Vgl. dazu Wildemann/Fornol 2017: S. 46f; Ahrenholz 2017: S. 110ff.; Rösch 2011: S. 12

² Vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: S. 32f.; vgl. Ahrenholz 2017: S. 110; Wildemann/Fornol 2017: S. 47.

Im Gegenzug zur Kontrasthypothese entstand die Identitätshypothese, durch welche konstatiert wird, dass der Erwerb der Zweitsprache dem der Erstsprache entspricht, jedoch nicht von diesem beeinflusst wird (vgl. Rösch 2011: S. 23; vgl. Wildemann/Fornol 2017).

Nach der Interlanguagehypothese konstruiert der Lernende bzw. die Lernende eine sogenannte Interlanguage (Zwischensprache, Lernersprache, Interimssprache), d. h. eine eigene Sprache bzw. eigenes Sprachsystem, welches sowohl sprachliche Strukturen der Erstsprache als auch der Zielsprache aufweist (vgl. Rösch 2011: S. 24).

Die Interdependenz- oder Schwellenhypothese nach Cummins geht von unterschiedlichen Arten der Zweisprachigkeit aus, welche durch unterschiedliche sprachliche Niveaus gekennzeichnet sind (vgl. Rösch 2011: S. 25; Wildemann/Fornol 2017/ S. 47; Leisen 2013: S. 65).

Dirim (2015) steht den Darstellungen des Zweitspracherwerbs durch spezifische Hypothesen kritisch gegenüber. Die Expertin sieht die Problematik bei den im pädagogischen Bereich angewandten Spracherwerbs-hypothesen im Hinblick auf die fehlende Erklärungsmöglichkeit für „[...] die Vielfalt der Spracherwerbskonstellationen in der Migrationsgesellschaft [...]“ (Dirim 2015: S. 29) (vgl. ebd.). Laut Dirim ist es durch keine der in der Literatur erwähnten Hypothesen möglich „die Fülle der Phänomene zu erfassen [...], die beim migrationsbedingten Spracherwerb eine Rolle spielen“ (ebd. S. 30), vielmehr findet eine Reduzierung der „migrations-sprachliche[n] Vielfalt auf Nationalsprachen“ (ebd.) statt (vgl. ebd. S. 30).

Für die Entwicklung von Sprachförderkonzepten gilt es laut Dirim folgende Aspekte des Zweitspracherwerbs zu beachten (vgl. ebd. S. 31):

- Der Unterschied der Aneignung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ist umso geringer, je früher der Erwerb einer Zweitsprache stattfindet (vgl. ebd. S. 31).
- Je länger Kinder und Jugendliche ihre Migrationssprache im schulischen Kontext erworben haben, umso bedeutender und essenzieller erweist sich diese für den Erwerb der Zielsprache (vgl. ebd.).

- Beeinflusst wird der Zweitspracherwerb durch die „ Kontaktdauer und die Kontaktintensität“ zur Zielsprache sowie durch die „Qualität und Menge des Inputs“ (ebd.).
- Die erworbenen Sprachen der Lernenden beeinflussen sich gegenseitig. Sollten Lernende in einer Sprache bereits über bessere sprachliche Kompetenzen verfügen, kann auf diese zurückgegriffen werden (vgl. ebd.).

Des Weiteren haben die Basisqualifikationen³ nach Ehlich (2012; 2007) eine relevante Bedeutung für den Erwerb einer Sprache (vgl. Ehlich 2012: S. 2). Aufgrund dieser sind Kinder in der Lage, unterschiedliche Kommunikationssituationen durch sprachliche Beteiligung zu bewältigen (vgl. ebd. S. 2). Diese stellen unter anderem die Grundlage für die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache – USB DaZ“ dar (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014: S. 8).

Die Aneignung der einzelnen Basisqualifikationen erfolgt nicht getrennt voneinander, sondern vielmehr beeinflussen sich diese gegenseitig, entwickeln sich in einer Wechselwirkung zueinander und „[interagieren] in der Sprachaneignung [...] miteinander“ (Ehlich 2009: S. 19).

Die sprachlichen Basisqualifikationen stellen die Grundlage für die in weiterer Folge für den schulischen Erfolg ausschlaggebenden bildungssprachlichen Kompetenzen dar (vgl. Wildemann/Rank et.al. 2016: S. 69).

³ Vgl. Ehlich 2007: S. 12; 2012: S. 3

3. Bildungssprache

Sprachliche Mittel, die unter das Register „Bildungssprache“ fallen, haben einen ausschlaggebenden Einfluss für den schulischen Erfolg der Lernenden (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 8). Gogolin, eine renommierte Autorin dieses Thema betreffend, die aus diesem Grund im Rahmen dieser Arbeit häufig zitiert wird, spricht unter anderem von der „Bildungssprache der Schule“ (Gogolin 2006: S. 82), die sich von der Alltagssprache, d. h. der Sprache, die in alltagssprachlichen Situationen verwendet wird, hinsichtlich mehrerer Aspekte unterscheidet (vgl. Gogolin/Lange 2011; S. 112 und 2010: S. 12; Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 50f.).

Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über die begriffliche Entwicklung der „Bildungssprache“ zu geben. Die Darstellungen der Alltags-, Bildungs-, Fach- sowie Unterrichtssprache zeigen die unterschiedlichen sprachlichen Register der Schule auf. Die Merkmale der Bildungssprache werden aufgegriffen und erläutert.

3.1 Definition der Bildungssprache im schulischen Kontext

Ursprünglich wurde mit dem Begriff „Bildungssprache“ die Sprache der Gebildeten bezeichnet, welche als Gegenbegriff zur „Mundart“ (Gogolin/Lange 2011: S. 108) verstanden wurde, jener Sprache, die das „niedere Volk“ verwendete (vgl. ebd.). Laut dieser Definition steht Bildungssprache über anderen sprachlichen Registern und kann als eine höhere und bessere Sprache verstanden werden (vgl. ebd.). Bei der „Bildungssprache“ handelt es sich im Gegensatz zur „Fachsprache“ oder „Wissenschaftssprache“ um keinen linguistischen Begriff, sondern vielmehr um einen soziologischen (vgl. Gantefort 2013: S. 72). Ortner verweist diesbezüglich auf eine Definition aus dem Duden, laut der „Bildungssprache“ 1971 „[...] in die Lexikographie und damit in den Wahrnehmungsbereich der Linguistik eingeführt [wurde]“. (Ortner 2009: S. 2229).

Das FÖRMIG-Modellprogramm beeinflusst das Verständnis von Bildungssprache im schulischen Bereich und deren Verwendungen im deutschen Sprachraum (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 109f.). Durch dieses fand

eine Etablierung des Begriffes im erziehungswissenschaftlichen Bereich statt (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 13). Der aktuell verwendete Begriff, der von Gogolin in den deutschen Sprachraum eingeführt wurde (vgl. Gogolin 2006, 2010, 2011), geht dabei auf eine Definition von Jürgen Habermas (1977) zurück, der „Bildungssprache“ als die Sprache der Öffentlichkeit, die in unterschiedlichsten Medien, wie Zeitungen, Fernsehen, Rundfunk etc. eine Verwendung findet, definiert. Er beschreibt Bildungssprache als jenes sprachliche Register, welches es möglich macht, sich „[...] mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen (zu) verschaffen [...]“. (Habermas 1977: S. 39) und legt den Zusammenhang zwischen der Bildungssprache und dem schulischen Lernen fest (vgl. Leisen 2018a).

Neben dieser Definition liegt die Grundlage für die Entwicklung des FÖRMIG-Modellprogrammes in Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum (vgl. Cummins 2002; Halliday 1994; Bernstein 1971). Im Rahmen dieser Studien konnte festgestellt werden, dass Alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeiten nicht ausreichend für das erfolgreiche Handeln in der Schule sind. Vielmehr muss Lernenden ein spezifisches sprachliches Register, die Bildungssprache, zugänglich sein (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 110). Gogolin und Lange (2011) sowie Quehl und Trapp (2013) verweisen auf Ausführungen von Halliday, Bernstein und Cummins (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 110; Quehl/Trapp 2013: S. 14ff.), denen gemeinsam ist, dass sie sich mit der Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache auseinandersetzen (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 14), dies jedoch auf unterschiedlichen Ebenen.

So setzt sich Halliday (1994) auf linguistischer Ebene im Kontext seiner entwickelten „Functional Grammar“ mit der Unterscheidung der sprachlichen Register auseinander. Bernstein hingegen (1971) analysiert diese aus soziolinguistischer Sicht und stellt fest, dass der sozioökonomische Hintergrund einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche Ausgangslage des Kindes hat (vgl. Bernstein 1971: S. 34ff.).

Cummins (2000) verbindet diese beiden Ansätze und setzt sich unter der Perspektive von Migration und Bildung mit der Unterscheidung von All-

tags- und Bildungssprache auseinander. (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 14). Dabei nimmt Cummins eine Einteilung in zwei sprachliche Kompetenzbereiche vor und unterscheidet zwischen „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP; „academic language“) und „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS; „conversational language“) (Cummins 2000). Diese Differenzierung beeinflusst die im deutschen Sprachraum vorgenommene Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache (vgl. Chudaske 2012: S. 175).

Bei der „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) handelt es sich um ein kognitiv anspruchsvolles Register, deren Verwendung und Gebrauch hohe kognitive Kompetenzen erfordert, im schulischen Bereich eine zentrale Rolle einnimmt und dessen Aneignung in etwa fünf bis sieben Jahre in Anspruch nimmt (Gogolin/Lange 2011: S.110). Laut Chudaske ist „[...] erst bei der Beherrschung dieses sprachlichen Kompetenzbereiches eine Teilnahme an fachlichen Diskursen bzw. Unterrichtsgesprächen möglich [...]“ (Chudaske 2012: S. 175). CALP entspricht somit dem sprachlichen Register der Bildungssprache.

Die „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS) sind als Gegenbegriff zu verstehen und umfassen basale sprachliche Kompetenzen, die geringere kognitive Fähigkeiten nach sich ziehen und deren Erwerb etwa zwischen sechs Monate bis zwei Jahre in Anspruch nimmt (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 111). BICS ist demzufolge die im deutschen Sprachraum sogenannte Alltagssprache.

Gogolin und Lange definieren Bildungssprache (2010) als „[...] das Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken“ (Gogolin/Lange 2010: S. 9). Bildungssprachliche Äußerungen nehmen nicht nur für den schulischen Kontext eine zentrale Rolle ein, sondern ermöglichen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 16; vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 21).

Bildungssprache umfasst demzufolge einen bestimmten Ausschnitt sprachlicher Kompetenzen, welche sie von der Alltagssprache hinsichtlich mehrerer Aspekte unterscheidet (Gogolin/Lange 2011: S. 111f.).

3.2 Alltagssprache vs. Bildungssprache im schulischen Kontext

Die Ursache für die Überforderung der Schüler und Schülerinnen mit den sprachlichen Anforderungen der Schule liegt laut Leisen (2018a) „[...] im sogenannten Wechsel des Sprachregisters von der Alltagssprache in die Bildungssprache.“ (Leisen 2018b). Für den Sachunterricht, in welchem Sprache „[...] als wichtigstes Mittel bzw. als ein Werkzeug betrachtet [wird], um sachunterrichtliche Inhalte zu lernen“ (Wildemann/Fornol 2017: S. 207) stellt der Unterschied von Alltags- und Bildungssprache eine zentrale Rolle dar (vgl. Goßmann 2013). Eine explizite Darstellung der Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache ist notwendig, um verstehen zu können, welche Schwierigkeiten Bildungssprache für Lernende bereithält, sowie in weiterer Folge einen sprachsensiblen Sachunterricht im Sinne des Scaffoldings⁴ planen und gestalten zu können (vgl. Martens 2014: S. 3; vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 16).

Alltagssprache können Lernende ungesteuert im Alltag, ohne Unterricht zu besuchen, erwerben. Alltagssprachliche Kommunikation zeichnet sich durch die Möglichkeit aus „[...] auf einen gemeinsamen Kontext Bezug [zu] nehmen [...]“ (ebd. 2016: S. 18). Diese wird als „Sprache der Nähe“ (Koch/Oesterreicher 1985 S. 22) definiert, zeichnet sich durch konzeptionelle Mündlichkeit aus und weist Merkmale der mündlichen Sprache auf (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 99). Diese Merkmale umfassen die Kontextgebundenheit von Unterhaltungen und Gespräche und die bestehende Möglichkeit für den Sprecher und die Sprecherin, sich auf Personen, Gegenstände oder Orte zu beziehen und das Gesagte zusätzlich durch deiktische Ausdrücke, wie „dieser“, „der da“, „das da“ etc. zu unterstützen (vgl. Gogolin/Lange 2010: S. 12). Darüber hinaus sind grammatikalisch inkorrekte Sätze, das Sprechen in unvollständigen Sätzen und die Verwendung unspezifischer Ausdrücke Charakteristika mündlicher Äußerungen (vgl. ebd.; vgl. ebd. 2011: S. 112). Eine Antwort in einer Wegbeschreibung, wie „Hier links und dann dort vorne nach rechts“ (ebd. 2011: S. 112) stellt ein Beispiel für eine alltagssprachliche Äußerung dar (vgl. ebd. 2011: S. 112).

⁴ S.h. Kapitel 5

Bildungssprache ist im Gegensatz zur Alltagssprache konzeptionell schriftlich, d. h. sowohl das Gesagte als auch das Geschriebene weisen „Merkmale der schriftlichen Kommunikation“ (Leisen 2013: S. 54) auf. Ein wesentliches Charakteristikum der geschriebenen Sprache ist die „raumzeitliche Distanz“ (Gogolin/Lange 2010: S. 12). Bildungssprache ist kontextreduziert und erfordert dementsprechend präzise Äußerungen, die spezifische sprachliche Mittel erfordern (vgl. ebd.; vgl. ebd. 2011: S. 112), damit das Sprechen über Inhalte, die sich nicht im „unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden“ (ebd. 2011: S. 112), stattfinden kann. Um die Unterschiede deutlich zu machen, kann in diesem Zusammenhang wiederum das eben dargestellte Beispiel der Wegbeschreibung aufgegriffen werden. Die Verwendung von präzisen Formulierungen ist notwendig, wenn nach einem Ort gefragt wird, der sich nicht in der unmittelbaren Nähe befindet, bzw. wenn eine Wegbeschreibung in schriftlicher Form stattfindet. Eine derartige Äußerung könnte folgendermaßen lauten: „Gehen Sie bis zur ersten Kreuzung geradeaus und biegen Sie anschließend links ab. [...].“ (vgl. ebd. 2011: S. 112).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Bildungssprache in keiner Form über der Alltagssprache steht (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 8). Der Unterschied der beiden Register besteht darin „[...] dass beide Verständigungsweisen unterschiedliche Funktionen erfüllen und deshalb auch unterschiedliche Formen aufweisen“ (ebd.: S. 8). In der Schule haben beide Register ihre Berechtigung: Nicht in jeder Situation sind bildungssprachliche Äußerungen notwendig wie z. B. bei Pausengesprächen, in bestimmten Phasen des Unterrichts oder wenn über Beobachtungen gesprochen wird. Beim Erwerb neuer Lerninhalte weisen Brandt und Gogolin (2016) auf die Funktionalität der Alltagssprache hin, deren Verwendung beim Verstehen neuer Inhalte effektiver ist, da die gleichzeitige korrekte Verwendung neusprachlicher Mittel eine Überforderung darstellen würde (vgl. ebd. 2016: S. 18).

Brandt und Gogolin (2016) konstatieren vielmehr eine Verbindung von Alltags- und Bildungssprache. Laut den Autorinnen sind „alltags- und bildungssprachliche Ausdrucksweisen [...] auf einem Kontinuum angesie-

delt und keineswegs vollständig trennscharf“ (ebd.). Auch für die im Rahmen dieser Arbeit umgesetzten Unterrichtseinheiten wurde dieses Kontinuum bei der Planung berücksichtigt. In drei aufeinander aufbauenden Phasen sollen die Lernenden schrittweise von alltagssprachlichen zu bildungssprachlichen Äußerungen gelangen. Die Sequenzierung der Lernaufgaben wird im Kapitel 4.2 ausführlich beschrieben und durch eine Grafik dargestellt⁵. Das Beherrschen des sprachlichen Registers wird umso wichtiger, „je weiter eine Bildungsbiographie voranschreitet“ (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 111) und je spezifischer die Inhalte der einzelnen Fächer werden, desto mehr werden bildungssprachliche Kompetenzen verlangt (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 8; Gogolin/ Lange 2011: S. 111).

Auch der Sachunterricht in der Grundschule setzt die Verwendung spezifischer Ausdrücke sowie eine „höhere sprachliche Präzision“ (Goßmann 2013: S. 9) voraus. Die Verwendung von ungenauen Begriffen, das Beschreiben durch Hinzeigen oder Umschreiben von Dingen, d. h. die Verwendung von Alltagssprache, ist nicht ausreichend, um über fachliche Inhalte sprechen zu können (vgl. ebd.). Schüler und Schülerinnen müssen über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, welche über die alltagssprachliche Verwendung der Sprache hinausgehen (vgl. Goßmann 2013: S. 9) und sich auf mehreren Ebenen, wie z. B. der syntaktischen, der lexikalischen-semantischen und den normativen Ebenen von dieser unterscheiden (vgl. ebd.: S. 112). Eine Darstellung bildungssprachlicher Merkmale findet im folgenden Kapitel, unter spezieller Berücksichtigung von Beispielen aus dem Sachunterricht, statt.

3.2.1 Merkmale der Bildungssprache und deren Vorkommen im Sachunterricht

Allgemein ist zu sagen, dass in der Literatur die Merkmale der Bildungssprache in unterschiedlichen Ausführungen verschiedener Autoren und Autorinnen zu finden sind.⁶ Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die Ausführungen Gogolins Bezug genommen, welche auf unveröffentlichte In-

⁵ Die gesamte Unterrichtsplanung kann dem Anhang I entnommen werden.

⁶ Wildemann und Fornol (2017) stellen in einer Tabelle die Ausführungen verschiedener Autoren und Autorinnen bezüglich der Merkmale der Bildungssprache dar, welche einen guten Überblick über die unterschiedlichen Zugänge gibt (Wildemann/Fornol 2017: S. 114ff.).

halte aus einem Workshop Reichs zurückgreift (vgl. Reich 2008 zit. n. Gogolin/Lange 2010: S. 13). Reich fasst die Merkmale der Bildungssprache auf unterschiedliche Ebenen zusammen, orientiert sich an den Beschreibungen der sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich (vgl. Ehlich 2007: S. 22ff.) und nennt folgende Charakteristika der Bildungssprache (vgl. Reich 2008 zit. n. Gogolin/Lange 2010: S. 13):

- **Diskursive Merkmale** beziehen sich auf die Form der Bildungssprache, d. h. die Festlegung der Sprecherrolle und des Sprecherwechsels, die Verwendung monologischer Formen, wie z. B. das Verfassen einer Wegbeschreibung oder das Gestalten von Plakaten zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“. Die Verwendung fachspezifischer Textsorten des Sachunterrichts zählt ebenfalls zu diesen Merkmalen (vgl. ebd.).
- **Lexikalisch-semantische Merkmale** umfassen den spezifischen Wortschatz wie z. B. die Verwendung von Präfixverben, Nominalisierungen („In der Dunkelheit kann der Fuchs gut sehen“) (Goßmann 2013: S. 10), normierten Fachbegriffen oder Komposita (vgl. Gogolin/Lang 2010: S. 13 und 2011: S. 114). In der geplanten Unterrichtseinheit „Pass auf im Straßenverkehr“ treten Merkmale auf Wortebene in Form von trennbaren Verben, wie „aufpassen, anhalten, hinfallen, einsteigen“, Verben mit Präpositionen „warten auf“ und Komposita wie „Verkehrsampel“, „Fußgängerampel“ auf.
- **Syntaktische und textuelle Merkmale** betreffen den Satzbau und den Aufbau von Texten, die Verwendung unpersönlicher Formulierungen mit Hilfe von Passivkonstruktionen wie z. B. „[...] aber es wird Atomstrom aus anderen Ländern importiert“ (vgl. Bertsch/Eichhorn et.al. 2016: S. 49) und Funktionsverbgefüge (vgl. Gogolin/Lange 2010: S. 13).

Tajmel und Hägi-Mead (2017) stellen Merkmale der Bildungssprache tabellenförmig dar und ergänzen diese mit Beispielen aus dem Sport- und Mathematikunterricht (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 52).

Wortebene (lexikalisch/morphologisch)	Beispiele
Komposita	<i>Gummiball, Fußball, Schleuderball, Medizinball, Tennisball, Mittelwert, Richtungsvektor</i>
Nominalisierungen	<i>das Werfen, Schlagen, Treffen, die Erwärmung, die Wahrscheinlichkeit, der Rückbezug, die Darstellung, die Beschleunigung, die Erwärmung</i>
Verbalisierungen	<i>sich vergewissern, sich absichern, berichtigen, verschönern, erwärmen, vergrößern</i>
Adjektivierungen	<i>absichtlich, versehentlich, fangbar, unschlagbar, mittig, gesetzlich, schriftlich</i>
Partizipien I	<i>werfend, schlagend, federnd, sich absichernd, erwärmend, verbindend, leitend, informationstragend</i>
Partizipien II	<i>geworfen, geschlagen, gefedert, abgesichert, berichtet, erwärmt, verbunden, geschlossen</i>
Fachwörter	<i>Ass, Aufschlag, Volley, slicen, Satz, Topspin, Vorhand, überlobben, Vektor, kongruent, Diskriminante</i>
Satz/Textebene (syntaktisch/textual)	Beispiele
„fachliche Redewendungen“ (Kollokationen)	<i>ein Ass schlagen, ins Aus spielen, das Netz angreifen, auf die Rückhand spielen, eine bittere Niederlage, den Mittelwert bilden, eine Gleichung aufstellen, in einen Fall setzen, eine Bedeutung erfassen, in Lösung gehen</i>
Genitivattribute	<i>die Bedeutung des Spiels, die Würdigung des Gegners/der Gegnerin, die Größe des Winkels</i>
Partizipialkonstruktionen	<i>der entscheidende Ball, ein erreichter Ball, ein gekonnter Aufschlag, das erwärmte Medium, die resultierende Kraft, der ausschlaggebende Gedanke</i>
Pro-Formen (Verweisformen)	<i>dieser, welcher, dabei, dadurch, deswegen u.a.</i>
unpersönliche Form, Passiv	<i>es wird gespielt, der Ball wurde angenommen, es gilt, der Körper wird erwärmt, es wird angenommen</i>
Präpositionalphrasen	<i>mit aller Kraft, in aller Munde, ein Schläger mit großem Kopf, unter der Regierung, mittels der Berechnung, in der Regel, aufgrund der Maßnahme</i>
Satzklammern	<i>die Spielerin schlägt ... auf, der Körper legt einen Weg zurück, das Molekül gibt ein Proton ab</i>
Symbole	Beispiele
Fachsymbole, Abkürzungen, Zeichen, Formelzeichen	<i>15:0, bzw., u.a., i.A., i.d.R., usw. A, a, α, α =, +, -</i>

Abbildung 1: Bildungssprachliche Merkmale, Beispiele aus dem Sport- und Mathematikunterricht (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 52)

In Übereinstimmung mit Reich teilen die Autorinnen Merkmale in Wort-, Satz- und Textebene ein, diskursive Merkmale greifen die Expertinnen jedoch nicht auf (vgl. ebd.). Die unterschiedliche Darstellung bildungssprachlicher Merkmale zieht als sinnvolle Konsequenz eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Darstellungen bildungssprachlicher Merkmale nach sich, durch welche die Gelegenheit besteht, bildungssprachliche Merkmale in ihrer Gänze zu erfassen.

Wie präsent Bildungssprache auch in einem Fach ist, von dem angenommen wird, dass die vermittelnden Inhalte auch ohne die Unterrichtssprache zu verstehen verarbeitet werden können, (vgl. Tajmel 2010: S. 167) zeigen die angeführten Beispiele von sprachlichen Äußerungen im Sportunterricht. Sprachliche Äußerungen wie „einen Punkt erzielen, ins Auspielen, die Spielerin schlägt ... auf“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 52) stellen typische Formulierungen im Sportunterricht dar und machen deutlich, dass kein Fach ohne Sprache auskommt (vgl. ebd.).

Der Erwerb bildungssprachlicher Merkmale stellt eine erhebliche Herausforderung für Lernenden dar. Leisen sieht die Herausforderung im Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache, sowohl für Lernende, welche Deutsch als Zweitsprache lernen, als auch für Lernende, die Deutsch als Erstsprache sprechen (vgl. Leisen 2018a). Für Schüler und Schülerinnen, die aufgrund ihres sozioökonomischen und sozial schwächeren Hintergrunds die sprachlichen Anforderungen der Schule nicht erfüllen können, da sie keine bzw. „in ihrem Alltag weniger Begegnungen und Erfahrungen mit dem ‚bildungssprachlichen Register‘ haben“ (Hawlik/Sorger 2017: S. 3), besteht nur in der Institution Schule die Möglichkeit, bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 13). Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen sowie aus bildungsfernen Familien stammen, erfahren dadurch eine doppelte Benachteiligung (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 109/ vgl. Mecheril/ Quehl 2015: S. 154). Ohne eine explizite Förderung der Bildungssprache haben diese Kinder und Jugendlichen kaum eine Chance auf einen erfolgreichen Bildungsweg. Zusätzlich entsteht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine doppelte Herausforderung in der gleichzeitigen Aneignung der fachlichen Inhalte sowie der Sprache, in der diese vermittelt werden (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 122).

Unterricht zeichnet sich aber nicht nur durch bildungssprachliche Merkmale aus, sondern auch die sprachlichen Register „Fachsprache“ sowie „Unterrichtssprache“ (vgl. Leisen 2018a) haben eine wesentliche Relevanz für die Schule. Diese sprachlichen Register werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

3.3 Unterrichtssprache – die Sprache des Unterrichtens

Ein weiteres sprachliches Register der Schule stellt die „Unterrichtssprache“ (Leisen 2018a) dar. Die Unterrichtssprache zeichnet sich laut Leisen durch die Kombination von alltags-, bildungs- sowie fachsprachlichen Äußerungen aus (vgl. ebd.). Leisen bezeichnet die Unterrichtssprache als die Sprache „auf dem Weg zum Verstehen“, während „die Fachsprache [...] die Sprache des Verstandenen [ist]“ (Leisen 2018a) und weist explizit daraufhin, dass der Unterrichtssprache eine zentrale Rolle bei der Vermittlung der Bildungs- und Fachsprache zukommt (vgl. Leisen 2018a).

3.4 Fachsprache und deren Verwendung im Sachunterricht

Allgemein definiert Hoffmann (1976) Fachsprache bzw. Fachsprachen als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden [...]“ (Hoffmann 1976: S. 170). Diese ermöglicht den in einem spezifischen Bereich tätigen Menschen zu kommunizieren und dient als Verständigungsmittel (vgl. ebd.). Auch Gogolin und Lange (2011) definieren Fachsprache als „[...] eine Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient“ (Gogolin/Lange 2011: S. 112).

Die allgemeine Definition von „Fachsprache“ wird von Ahrenholz (2010) aufgegriffen und im schulischen Bereich etabliert. Ahrenholz sieht die Fachsprach gegensätzlich zur Bildungssprache und versteht darunter jenes sprachliche Register, welches in jedem Schulfach für dieses typische Charakteristika aufweist (vgl. Ahrenholz 2010: S. 16).

Fachsprache stellt in der Grundschule vor allem auch im Sachunterricht eine zentrale Rolle dar, in welchem die Verwendung von „(Fach)-Begriffe[n] an Bedeutung gewinn[t] (Goßmann 2013: S. 9).

Bezüglich der Fachsprache als sprachliches Register bestehen in der Literatur kontroverse Annahmen. Zum einen wird Fachsprache von einigen Autoren und Autorinnen (vgl. Ahrenholz 2010; Griebhaber 2013) als ein eigenes sprachliches Register gesehen, welches sich durch fachsprachliche Lexik und spezifische Fachausdrücke auszeichnet (vgl. Griebhaber 2013: S. 58).

Konträr zu dieser Annahme wird von den Autorinnen Gogolin und Lange (2011) Fachsprache als ein Teil der Bildungssprache definiert (Gogolin/Lange 2011: S. 112). Rösch (2013) teilt diese Ansicht und meint, dass Fachsprache weder über eine eigene Syntax noch über eine eigene Lexik verfügt. Vielmehr greift Fachsprache auf bereits vorhandene sprachliche Ausdrücke, wie Passivkonstruktionen, Nominalisierungen, Komposita etc. zurück (vgl. Rösch 2013: S. 22).

Die explizite Vermittlung fachsprachlicher Mittel und spezifischer Fachausdrücke wird im Fachunterricht verfolgt, wo hingegen bildungssprachliche Mittel oft vernachlässigt werden (vgl. Meyer und Prediger 2012: S. 4). Den Grund sehen Wildemann und Fornol (2017) darin, dass Fachlehrer bzw. Fachlehrerinnen die Vermittlung spezifischer fachlicher Ausdrücke ihr Fach betreffend als ihre Verantwortung verstehen. Denn erst die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Fachwortschatz kann das Verstehen des Inhaltes implizieren (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 111).

Sowohl bildungssprachliche als auch fachsprachliche Kompetenzen haben einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulerfolg. Da der Erwerb der Bildungs- und Fachsprache mehrere Jahre in Anspruch nehmen kann, sollten diese „zum Lerngegenstand in allen Unterrichtsfächern werden“ (Goßmann 2013: S. 10), deren Förderung „systematisch im Rahmen eines Spiralcurriculums während der gesamten Zeit der institutionellen Bildung“ (ebd.: S. 11) angestrebt werden sollte.

Leisen (2018a) plädiert für eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch einen „sprachlich reichhaltig[en]“ und „kognitiv anregend[en]“ (Leisen 2018a) Unterricht, sowie durch die Gestaltung „sprachfördernd[er] und sprachsensibl[er]“ (ebd.) Unterrichtseinheiten (vgl. ebd.). Eine Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen muss angestrebt werden (vgl. Leisen 2018b), eine Forderung, die durch einen sprachsensiblen Unterricht, der im Folgenden dargestellt wird, gelingen kann (vgl. Leisen 2013/Leisen 2018a).

4. Sprachsensibler Unterricht

Das folgende Kapitel erläutert den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen im Sachunterricht und stellt die wesentlichen Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts dar. Die wesentliche Funktion der Sprache im Sachunterricht und auftretende Stolpersteine, die die deutsche Sprache für Lernende bereithält, werden dargestellt.

Zuerst wird der Sachunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des österreichischen Lehrplanes und der in der Literatur erwähnten wesentlichen Ziele dargestellt. Sprache als Grundvoraussetzung, um im Sachunterricht kommunizieren und Inhalte verstehen zu können (vgl. Leisen 2013: S. 3) und die sich daraus ergebende notwendige Verbindung von Fach und Sprache werden im Anschluss daran erläutert.

4.1 Sachunterricht in der Grundschule

Die Ausbildung naturwissenschaftlicher, geschichtlicher sowie geographischer Kompetenzen wird in der Grundschule im Sachunterricht angestrebt (vgl. Lehrplan 2012). Der Sachunterricht unterstützt Lernende „[...] ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen [...]“ (GDSU 2013: S. 9) und sollte so gestaltet werden, dass dieser die Lernenden weder unter- noch überfordert und „inhaltlich und methodisch anspruchsvoll gestaltet“ werden (Wildemann/Fornol 2017: S. 206).

Die Bildungs- und Lehraufgaben des Sachunterrichts werden im Lehrplan der Volksschule folgendermaßen beschrieben: „Der Sachunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen.“ (Lehrplan der Volksschule 2012: S. 84). Durch einen „kindgemäße[n] und [...] sachgerechte[n] Unterricht“ (ebd.) sollen Schüler und Schülerinnen in der Lage sein, ihre Lebenswelt zu verstehen und zu betrachten und dadurch „zu bewusstem, eigenständigem und verantwortlichem Handeln“ (ebd.) geführt werden.

Laut Goßmann (2013) ist das Ziel eines der Zeit entsprechenden Sachunterrichts „[...] mehr als Wissensvermittlung und Erweiterung des Weltwissens unserer Schülerinnen und Schüler [...]“ (Goßmann 2013: S. 8).

Vielmehr stellt das Lehren von fachlichen Arbeitsvorgängen, wie z. B. dem Experimentieren, ein wesentliches Ziel des Sachunterrichts dar (vgl. Goßmann 2013: S. 8).

Anknüpfend an bereits vorhandenes Wissen soll ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen der Lernenden hergestellt, falsche Informationen aufgehoben sowie das aus einzelnen Bereichen bestehende Wissen „zu einem kohärenteren, gut strukturierten Wissen in Form von übergeordneten Begriffen, Gesetzmäßigkeiten oder Modellvorstellungen [...]“ (Kleickmann 2012: S. 9) ausgebaut werden. Die Erweiterung allgemeiner Begrifflichkeiten fördert die Entwicklung eines „kohärenten Wissens“ (Wildemann/Fornol 2017: S. 206), das auf neue Themen übertragen werden kann (vgl. ebd.; vgl. Goßmann 2013: S. 8). Durch den selbstständigen und reflektierten Ausbau neuer Erkenntnisse erwerben Lernende (soziale) Kompetenzen, ihre Lebensumwelt um sich herum zu erschließen, zu verstehen sowie wahrzunehmen (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 206). Ein verantwortungsbewusster Umgang mit ihrer Umgebung sowie Möglichkeiten, im Rahmen dieser zu handeln und mitzugestalten, werden entwickelt (vgl. ebd.).

Neben dem Ausbau des Wissens haben Lernende im Sachunterricht die Möglichkeit ihre „Fragen und Deutungsmuster“ darzustellen sowie „ihre Erklärungen und Begründungen angemessen zu versprachlichen, zu präsentieren und zu kommunizieren“ (GDSU 2013: S. 10). Diese Aufgabe und die von Goßmann (2013) festgelegten Ziele des Sachunterrichts, nämlich dass Lernende sich untereinander austauschen sowie „miteinander in Beziehung treten“ (Goßmann 2013: S. 8) können und dass der Unterricht genügend Raum für die Präsentation ihres Wissens schafft (vgl. ebd.), zeigt die Notwendigkeit von sprachlichen Kompetenzen für den Austausch, die Aneignung und Vermittlung fachlicher Inhalte (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 206).

Gerade im Sachunterricht wird die Verbindung zwischen dem Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten und fachlicher Inhalte besonders deutlich (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 208). Sprache stellt ein wesentliches Medium dar, um fachliche Inhalte im Rahmen des Sachunterrichts aneignen zu

können (vgl. ebd.: S. 207). Auch Goßmann (2013) erwähnt, dass die Vermittlung des fachlichen Wissens über Sprache stattfindet und in weiterer Folge wieder über diese abgerufen werden muss, so dass „Sprachförderung [...] auch Aufgabe des Sachunterrichts [ist]“ (Goßmann 2013: S. 8).

Durch einen sprachsensiblen Sachunterricht soll eine Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen gelingen.

4.2 Sprachsensibler (Sach)Unterricht– die Antwort auf die Herausforderung

Laut Leisen (2018b) findet in einem sprachsensiblen Unterricht ein „[...] bewusster Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen 2018b) statt. Dabei stellt die gezielte und geplante Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Lernenden das wesentliche Ziel dar, eine Form des Unterrichts die Leisen als „[...] Schlüssel für einen gelingenden Fachunterricht“ (ebd.) bezeichnet (vgl. ebd.).

In einem sprachsensiblen Fach- bzw. Sachunterricht findet „sachbezogenes Sprachlernen“ (Leisen 2018b) statt, und sprachliches und fachliches Lernen beeinflussen und unterstützen sich gegenseitig. Fach- und Sprachlernen dürfen nicht getrennt voneinander stattfinden, sondern bildungssprachliche Kompetenzen werden anhand fachlicher Inhalte gelernt, wie das auch im Rahmen der geplanten Unterrichtseinheiten der Fall ist. Durch die Bearbeitung der Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ findet sprachliches Lernen durch die Erweiterung des Wortschatzes („Verkehrsampel, überqueren, bei Rot über die Fahrbahn gehen“ etc.) statt, welcher in Verbindung mit Satzstrukturen („Das Kind überquert die Straße.“) erworben wird. Zusätzlich werden Nomen sowohl im Singular als auch im Plural („das Auto, die Autos“) sowie Verben im Infinitiv („hinfallen“) und in konjugierter Form („er/sie/es fällt hin“) angeboten. An dieser Stelle wird die Vermittlung von sprachlichen Inhalten in Verbindung mit fachlichen deutlich.

Durch den sprachlichen Austausch erwerben Lernende Fachvokabular und erweitern durch neue sprachliche Kompetenzen sowie Begriffe ihren allgemeinen Wortschatz. Dies hat den positiven Effekt, dass Lernende die

Möglichkeit haben, sich zu unterschiedlichen Inhalten sowie fachlichen Themen im Unterricht zu äußern (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 207f.).

Sowohl die Unterrichtseinheit „Pass auf im Straßenverkehr“ als auch „Wegbeschreibung“ zielt auf einen hohen sprachlichen Austausch unter den Lernenden ab. Dies findet z. B. im Rahmen der Partnerarbeit, dem Halten von Präsentationen und dem gegenseitigen Beschreiben eines Weges in Verbindung mit fachlichen Inhalten statt.

Auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit Sprache und das Sprechen über die Sprache, d. h. die Entwicklung eines Sprachbewusstseins, sind Ziele des sprachsensiblen Unterrichts (vgl. ebd.). Die Sprache selbst wurde im Rahmen der durchgeführten Unterrichtseinheiten konkret thematisiert:

So wurde mit den Lernenden die Veränderung des Wortstammes mancher Verben durch die Konjugation analysiert („Es heißt ‚fahren mit‘, aber ‚er/sie/es fährt mit‘. Bei manchen Verben ändert sich das. ‚Tragen‘, aber ‚er, sie, es trägt‘ [...]“) (vgl. Beobachtungsprotokoll am 5.11., Klasse B).

Des Weiteren ist für einen sprachsensiblen Unterricht der Einsatz von authentischen sprachlichen Situationen notwendig, die Lernende weder über- noch unterfordert. Um die geeigneten Sprachsituationen anzubieten, ist die sprachliche Ausgangslage, d. h. der aktuelle Sprachstand, der Lernenden entscheidend, da die sprachlichen Anforderungen etwas über diesem liegen sollten. Leisen (2018) spricht von der „kalkulierten sprachlichen Herausforderung“ (Leisen 2018b).

Eine Planung eines sprachsensiblen Sachunterrichts setzt außerdem ein Sprachbewusstsein seitens der Lehrpersonen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 10), das Wissen über die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache und den Willen, ihren Unterricht im Hinblick auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu planen, voraus (vgl. Gogolin/Lange/Hawighorst et. 2011: S. 14). Durch die Bereitstellung von sprachlichen Mitteln müssen die Lernenden die Möglichkeiten haben, bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 111; Hawlik/Sorger 2017: S. 3). Dafür ist ein Wissen über Stolpersteine, welche die sprachlichen Anforderungen des Sachunterrichts für Ler-

nende bereithalten, seitens der Lehrpersonen notwendig (vgl. Martens 2014: S. 3).

4.3 Sprachliche Ziele und mögliche Stolpersteine des Sachunterrichts

Martens (2014) beschäftigt sich in ihren Ausführungen mit typischen Stolpersteinen der deutschen Sprache, konkreter der deutschen Bildungssprache (vgl. ebd.). Das Identifizieren von Stolpersteinen in Texten, verwendeten Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern, aber auch in mündlichen Äußerungen, durch welche das Verstehen der Inhalte erschwert bzw. sogar verhindert werden kann (vgl. Martens 2014: S. 3), ist von zentraler Bedeutung. Diese werden im Folgenden durch die von Goßmann (2013) erwähnten, den Sachunterricht betreffenden, spezifischen Stolpersteine sowie durch das Anführen eigener Beispiele aus der konkreten Unterrichtsplanung ergänzt.

- Stolpersteine auf Wortebene

Auf Wortebene stellen Komposita im Sachunterricht eine Herausforderung für Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache dar (vgl. Goßmann 2013: S. 9). Die Schwierigkeit besteht bereits in der Bildung von Komposita, die auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden kann. Demnach ist die Verbindung von Nomen und Nomen („Verkehrsampel“; „Fußgängerampel“), Verb und Nomen („Parklücke“), Adjektiv und Adjektiv („dünnhäutig“) (Martens 2014: S. 17) uvm. möglich. Komposita erweisen sich zusätzlich aufgrund der Veränderung der Bedeutung der Wörter z. B. bei „Trommelfell“, „Mordsspaß“ (ebd.), der Schwierigkeit, eine passende Übersetzungen dieser zu finden, aufgrund bestimmter grammatikalischer Regeln, wie z. B. dass der Artikel durch das letzte Nomen bestimmt wird („aus **der** Schnee und **die** Flocke wird **die** Schneeflocke“), als komplex. Auch die Verwendung von unterschiedlichen sogenannten „Fugenzeichen“ (ebd. 2014: S. 18) („Bauern**n**haus“; „Arbeits**z**immer“) (Leopold 2015: S. 12ff.), für die keine fixierten Regeln für deren Verwendung bestehen, stellen eine erhebliche Schwierigkeit für die Lernenden dar (vgl. Martens 2014: S. 17).

Weitere Stolpersteine auf Wortebene sind trennbare Verben („hinfallen“, „einsteigen“), welche unter anderem die Bedeutung des Wortes verändern können, wie z. B. bei „austrocknen“, Nominalisierungen („die Dunkelheit“), Partikeln, Pronomen („er“, „ihm“, „seine“), aber auch unbestimmten Pronomen (wie „man“), Präpositionen, Konjunktionen („dann“, „deshalb“) oder Pronominaladverbien („dazu“) (vgl. Rösch 2010: S. 220; Quehl/Scheffler 2010: S. 77; Goßmann 2013: S. 10).

Der Sachunterricht soll Lernende des Weiteren dazu animieren, ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken und ihr Vorwissen zu versprachlichen und Zusammenhänge herzustellen (vgl. Goßmann 2013: S. 8). Diese Versprachlichung erfordert das Bilden von Sätzen und bringt Stolpersteine auf Satz- sowie in weiterer Folge auf Textebene mit sich (vgl. Martens 2014: S. 31ff.).

- Stolpersteine auf Satzebene bzw. Textebene

Lernende sollen die Möglichkeit zum „selbstständigen Erarbeiten“ (ebd.) haben. Dies schließt unter anderem die Gelegenheit für das Formulieren von Fragen und die Entwicklung einer Fragehaltung mit ein (vgl. Goßmann 2013: S. 9). Fragen zu bilden setzt komplexe sprachliche Kompetenzen voraus, welche Lernende vor allem zu Beginn des Spracherwerbs kaum bewältigen können (vgl. ebd.). In mündlichen Äußerungen ist es Lernenden möglich, durch das Zurückgreifen auf Zeigegesten und non-verbale Mittel die fehlenden sprachlichen Kenntnisse auszugleichen (vgl. ebd.).

Das Führen von Versuchsprotokollen oder Lerntagebüchern, um Wissen zu erweitern, erfordert jedoch die Formulierung von Fragen in schriftlicher Form. Genau diese Arbeitsform, nämlich die strukturierte Auseinandersetzung mit einem Thema durch Protokollieren sowie das Durchführen von fachlichen Operationen, stellt ein wesentliches Ziel des Sachunterrichts dar, wofür Lernende sprachliche Kenntnisse benötigen (vgl. Goßmann 2013: S. 10).

Ein weiteres wesentliches Ziel des Sachunterrichts besteht darin, Lernende „an fachliches Handeln heranzuführen und Kompetenzen aufzubauen, fachliche Verfahren durchzuführen“ (Goßmann 2013: S. 10).

Dafür ist das Beobachten von Vorgängen notwendig sowie Äußerungen zu Beobachtungen, Erkenntnisse und Vermutungen zu versprachlichen, diese darzustellen und zu dokumentieren. Sprache, vor allem bildungssprachliche Kompetenzen, stellen für diese Arbeitsformen ein wesentliches Medium dar. Präzise Formulierungen sind notwendig, wofür Lernende über einen erweiterten Wortschatz bezüglich Verben und Adjektive sowie über fachsprachliches Vokabular verfügen müssen (vgl. ebd. S. 9f.). Die Notwendigkeit von präzisen Formulierungen wird vor allem bei der Unterrichtseinheit „Wegbeschreibung“ besonders deutlich. Die Lernenden müssen ihren Mitschülern bzw. Mitschülerinnen genaue Anweisungen geben. Diese müssen in der Lage sein sich so spezifisch auszudrücken, dass ihr Partner bzw. ihre Partnerin genau weiß, wie weit er/sie gehen darf. So reicht es nicht zu sagen „Geh geradeaus.“, sondern eine genaue Angabe, wie weit geradeaus gegangen werden soll ist notwendig, wie z. B. „Geh bis zur zweiten Ecke geradeaus.“.

Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht im Auftreten von Mehrfachbedeutungen von Wörtern (vgl. ebd.), wie z. B. „anhalten“. Damit kann zum einen „anhalten“ im Sinne von sich irgendwo anhalten, damit man nicht umfällt, aber auch das Anhalten eines Busses oder einer Straßenbahn bei der Haltestelle gemeint sein.

Das Bilden von Nebensätzen stellt eine notwendige sprachliche Kompetenz dar, um die im Sachunterricht zentralen sprachlichen Handlungen, wie das Versprachlichen von Beobachtungen, Vermutungen sowie das Begründen der eigenen Meinung, durchführen zu können. Die Schwierigkeit besteht zum einen in der im Gegensatz zum Hauptsatz veränderten Verbstellung und die Einleitung dieser durch Konjunktionen und Relativpronomen („Ich sehe, dass ein Mann mit seinem Hund über die Straße geht“). Damit das Bilden von Nebensätzen gelingen kann, ist eine „vorausschauende Planung von Äußerungen“ (ebd.) notwendig, eine sehr komplexe sprachliche Struktur, die vor allem für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache eine Überforderung darstellt (vgl. ebd.).

Die Verwendung von Passivkonstruktionen, welche mit „entpersonalisierten Formen“ (Goßmann 2013: S. 11) wie „es“ oder „man“ gebildet wer-

den, stellen eine sprachliche Herausforderung dar. Diese Formen können in Sätzen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen übernehmen. So kann es sich bei dem Wort „es“ einerseits um ein Pronomen („Das Mädchen schaut nach links und rechts. Dann überquert es die Straße.“), sowie andererseits auch um ein Indefinitpronomen („So soll es sein.“) handeln.

Des Weiteren zählt das Lesen und Bearbeiten von Texten als Arbeitstechnik, um das eigene Wissen auszubauen, zu einem wesentlichen Ziel des Sachunterrichts, was wiederum hohe sprachliche Kompetenzen, wie z. B. Zusammenhänge im Text zu verstehen, die Anwendung von Satzverknüpfungen und Wissen über spezifische Merkmale unterschiedlicher Textsorten (vgl. ebd.) erfordert und eine Herausforderung für Lernende darstellt (vgl. Rösch 2010: S. 220).

Neben diesen beschriebenen Stolpersteinen, welche die Bildungssprache für Lernende im Sachunterricht bereithalten kann, stellt auch das Verstehen von Aufgabenstellungen eine große Herausforderung für Lernende dar, auf welche im folgenden Teilkapitel eingegangen wird.

- Schwierigkeiten im Verstehen von Aufgabenstellungen

Durch eine von Gogolin et. al. (2004) durchgeführte Studie sowie durch Beobachtungen im Rahmen des FÖRMIG-Projekts konnte deutlich gezeigt werden, dass Lernende meist nicht an der fachlichen Umsetzung der Aufgaben, sondern an den sprachlichen Anforderungen scheitern (vgl. Gogolin/Kaiser et. al. 2004). So haben Lernende aufgrund des fehlenden Verstehens einzelner in der Aufgabenstellung enthaltener Wörter und aufgrund des allgemeinen Textverständnisses der Aufgaben sowie der damit verbundenen Verunsicherung des Zieles der Aufgabe Probleme, Aufgaben zu lösen (vgl. Gogolin/Kaiser et. al. 2004: S. 135ff.). Vor allem die Verwendung von sogenannten „sprachlichen Verdichtungstechniken“ (Martens 2014: S. 36), zu welchen Partizipial-Attribute, Nominal- und Verbalstil, erweiterte Infinitive oder auch Komposita zählen, stellen Schwierigkeiten beim Verstehen von Aufgabenstellungen, die in derartiger Weise vor allem in Texten im Mathematikunterricht oder naturwissenschaftlichen Unterricht vorkommen, dar (vgl. ebd.). An dieser Stelle kann wieder-

rum auf die Verbindung von Alltags- und Bildungssprache verwiesen werden: Ein möglicher Umgang ist laut Brandt und Gogolin (2016) jener, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Aufgabenstellungen in Alltagssprache auszudrücken (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 23).

Die Verwendung von Operatoren in Aufgabenstellungen, durch welche eine Handlungsanweisung initiiert wird, stellt ebenfalls eine Stolperstelle für Lernende dar (vgl. ebd.: S. 24). Durch Operatoren erfahren Lernende, was von ihnen erwartet wird („ankreuzen, beschreiben, einkreisen, durchstreichen“ etc.)⁷ (vgl. Gogolin/Lange/Hawighorst et.al. 2011: S. 28). Operatoren sind also Verben, mit deren Hilfe eine Handlung beschrieben wird. In dieser Arbeit bezieht sich diese Handlung konkret auf die Durchführung von Sprachhandlungen, d. h. eine Handlung, die über Sprache ausgeführt wird, wie z. B. Schreib- und Sprechhandlungen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 147ff.; Reitbrecht/Sorger 2018: S. 2). Sprachhandlungen sind sprachliche Handlungen, die aufgrund der Verwendung eines bestimmten Operators gefordert werden: So zieht der Operator „begründen“ sprachliche Handlungen nach sich, durch welche eine Begründung ausgedrückt werden kann, wie z. B. die Verwendung der Konjunktionen „weil“ oder „wegen“. Durch die Sprachhandlungen soll dargestellt werden, warum ein bestimmter Sachverhalt oder ein Aspekt so ist sowie durch Beispiele, Gesetzmäßigkeiten oder Argumente begründet werden.

In Aufgabenstellungen werden Operatoren sowohl im Imperativ „Male die Rahmen richtig an. Ordne die Bedeutungen zu und nummeriere sie“ (Schmidt-Hönig/Tinnefeld et.al. 2018: S. 28), als auch im Indikativ verwendet, wie z. B. „Ich lese die Pflanzensteckbriefe und ordne sie den Bildern zu“ (Bertsch/Eichhorn et. al. 2016: S. 45).

Zentral ist, dass Operatoren in verschiedenen Fächern unterschiedliche Bedeutungen haben und „mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden sind“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 78). So zieht der Operator „skizzieren“ im Deutschunterricht eine ganz andere Handlung, nämlich eine Sprachhandlung nach sich, als im Mathematikunterricht (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 24). Genauso können Aufgabenstellungen unterschiedlicher Fä-

⁷ Wildemann und Fornol haben in einer Tabelle die wichtigsten Operatoren, welche in der Grundschule Verwendung finden, zusammengefasst (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 267).

cher sehr ähnlich formuliert sein und für das Ausführen dieser sprachlichen Handlungen ähnliche Strukturen verlangen. Das Bewusstmachen dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten durch die Lehrpersonen ist relevant (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Sachunterricht eine spezielle Aufgabe für die Förderung der Bildungssprache zukommt. Dieser stellt ein Lernfeld dar, das Lernenden die Gelegenheit bietet, in immer neuen Zusammenhängen sprachliche Handlungen durchzuführen (vgl. Quehl/Scheffler 2010: S. 66). Je komplexer sich die Kontexte gestalten, desto wichtiger ist die Durchführung von Sprachhandlungen, um die zu erwartenden kognitiven und schulischen Anforderungen bewältigen zu können (vgl. ebd.).

Viele Lernenden verfügen nicht über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen, die erforderlich sind, um im Sachunterricht kommunizieren zu können, wie z. B. die präzise und fachsprachliche Äußerung von Vermutungen, Erkenntnissen oder Beobachtungen, das Versprachlichen ihrer Meinung, das Kommunizieren über sachbezogene Themen usw. (vgl. Goßmann 2013: S. 8). Durch das Fehlen dieser erforderlichen Sprachkompetenzen sind die Lernenden nicht in der Lage, ihr Vorwissen und ihre bereits gesammelten Erfahrungen einzubringen sowie fachliche Inhalte zu verarbeiten (vgl. ebd. S. 8). Ohne Sprache ist ein Verstehen der vermittelten Inhalte jedoch nicht möglich, und sprachliche Defizite sind der Grund für das Ausbleiben des erwünschten Lernerfolgs (vgl. Goßmann 2013: S. 8). Tajmel und Hägi-Mead (2017) weisen darauf hin, dass im Fachunterricht zu wenig Wert auf die Förderung bildungs- und allgemein-sprachlicher Strukturen gelegt wird (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 78).

Für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen ist es daher notwendig, sprachliche Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen (vgl. Leisen 2013: S. 6). Diese ermöglichen es Lernenden, die Anforderungen des Sachunterrichts zu bewältigen und nach ihrem individuellen Lernstand durchzuführen (vgl. ebd.). Eine dieser Methoden, die im sprachsensiblen Unterricht als sprachliche Hilfestellung eingesetzt wird, ist das Scaffoldingprinzip. Auch die im Rahmen dieser Arbeit geplanten sowie in der Praxis umge-

setzten Unterrichtseinheiten wurden nach dem Scaffoldingkonzept geplant, welches im folgenden Kapitel erläutert wird.

5. Scaffolding – eine Methode des sprachsensiblen Unterrichts

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über das Scaffoldingkonzept, eine Methode des eben dargestellten sprachsensiblen Unterrichts. Zunächst wird der Begriff „Scaffolding“ definiert und im theoretischen Diskurs verortet. Eine Beschreibung des Makroscaffoldings sowie der für die Unterrichtsplanung verwendete Planungsrahmen werden erläutert, um daran anschließend auf die Interaktion im Unterricht einzugehen und das Mikroscaffolding zu beschreiben.

In der vorliegenden Arbeit stehen vor allem die konkrete Vorgehensweise, das verwendete Material und die Durchführung im Unterricht der an der Studie beteiligten Lehrpersonen im Vordergrund, daher wird bereits im theoretischen Teil darauf Bezug genommen.

5.1 Scaffolding im Zweitspracherwerb

Der Begriff „Scaffolding“ stammt vom englischen Wort „scaffold“, das auf Deutsch „Baugerüst“ bedeutet. Dieser Begriff geht ursprünglich auf die Erstspracherwerbsforschung zurück. Wood, Brunner und Ross verwenden den Begriff „Scaffolding“, um eine vorübergehende Hilfestellung, welche Eltern ihren Kindern anbieten, zu beschreiben (vgl. Wood/Brunner/Ross 1976: S. 90).

Die Grundlage dieses Konzepts bildet die Annahme Vygotskys (1978), der von der „Zone of Proximal Development“ (ZPD) (Vygotsky 1978: S. 32), die im deutschen Sprachgebrauch als die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Quehl/Trapp 2013: S. 30; Gogolin/Lange 2010: S. 31) bezeichnet wird, spricht. Um die Lernenden im Unterricht effektiv fördern zu können, ist es notwendig zu wissen, auf welcher Stufe des Spracherwerbs sich die Lernenden befinden und im Sinne der von Vygotsky entwickelten „Zone der nächsten Entwicklung“ festzulegen, welcher darauffolgender Entwicklungsschritt anzustreben ist und wie dieser durch passende Hilfestellungen erreicht werden kann. Als „Zone der nächsten Entwicklung“ (Quehl/Trapp 2013: S. 27) wird der Abstand bzw. die Über-

gangsphase zwischen dem, was ein Lernender/eine Lernende ohne Hilfestellungen kann und dem was er/sie mit Hilfe bewältigen kann, bezeichnet (vgl. Vygotsky 1978: 34). Vygotsky weist darauf hin, dass Lernen nur dann stattfindet, wenn die Lerninhalte etwas über dem momentanen Wissensstand des Schülers/der Schülerin liegen (vgl. Vygotsky 1978: S. 32). Dieser individuelle Lernstand stellt den Ausgangspunkt dar, jedoch sollte der Schwierigkeitsgrad der Unterrichtsinhalte so ausgerichtet sein, dass bereits die nächste Stufe anvisiert wird und eine Verknüpfung zwischen dem bereits erworbenen Wissen und den neu zu erwerbenden Inhalten stattfindet (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 31; vgl. Gogolin/Lange 2010: S. 31).

Im Kontext des Zweitspracherwerbs wurde das Scaffoldingkonzept von Pauline Gibbons (2002) eingeführt, deren Artikel, Ausführungen und durchgeführten Studien aus diesem Grund eine zentrale Rolle dieses Thema betreffend einnehmen. Auch die Ausführungen von Quehl und Trapp (2013) spielen im Rahmen dieser Arbeit eine wesentliche Rolle. Die Autoren haben das von Gibbons konzipierte Scaffoldingkonzept für den deutschen Sprachraum übernommen und im Sachunterricht der Grundschule eingesetzt (vgl. Quehl/Trapp 2013).

Gibbons greift bei ihrem Ansatz Elemente des Scaffoldings aus der Erstspracherwerbsforschung auf und adaptiert diese im Zuge ihrer Studien für die Zweitsprachendidaktik (vgl. Gibbons: 2002). Des Weiteren spielen die Ausführungen Vygotskys eine wesentliche Rolle (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 27). Genauso wie Eltern ihren Kindern sprachliche Hilfestellungen anbieten, wird den Lernenden einer Zweitsprache ein „Gerüst“, spezifischer ein sprachliches Lerngerüst, das den momentanen sprachlichen Lernstand des Schülers/der Schülerin berücksichtigt, zur Verfügung gestellt, mit Hilfe dessen die Schüler und Schülerinnen die nächste Stufe ihres „sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses“ (Dirim 2015: S. 41) erreichen (vgl. Kniffka 2010). Durch Scaffolding werden die Lernenden mithilfe des Unterstützungsangebotes sprachlicher Mittel, die die jeweilige Unterrichtseinheit erfordert, „[...] von dem umgangssprachlichen, handlungsbegleitenden Sprechen bis zur bildungssprachlichen Textkompetenz

[...]“ (Förmig Berlin 2009: S. 8) unter der Berücksichtigung der fachlichen Inhalte geführt (vgl. Kniffka 2010: S. 1).

Die gleichzeitige Vermittlung von Sprache und fachlichen Inhalten stellt ein zentrales Element des Scaffoldingkonzepts dar. Durch die Zurverfügungstellung von sprachlichen Hilfestellungen sollen Lernende die Möglichkeit haben, sich zu fachlichen Inhalten äußern zu können. Dadurch kann eine gleichzeitige Förderung des sprachlichen als auch des fachlichen Wissens stattfinden (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 32). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden den Lernenden im Rahmen der durchgeführten Unterrichtsreihen der Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ sowie „Wegbeschreibung“ sprachliche Hilfestellungen in Form von Satzbaukästen bzw. Wort- und Satzkärtchen angeboten. Ohne diese sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen wäre es den Lernenden nicht möglich gewesen, die vermittelten fachlichen Inhalte der Themen zu verstehen bzw. sich sprachlich zu äußern. Durch die eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen und das Bereitstellen von sprachlichen Gerüsten, an denen sich der Schüler bzw. die Schülerin orientieren können, konnte der Abstand zwischen dem, was die Schüler und Schülerinnen bereits können und dem, was diese ohne Hilfe noch nicht in der Lage sind zu lösen, überwunden werden (vgl. Beese/Benholz/Chlosta et. al. 2018: S. 34). Weitere Unterstützungsmaßnahmen können z. B. Glossare, Satzanfänge oder auch grammatische Strukturen sein (vgl. Leisen 2013).

Die sprachlichen Gerüste stellen nur eine vorübergehende Hilfe dar und das Ziel besteht in der schrittweisen Entfernung der Hilfestellungen sowie der selbstständigen Bewältigung der sprachlichen Handlung (vgl. Kniffka 2010: S. 1).

Hammond und Gibbons (vgl. Hammond/Gibbons 2005) unterteilen das Scaffolding insgesamt in vier Phasen, die sie wiederum in Makro- und Mikroscaffolding einteilen. Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtseinheiten wurde zunächst mit Hilfe des Makroscaffolding der Unterricht geplant. Dieses stellt die Grundlage für das Mikroscaffolding dar, jener Ebene, die während der Umsetzung des Unterrichts relevant ist (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 20f.).

5.2 Makroscaffolding – Planungshilfe für den Sachunterricht

Das Makroscaffolding, welches die Grundlage für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen darstellt (vgl. Hahn/Schöler 2013: S. 588), setzt sich aus den Bausteinen Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung zusammen. Dabei bilden die beiden ersten Teilschritte die Ausgangslage für die darauf aufbauende Unterrichtsplanung (vgl. Kniffka 2010: S. 2).

1. Bedarfsanalyse

Zunächst muss eine Analyse der sprachlichen Anforderungen für die jeweiligen Themen der Unterrichtseinheit („Pass auf im Straßenverkehr“/ „Wegbeschreibung“) stattfinden. Dafür ist es notwendig die Materialien (Sachunterrichtsbuch: Lasso Sachbuch 2), Medien, Texte, die gelesen werden, etc. in Bezug auf sprachliche Strukturen, grammatische Phänomene, vorkommende Operatoren („Wer verhält sich richtig und wer nicht? Male die Rahmen an“, Sprechblase neben der Arbeitsanweisung signalisiert einen Sprech Anlass) (Schmiedt-Hönig/Tinnefeld et.al.) hin zu analysieren. Dadurch ist eine Feststellung der sprachlichen Handlungen und Strukturen, welche von den Schülern und Schülerinnen gefordert werden, möglich (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 256; vgl. Kniffka 2015: S. 229).

2. Lernstandsanalyse

Der nächste Schritt stellt eine Lernstandsanalyse bzw. Lernstandserfassung (z. B. durch USB DaZ⁸) der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden dar. Bei der Planung des Unterrichts wird dieser berücksichtigt, indem der Sprachstand der Lernenden mit den sprachlichen Anforderungen der Themen „Wegbeschreibung“ und „Pass auf im Straßenverkehr“ verglichen wird, um daraus die sprachlichen Hilfestellungen, die die Schüler und Schülerinnen zur Bearbeitung des Themas benötigen, mit den Lehrpersonen festzulegen (vgl. Kniffka 2010: S. 2; vgl. Beese/Benholz/Chlosta et. al 2018: S. 34ff.; vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 256ff.).

⁸ Vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014: USB-DaZ - Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache.

3. Unterrichtsplanung

Nach der Bedarfs- und Lernstandsanalyse stellt die konkrete Unterrichtsplanung den nächsten Schritt dar. Folgende Arbeitsschritte sind für die Planung der Unterrichtseinheiten im Rahmen dieser Arbeit zentral (vgl. Kniffka 2015: S. 230f.).

- Die Aktivierung des Vorwissens der Lernenden bezüglich des festgelegten Themas (vgl. ebd.). So findet die Feststellung des Vorwissens das Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ betreffend durch ein Wimmelbild (s. Anhang) als stillen Impuls statt.
- Die Auswahl von geeignetem Material unter Berücksichtigung des Lernstandes sollte ausgewählt werden (vgl. ebd.). Als sprachliche Unterstützung werden sowohl für das Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ als auch für „Wegbeschreibung“ der Satzbaukasten sowie Wort- und Bildkärtchen verwendet.⁹
- Passende Lern- und Arbeitsformen (vgl. ebd.), wie z. B. das Besprechen der Bilder bzw. die Beschreibung des Weges in Partnerarbeit werden festgelegt.
- Verschiedene Darstellungsformen (vgl. ebd.) kommen durch die Verwendung von Bildern, Satzkärtchen sowie Plänen für die Wegbeschreibung in Einsatz.
- Sprachlicher Input, der über dem sprachlichen Niveau der Lernenden liegt wird angeboten (vgl. ebd.). Das Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ wird unter der Verwendung von konkreten Begriffen, wie z. B. „überqueren“, „der Randstein“, „bei Rot über die Ampel gehen“ besprochen. In Bezug auf das Thema „Wegbeschreibung“ werden konkrete Satzmuster „Geh bis zur Bushaltestelle/ bis zum Bäcker vor“ verwendet.
- Es findet eine Förderung des metasprachlichen und metakognitiven Bewusstseins statt (vgl. ebd.), indem mit den Lernenden über sprachliche Besonderheiten gesprochen wird, z. B. trenn-

⁹ Alle verwendeten Unterrichtsmaterialien können dem Anhang J entnommen werden.

bare Verben (hinfallen - er/sie/es fällt hin, einsteigen - er/sie/es steigt ein).

- Eine Sequenzierung der Lernaufgaben kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, stets mit der Intention eines steigenden Schwierigkeitsgrades sowohl auf fachlicher als auch sprachlicher Ebene (vom Kontextgebundenen zum Kontextreduzierten; von der Alltagssprache zur Bildungssprache) (vgl. Kniffka 2015, S. 231). So wird die Unterrichtseinheit zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ so aufbereitet, dass die Lernenden im Verlauf des Unterrichts von einer kontextgebundenen Sprache, d. h. der Alltagssprache zu einer kontextunabhängigen, der Bildungssprache, geführt werden. Durch die Einteilung des Unterrichts in drei aufeinander aufbauende Phasen soll das Ziel einer schrittweisen fortschreitenden fachlichen als auch sprachlichen Entwicklung erreicht werden (Wildemann/ Fornol 2017: S. 257).

fachliche Ebene	sprachliche Ebene
Thema: Pass auf im Straßenverkehr	
Phase 1: Besprechen des Bildes in Partnerarbeit	Mündliche Erzählungen in der Alltagssprache
Phase 2: Präsentation des Bildes vor der Klasse. Beschreibung unterschiedlicher Situationen	Beschreibung durch die Verwendung erster konkreter und spezifischer Begriffe
Phase 3: Gestalten eines Plakats	Verschriftlichung des Beschriebenen unter Verwendung spezifischer und bildungssprachlicher Ausdrücke

Tabelle 1: Darstellung der Unterrichtsphasen „Pass auf im Straßenverkehr“, orientiert an der Grafik von Kniffka und Neuer (vgl. Kniffka/Neuer 2008: S. 129), eigene Darstellung

In der ersten Phase soll eine „konkrete Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand“ ermöglicht werden, welche aufgrund der Möglichkeit, sich auf den Gegenstand zu beziehen, meist in der Alltagssprache stattfindet (Wildemann/Fornol 2017: S. 257). In der Unterrichtseinheit „Pass auf im Straßenverkehr“ wird diese Phase so umgesetzt, dass immer zwei Lernende ein Bild, auf welchem eine Situation auf der Straße abgebildet ist, erhalten. Gemeinsam in Partnerarbeit sollen die Lernenden über die Situation in der ihnen zur Verfügung stehenden Sprache sprechen und sich allgemein darüber austauschen.

Die zweite Phase sieht ein „angeleitetes Berichten“ (ebd.) vor. Die Beschreibung des Bildes vor der Klasse in der 2. Phase erfordert von den Lernenden konkretere Begriffe und Äußerungen in Bezug auf das Verhalten auf der Straße, um die Beschreibung des Bildes für die anderen Lernenden verständlich zu machen. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass die Lernende erkennen, warum die Verwendung spezifischer Ausdrücke in der Phase des Beschreibens von zentraler Bedeutung ist (vgl. ebd.).

Durch das Einführen des Satzbaukastens sollen die Lernenden sprachliche Hilfestellungen erhalten, um das Bild ihren Mitschülern und Mitschülerinnen präsentieren zu können.

Für die Bearbeitung des Arbeitsauftrages in der dritten Phase ist es notwendig, dass die Lernenden eine zum Großteil kontextreduzierte Sprache verwenden (vgl. ebd.). Dies erfolgt z. B. zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ durch das Verschriftlichen der auf dem Bild dargestellten Situation im Straßenverkehr. Zusätzlich sollen die Lernenden bewerten, ob das Verhalten richtig oder falsch ist und wenn möglich ihre Entscheidung begründen. Dafür stehen ihnen wiederum der Satzbaukasten sowie Satz- und Bildkarten als Hilfestellung zur Verfügung (vgl. Kniffka 2015: S. 230f.; vgl. Kniffka 2010: S. 2f., vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 257). Auch für die Unterrichtseinheit „Wegbeschreibung“ wird der Unterrichtsverlauf in ähnlicher Form, unter der Berücksichtigung mehrerer aufeinander aufbauenden Phasen, umgesetzt.

Die Sequenzierung des Unterrichts in mehreren Phasen findet zwar im Rahmen des Makroscaffoldings statt, wird aber erst in der direkten Unterrichtsinteraktion, dem Mikroscaffolding¹⁰, umgesetzt. Im Rahmen des Mikroscaffoldings findet der Einsatz der sprachlichen Unterstützungen, sei es in schriftlicher Form durch das Verwenden von z. B. Satzbaukästen oder in mündlicher Form durch die Schüler und Schülerinnen bzw. durch die Lehrperson, statt (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 258ff.).

Um den Unterricht im Sinne des Scaffoldings planen zu können und die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht zu einem wesentlichen Bestandteil zu machen, wurde der von Gibbons entwickelte Planungsrahmen von Tajmel und Hägi-Mead aufgegriffen und eine adaptierte Version für den deutschen Sprachraum entwickelt (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 74ff.). Quehl und Trapp (2013) greifen ebenfalls für die Durchführung des Scaffoldings im Sachunterricht auf diesen Planungsrahmen zurück (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 34f.).

Die konkrete Planung des Unterrichts im Rahmen dieser Arbeit findet ebenfalls mit Hilfe des Planungsrahmens statt. Gemeinsam mit den Lehrpersonen werden die festgelegten Themen der Unterrichtseinheiten mit Hilfe dieses Rahmens geplant. Dieser ermöglicht es, einen Unterricht im Hinblick auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu planen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 74). Die sprachlichen Anforderungen, die die Themen für die Schüler und Schülerinnen bereithalten und die explizit behandelt werden müssen, um Schülern und Schülerinnen eine sprachliche Beteiligung am Unterricht zu ermöglichen, werden im Planungsrahmen festgehalten (vgl. ebd.).

Es werden folgende fünf Aspekte bei der Planung berücksichtigt:

- Festhalten des Themas: „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“.
- Festhalten der Unterrichtsphasen und allgemeinen Aktivitäten sowie der notwendigen Materialien, eingesetzten sprachlichen Hilfen und Sozialformen.

¹⁰ S.h. Kapitel 5.3

- Festhalten der sprachlichen Aktivitäten und der damit verbundenen Sprachhandlung (Sprechen: „Beschreiben des Impulsbildes“)
- Analyse der für die Sprachhandlungen typischen Sprachstrukturen („Ich sehe den/die/das“).
- Festhalten des notwendigen Vokabulars bzw. der Satzstrukturen (benennen, der Randstein, überqueren, die Verkehrsampel (vgl. ebd.: S. 75f.).

Thema: Pass auf im Straßenverkehr			
Unterrichtsphase Allgemeine Aktivitäten	Aktivität und Sprachhandlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Einstieg in das Thema - Impulsbild an der Tafel (stummer Impuls) - Beschreiben des Bildes (Lehrperson schreibt Wörter an der Tafel mit) - Besprechen der Wort-, Satz- und Bildkarten - Wiederholung: Verteilen der Bildkarten/Wortkarten SS müssen zuordnen Material: Wimmelbild, sprachliche Unterstützung: Wortkarten, Satzbaukasten Sozialformen: Plenum, Partnerarbeit			s. oben
	Hören Fragen der Lehrperson <u>verstehen</u> . Den Beschreibungen der anderen SS <u>folgen</u> .	<u>Benenne</u> die Wörter, die du kennst. Was siehst du auf den Kärtchen? Was ist das? <u>Lies</u> das Wortkärtchen <u>vor</u> . <u>Schreibe</u> die Wörter zu den Bildern <u>auf</u> .	benennen, aufschreiben vorlesen aufschreiben
	Sprechen a) Impulsbilder (stummer Impuls) <u>beschreiben</u> . (vorhandener Wortschatz der SS kann überprüft werden)	a) Ich sehe der, die, das der → einen das → ein die → eine	s. oben ich sehe, ... ein/einen der/die/das

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Planungsrahmen für die Unterrichtseinheit zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, Sprachhandlungen sind unterstrichen, eigene Darstellung

Bei dem hier dargestellten Ausschnitt aus dem erstellten Planungsrahmen handelt es sich um eine Adaption des von Tajmel und Hägi-Mead entwickelten Rahmens (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 76).

Die erste Spalte „Unterrichtsphase und Allgemeine Aktivitäten“ werden von den Autorinnen nicht in dieser Art und Weise dargestellt. Um die sprachlichen Aktivitäten den einzelnen Phasen (s.o.) jedoch besser zuordnen zu können sowie einen besseren Überblick über die einzelnen Unterrichtsphasen zu haben, ist diese Spalte zusätzlich hinzugefügt worden. Zusätzlich werden in dieser Spalte das Material, die sprachliche Unterstüt-

zung sowie die Sozialformen für die jeweilige Unterrichtsphase festgehalten.

Darüber hinaus stellt das Formulieren von konkreten sprachlichen Zielen einen wesentlichen Schritt dar: Die Lehrperson sollte sich darüber im Klaren sein, welche sprachlichen Mittel die Unterrichtseinheit für die Lernenden bereithält sowie welche von diesen angeeignet werden sollen. Eine Unterstützung für die Festlegung stellen die in den Darstellungen von Quehl und Trapp formulierten Fragen dar (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 35):

- „Welche sprachlichen Mittel sind für das Thema so bedeutsam, das sie eingeführt werden müssen?
- Welche sprachlichen Mittel kennen die Schülerinnen und Schüler [...] aus vorangegangenen Unterricht?
- Auf welche Redemittel sind die Kinder explizit oder wiederholt hinzuweisen?
- Wann sollte eine Formulierung, die ein Kind einbringt, hervorgehoben, vielleicht weitergeführt werden?
- [...] Welche Wörter, welche Sprachstrukturen sind vielleicht in Form von Wortkarten oder Satzmustern zu visualisieren und bereitzuhalten?
- Welche Perspektiven ergeben sich für eine Differenzierung? [...]" (Quehl/Trapp 2013: S. 35).

Mit Hilfe des Planungsrahmens ist es somit möglich, den Unterricht im Hinblick auf sprachliche Aktivitäten zu reflektieren (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 74). Dabei bietet der Planungsrahmen nicht nur die Möglichkeit einer Reflexion vor dem Unterricht, sondern unterstützt Lehrpersonen auch während des Unterrichts dabei, auf sprachliche Anforderungen, die im Rahmen des Unterrichts für die Schüler und Schülerinnen auftreten, zu reagieren (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 36).

Zusätzlich wird beim Planungsrahmen „Pass auf im Straßenverkehr“ das Konkretisierungsraster eingesetzt, durch welches es möglich ist, die Sprachstrukturen noch konkreter und ausführlicher hinsichtlich einer be-

stimmten Aufgabe zu beschreiben. In dieses werden alle erwarteten sprachlichen Handlungen („Das Mädchen überquert die Straße bei Grün. So soll es sein.“), welche für die Bewältigung der Aufgabe notwendig sind, ausformuliert und durch eine spezifische Darstellung des Vokabulars auf Wort- und Satzebene ergänzt.

Die Planung des Unterrichts mit Hilfe des Planungsrahmens bzw. Konkretisierungsrasters stellt für Lehrpersonen ein „scaffold“ dar, um in ihrem Unterricht sprachliches und fachliches Lernen verknüpfen zu können. Diese können auf die sprachlichen Anforderungen durch das Angebot konkreter Hilfestellungen reagieren. Dadurch werden bildungssprachliche Kompetenzen der Lernenden auf- bzw. ausgebaut. Zwar stellt diese Art der Planung zunächst einen zusätzlichen Mehraufwand dar, doch auch die Planung mit Hilfe des Planungsrahmens wird nach einer gewissen Zeit automatisiert und zu einer Selbstverständlichkeit (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 252).

5.3 Mikroscaffolding – Unterrichtsinteraktion im Sachunterricht

Die Interaktion im Unterricht selbst wird als Mikroscaffolding bezeichnet, die laut Hammond und Gibbons die zentrale Ebene des Scaffoldings einnimmt (vgl. Hammond/Gibbons 2005). Erst in der direkten Interaktion mit den Schülern und Schülerinnen ist es der Lehrperson möglich, Hilfestellungen anzubieten (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 258). Für diese Forschungsarbeit ist die Interaktion im Unterricht deshalb interessant und relevant, da dadurch die geplanten Unterrichtseinheiten erprobt werden können, um durch Beobachtungen die Reaktion der Lernenden, die Wirkung der Materialien sowie die konkrete Umsetzung des Scaffoldings anschließend evaluieren zu können, wie eine Implementierung des Scaffoldingkonzepts im Sachunterricht umgesetzt werden kann, und Vor- und Nachteile des Konzeptes zu diskutieren.

Gibbons und Hammond nennen verschiedene Aspekte, welche sie für die Unterrichtsinteraktion im Sinne des Scaffoldingkonzepts vorsehen (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 20). Zum einen weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Vorerfahrungen der Lernenden die Ausgangslage für die

Unterrichtsinteraktion darstellen und der Unterricht daran anknüpfen soll und auf neue Erfahrungen hingewiesen wird („linking to prior experience, point forward“) (ebd.: S. 20f.). Außerdem erwähnen Gibbons und Hammond, dass die Äußerungen der Schüler und Schülerinnen durch die Lehrperson umformuliert werden können. Das Rekodieren („recasting“) (ebd.: S. 22) kann dazu beitragen, dass die Lernenden die passende Ausdrucksweise im jeweiligen Kontext erkennen und dadurch Schritt für Schritt zu bildungssprachlichen Äußerungen geführt werden (vgl. ebd.: S. 22). Auch Kniffka (2015; 2010) führt in ihren Ausführungen Prinzipien an, die sich an den Darstellungen Gibbons (2002) orientieren. Kniffka nennt die Verlangsamung der „Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Kniffka 2015: S. 232) als einen weiteren wesentlichen Aspekt. Dadurch haben Lernende die Möglichkeit, sprachliche Äußerungen der Lehrperson besser zu verarbeiten (vgl. Kniffka 2015: S. 232). Das Einplanen längerer Planungszeiten für sprachliche Äußerungen der Schüler und Schülerinnen sollte berücksichtigt werden (vgl. ebd.: S. 232f.). Durch das aktive Zuhören und eine passende Reaktion auf Wortmeldungen der Lernenden durch die Lehrkraft können Schüler und Schülerinnen dazu motiviert werden, längere Aussagen zu formulieren (vgl. ebd.: S. 233). Kniffka erwähnt, dass der Einsatz von unterschiedlichen Unterrichtsformen und die Kommunikation in einer möglichst authentischen Situation ein wesentliches Ziel der Unterrichtsinteraktion nach dem Scaffoldingansatz darstellt (vgl. ebd.: S. 233).

Des Weiteren kann „[...] eine Beziehung zwischen der Äußerung und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext [...]“ hergestellt werden (Kniffka 2015: S. 233), indem Äußerungen der Schüler und Schülerinnen durch die Lehrperson „in größere konzeptuelle Zusammenhänge“ (Kniffka 2015: S. 233) gebracht werden.

Wie bereits bei der Darstellung der in aufbauenden Phasen geplanten Unterrichtseinheiten erwähnt, ist es das Ziel, im Rahmen der Unterrichtsinteraktion von kontextgebunden zu kontextreduzierten Äußerungen zu gelangen (vgl. ebd.: S. 234).

II. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Damit eine empirische Forschung den Regeln „guter wissenschaftlicher Praxis“ (Riemer 2014: S. 25) gerecht werden kann, ist zum einen eine Reflexion der theoretischen Aspekte unter Berücksichtigung der Forschungsfrage im Forschungsprozess notwendig. Zum anderen stellen die Darstellung des Forschungsdesigns, die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses sowie die Begründung der Wahl der Methoden notwendige Handlungsschritte dar (vgl. ebd.).

6. Forschungsdesign

Beim Forschungsdesign der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine qualitative Evaluationsstudie auf zwei Ebenen mit Intervention. Das allgemeine Ziel einer Evaluationsstudie liegt darin, „Praxisveränderungen wissenschaftlich zu begleiten“ (Mayring 2016: S. 63) sowie „auf ihre Effizienz hin [zu] überprüfen“ (ebd.). Durch eine Intervention der Lehrpersonen und die Umsetzung des Scaffoldingkonzepts im Unterricht wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit die Veränderung der Praxis angestrebt.

Um eine Evaluation durchführen zu können, ist die Festlegung des Evaluationsgegenstandes sowie der Evaluationsziele relevant (vgl. Kuckartz/Dresing et. al. 2008: S. 16).

Die Evaluationsgegenstände der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie stellen die momentane Ausgangslage den Sachunterricht betreffend, die Intervention der Lehrpersonen, welche durch eine Einführung in das Konzept und die Planung des Unterrichts nach dem Scaffoldingkonzept stattfindet, sowie die Durchführung der Implementierung des Scaffoldingkonzepts im Unterricht dar.

Das Evaluationsziel der Studie besteht darin, durch mehrere Evaluationsphasen festzustellen, wie einerseits eine Implementierung des Scaffoldingkonzepts im Unterricht aus Perspektive der Lehrpersonen umgesetzt werden kann. Andererseits stellt ein weiteres Ziel die Feststellung, welchen Einfluss die Implementierung auf den Sachunterricht aus Perspektive der Lehrpersonen hat, dar. Dafür spielen die erhobenen Daten vor der In-

tervention und die Meinungen der Lehrpersonen nach der Intervention, der Planung des Unterrichts und dessen Durchführung eine zentrale Rolle. Auf Grundlage dessen können Konsequenzen für die Möglichkeiten der Implementierung gezogen werden.

Die gesamte Evaluationsstudie vollzieht sich auf zwei Ebenen (s. Abbildung 3), einerseits auf der Ebene der Lehrpersonen, andererseits auf der Ebene der Lernenden.

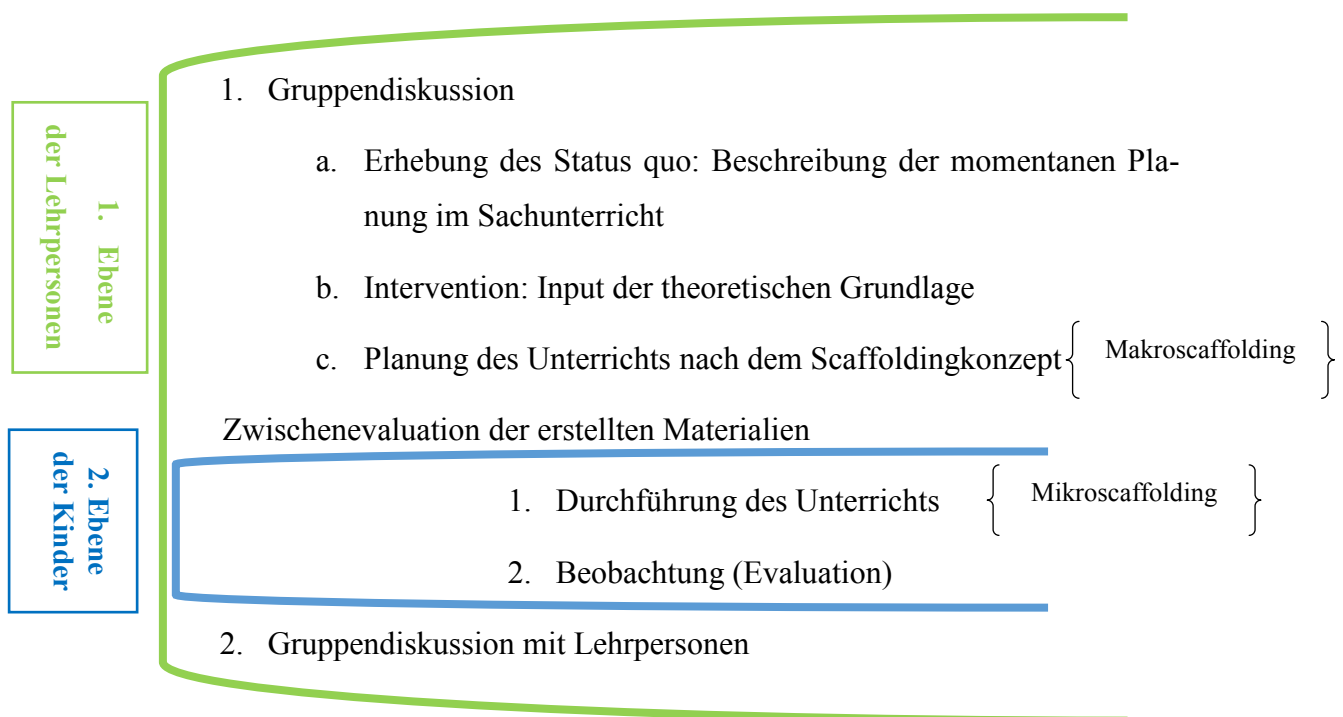


Abbildung 3: Darstellung der Studie, eigene Darstellung

Die erste Ebene, die Ebene der Lehrpersonen, umfasst eine Bestandsaufnahme des momentanen Sachunterrichts, die Intervention der Lehrpersonen sowie die Planung des Unterrichts nach dem Scaffoldingkonzept. Nach der Intervention erfolgt bereits eine erste Evaluation des Scaffoldingkonzepts in Bezug auf die Möglichkeiten einer Implementierung dessen im Sachunterricht.

Zusätzlich wird durch eine Zwischenevaluation auf der ersten Ebene vor dem Abhalten des Unterrichts eine erste Evaluierungsphase in Bezug auf das Konzept, basierend auf der eigenen Unterrichtsplanung, durchgeführt. Im Rahmen dieser Evaluierung haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre Erwartungen bzw. Bedenken bezüglich des Einsatzes des Scaffoldings im Unterricht zu äußern.

Auf der zweiten Ebene, der Ebene der Lernenden, werden nun durch die Umsetzung des Mikroscaffoldings, also der konkreten Unterrichtsinteraktion, die geplanten Unterrichtseinheiten umgesetzt sowie das erstellte Material erprobt. Die durchgeführte Intervention und geplante Unterrichtseinheit der ersten Ebene stellen dafür die Ausgangslage dar und beeinflussen die auf zweiter Ebene stattfindende teilnehmende Beobachtung durch mich als Forscherin und das Führen von Gedächtnisprotokollen durch die Lehrpersonen. Es findet eine Evaluierung des Scaffoldingkonzepts und dessen Einfluss auf den Unterricht, basierend auf der auf erster Ebene durchgeführten Intervention und umgesetzten Planung, statt.

Nach der Durchführung des Unterrichts wird abschließend die 2. Gruppendiskussion, die sich ebenfalls auf der ersten Ebene vollzieht, umgesetzt. Durch die Umsetzung des Unterrichts auf zweiter Ebene, der Reaktion der Lernenden, den Umgang mit dem Material sowie der stattfindenden Intervention auf erster Ebene haben die Lehrpersonen durch die Evaluation die Möglichkeit, den Einfluss der Implementierung des Scaffoldings auf den Sachunterricht festzustellen und einen Vergleich zu dem bisher geführten Unterricht anzustellen. Daraus können Rückschlüsse für die notwendigen Faktoren einer Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen gezogen werden, welche für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Hauptfragestellung dienen.

Bei der vorliegenden Evaluationsstudie handelt es sich daher zum einen um eine zusammenfassende und die Wirkung der Maßnahmen überprüfende Evaluation, die als „summative“ (Kuckartz/Dresing et.al. 2008: S. 18) Evaluation bezeichnet wird. Diese findet am Ende der gesetzten Maßnahmen, d. h. in der 2. Gruppendiskussion, statt. Zum anderen weist die Studie auch Elemente „formativer“ (ebd.) Evaluationen auf, welche prozessbegleitend, d. h. während der gesetzten Maßnahmen, umgesetzt werden (vgl. ebd.). Durch die stattfindenden Evaluation vor und während der Durchführung der Unterrichtseinheiten besteht die Möglichkeit, die bereits erstellten Unterrichtsmaterialien und -pläne zu modifizieren. Außerdem haben die Lehrpersonen die Gelegenheit, während der Umsetzung

der Studie ihre Meinung das Scaffolding betreffend in Form von Gedächtnisprotokollen zu äußern.

Um den Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit nachzugehen und eine verbesserte, vertiefende und multiperspektivische Erkenntnisgewinnung den Gegenstand betreffend zu ermöglichen, wird eine Methodentriangulation gewählt (vgl. Knorr/Schramm 2016: S. 90). Durch diese sollen Ergebnisse, die sich ergänzen, jedoch nicht identisch sein müssen, sondern voneinander abweichen können, gewonnen werden (vgl. ebd.). Orientiert am untersuchten Forschungsgegenstand sollen die Möglichkeiten einer Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht sowie deren Auswirkung auf den Unterricht durch eine Kombination einer Gruppendiskussion der Lehrpersonen, einer teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts und dem Führen von Gedächtnisprotokollen dargestellt werden. Dadurch kann die Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden (vgl. Knorr/Schramm 2016: S. 90).

Damit eine Forschung wissenschaftlichen Ansprüchen entspricht sowie die Ergebnisse empirischer Forschungen „[...] für alle Vertreter eines Faches akzeptabel [...]“ (Schmelter 2014: S. 35) werden, ist das Einhalten „bestimmter forschungsmethodischer Standards, [...] Gütekriterien“ (Caspari 2016: S. 16) notwendig (vgl. Caspari 2016: S. 16). Die für die vorliegende Forschungsarbeit zentralen Gütekriterien werden im folgenden Kapitel dargestellt.

6.1 Gütekriterien

Gütekriterien sind allgemein gehaltene „normative theoretische Konstrukte“ (Schmelter 2014: S. 33), die je nach Forschungsmethode bzw. -interesse eine Anpassung verlangen (vgl. ebd.). Eine Überprüfung der Reichweite sowie Qualität der Forschungsergebnisse ist durch Gütekriterien möglich (vgl. Caspari 2016: S. 16). Da es sich bei der vorliegenden Forschungsarbeit um eine qualitative Studie handelt, sind die Gütekriterien der qualitativen Forschung relevant. Qualitative Forschungsansätze weisen keinen einheitlichen Gütekriterienkatalog auf, sondern müssen hinsichtlich der gewählten Methode und unter Berücksichtigung des For-

schungsinteresses spezifisch festgelegt und gewählt werden (vgl. Schmelter 2014: S. 42).

1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Ein Hauptkriterium dieser Forschungsarbeit stellt die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke 2012: S. 324) dar. Dieses Güterkriterium bezieht sich auf die durchgehende Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Dies umfasst neben der genauen Darstellung der Datenerhebung, -aufbereitung und der Analyse der Daten auch die ausführliche Beschreibung der verwendeten Methoden und der verwendeten Transkriptionsregeln. Genauso werden auftretende Probleme, Widersprüche sowie getroffene Entscheidungen bezüglich des Samplings oder der Methode erläutert und begründet (vgl. Steinke 2012: S. 324f.).

2) Reflektierte Subjektivität

Des Weiteren ist die reflektierte Subjektivität ein relevantes Güterkriterium qualitativer Forschung. Dieses bezieht sich auf die Reflexion der Rolle als Forscher bzw. Forscherin in Bezug auf das Forschungsinteresse. Da ich im Rahmen dieser Forschungsarbeit sowohl als Forscherin als auch als Kollegin fungiere, stellt diese Reflexion einen zentralen Stellenwert in der vorliegenden Arbeit dar (vgl. Steinke 2012: S. 130).

3) Indikation der Methodenwahl

Auch das Kriterium der „Indikation der Methodenwahl“ (Steinke 2012: S. 327), d. h. eine Überprüfung der Angemessenheit und der Kohärenz der ausgewählten Methoden, ist für diese Forschungsarbeit relevant (vgl. ebd.: S. 327) und muss immer wieder überprüft werden.

4) Regelgeleitetheit

Ein weiteres relevantes Kriterium für diese Forschungsarbeit stellt die „Regelgeleitetheit“ (Mayring 2016) dar. Obwohl Offenheit sowie Flexibilität gegenüber dem zu beobachteten Forschungsfeld von wesentlicher Relevanz für eine qualitative Forschung sind (vgl. Schmelter 2014: S. 42), ist es dennoch notwendig, dass die Forschung nach festgelegten Regeln bezüglich des Verfahrens sowie durch die Bestimmung der Analyseschritte durchgeführt wird (vgl. Mayring 2016: S. 145f.).

5) Kriterium der Limitation

Durch das Kriterium der Limitation wird festgestellt, ob und wie weit die Ergebnisse der Studie und die daraus abgeleiteten Theorien über den Untersuchungskontext hinausgehen. (vgl. Schmelter 2014: S. 43).

6) Kriterium der theoretischen und praktischen Relevanz

Die theoretische sowie praktische Relevanz der Forschungsarbeit soll sowohl aus der Fragestellung als auch den vorliegenden Ergebnissen ersichtlich sein. Es muss die Möglichkeit gegeben sein, festzustellen, auf welche Theorien und Ergebnissen sich diese Arbeit stützt, welche praktischen Aspekte eine Rolle spielen, aber auch die Darstellungen der aus den gewonnenen Erkenntnissen neu ergebenden Auslegungen und Sichtweisen hinsichtlich des Forschungsfeldes sind relevant (vgl. Caspari 2016: S. 18).

7) Ethische Überlegungen

Ein zentrales Kriterium aller qualitativen Forschungen stellt die Berücksichtigung ethischer Regeln dar (vgl. Caspari 2016: S. 18), auf welche im Folgenden ausführlich in Bezug auf die Forschungsarbeit eingegangen wird.

6.2 Ethische Überlegungen

Ethische Überlegungen, die im Rahmen eines Forschungsprozesses getroffen werden müssen, umfassen die Verantwortung des Forschers gegenüber sich selbst, seinem Umfeld, der „scientific community“¹¹ (Legutke/Schramm 2016: S. 112) und gegenüber der an der Studie beteiligten Personen sowie Institutionen (vgl. ebd.).

Ethische Überlegungen gegenüber der an der Studie beteiligten Personen sind im Rahmen der Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung. Die teilnehmenden Personen, d. h. die Lehrpersonen sowie die Erziehungsberechtigten aller Schüler und Schülerinnen werden in einem Informationsschreiben ausführlich über das Forschungsvorhaben sowie die weitere Verwendung der erhobenen Daten informiert und deren Einver-

¹¹ Diese bezieht sich z. B. auf den vertrauenswürdigen Umgang mit anderen Forschungen sowie der Darstellung der Ergebnisse, die präzise Darstellung des gesamten Forschungsprozesses und einer transparenten und nachvollziehbaren Argumentation (vgl. Legutke/Schramm 2016: S. 108).

ständniserklärung zur freiwilligen Teilnahme an der Studie werden eingeholt.

Die Lehrpersonen werden außerdem darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie jederzeit ihre Teilnahme an der Studie zurückziehen können, ohne dafür Gründe nennen zu müssen oder einen Nachteil zu erfahren. Auch die Schüler und Schülerinnen dürfen aufgrund der Teilhabe an der Studie in keinem Bereich einen Nachteil erfahren. Zusätzlich wird die Direktorin der Schule ausführlich über das Vorgehen sowie das Forschungsinteresse der Arbeit in Kenntnis gesetzt. Die Erziehungsberechtigten derjenigen Schüler und Schülerinnen, deren Sprachstand mit Hilfe von UsB DaZ erhoben wird, werden in einem zusätzlichen Schreiben explizit darüber informiert. Das Anführen der Möglichkeit eines persönlichen Gesprächs ist mir als Forscherin ein großes Anliegen, da ich den Erziehungsberechtigten dadurch die Gelegenheit gebe, ihre Fragen und Sorgen mit mir persönlich zu besprechen – ein Angebot, das einige Eltern im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit in Anspruch nahmen. Da im Rahmen der Forschungsarbeit Audio- und Videodaten erhoben werden, ist es von wesentlicher Relevanz, die an der Studie beteiligten Personen genau darüber zu informieren sowie explizit zu erwähnen, dass diese nur als Unterstützung für die Datenaufbereitung vorgesehen sind. Da im Rahmen der Forschungsarbeit auch eine Bilddokumentation der im Verlauf des Unterrichts entstandenen Materialien stattfindet, müssen die Erziehungsberechtigten auch darüber informiert werden.

Aus forschungsethischen Gründen findet eine Pseudonymisierung aller an der Studie beteiligten Personen sowie des Schulstandortes statt (vgl. Legutke/Schramm 2016: S. 113). D. h. die Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen sowie die Schule werden durch Pseudonyme (Lehrperson A, Lehrperson B, Lehrperson C etc.) ersetzt. Dadurch kann sichergestellt werden, dass weder durch die Darstellung der erhobenen Daten noch bei der Ergebnisinterpretation eine Zuordnung der Identität der Personen möglich ist (Legutke/Schramm 2016: S. 113).

Um empirische Forschungen nachvollziehbar und den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, ist es unbedingt notwendig, den gesamten Forschungsprozess im Detail zu beschreiben, das Vorgehen zu begründen

sowie auftretende Probleme hinsichtlich der gewählten Methoden bei der Darstellung zu berücksichtigen und diskutieren (Riemer 2014: S. 25). Durch das folgende Kapitel wird der Ablauf dieser Studie beschrieben.

7. Forschungsprozess

Der gesamte Forschungsprozess vollzieht sich im sogenannten „forschungsmethodischen Dreischritt“ (Settinieri 2014: S. 59), durch welchen die im Rahmen der Evaluationsstudie verfolgten Forschungsfragen beantwortet werden.



Abbildung 4: Forschungsmethodischer Dreischritt nach Settinieri (Settinieri 2014: S. 58), eigene Darstellung

Für qualitative Forschung ist es notwendig, den Forschungsprozess im Voraus zu planen, jedoch können die einzelnen Schritte ineinander übergreifen und sind im Gegensatz zur quantitativen Forschung flexibler umsetzbar. So kann es im Laufe des Forschungsprozesses zur Anpassung des Forschungsprozesses im Hinblick auf den sich erst entwickelten Forschungsgegenstand kommen (vgl. Settinieri 2014: S. 58).

7.1 Methoden der Datenerhebung

Wie bereits erwähnt umfasst die Datenerhebung der Studie mehrere Teilschritte sowie die Verwendung mehrerer Methoden, welche in Datenerhebungen der 1. Ebene (Ebene der Lehrpersonen) und der 2. Ebene (Ebene der Kinder) differenziert werden können.

Bevor auf den Ablauf des Prozesses der Datenerhebung eingegangen wird, werden zunächst die Methoden sowie die Entscheidung für die Auswahl dieser begründet. Des Weiteren findet eine Darstellung des Samplings der an der Studie beteiligten Lehrpersonen und der Klassen statt.

7.1.1 Sampling

Eine bewusste, d. h. nicht dem Zufall überlassene, nach bestimmten Kriterien festgelegte Auswahl der Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen unter Berücksichtigung der Fragestellung ist für eine qualitative Studie von essentieller Bedeutung (vgl. Kelle/Kluge 2010: S. 43). Die Auswahl der an der Studie beteiligten Personen muss im Hinblick auf das Forschungsinteresse getroffen und festgelegt werden (vgl. Settineri 2014: S. 61). Die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ist dabei begrenzt, da eine Erhebung größerer Stichproben aufgrund „forscherökonomischer Gründe“ (Riemer 2014: S. 22) nicht möglich wäre.

Im Rahmen dieser Studie wird das Sampling durch die eigene Situation als Forscherin erheblich beeinflusst. Für die Durchführung der Forschung wird die Schule ausgewählt, an der ich selbst als Begleitlehrerin tätig bin. Der Grund besteht in der für das Forschungsinteresse geeigneten Ausgangslage der Schule: Das Interesse der Studie liegt nämlich darin, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Auswirkung des Einsatzes des Scaffoldings auf die Förderung der Bildungssprache festzustellen. Durch die Gegebenheit, dass die Schule zu 99% von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besucht wird und dass für alle Kinder aus den an der Studie beteiligten Klassen Deutsch die Zweitsprache darstellt, wobei die Erfahrungen und sprachlichen Ausgangslagen sehr unterschiedlich sind, stellt diese hinsichtlich der Forschungsfrage die geeignete Schule dar. Durch den Forschungsprozess verändert sich die Blickweise der Lehrpersonen bezüglich ihres eigenen Unterrichts sowie ihres Selbstbildes und eine Professionalisierung der Lehrpersonen findet statt (vgl. Feldmeier 2014: S. 258).

Obwohl die in der Literatur angeführten Beispiele für die Förderung der Bildungssprache durch das Scaffoldingkonzept vor allem in der GS II, d. h. der 3. und 4. Klasse (vgl. Quehl/Trapp 2013; vgl. Gogolin/Lange 2010) dargestellt wird, fällt die Auswahl dennoch auf die 2. Jahrgangsstufe. Aufgrund der Gegebenheiten, dass die Anwendung des Scaffoldings in der GS I in der Literatur nicht in diesem Ausmaß erwähnt wird, ist die Umsetzung der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bereits im Anfangsunterricht besonders interessant. Durch die Auswahl der 2. Schul-

stufen können durch die Studie weitere Ergebnisse und Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt werden, welche als Anregung zu weiteren und vertiefenden Arbeiten dienen sollen.

Ein weiteres Auswahlkriterium für das Sampling stellt die Anzahl der Klassen der 2. Schulstufen in der Schule dar. Die 2. Schulstufe ist in dieser Schule die einzige, welche aus drei Klassen und nicht, wie alle anderen, aus zwei besteht. Dadurch kann die Perspektive dreier Lehrpersonen für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Die Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Lehrpersonen stellt einen positiven Einfluss auf die gesamte Studie und die erhobenen Daten dar. In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf hinzuweisen, dass drei Lehrpersonen trotz allem eine viel zu geringe Anzahl an Untersuchungsteilnehmern und -teilnehmerinnen darstellt, um eine Generalisierung der Ergebnisse zu ermöglichen, ein Faktum, das generell eine Schwäche qualitativer Forschung darstellt (vgl. Schmelter 2014: S. 33).

Ein weiterer Grund, welcher die Entscheidung der Durchführung in den zweiten Schulstufen maßgeblich beeinflusst, ist die Zusammensetzung des Lehrkörpers. Die bestehenden Unterschiede hinsichtlich der Dienstjahre und den damit in Verbindung stehenden gesammelten Erfahrungen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist bei den Klassenlehrerinnen der 2. Schulstufen am größten. Durch diese Kontraste bezüglich verschiedener Kriterien kann ein umfangreicherer Einblick in das Untersuchungsfeld ermöglicht werden (vgl. Dörnyei 2007: S. 126).

- Beschreibung der Lehrpersonen

Lehrperson A: Lehrperson A arbeitet bereits seit 20 Jahren an der Schule und bereits 35 Jahre als Lehrerin. Seit ihrer Anstellung an der Schule hat sie Erfahrungen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, wobei der Kontakt in den letzten Jahren aufgrund der hohen Anzahl an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache immer intensiver wurde. Des Weiteren hat Lehrperson A unterschiedliche Seminare mit dem Schwerpunkt auf „Deutsch als Zweitsprache“ besucht. Der sprachensible Unterricht und das Scaffoldingkonzept stellten für die Lehrperson neue Begriffe dar, mit denen sie in den von ihr besuchten Seminaren noch nicht konfrontiert

wurde. Der Begriff „Bildungssprache“ und die Unterschiede zur Alltagssprache waren der Lehrperson bis zur Einführung bei der Gruppendiskussion unbekannt.

Lehrperson B: Lehrperson B hat drei Dienstjahre absolviert und arbeitet seit drei Jahren als Klassenlehrerin an der Schule. Der Abschluss an der Pädagogischen Hochschule liegt fünf Jahre zurück. Ihre Erfahrungen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat sie vor allem an dieser Schule gesammelt, obwohl sie auch im Rahmen ihres Schulpraktikums immer wieder mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gearbeitet hat. Auch Lehrperson B hatte die Begriffe „Bildungssprache“, „sprachsensibler Unterricht“ sowie „Scaffolding“ zuvor noch nie gehört und keine Fortbildungen diese Bereiche betreffend besucht.

Lehrperson C: Lehrperson C arbeitet seit zwei Jahren als Lehrerin an der Schule, welche gleichzeitig ihre zwei ersten Dienstjahre darstellen. Lehrperson C hat direkt nach dem Abschluss der Pädagogischen Hochschule begonnen, an dieser Schule zu arbeiten. Ihre Erfahrungen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat sie bereits in ihrem Schulpraktikum gesammelt, wobei die Erfahrungen seit dem Führen einer eigenen Klasse an dieser Schule intensiver und für sie als Lehrperson zentraler bezüglich Planungen und Aufbereitung des Unterrichts wurden. Die Lehrperson hat bereits einen Vortrag zum sprachsensiblen Unterricht besucht, jedoch stellte das Scaffoldingkonzept und auch der Begriff „Bildungssprache“ etwas Neues für sie dar.

- Beschreibung der Klassen:

Klasse A: Klasse A besteht aus 17 Kindern, die alle Deutsch als Zweitsprache erwerben. Vier Kinder haben bereits eine Vorschule besucht, für die anderen Kinder stellt dieses das zweite Schuljahr dar. Ein Kind besucht zusätzlich zum Regelunterricht den Sprachförderkurs.

Klasse B: Klasse B wird von 16 Kindern besucht, von denen 15 Kinder Deutsch als Zweitsprache sprechen und ein Kind Deutsch als Erstsprache spricht. Ein Kind ist bereits in die Vorschule gegangen. Zwei Kinder nutzen zusätzlich den Sprachförderkurs.

Klasse C: Diese Klasse besteht aus 18 Kindern, für welche alle Deutsch die Zweitsprache darstellt. Die Vorschule wurde bereits von zwei Kindern absolviert. Acht der Kinder suchen zusätzlich den Sprachförderkurs auf.

Allgemein sind die sprachlichen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen in den Klassen sehr unterschiedlich. Viele der Kinder haben ein sprachlich hohes Niveau und sind in der Lage, ihre Erfahrungen und ihr Wissen im Rahmen des Unterrichts sprachlich auszudrücken. Andere weisen ein sprachlich niedriges Niveau auf, können dem Unterricht aus diesem Grund schwer folgen und haben kaum die Möglichkeit, sich sprachlich zu beteiligen. Die Klassen werden von Schülern und Schülerinnen besucht, die den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts nicht gewachsen sind, jedoch auch keinen Sprachförderkurs besuchen dürfen, da diese als keine außerordentlichen¹² Schüler und Schülerinnen eingestuft wurden. Ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen der Klasse C und den beiden anderen Klassen in Bezug auf die Anzahl der außerordentlichen Schüler und Schülerinnen. Die Klasse C weist den größten Anteil an außerordentlichen Schülern und Schülerinnen auf, was jedoch in keinem Zusammenhang mit dem sprachlichen Niveau der Klasse steht, da vor allem jene Kinder aufgrund der zusätzlichen Sprachförderung große sprachliche Fortschritte, vor allem im mündlichen Bereich, machen.

Allgemein weisen die Klassen eine geringe Schüleranzahl auf. Die derzeitige Schülerhöchstzahl beträgt 25 Kinder pro Klasse (vgl. Wiener Schulgesetz)¹³. Durchschnittlich werden die Klassen in dieser Schule in etwa von 20-25 Schülern und Schülerinnen besucht. Die geringe Anzahl der Schüler und Schülerinnen wirkt sich positiv auf ihre sprachliche, aber auch auf die allgemeine kognitive und soziale Förderung aus, da mehr Zeit bleibt, auf die Bedürfnisse jedes Kindes einzugehen und diese explizit zu fördern („Wir haben nur so wenige Kinder“ (LP C, 1. GD, Z: 1731); „[...] du kannst auf jeden eingehen“ (LP A, 1.GD, Z: 1732)“ Dies stellte einen erheblichen Vorteil für die Umsetzung des Scaffolding-

¹² Außerordentliche Schüler und Schülerinnen haben das Recht auf zusätzliche sprachliche Förderung in Form eines Sprachförderkurses. Ebenso müssen diese nicht beurteilt werden. (vgl. <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/pdf/i8000000.pdf>).

¹³ <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/pdf/i8000000.pdf>

konzepts dar und wirkte sich zudem positiv auf die zur Verfügung stehende Sprechzeit der Lernenden aus.

7.1.2 Gruppendiskussion

Das wesentliche Ziel von Gruppendiskussionen besteht darin, die Meinungen und Einstellungen einer gesamten Gruppe bezüglich eines bestimmten Themas zu erheben (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: S. 115).

Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht darin liegt, spezifische individuelle Meinungen das Thema betreffend zu erheben, sondern durch eine Evaluierung des Unterrichts festzustellen, welche Auswirkung eine Implementierung auf den Sachunterricht hat und was Lehrpersonen allgemein benötigen, um das Konzept des Scaffoldings im Sachunterricht umzusetzen zu können, stellt die Gruppendiskussion eine geeignete Methode dar. Dafür werden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, wobei die erste vor der Durchführung der geplanten Unterrichtseinheiten erfolgt und die zweite danach. Generell ist durch eine Gruppendiskussion die Erhebung einer großen Menge an kontextualisierten Daten möglich (vgl. ebd.: S. 117). Durch den Austausch und das Kommunizieren über die momentane Planung des Sachunterrichts, die Durchführung der Planung und schlussendlich die Evaluierung des Prinzips, können Vorerfahrungen, die momentane Ausgangslage, Einstellungen, Meinungen und Perspektiven der Lehrpersonen erhoben werden.

Für diese Arbeit wird eine ermittelnde Gruppendiskussion, welche in Abgrenzung zur vermittelnden Gruppendiskussion steht (vgl. Lamnek/Krell 2016: S. 388), angewendet. Durch diese ist es möglich, die Aussagen und Äußerungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bezüglich des Forschungsinteresses darzustellen (vgl. Lamnek/Krell 2016: S. 389). Vor allem im Bereich DaF/DaZ stellt die Gruppendiskussion eine geeignete Methode für die Erhebung von Daten die Lernmethoden betreffend dar (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: S. 117).

Ein wesentliches Charakteristikum einer Gruppendiskussion stellt die Zurückhaltung des Diskussionsleiters bzw. der -leiterin dar und das Gespräch soll vor allem zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen stattfinden

(vgl. Lamnek 2010: S. 402). Jedoch stellt es sich aufgrund der Tatsache, in der vorliegenden Forschung sowohl als Forscherin als auch als Kollegin zu fungieren als schwierig heraus, sich weitgehend in der Diskussion zurückzuhalten. Auch aufgrund der ergänzenden Datenerhebung durch eine teilnehmende Beobachtung konnten für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Aspekte beobachtet werden, welche für die 2. Gruppendiskussion von Relevanz waren und durch mich angesprochen wurden. An dieser Stelle ist auf die Ausführungen Poscheschniks und Lederers (Poscheschnik/Lederer 2015) zu verweisen, die erwähnen, dass der Diskussionsleiter die Gruppendiskussion je nach Zielsetzung mehr oder weniger stark leiten kann (Poscheschnik/Lederer 2015: S. 108). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit war es notwendig, die Lehrpersonen durch das Stellen von gezielten Fragen stärker zu führen, um für das Forschungsinteresse relevante Ergebnisse zu erzielen.

7.1.3 Teilnehmende Beobachtung

Zusätzlich wird im Sinne einer triangulierenden Perspektive als weiteres Erhebungsinstrument die teilnehmende Beobachtung gewählt. Durch eine teilnehmende Beobachtung ist es möglich, „äußerlich wahrnehmbares Verhalten“ (vgl. Schramm/Schwab 2016: S. 141) zu erheben. Diese stellt daher eine geeignete Methode neben der Gruppendiskussion dar, um die Implementierung des Scaffoldings in der konkreten Lernumgebung (vgl. Brede 2014: S. 140) untersuchen zu können und dessen Auswirkung festzustellen. Bei der Evaluierung kann zusätzlich darauf zurückgegriffen werden, und der Unterricht vor der Intervention und nach der Durchführung diskutiert, sowie Schlüsse für den weiteren Einsatz des Scaffoldings gezogen werden.

Durch eine Kombination von Beobachtung und Gruppendiskussion können die Perspektiven und Meinungen der Lehrpersonen, welche in der Gruppendiskussion besprochen werden, durch die im Rahmen der Beobachtung erhobenen Daten verglichen und ergänzt werden.

Ein wesentliches Charakteristikum einer teilnehmenden Beobachtung ist die aktive Teilnahme des Beobachters/der Beobachterin im Forschungsfeld, welche/r selbst zum Element des untersuchten Feldes wird und im di-

rekten Kontakt mit den teilnehmenden Personen steht (vgl. Mayring 2016: S. 80).

Die Beobachtungen werden in Form von Beobachtungsprotokollen festgehalten. Das stichwortartige Notieren der Protokolle findet während des Unterrichts statt und erst im Anschluss werden die Beobachtungsprotokolle ausformuliert. Die Protokolle beziehen sich dabei auf einen zuvor erstellten offenen Beobachtungsleitfaden, welcher in explorativen-interpretativen Forschungsarbeiten sowie in der Lehrer- bzw. Lehrerinnenfortbildung häufig zum Einsatz kommt¹⁴ (vgl. Schramm/Schwab 2016: S. 146). Die theoriegeleitenden, festgelegten Beobachtungsdimensionen dienen als Orientierung für die Beobachtung (vgl. Mayring 2016: S. 81). Durch diesen Leitfaden soll es möglich sein, eine „große Bandbreite an Phänomenen“ (vgl. Schramm/Schwab 2016: S. 146) das Forschungsinteresse betreffend zu beobachten. Das Führen einer teilnehmenden Beobachtung setzt eine gewisse Offenheit voraus, welche ein Beobachten über den Beobachtungsleitfaden hinausgehend ermöglichen sollen. Ziel ist das Gewinnen neuer Informationen (vgl. Lamnek 2010: S. 510) sowie ein Erkennen neuer Aspekte den Forschungsgegenstand betreffend (vgl. Mayring 2016: S. 81).

Zusätzlich zu den Aufzeichnungen durch Beobachtungsprotokolle werden die Daten im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung durch Audio- und Videoaufnahmen erhoben. Diese dienen als unterstützende Datenerhebung, ermöglichen eine „wiederholte Beobachtung“ (ebd.: S. 149) und stellen eine Ressource für die Analyse der Umsetzung des Unterrichts und des Einsatzes des Scaffoldings im Unterricht dar (vgl. ebd.).

7.1.4 Gedächtnisprotokolle

Durch das Führen von Gedächtnisprotokollen durch die Lehrpersonen ist es möglich, die Veränderung des Unterrichts durch die Implementierung festzuhalten, deren Auswirkung einzuschätzen und daraus Schlüsse für eine mögliche Implementierung des Scaffoldingkonzepts zu ziehen (vgl. ebd. S. 161). Diese Gedächtnisprotokolle können für die Interpretation der Daten benützt werden (vgl. Anastasiadis/Bachmann 2005: S. 164).

¹⁴ Der Beobachtungsbogen kann dem Anhang E entnommen werden.

7.2 Vorgehen der Datenerhebung

Um einen genauen Einblick in die Durchführung der Studie zu erhalten, werden die einzelnen Schritte des Vorgehens der Datenerhebung ausführlich beschrieben. Die nachfolgende Grafik gibt dem Leser bzw. der Leserin einen Überblick über den gesamten Erhebungsprozess. Dabei stellen die Ausführungen in den grün-hinterlegten Rastern die Datenerhebung auf erster Ebene, d. h. auf der Ebene der Lehrpersonen und in dem blau hinterlegten Raster die Datenerhebung auf 2. Ebene, auf der Ebene der Kinder, dar.

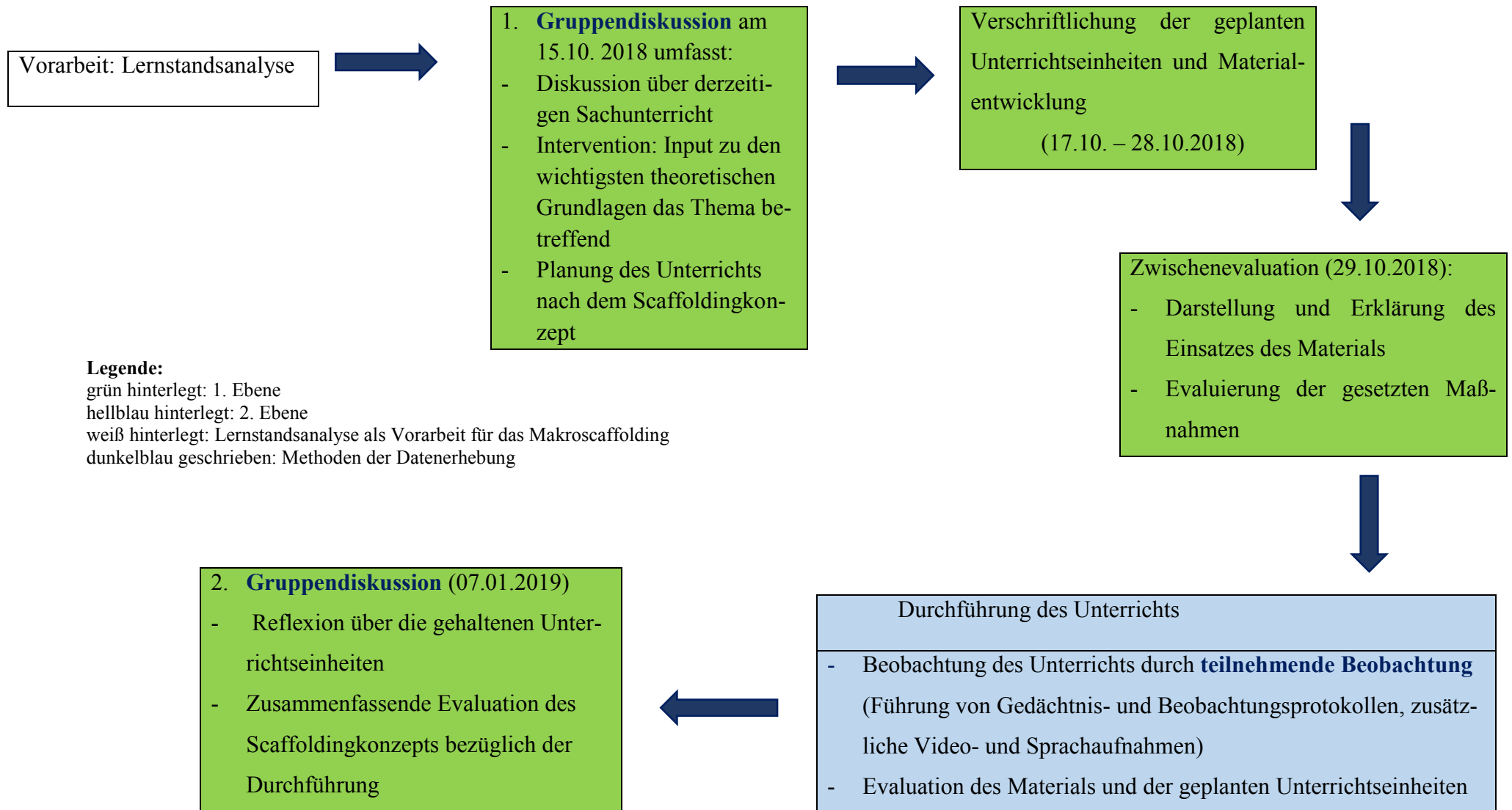


Abbildung 5: Überblick über den Ablauf des Forschungsprozesses, eigene Darstellung

- **Vorarbeit: Lernstandsanalyse und Bedarfsanalyse (Makroscaffolding)**

Wie bereits im theoretischen Teil dargestellt, umfasst das Makroscaffolding mehrere Schritte. Einen ersten Schritt stellt dabei die Lernstandsanalyse, d. h. die Feststellung der sprachlichen Ausgangssituation der Lernenden, dar.

Die Lernstandsanalyse wurde im Rahmen dieser empirischen Studie durch mich als Forscherin vor der konkreten Planung mit den Lehrpersonen durchgeführt. Die explizite Durchführung einer Sprachstandserhebung durch die Lehrpersonen stellt in dieser Studie nicht das Ziel dar und wird aus diesem Grund nicht spezifischer thematisiert bzw. werden die Lehrenden dahingehend nicht eingeführt. In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine intensive Beschäftigung mit unterschiedlichen Diagnoseinstrumenten, wie USB DaZ (Fröhlich, Döll und Dirim 2014) oder die Profilanalyse (vgl. Griebhaber 2017), eine wichtige Grundlage darstellt, um „Spontanäußerungen“ (Fast-Hertlein 2018: S. 8) der Schüler und Schülerinnen in Unterrichts- und Pausengesprächen besser einstufen zu können (vgl. Literatur).

Die Erhebung des Sprachstands für diese Studie fand im Zeitraum 12.09. – 18.09.2018 sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form statt. Bezüglich Sprachstandsbeobachtungen diskutieren Beese, Benholz, Chlosta (2018) und weitere Autoren und Autorinnen in ihren Ausführungen zur „Sprachbildung in allen Fächern“, wie realistisch eine Durchführung von individuellen Sprachstandsdiagnosen bzw. Sprachstandsbeobachtungen seitens der Lehrperson im Rahmen ihres Unterrichts sind. Die Autoren und Autorinnen schlagen in diesem Zusammenhang vor, dass eine bewusstere Konzentration auf sprachliche Äußerungen der Schüler und Schülerinnen im Rahmen des Unterrichts ausreichend ist, um den mittleren Lernstand der Klasse festzulegen (vgl. Beese, Benholz, Chlosta et. al 2018: S. 35).

Diese Überlegungen wurden als Ausgangslage für die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Sprachstandsbeobachtungen herangezogen. Um einen guten Einblick in den Sprachstand der Schüler und Schülerinnen zu erhalten, wurden aus Klasse A und C drei Kinder gemeinsam mit der

Lehrperson ausgewählt. Durch die Auswahl sollte ein möglichst breiter Überblick bezüglich des Sprachstands der Klassen gewonnen werden, welcher als „mittlerer Lernstand“ (ebd.), d. h. als eine Art Durchschnitt verstanden werden kann und als Ausgangslage für die Planung herangezogen wurde. Aufgrund der subjektiven Einschätzungen der Lehrperson und deren Beobachtungen in den Klassen wurde aus jeder Klasse ein Kind mit einem eher geringeren Sprachstand, ein Kind, das von der Lehrperson im mittleren Feld angesiedelt wurde, und ein sprachlich sehr gutes Kind ausgewählt. Aufgrund meiner vermehrten Tätigkeit als Begleitlehrerin wurden aus der Klasse B sechs Kinder, d. h. pro Einstufungsskala jeweils zwei Kinder ausgewählt. Die zusätzlich erhobenen Sprachstände der Kinder stellten einen Gewinn für die Feststellung der sprachlichen Ausgangslage der Lernenden dar.

Die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen bezog sich vor allem auf die sprachlichen Äußerungen der Lernenden während des Unterrichts und auf die Umsetzung der Arbeitsaufträge. Durch die Sprachstandsbeobachtungen mit Hilfe von USB DaZ¹⁵ konnten die durch die Lehrpersonen festgelegten sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden in der vorliegenden Masterarbeit verifiziert werden, wobei die Einschätzungen der Lehrpersonen zutrafen. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden mit denen der Lernstandsanalyse verglichen und davon ausgehend die notwendigen sprachlichen Hilfestellungen für den Unterricht festgestellt. Daraus ergab sich, dass der Sprachstand der ausgewählten Lernenden der Klassen in etwa auf derselben Stufe angesiedelt werden kann bzw. dass der Unterschied sowohl nach unten als auch nach oben in etwa eine Stufe umfasst.

1. Ebene

- Durchführung der 1. Gruppendiskussion

Die erste Gruppendiskussion fand am 15. 10. 2018 in der Schule der teilnehmenden Lehrpersonen statt. Die Gruppendiskussion teilte sich in drei Phasen ein:

¹⁵ S.h. Anhang L

- Erhebung des Status quo
- Input und Intervention der Lehrpersonen
- konkrete Unterrichtsplanung

Die Daten beider Gruppendiskussionen wurden durch die Verwendung eines Smartphones erfasst. Um den möglichen Verlust der Daten zu verhindern, wurde die Diskussion mit einem zweiten Mobilgerät aufgenommen, um durch eine weitere Audiodatei abgesichert zu sein. Weiters wurde nach der Gruppendiskussion eine Art Postskriptum¹⁶ (vgl. Lamnek 2010: S. 335) erstellt, um über die gesamte Situation der Gruppendiskussion, den Ablauf, auftretenden Probleme und Verbesserungsvorschläge reflektieren zu können.

- Erhebung des Status quo

Durch eine allgemeine Frage an die Lehrpersonen bezüglich der momentanen Planung ihres Sachunterrichts konnte ein erster Einblick gewonnen werden, welche Aspekte die Lehrpersonen bezüglich der Planung ihres Unterrichts fokussieren. Diese waren für den darauffolgenden Input von wesentlicher Relevanz, da davon ausgehend festgestellt werden konnte, ob die Lehrpersonen bereits Aspekte des Scaffoldings sowie die Förderung der Bildungssprache berücksichtigen. Der Austausch unter den Lehrpersonen war in dieser Phase sehr intensiv und diese berichteten sich gegenseitig von ihrer eigenen Art der Umsetzung.

- Input

Anschließend daran erhielten die Lehrpersonen einen Input durch mich als Forscherin und als Expertin das Thema betreffend. Dadurch fand eine Intervention der Lehrpersonen bezüglich des Scaffoldingkonzepts statt. Im Rahmen dieser Arbeit nahm die Phase des Inputs in dieser Gruppendiskussion den Großteil des Gespräches ein, da die Lehrpersonen bezüglich des Themas kaum bis keine Vorerfahrungen hatten und daher sehr viele Fragen stellten und die theoretischen Aspekte durch genaue Erklärungen und konkrete Beispiele verstehen wollten.

¹⁶ Das Postskriptum kann dem Anhang D entnommen werden.

Der Input bezog sich zunächst auf die zentrale Bedeutung von Sprache als Schlüsselkompetenz für das Lernen, um darauf aufbauend konkret auf Bildungssprache, Operatoren und den damit verbundenen Herausforderungen für den Unterricht einzugehen. Des Weiteren wurde der sprachensible Unterricht dargestellt sowie abschließend die wesentlichen Informationen bezüglich des Scaffoldingkonzepts erläutert. Das Verstehen der theoretischen Aspekte wurden mit Hilfe von praktischen Beispielen aus dem von den Lehrpersonen verwendeten Sachunterrichtsbuch „Lasso“ (Schmidt-Hönig, Kerstin/Tinnefeld, Natanya et. al. 2018a) gewählt: Die Lehrpersonen stellten zunächst fest, welche sprachlichen Voraussetzungen für die Übungen notwendig sind, welche Schwierigkeiten im Hinblick auf die Bildungssprache auftreten und mit welchen sprachlichen Hilfestellungen die Lernenden unterstützt werden konnten. Aufgrund der durchgeführten Übungen erhielten die Lehrpersonen einen ersten Einblick und konnten sich die Umsetzung der Planung des Unterrichts im Sinne des Scaffoldingkonzepts besser vorstellen.

- Planung des konkreten Unterrichts nach dem Makroscaffolding

Ausgehend von der bereits im Vorfeld erhobenen sprachlichen Ausgangslage fand im Rahmen der Gruppendiskussion der Vergleich des Lernstandes mit den sprachlichen Anforderungen des Themas gemeinsam mit den Lehrpersonen statt. Die sprachlichen Anforderungen wurden durch die Bedarfsanalyse erhoben.

- **Bedarfsanalyse**

Im Rahmen der Gruppendiskussion fand eine Analyse des Schulbuchs „Lasso“ (ebd.) statt. Das Material und die mit den Lehrpersonen festgelegten Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ wurden im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen analysiert. Die Analyse wurde bereits mit Hilfe des Planungsrahmens durchgeführt und die allgemeinen sprachlichen Anforderungen der Themen aber vor allem auch konkret die sprachlichen Herausforderungen der im Buch gestellten Arbeitsaufträge, wurden auf Wort-, Satz- und Textebene analysiert. Die Arbeitsaufträge im Buch, wie z. B. „Beschreibe einem anderen Kind einen möglichen Weg“ (vgl. ebd.) können unter Berücksichtigung

der Sprachstände der Lernenden ohne sprachliche Fähigkeiten wahrscheinlich nicht gelöst werden. Sprachliche Hilfestellungen, welche die Lernenden beim Versprachlichen der Themen unterstützen könnte, werden jedoch nicht berücksichtigt. Die analysierten sprachlichen Anforderungen der Themen wurden mit dem bereits erhobenen Sprachstand¹⁷ der Schüler und Schülerinnen verglichen. Gemeinsam mit den Lehrpersonen konnte festgestellt werden, dass die Bearbeitung der Aufgabenstellungen ohne sprachliche Hilfestellungen für die Lernenden nicht zu bewältigen ist.

- **Unterrichtsplanung**

Nachdem das Material sprachlich analysiert worden war, wurde mit der Planung der konkreten Unterrichtseinheiten begonnen.

Zunächst wurde der der allgemeinen Unterrichtsverlauf, welcher einen Einstieg in das Thema, den Hauptteil und einen Abschluss bzw. die Sicherung der Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ umfasst, festgelegt (Abb. 6). Gemeinsam wurde überlegt, wie die beiden Themen aufbereitet werden und welche Unterrichtsmaterialien und Sozialformen für die einzelnen Unterrichtsphasen eingesetzt werden können. Die Lehrpersonen nannten diesbezüglich unterschiedliche Vorschläge („Ja oder einfach nur einen Zebrastrreifen an die Tafel“ (GD 1, LP B, Z: 1195), „Ich würd schon mit einem Wimmelbild einsteigen“ (GD 1, LP A, Z: 1227/1228) wie sie die Erarbeitung grundsätzlich in ihrem Unterricht umsetzen würden. Hier kam es zu einem intensiven Austausch, der durch meinen Input unter Berücksichtigung des Scaffoldingkonzepts ausgebaut und ergänzt wurde. Während der Unterrichtsplanung wurde den Lehrpersonen auch immer wieder erklärt, was der Ist-Stand der Planung ist bzw. darüber gesprochen, warum ein Aufbau der Unterrichtseinheiten in drei Phasen angestrebt wird.

¹⁷ S.h. exemplarisches Beispiel im Anhang; Im Rahmen dieser Arbeit kann der Sprachstand der Lernenden nicht dargestellt werden, da dies nicht das Ziel der Arbeit darstellt, sondern es um die Umsetzung des Scaffoldings im Sachunterricht geht.

Allgemeiner Unterrichtsverlauf der geplanten Unterrichtsreihe:

- **Einstieg (1 Stunde): Auf der Straße ist viel los**
 - o Einführung des Themas
 - o Sprachliches Vorwissen (Wortschatz) der Lernenden zum Thema wird überprüft (Wimmelbild, L. schreibt Wörter, die die Lernenden sagen an der Tafel mit)
 - o Einführung der Wort- und Bildkarten, um über das Thema sprechen zu können
- Materialien:** Wimmelbild als Impulsbild; Wort- und Bildkärtchen, Tafel (Brainstorming)
- Sozialform:** Plenum, PA
- sprachliche Unterstützungen:** Wort- und Bildkarten, farbliche Markierung der Artikel, der/die/das; der → ein; die → eine; das → ein

Abbildung 6: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Pass auf im Straßenverkehr“

Die Verwendung von zusätzlichen Materialien sowie die sprachlichen „scaffolds“, die angeboten werden, wurde für jede Phase des Unterrichts überlegt und festgelegt (Abb. 6). Dabei wurde vor allem auf sprachliche Unterstützungshilfen in Form von Wort- und Bildkarten sowie auf den Einsatz unterschiedlicher Satzbaukästen zurückgegriffen.

Die Sequenzierung der Lernaufgaben (vgl. Kniffka 2015: S. 231) war für die Unterrichtsplanung von zentraler Bedeutung und das Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“, d. h. von einem kontextgebundenen zu einem kontextreduzierten Sprachgebrauch (vgl. ebd.), wie dies bereits im theoretischen Teil durch die Grafik veranschaulicht (s.h. Kapitel 5.2) wurde, wurde für die gesamte Unterrichtsreihe verfolgt (Abb. 7).

Hauptteil (2-3h): In der Fahrschule

- o 1.Phase (Beschreibung des Bildes in Partnerarbeit)
- o 2.Phase (Beschreibung des Bildes vor der Klasse)
- o 3.Phase (Darstellen des Beschriebenen)
- o 4.Phase (Abschluss des Themas)

Materialien: Wort- und Bildkärtchen, Satzbaukasten, Tafel, Papier und Bilder für das Plakat

Sozialformen: PA, Plenum

Sprachliche Unterstützung: Satzbaukästen

Abbildung 7: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Pass auf im Straßenverkehr“

Gemeinsam mit den Lehrpersonen wurde der Großteil des Wortschatzes auf Wort- und Satzebene, der für die Bearbeitung des Themas notwendig ist, gesammelt (Abb. 7) (GD 1, Z: 1131 – 1147). Die präzise Analyse der sprachlichen Anforderungen, d. h. des Wortschatzes, der sprachlichen Aktivitäten und sprachlichen Strukturen (Abb. 8), welche die Lernenden für die Behandlung des Themas benötigen, wurde anschließend gemeinsam für die Phasen des Unterrichts analysiert, aber vor allem erst durch die

Verschriftlichung durch mich als Forscherin der jeweiligen Unterrichtsphase im Planungsrahmen zugeordnet (Abb. 8).

Wortschatz, um das Thema zu behandeln: Wortebene: Nomen: e Kreuzung; s Geschäft; e Ampel; e Ecke; s Haus; e Wegbeschreibung; Verben: gehen – geh; stellen – stell; heben – heb; gehen – geh; hüpfen – hüpf; folgen, vorgehen, vorbeigehen an, kommen zu, folgen temporale Adverbien zuerst, dann, jetzt; Richtungsangaben geradesaus, links/rechts, linke/rechte, rechts/links neben, nach links/nach rechts Satzebene: ...nach links/rechts; Geh bis zur/zum...; Geh bei dem/ bei der nach rechts/links/geradeaus; Geh geradeaus.; Folge der Straße...; Wo ist der/die/das...?; Es ist auf der linken/rechten Seite. Geh die _____ Straße nach links/nach rechts.

Abbildung 8: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Wegbeschreibung“

Unterrichtsphase	Aktivität und Sprachhandlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Hauptteil	Thema: Wegbeschreibung		
- L gibt den SS unterschiedliche Anweisungen (rezeptiv) - Klärung: Was ist eine Wegbeschreibung? Einführung des neuen Wortschatzes:	Hören Anweisungen der L folgen. Erklärungen der L folgen.	Geh ...Schritte nach links/rechts/geradeaus. Geh bis zur Tür. Dreh dich nach links. Bei einer <u>Wegbeschreibung erklärst</u> du einer Person, die nicht weiß, wie er/sie zu einem bestimmten Ort kommt, wie er dorthin kommt. Frage: Wie komme ich zur Schule? Wie komme ich zum Bus?	links neben/rechts neben Wegbeschreibung erklären
Phase 1: - L beschreibt den S den Weg. S geht den Weg am eigenen Plan mit einer Spielfigur mit (rezeptiv) - S beschreibt anderen S den Weg/ SS beschreiben gemeinsam	Anweisungen der L/Partners <u>ausführen</u> .	Geh (zuerst) bis ... (vor). Geh (dann) an vorbei, Geh (jetzt) geradeaus/ nach links/nach rechts.	vorgehen, vorbeigehen an; kommen zu, nach links/nach rechts folgen Imperativ-formen: stellen – stelle

Abbildung 9: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Wegbeschreibung“

Dass die explizite Zuordnung der sprachlichen Strukturen erst nach der Gruppendiskussion und ohne die Lehrpersonen stattfand, stellt eine Schwachstelle der Gruppendiskussion dar. Die gemeinsame Erarbeitung der Unterrichtseinheiten mit Hilfe des Planungsrahmens wäre ein wesentliches Ziel der Gruppendiskussion gewesen. Durch den Umstand, dass der theoretische Input sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat, da die Lehrpersonen sehr viele Fragen bezüglich des Themas hatten, wurde die Planungsphase kürzer gehalten, da bereits zu erkennen war, dass die gesamte Diskussion für die Lehrpersonen anstrengend war.

Nach einer Reflexion meinerseits bezüglich der Gruppendiskussion wurde der Entschluss gefasst, dass diese nach dem theoretischen Input beendet hätte werden sollen. Effektiver wäre es gewesen, die Umsetzung der Planung erst im Rahmen eines bzw. sogar mehrerer Treffen umzusetzen, in welchem zunächst eine Wiederholung der wichtigsten Inhalte stattfinden hätte sollen, um daran anschließend in die Planungsphase zu gehen. Dadurch wären eine intensivere Beschäftigung mit dem Gegenstand sowie die Planung mit Hilfe des Planungsrahmens möglich gewesen. Die Lehrpersonen hätten dadurch die Möglichkeit gehabt, sich auf das Thema einzulassen sowie die positiven Auswirkungen einer intensiven Auseinandersetzung mit den sprachlichen Inhalten eines gesamten Unterrichtsverlaufs erkennen können. Möglicherweise hätten der Umgang mit dem Planungsrahmen und die Planung des Unterrichts nach dieser Art dadurch eher initiiert werden können. Grundsätzlich benötigt es für das Verstehen einer Planung mit Hilfe des Planungsrahmens mehrere Übungsphasen, damit das Prinzip und vor allem die Vorteile dessen erfasst werden können. Aufgrund der gegebenen Umstände wurde die Unterrichtsplanung jedoch sehr stark durch mich geleitet, da dies durch die Lehrpersonen aufgrund der aufwändigen einführenden Diskussion nicht mehr geleistet werden konnte.

- **Verschriftlichung der Planung und Materialentwicklung**

Nach der ersten Gruppendiskussion wurden die mit den Lehrpersonen gemeinsam geplanten Unterrichtseinheiten durch mich als Forscherin verschriftlich. Zudem wurden die mit den Lehrpersonen festgelegten zusätzlichen Materialien sowie sprachlichen Hilfestellungen, welche für die Bearbeitung des Themas notwendig sind, erstellt.

- **Zwischenevaluation der geplanten Unterrichtseinheiten (29.10.2018)**

Während der Verschriftlichung der Unterrichtseinheiten und der Materialentwicklung wurde von mir als Forscherin entschieden eine Zwischenevaluation vor der Durchführung der Unterrichtseinheiten abzuhalten. Der Grund dafür bestand darin, dass durch die Ausarbeitung des Themas deutlich wurde, dass die Unterrichtseinheiten sehr viele unterschiedliche Schritte umfassten und sich aufgrund des Einsatzes unterschiedlicher Ma-

terialen, mit welchem die Lehrpersonen zum Teil noch nicht gearbeitet haben (Satzbaukasten), als durchaus komplex herausstellten. Des Weiteren war es aufgrund der Tatsache, dass die Anwendung des Planungsrahmens im Verlauf der 1. Gruppendiskussion nicht in dem geplanten Ausmaß stattgefunden hat, notwendig, mit den Lehrpersonen die einzelnen Schritte der Planung zu besprechen. Das erstellte Material wurde den Lehrpersonen präsentiert und gleichzeitig fand dessen Evaluierung sowie des Scaffoldingkonzepts in Bezug auf die Planung statt.

Da ich im Rahmen der ersten Gruppendiskussion immer wieder den Eindruck hatte, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer Mimik und ihres Blickkontaktes zu mir als Diskussionsleiter teilweise in ihren Aussagen gehemmt waren und sehr auf ihre Wortwahl und Äußerungen achteten, um „falsche“ Äußerungen zu vermeiden, wurde im Rahmen dieser Evaluation auf die Aufnahme durch ein Mobiltelefon verzichtet, um die ungefilterten Meinungen der Lehrpersonen festzustellen. Stattdessen wurde nach der Zwischenevaluation ein Gedächtnisprotokoll erstellt. Da die Dauer dieser Evaluation überschaubar war, war die Dokumentation durch ein Protokoll gut umsetzbar. Zusätzlich wurden die im Rahmen der Diskussion geführten Mitschriften der Lehrpersonen zur Datenerhebung herangezogen.

2. Ebene

- Durchführung und Evaluierung der geplanten Unterrichtseinheiten (Mikroscaffolding)

Damit die Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht sowie die erstellten sprachlichen Hilfestellungen erprobt sowie in weiterer Folge evaluiert werden konnten, spielte die Umsetzung der geplanten Unterrichtsreihen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ im Sinne des Mikroscaffolding eine entscheidende Rolle. Erst in der Interaktion mit den Schülern und Schülerinnen können die Auswirkung der Implementierung des Scaffoldings auf den Sachunterricht und die damit verbundenen Vor- bzw. Nachteile festgestellt werden und in weiterer Folge Schlüsse gezogen werden, wie die Umsetzung konkret stattfinden kann.

Für die Evaluierung des Konzepts sind eine konkrete Erprobung und der Einsatz des Materials im Unterricht notwendig, im Rahmen dessen die

Lernenden zusätzliche Unterstützung durch das Mikroscaffolding erhalten.

Der Durchführungszeitraum der Unterrichtseinheiten war zunächst für zwei Wochen geplant, erstreckte sich schlussendlich über vier Wochen und musste aufgrund von Schulferien und Lehrausgängen verlängert werden (5.11. – 30.11.2018). Jedes Thema nahm in etwa vier bis fünf Unterrichtseinheiten in Anspruch, dies variierte jedoch von Klasse zu Klasse¹⁸.

Um den gesamten Prozess zu erheben und eine Evaluierung zu ermöglichen, wurden die Lehrpersonen bei der Durchführung des Unterrichts durch mich als Forscherin im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung observiert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass nicht jede von den Lehrpersonen gehaltene Unterrichtseinheit beobachtet wurde. Neben der Tatsache, dass dies aus zeitlichen Gründen nicht umsetzbar gewesen wäre, ist es auch aus forscherperspektivischer Sicht zielführend, nicht jede Unterrichtseinheit zu beobachten, um den Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, das Scaffoldingkonzept in einer natürlichen Unterrichtssituation zu erproben. Die Lehrpersonen dokumentierten und evaluierten jedoch die Umsetzung des Scaffoldingkonzepts sowie dessen Auswirkungen in Form von Gedächtnisprotokollen mit Hilfe von Leitfragen.

Der Großteil der geplanten Unterrichtseinheiten wurde von den Lehrpersonen selbst durchgeführt, wobei einige Stunden, wie z. B. die Einführung der Wörter zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, die Einführung des Satzbaukastens zu diesem Thema, ein Teil der Beschreibung des Weges in der 1. Phase, d. h. der rezeptiven Umsetzung sowie Wiederholungsphase durch mich als Forscherin durchgeführt wurden. Der Grund für die Entscheidung selbst zu unterrichten bestand darin, dass durch das Übernehmen der Rolle des teilnehmenden Beobachters/der teilnehmenden Beobachterin durch die Lehrpersonen, diese die Möglichkeit hatten, sich ausschließlich auf den Verlauf der Unterrichtsstunde sowie der Auswirkung des Scaffoldingkonzepts auf den Sachunterricht im Allgemeinen sowie spezifisch auf die Lernenden zu konzentrieren. Die Veränderung

¹⁸ Der Großteil der Unterrichtseinheiten, die genaue Anzahl dieser pro Klasse sowie der Verlauf dieser, können aus den Beobachtungsprotokollen im Anhang F entnommen werden.

bzw. Erweiterung der Perspektive bezüglich der Umsetzung des Scaffoldings kann stattfinden, ohne dabei von der eigenen Umsetzung im Unterricht bei der Beobachtung beeinflusst zu werden. Die erhobenen Daten im Rahmen der von mir durchgeführten teilnehmenden Beobachtung können durch die der Lehrpersonen ergänzt werden, was wiederum einen Vorteil für die Verallgemeinerung der erhobenen Daten darstellt (vgl. Mayring 2016: S. 82). Das Miteinbeziehen der Lehrpersonen in den Forschungsprozess durch das Durchführen der teilnehmenden Beobachtung durch die Lehrpersonen hat wesentliche Vorteile bezüglich der Forschungsergebnisse und der Praxisrelevanz (vgl. Feldmeier 2014: S. 257). Des Weiteren besteht durch den Wechsel der Rollen ein Vorteil für die Evaluierung der geplanten Unterrichtseinheiten, da durch die eigene Abhaltung des Unterrichts die Evaluierungen der Lehrpersonen bezüglich der geplanten Unterrichtseinheiten, des Materials, der festgelegten Phasen, der Auswirkungen sowie der Vor- und Nachteile des Scaffoldings und den daraus gezogenen Konsequenzen in Bezug auf die Erfordernisse einer Implementierung durch mich als Forscherin besser nachvollzogen werden können.

Der Unterricht wurde wie geplant in mehreren aufeinander aufbauenden Phasen umgesetzt mit dem Ziel, dass die Lernenden von einer kontextgebundenen zu einer kontextreduzierten Sprache geführt werden. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheiten kamen die sprachlichen Unterstützungen in Form von Materialien zum Einsatz. Aufgrund der Reaktion der Lernenden wurde der Einsatz des Scaffoldings auf 2. Ebene evaluiert, um daraus einerseits festzustellen, welche Auswirkungen das Scaffoldingkonzept auf den Sachunterricht hat und wie eine Implementierung des Konzepts im Sachunterricht umgesetzt werden kann.

1. Ebene

- Durchführung der 2. Gruppendiskussion

Nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten fand am 07.01.2019 die 2. und letzte Gruppendiskussion statt. Für diese wurde ein Leitfaden erstellt, welcher als Anhaltspunkt dienen sollte. Es wurde zu jeder Frage eine „Checkliste“ erstellt, welche dazu diente zu überprüfen, welche Aspekte durch die gestellte Frage abgedeckt werden sollten. Generell wurde darauf

geachtet, dass es eine eher wenig geführte Diskussion blieb und hauptsächlich die Lehrpersonen sprachen, jedoch stellten die Fragen eine gute Orientierung für die Berücksichtigung des Forschungsinteresses dar.

In der 2. Gruppendiskussion stand die Evaluierung der Beobachtungen, Erfahrungen, Eindrücke, Möglichkeiten zur Implementierung des Scaffoldings unter Berücksichtigung der Auswirkungen der Implementierung auf den Unterricht im Vordergrund. Dabei wurde auf die erhobenen Daten aus der 2. Ebene zurückgegriffen und unter Berücksichtigung der auf 1. Ebene durchgeführten Intervention und erhobenen Ausgangslage evaluiert. Durch die im Rahmen dieser Gruppendiskussion getätigten Aussagen konnten die Auswirkungen des Scaffoldings unter der Berücksichtigung des Unterrichts davor festgestellt werden, um zusätzlich Konsequenzen daraus zu ziehen, wie eine Implementierung aufgrund der Auswirkungen stattfinden kann.

Grundsätzlich war die Durchführung der Diskussion im Anschluss an die gehaltenen Unterrichtseinheiten geplant (10.12.2018), konnte jedoch aufgrund gesundheitsbedingter Verhinderung einer Lehrperson erst im Jänner abgehalten werden. Der zeitliche Abstand zwischen der letzten Unterrichtseinheit und der Gruppendiskussion beeinflusste meines Erachtens die Qualität der Diskussion maßgeblich, da die Lehrpersonen sich nicht mehr im selben Ausmaß in der Materie vertieft waren, wie das bei einer Gruppendiskussion direkt nach dem Abhalten der Unterrichtseinheiten, der Fall gewesen wäre. Dies spiegelte sich in der Intensität der Aussagen und der geführten Diskussion wider.

Vor allem im Rahmen der zweiten Gruppendiskussion wurde der in der Literatur erwähnte Nachteil bezüglich des möglich auftretenden unterschiedlichen Gesprächsanteils der Diskussionsteilnehmer bzw. -teilnehmerinnen (vgl. Lamnek 2010: S. 429) im Rahmen von Gruppendiskussion besonders deutlich. Das Führen von Einzelinterviews wäre in diesem Fall vom Vorteil gewesen.

7.3 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der erhobenen Daten stellt einen wesentlichen Zwischenschritt für die Interpretation, Analyse und Darstellung der erhobenen

Daten dar (vgl. Poscheschnik/Lederer et.al. 2015: S. 133). Aufgrund der im Rahmen dieser Forschungsarbeit angewandten Methodentriangulation werden für das Festhalten und Ordnen der Daten unterschiedliche Aufbereitungsverfahren eingesetzt (vgl. Mayring 2016: S. 85).

Das Ziel dieser Verfahren ist es, die Darstellung der erhobenen Daten so zu arrangieren, dass diese in Bezug auf das Forschungsinteresse „mit dem geringsten Aufwand und dem größtmöglichen Ertrag an Erkenntnissen ausgewertet und dargestellt werden können“ (Poscheschnik/Lederer et.al. 2015: S. 134). Dafür ist es notwendig, die erhobenen Daten in Bezug auf ihre Vollständigkeit, die Sinnhaftigkeit sowie Glaubwürdigkeit der Darstellung zu überprüfen (vgl. ebd.).

7.3.1 Transkription

Die Aufbereitung der gesprochenen Daten im Rahmen der Gruppendiskussion erfolgt durch eine Transkription. Je nach Ziel der Forschungsarbeit können für die Transkription der Gespräche unterschiedliche Transkriptionssysteme eingesetzt werden. Allgemein wird zwischen einfachen und detaillierten Transkripten¹⁹ unterschieden. Für die Auswahl des geeigneten Transkriptionsverfahren sind die „Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und [...] forschungspragmatische Gründe [...]“ entscheidend (vgl. Dresing/Pehl 2011: S. 13). Da der Fokus dieser Studie auf dem inhaltlichen Aspekt des Gesagten liegt, wurde ein einfaches Transkript erstellt, dessen Vorteile in der „[...] guten Lesbarkeit, leichte[n] Erlernbarkeit und nicht zu umfangreiche[n] Umsetzungsdauer“ (ebd. S. 18) liegen. Der Text wurde in „geglätteter“ Form transkribiert, d. h. ohne Berücksichtigung der Umgangssprache, Äußerungen im Dialekt oder nichtsprachliche Merkmale (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: S. 149).

Einheitliche festgelegte Transkriptionsregeln ermöglichen die Nachvollziehbarkeit und eine einheitliche Auswertung und Analyse der Daten. Diese können je nach Ziel der Forschung stark variieren (vgl. Poscheschnik/Lederer et. al. 2015: S. 135). Eine wesentliche Bedeutung beim Erstellen eines Transkripts, unabhängig davon, welches Ziel im Vordergrund

¹⁹ Ein detailliertes Transkript ist dann nötig, wenn für das Forschungsinteresse über die inhaltlichen Aspekte hinausgeht und unter anderem Tonhöhen, Lautstärke oder Sprechgeschwindigkeit bei der Datenanalyse relevant sind (vgl. Dresing/Pehl 2011: S. 13).

steht, besteht in der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, welche aus datenschutzrechtlichen Gründen unbedingt notwendig ist (vgl. ebd. 136). Im Rahmen dieser Forschungsarbeiten wurde jeder Lehrperson ein Kürzel zugeteilt. Dabei steht der Buchstaben A für Lehrperson A, B für Lehrperson B und C für Lehrperson C. I steht für interviewende Person. Durch eine durchgehende Zeilennummerierung des gesamten Transkripts soll das Verweisen auf Textstellen bei der Analyse der Daten ermöglicht werden (vgl. ebd.)

Die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011) sowie die nach Kuckarzt (2008) stellen die Grundlage für die im Rahmen der Forschungsarbeit erstellte Tabelle der Transkriptionsregeln sowie der Zeichen und deren Bedeutungen dar (vgl. Dresing/Pehl 2011: S. 21ff.; Kuckarzt/Dresing et.al. 2008: S. 27f.)²⁰.

7.3.2 Datenselektion

Die Daten wurden im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung durch das Führen von Beobachtungsprotokollen unter Berücksichtigung des Beobachtungsleitfadens systematisch festgehalten und erhoben. Die Aufbereitung der erhobenen Daten kann unterschiedlich gestaltet werden, zentral ist, dass die Aufbereitung nachvollziehbar und unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses stattfindet (vgl. Poscheschnik/Lederer et.al. 2015: S. 138). Aufgrund der Datenmenge ist das Festlegen der für die Forschungsarbeit relevanten Datensätze und eine Datenselektion notwendig (vgl. ebd.: S. 139). Aufgrund der jeweiligen Beobachtungsziele ergeben sich die Datensätze, welche alle Daten in Bezug auf das Auswertungsziel umfassen (vgl. ebd.: S. 139).

Die Darstellung der Daten im Protokoll unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses kann durch ein zusammenfassendes Protokoll stattfinden. Material, welches für die Forschungsarbeit und das in ihrem Rahmen verfolgte Ziel irrelevant erscheint, wird weggelassen. Die Fragestellung der Forschungsarbeit ist ausschlaggebend dafür, welche Daten, die durch das Beobachtungsprotokoll sowie die Video- und Audioprotokolle erhoben wurden, in das Protokoll aufgenommen werden (vgl. Mayring 2016:

²⁰ Die Transkriptionsregeln sowie eine erstellte Tabelle mit den Zeichen und deren jeweiligen Bedeutung können dem Anhang D entnommen werden.

S. 94). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass das Selektieren bzw. die Zusammenfassungen der Daten nicht willkürlich stattfinden darf, sondern diese Schritte „[...] müssen methodisch kontrolliert ablaufen“ (Mayring 2016: S. 94). Durch Generalisierung, d. h. durch das Ersetzen von unterschiedlichen Einheiten zu einer abstrakteren bedeutungstragenden Aussage, durch das Auslassen von bereits vorkommendem Material, durch das Bündeln und Integrieren von zusammenhängenden Bedeutungseinheiten findet eine Datenselektion statt (vgl. Mayring 2016: S. 95)²¹.

7.4 Datenauswertung

Unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses wurde für die Analyse der erhobenen Daten (teilnehmende Beobachtung, Gedächtnisprotokolle, Gruppendiskussion) die zusammenfassende Inhaltsanalyse²² nach Mayring (2015) gewählt. Diese eignet sich dafür, das gesamte Datenmaterial nach inhaltlichen Kriterien in Bezug auf das Scaffoldingkonzept zu reduzieren (vgl. Mayring 2015: S. 61). Für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde von Mayring (2015) ein allgemeines Ablaufmodell konzipiert, welches die Inhaltsanalyse zu einer nachvollziehbaren, überprüfbaren sowie wissenschaftlichen Methode macht. Je nach Forschungsfrage, Ziel der Forschung sowie dem jeweiligen Material, welches analysiert wird, ist eine Anpassung des Ablaufmodells notwendig (vgl. ebd.).

Durch ein entwickeltes Kategoriensystem wurde es möglich, alle relevanten Aspekte aus dem Datensatz herauszufiltern (vgl. ebd.: 2014: S. 114; Poscheschnik/Lederer/Hug 2015: S. 150f.). Die Kategorienbildung erfolgte induktiv²³, d. h. die Kategorien entstanden aus der Wechselwirkung von Theorie und dem vorhandenen Material (vgl. Poscheschnik/Lederer/Hug 2015: S. 151). Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage wurde das Ziel der Kategorienbildung festgelegt, das darin besteht festzustellen, welche Aspekte notwendig sind, um Scaffolding im Sachunterricht der

²¹ Die zusammengefassten Beobachtungsprotokolle können im Anhang F nachgelesen werden.

²² Mayring unterscheidet zwischen der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung (vgl. dazu Mayring 2015).

²³ Eine deduktive Vorgehensweise ist bei der Kategorienbildung ebenfalls möglich. Dabei werden die Kategorien aus der Theorie heraus an das Material herangetragen. Des Weiteren kann eine Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung stattfinden (vgl. Poscheschnik/Lederer/Hug 2015: S. 151; Mayring 2015)

Grundschule aus der Perspektive der Lehrpersonen zu implementieren. Dafür ist es zusätzlich notwendig, die Teilfrage, nämlich welche Auswirkungen eine Implementierung des Scaffoldings auf den Sachunterricht hat, festzustellen.

Die Festlegung eines Selektionskriteriums bestimmt, welches Material für die Kategoriendefinition relevant bzw. irrelevant ist (vgl. Mayring 2016: S. 115f.). Für diese Arbeit wurde das Selektionskriterium dahingehend festgelegt, dass nur Aussagen kodiert wurden, welche sich auf die Möglichkeiten der Umsetzung des Scaffoldings im Sachunterricht bezogen. Zusätzlich fand eine Kodierung der Aussagen statt, welche im Zusammenhang mit der Wirkung und dem Einfluss des Konzepts im Vergleich zu den damit in Verbindung stehenden Aspekten den Unterricht davor betreffend stehen.

Zusätzlich ist es notwendig, ein sogenanntes Abstraktionsniveau zu definieren. Dieses wurde hinsichtlich der Forschungsfrage eher niedrig angelegt, da eine möglichst differenzierte, konkrete Darstellung der für die Implementierung des Scaffoldings notwendigen Aspekte sowie der Auswirkung des Konzepts angestrebt wurde.

Wurde bei der schrittweisen Analyse des Materials eine Textstelle passend zur Kategoriendefinition gefunden, wurde eine Kategorie gebildet (vgl. Mayring 2016: S. 116). Für das Benennen der Kategorien wurden relevante Begriffe oder Sätze der gefundenen Textstelle verkürzt, dennoch konkret widergegeben. Alle Textstellen, die einer Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden in diese aufgenommen. Textstellen, welche ebenfalls der Kategoriendefinition entsprachen, jedoch keiner der bisher gebildeten Kategorien zugeordnet werden konnten, zogen das Bilden neuer Kategorie nach sich (vgl. Poscheschnik/Lederer/Hug 2015: S. 61). Nach der Analyse eines Teils des Materials wurde das Kategoriensystem unter Berücksichtigung der Forschungsfrage überprüft sowie modifiziert (Burwitz-Melzer/Steininger 2016: S. 261).

Für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage sowie der Teilfrage wurden zwei voneinander getrennte Kategoriensysteme entwickelt. Als Ganzes betrachtet ergänzen sich die Kategorien und die Ergeb-

nisse der Teilforschungsfrage stellen in weiterer Folge eine wesentliche Grundlage für die Ergebnisse der übergeordneten Forschungsfrage dar. Die Festlegung, welche Auswirkungen eine Implementierung des Scaffoldings auf den Sachunterricht hat, zieht in weiterer Folge die Beantwortung nach sich, wie eine Implementierung aus der Perspektive der Lehrpersonen stattfinden kann und was diese konkret dafür benötigen.

Die Umsetzung der Kodierung fand mit Hilfe des Programms MAXQDA²⁴ statt. Dieses Programm stellt eine Unterstützung für die Kategorienbildung sowie für die Zuordnung der jeweiligen Textstellen dar. Vor allem aufgrund der Menge der erhobenen Daten war es notwendig, ein Programm zu verwenden, durch welches gewährleistet werden kann, dass alle für die Forschungsfrage relevanten Textstellen kodiert werden konnten, ohne den Überblick zu verlieren.

Im folgenden Kapitel erfolgt die kategorienweise Ergebnisdarstellung. Zunächst werden die Ergebnisse der Kategorien der Teilforschungsfrage dargestellt. Im Anschluss daran findet die Ergebnisdarstellung der Forschungsfrage statt.

²⁴ Ein Ausschnitt aus der Kodierung kann dem Anhang K entnommen werden.

8. Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Teilforschungsfrage sowie daran anschließend die Ergebnisse der Forschungsfrage präsentiert.

8.1 Ergebnisdarstellung der Teilforschungsfrage

Für die Beantwortung der Teilforschungsfrage „Welche Auswirkungen hat die Implementierung des Scaffoldings für den Sachunterricht der Grundschule aus der Perspektive der Lehrpersonen unter Berücksichtigung ihrer Einstellungen bezüglich ihres Sachunterrichts vor bzw. nach der Umsetzung des Scaffoldingkonzepts?“ wurden zwei Hauptkategorien gebildet, denen mehrere Subkategorien untergeordnet sind. Die Subkategorien dieser beiden Hauptkategorien stehen in Zusammenhang zueinander:

Auf Grundlage der Aussagen bezüglich des Sachunterrichts der Lehrpersonen vor bzw. nach der Intervention und der Durchführung haben sich diese in Wechselwirkung miteinander entwickelt.

Die aus der Analyse gewonnen Ergebnisse werden im Folgenden kategorienweise dargestellt und analysiert.

- **Hauptkategorie 1: Ausgangslage vor der Implementierung**

Um die Auswirkungen und den Einfluss des Scaffoldingkonzepts auf den Sachunterricht beschreiben zu können, war es notwendig, alle Aussagen zu erfassen, welche im Zusammenhang mit dem Unterricht und den damit zusammenhängenden Aspekten das Scaffolding betreffend vor der Durchführung des Unterrichts stehen. Diese Unterkategorien entstanden in Wechselwirkung zu den Kategorien nach der Durchführung und sollen schlussendlich einen Vergleich des Unterrichtes in Bezug auf die Lernenden sowie auf die Lehrpersonen vor bzw. nach der Implementierung ermöglichen, um daraus Rückschlüsse der Auswirkung von Scaffolding auf den Unterricht zu ziehen.

○ **Subkategorie: Unwissen**

Die Lehrpersonen weisen immer wieder auf ihr Unwissen bezüglich des sprachsensiblen Unterrichts, der Bildungssprache und des Scaffoldings hin und erwähnen, dass sie diese Begriffe zum ersten Mal hören: „Was wird unter Bildungssprache verstanden?“ (GD 1, LP B, Z: 260), „Scaffolding, was ist das?“ (GD 1, LP B, Z: 449), „[...] ich habe das nicht gekannt, finde es aber toll.“ (Gedächtnisprotokoll, Lehrperson A).

- **Subkategorie: Verteilung der Sprechzeit**

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen der Lehrpersonen zugeordnet, welche sich auf die sprachliche Ausgangslage sowie der laut den Lehrpersonen damit in Verbindung stehenden Verteilung der Sprechzeit im Unterricht beziehen. Die Lehrpersonen erwähnen, dass die Schüler und Schülerinnen große Defizite ihre sprachlichen Kompetenzen betreffend aufweisen. Lehrperson B meint, dass sie bei den meisten Sachunterrichtsthemen von „A anfangen“ (GD, LP B: Z. 537) müsse: „Dann bin ich heute drauf gekommen, ich muss einmal Ernährung erklären“ (GD, LP B: Z. 497/498). Sie erwähnt außerdem, dass einige Schüler und Schülerinnen über so geringe Sprachkenntnisse verfügen, dass sich diese kaum bis gar nicht am Unterricht beteiligen können: „Weil es gibt manche Kinder, die sprechen halt wirklich sehr schlecht, die sagen dann gar nichts.“ (GD, LP B: Z. 124 – 126). Laut Lehrperson A steht der Großteil der Lernenden die sprachlichen Kompetenzen betreffend eher am Anfang (GD, LP A: Z. 511) und benötigt Hilfe, um sich sprachlich zu äußern. Dies stellt auch den Grund für den von den Lehrpersonen erwähnten höheren Sprechanteil ihrerseits dar. Laut ihren Aussagen müssen sie selbst aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse im Unterricht mehr als die Schüler und Schülerinnen sprechen (GD 1, Z: 97 – 99). Dies sei notwendig, um den Lernenden den Austausch und das Sprechen über das Thema zu ermöglichen: „Deswegen spreche ich halt auch mehr [...], weil ich den Kindern mehr geben muss, dass sie dann aktiv sind“ (GD 1, LP B: Z: 132/133).

- **Subkategorie: Effektivität und Lernerfolg**

Alle Äußerungen bezüglich des Lernerfolgs bzw. der Effektivität des Unterrichts sowohl in Bezug auf das fachliche als auch auf das sprachliche Wissen wurden dieser Unterkategorie zugeordnet. Diese steht im engen Zusammenhang mit der eben dargestellten Kategorie und ist nicht voll

und ganz von dieser zu trennen, da es vor allem den sprachlichen Bereich betreffend Überschneidungen gibt. Die Lehrenden erwähnen, dass hinsichtlich der behandelten Sachunterrichtsthemen teilweise wenig bis überhaupt kein Wissen seitens der Schüler und Schülerinnen vorhanden ist: „Und du denkst dir nur ‚Das gibt es doch nicht, dass da gar nichts da ist. Dass die Kinder gar nichts wissen.‘“ (GD 1, LP A, Z: 92 – 94). Als Antwort auf das von mir erwähnte Beispiel „Der Bub überquert die Straße“, äußert Lehrperson A, dass sie bereits damit zufrieden sei, wenn die Hälfte der Klasse „Der Bub geht über die Straße“ sagen kann und möglicherweise zusätzlich „ein besseres Kind“ den Ausdruck „überqueren“ verwendet (GD 1, LP A, Z: 628/629). Bei jenen Kindern, die laut der Lehrperson einen geringen Sprachstand aufweisen, sei es bereits ein großer Erfolg, wenn diese Schüler und Schülerinnen wissen, dass es „das Kind“ heißt und z. B. einen Satz wie „Das Kind geht Straße“ formulieren können (GD 1, LP A, Z: 644). Lehrperson B drückt dieses Beispiel betreffend ihre Bedenken aus und meint, dass keiner ihrer Schüler bzw. keine ihrer Schülerinnen das Wort „überqueren“ verwenden würde (GD 1, LP B, Z: 1121). Lehrperson B erwähnt zusätzlich die Tatsache, dass sie im Unterricht in etwa 60% der Lernenden erreichen würde und immer gewisse Lernende auf der Strecke bleiben, da sie den Unterricht aufgrund der fehlenden sprachlichen Kenntnisse nicht verstehen und dadurch auch nicht in der Lage sind, etwas zum Unterricht beizutragen (GD 1, LP B, Z: 477, GD 2, LP B, Z: 63 – 65). Zusätzlich erwähnt Lehrperson B, dass sie der Meinung ist, dass viele Schüler und Schülerinnen aufgrund des Nichtverstehens dem Unterricht nicht folgen können und daher „aussteigen“ und „offline im Kopf“ sind (GD 2, LP B, Z: 343).

- **Hauptkategorie 2: Auswirkungen der Implementierung**

○ **Subkategorie: Verteilung der Sprechzeit**

In diese Kategorie wurden alle Aussagen bezüglich der Veränderung der Verteilung der Sprechzeit der Lernenden kodiert.

Alle drei Lehrpersonen erwähnen, dass die Lernenden in dieser Unterrichtsstunde mehr als sonst im Sachunterricht sprachen und der Redeanteil der Lernenden gesamt viel höher war als in den Sachunterrichtsstunden

davor: „Meine haben glaub ich in noch keiner Sachunterrichtsstunde so viel gesprochen [...]“ (GD 2, LP C, Z: 162).

Dies kann durch die Notizen der Gedächtnisprotokolle ergänzt werden. So erwähnt Lehrperson A, dass den Großteil der Unterrichtseinheit die Lernenden sprachen und sie selbst dafür sehr wenig (Gedächtnisprotokoll, Lehrperson A). Auch durch meine Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass sich die Lehrpersonen immer mehr zurückhalten können und die Redezeit der Lernenden steigt. So fand während der Plakaterstellung sowie bei der Wegbeschreibung mit dem Partner bzw. mit der Partnerin ein intensiver sprachlicher Austausch sowohl über die Inhalte aber auch bezüglich der Gestaltung zwischen den Lernenden statt: „Da können wir jetzt noch schreiben ‚Das ist gefährlich‘“ (Beobachtungsprotokoll am 8.11 Klasse A). Dieser sprachliche Austausch wird in der gesamten Beobachtungszeit immer wieder erwähnt.

- **Subkategorie: Lernerfolg und Effektivität**

Dieser Kategorie wurden alle Äußerungen der Lehrperson zugeteilt, die sie bezüglich des Lernerfolgs sowie der Effektivität bezüglich des Unterrichts nach der Durchführung im Vergleich zu dem Unterricht davor tätigten.

Nach der Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht beschreiben die Lehrpersonen den Unterricht als allgemein erfolgreicher. Lehrperson B erwähnt, dass sie ihre Ziele der Stunde erreicht hat und beschreibt ihren Unterricht als allgemein effektiver, gewinnbringender und ist der Meinung, dass sie mehr „weitergebracht hat als normalerweise“ (GD 2, LP B, Z: 52/53; 41/42). Laut ihr haben sich die Schüler und Schülerinnen mehr aus den Unterrichtseinheiten sowohl fachlich als auch sprachlich mitnehmen können. Lehrperson B weist außerdem darauf hin, dass die Schüler und Schülerinnen bereits während der Unterrichtseinheiten und am Ende sehr viel über das Thema gewusst haben, dieses Wissen wiedergeben wollten und dies auch konnten. Sie erwähnt, dass die Lehrpersonen mit sehr viel Begeisterung im Unterricht dabei waren und „[...] Freude gehabt haben beim Aufbauen, also beim selber Erarbeiten“ sowie großes Engagement zeigten (GD 2, LP B, Z: 21/119). Allgemein beschreibt Lehrperson B ihre Schüler und Schülerinnen als „sprachfreudiger“, eine

Aussage, die Lehrperson C bestätigt (GD 2, LP B/C, Z: 190/191). Diese Sprachfreudigkeit haben die Lehrpersonen auch an jenen Schülern und Schülerinnen erkennen können, die sich vorher wenig am Unterricht beteiligten (GD 2, Z: 74 – 78): „Ja und bei mir haben Kinder gesprochen, die sonst immer nur dasitzen und schauen. Die sind bei der Präsentation vorne gestanden und haben da selbstbewusst gesprochen“ (GD 2, LP B, Z: 156); „Und dann wollt jeder irgendwie drankommen [...]“ (GD 2, LP C, Z: 74 – 76). Lehrperson B meint, dass viele ihrer Schüler und Schülerinnen, die normalerweise „immer untergehen“, im Rahmen dieser Unterrichtseinheit in der Lage waren den Inhalten zu folgen und die auch aufzunehmen (GD 2, LP B, Z: 40 – 41).

Aussagen bezüglich der Förderung des selbstständigen Lernens wurden ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. Die Lehrpersonen weisen immer wieder darauf hin, dass die Lernenden in der Lage waren, selbst und eigenständig auf die Hilfen zurückzugreifen (GD 2, Z: 136/186 – 189). Dieser Aspekt konnte auch während des Unterrichts beobachtet werden, vor allem beim Erstellen der Plakate: Die Lernenden gingen von sich aus nach selbst vorne zur Tafel und suchten sich selbst die Wörter und Sätze aus, die sie benötigen (Beobachtungsprotokoll am 8.12. Klasse A).

Die Lehrpersonen erwähnen, dass sie durch die Durchführung eine große sprachliche als auch fachliche Entwicklung der Lernenden erkennen konnten: „[...] man hat am Schluss gesehen, dass sie sprachlich einfach voll viel drauf gehabt haben.“ (GD 2, LP B, Z: 18/19), „Es war ein großer Erfolg. Die Kinder konnten sich einfach sprachlich und auch fachlich so viel mitnehmen“ (GD 2, LP A: Z: 153/154). Auch Lehrperson C nennt als positive Auswirkungen die sprachliche Entwicklung in Verbindung mit dem fachlichen Wissen (GD 2, LP C, Z: 141/142).

- **Subkategorie: Sprachbewusstheit**

Als eine weitere wesentliche Auswirkung der Implementierung nennen die Lehrpersonen durchwegs ihre eigene Sprachbewusstheit bzw. Sprachsensibilität. Lehrperson B erwähnt nach der Durchführung, dass ihr bewusst wird, dass sie zwar gedacht hat, dass sie selbst sprachsensibel unter-

richtet, jedoch jetzt weiß, dass sie das nicht tut und nicht getan hat (GD 2, LP B, Z: 332).

Außerdem beschreiben die Lehrpersonen, dass ihnen durch die Planung mit dem Planungsrahmen bewusst wurde, welche sprachlichen Anforderungen eine Unterrichtseinheit mit sich bringt und woran die Lernenden scheitern können (Gedächtnisprotokoll, LP C). Lehrperson C meint, dass eine derartige Planung einen Vorteil darstellt, da „[...] einem selbst das sprachliche Ziel bewusst wird.“ (GD 2, LP C, Z: 211/212). Vor allem im Rahmen der Zwischenevaluation und beim Besprechen des geplanten Unterrichts äußern die Lehrpersonen, dass ihnen jetzt bewusst wird, wie viel Sprache in einer Unterrichtseinheit steckt und wie wichtig es ist, Sprache zu fördern. In der konkreten Unterrichtsinteraktion legt Lehrperson B besonders viel Wert auf Sprache, bespricht mit den Lernenden Singular- und Pluralformen der Nomen, geht auf sprachliche Besonderheiten, wie z. B. die Veränderung des Wortstammes einiger Verben bei der Konjugation („fahren mit – er, sie, es fährt mit“) (Beobachtungsprotokoll am 5.11., Klasse B) ein. Auch bei der Unterrichtseinheit zur Wegbeschreibung versucht sie den Lernenden den Zusammenhang zwischen den Präpositionen und dem darauffolgenden Nomen zu erklären („Geh bis zu der Ecke geradeaus aber Geh bis zum Markt geradeaus“) (Beobachtungsprotokoll am 21.11., Klasse B).

- **Subkategorie: Zeitaufwand**

Alle Aussagen, die die Lehrpersonen bezüglich des Zeitaufwandes als negativen Aspekt des Scaffoldingkonzept tätigten, wurden dieser Kategorie zugeteilt. Den Zeitaufwand sehen die Lehrpersonen vor allem in der Planung und dem Erstellen von Materialien. Lehrperson B sagt diesbezüglich, dass sie den Sachunterricht gern immer in dieser Art und Weise umsetzen würde, jedoch spricht sie dahingehend ihre Zweifel aus, dass sie sich nicht sicher sei, ob sie die Zeit dafür aufbringen könnte (GD 2, LP B, Z: 17/18). Die Planung des Unterrichts nach dem Scaffoldingkonzept sei laut den Lehrpersonen zu viel für jede Woche und sie würden diesen Arbeitsaufwand nicht für jedes Thema investieren wollen (GD 2, LP B/LPA Z: 243/265). Lehrperson C weist zusätzlich darauf hin, dass nicht nur die Planung des Unterrichts, sondern vor allem das Erstellen der Materialien

zeitaufwändig sei: „Man muss halt noch alles vorbereiten. Das dauert ja ewig.“ (GD 2, LP C, Z: 300).

Die Lehrpersonen sprechen den Zeitaufwand auch in Bezug auf die Umsetzung im Unterricht an: „Es war vielleicht anfangs ein bisschen eine Geduldssache.“ (GD 2, LP B, Z: 130); „[...] dass mal einführen und erklären. Das war halt lang, jedes Wort mit dem richtigen Kärtchen“ (GD 2, LP A, Z: 132/133). Jedoch erwähnt Lehrpersonen A, dass diese Arbeitsschritte „dazugehören“ und schlussendlich eine Hilfe darstellten (GD 2, LP A, Z: 133/134).

8.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Durch die Ergebnisdarstellung wird der Zusammenhang der Hauptkategorien „Ausgangslage vor der Implementierung“ sowie „Auswirkungen der Implementierung“ deutlich:

Die Unterkategorien „Verteilung der Sprechzeit“ sowie „Effektivität des Unterrichts“, die beiden Hauptkategorien zugeteilt wurden, entstanden in Wechselwirkung zueinander aufgrund der getätigten Aussagen der Lehrpersonen vor und nach der Durchführung des Unterrichts. Das Ausmaß der positiven Auswirkungen der Implementierung des Scaffoldings wird vor allem durch den Vergleich der Aussagen der Lehrpersonen dieser beiden Kategorien besonders deutlich. Aufgrund der Äußerungen der Lehrpersonen bezüglich des Sprechanteils der Lernenden vor und nach der Durchführung kann festgestellt werden, dass dieser aufgrund des Scaffoldings deutlich gestiegen ist, was wiederum eine Steigerung der Effektivität des Unterrichtes sowie des Lernerfolgs mit sich bringt.

Die Unterkategorien der Hauptkategorie „Auswirkungen der Implementierung“, „Sprachbewusstheit“ sowie „Zeitaufwand“ entstanden aufgrund der Durchführung und wurden als Subkategorien der Hauptkategorie „Auswirkung der Implementierung“ zugeteilt. Hier zeigt sich deutlich, dass eine Veränderung der Einstellung und das Bewusstwerden über den Einfluss des Scaffoldings erst auf Grundlage der eigenen praktischen Durchführung und Umsetzung, bei den Lehrpersonen initiiert wurden.

Die Unterkategorie „Unwissen“, welche der Hauptkategorie „Ausgangslage vor der Implementierung“ zugeteilt wurde, steht in Wechsel-

wirkung zur Unterkategorie „Sprachbewusstheit“ und hat darüber hinaus einen entscheidenden Einfluss auf die von den Lehrpersonen gezogenen Konsequenzen, wie eine Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht stattfinden kann, genauso wie dies bei der Unterkategorie „Zeitaufwand“ der Fall ist.

Hier werden der Zusammenhang zur Hauptforschungsfrage und die Relevanz der Behandlung der Teilforschungsfrage deutlich: Aufgrund des Erkennens der Auswirkung des Scaffoldings auf den Unterricht, auf das eigene pädagogische Handeln und auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen ist das Suchen nach Möglichkeiten der Implementierung des Scaffoldings nachvollziehbar und für die an der Studie beteiligten Lehrpersonen, aber darüber hinaus durchaus auch für die Allgemeinheit, relevant. Die von den Lehrpersonen erwähnten Erfordernisse für eine Implementierung des Scaffoldings im Unterricht werden im folgenden Unterkapitel kategorienweise dargestellt.

8.2 Ergebnisdarstellungen der Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Forschungsfrage „Wie kann Scaffolding für den Sachunterricht der Grundschule für die Förderung bildungssprachliche Kompetenzen bei Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache aus der Perspektive der Lehrpersonen implementiert werden?“ kategorienweise dargestellt.

- Kategorie: (sprachliches) Material

In diese Kategorie wurden alle Äußerungen kodiert, die die Lehrpersonen bezüglich des sprachlichen Materials als notwendige Hilfestellung für die Lernenden äußerten. Die Lehrpersonen weisen mehrmals darauf hin, dass das Material für die Lernenden notwendig war, um sich einerseits sprachlich zu den Themen äußern zu können sowie um andererseits die Inhalte verstehen zu können: „[...] jeder hat eigentlich kapiert um was es geht, aufgrund des sprachlichen Materials“ (GD 2, LP B, Z: 62/63).

Allgemein sehen die Lehrpersonen den Grund für den Lernerfolg und die Effektivität des Unterrichts sowie der vermehrten Sprechzeit seitens der Lernenden in den Hilfestellungen. Die Lehrenden beschreiben das Material als eine notwendige sprachliche Unterstützung, ohne die es den Ler-

nenden laut den Lehrpersonen nicht möglich gewesen wäre, sich am Unterricht zu beteiligen: „[Die] Materialien [...] boten eine große Hilfestellung, ohne denen es nicht möglich gewesen wäre.“ (Gedächtnisprotokoll, Lehrperson A). Die Lehrpersonen beschreiben das Material als eine Orientierungshilfe für die Lernenden zum Bilden ihrer sprachlichen Äußerungen: „Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ist es eine sehr große Hilfe, sich am Satzbaukasten zu orientieren.“ (Gedächtnisprotokoll, Lehrperson C). Laut Lehrperson C konnten die Lernenden das Gelernte aufgrund der Bild- und Wort- bzw. Satzkärtchen abrufen (Gedächtnisprotokoll, Lehrperson C). Dies konnte auch im Rahmen der Beobachtungen festgestellt werden, in welchen die Lernenden angelehnt an die Satzkärtchen ähnliche Sätze bildeten. So stand auf dem Satzkärtchen „Das Kind fährt mit dem Rad“ und das Kind tätigte die Aussage „Das Mädchen fährt mit dem Rad“ (Beobachtungsprotokoll, 7.11. Klasse B).

Die Lehrpersonen erwähnen durchwegs, dass sich vor allem auch jene Lernenden, die sonst wenig zum Unterricht beitragen, aufgrund der sprachlichen Hilfen äußern konnten und durch die sprachlichen Hilfestellungen aufgeholt und die Inhalte verstanden hatten (GD 2, LP B, Z: 62 – 64). „[...] und wenn die den Satzbaukasten nicht gehabt haben, dann haben sich halt die gemeldet, die eh gut sind und immer die gleichen.“ (GD 2, LP C, Z: 74 – 76). Dies konnte durch die Analyse der Videos vor allem bei den Präsentationen festgestellt werden. Lernende, die sich im Unterricht vorher selten eingebracht haben, haben bei den Präsentationen ihr erstelltes Plakat präsentiert, wollten Wegbeschreibungen durchführen und beteiligten sich in jeder Phase des Unterrichts.

- **Kategorie: Unterstützung von außen**

In dieser Kategorie wurden Aussagen kodiert, die die Lehrpersonen bezüglich der Unterstützung von außen getätigt haben. Dieser Aspekt wurde ebenfalls häufig von den Lehrpersonen erwähnt. Immer wieder weisen die Lehrpersonen darauf hin, dass sie sich Hilfe von jenen Menschen wünschen, die „die Sprachsensibilität ins Leben gerufen haben“ (GD 1, LP A, Z: 1680), bzw. diese vertreten. Von außen, d. h. von den Universitäten und Experten, sollte Input gegeben werden. Diesen Input stellen sich die

Lehrpersonen in Form von Materialien vor, auf welche sie als Lehrpersonen zurückgreifen und die sie für ihre Klasse adaptieren können „[...] wo es einen Zugang gibt und verschiedene Themen aufbereitet sind“ (GD 2, LP A: Z: 304) bzw. z. B. einen fertigen Satzbaukasten, in welchen nur mehr die Wörter für die jeweilige Stunde eingesetzt werden müssen (GD 2; LP A: Z: 299/ Z: 173). Lehrperson A und C sprechen von einer Art „Gerüst“ (GD 1, LP A/C: Z: 1685 – 1687) für Lehrpersonen, auf welches Lehrpersonen zugreifen können, z. B. in Form einer Materialdatenbank (Gedächtnisprotokoll der Zwischenevaluation, GD 2, LP B: Z: 297).

- **Kategorie: Transparenz und Fortbildungen**

Um eine Implementierung des Scaffoldings in den Sachunterricht zu ermöglichen, ist aus der Perspektive der Lehrpersonen „mehr Transparenz“ (GD 1, LP A, Z: 1698) in Bezug auf den sprachsensiblen Unterricht sowie die Materialien, die diesbezüglich bereits zur Verfügung stehen, notwendig. Eine Aufklärung darüber muss von außen, von den Institutionen bzw. von Experten und Expertinnen dieses Thema betreffend, in die Praxis, d. h. an die Schulen, gebracht werden (Gedächtnisprotokoll, LP C). Die Lehrpersonen sind sich einig darüber, dass es, aufgrund der steigenden Anzahl an Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, notwendig ist, den sprachsensiblen Unterricht durch ein vermehrtes Angebot von Fortbildungen bzw. durch Einführungen in den sprachsensiblen Unterricht auf der Ebene der gesamten Schule, Lehrpersonen näher zu bringen und zu zeigen, wie dieser umgesetzt wird (GD, 1698-1701; Z: 1674/1675; Z: 1720/1740).

○ **Subkategorie: Sprachbewusstheit und Wissen**

Die Sprachbewusstheit der Lehrpersonen stellt einerseits eine Auswirkung der Implementierung des Scaffoldings dar, jedoch zugleich auch eine Konsequenz, um Scaffolding im Sachunterricht umsetzen zu können. Diese stellt eine Unterkategorie zur eben genannten dar, da diese maßgeblich von den genannten Forderungen von Fortbildungen und der notwendigen Transparenz den sprachsensiblen Unterricht betreffend abhängig ist, damit sich diese entwickeln kann. Wie bereits angeführt, meinen die Lehrpersonen, dass das Scaffolding ihre eigene Sprachbewusstheit positiv

beeinflusst hat, aber erwähnen auch, dass diese notwendig ist, um sprachsensibel zu unterrichten. Lehrperson A weist explizit darauf hin, dass es ihrer Meinung nach notwendig ist, dass Lehrpersonen sprachsensibler werden. Dies sei laut ihr hilfreich für den Unterricht (GD 1, LP A, Z: 1756 – 1758). Nach der Umsetzung will Lehrperson B ihren Unterricht nun sprachsensibler gestalten und mehr Wert auf sprachliches Lernen im Fach legen (GD 2, LP B, Z: 337/338): „He ich möchte das sprachsensibler angehen“ (GD 2, LP B, Z: 336/337).

Lehrperson C ist der Meinung, dass Lehrpersonen, aufgrund des fehlenden Wissens über den sprachsensiblen Unterricht, keine Plattformen finden, auf denen bereits Materialien angeboten werden (GD 1, LP C, Z: 1695/1696). Aufgrund des Unwissens hinsichtlich des sprachsensiblen Unterrichts und des Scaffoldingkonzepts als mögliche Methode nennen die Lehrpersonen als wesentliche Konsequenz daraus, dass die Vermittlung von Wissen durch Fortbildungen dringend notwendig ist.

- **Kategorie: schulinterne Zusammenarbeit**

Als eine weitere Bedingung, um Scaffolding im Sachunterricht implementieren und den Zeitaufwand beschränken zu können, nennen die Lehrpersonen die Notwendigkeit der schulinternen und übergreifenden Zusammenarbeit (GD 2; Z: 387 – 410). Laut den Lehrpersonen wäre es von Vorteil, wenn sich mehrere Kollegen bzw. Kolleginnen zusammenschließen, um Sachunterrichtsthemen sprachsensibel aufzubereiten bzw. bei der Erstellung von Materialien, wie Satzbaukasten oder Wort- und Satzkärtchen, abwechseln (GD 2, LP B, Z: 240/241). In diesem Zusammenhang nennt Lehrperson B außerdem die Möglichkeit, durch das Projekt SQA eine Implementierung des Scaffoldings im Unterricht anzustreben, indem das SQA-Team z. B. immer wieder die Erstellung von Materialien für unterschiedliche Themen durchführt (GD 2, LP B, Z: 387 – 397). Außerdem erwähnen die Lehrpersonen, dass ein schulinterner Ordner, auf den jede Lehrperson seine/ihre Materialien diesbezüglich hochladen könnte, bzw. das Erstellen von Materialboxen hilfreich wäre, um den Arbeitsaufwand zu reduzieren und Scaffolding zu einem wesentlichen Bestandteil des Unterrichts machen zu können (GD 1, LP C, Z: 1665 – 1667/ 1675). Die

Lehrpersonen plädieren dafür, zusammen zu arbeiten und der Arbeitshaltung „jeder kocht sein eigenes Süppchen“ (GD 2, LP A, Z: 412) entgegen zu wirken.

- **Kategorie: Reduzierung der Themen**

Alle Äußerungen, die die Lehrpersonen in Bezug auf die Reduzierung der Themen als weitere Option, um Scaffolding im Unterricht umzusetzen, nennen, wurden in diese Kategorie kodiert. Angesichts des genannten Zeitaufwandes, aber ebenso des positiven Einflusses des Konzepts auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen, wurde von den Lehrpersonen mehrmals die allgemeine Reduzierung der Themen im Sachunterricht angesprochen. Lehrperson C meint diesbezüglich, dass es wichtig wäre, sich „auf weniger Themen [zu] konzentrieren und dafür diese sprachlich aufbereiten, so dass sich die Kinder etwas mitnehmen können“ (GD 2, LP C, 285). Auch Lehrperson B meint dazu, dass im Sachunterricht weniger Themen, diese jedoch intensiver behandelt werden sollten (GD 2, LP C, 266). Die Lehrpersonen sind sich hinsichtlich des Statements „weniger ist mehr“ (GD 2, 270/283/284, GD 221) einig und plädieren für eine individuelle und auf die Kinder angepasste Reduzierung der Themen (GD, Z: 270 – 286).

- **Kategorie: Ressourcen und Veränderung der Gegebenheiten**

Des Weiteren nennen die Lehrpersonen die Zurverfügungstellung von Ressourcen bzw. die Veränderung des Systems Schule als entscheidende Aspekte, um eine Implementierung des Scaffoldings für Lehrpersonen möglich zu machen. So ist es laut den Lehrpersonen notwendig, dass die Anzahl der Schüler und Schülerinnen in den Klassen reduziert wird, um ein Arbeiten in kleineren Gruppen zu ermöglichen und den Lernenden dadurch mehr Möglichkeiten zu geben, im Unterricht zu sprechen. Des Weiteren erwähnen die Lehrpersonen die Ausweitung von personellen Ressourcen, um mit den Schülern und Schülerinnen im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts arbeiten zu können.

Des Weiteren sagen die Lehrpersonen aber auch, dass es notwendig sei, die bürokratischen Arbeiten des Lehrers/der Lehrerin zu reduzieren, sodass diese in der Lage sind, sich eben z. B. auf die Planung eines

sprachsensiblen Unterrichts zu konzentrieren und die Zeit sowie die nötige Motivation dafür aufzubringen, sich nach dem Unterricht in Gruppen zusammenzusetzen und Materialien zu erstellen (GD 2, LP A, Z: 371/420).

8.2.2 Zusammenfassung

Wie bereits erwähnt haben die Ergebnisse der Teilforschungsfrage einen entscheidenden Einfluss auf die Ergebnisse der Aussagen der Lehrpersonen bezüglich der Erfordernisse einer Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht, um bildungssprachliche Kompetenzen der Lernenden fördern zu können.

So ergaben sich die Kategorien „schulinterne Zusammenarbeit“, „Reduzierung der Themen“, „Ressourcen und Veränderung der Gegebenheiten“ sowie „Unterstützung von außen“ vor allem als Konsequenz aus dem von den Lehrpersonen erwähnten Nachteil der zeitaufwändigen Unterrichtsplanung.

Die Aussagen, welche den Kategorien „Sprachbewusstheit und Wissen“ sowie „Transparenz und Fortbildungen“ zugeteilt wurden, erwähnten die Lehrpersonen aufgrund des Unwissens über das Scaffoldingkonzept betreffend vor dem Abhalten des Unterrichts. Die Kategorie „Sprachbewusstheit“ stellt nicht nur eine positive Auswirkung des Scaffoldings dar, sondern wird von den Lehrpersonen auch als eine Notwendigkeit gesehen, um Scaffolding im Unterricht implementieren zu können.

Eine der wesentlichsten Maßnahmen, um eine Implementierung des Scaffoldings zu ermöglichen, stellt laut den Lehrpersonen das Angebot von sprachlichem Material dar, durch welches die Schüler und Schülerinnen unterstützt werden sollten, sich sprachlich am Unterricht zu beteiligen sowie die fachlichen Inhalte verstehen zu können.

Die von den Lehrpersonen erwähnten Maßnahmen und deren Zusammenhang mit den Kategorien der Teilforschungsfrage werden im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt, interpretiert sowie in die bereits dargestellten theoretischen Zusammenhänge eingeordnet.

9. Zusammenfassung und Interpretation aller Ergebnisse

Die Ergebnisse der Teilforschungsfrage sowie der Forschungsfrage werden in diesem Kapitel zusammengefasst und interpretiert. Der Zusammenhang zwischen diesen wird hergestellt sowie erläutert.

Die positiven Auswirkungen des Scaffoldings auf den Sachunterricht sowie allgemein auf das Handeln der Lehrpersonen beeinflussen maßgeblich die Äußerungen und Einstellungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Möglichkeiten, wie eine Implementierung des Scaffoldingkonzepts zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen aus ihrer Perspektive stattfinden könnte.

Durch das Vergleichen der Aussagen der Lehrpersonen aus der Kategorie „Effektivität und Lernerfolg“ sowie „Verteilung der Sprechzeit“ vor und nach der Durchführung des Unterrichts wird deutlich, dass die Anwendung des Scaffoldings eine positive Auswirkung auf das sprachliche und fachliche Lernen hat.

Die durchwegs negativen Aussagen bezüglich der sprachlichen Äußerungsmöglichkeiten der Lernenden und der damit verbundenen erhöhten Sprechzeit der Lehrpersonen lassen erkennen, dass der momentane Unterricht hinsichtlich der sprachlichen Förderungen nicht besonders zielführend ist. Ähnlich sieht dies bei der Kategorie „Effektivität und Lernerfolg“ aus.

Die angeführten Beispiele lassen deduzieren, dass vor allem Lernende, die geringe Sprachkenntnisse aufweisen, mit der Unterrichtssituation überfordert sind, da sie aufgrund der fehlenden bildungssprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind, dem Input der Lehrperson zu folgen, auch wenn diese versucht diesen so basal wie möglich zu vermitteln. Aufgrund der Aussagen der Lehrpersonen bezüglich des Sprechanteils der Lernenden nach der Durchführung kann festgestellt werden, dass dieser aufgrund des Scaffoldings deutlich gestiegen ist. Vor allem nach der Durchführung der Unterrichtseinheit liegt der Fokus der Lehrpersonen nicht auf den sprachlichen Defiziten der Lernenden, sondern viel mehr auf ihren Fortschritten.

Die vermehrte Sprechzeit seitens der Lernenden spricht dafür, dass die Anwendung des Scaffoldings eine positive Auswirkung auf das sprachliche und fachliche Lernen hat. Ohne sprachliche Hilfestellungen, welche die Lehrpersonen vor allem auf das Material beziehen, ist es den Lernenden nicht möglich, sich am Unterricht durch sprachliche Äußerungen zu beteiligen. So beschreiben die Lehrpersonen, dass die Lernenden durch den Einsatz des Scaffoldings die Möglichkeit hatten, sich sprachlich zum Thema zu äußern und sowohl sprachlich als auch fachlich gebildet wurden. Hier ist auf Goßmann (2013) zu verweisen, die darauf hinweist, dass Lernende zu unterschiedlichen Themen bereits Erfahrungen und Wissen gesammelt haben, über dieses in ihrer Erstsprache verfügen und dieses Wissen mit der Lehrperson und ihren Mitschülern und Mitschülerinnen auch gerne teilen würden. Jedoch ist dies aufgrund der fehlenden sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache nicht möglich (Goßmann 2013: S. 11). Dies zeigt sich auch in dem von den Lehrpersonen erwähnten Mitteilungsdrang. Die Lernenden würden gerne sprechen, jedoch können sie dies nicht. Erhalten die Schüler und Schülerinnen wie in dieser Unterrichtseinheit sprachliche Hilfestellungen in Form von Material, durch welche sie erkennen, dass sie in der Lage sind Inhalte zu versprachlichen, zieht dies die positive Konsequenz der steigenden Sprechzeit nach sich.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass eine Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht für eine Förderung der Bildungssprache den Einsatz von Material als Konsequenz nach sich zieht und stellt aufgrund der Ergebnisse der Analyse eine der erforderlichsten Maßnahmen dar. Wie aus den Äußerungen der Lehrpersonen hervorgeht, haben die Lernenden ohne sprachliche Gerüste in Form von Materialien nicht die Möglichkeit, sich am Unterricht zu beteiligen. Dies wird vor allem durch den Vergleich der Kategorien „Verteilung der Sprechzeit“ und „Effektivität des Unterrichts“ vor und nach der Durchführung besonders deutlich. So können die Schüler und Schülerinnen ohne sprachliche Unterstützung den Unterrichtsinhalten nicht folgen, sich nicht sprachlich zum Thema äußern, wodurch der Lernerfolg ausbleibt. Da Wissensvermittlung vor allem über Sprache stattfindet (vgl. Goßmann 2013: S. 10), ist es notwendig,

den Lernenden sprachliche Unterstützungen anzubieten, um dieses Wissen auch verarbeiten und aufnehmen zu können. Dies fand in den Unterrichtseinheiten, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, durch das Angebot von Wort-, Satz- und Bildkärtchen sowie des Satzbaukastens statt. Die folgenden Abbildungen stellen einen Ausschnitt des Tafelbildes während der Durchführung der Unterrichtseinheiten dar und sollen verdeutlichen, wie die Hilfestellungen im Rahmen des Unterrichtes zum Einsatz kamen.

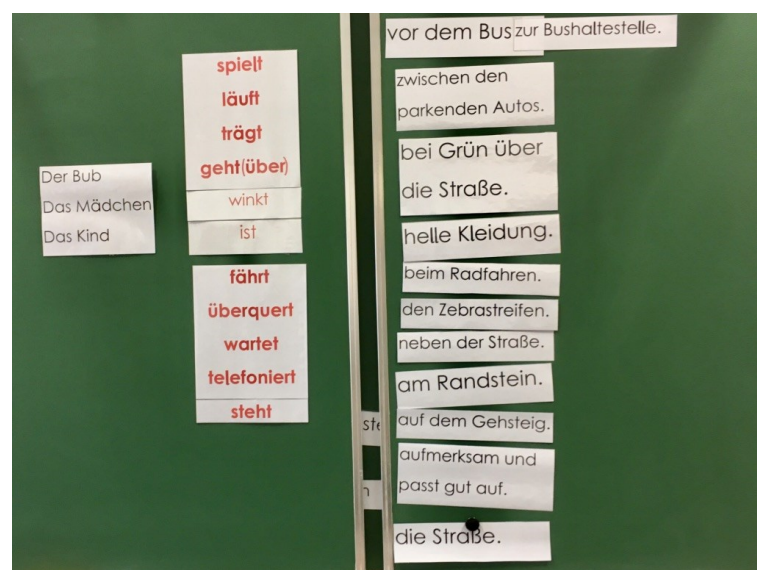


Abbildung 10: Satzbaukasten zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, Tafelbild

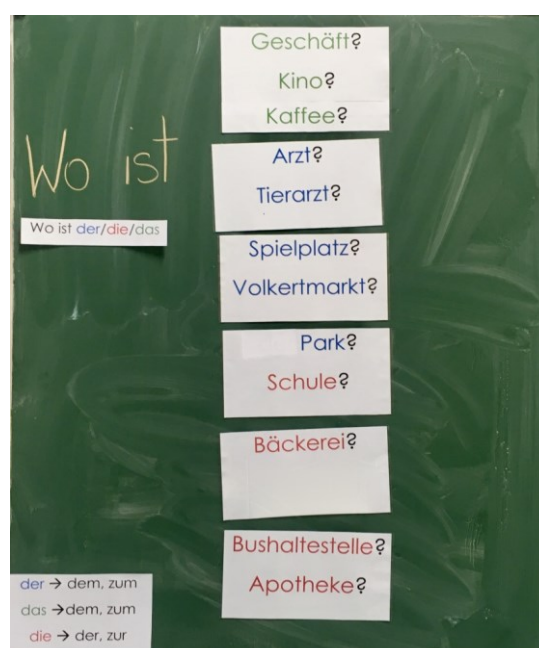
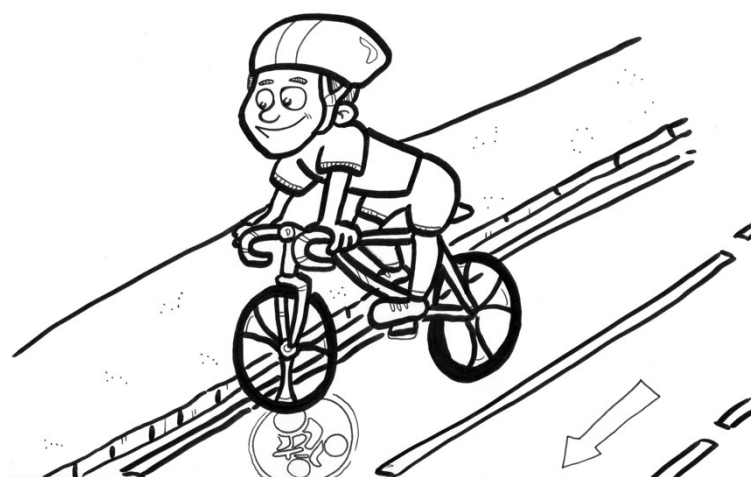


Abbildung 11: Satzbaukasten zum Bilden von Fragen, Unterrichtseinheit „Wegbeschreibung“, Tafelbild



© Richard Latzelberger

fahren mit	er/sie/es fährt mit
das Fahrrad	die Fahrräder
der Radweg	Der Bub fährt mit dem Fahrrad.

Abbildung 12: Wort- und Satzkärtchen passend zum Bild, Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, eigene Darstellung²⁵

Der Satzbaukasten stellte für die Lernenden vor allem bei der Präsentation und der Verschriftlichung der Inhalte eine relevante Hilfestellung dar. Bezüglich der Wortkärtchen (Abb. 12) konnte im Rahmen der Beobachtung festgestellt werden, dass das Angebot von den zum Bild passenden Wörtern sowie eines Beispielsatzes eine besondere Unterstützung für die Schüler und Schülerinnen war. Vor allem die Satzkärtchen haben den Lernenden geholfen, sich sprachlich auszudrücken. Die einzelnen Wörter („das Fahrrad/fahren mit“) werden durch das Angebot eines Satzes in einen Kontext eingebunden und die Schüler und Schülerinnen haben die Möglichkeit, auf vollständige, grammatikalisch richtige Sätze zurückzugreifen bzw. sich daran zu orientieren und ähnliche Sätze zu bilden. Aufgrund dieser Hilfestellungen war es den Lernenden auch sehr schnell möglich, den neuen Wortschatz anzuwenden.

Durch die durchgeführten Beobachtungen konnten die Vorteile sowie die Notwendigkeit des sprachlichen Materials ebenfalls festgestellt werden. Durch den Aufbau des Unterrichtes in mehreren Phasen konnte verfolgt

²⁵ Alle Wort-, Satz- und Bildkärtchen können dem Anhang J entnommen werden.

werden, wie sich die Lernenden Schritt für Schritt unter der Zuhilfenahme des sprachlichen Materials einer immer komplexeren sowie präziseren Sprache, d. h. der Bildungssprache, näherten. Durch die sprachlichen Hilfestellungen war es den Lernenden möglich, in der letzten Phase die Inhalte in Form von Plakaten oder Wegbeschreibungen zu verschriftlichen. Die folgenden Abbildungen stellen zum einen Ausschnitte aus den von den Lernenden erstellten Plakaten zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ sowie von den Schülern und Schülerinnen selbst verfassten Wegbeschreibungen zu dem in Abbildung 13 dargestellten Plan dar.

Der Bulb steht zwischen den parkenden Autos.
Das ist gefährlich.
Das Kind steht in einer Parklücke.
Das ist gefährlich.

Das Mädchen telefoniert beim
Radfahren. Das ist gefährlich. Das
Mädchen hat keinen Helm auf.
Sie fährt nicht auf dem
Radweg. Das ist gefährlich.

Das Mädchen trägt helle Kleidung.
So soll es sein.
Das Mädchen geht auf dem Gehsteig. So soll es sein.
Das Mädchen geht über
die Straße. So soll es sein.

Das Kind überquert
bei Grün
die Straße. So soll es sein.
Das Kind geht über den
Zebrastreifen. So soll es sein.

Abbildung 13: Ausschnitte aus den Plakaten, die die Schüler und Schülerinnen zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ erstellt haben

Start: Kino
Ziel: Kaufhaus

Geh bis zur zweiten Ecke.

geh gerade aus bis zur Schule.

geh dann gerade aus bis zur Bäckerei

Geh dann bis zur ersten Ecke gerade a

Abbildung 14: Selbst verfasste Wegbeschreibungen der Lernenden unter der Zuhilfenahme des Satzbaukastens

Start: Schule
Ziel: Pizzeria

Geh ~~zur~~ erst nach rechts, bis zur Kreuzung dann ~~als~~ ^{genachrecht} zum Kin
Geh nach rechts bis zur Pizzeria. jetzt bist du bei der Pizz

Abbildung 15: Selbst verfasste Wegbeschreibungen der Lernenden unter der Zuhilfenahme des Satzbaukastens

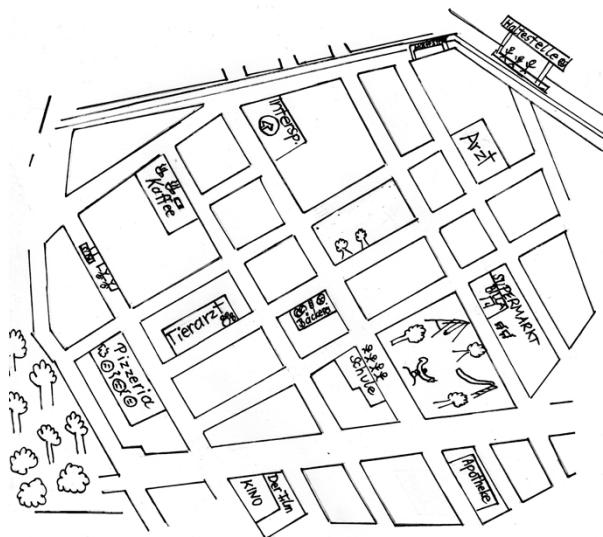


Abbildung 16: Plan für die Wegbeschreibung, eigene Darstellung

Durch die angeführten schriftlichen Ausarbeitungen der Lernenden wird der von den Lehrpersonen erwähnte sowie durch die Beobachtungen festgestellte positive Einfluss der sprachlichen Hilfestellungen untermauert. Aufgrund des Satzbaukastens sowie der Satz- und Bildkärtchen war es den Lernenden durch sprachliche Hilfestellungen möglich, Aufgabenstellungen, die über ihrer sprachlichen Entwicklungsstufe liegen, erfolgreich zu bearbeiten.

Die eingesetzten sprachlichen Unterstützungen wirken sich positiv auf die sprachlichen Äußerungen der Lernenden aus. Durch diese wird den Lernenden die Teilhabe am Sachunterricht ermöglicht und das wesentliche Ziel eines modernen Sachunterrichts, das neben dem Beobachten und Betrachten von Phänomene vor allem darin liegt, diese Beobachtungen, Vermutungen, Meinungen bzw. Argumente zu versprachlichen und sich darüber mit anderen auszutauschen, kann erreicht werden (vgl. Goßmann 2013: S. 10). Dies erfordert von den Lernenden hohe sprachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Verwendung eines präzisen Wortschatzes (vgl. ebd.).

Wie aus den Beschreibungen der Lehrpersonen hervorgeht, bringen die Lernenden diese Fähigkeiten jedoch nicht mit. Deshalb verstehen die Lernenden laut Goßmann „Zusammenhänge vielleicht nur halb oder gar nicht“ und haben nicht die Möglichkeiten, sich am Sachunterricht zu beteiligen. „Sprachliches Können [stellt] ein[en] Schlüssel für die Teilhabe an Bildungsprozessen“ (Wildemann/Fornol 2017: S. 7) dar und ist das wichtigste Mittel, damit sich Schüler und Schülerinnen „sachunterrichtliche Inhalte“ (ebd. S. 207) aneignen sowie ihr bestehendes Wissen weiter ausbauen können (vgl. ebd.). Sprache ist somit eine Lernvoraussetzung und ein Lerngegenstand der Schule, kann aber gleichzeitig auch zu einem Lernhindernis werden (vgl. Meyer/Prediger 2012: S. 2).

Damit Schüler und Schülerinnen in der Schule erfolgreich sein können, ist daher die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in allen Fächern unabdingbar, die jedoch von der Institution Schule vorausgesetzt werden (vgl. Goßmann 2013: S. 11). Schule darf jedoch nicht davon ausgehen,

dass Erziehungsberechtigte von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Lage sind, ihren Kindern bildungssprachliche Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 108). Aufgrund der ausbleibenden Förderung der für die Institutionen erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten erfahren Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache eine Benachteiligung im Bildungssystem (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 121). Dies zeigen internationale Schulvergleichsstudien, in welchen vor allem Lernende mit Migrationshintergrund schlechtere Ergebnisse erzielen (vgl. Wildemann/Fornol 2017: S. 53/ Dirim/Mecheril 2010: S. 121). Als einen weiteren Beweis nennen Dirim und Mecheril (2010), dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in allgemeinbildenden höheren Schulen im Vergleich zu Schülern und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund „unterrepräsentiert“ sind (vgl. ebd.).

Ohne eine gezielte Förderung der Sprache bleibt der Lernerfolg aus, bildungssprachliche Fähigkeiten werden nicht gefördert und die Lernenden haben auf lange Sicht keine Möglichkeit, einen erfolgreichen Bildungsweg zu gehen, denn die sprachlichen Anforderungen der Fächer werden von Schulstufe zu Schulstufe schwieriger und die Forderung bildungssprachlicher Kompetenzen immer relevanter (vgl. Gogolin/Lange 2011: S. 111).

Die Aufgabe der Schule muss daher darin bestehen, die Lernenden beim Erwerb der Bildungssprache zu unterstützen, jedoch unter der Berücksichtigung „der Bedingungen der Lebenswelt“, der zum Teil schwierigen Verhältnisse, aus denen die Lernenden stammen sowie der Mehrsprachigkeit, die die Lernenden mitbringen. Mit dieser muss wertschätzend umgegangen werden und den Schülern und Schülerinnen muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre Mehrsprachigkeit zu leben und zu nutzen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 108/109).

Laut diesen beiden Experten darf die Beschäftigung jedoch nicht nur auf den Erwerb der sprachlichen Kompetenzen des Deutschen und die Optimierung dieser reduziert bleiben, sondern muss darüber hinausgehen. So ist es laut Dirim und Mecheril unbedingt notwendig, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen „[...] theoretische Kenntnisse über die gesellschaftli-

che und soziale Bedeutung von Sprache aneignen.“ (Dirim/Mecheril 2010: S. 99f.). Lehrpersonen sollte bewusst sein, dass Sprache „[...] nicht nur ein ‚technisches‘ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (ebd.: S. 100) darstellt. Dies spielt vor allem auch für die Institution Schule eine entscheidende Rolle: Diese stellt einen monolingualen Raum dar, an welchem „eine Unterscheidung zwischen legitimen, in diesem Fall Deutsch, und illegitimen Sprachen, die Sprachen der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, generiert wird“ (vgl. ebd. S. 108). D. h. im Rahmen der Schule erfährt Deutsch als legitime Sprache eine höhere Anerkennung als die Sprachen der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: S. 100). Diesen Aspekt betreffend müssen Lehrpersonen konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, ihr eigenes Handeln in Bezug auf die verwendete Sprache und den von ihnen getätigten Äußerungen zu reflektieren, um dadurch in der Lage zu sein, diskriminierende Äußerungen sowie das Herstellen von Unterschieden zwischen den Sprachen ihrer Schüler und Schülerinnen erkennen zu können und diesen entgegenzuwirken (vgl. Heinemann 2015: S. 80f.). Dies zieht die Konsequenz nach sich, dass es dahingehend ebenfalls (verpflichtende) Fortbildungen für Lehrpersonen geben muss.

Eine wesentliche Bedeutung nimmt dabei auch das Sprachbewusstsein der Lehrpersonen ein. In Bezug auf die Studie und den daraus gewonnen Ergebnissen konnte festgestellt werden, dass die Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht laut Aussagen der Lehrpersonen auch deren eigenes Sprachbewusstsein positiv beeinflusst hat. Das Sprachbewusstsein der Lehrpersonen stellt jedoch nicht nur eine positive Auswirkung der Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht dar, sondern ist darüber hinaus auch eine notwendige Konsequenz, um Scaffolding im Unterricht umsetzen zu können.

Die Lehrpersonen weisen darauf hin, dass Sprachbewusstheit und Sprachsensibilität eine wesentliche Grundlage darstellen, um Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache effektiv durch die Anwendung des Scaffoldings fördern zu können. Dieses von den Lehrpersonen erwähnte Sprachbewusstsein bezieht sich vor allem auf die „kognitive-linguistische

Ebene“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 11), d. h. auf das Wissen über sprachliche Register sowie sprachdidaktische Konzepte und die sprachlichen Anforderungen des (Sach)Unterrichts (vgl. ebd.). Das Wissen über diese Inhalte stellt laut den Lehrpersonen eine erforderliche Maßnahme dar, um Scaffolding implementieren zu können. Denn wie aus der Studie hervorgeht, liegt ein weiterer Grund für die Vernachlässigung einer expliziten Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen vor allem im Unwissen der Lehrpersonen bezüglich Bildungssprache, sprachsensiblen Unterricht und Scaffolding. Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, besteht in einem Nichtstattfinden einer bewussten Förderung der Bildungssprache. Die Identifizierung der Stolpersteine der Bildungssprache sowie die Analyse der sprachlichen Anforderung des Unterrichts sind ohne dieses Wissen jedoch nicht möglich. Ein kompaktes, dennoch fundiertes theoretisches Wissen stellt eine Voraussetzung dar, damit Lehrpersonen ihren Unterricht sprachsensibel aufbereiten sowie das Scaffolding einsetzen können (vgl. Brandt/Gogolin 2016: S. 16). Auch Gogolin et.al. weisen darauf hin, dass „die Bereitschaft [der Lehrpersonen], Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen“ (Gogolin et.al. 2011: S. 8) die Grundlage für eine explizite Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen darstellt (vgl. ebd.).

Diese Konsequenz geht mit einer weiteren Maßnahme einher: Um Scaffolding im Unterricht implementieren zu können, sind aus der Perspektive der Lehrpersonen Fortbildungen unabdingbar. Hier ist natürlich auf die Tatsache zu verweisen, dass dies nur die Meinung dreier Lehrpersonen darstellt. Diese Anzahl erweist sich als zu gering, um daraus auf die Allgemeinheit zu schließen. Daher wäre es notwendig, weitere Lehrpersonen bezüglich ihres Wissens den sprachsensiblen Unterricht und den damit zusammenhängenden Aspekten betreffend zu befragen, um feststellen zu können, ob dieses Nichtwissen mehrere Lehrpersonen betrifft. Ob das Wissen über die theoretischen Aspekte schlussendlich wirklich zu einer Implementierung des Scaffoldings führt, bleibt dahingestellt. Dennoch kann aufgrund der Aussagen der Lehrpersonen festgestellt werden, dass das Wissen bereits zu einem höheren Bewusstsein sprachlicher Anforderungen des Unterrichts führt.

Als eine negative Konsequenz von Scaffolding beschreiben die Lehrpersonen den Zeitaufwand. Interessant an den Äußerungen bezüglich des Zeitaufwandes ist, dass dieser immer wieder eine Erwähnung findet, jedoch im selben Satz meist durch den Hinweis der Lehrpersonen auf die positive Auswirkung des Scaffoldings auf den Unterricht relativiert wird.

Dennoch kann aufgrund der häufigen Nennung des Kriteriums sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Gedächtnisprotokollen darauf geschlossen werden, dass der Zeitaufwand einen für die Lehrpersonen signifikanten Kritikpunkt darstellt, der sie von der regelmäßigen Umsetzung abhält. Die genannten Vorschläge der Lehrpersonen, das Konzept aufgrund des Zeitaufwandes nicht für jede Stunde (GD 2, LP A, Z: 7/8), sondern z. B. nur monatlich durzuführen, bestätigen diese Annahme (GD 2, LP B, Z: 90).

Auch in der Literatur wird der Zeitaufwand als Konsequenz des Scaffoldings (Kniffka 2015, 2010) erwähnt. Kniffka bezieht den Zeitaufwand jedoch auf den Unterricht, der aufgrund des Einsatzes des Scaffoldings kleinschrittiger ausfällt und durch die Anwendung von „zeitintensiveren Arbeitsformen“ (Kniffka 2015: S. 234) charakterisiert wird (vgl. ebd.). Den Zeitaufwand sehen die Lehrpersonen jedoch vor allem in Bezug auf die Planungszeit und die Vorbereitung der Materialien und weniger bezüglich der Durchführung des Scaffoldings im Unterricht selbst. Tajmel und Hägi-Mead (2017) weisen ebenfalls auf die in Fort- und Ausbildungen von Lehrpersonen erwähnte aufwändige Unterrichtsplanung hin (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 19). Die Expertinnen meinen diesbezüglich, dass Unterrichtsplanung im allgemeinen Zeit in Anspruch nehmen würde, sich jedoch aufgrund der möglich ausbleibenden Lernerfolge auch als „Zeitverschwendung“ (ebd.) herausstellen kann und plädieren aus diesem Grund für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017). Ich teile die Meinung der Autorinnen diesbezüglich, jedoch kann ich die von den Lehrpersonen erwähnten Bedenken nachvollziehen. Daher ist es meines Erachtens notwendig, den Lehrpersonen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Scaffolding, dessen positive Auswirkungen durch die Studie deutlich gezeigt werden konnte, im Sachunter-

richt und darüber hinaus auch in anderen Fächern, trotz auftretender Nachteile, umgesetzt werden kann.

Trotz des erheblichen Zeitaufwandes aufgrund der intensiveren Planungszeit rücken die Lehrpersonen jedoch vor allem die positiven Auswirkungen des Scaffoldingkonzepts in den Fokus und versuchen konstruktive Lösungen zu finden, um mit dem Zeitaufwand umzugehen und Scaffolding zu einem wesentlichen Bestandteil des Unterrichts zu machen. Der Zeitaufwand hat daher eine zentrale Bedeutung für die daraus gezogenen Konsequenzen, wie eine Implementierung des Scaffoldings im Unterricht stattfinden kann. Die Kategorie „schulinterne Zusammenarbeit“, „Reduzierung der Themen“, „Ressourcen und Veränderung der Gegebenheiten“ sowie „Unterstützung von außen“ entstanden vor allem aus Konsequenz aus dem von den Lehrpersonen erwähnten Nachteil der zeitaufwändigen Unterrichtsplanung.

Zum einen plädieren die Lehrpersonen für eine Unterstützung von außen, welche sie sich in Form von Materialien und Ressourcen, die ihnen diesbezüglich zur Verfügung gestellt werden, vorstellen. Hier kann angenommen werden, dass die Lehrpersonen der Meinung sind, dass Scaffolding sehr wohl im Unterricht umgesetzt werden würde und sie als Lehrpersonen dies auch tun würden, wenn es Unterstützung von außen in Form von Materialien gäbe. Durch bereits ausgearbeitete Materialien wäre es möglich, den Arbeitsaufwand zu reduzieren und durch das bereitgestellte Material bzw. der geplanten Stundenbilder an die eigene Klasse und deren Bedürfnisse anzupassen.

An dieser Stelle zeigt sich wiederum, dass der Einsatz von Materialien eine für die Lehrpersonen unabdingbare Maßnahme darstellt, um eine Implementierung des Scaffoldings zu ermöglichen. Ob das Scaffoldingkonzept häufiger und vor allem zu einem fixen Bestandteil des Unterricht werden würde, wenn es zu den unterschiedlichen Themen bereits fertig ausgearbeitete Stundenbilder sowie Material dafür geben würde, lässt sich nicht feststellen, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass es auf jeden Fall eine große Hilfe für die Lehrpersonen darstellen würde.

An dieser Stelle darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass es bereits ausgearbeitete Materialien²⁶ den sprachsensiblen Unterricht sowie das Scaffoldingkonzept betreffend gibt. Jedoch liegt der Grund dafür, dass Lehrpersonen nicht auf dieses Material stoßen, in dem von ihnen erwähnten Unwissen den sprachsensiblen Unterricht betreffend. Die Lehrpersonen schließen daraus, dass es hinsichtlich des sprachsensiblen Unterrichts sowie des Scaffoldings mehr Transparenz durch Institutionen, Experten bzw. Expertinnen von außen geben muss, um den Zugang zu dieser Art des Unterrichts und den Methoden zu ermöglichen. Hier stellt sich die Frage, ob der sprachensible Unterricht möglicherweise noch zu wenig in der Praxis, d. h. in den Schulen, etabliert ist. So entsteht laut den Aussagen der Lehrpersonen der Anschein, dass Scaffolding eine Methode darstellt, die in der Theorie zwar behandelt und diskutiert wird, durch empirische Forschungen erprobt wurde, jedoch noch nicht voll und ganz in die Praxis sowie in diesem Fall spezifisch in den Grundschulbereich durchgedrungen ist. Natürlich muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass es sich dabei nur um die Perspektive dreier Lehrpersonen handelt. Dennoch ist hier auf die Tatsache zu verweisen, dass zwei der Kolleginnen erst vor kurzem (zwei und fünf Jahren) die Pädagogische Hochschule abgeschlossen haben. Auch diese beiden Kolleginnen haben laut eigenen Angaben bis zur Teilnahme an dieser Studie noch kein Wissen zu sprachsensiblen Unterricht, Scaffolding oder Bildungssprache/Alltagssprache erworben. Hier entsteht die Frage, ob die fehlende Implementierung des sprachsensiblen Unterrichts bzw. des Scaffoldings nicht nur in der Praxis auftritt, sondern die fehlende Vermittlung bereits in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung festzustellen ist. Hierbei handelt es sich nur um reine Vermutungen basierend auf den Aussagen der an der Studie beteiligten Lehrpersonen. Um feststellen zu können, ob und inwiefern sprachsensibler Unterricht sowie Methoden wie das Scaffoldingkonzept in der Ausbildung von Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen verankert ist, müssten weitere Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt werden.

²⁶ Material zum sprachsensiblen Unterricht und Scaffolding findet man z. B. unter: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/materialienliste_02.php?kat=%, Sprachförderung PLUS (Goßmann 2013; Weis, 2013).

Dieses Unwissen seitens der Lehrpersonen und der geäußerte Wunsch, mehr Fortbildungsangebote diesbezüglich zu erhalten, kann als ein Indiz interpretiert werden, dass es zu wenig Input von den Institutionen gibt. Um das Scaffoldingkonzept im Sachunterricht zu implementieren, ist es laut den Lehrpersonen jedoch, wie bereits auch im Zusammenhang mit Sprachbewusstheit, dringend notwendig, vermehrt Fortbildungen anzubieten. Aufgrund dieser Aussagen ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen sehr wohl der Meinung sind, dass Materialien im Internet alleine nicht ausreichend sind, um eine Umsetzung des Prinzips durch die Lehrpersonen zu initiieren, sondern dass eine intensivere Auseinandersetzung mit der Materie notwendig ist, denn ohne theoretisches Hintergrundwissens wird sich der Einsatz des Materials als nicht effektiv oder zielführend erweisen. Vor allem die Sprachbewusstheit der Lehrpersonen, welche ausschlaggebend dafür ist, dass Lehrpersonen einen Unterricht, der bildungssprachliche Kompetenzen fördert, planen und durchführen können, wird nicht alleine durch das Angebot von Materialien hervorgerufen. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, Stolpersteine im Sachunterricht bzw. allgemein im Unterricht zu erkennen (vgl. Martens 2014: S. 3), um passende sprachliche Hilfestellung unter Berücksichtigung des Sprachstandes der Schüler und Schülerinnen anzubieten zu können (vgl. Goßmann 2013: S. 8).

Dies setzt unter anderem eine intensive Auseinandersetzung mit dem Planungsrahmen voraus (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017), der den an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen laut eigener Aussage bewusst gemacht hat, wie viel Sprache in den Unterrichtseinheiten enthalten ist und von den Schülern und Schülerinnen verlangt wird.

Aufgrund der Äußerungen der Lehrpersonen, dass ihnen die Zeit dafür fehlen würde, eine derartige Unterrichtsplanung und Ausarbeitung für jedes Thema umzusetzen, nennen sie, neben der Unterstützung von außen, die Reduzierung der Themen als eine weitere Möglichkeit, um eine Implementierung des Scaffoldings zu ermöglichen.

Diesen Aspekt greift Kniffka ebenfalls auf und meint, dass die Umsetzung des Scaffoldings zu einer Kürzung der fachlichen Themen führen kann. Kniffka verweist jedoch darauf, dass dies eine Entscheidung darstellt, die

„nicht allein dem einzelnen Fachlehrer“ (Kniffka 2015: S. 234) auferlegt werden kann, sondern im Team besprochen werden sollte. Die Reduzierungen der Themen sprechen die Lehrpersonen in Bezug auf die zeitaufwändigere bzw. zeitintensivere Unterrichtsinteraktion an. Die Implementierung des Scaffoldings hat aufgrund der Planung des Unterrichts in drei Phasen deutlich mehr Unterrichtszeit in Anspruch genommen, vor allem auch deshalb, weil den Schülern und Schülerinnen mehr Zeit zu sprechen gelassen wurde. Dies sehen die Lehrenden jedoch als sehr positiv und erwähnen, dass sie allgemein bereits weniger Themen mit den Lernenden bearbeiten würden, was durch den Lehrplan der Grundschule, welcher nur einen Rahmenlehrplan darstellt, durchaus möglich ist. Generell sind die Lehrpersonen der Meinung, dass eine allgemeine Reduzierung der Themen angestrebt werden sollte. Dies stellt wiederum eine umsetzbare und auch nachvollziehbare Bedingung dar. Vor allem im Grundschulbereich, wo im Normalfall eine Klasse vier Jahre lang von derselben Lehrperson begleitet wird, stellt sich die individuelle Wahl der Themen unter Berücksichtigung der Interessen der Schüler und Schülerinnen als durchaus umsetzbar dar.

Zudem bestärken die positiven Auswirkungen des Scaffoldings auf den Unterricht und den Lernerfolg der Lernenden die Lehrpersonen in ihrer Meinung „weniger ist mehr“ bezüglich der Bearbeitung von wenigen Themen, jedoch einer intensiveren Auseinandersetzung mit den einzelnen Themenbereichen. Diesbezüglich erwähnen auch Quehl und Trapp (2013) in ihren Darstellungen zum Scaffoldingkonzept im Sachunterricht der Grundschule, dass Lerninhalte zu Gunsten der Förderung der sprachlichen Kompetenzen eingeschränkt werden sollten (vgl. Quehl/Trapp 2013: S. 43). Die Autoren erwähnen ebenfalls die von den Lehrpersonen vertretende Meinung „Weniger ist mehr“ (ebd.). Die Expertin sowie der Experte weisen jedoch darauf hin, dass damit nicht die Darstellung einer vereinfachten Form der Inhalte oder die willkürliche Auswahl der Themen gemeint ist, sondern Quehl und Trapp fordern „eine solide, *begründete* Auswahl“ der Themen (Quehl/Trapp 2013: S. 43, Hervorhebung im Original). Diesbezüglich ist wiederum auf die Notwendigkeit von Fortbildungen und mehr Transparenz den sprachsensiblen Unterricht und das

Scaffolding betreffend hinzuweisen: Basierend auf den positiven Auswirkung der sprachlichen Beteiligung der Lernenden muss den Lehrpersonen bewusst gemacht werden, dass sich die Behandlung eines Themas über einen längeren Zeitraum als effektiver und zielführender erweisen kann. Lehrpersonen müssen die Vorteile einer intensiveren Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten im Sachunterricht dargelegt werden, um ihnen die Bedenken davor zu nehmen, dass das fachliche Lernen deshalb zu wenig Beachtung finden könnte. Tajmel und Hägi-Mead versuchen dies den Lehrpersonen in Fortbildungen ebenfalls deutlich zu machen und meinen, dass „das fachliche Lernen [dann] zu kurz kommt, wenn aufgrund von sprachlichem Miss- oder Unverständnis der Zugang zum Fach nicht möglich ist.“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 19). In diesem Zusammenhang wäre es, wie bereits erwähnt, zusätzlich notwendig, die Lehrpersonen über bildungssprachliche Kompetenzen, deren Stolpersteine sowie deren Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schüler und Schülerinnen aufzuklären, um auch auf Grundlage des theoretischen Hintergrundes für eine Reduzierung der Themen argumentieren zu können.

Als eine weitere Möglichkeit den Zeitaufwand der Planung und Erstellung der Materialien zu reduzieren, nennen die Lehrperson als wesentliches Kriterium die schulinterne Zusammenarbeit. Diesbezüglich kann ein Zusammenhang zur Kategorie „Transparenz, Fortbildung in Wissen“ hergestellt werden. Eine schulinterne Zusammenarbeit bezüglich des sprachsensiblen Unterrichts setzt eine Einführung des gesamten Teams in den sprachsensiblen Unterricht voraus, ein Aspekt, den auch die Lehrpersonen erwähnen. Aufgrund der Aussagen kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen diesbezüglich durchaus Entwicklungspotenzial sehen. Schulinterne Zusammenarbeit stellt eine optimale Möglichkeit dar, den Arbeitsaufwand zu reduzieren, aber dennoch Erfolge zu erzielen.

Eine weitere Maßnahme, welche laut den Lehrpersonen notwendig ist, um Scaffolding im Unterricht implementieren zu können, stellt das die Zurverfügungstellung von Ressourcen sowie die allgemeine Veränderung der Gegebenheiten dar. Dieses genannte Erfordernis erweist sich als die am schwierigsten zu realisierende bzw. umzusetzende. Der Grund dafür besteht darin, dass bezüglich dieser Maßnahme die Lehrpersonen selbst so-

wie Institutionen keinen Einfluss haben. Jedoch sind die Forderungen nach mehr Personal, kleineren Gruppen und der Reduzierung von bürokratischen Aspekten der Lehrpersonen nachvollziehbar und verständlich. Vor allem hinsichtlich des Unterrichts in kleineren Gruppen sprechen die Lehrpersonen aus Erfahrung, da diese zurzeit das Privileg besitzen, mit einer sehr niedrigen Schüleranzahl zu arbeiten und die Vorteile bezüglich der Effektivität des Unterrichtes erkennen können. Vor allem Lehrperson A, die bereits sehr viel Erfahrung gesammelt hat, sieht im Vergleich zu ihren Klassen davor eine wesentliche Verbesserung in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen. Jedoch stellt dies eher die Seltenheit dar und es muss daher überlegt werden, wie eine Implementierung des Scaffoldings dennoch stattfinden kann, um eine Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen auch in Klassen mit einer höheren Schüler- bzw. Schülerinnenanzahl zu ermöglichen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich sprachlich zu äußern sowie fachliches Wissen zu erwerben. Die bereits dargestellten Aspekte stellen gute Lösungsvorschläge dar, die weitergeführt und ausgebaut werden können.

Zu den personellen Ressourcen ist zu sagen, dass auch dahingehend schulinterne Zusammenarbeit und der klassenübergreifende Austausch eine Möglichkeit sein könnte, bzw. dass die Zusammenarbeit mit Sprachförderlehrern/-lehrerinnen oder Muttersprachenlehrern/-lehrerinnen diesbezüglich helfen könnten. Des Weiteren stellt die Reduzierung der Themen ebenfalls eine gute Möglichkeit dar, dem Problem der personellen Einsparungen entgegenzuwirken und dennoch Scaffolding im Unterricht zu integrieren.

Durch die Ergebnisse der Studie wird deutlich, dass sich die Lehrenden aufgrund der Planung des Unterrichts nach dem Scaffoldingkonzept zurücknehmen können, da die Schüler und Schülerinnen in den geplanten Phasen in Partner- oder Gruppenarbeiten zum Großteil selbstständig, unter Zuhilfenahme der sprachlichen Gerüste arbeiten und sprechen. Dadurch eröffnet sich für die Lehrperson die Möglichkeit, individuell auf einzelne Lernende einzugehen, was auch im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden kann. Zusammenfassend kann diesbezüglich also festgehalten werden, dass das Scaffolding vor allem wegen des Mangels

an Lehrpersonen vermehrt eingesetzt werden sollte, um trotz der schwierigen Umstände die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen durch fachliches als auch sprachliches Lernen zu fördern.

Die Reduzierung der bürokratischen Arbeiten stellt ebenfalls eine Forderung dar, die sich als schwierig umzusetzen erweist. Dahingehend kann ebenfalls eine schulinterne Zusammenarbeit helfen, sollte jedoch kein Grund sein, Scaffolding nicht im Unterricht zu implementieren, vor allem aufgrund der festgestellten Effektivität des Unterrichtes und des Lernerfolges der Lernenden im Vergleich zum Unterricht davor. Diesbezüglich ist meines Erachtens eine gute Vernetzung innerhalb der Kollegen und Kolleginnen wichtig, um die bürokratischen Arbeiten so gering wie möglich zu halten, bzw. um auf Arbeitsaufteilung zurückzugreifen.

10. Resümee und Ausblick

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war es festzustellen, wie eine Implementierung des Scaffoldings im Sachunterricht der Grundschule umgesetzt werden kann, um bildungssprachliche Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen fördern zu können. Um dieser Zielsetzung nachzugehen war es zusätzlich notwendig, durch eine Teilforschungsfrage die Auswirkungen einer Implementierung des Scaffoldings auf den Sachunterricht aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrpersonen zu ermitteln.

Um dies zu ermöglichen, wurde eine Evaluationsstudie mit Intervention durchgeführt. Durch eine Methodentriangulation (Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, Gedächtnisprotokolle) wurden die Daten erhoben, wodurch die Bearbeitung des Forschungsinteresses aus unterschiedlichen Perspektiven möglich wird. Im Rahmen der ersten Gruppendiskussion fand eine Intervention statt, in der die Lehrpersonen eine Einführung in das Scaffoldingkonzept und die damit zusammenhängenden theoretischen Aspekten erhielten sowie die Unterrichtseinheiten zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ geplant wurden, die sie anschließend selbst durchführten und erprobten.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen fand eine Evaluierung des Scaffoldingkonzepts statt, welche durch die erhobenen Daten im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung sowie die geführten Gedächtnisprotokolle ergänzt wurden. Durch die Evaluierungen vor, während und nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten war es einerseits möglich, die Auswirkungen des Scaffoldings aus der Perspektive der Lehrpersonen festzustellen und andererseits davon ausgehend Maßnahmen festzulegen, wie eine Implementierung des Scaffoldings stattfinden kann.

Die eingangs erläuterte Forschungslücke, die fehlende Perspektive der Lehrpersonen bezüglich des Scaffoldingkonzepts, konnte durch die Studie ausführlich behandelt werden und führt zu der Erkenntnis, dass die Implementierung des theoretischen Aspekts des sprachsensiblen Unterrichts sowie des Scaffoldings in der Praxis angestrebt werden muss und ein wesentliches Ziel darstellt. Lehrpersonen müssen dahingehend ausgebildet

werden und durch Materialien sowie Fortbildungsangebote durch die Institutionen unterstützt werden.

Dass Schüler und Schülerinnen durch Scaffolding eine effektive Unterstützung erfahren können, wird in der Literatur erwähnt (Leisen 2013/Kniffka 2015/2010). Neue Perspektiven, die die vorliegende Studie dazu leistet, bestehen darin, dass die Auswirkungen nun aus der Perspektive von Lehrpersonen bewertet werden.

Als positive Auswirkungen des Scaffoldings nennen die Lehrpersonen die vermehrten sprachlichen Äußerungen der Lernenden, die steigende Effektivität des Unterrichts sowie die Förderung ihres eigenen Sprachbewusstseins.

Einen Nachteil des Scaffoldingkonzepts sehen die Lehrpersonen im Zeitaufwand. Mögliche Antworten darauf sind laut den Lehrpersonen eine Reduzierung der Themen, um den Fokus auf sprachliches Lernen lenken zu können, eine Unterstützung von außen, durch das Angebot von Material, sowie eine schulinterne Zusammenarbeit bei der Planung und der Erstellung von Materialien.

Durch die Studie konnte festgestellt werden, dass das Angebot von Material eine der relevantesten Maßnahmen darstellt, um Scaffolding im Sachunterricht umzusetzen. Dies wird vor allem daraus ersichtlich, dass in allen anderen genannten Maßnahmen die Materialerstellung und die Reduzierung des damit verbundenen Zeitaufwandes einen zentralen Stellenwert einnimmt. Wie in der Zusammenfassung und Interpretationen ausführlich dargestellt, ist der Einsatz von Material in Form von sprachlichen Unterstützungen, wie z. B. in dieser Arbeit verwendeten Satzbaukästen oder Wort- und Bildkärtchen, erforderlich, damit eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen stattfinden kann, welches laut Leisen die Antwort auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen darstellt (vgl. Leisen 2018b).

Des Weiteren erwähnen die Lehrpersonen aufgrund ihres eigenen Unwissens bezüglich Scaffoldings, Bildungssprache sowie sprachsensiblen Unterrichts vor der Studie, dass Fortbildungen sowie mehr Transparenz durch Institutionen für eine Implementierung des Scaffoldings notwendig

sind sowie eine gewisse Sprachbewusstheit seitens der Lehrpersonen erforderlich ist, um Scaffolding im Sachunterricht umzusetzen. Tajmel und Hägi-Mead (2017) nennen die Sprachbewusstheit der Lehrpersonen ebenfalls als eine notwendige Voraussetzung, wobei die Expertinnen diese Sprachbewusstheit auf mehreren Ebenen beschreiben. Neben dem Bewusstsein über Sprache im Fach und die Bereitschaft, diese zu fördern, müssen Lehrpersonen darüber hinaus ein Sprachbewusstsein auf „hegemonialer Machtebene“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 11) erwerben und realisieren, „dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann.“ (ebd.).

Diese durch die Studie ermittelten möglichen Konsequenzen aus der Perspektive der Lehrpersonen, welche das Konzept selbst durchgeführt haben, stellen gewinnbringende Erkenntnisse dar. Schließlich sind es die Lehrpersonen, die sich in der Praxis den Schwierigkeiten sowie den Herausforderungen des Schulalltags stellen müssen und dem ständigen Druck, Lernenden auf ihrem Weg zu begleiten und ihnen durch ihren Unterricht die bestmöglichen Bildungschancen zu gewährleisten, ausgesetzt sind. Die Lehrpersonen sind es auch, die durch die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts und den Einsatz des Scaffoldingkonzepts bildungssprachliche Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen fördern müssen. Daher ist es von wesentlicher Relevanz, festzustellen, was diese konkret im Schulalltag benötigen, um Scaffolding im Sachunterricht bzw. auch in anderen Fächern umsetzen zu können und als wesentlichen Bestandteil ihres Unterrichts zu implementieren.

Die eigene Umsetzung des gesamten Scaffoldingkonzepts, d. h. von der Planung bis zur Durchführung sowie der Realisierung des Umgangs mit dem Material, war von entscheidender Bedeutung, um davon ausgehend konstruktive Lösungsvorschläge, durch welche Lehrpersonen in der Praxis unterstützt werden können, durch die Gruppendiskussionen zu initiieren.

Hier ist darauf zu verweisen, dass die Lehrpersonen nicht alle Schritte des Makroscaffoldings selbst umgesetzt haben. So wurde die Sprachstandsfeststellung durch mich als Forscherin durchgeführt.

Die fehlenden Erfahrungen bei der eigenen Umsetzung der Sprachstandsfeststellung durch die Lehrpersonen stellt eine Schwachstelle der Studie dar, da dies einen wesentlichen Schritt des Makroscaffoldings darstellt. Diesbezüglich hätten die Lehrpersonen jedoch in USB DaZ eingeführt werden müssen, eine Aufgabe, die weit über den Zeitrahmen der Arbeit hinausgegangen wäre und auch nicht das Ziel dieser Arbeit darstellte.

Im Rahmen dieser Studie wurden die sprachlichen Hilfestellungen basierend auf einem angenommenen Mittelwert ausgewählt, welcher sich aufgrund des erhobenen Sprachstandes von 12 Schülern und Schülerinnen ergeben hat. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass dies nicht die optimalen Voraussetzungen darstellt. Dadurch ist es nämlich nicht möglich, jedem Schüler bzw. jeder Schülerin im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ je nach seinem/ihrer sprachlichem Entwicklungsstand sprachliche Hilfen anzubieten, welche ihm/ihr ermöglichen, die Aufgabenstellungen, die etwas über seinem/ihrer momentanen Entwicklungsstand liegen, bewältigen zu können, um dadurch die nächste Stufe erreichen zu können. Eine spezifischere Anpassung der Hilfestellungen würde aber eine weitaus intensivere Einführung der Lehrpersonen in den sprachsensiblen Unterricht und in das Scaffoldingkonzept, d. h. auch hinsichtlich des Mikroscaffoldings, nach sich ziehen. In dieser Form konnte dies in dieser Studie jedoch nicht umgesetzt werden.

Aufgrund der Forderung nach mehr Transparenz und Fortbildungen scheint es, dass das Scaffoldingkonzept, bzw. allgemeiner der sprachsensiblen Unterricht noch keine vollständige Etablierung in der Praxis gefunden hat, laut den Lehrpersonen aber dringend notwendig sei.

Fortbildung könnten z. B. in Form von mehreren Seminaren, welche aufeinander aufbauen und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, angeboten werden. Dadurch wäre eine schrittweise Einführung in den sprachsensiblen Unterricht möglich, welcher neben einem theoretischen Input vor allem die praktische Umsetzung, d. h. die Planung mit Hilfe des Planungsrahmens und das Erstellen von Materialien, welche direkt im Unterricht eingesetzt werden können, miteinschließt. Ein längerer Zeitabstand zwischen den Seminaren wäre von Vorteil, um den Lehrpersonen

die Möglichkeit zu geben, die im Seminar ausgearbeiteten Themen in ihrem Unterricht umzusetzen und anschließend im Rahmen des Seminars gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen zu evaluieren. So wäre zu überlegen, ein Seminar, das über 15 Wochenstunden angelegt wird (entsprechend der Anzahl, die Grundschullehrer und -lehrerinnen an Fortbildungen jährlich besuchen sollten), anzubieten, um dies umzusetzen. Vertiefend könnte sprachsensibler Unterricht als Thema für SCHILF (Schulinternen Fortbildung) festgelegt werden und durch das Hinzuziehen von Experten bzw. Expertinnen eine Weiterbildung den sprachsensiblen Unterricht betreffend ermöglicht werden. Durch die Experten bzw. Expertinnen könnten den Pädagogen bzw. Pädagoginnen die wichtigsten theoretischen Aspekte bezüglich sprachsensiblen Unterrichts erklärt werden, der Unterschiede zwischen Bildungs- und Alltagssprache sowie dem Scaffoldingkonzept erläutert und gemeinsam Unterricht geplant werden. Außerdem könnte überlegt werden, ob es nicht sinnvoll wäre, Ausbildungen anzubieten, welche von zwei oder mehreren Lehrpersonen einer Schule besucht werden sollten, um anschließend als Experten bzw. Expertinnen ihre Kollegen und Kolleginnen in den sprachsensiblen Unterricht einzuführen.

Um die von den Lehrpersonen notwendige Erfordernis der schulinternen Zusammenarbeit umzusetzen, wäre es möglich Arbeitsteams, z. B. klassenweise zu bilden, welche sich regelmäßig treffen, um zu aktuellen Sachunterrichtsthemen sprachensible Unterrichtsstunden zu planen bzw. in weiterer Folge ihren gesamten Unterricht Schritt für Schritt sprachsensibler zu gestalten. Dies würde natürlich eine klassenübergreifende Zusammenarbeit miteinschließen und könnte auch klassenstufenübergreifend stattfinden. Um dies umzusetzen, stellt der Vorschlag der Lehrpersonen bezüglich der Reduzierung der Themen eine zentrale Rolle dar. Die von den Lehrpersonen erwähnte Idee, die schulinterne Zusammenarbeit im Rahmen von SQA auszubauen, stellt eine Möglichkeit dar. Durch die Koordinatoren bzw. Koordinatorinnen könnten verschiedene Themenbereiche sprachsensibel aufbereitet werden und die Materialien für sprachliche Hilfestellungen wie Satzbaukästen, Wortgeländer etc. erstellt werden. Allgemein sollte in diesem Zusammenhang überlegt werden, diesen Vorschlag weiter zu führen und sprachsensiblen Unterricht als ein für alle

Schulen verpflichtendes Thema bei den Koordinatoren bzw. Koordinatorinnen des SQAs zu präsentieren. Dafür könnten den Schulen Materialien zur Umsetzung zur Verfügung gestellt werden, die jede Schule individuell ausbauen und durch eigene Ideen ergänzen könnte, welche anschließend auf einer Plattform, auf die jede Schule Zugriff hat, hochgeladen werden. Zusätzlich wäre es möglich, den Schulen ein Angebot von Fortbildungen diesen Bereich betreffend anzubieten bzw. die Schulen über aktuelle Fortbildungen zu informieren.

Eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen, wie dem Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, dem ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenz Zentrum), dem Sprachförderzentrum sowie Pädagogischen Hochschulen wäre notwendig, um Möglichkeiten zu finden, mehr Transparenz den sprachsensiblen Unterricht betreffend zu schaffen und intensiver daran zu arbeiten, dieses Konzept in der Praxis zu verankern. Dies schließt mit ein, dass den Lehrpersonen vorhandenes Material, auf welches zugegriffen werden kann, bereitgestellt wird.

Zusammenfassend stellt diese Arbeit eine Art Erfahrungsbericht für Lehrpersonen bereit, um ihren eigenen Unterricht derartig zu planen, der durch die gewonnenen Erkenntnisse eine Bereicherung sowohl für Theorie als auch für die Praxis darstellt. Die Ergebnisse der Forschung stellen einen Anstoß für weitere Untersuchungen dar und bieten die Möglichkeit, verallgemeinernde Konsequenzen für eine Implementierung des Scaffoldings anzustreben. Dies könnte durch vertiefende Auseinandersetzungen mit den in der Studie festgestellten Maßnahmen und durch das Miteinbeziehen weiterer Perspektiven von Lehrpersonen umgesetzt werden.

Das dringende Erfordernis einer intensiveren Verbindung von Theorie, d. h. den Institutionen, und Praxis, den Schulen und den darin arbeitenden Pädagogen und Pädagoginnen, wird durch die Forschungsarbeit deutlich.

11. Quellenverzeichnis

Literaturquellen

Ahrenholz Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag. S. 15-35.

Ahrenholz, Bernt (2017): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore. Deutsch als Zweitsprache. Band 9. In: Ulrich, Winfried. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler. Schneider Verlag. Hohengehren. S. 102- 120.

Anastasiadis, Maria/Bachmann, Gerhild (2005): Das Forschungstagebuch. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.). Praxisbuch. Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck [u.a]. Studien Verlag. S. 161-165.

Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph et al. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München. Goethe-Insitut.

Bernstein, Basil (1971): Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. Boston.

Bertsch, Christian/Eichhorn, Susanne/Ludwig-Szendi, Sabine (2016): Sachunterricht. Sonnenklar! 3/4. Schülerbuch. Teil A. Wien. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH.

Bickes, Hans/Ute, Pauli (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn. Wilhelm Fink.

Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. FÖRMIG Material. Band 8. Münster/New York. Waxmann.

Brede Ricart, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 137-146.

Burwitz-Meizer, Eva/ Steiniger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr, S. 256-269.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachdidaktischer Forschung. In: Caspari et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr, S. 7-21.

Chudaske, Jana (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cummins, Jim (2002): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon [u.a]. Multilingual Matters LTD.

Daase, Andrea/ Hinrichs, Beatrix/ Settinieri, Julia (2014): Befragung. Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 103-121.

Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Anja Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach. Debus Pädagogik. S. 25-48.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 99-115.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 121-137.

Dörnyei, Zolán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.

Durmus, Duygu (2017): Scaffolding – Der Weg zur konzeptionellen Schriftlichkeit. Diplomarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Band 11. Bonn/Berlin. S. 11-75.

Ellich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel Drorit/Reich, Hans et. al. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG EDITION. Band 5. Berlin [u.a.]. Waxmann. S. 15-24.

Fast-Hertlein, Lisa (2018): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen. In: BIFIE. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.).

Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S 57-69.

Fröhlich, Lisanne/Döll, Marion/Dirim, Inci (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I. Wien. Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FÖRMIG EDITION. Band 9. Münster [u.a.]. Waxmann. S. 71-105.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 79-85.

Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachförderung. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen. S. 13-21.

Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten et.al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG EDITION. Band 7. Münster [u.a.]. Waxmann.

- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hrsg.). Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston. De Gruyter. Reihe. Handbücher Sprachwissen. Band 21. S. 478-499.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material. Band 2. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Mechtild, Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag. S. 107-127.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta et. al. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FÖRMIG Material. Band 3. Münster [u.a.]. Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele/Roth, Hans-Joachim et.al. (2004): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. (DFG Go 614/6) Abschlussbericht. Hamburg.
- Goßmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Sofortereinsatz im Sachunterricht. In: Grieshaber Wilhelm (Hrsg.). Stuttgart. Klett Verlag.
- Grieshaber, Wilhelm (2013): Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 58-74.
- Grieshaber, Wilhelm (2017): Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In: Michael, Becker-Mrotzek/Hans-Joachim, Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlage und Handlungsfelder. Münster: Waxmann. 211-233.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977.Göttingen. S. 36-51.
- Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden. Springer VS.
- Hahn, Natalia/Schöler, Marianne (2013): Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im DaF-Unterricht. Info DaF. Band 40/6. S. 584-621.
- Hammond, Jenny/Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospect Vol. 20, No. 1 April 2005. S. 6-30.

Halliday, M.A.K (1994): An Introduction to Functional Grammar. London. Routledge.

Heinemann, Alisha (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2015. S.75-83.

Hoffmann, Lothar (1976): Kommunikationsmittel Fachsprache – Eine Einführung. Berlin. Akademie Verlag.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010²): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden. VS. Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleickmann, Thilo (2012): Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. SINUS an Grundschulen. Kiel. IPN.

Kniffka, Gabriele (2015³): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/ Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 221-237.

Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit S. (2008): „Wo geht’s hier nach Aldi?“ – Fachsprachen Lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht. Potsdam (Universitätsverlag). S. 121-135.

Knorr, Petra/Schramm, Karen (2016): Triangulation. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr, S. 90-97.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Band 36. S. 15-43.

Kuckarzt, Udo/ Dresing, Thorsten et.al. (2008²): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamnek, Siegfried (2010⁵): Qualitative Sozialforschung. Unter Mitarb. v. Claudia Krell. Weinheim [u.a]. Beltz Verlag.

Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim [u.a.]. Beltz Verlag.

Lange, Imke (2012): Von „Schülerisch“ zur Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprach-

bildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderung für die Lehrerbildung. Heidelberg. Springer Verlag. S. 123-142.

Leisen, Josef (2013): Handbuch. Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen.

Leisen, Josef (2018a): Jeder Unterricht ist Sprachunterricht. Der sprachensible Fachunterricht. 23.01.2018. Luxemburg.

Leopold, Sabine (2015): Sachunterricht. Sonnenklar! 2. Wien. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH.

Legutke, Michael /Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 15-28.

Luft, Claudia/Manzel, Sabine/Farina, Nagel (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textorientierten Sprachbildung im Politikunterricht. In: Cives! School of Civic Education. Forum #3.

Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2016⁶): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 54-66.

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Nadja, Thoma/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprach und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript (Kultur und soziale Praxis). S. 151-177.

Mempel, Caterina/ Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 147-165.

Niebuhr-Siebert, Sandra/Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart. Kohlhammer.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Berlin/New York. De Gruyter Verlag. S. 2227-2240.

Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (2015): Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität. Band 2. Schwalbach. Debus Pädagogik Verlag. S. 84-115.

Poscheschnik, Gerald/Bernd, Lederer/Hug, Theo (2015): Datenauswertung. In: Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (Hrsg.). Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Hutter und Roth KG. S. 149-188.

Poscheschnik, Gerald/Bernd, Lederer/ Perzy, Anton et. al. (2015): Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (Hrsg.). Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Hutter und Roth KG. S. 99-148.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 15-28.

Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen. Narr Verlag. S. 219-237.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin. Akademie Verlag.

Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 22-36.

Quehl, Thomas (2010): Die Möglichkeiten des Scaffoldings. Zur Gestaltung des Überganges von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Deutsch 4. Praxis. S. 28-34.

Quehl, Thomas/Scheffler, Ute (2010): Möglichkeit fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen. Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft. S. 66-79.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. FÖRMIG Material. Band 4. Münster/ New York. Waxmann.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster. Waxmann.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 33-45.

Schmidt-Hönig, Kerstin/Tinnefeld, Natanya et. al. (2018): Lasso Sachbuch mit Englisch 1. Stuttgart. Österreichischer Bundesverlag.

Schramm, Karen/Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike et al. (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen. Narr. S. 141-154.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen et.al. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn. Ferdinand Schöningh. S. 57-69.

Steinke, Ines (2012⁹): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowolth. S. 319-331.

Tajmel, Tanja (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen. Narr Verlag. S. 167-184.

Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FÖRMIG Material. Band 9. Münster/New York. Waxmann.

Weis, Ingrid (2013): Sprachförderung PLUS Mathematik. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht. In: Grieshaber Wilhelm (Hrsg.). Stuttgart. Klett Verlag.

Wildemann, Anja/Fornol/Sarah (2017²): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik-, und Sachunterricht. Seelze. Klett. Kallmeyer.

Wildemann, Anja/Rank, Astrid et.al. (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zu Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Koch-Priewe, Babara/Krüger-Potratz, Marianne: Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischen Praxis. Beiheft 13. Münster/New York. Waxmann. S. 65-81.

Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gale (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disiplines, 17, 89-100.

Internetquellen:

BIFIE (2015): Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht.https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf (letzter Aufruf: 10.04.2019).

BIFIE (2018): Bildungsstandards <https://www.bifie.at/rueckmeldung-der-standardueberpruefung-mathematik-4-schulstufe-2018/> (letzter Aufruf: 10.04.2019).

BMB (2016): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2009/19-2015/16. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2/2016- 17. Wien. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf (letzter Zugriff: 10.04.2019).

BIFIE (2000): Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/pisa2000/> (letzter Aufruf 16.04.2019).

BMBWF (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (letzter Aufruf: 10.04.2019).

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2015⁶): Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitative Forschende. Abrufbar

unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>. (letzter Aufruf: 10.03.2019).

Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: proDAZ- Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Universität Duisburg Essen. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf (letzter Aufruf 08.02.2019).

Hawlik, Rainer/Sorger, Brigitte (2017): DBK: eine Sprachstandserhebung über den Aneignungsstand schriftlicher Bildungssprache in der Primar- und Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur Sensibilisierung von Lehrkräften für die Bedeutung von Bildungssprache im Unterricht. In: Open Online Journal for Research and Education. Abrufbar unter: <http://journal.ph-noe.ac.at> (letzter Aufruf: 08.01.2019).

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: proDAZ- Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Universität Duisburg Essen, S. 1-5. Abrufbar unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (letzter Aufruf: 20.10.2018).

Lehrplan der Volksschule (2012): Sachunterricht. Bildungs- Lehraufgabe. Abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_7_su_14051.pdf?61ec03 (letzter Aufruf: 06.02.2019).

Leisen, Josef (2018b): Sprachsensibler Fachunterricht. Abrufbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/> (letzter Aufruf: 19.01.2019).

Martens, Liselotte (2014): Fortbildung zur Durchgängigen Sprachbildung. Stolpersteine der deutschen Sprache. Hrsg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. Berlin. (Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung). Abrufbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Stolpersteine.pdf> (letzter Aufruf: 09.01.2019).

Meyer, Michael/Prediger, Suanne (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderung, Chancen und Förderansätze. In: Praxis der Mathematik in der Schule 54 (45). Abrufbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer_Prediger_PM-H45_Webversion.pdf (letzter Aufruf: 20.03.2019).

Wallner-Paschon, Christina/Itzlinger-Brune forth, Ursula/Schreiner, Claudia (2016): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/wp->

content/uploads/2017/12/PIRLS2016_ErsteErgebnisse_final_web.pdf (letzter Aufruf: 10.04.2019).

Reitbrecht, Sandra/Sorger, Brigitte (2018): Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. In: Open Online Journal for Research and Education. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497> (letzter Aufruf 19.03.2019).

Skerra, Antje (2018): Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und Fördern im inklusiven Unterricht. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 16. Abrufbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf (letzter Aufruf: 10.04.2019).

SQA. Schulqualität Allgemeinbildung: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=180> (letzter Aufruf: 01.04.2019).

Wiener Schulgesetz: <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/pdf/i8000000.pdf> (letzter Aufruf: 01.04.2019).

van Driel, Sharisse/ Slot, Esther/Bakker, Arthur (2018): A Primary Teacher Learning to Use Scaffolding Strategies to Support Pupils' Scientific Language Development. European Journal of STEM Education, 3(2), 05. Abrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187915.pdf> letzter Aufruf (10.04.2019).

Vygotsky, Lev (1978): The interaction between learning and development. S. 29-39. Abrufbar unter: https://www.oerafrica.org/sites/default/files/L%20%26%20L%20reader_section%20one-reading_4.pdf. (letzter Aufruf: 05.01.2019).

Material zum sprachsensiblen Unterricht und Scaffolding z. B. unter: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/materialienliste_02.php?kat=% (letzter Aufruf: 01.04.2019).

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildungssprachliche Merkmale, Beispiele aus dem Sport- und Mathematikunterricht (Tajmel/Hägi-Mead 2017: S. 52)	18
Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Planungsrahmen für die Unterrichtseinheit zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, Sprachhandlungen sind unterstrichen, eigene Darstellung	41
Abbildung 3: Darstellung der Studie, eigene Darstellung.....	46
Abbildung 4: Forschungsmethodischer Dreischritt nach Settinieri (Settinieri 2014: S. 58), eigene Darstellung.....	53
Abbildung 5: Überblick über den Ablauf des Forschungsprozesses, eigene Darstellung	62
Abbildung 6: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Pass auf im Straßenverkehr“ ..	68
Abbildung 7: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Pass auf im Straßenverkehr“ ..	68
Abbildung 8: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Wegbeschreibung“	69
Abbildung 9: Ausschnitt aus der geplanten Unterrichtsreihe „Wegbeschreibung“	69
Abbildung 10: Satzbaukasten zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, Tafelbild.....	95
Abbildung 11: Satzbaukasten zum Bilden von Fragen, Unterrichtseinheit „Wegbeschreibung“, Tafelbild	95
Abbildung 12: Wort- und Satzkärtchen passend zum Bild, Thema „Pass auf im Straßenverkehr“, eigene Darstellung.....	96
Abbildung 13: Ausschnitte aus den Plakaten, die die Schüler und Schülerinnen zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“ erstellt haben	97
Abbildung 14: Selbst verfasste Wegbeschreibungen der Lernenden unter der Zuhilfenahme des Satzbaukastens	98
Abbildung 15: Selbst verfasste Wegbeschreibungen der Lernenden unter der Zuhilfenahme des Satzbaukastens	98
Abbildung 16: Plan für die Wegbeschreibung, eigene Darstellung	98
Abbildung 17: Wimmelbild, Verkehr (https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/Materialen/Wimmelbilder/ssr_wimmelbilder_verkehr_bunt.pdf ...	245

13. Anhang

ANHANG: ZUSAMMENFASSUNG	130
ANHANG A: INFORMATIONSSCHREIBEN	132
ANHANG B: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER LEHRPERSONEN	137
ANHANG C: LEITFADEN FÜR DIE GRUPPENDISKUSSIONEN	138
ANHANG D: TRANSKRIPTION DER GRUPPENDISKUSSIONEN	140
ANHANG E: BEOBACHTUNGSBOGEN	215
ANHANG F: BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE	216
ANHANG G: LEITFRAGEN GEDÄCHTNISPROTOKOLL	228
ANHANG H: ZUSAMMENFASSUNG GEDÄCHTNISPROTOKOLLE	229
ANHANG I: UNTERRICHTSPLANUNGEN	234
ANHANG J: MATERIALIEN	243
ANHANG K: AUSSCHNITTE DER KATEGORIENBILDUNG DURCH MAXQDA	254
ANHANG L: AUSSCHNITTE AUS DER SPRACHSTANDSERHEBUNG – USB DAZ	254

Anhang: Zusammenfassung

Zusammenfassung:

Durch den Einsatz des Scaffoldings, eine Methode des sprachsensiblen Unterrichts, soll eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in allen Fächern gelingen. Bei der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich um eine qualitative Evaluationsstudie auf zwei Ebenen, welche der Frage nachgeht, welche Konsequenzen notwendig sind, um eine Implementierung des Konzepts im Sachunterricht der Grundschule für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen aus der Perspektive von Lehrpersonen zu ermöglichen. Zusätzlich besteht das Forschungsinteresse darin, die Auswirkungen des Scaffoldings auf den (Sach)Unterricht festzustellen, von denen ausgehend die Konsequenzen festgelegt werden können. Im theoretischen Teil der Arbeit werden die zentralen Aspekte des Scaffoldingkonzepts, der Bildungssprache sowie des sprachsensiblen (Sach)Unterrichts erläutert. Für die Erhebung der Daten kommt eine Methodentriangulation zum Einsatz: Im Rahmen einer ersten Gruppendiskussion findet eine Intervention der Lehrpersonen, die Planung des Unterrichts zu den Themen „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Wegbeschreibung“ im Sinne des Scaffoldings statt. Diese werden im Anschluss daran durch die Lehrpersonen im Sachunterricht umgesetzt, von den Lehrpersonen durch Gedächtnisprotokolle evaluiert und zusätzlich durch eine teilnehmende Beobachtung ergänzt. Im Rahmen einer zweiten Gruppendiskussion findet eine Evaluierung der Unterrichtseinheiten sowie -planung statt und die Auswirkung des Scaffoldings auf den gesamten Unterricht sowie die daraus gezogenen Maßnahmen werden festgestellt.

Rückschlüsse, die aus der Arbeit gezogen werden können, sind vor allem jene, dass Fortbildungen sowie eine intensivere Zusammenarbeit von unterschiedlichen Institutionen sowie der Institution Schule erforderlich sind, um eine Implementierung des Scaffoldings im (Sach)Unterricht zu ermöglichen.

Abstract:

The use of scaffolding, a method of language-sensitive teaching, is intended to promote educational language skills in all subjects. The present Master's thesis is a qualitative evaluation study on two levels, which examines the question of what consequences are necessary in order to enable an implementation of the concept for the promotion of educational language competences from the perspective of teachers. In addition, the research interest is to determine the impact of scaffolding on general studies, from which the consequences can be determined. The theoretical part of the thesis explains the most important aspects of the scaffolding concept, the language of education as well as the speech-sensitive teaching. A methodological triangulation is used to collect the data: in a first group discussion, the teachers intervene and plan the lessons on the topics "Pass auf im Straßenverkehr" and "Wegbeschreibung" in the sense of scaffolding. These are then implemented by the teachers in their general studies class, evaluated by the teachers through memory protocols and additionally supplemented by a participating observation. In a second group discussion, an evaluation of the teaching units and planning takes place and the impact of scaffolding on the teaching as a whole and the resulting measures are determined.

Conclusions that can be drawn from the work are, above all, that further training and more intensive cooperation between different institutions and the school institution are necessary in order to enable the implementation of scaffolding in general studies.

Anhang A: Informationsschreiben



Sehr geehrte Eltern,

für meine Masterarbeit mit dem Titel „Auf dem Weg zur Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule: Mittels Scaffolding vom Einfachen zum Komplexen im Kontext des Zweitspracherwerbs“ an der Universität Wien, möchte ich eine Erhebung des Sprachstandes ihres Kindes durchführen, um davon ausgehend gemeinsam mit der Lehrperson ihres Kindes den Unterricht planen zu können und Ihr Kind optimal fördern zu können.

Die erhobenen Daten werde ich in meiner Masterarbeit verwenden, jedoch werden an keiner Stelle persönliche Daten wie Name, Geburtstag, Adresse oder Schulstandort ihres Kindes angeführt und die Darstellung erfolgt vollkommen anonymisiert.

Falls Sie nicht damit einverstanden sind, dass die erhobenen Daten verwendet werden, bitte ich um eine Nachricht an wiki.preiser93@gmx.at. Ansonsten freue ich mich über Ihr Einverständnis und Ihre Unterstützung meines Forschungsprojektes.

Wenn Sie noch weitere Fragen haben, stehe ich natürlich jederzeit gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Victoria Preiser-Kapeller

Datum: Wien, am _____

Unterschrift: _____

Information

Sehr geehrte Eltern,

ich möchte Sie darüber informieren, dass in den nächsten zwei Wochen die Themen des Sachunterrichts einerseits „Pass auf im Straßenverkehr“ und andererseits „Wegbeschreibung“ sein werden. Diese Unterrichtseinheiten habe ich gemeinsam mit der Lehrperson Ihres Kindes für meine Masterarbeit mit dem Titel „Scaffolding – Was ist das?: Eine Methode für den sprachsensiblen (Sach)Unterricht“, die ich an der Universität Wien schreibe, geplant.

Die Lehrpersonen setzen diese Unterrichtseinheiten nun mit Ihrem Kind um. In dieser Zeit werde ich die Lehrperson der Klasse, die Ihr Kind besucht, beim Unterricht beobachten. Zusätzlich wird die Lehrperson beim Unterrichten gefilmt. Anhand dieser Aufnahme kann ich den Unterricht noch einmal analysieren und daraus Schlüsse für meine Masterarbeit ziehen. Alle erhobenen Daten verwende ich ausschließlich zur Forschung meiner Arbeit und diese bleiben selbstverständlich anonym!

Die im Rahmen dieser Unterrichtseinheit erstellen Plakate und schriftlichen Ausführungen der Kinder werde ich im Rahmen meiner Masterarbeit verwenden, jedoch wird an keiner Stelle der Name Ihres Kindes erwähnt.

Wenn Sie noch weitere Fragen haben, stehe ich natürlich jederzeit gerne zur Verfügung.

Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Victoria Preiser-Kapeller

Datum: Wien, am _____

Unterschrift: _____

Informationsschreiben an die Direktion

Liebe [REDACTED]

für meiner Masterarbeit mit dem Titel „Scaffolding – Was ist das?: Eine Methode für den sprachsensiblen (Sach)Unterricht“ an der Universität Wien möchte ich im Rahmen des Sachunterrichts die Lehrpersonen ([REDACTED]) durch eine teilnehmende Beobachtung beobachten.

In den kommenden zwei Wochen werden die Themen des Sachunterrichts einerseits „Pass auf im Straßenverkehr“ und andererseits „Wegbeschreibung“ sein, die ich gemeinsam mit den Lehrpersonen in einer Gruppendiskussion geplant habe und die Umsetzung in einer darauffolgenden Diskussion besprochen habe. Die Lehrpersonen setzen die Unterrichtseinheiten im Ausmaß von 7 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten in Ihren Klassen um und werden teilweise von mir beobachtet, bzw. schreiben anhand eines Gedächtnisprotokolls ihre eigenen Beobachtungen auf. Zusätzlich möchte ich die Lehrperson beim Unterrichten filmen. Anhand dieser Aufnahme ist es mir möglich den Unterricht noch einmal zu analysieren und daraus Schlüsse für meine Masterarbeit zuziehen. Die gefilmten Unterrichtseinheiten werden nicht verwendet und nach der Analyse wieder gelöscht.

Die im Rahmen dieser Unterrichtseinheit erstellen Plakate und schriftlichen Ausführungen der Kinder möchte ich im Rahmen meiner Masterarbeit verwenden, jedoch wird an keiner Stelle der Name eines Kindes erwähnt.

Die Eltern der Kinder werden selbstverständlich in Form eines Elternbriefs über die Beobachtung informiert und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten wird eingeholt. Ebenfalls werden die Lehrpersonen ausführlich über das Vorgehen informiert.

Alle erhobenen Daten verwende ich ausschließlich zur Forschung meiner Arbeit und es werden an keiner Stelle weder persönliche Daten wie Name, Geburtstag, Adresse oder Schulstandort der Lehrpersonen noch der Kinder angeführt und die Darstellung erfolgt selbstverständlich vollkommen **pseudonymisiert!**

Ich würde mich über Dein Einverständnis und Deine Unterstützung meines Forschungsprojektes freuen. Falls Du noch weitere Fragen zur Erhebung und zur meiner Masterarbeit hast, stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung.

Ort, Datum

Unterschrift

Informationsschreiben an die Lehrpersonen

Liebe Kollegen und Kolleginnen,

für meiner Masterarbeit mit dem Titel „‘Scaffolding – Was ist das?‘: Eine Methode für den sprachsensiblen (Sach)Unterricht“ an der Universität Wien möchte ich herausfinden, wie Scaffolding für den Sachunterricht der Grundschule für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache implementiert werden kann. In diesem Schreiben möchte ich euch zunächst über den Ablauf der Studie und eure Rechte im Rahmen informieren.

Im Rahmen des Forschungsprojekt möchte ich gemeinsam mit euch als Lehrpersonen mehrere Unterrichtseinheiten für den Sachunterricht im Sinne des Scaffoldings planen, die im Anschluss von euch in den Klassen umgesetzt werden. Zunächst wird der Sprachstand von jeweils drei Kindern jeder Klasse mittels UsB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache) erhoben. Dieser wird als Durchschnitt angenommen und ist für die darauf folgende Unterrichtsplanung notwendig. Im Anschluss daran wird in der 1. Gruppendiskussion, die aufgenommen wird, über das Scaffolding in Kenntnis gesetzt. Im Anschluss daran werden wir gemeinsam den Unterricht im Sinne des Scaffolding und mit Hilfe des Planungsrahmens planen. Danach werde ich die gemeinsam geplanten Unterrichtseinheiten verschriftlichen und das Material, das mit euch besprochen wurde, erstellen. Vor der Umsetzung findet eine Zwischendiskussion statt, um den Unterricht noch einmal gemeinsam zu besprechen und ihr habt die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Im Anschluss daran werdet ihr in euren Klassen im Zeitraum vom 5.11.2018-23.11.2018 die Unterrichtseinheiten im Ausmaß von 7 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten durchführen. Dabei werdet ihr in einzelnen Unterrichtseinheiten teilweise von mir beobachtet, bzw. bitte ich euch darum, anhand eines Gedächtnisprotokolls eure eigenen Beobachtungen aufzuschreiben. Zusätzlich wird der Unterricht gefilmt. Diese Aufnahmen stellen eine Unterstützung für mich dar - anhand dieser Aufnahme ist es mir möglich den Unterricht noch einmal zu analysieren und daraus Schlüsse für meine Masterarbeit zuziehen. Die gefilmten Unterrichtseinheiten werden nicht verwendet und nach der Analyse wieder gelöscht.

Nach der Umsetzung des Unterrichts findet eine abschließende Gruppendiskussion statt in der ihr über eure Erfahrungen berichtet, die wiederum aufgenommen und im Anschluss transkribiert wird.

Insgesamt wird die gesamte Erhebung von Mitte September bis Ende November 2018 stattfinden.

Die Eltern der Kinder werden selbstverständlich in Form eines Elternbriefs über die Beobachtung informiert und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten wird eingeholt.

Alle erhobenen Daten (Ton- und Videoaufnahmen) verwende ich ausschließlich zur Forschung meiner Arbeit und es werden an keiner Stelle weder persönliche Daten wie Name, Geburtstag, Adresse oder Schulstandort der Lehrpersonen noch der Kinder angeführt und die Darstellung erfolgt selbstverständlich vollkommen **anonymisiert**! Nach der Durchführung des Forschungsprojekts werden die Daten wiederum gelöscht.

Die von euch unterschriebene Einverständniserklärung wird von mir aufbewahrt und dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung nachweisen zu können, dass Ihr über das Vorgehen und eure Rechte informiert wurdet und ihr mit der Durchführung des Forschungsprojektes einverstanden wart.

Ihr habt jederzeit die Möglichkeit aus dem Forschungsprojekt, ohne die Angabe von Gründen auszutreten, die Löschung der Daten zu verlangen und die Einverständniserklärung zu widerrufen. Durch eine Nichtteilnahme bestehen keine persönlichen Nachteile. Ihr habt jederzeit die Möglichkeit die Antwort bei einzelnen Fragen zu verweigern.

Ich würde mich über dein Einverständnis und deine Unterstützung meines Forschungsprojektes freuen. Falls du noch weitere Fragen zur Erhebung und zur meiner Masterarbeit hast, stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung.

Ich bitte dich, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen, wenn du dich dazu bereit erklärst, an der Untersuchung teilzunehmen.

Vielen Dank für deine Hilfe!

Anhang B: Einverständniserklärung der Lehrpersonen

Einverständniserklärung der Lehrpersonen zur Teilnahme an der Forschungsarbeit

„Scaffolding – Was ist das? Eine Methode für den sprachsensiblen (Sach)Unterricht“

Ich wurde von der verantwortlichen Person über die Studie ausführlich informiert. Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen und die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig. Auch über meine Rechte und die Sicherstellung, dass die Daten anonymisiert werden, wurde ich ausgiebig informiert.

Ich wurde darüber in Kenntnis gesetzt, dass ich diese Einverständniserklärung jederzeit, ohne die Angabe von Gründen, widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen.

Ich habe das Informationsschreiben und eine Kopie der Einverständniserklärung erhalten und erkläre mich für die Teilnahme an der Studie einverstanden.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

Leitfragen für die 1. Gruppendiskussion

- 1) Wie plant ihr momentan euren Sachunterricht
- 2) Nach der gemeinsamen Planung des Unterrichts: Wie ist eure momentane Einstellung gegenüber diesem Modell? Wo seht ihr Vor- bzw. Nachteile?

Leitfragen für die 2. Gruppendiskussion

- 1) Erzählt bitte über eure Erfahrungen mit der Anwendung des Scaffoldingprinzips in eurem Unterricht?
Wie würdet ihr die Umsetzung im Unterricht beschreiben?
 - Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - o Vor- und Nachteile?
 - o Wie wurden die Wiederholungsphasen gestaltet? Wie erfolgreich waren diese?
- 2) Beschreibt bitte, wie die Arbeit mit dem Material im Unterricht für euch war? Wie habt ihr mit dem Material gearbeitet?
 - Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - o Welche Schwierigkeiten haben sich ergeben?
 - o Zusätzliches Material notwendig?
 - o Gab es Material das nicht verwendet wurde?
- 3) Wie war die Planung der Unterrichtseinheiten für euch? Was sagt ihr zu dieser Art der Planung?
 - Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - o Positive/negative Aspekte bezüglich des Planungsrahmens?
 - o Sprachsensibilität in Bezug auf die Unterrichtseinheit – wie hat der Rahmen dich in deinem Handeln als Lehrperson beeinflusst?
- 4) Beschreibt bitte die einzelnen Phasen des Hauptteils. (Wie ist es den Kindern gegangen. Was ist gelungen? Was war schwierig? Wie seid ihr vorgegangen? Wie habt ihr persönlich die geplanten Unterrichtseinheiten umgesetzt?)
 - Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - o Inwiefern haben die sprachlichen Hilfestellungen die Aussagen der Kinder beeinflusst?
 - o In welchen Phasen wurde viel gesprochen? Was war der Grund dafür?
- 5) Inwiefern waren durch die Sequenzierung der Aufgaben (vom Einfachen zum Komplexen) Fortschritte in Bezug auf die sprachlichen Äußerungen der Schüler und Schülerinnen zu erkennen?
 - Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - o Fortschritte in Bezug auf die Entwicklung der Alltags- zur Bildungssprache?

- 6) Wie kann Scaffolding d. M. im Unterricht umgesetzt werden?
- Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - Welche Möglichkeiten seht ihr?
 - Was braucht ihr konkret?
- 7) Welche Konsequenzen zieht ihr aus den durchgeführten Unterrichtseinheiten für euren weiteren Unterricht?
- Checkliste: Wurde das erwähnt?
 - Wie könnt ihr mit der Herausforderung (Zeitprobleme, Ressourcen) umgehen?
 - Was braucht ihr als Lehrpersonen?

Anhang D: Transkription der Gruppendiskussionen

Transkriptionsregeln
1. Es wird wörtlich transkribiert. Dialekt und Umgangssprache werden geglättet und in Standarddeutsch verfasst.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert „hamma“ wird zu „haben wir“.
3. Wort- und Satzabbrüche werden nicht transkribiert, sondern geglättet. Wortdoppelungen werden erfasst, wenn diese als Betonung der Äußerungen verwendet wird.
4. Längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet.
5. Einwürfe von anderen Personen werden in Klammer markiert
6. Nonverbale Äußerungen wie z. B. wie z. B: lachen oder schnipsen werden in Klammer transkribiert
7. Der Sprecherwechsel wird farbig markiert (A = Lehrperson A, B = Lehrperson B, C= Lehrperson C)
8. Verständnissignale, wie mhm, ja etc. des gerade nicht Sprechenden werden nicht transkribiert, solange der Redefluss davon nicht unterbrochen wird.
9. Wird eine wörtliche Rede zitiert wird das Zitat in Anführungszeichen dargestellt.

Tabelle 2: Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl sowie Kuckartz (vgl. Dresing/Pehl 2011: S. 21ff.; Kuckartz et. al. 2015: S. 27f.), eigene Darstellung

Zeichen	Bedeutung
A	Lehrperson A
B	Lehrperson B
C	Lehrperson C
I	Interviewende Person
Pause	(...)
(-)	Unverständliche Stelle
(--)	mehrere unverständliche Wörter
(lachen), (schnipsen)	Nonverbale Gesten werden vor der gesagten Äußerung eingefügt
[kursiv]	Erklärungen zu den Äußerungen, um den Zusammenhang besser verstehen zu können.

Tabelle 3: Verwendete Zeichen und deren Bedeutung im Transkript, eigene Darstellung

I = Interviewerin

A = Lehrperson A

B = Lehrperson B

C = Lehrperson C

1 I: Also erstmal ein großes Danke dafür, dass ich euch dazu bereit erklärt habt, mich bei mei-
2 ner Masterarbeit durch die Teilnahme an der Studie unterstützt. Auch, dass das sehr unkom-
3 pliziert war, einen Termin zu finden für das Treffen.

4 A: Gerne, wir sind schon gespannt.

5 I: Also ich würde sagen wir starten gleich. Hier seht ihr gleich mal, was für heute geplant ist.
6 Starten werden wird mit einem Gespräch über euren momentanen Sachunterricht, anschlie-
7 ßend erhaltet ihr einen theoretischen Input von mir zum Thema Scaffolding, sprachsensibler
8 Unterricht und Bildungssprache. Dann kommt es zur gemeinsamen Planung des Unterrichts,
9 den ihr dann durchführen werdet und im Abschluss eine kurze Reflexion. Meine erste Frage
10 an euch ist, wie ihr momentan euren Sachunterricht plant. Ich bitte euch einfach einmal darauf
11 loszusprechen.

12 B: Soll ich beginnen? Also ich plane den Sachunterricht so, wie er auf die Woche fliegt eini-
13 germaßen und geh nach den Büchern. Also wenn der Herbst da ist, schau ich, dass ich zeitge-
14 recht den Herbst durchmache. Meistens im Sachunterrichtsbuch läuft das ganz gut parallel mit
15 und das zieht sich bei mir dann eine Woche durch. Wir besprechen es zuerst, machen ein
16 Brainstorming, was die Kinder zu dem Thema wissen. Dann arbeiten wir meistens im Buch
17 und hauptsächlich sprechen wir darüber. Oft mit Bildern, bekommen dann Bilder von mir
18 zeigen hin. Und am Schluss, am Ende der Woche sprechen wir nochmal darüber oder bauen
19 das Thema in Zeichnen ein.

20 I: okay.

21 B: Wir haben also eine Woche einen durchgängigen.

22 A: Ich mach es ähnlich, ich schau was fällt an, ist da ein Nationalfeiertag, sind da irgendwel-
23 che besonderen Tage? An dem orientiere ich mich auch, was ist das Wochenthema. Ich mach
24 ähnlich, was wisst ihr. Also zuerst setz ich mir mal Schwerpunkte, was will ich erreichen, also
25 diese Grobzielarbeit, dann schau ich mir an, was wissen die Kinder, ist das überhaupt erreich-
26 bar, weil ich muss selber sehr viel herunterschrauben, ich erwarte mir oft mehr, also steck die
27 Ziele höher, als sie eigentlich zu erreichen sind, dadurch ist dieses Brainstorming, das mach
28 ich ähnlich, sich zusammensetzen und dass ich den Erfahrungsbereich der Kinder ein biss-
29 chen abstecke und dann mach ich es genauso, wenn im Werkunterricht, wenns möglich ist
30 oder auch Zeichnen oder das Lied der Woche

31 B: Und Englisch sogar auch!

32 A: Ja genau. So mach ich das auch. Und am Ende der Woche gibt es so eine Lernzielkontrolle, so ein Fragequiz, was ist hängen geblieben.

33

34 C: Ah echt?

35 A: Jaja, das mach ich immer.

36 B: Super.

37 A: Aber ohne Leistungsdruck, da sitzen wir im Kreis, das ist ähnlich wie Rechenkönig „Wann beginnt der Herbst?“ und dann muss das Kind antworten. Also nur so.

38

39 C: Also nur mündlich?

40 A: Jaja, genau, nur mündlich. Nana schriftlich ist das nicht möglich.

41 B: Super das könnt ich auch machen. Das mach ich nicht.

42 C: Ja, ja okay.

43 C: Ja also ich mach es auch ähnlich, ahm, wir haben in der Woche ein bestimmtes Thema aus dem Buch. Dasnehm ich z. B. aus dem Buch raus. Aber auch was, wenn du merkst „Ah okay, Klassenregeln oder sonst irgendwas funktioniert nicht“ oder irgendwas beschäftigt auch die Kinder, einfach auch, „ah das steht jetzt nicht in der Jahresplanung“, aber dann geht man halt auf das ein, weil da sind die Kinder halt dann interessiert. Oder wie auch immer. Bei uns, ahm, wir sprechen meistens darüber, das im Buch geht oft unter, weil die Kinder einen totalen Mitteilungsdrang haben usw. Deswegen ist da im Buch, das wird im Buch meistens ein bisschen vernachlässigt.

44

45

46

47

48

49

50

51 B: Ich find auch gar nicht, dass das so schlimm ist [*meint, dass die Lehrperson wenig im Buch arbeitet*], weil es ist, dadurch dass wir so viel sprechen, weil im Buch ist meistens eh, also da verstehen sie gar nicht so viel, ich find es viel besser zu sprechen.

52

53

54 A: Ja das wollt ich auch sagen, auch das lesen, momentan ist es oft besser man spricht darüber, auch in Bezug auf den Wortschatz, da haben sie viel mehr davon, als wie du musst einmal erklären, was steht denn da, was meint denn der im Buch.

55

56

57 B: Voll.

58 C: Genau.

59 A: Ja also wir machen das auch eher mündlich und die Bilder sind sehr angenehm.

60 C: Bilder sind gut.

61 A: Auch das mit den Gefühlen war sehr nett, wo sie ankreuzen müssen, so Stimmungsbilder, das verstehen sie. Wo auch eine Mimik, oder, oder irgendetwas gezeichnet ist.

62

63 B: Oder wir machen es auch oft so. Da dürfen sie dann an die Tafel gehen und raufschreiben. Und da merkst da sind die Kinder viel interessierter, als wie wenn sie nur im Buch die ganze Zeit arbeiten. Weil da wissen sie, jetzt dürfen sie an die Tafel rennen und einfach einmal, ich

64

65

66 schau da nicht so auf die Grammatik, sondern lass sie einfach einmal darauf losschreiben,
67 weil das wird eh wieder gelöscht. Das haben sie gern, weil da denken sie viel mehr darüber
68 nach.

69 A: Und was ich auch sehr, sehr gerne mache ist in Gruppen arbeiten. „Du, aha, jetzt sprechen
70 wir wieder über den Herbst. Was fällt dir in der Natur auf, was ziehst du jetzt an“ So a biss-
71 chen gemeinsam sich zu unterhalten und es ist irrsinnig interessant da zu zuhören.

72 B: Das ist gut. Das könnte ich jetzt auch einmal. Das mach ich eher selten die Gruppenarbei-
73 ten

74 A: So interessant. Wie sie miteinander reden. Ja das gefällt mir sehr gut. Und auch dass sie
75 Deutsch sprechen müssen, weil die Gruppen ja unterschiedlich zusammengewürfelt sind. Das
76 ist total spannend.

77 C: Ja (...).

78 (...)

79 I: Auf was ich jetzt nochmal eingehen wollte. Du hast gesagt du steckst Ziele fest.

80 A: Ja genau.

81 I: Wie legst du diese Ziele fest? Worauf legst du Wert? Ist das jetzt eher auf das fachliche
82 bezogen, bzw. welche Aspekte fließen da alle mithinein?

83 A: Das kommt auf das Thema an. Ich versuch schon auf das Sachunterrichtsthema hin die
84 Ziele zu stecken. Wenn es jetzt in einen Bereich geht, der mehr umfasst, na dann nehme ich
85 das halt auch dazu, also schon breiter zu nehmen.

86 I: Also in anderen Fächern meinst du?

87 A: Ja genau, in anderen Fächern.

88 I: Und im gezielt im Sachunterricht. Wie formulierst du da dann deine Ziele?

89 A: Z. B. Die Kinder solle Nadelbäume kennen und benennen können. Also auf das fachliche
90 formuliert. Das ist ja mein Ziel.

91 I: Okay gut. Und wenn ihr jetzt über euren Sachunterricht nachdenkt in Bezug auf Sprechzeit,
92 also Sprechzeit des Lehrers, Sprechzeit der Kinder. Was könnt ihr dazu sagen?

93 A: Da kann ich gar nicht viel dazu sagen. Das ergibt sich total aus der Situation. Manchmal
94 denkst du dir „Das ist ein tolles Thema“. Aber es zieht sich wie ein Strudelteig dahin. Und du
95 denkst dir nur „Das gibt es doch nicht. Dass da gar nichts da ist. Dass die Kinder gar nichts
96 wissen.“ Manchmal denkst dir aber „Naja, die Frühlingsblumen.“ Und dann wissen sie, aber
97 da erzählen sie und da haben sie einen Mitteilungsdrang. Du kannst es überhaupt nicht so pla-
98 nen, dass es so umgesetzt wird, wie du es dir vorstellst. Es kommt immer anders, also du
99 denkst.

100 B: Bei mir ist es leider so, dass ich, ich glaube, dass es mehr Prozent sind, die ich spreche und
101 dann die Kinder. Weil ich sie erst dort hinbringen muss, was ich von ihnen will. Und sie wol-
102 len bei mir viel sprechen, dadurch dass da aber so viel fehlt, helfe ich sehr viel, damit am En-
103 de das Thema wirklich durchkommt. So. Also die Kinder sprechen sagen wir mal weniger als
104 ich, aber sind aktiver. Nein ich weiß nicht, wie man es erklären kann.

105 I: Also du sagst der Grund dafür ist eigentlich, weil ihnen der Wortschatz fehlt.

106 B: Weil ihnen zu viel fehlt. Also ich muss sie dann.. Heute haben wir z. B. gemacht gesunde
107 Ernährung und dann musst du sie erst einmal da hinbringen. „Ja was ist denn alles. Was ist
108 isst du denn alles? Was kennst du denn alles? Achtung Gemüse, achtung Obst.“ Du musst sie
109 dann halt dort hinbringen. Also ich glaube sie würden mehr sprechen, aber dass einfach zu
110 viel fehlt.

111 C: Und ich glaub einfach auch dadurch, dass man jetzt in kleinen Gruppen wäre, so wie z. B.
112 wenn bei mir jetzt die Kinder vom Sprachförderkurs draußen sind und das ist gerade eine
113 Stunde, wo ich Sachunterricht mache, die Kinder haben einen großen Mitteilungsdrang, die
114 Kinder wollen viel reden. Aber in der Klasse ist das dann oft schwer, dass jeder drankommt.
115 So wie z. B. wir machen irgendwelche Übungen, gerade Familie, „Wie heißt. Wenn du das
116 Baby bist. Wie heißt dein Opa.“ Und da wollen, alle Kinder sprechen, aber das geht oft nicht.
117 Und ich glaub, in kleineren Gruppen wär es oft einfacher, weil da könnten die Kinder und
118 noch mehr sprechen und sich noch mehr einbringen.

119 A: Mhm. Das ist das Problem, dass wir eigentlich haben. Durch zu große Gruppen.

120 C: Ja weil sonst.

121 A: du musst sie sehr unterstützen. Sie wollen reden. Man merkt es auch an den Augen, sie
122 wollen dir etwas sagen, aber sie können es nicht sagen, weil einfach die Sprachkenntnisse
123 nicht da sind. Das ist das große Problem. Da wären natürlich kleinere Gruppen sehr vom Vor-
124 teil. Oder mehr Ressourcen. Also z. B. mit den Muttersprachenlehrern, da geht das dann auch,
125 aber da haben wir zu wenig. Ich versuch das auch oft einzubringen.

126 B: Oder auch mit Fragen. Das ist auch oft gut im Sachunterricht. „Wer glaubt, dass ..“, „Wer
127 glaubt, dass...“ also so Quiz mäßig, dass man trotzdem, also das find ich wichtig, von allen
128 Kindern die Meinung reinkriegt über das Thema. Dass jedes Kind einfach darüber nachdenkt,
129 weil nur darüber sprechen, weil es gibt manche Kinder, die sprechen halt wirklich sehr
130 schlecht, die sagen dann gar nichts. Viel mit „Was glaubst du?“, „Wer glaubt?“. So.

131 I: Also Frage-Antwort?

132 B: Nein, also wo die Kinder auswählen können A, B oder C. Das haben wir heute gehabt:
 133 „Glaubst du, dass Kartoffeln gesund sind?“. Und dann weiter. „Was sind Pommes? Sind die
 134 gesund?“. Also, dass sie „ja“ oder „nein“ sagen können. Ich find das geht ganz gut.
 135 A: Also einfach in einem Feld gesteckten. Dass sie ja/nein sagen können.
 136 B: Deswegen spreche ich halt auch mehr, das mein ich, deswegen spreche ich mehr, weil ich
 137 den Kindern mehr geben muss, dass sie dann aktiv sind.
 138 A: Aber interessant ist auch, was ich mal mit ihnen erreicht hab, das ist wirklich interessant,
 139 dass, ich habe einige die neue gekommen sind. Zwei Seiteneinsteiger, ich mein die sind zwei
 140 Kinder, die können sehr gut Deutsch.
 141 B: Super.
 142 A: Die helfen einander so toll. „Ah meinst du das und das?“, „Ah meinst du..“ oder in einer
 143 Gruppe „Das Obst meinst du, gell?“.
 144 B: Ah ur gut.
 145 A: Also auf der Schiene versuch ich auch. Einfach, dass ich nicht so viel reden muss. Unter-
 146 einander, dass sie sich helfen. Und das bahnen wir gerade an, dieses Helfersystem. Und das
 147 ist sehr spannend.
 148 C: Und die Kinder übernehmen das auch gerne.
 149 A: Ja. Ja genau. Das machen sie irrsinnig gerne.
 150 C: Total.
 151 A: Und wenn ich mir in Mathematik oder in Sachunterricht denke „Das erklär ich nicht zum
 152 100sten mal, bitte probiere du es.“
 153 B: Ja das mach ich auch.
 154 A: Und das ist oft besser, weil sie in der kindlichen Sprache, einfach den besseren Terminus
 155 finden als ich.
 156 C: Ja.
 157 B: Sehr gut.
 158 I: Gute Idee, dass du das so machst mit diesen Experten.
 159 B: Ja das mach ich auch oft so. Das geht gut.
 160 (...)
 161 I: Und wenn ihr jetzt Materialien auswählt, worauf legt ihr Wert? Wie sollen die Materialien
 162 aufbereitet sein? In Bezug auf die Materialien im Sachunterricht.
 163 A: (--) dass es anschaulich ist. Wenn ich von Obst spreche, dass auch Obst da ist.
 164 C: Oder auch z. B. wir haben Familie die Woche, dass sich die Kinder auch damit identifizie-
 165 ren können. Dass nicht auf dem Bild alle Menschen weiß sind, sondern dass die Menschen

166 auf den Bildern auch andere Hautfarbe haben oder je nachdem, die heißen halt nicht alle nur
167 Lisa, Thomas usw., sondern, das kennen die Kinder einfach nicht, die Namen. Das ist einfach.
168 Nah an ihrer Familie und syrische oder arabische Namen oder wie auch immer und dann iden-
169 tifizieren sie sich gleich ganz anders. Denk ich mal.

170 A: Mhm. Mhm.

171 B: Also ich bin mal ganz ehrlich, ich mach wenig. Ich bin einfach spontan und sag dann „So“
172 Mach das Internet auf, zeig ihnen das, damit sie sich das vorstellen können. Viel mit erklären,
173 was das ist, wie das ist. Ich mach wenig mit so Bildern, also ich zeig das im Internet, ich tu
174 wenig jetzt so Bilder an die Wand, so wie du das jetzt da hast.

175 A: Also wenn es gar nicht geht. Mach ich das auch. Google auf und lass sie selber tippen, das
176 macht ihnen Spaß.

177 B: Genau. Oder in Büchern zeigen

178 A: Aber es gibt so viele Dinge, wo es sehr wohl anschaulich sein soll, wie z. B. beim Obst.

179 B: Ja das ist natürlich. Wenn du Obst und so Themen hast, natürlich. Aber z. B. wenn du jetzt
180 die Affen machst oder so, dass du es wirklich einfach im Internet direkt suchst.

181 A: Ja. ja. Stimmt (lacht)

182 B und C: (lachen)

183 I: Und wenn du jetzt z. B. das Obst mitnimmst, gibt es da dann auch Wortkarten oder ähnli-
184 ches? Kannst du das vielleicht beschreiben?

185 A: Ja, da gibt es dann auch Wortkarten. Zuordnen, manchmal, wenn viel Zeit ist und es gut
186 ankommt, gibt es so KIM-Spiele. Eine Decke oder Weste drüber und was weißt du noch. Na-
187 türlich wird auch geschmeckt und geschnitten.

188 B: Und dass man vielleicht eben dann auch was kocht mit ihnen dann. Also ich würde das
189 schon gern machen.

190 A: Ja das habe ich früher gemacht. Kompott. Das habe ich sehr oft gemacht. Aufstriche.

191 B: Genau Aufstriche machen, Obstsalat usw.

192 C: Aber wie gesagt, da brauchst Ressourcen.

193 A: Das ist es ja, das kannst du alleine nicht. Das ist das Problem. Da brauchst die Ressourcen.

194 B: Da brauchst die Begleitlehrer dann.

195 A: Oder backen. Ich habe es geliebt mit ihnen zu backen. Sie tun das so gern. Aber du
196 brauchst den Raum, du brauchst die Möglichkeiten, du brauchst die Ressourcen und auch das
197 Geld. Du musst das ja auch einkaufen und das soll ja auch nicht nur an uns hängen bleiben.

198 C: Ja.

199 B: Ja und ich lass sie ganz oft, wir haben ja keine Mappe aber ich lass sie dann oft zeichnen
200 am Schluss. Wir haben einmal die Kräuter gemacht. Dann habe ich Kräuter mitgenommen.
201 Dann haben sie aufgelegt im Kreis und dann habe ich sie die zeichnen lassen. So Schnitt-
202 lauch, Petersilie. Dann sieht man auch gleich, ob das Kind das verstanden hat, wenn es selbst
203 malen muss. Egal welches Thema, das mach ich eigentlich immer. Das ist meine Art zur
204 Überprüfung.

205 A: Ja. Super.

206 B: Also ich prüf es nie ab. Aber wenn wir es dann zeichnen. Dann sehe ich das gleich.

207 I: Also eher durch Zeichnen überprüfst du, was sie sich gemerkt haben?

208 B: Genau learning bei doing

209 I: Und wie schaut es da mit dem Schreiben aus?

210 B: Ja sie schreiben auch. Mittlerweile auch die Namen.

211 C: Oder Schulübung.

212 B: Genau Schulübung schreiben wir auch dazu. Stimmt.

213 C: Ja genau.

214 B: Und die Begriffe schreiben sie dann hin. Wie z. B. Schimpanse. Wir haben jetzt die Affen
215 gemacht. Wir haben es heute eigentlich auch mit gesunder Ernährung gemacht. Wir schreiben
216 es dann hin, ja. Voll. Das machen sie gerne.

217 I: Okay. Dankesehr. Ich habe schon sehr, sehr viel rausgehört, was auch in Bezug auf das
218 Thema gut umsetzbar ist. Wie z. B. das Helfen durch andere Schüler, indem sie z. B. sagen,
219 meinst du Obst? Usw. Mir fällt auf, dass sehr viel gekommen ist in Bezug auf fachliches Wis-
220 sen. Und ich möchte jetzt auf einen weiteren wesentlichen Aspekt des Sachunterrichts einge-
221 hen. Der durch eure Äußerungen schon sehr, sehr deutlich wird, nämlich die Sprache im Sa-
222 chunterricht und für meine Masterarbeit zentral die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten.
223 Ich wird euch jetzt einmal einen Input geben. Die wichtigsten theoretischen Inhalte, ganz kurz
224 gehalten, damit ihr wisst, wovon ich überhaupt spreche und darauf aufbauend dann auch den
225 Unterricht planen könnt.

226 B: Ich sag es gleich, weniger ist mehr.

227 I: (lacht) guter Punkt. Weniger ist viel mehr. Wird im Rahmen der Präsentation auch noch
228 wichtig.

229 A: Ja total.

230 B: Wir machen drei Affen und das wars. Und das eine Woche lang.

231 A: Ja genau, dasselbe ist mit dem Obst. Das Obst, das sie kennen und da wird dann noch in
232 die Tiefe gegangen.

233 C: Genau so ist es und das vertiefen.

234 B: Und nicht noch viele weitere zusätzliche Sachen.

235 I: Gut. Auf weniger konzentrieren, aber das dafür sprachlich gut aufbauen, das ist das Wichtigste! Weil Sprache ist die Schlüsselkompetenz des Unterrichts. Weil es ist nämlich so, dass

236 Sprache einerseits Medium ist, also durch Sprache reden wir, es ist das Mittel, dass wir überhaupt

237 Lerninhalte vermitteln können. Dass wir kommunizieren können. Aber es ist genauso

238 gut das Ziel, das wir erreichen wollen. Wie du z. B. gesagt hast, Lernzielkontrolle am Freitag.

239 Die Kinder sollten hier eigentlich in der Lage sein etwas zu versprachlichen, dafür ist aber

240 auch wieder die Sprache notwendig. Wenn sie über keine Sprache verfügen, können sie dieses

241 Ziel eigentlich auch nicht erreichen. D. h. Sprache ist einerseits Lernvoraussetzung, damit wir

242 ihnen überhaupt das fachliche Wissen aneignen kann, damit die Schüler den Äußerungen der

243 Lehrkraft folgen kann. Ohne Sprache ist das nicht möglich und das ist genau das, wenn sich

244 die Lernenden aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinken, was bei unseren Kindern sehr oft

245 der Fall ist.

246 B: Merkt man sofort in den Augen.

247 I: Genau. Sprache benötige ich, damit ich Texte verstehen kann, ohne Sprache kann ich keinen Sachunterrichtstext, keinen fachlichen Inhalt aufnehmen.

248 A: Ja und auch keine Arbeitsaufträge erfassen.

249 I: Genau. ich kann keinen Arbeitsauftrag ausführen.

250 A: Ja. Ja.

251 I: Dadurch kann ich das Ziel gar nicht erreichen, das umzusetzen. Auch die mündlichen Äußerungen der Mitschüler sollen auch verstanden werden und für all das brauchen die Kinder

252 Sprache. Somit hängen sprachliche Kompetenzen und Schulerfolg hängen eng miteinander

253 zusammen. Ohne Sprache können die Kinder nicht erfolgreich sein. Und in der Schule sind

254 sogenannte bildungssprachliche Kompetenzen, also die Bildungssprache, ist eine wesentliche

255 Grundvoraussetzung für den Schulerfolg. Wenn diese fehlt, haben die Kinder eigentlich gar

256 keine Möglichkeit erfolgreich den Schulweg zu bestreiten.

257 B: Da muss ich jetzt fragen. Was wird unter Bildungssprache verstanden?

258 I: Gute Frage. Komm ich gleich dazu. Betroffen sind Kinder, die aus bildungsfernen Schichten kommen oder Kinder mit Migrationshintergrund bzw. in der Schule, beides: Kinder mit

259 Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten.

260 B: Ja genau. Total

261 I: Diese können dem Unterricht nicht folgen, weil sie die Bildungssprache nicht beherrschen

262 und dadurch haben Leistungsdefizite. Dadurch können sie in Bildungsstandards oder PISA-

267 Studien nicht das erreichen, was sie erreichen sollten. Sie können das nicht erreichen, weil sie
 268 die Bildungssprache nicht beherrschen.

269 A: Vielleicht kann man das auch weitergeben, was du da sagst. Weiter. Zu anderen Stellen.
 270 Steckt das Geld von den Studien bitte in die Ressourcen der Grundschule. Bitte.

271 I: Ja Ressourcen wäre an unserer Schule das A und O, damit eine optimale Förderung stattfin-
 272 den kann. Was stellt ihr euch jetzt unter dieser Bildungssprache vor, nach all dem was ich
 273 gesagt habt? Was glaubt ihr?

274 B: Naja die Sprache, mit der die Kinder gebildet werden.

275 I: Mhm.

276 C: Ich glaub ganz einfache Sachen, dass sie einfach nur einen Satz ordentlich sagen können.
 277 „Meine Mama heißt...“. Also ganz einfach Sätze und dass diese dann vielleicht auch anders
 278 anwenden können.

279 I: Mhm.

280 B: Vor allem auch die richtige Satzstellung. Eine einfache Satzstellung, die das Kind beherr-
 281 schen muss, um später aus dem weiterführend arbeiten zu können. Das die einmal passt. Um
 282 darauf aufbauend arbeiten zu können.

283 A: Also ich stell mir unter Bildungssprache, die Sprache, da wo sie gerade leben, um in der
 284 Schule den Unterricht folgen zu können. Also dort, wo sie die Bildung halt einfach aufneh-
 285 men.

286 B: Also z. B. nicht (...) schon vereinfacht, oder?

287 A: Also Bildungssprache wär einmal Deutsch für mich.

288 I: Ja Deutsch ist die Sprache unserer Institution.

289 A: Ja und wie man aber auch weiß muss man auch die Muttersprache können, um die Bil-
 290 dungssprache überhaupt erlernen zu können. Das ist einmal die Voraussetzung.

291 I: Also es gibt in jeder Sprache, eine Bildungssprache. Also auch in Tschetschenisch gibt es
 292 eine Bildungssprache. Es waren ein paar Punkte von euch schon dabei. Bildungssprache ist
 293 die Sprache der Schule und die Bildungssprache ermöglicht die Teilhabe an der Bildung also
 294 am schulischen Lernen. Lerninhalte werden in der Bildungssprache vermittelt, die wird von
 295 Schulstufe zu Schulstufe immer komplexer. Natürlich verwenden wir ziemliche einfache Sät-
 296 ze, weil wir ja wissen, dass unsere Schüler uns sonst nicht folgen können. Aber für den
 297 Schulerfolg relevant ist eine komplexere Sprache, die braucht man in Prüfungen, damit ich
 298 dem Unterricht folgen kann, sonst kann ich dem Unterricht nicht folgen, wenn ich diese Bil-
 299 dungssprache nicht beherrsche. Und hier liegt ein zentraler Punkt. Die Alltagssprache der
 300 Kinder, z. B. was du gesagt hast in Gruppenarbeit, sprechen sie untereinander verwenden aber

301 dabei Alltagssprache. Das ist keine Bildungssprache. Alltagssprache allein ist aber nicht aus-
302 reichend. Die Bildungssprache darf aber bei Schüler und Schülerinnen nicht vorausgesetzt
303 werden, die kommen in die Schule und beherrschen sie meistens nicht. Nicht nur Kinder mit
304 Migrationshintergrund, sondern genauso deutschsprechende Kinder können die Bildungsspra-
305 che nicht beherrschen. Es dauert in etwa 5-7 Jahre bis man die Bildungssprache beherrscht.
306 Im Gegensatz zur Alltagssprache kannst du in zwei Jahren lernen.

307 B: Fünf bis sieben?

308 I: Mhm.

309 B: Puh das ist echt a lange Zeit.

310 I: Ja. Konkrete Beispiele, was Bildungssprache ist. Bildungssprache ist eine komplexe Spra-
311 che, sie ist kontextreduziert, d. h. ich kann mich nicht auf Gegenstände beziehen und schrift-
312 lichkeitsnahe, d. h. die Bildungssprache ist zwar durchaus mündlich, wird also gesprochen,
313 aber sie orientiert sich an der Schriftsprache. Die Alltagssprache hingegen ist mündlich, es
314 gibt aber keine festgelegten Regeln, die ist viel freier. Bildungssprache sind z. B. trennbare
315 Verben, Satzklammer, Komposita (Medizinball): Das Kind weiß vielleicht das Wort „Ball“,
316 wenn du aber jetzt sagst, hol den Medizinball aus dem Kasten, was kann sich das Kind darun-
317 ter vorstellen? Medizin? Und Ball?,

318 B: Also man sollte das auch erklären.

319 I: genau. Außerdem viel längere und komplexere Sätze. Was noch hinzu kommt, sind soge-
320 nannte Operatoren, wie z. B. benennen, erklären, das sind alles wichtige Sprachhandlungen,
321 die die Kinder mit Hilfe von Bildungssprache können sollen. Können sie aber häufig nicht
322 lösen, weil sie die Bildungssprache nicht beherrschen. Vor allem auf der Textebene zeigt sich
323 die Bildungssprache auch sehr deutlich. Die Kinder müssen Bezüge herstellen können, z. B.
324 „Tom geht heute nicht schwimmen.“ Ah, oder „Es regnet. Deshalb kann Tom nicht schwim-
325 men gehen.“ Dieses deshalb bezieht sich darauf, dass es regnet. Das zählt alles zur Bildungs-
326 sprache, also sie brauchen einen Textzusammenhang. Und das alles müsse die Lernende er-
327 werben. Dafür brauchen sie aber konkrete Unterstützungsmaßnahmen, sonst können sie das
328 nicht erwerben.

329 C: Fünf bis Sieben Schuljahre?

330 I: Also ab den Zeitpunkt, in dem das Kind in Kontakt mit Bildungssprache kommt fünf bis
331 sieben Jahre, bis die Bildungssprache überhaupt beherrscht wird. Wenn die Schule hier jetzt
332 nicht zusätzlich fördert, dauert das noch länger oder können sie diese nie erwerben. Dadurch
333 kommen die halt nie zur Matura, weil sie halt einfach dann keinen Erfolg haben.

334 B: Tun die Universitäten eigentlich auch ihre Sprache unterbrechen?

335 I: Auf der Universität ist natürlich auch Bildungssprache aber vor allem auch die Wissen-
336 schaftssprache spielt auf dieser eine zentrale Rolle. Also die Sprache, die auch für das wissen-
337 schaftliche Schreiben benötigt wird. Und was in der Sekundarstufe dann zusätzlich noch stärke-
338 rer wird im Gegensatz zur Grundschule. Wir haben das vor allem im Sachunterricht ist die
339 Fachsprache. Fachvokabular in Physik, Chemie, Biologie usw. Fachsprache plus Bildungs-
340 sprache. Sie brauchen trennbare Verben, brauchen aber genauso Ausdrücke wie „Messbe-
341 cher“ usw. die spezifisch auf das Fach abgestimmt sind.

342 B: ah, okay.

343 I: Im Sachunterricht tritt das in der Volksschule ebenfalls auf. Z. B. wenn man ein Experiment
344 macht und „Schwimmen und Sinken“ das Thema ist. Um sich sprachlich ausdrücken zu kön-
345 nen benötigen die Lernenden Bildungssprache und Fachsprache. Unsere Kinder beherrschen
346 aber weitgehend die Alltagssprache, also diese Sprache, mit der sie im Alltag kommunizieren
347 können. Sie beherrschen meistens keine Bildungssprache. Deswegen scheitern so viele und
348 der Unterricht ist nicht zielführend. Hier seht ihr auch nochmal eine Gegenüberstellung: All-
349 tagssprache ist ein spontaner Sprachgebrauch, ist eine kontextgebundene Kommunikation, ich
350 kann also auf die Dinge hinzeigen und sagen „Da nimm das. Oder gib mir das.“
351 D. h. ich brauch die Dinge eigentlich nicht benennen können, da ich mir über Zeigegesten
352 helfen kann.

353 A: Jaja genau.

354 I: In bildungssprachlichen Kontexten fällt das aber weg. Da sind spezifische Ausdrücke not-
355 wendig. Wenn man jetzt vor der Klasse steht, muss man die Dinge genau ansprechen und
356 zeigt nicht nur auf alles hin, sondern benennt die Dinge.

357 B: Deswegen sprechen wir ja auch so viel, die Lehrer. Deswegen sag ich ja (spricht ganz
358 langsam) „Schau dir jetzt die Nummer ein im Buch genau an.“ Und z. B. immer die ganze
359 Angabe lesen. Meine machen das, weil ich sie darauf hingewiesen hab, dass das wichtig ist.
360 Lesen wir immer mit der Überschrift alles vor.

361 I: Ja und selbst bei diesem Satz, du musst die ganze Angabe lesen, können sich schon viele
362 Kinder denken „Was will die jetzt von mir? Angabe? Was soll das sein?“

363 B: Ja deswegen muss man es regelmäßig wiederholen.

364 I: Ja sicher, je mehr du sprichst und du wiederholst, desto eher merken sie sich diese Wörter.

365 B: Ja, die Kinder merken sich das sehr wohl und wissen dann, was ich will.

366 I: Ja aber das alleine ist ja nicht das Ziel des Unterrichts, Angaben zu lesen, sondern sie sollen
367 ja auch sprachlich was produzieren, Texte selbstständig zu lesen bzw. zu verfassen. Das ist ja
368 ein wesentliches Ziel.

369 B: Ja okay, aber ich bin ja froh, dass sie überhaupt mal was verstehen.

370 I: Ja das ist auch gut so. Aber das alleine reicht noch nicht, um erfolgreich zu sein. Bildungs-
 371 sprache musst du auf lange Sicht hinsehen, das geht über die Sekundarstufe und fächerüber-
 372 greifen. In der Grundschule ist Bildungssprache vor allem ab der GS II noch zentraler, wobei
 373 bereits ab der 1. Klasse bereits darauf hingearbeitet werden kann, auch wenn in der GS I der
 374 Wortschatz noch sehr basal ist. In der GS II werden die Inhalte immer komplexer und Bil-
 375 dungssprache ist unglaublich wichtig, um sich im Sachunterricht ausdrücken zu können, Mei-
 376 nungen sagen zu können, Vermutungen äußern zu können usw. Vor allem sind in der GS II
 377 die Themen auch viel komplexer und erfordern viel präzisere Ausdrücke.

378 C: Ja total. Voll.

379 I: Noch zur Übersichtstabelle. Alltagssprache ist ein geringer kognitiver Aufwand, Bildungs-
 380 sprache hingegen ist kognitiv herausfordernd. Die Alltagssprache ist manchmal unstrukturiert,
 381 unpräzise, Bildungssprache hingegen ist viel strukturierter, viel präziser. Die Kinder müssen
 382 so viel leisten, das ist einem selbst gar nicht bewusst, wie schwierig das ist.

383 B: Boah, echt, voll anstrengend.

384 I: Deswegen darf man sich als Lehrperson auch nicht wundern, wenn die Kinder nach vier
 385 Stunden deutsche Sprache, Bildungssprache, sich nicht mehr konzentrieren können. Es geht
 386 einfach nicht.

387 B: Ja und die Frage ist jetzt aber, soll man es runterbrechen?

388 I: Da soll uns eben der sprachensible Unterricht dabei helfen.

389 B: okay, was ist das?

390 I: Der stellt eigentlich die Antwort auf diese Herausforderung dar. Sprachsensibler Unterricht
 391 ist in der Theorie ein weit verbreitetes Thema. Was heißt das jetzt? Es soll beim Lernen und
 392 beim Lehren ein bewusster Umgang mit Sprache stattfinden. D. h. Sprache muss bei allen
 393 Inhalten zum Thema gemacht werden und sprachliche Lernziele stellen ein wesentliches Ziel
 394 dar. Jetzt konkret im Sachunterricht kommt es nicht nur darauf an, dass das Kind wissen wel-
 395 che Obstsorten es gibt, sondern der gesamte Unterricht zum Thema Obstsorten muss sprach-
 396 lich analysiert werden. Also alles, was die Unterrichtsstunde an sprachlichen Anforderungen
 397 an die Lernenden stellt sollte festgestellt werden. So kann es eben beim Thema Obstsorten
 398 auch zentral sein, dass im Unterricht Adjektive behandelt werden, da diese von zentraler Be-
 399 deutung sind, um Obstsorten beschreiben zu können. Ohne sprachliches Angebot haben die
 400 Lernenden nicht die Möglichkeit, sich sprachlich zu einem Thema auszudrücken. Sie können
 401 daher ja gar nicht das Ziel des Unterrichts erreichen, nämlich Obstsorten benennen und be-
 402 schreiben zu können, weil ihnen die Sprache fehlt, um das auszudrücken.

403 B: Aber wenn ich jetzt noch mehr Sprache dazu gebe und er auch die Adjektive können muss,
404 dann ist es ja immer mehr.

405 I: Ja aber die Sprache brauchen sie ja, damit sie sich die Inhalte aneignen können. Wenn du
406 von einem Apfel sprichst, sagst du ja „Der kann rot, gelb oder grün sein. Der schmeckt sauer
407 etc.“ Wenn man den Lernenden, dann aber nur „der Apfel“ beibringt und die anderen sprach-
408 lichen Anforderungen nicht zum Thema macht, kann es sein, dass das Kind gar nicht weiß,
409 wovon du redest, bzw. kann es selbst nicht sagen, welche Eigenschaften ein Apfel hat. Und es
410 ist das Ziel des sprachsensiblen Unterrichts, nicht dass du alles vereinfachst und sagst okay
411 wichtig ist, dass sie wissen was ein Apfel ist, das reicht mir, sondern dass du ihnen durch
412 Scaffolding, wir kommen gleich da dazu, hilfst ihnen die sprachlichen Hürden trotzdem zu
413 meistern.

414 B: Also z. B. heute habe ich gesunde Ernährung gemacht und da ist Obst und Gemüse dabei.
415 So jetzt sag ich nicht die Bananen, sondern der wie?

416 I: Na nehmen wir gleich das Beispiel „Gesunde Ernährung“, du überlegst dir jetzt, bevor du,
417 also du hast fachlich Ziele, wie z. B. das Kind soll gesunde und ungesunde Lebensmittel ken-
418 nen und voneinander unterscheiden können. Und dann überlegst du dir, gut, was brauchen die
419 Kinder alles für diese Unterrichtseinheit, damit es sprachlich überhaupt in der Lage ist, sich
420 zum Thema äußern zu können und Sätze zu formulieren, welche sprachlichen Anforderungen
421 bringt das Thema mit sich. Also ich analysiere welche Nomen benötigen die Lernenden, wel-
422 che Adjektive, welche Verben sind für diese Unterrichtsstunde ausschlaggebend. Und das
423 schaut man sich nicht nur auf Wortebene, sondern auch auf Satzebene an. Wenn ich also ana-
424 lysiere, dass das Kind für diese Unterrichtseinheit Äußerungen wie z. B. „Der rote Apfel ist
425 gesund.“ benötigt, dann muss ich ihnen auch das sprachliche Vokabular diesbezüglich anbie-
426 ten.

427 B: okay, also immer möglichst viele Vokabel.

428 I: Naja, nein, halt das, was für die Unterrichtsstunde notwendig ist. Du musst dir halt darüber
429 im Klaren sein, welche sprachlichen Anforderungen die Stunde mit sich bringt. Ich glaub aber
430 wenn ich jetzt weiter gehe, dann wird das klarer. Gut?

431 B: Ja voll.

432 I: Also bevor wir jetzt zu Scaffolding kommen, ist eben zu sagen, dass jeder Fachunterricht
433 auch Sprachunterricht ist. D. h. Sprache ist in Musik, in Werken, in Turnen notwendig. Ohne
434 Sprache ist ein Unterricht nicht möglich. Jedes Fach sollte sprachlich aufbereitet werden.
435 Sprachsensibler Unterricht darf nicht mit Sprachförderkurs verwechselt werden, sprachsensib-
436 ler Unterricht findet im Regelunterricht statt. Und ein wesentliches Ziel ist es die Kinder

437 durch das Anbieten von Sprachhilfen von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu führen
 438 unter der Berücksichtigung von fachlichem Lernen. Natürlich in kleinen Schritten. Wir haben
 439 also nicht das Ziel, dass die Lernenden am Ende der vierten Klasse Bildungssprache beherr-
 440 schen müssen, das geht weiter bis in die Sekundarstufe.

441 A: Ja eben, wenn man dafür 5-7 Jahre braucht. Das schaffen wir ja gar nicht. Wir haben nur
 442 vier Jahre. Für uns ist das nicht möglich. Für mich ist das ganz neu.

443 I: Aber, dass man sie schon langsam hinführt und das Ziel anvisiert.

444 B. Okay. Lets go.

445 I: (lacht) Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist es, dass sich die Lehrperson, also ihr drei,
 446 dazu bereit ist und sich als Ziel setzt, bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern.

447 Hier habt ihr mal einen Übersichtszettel zur Bildungssprache, die wichtigsten Sachen hab' ich
 448 raus geschrieben, damit ihr das vor Augen habt.

449 So und bevor wir jetzt dann zum Planen kommen, jetzt zum Scaffolding.

450 B: Scaffolding, was ist das? Woher kommt das Wort?

451 I: Ja. Also Scaffolding ist eine Methode für den sprachsensiblen Unterricht, also ich schau auf
 452 die Förderung der Sprache. Ich lege Wert auf sprachliche Bildung. So und was ist jetzt Scaf-
 453 folding?

454 Schaut euch mal die Impulsbilder an. Was glaubt ihr könnte mit Scaffolding gemeint sein?
 455 Seht ihr das, was auf der linken Seite ist.

456 B: Ja eine Baustelle.

457 I: Rechts die Bilder sind aus New York, da steht auch Scaffolding drauf, ich glaub das sieht
 458 man schlecht.

459 A: Aja genau.

460 I: Was glaubt ihr? Was könnte mit Scaffolding gemeint sein?

461 A: Gegenteil?

462 B: Ah, aso.

463 C: Scaffolding ist so ein Gerüst, wo die Kinder dann (...) so Schema F.

464 A: Von der Alltagssprache zur Bildungssprache gebracht werden. Die Hilfe das Kind von der
 465 Alltagssprache zur Bildungssprache zu bringen.

466 C: Ich hätt jetzt gesagt so Gerüst.

467 B: Also ich find, dass das sind zwei extreme.

468 C: Man gibt den Kindern ein Satzgerüst, an denen sie sich anhalten können?

469 A: Ah. gut. Gut.

470 C: Und dann können sie das umsetzen, z. B.

471 I: Mhm, gut. Also ich löse jetzt auf, schon viele gute Sachen. Also Scaffolding kommt aus
472 dem Englischen und bedeutet „Baugerüst“, scaffold ist „das Gerüst“ und ein Gerüst brauch
473 ich um ein Haus schrittweise zu erbauen, aber ich bau es im Laufe der Zeit dann wieder ab,
474 weil das Haus soll ja ohne Gerüst stehen können. Aber es ist essenziell dafür, damit das Haus
475 überhaupt erbaut werden kann. Und jetzt in Bezug auf Unterricht ist Scaffolding eben ein
476 sprachliches Gerüst, an dem sich das Kind orientieren kann und das es dabei unterstützt sich
477 die sprachlichen Elemente anzueignen. Also ich gib den Kindern sprachliche Gerüste vor, die
478 sie zu Hilfe nehmen können, damit sie sich das aneignen können, was sie alleine, ohne diese
479 Hilfe noch nicht versprachlichen können. Und das ist vorrübergehend. Es ist nämlich schon
480 das Ziel, dass dieses wieder schrittweise abgebaut wird und dass die Kinder in der Lage sind,
481 es selbst produzieren zu können. Und wichtig ist dabei beim Scaffolding, dass das sprachliche
482 Lernen und das fachliche Lernen miteinander verbunden werden. Es stellt auch keine Vereinfachung der Aufgabe dar, sondern, es ist eine zusätzliche Hilfestellung. Wie kann das jetzt
483 umgesetzt werden. Zum Beispiel ein Beispiel (lacht).

485 B: Zum Beispiel, wenn ich es jetzt noch einmal wiederhole mach ich es ja auf Englisch, z. B.
486 haben wir heute gemacht, gesunde Ernährung, da sind ca. 60% anwesend, wenn ich das sage,
487 und wenn ich dann sage „Okay, what does it mean? Whats the word in English.“. Dann sind
488 wir bei 90%, weil sie dann mehr zu hören und die letzten 10%, die ich hol, die krieg ich erst
489 dann beim dritten Mal, wenn zwei, drei Kinder darüber nachzudenken anfangen, was bedeutet
490 (--). So, d. h. , so versteh ich das jetzt, auf mehreren Varianten den Kindern zeige, wie können
491 wir über das Thema etwas sagen und dann haben wir z. B. Gesunde Ernährung bedeutet, ge-
492 gesunde Ernährung bedeutet, dann fangen die Kinder an zu reden. Weil wenn ich was sage, sind
493 sie nicht dabei. Weißt du was ich mein?

494 A: Mhm. Ich versteh dich, ich stell mir das nicht so vor. Aber ich weiß nicht wie ich mir das
495 vorstelle. Aber das stell ich mir nicht so vor.

496 I: Kannst du beschreiben, wie du es dir vorstellst?

497 A: Ja, das weiß ich leider nicht.

498 A,B: (reden durcheinander) (---)

499 B: Aber die fangen erst gar nicht an überhaupt, die wissen noch gar nicht was ich mein, weißt
500 was ich mein? Da muss man sagen, gesunde Ernährung was bedeutet das für dich? So und.

501 A: Was heißt gesund? Ungesund?

502 B: Ja genau, was heißt das eigentlich.

503 I: Schau machen wir ein Beispiel, vielleicht wird es euch dann klarer.

504 B: Es ist ja teilweise arg.

505 A: Ja ich weiß, nichts.

506 B: Da muss man halt alles zerlegen. Gesunde Ernährung. Dann bin ich heute draufgekommen,
 507 ich muss einmal Ernährung erklären. Ich so wir nähren unseren Körper. Ja, die Nahrung, wir
 508 nähren.

509 I: Okay. Mhm ich weiß was du meinst und dass ist ja auch wichtig, Vorwissen überprüfen,
 510 was wissen die Kinder, was ist da, was ist nicht da. Wir werden, dass dann ja auch gemeinsam
 511 machen. Aber jetzt als Beispiel für das Scaffolding, eine Möglichkeit, dass das Kind dann in
 512 der Lage ist selbst zu sagen, was es z. B. (...) Schwimmen und Sinken, du machst Experimen-
 513 te mit ihnen. Erster Schritt: Die Kinder sprechen in der Alltagssprache, was schwimmt, was
 514 sinkt.

515 B: Vorher muss ich erklären, was ist schwimmen und sinken.

516 I: Ja gut, genau. Bevor du den Unterricht planst überlegst du dir, was steckt sprachlich alles in
 517 diesem Thema drinnen: Schwimmen, sinken, verschiedenste Nomen, die die Kinder dafür
 518 benötigen, du überlegst dir mal, was es alles braucht. Du weißt ja, wo die Kinder ca. stehen.
 519 Da ist natürlich jetzt, das muss man sagen sehr unterschiedlich, wobei bei unseren Kindern ist
 520 das jetzt gar nicht so extrem. Weil sie eher

521 A: Ja im Großen und Ganzen sind die halt alle eher am Anfang und brauchen Hilfe.

522 I: Genau, sie brauchen alle sprachliche Unterstützung.

523 B: Da ist gar nichts. Du musst einmal Experiment erklären.

524 A: (--)

525 C: (--)

526 I: Das wäre jetzt ein Beispiel von einer Methode, die man ihnen zur Verfügung stellen kann,
 527 damit sie sich sprachlich äußern können. (Gibt den Lehrpersonen einen Zettel)

528 A: Ah okay. Gut.

529 I: Aber wir werden das jetzt Schritt für Schritt durchgehen, nämlich (...)

530 C: ah, das sind jetzt so Satz (...)

531 (...)

532 B: Aber es ist ja so, du musst ja erst einmal, das ist ja das spannende, einmal Experiment er-
 533 klären, du musst sagen, was ist denn ein Experiment, da geht's ja schon mal los. Kannst nicht
 534 voraussetzen, dass das Kind weiß, was ein Experiment ist.

535 A: Das musst halt herunter brechen und sagen wir probieren heute einmal was.

536 I: Genau, das kannst ja dann so erklären. Wir machen heute ein Experiment, d. h. wir probie-
 537 ren etwas aus und schauen genau zu, was passiert. Das schreiben wir dann auf.

538 A: Ja genau, das mach ich auch so.

539 B: Aber das Wort Experiment sollten sie ja eigentlich wissen.

540 A: Nein, nein, nein, das mach ich nicht. So ist es nicht.

541 C: Z. B. wir machen Experimente in der Klasse, jede Woche ein Experiment letztes Jahr. So

542 meine Kinder wissen, was ein Experiment ist. Wenn die Kinder nie ein Experiment machen,

543 dann kommt das nicht in ihrem Sprachgebrauch vor. Dann wissen die nicht was ein Experi-

544 ment ist.

545 B: Ja deshalb musst einmal erklären was ein Experiment ist.

546 C: Genau du musst einmal eines machen und immer wieder darüber sprechen.

547 B: Ja genau das mein ich ja bei jedem Sachunterrichtsthema musst du eigentlich von A anfan-

548 gen und das ist die Überschrift „Gesunde Ernährung“. Ernährung, habe ich heute mal erklären

549 müssen.

550 A: Ja das stimmt schon.

551 B: Da sagt ein Kind „Was ist das?“. Die Nahrung, wir nähren unseren Körper. Das dauert

552 schon mal eine Zeit.

553 I: Ja das ist ja auch gut, deswegen haben wir ja auch gesagt, weniger ist mehr. Dann mach ich

554 halt gesunde Ernährung, aber das mach ich halt einfach über längere Zeit.

555 B: Voll. Aber ich sag auch, ich geh immer vom wenigsten aus. Dass sie nicht einmal das

556 Thema noch wissen.

557 (Ein Kind kommt in die Gruppendiskussion, kurze Unterbrechung)

558 I: Ja, das ist halt die Ausgangslage, sowohl sprachlich als auch fachlich. Gehen wir einmal

559 weiter, dann siehst du auch, was ich mit sprachlicher Unterstützung noch konkreter meine.

560 Sprachliche und fachliche Lernziele formulieren, die etwas über der momentanen Ausgangs-

561 lage. Also das Kind steht hier und durch das setzten der sprachlichen Ziele, die hier liegen,

562 kommt der Zuwachs.

563 A: Genau sie sollen ja einen Zuwachs haben.

564 I: Und diesen Schritt hier, diese Lücke, versuch ich durch das zur Verfügung stellen der

565 sprachlichen Hilfestellungen zu überwinden. Dass sie von dem wo sie sind, hier herkommen.

566 Ist das verständlich?

567 A: Mhm.

568 I: Also ich fülle die Lücke, in dem ich Gerüste, indem ich zwischen Schritte und zusätzliche

569 Hilfe dazugebe. Und dadurch kann ich weniger kompetenten Sprecher, also den Schülern,

570 ermöglichen, dass sie auch was sagen können und sich sprachlich mitteilen können.

571 A: Ja, ja.

572 I: (zeigt eine Abbildung): D. h. das Kind kommt vor eine Hürde, über diese es nicht kommen
573 würde, sondern darüber fallen würde. Wir wollen jetzt aber keine Lehrpersonen sein, die jede
574 Hürde aus dem Weg räumen und sagen, wir gehen einfach weiter und ich zieh das Programm
575 durch, weil am Schluss kommt das Kind nie ins Ziel und hat keinen Erfolg. Wir sind aber
576 auch nicht die Lehrer und das sind wir ganz bestimmt nicht, die nur, die bejubeln und unter-
577 stützen, die leicht über die Hürden springen können, ohne Hilfe und lassen die anderen am
578 Weg liegen. Sondern, wir wollen die Lehrer sein: Es gibt eine Hürde, die der Lernende nicht
579 überwinden kann. Wir geben ihm eine Springschnur, damit der Lernende, damit er übt höher
580 zu springen, dann stell ich ihm eine kleinere Hürde, und gehe Schritt für Schritt vor, bis er
581 über die große Hürde springen kann.

582 C: Ja voll.

583 I: Und dadurch hat der auch Erfolg und kommt ins Ziel. Wie geht man dabei vor? Scaffolding
584 unterteilt sich die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsinteraktion. Die Unterrichtsplanung
585 umfasst, dass man schaut, welche Materialien habe ich, d. h. machen wir gleich ein Beispiel,
586 das Thema, das wir auch gemeinsam machen ist im Straßenverkehr. Ich schau jetzt einfach
587 mal an, was ist sprachlich hier alles vorhanden? Was müssen die Kinder können? (...)

588 A: Sie müssen Namenwörter wissen wie z. B. Fahrrad, Zebrastreifen, Bushaltestelle, Parklücke (...)

590 I: Dann schau ich mir an, welche Verben hält das Thema bereit.

591 C: Mhm, gehen, stehen,

592 A: Überqueren, warten,

593 B: schauen, mhm usw.

594 I: Genau. Was müssen sie an Adjektiven beherrschen.

595 A: Richtig oder falsch.

596 C: Schnell, langsam

597 A: Ja genau.

598 B: Gefährlich würde ich sagen.

599 A: Genau.

600 I: Sehr gut. Also ich schau mir alle Materialien, die ich verwende an, was steckt sprachlich
601 drinnen. Was ist das Thema? Welches Vorwissen haben die Lernenden? Das macht ihr so-
602 wieso jetzt auch schon immer.

603 A: Ja, ja natürlich.

604 I: Dann, überleg ich mir welche fachliche Ziele sollen die Lernenden erreichen, aber natürlich
605 auch welche sprachlichen. Das ist jetzt das zentrale am Scaffolding. Ich orientier mich nicht

606 nur am fachlichen, sondern auch auf das sprachliche. Das macht ihr ja natürlich auch schon
607 zum Teil. Aber, dass ihr wirklich sprachsensibel darauf schaut, was brauchen, die Kinder,
608 damit sie diese Bilder z. B. beschreiben können. Weil sonst geht nichts. Wenn sie die Wörter
609 wie gefährlich, überqueren usw. nicht haben, können sie sich ja nicht am Unterricht betei-
610 gen, bzw. wissen gar nicht, wovon die Rede ist. Dann schaust du auch welche Strukturen auf
611 Satzebene sind vorhanden „Das Kind überquert die Straße. Die Ampel ist rot. Das ist gefähr-
612 lich.“ Das wäre ein Beispiel, okay ich möchte, dass die Kinder diese Sätze formulieren können.
613 Was brauchen sie alles dafür?

614 B: Na wenn sie das können, Victoria, dann. Puh.

615 I: (lacht) Das werden wir nach dem Durchführen sehen. Weiters ist auch noch wichtig festzu-
616 stellen, wo die Kinder stehen, also eine sprachliche Lernstandsanalyse. Das habe ich für euch
617 gemacht. Aber ihr habt das bereits selbst sehr gut einschätzen können. Ibrahim²⁷, keine Arti-
618 kel richtig verwendet, auch von der Verbstellung, was ein zentraler Aspekt ist, denn man ana-
619 lysiert. Spricht selten in ganzen Sätzen. Hingegen Luisa spricht in ganzen Sätzen, hat aber
620 auch teilweise noch Probleme mit der Verbstellung im Satz. Wortschatz ist von der Stufe her,
621 doch schon weiter oben und Verwendung der Artikel, auf dieser Stufe hier (zeigt hin). Auch
622 bei dir, der eine hat schon das Futur verwenden können, der andere kann halt dafür noch kei-
623 nen richtigen SPO Satz in Präsens bilden. Und bei dir noch Mustafa, Fatima stehen in etwas
624 hier auf dieser Stufe, sind also von der Verwendung der Verben noch auf den ersten Stufen.
625 Dafür ist der Robert halt schon hier, oben und kann das Futur verwenden. Das ist einfach so.
626 Das ist nicht nur in der Stadt so, sondern genauso am Land. Es gibt Kinder die sprachliche
627 einfach weiter sind als andere.

628 B: Ja und das ist jetzt die Frage, wie tu ich da. Will ich dass alle, das gut können? Oder zieh
629 ich weiter. Weißt das ist jetzt die Frage. Und mach ein Mittelding. Nicht drei Sätze zu dem
630 einen, sondern bin froh, wenn sie zwei können.

631 I: Naja das ist halt auch sehr individuell von dir abhängig. Wenn du sagst, okay, für meine
632 Kinder ist es mir wichtig, dass sie einfach nur sagen „Der Bub überquert die Straße.“

633 B: Da bin ich happy. Ja.

634 A: Für mich reicht der Bub (..)

635 B: (lacht)

636 I: Aber das ist der Punkt, man soll nicht alles einfach nur vereinfachen und die Hürden wegräu-
637 men, weil sie brauchen diese Sprache ja.

²⁷ Alle im Rahmen des Transkripts verwendeten Namen der Schüler und Schülerinnen stellen Pseudonymisierungen dar. Diese werden in weiterer Folge nicht mehr durch Fußnoten gekennzeichnet.

638 A: Für mich ist schon toll, wenn 50% sagen können „Der Bub geht über die Straße.“ und dann
639 sagt irgendein bessere Kind „Ah, er überquert die Straße.“ Toll, bravo, hast du das gehört.
640 B: Genau und dann irgendjemand, „weil die Ampel rot ist.“
641 I: Ja eh gut. Das ist ja auch alles Scaffolding. Die anderen Schüler helfen oder du als Lehrper-
642 son hilfst „Meinst du überqueren?“ „Ja genau.“ „Also über die Straße gehen, überqueren.“
643 Das ist auch bereits Scaffolding, in der Interaktion in der Klasse.
644 B: Genau. Ja man kommt eh dann manchmal dahin, es gibt gute Tage, da kommt man dort
645 hin, wenn die Kinder mitdenken „über-, überqueren“
646 C: Und zusammenarbeiten So wie du sagst, der eine bringt nur zusammen „Ich Straße gehe“
647 A: Ja genau.
648 C: Und dann sagt der nächste „Ich gehe über die Straße.“
649 B: Ja genau. Dann kommt der nächste.
650 A: Genau, oft gebe ich ihnen dann so einen Impuls „Wie heißt denn das richtig? Wer kann das
651 denn schon?“ Es kommt ja schon, wenn man so arbeitet, kann man sich selbst eh schon zu-
652 rücknehmen. Nicht? Viele nehmen an, und manche nehmen eben nicht an. Aber da muss man
653 zufrieden sein und nicht. Ich bin schon froh, wenn der Ibrahim sagt „Das Kind“ das ist ja
654 schon toll, aber z. B. „Das Kind geht Straße.“. „Toll, das heißt das Kind. Super.“
655 C: Kommt dann auch auf das Kind drauf an.
656 A: Genau. Eben. Das kommt aufs Kind an und wir haben so eine Streuung, dass du happy
657 bist, wenn die Hälfte das (--)
658 B: So schaut es aus.
659 A: Und dann bietest du an, wie du sagst. Also ich glaub wir machen das eh.
660 I: Sprachliche Unterstützung.
661 A: Und ich glaube, dass (..)
662 I: Ja natürlich gebt ihr ihnen sprachliche Unterstützung, aber das Ziel soll es ja sein, alle Kin-
663 der schrittweise zur Bildungssprache zu führen. D. h. Du musst immer wieder Sprache för-
664 dern und man kann halt nicht alle Hürden wegräumen und sagen, passt schon wenn du sagen
665 kannst „das Kind“, da freu ich mich schon, weil im Endeffekt wird er keinen Erfolg haben.
666 A: Ja stimmt. Ja.
667 I: Ich muss trotzdem, auch wenn ich weiß, es ist wenig vorhanden, irgendwie schauen, dass
668 man das Kind weiterbringt.
669 A: Das ist aber auch unsere Aufgabe, wir sollen sie zur Bildungssprache bringen. Also ich
670 hoffe, dass niemand Hürden wegräumt. Das wäre ja entsetzlich.
671 I: Ja, einfach die Hürden wegzuräumen ist nicht das Ziel, sondern zusätzlich zu unterstützen.

672 C: Aber soll man ihnen das dann auch schriftlich geben? Also wenn ich das jetzt im Kreis
673 mache? Z. B. Wir schauen uns irgendein Bild an. Schreib ich dann auch z. B. einen Satz auf
674 „Der Bub geht über den Zebrastreifen.“

675 I: Mhm. Da gibt es dann ganz verschiedene Unterrichtsmethoden, also Methodenwerkzeug,
676 wie man das machen kann.

677 A: Z. B. auch in der Schulübung, daran anschließend.

678 B: Ich mag es ganz gern (...)

679 A: Da gibst ein Satzgerüst und Verben und das was für sie passt. Ich gebe gerne vor, suche dir
680 das aus, was für dich passt. Das mach ich auch sehr gerne.

681 B: Aber es gibt so viele unterschiedliche Typen.

682 A: Ja, ja eben und man muss natürlich schauen, dass für jeden was dabei ist. Ja,

683 I: Genau. Ich weiß auch, dass viele Lehrpersonen ansatzweise, sie wissen halt nicht, was Scaf-
684 folding ist, sicher Scaffolding machen, weil es ja sonst teilweise gar nicht möglich wäre, dass
685 die Kinder einen Satz schreiben können. Wenn die sprachliche auf den ersten Stufen sind,
686 brauchen die natürlich viele Gerüste und Hilfen, damit sie die nächste Hürde erreichen kön-
687 nen. Das weiß ich. Aber das muss halt gerade auch im Sachunterricht stattfinden und hier
688 Hilfen anbieten.

689 B: Theater hilft da auch sehr.

690 A: Ja genau, Rollenspiele. Rollenspiele sind immer gut. Ja genau, da hast recht.

691 I: Konkret für den Sachunterricht werdet ihr gleich sehen, wie das aussehen soll. Jetzt noch
692 weiter bei der Planung, damit wir dann mit der Planung beginnen können, man überlegt sich
693 auch welche Lern- und Arbeitsformen möchte ich verwenden? Wie kann ich die Lernaufga-
694 ben so schrittweise so aufbauen, dass alle Lernenden vom Konkreten und Abstrakten, vom
695 Einfach zum Komplexen kommen. Ein Beispiel wäre hier, Stufe 1: in der klein Gruppe,
696 „Sprich darüber, wie verhältst du dich auf der Straße“, 2. Stufe: Ich präsentiere. Also du gibst
697 einen zentralen Arbeitsauftrag, die einen sollen herausfinden ahm, sollen dann erklären, wie
698 sie über den Zebrastreifen gehen, die anderen sollen erklären, was ist richtig und falsch auf
699 der Straße? Und der nächste Schritt, der wird jetzt schon komplexer, kommt es dazu, dass sie
700 das präsentieren sollen, was sie jetzt in der Gruppe gesagt haben, jetzt kommt es aber darauf
701 an, dass der Lehrer ihnen jetzt Wortschatz zur Verfügung stellt. Entweder, in dem er sprach-
702 lich immer wieder eingreift, oder aber auch Schüler eingreift. Oder eben aber auch durch
703 Satzbaukasten, durch Wortschatzangebot, damit das Kinder in der Lage ist, das was er in der
704 Kleingruppe gesagt hat, den anderen zu sagen. Dafür braucht es aber schon (...) Es ist schon
705 abstrakter, als das vorher. Man muss genau beschreiben. Ich schau zuerst nach links, dann

nach rechts. Hier sind ebenfalls Bildungssprachliche Elemente vorhanden, sinnvoller und kohärenter Aufbau einer Beschreibung (zuerst, dann); In der Kleingruppe werden sie vielleicht eher gesagt haben „Ich gehe Straße und dann so und dann so. Und dann ist da die Schule.“ Oder so in der Art. Aber so wird keiner der anderen Kinder verstehen, was sie meinen und das muss den Lernenden auch bewusst werden, dass sie eine konkretere Sprache benötigen. Der nächste Schritt ist dann also eben, das unterstützende Berichten und letzte Stufe, was am schwierigsten ist, ist es, das gesagt zu verschriftlichen. Wenn es jetzt ein Experiment mit schwimmen, sinken ist, dann ist das so „Aha, schau das sinkt. Schau das schwimmt.“. Nächster Schritt „Wir haben beobachtet, dass Holz schwimmt“ okay? also die Kinder müssen das dann versprachlichen. Und dafür gibt man ihnen sprachliche Hilfen zur Verfügung. „Ich glaube, dass schwimmt/sinkt.“ und der nächste und letzte Schritt. Jeder soll in sein Forschertagebuch drei Sätze schreiben: „Ich habe beobachtet, dass Holz schwimmt. Ich habe gesehen;“ Diese Satzstrukturen gibst du ihnen vor in Form eines Satzbaukastens, wobei diese Schritte sind halt dann individuell. Das eine Kind, wird am Ende der Einheit die Sätze bereits selbst schreiben können, der andere wird sich sehr stark an diesem Gerüst anhalten. Wird er wahrscheinlich länger brauchen und du wirst es im länger zur Verfügung stellen, als dem anderen Kind, das bereits eine Stufe weiter ist. Das Ziel ist es dann, dass man das Gerüst dann auch wieder schrittweise abbaut. Genau, das ist jetzt mal so der grobe Überblick über die Unterrichtsplanung.

In der direkten Unterrichtsinteraktion ist es dann wichtig, langsam zu sprechen, mehr Zeit für sprachliche Interaktion, nicht ich Frage dich und ich will sofort eine Antwort, sondern genügend Zeit lassen, um sich sprachlich zu äußern, die brauchen so viel Zeit bis sie das verarbeiten können und ich weiß von mir, ich nehme mich ja öfters auf, „Was siehst du da.“ Ich habe nicht einmal 2 Sekunden gewartet und hab schon die nächste Frage gestellt. Man fragt die ganze Zeit, lässt aber kaum Raum für die Kinder, um zu reden. Wichtig ist auch, dass man verschiedene Arbeitsformen wählt, wo ein sprachlicher Austausch stattfindet. Umformulierung durch die Lehrkraft „Aha du meinst überqueren.“, aktives Zuhören ist dabei wichtig, damit man auf die Äußerungen reagieren kann und dass man die Lernenden dazu ermutigt zu sprachlich längeren und fachlicheren Äußerungen. Ich muss sie dazu ermutigen, nicht nur zu sagen „Gehe Straße irgendwas“, sondern sich gezielt auszudrücken in längeren Sätzen.

Und wie man das jetzt unterstützen kann. Auf Wortebene z. B. Bilder, Grafiken, Wörterbox, z. B. Ich habe hier ausgedruckt, die Sinnesorgane, ich habe ihr ausgedruckt „Ohren, Nase, Zunge, Haut, das Auge – die Augen, Ich sehe mit den Augen“. Also auch immer Einzahl/Mehrzahl und einem Satz, der die Lernenden unterstützt. Auf Satzebene kann man als

740 Unterstützung einen Satzbaukasten verwenden, das wäre hier das Beispiel; oder auch Wort-
741 karten, wo vorne draufsteht „riechen, habe gerochen“.

742 A: Ah ich mach es nur wie es jetzt z. B. ist im Sprachbuch sprechen – spricht, „Aha, sag mir
743 einen Satz.“ Kannst du mir mit „sprechen“ einen Satz sagen. „Wir sprechen...; Aber Mo-
744 hammed spricht“, also so, im Kleinen, also das habe ich noch nicht gemacht mit der Vergan-
745 genheit.

746 I: Ja voll gut. Aber so Kärtchen für die Kinder z. B. auf der Vorderseite steht das Wort und
747 auf der Rückseite dann Sätze, in denen das Wort verwendet wird. „Ich rieche die Blumen.“
748 „Das Mädchen riecht die Blumen.“ So wie wenn die Kinder diese Wortschatzkarteien haben.

749 C: Ah, okay, die kann ich dann also den Kindern geben.

750 I: Ja genau, dadurch haben sie auch sprachliche Unterstützung, die haben, dann den richtigen
751 Satz vor ihnen stehen. „Ich rieche die Blumen“ und gute Kinder werden dann verschiedene
752 Dinge benennen können. Andere halten sich an diesem Satz fest.

753 C: Also diese Wortkarten gebe ich jedem Kind.

754 I: Mhm, das ist z. B. das Thema Sinne und zu diesem Thema gebe ich ihnen dann eben diese
755 Wortkarten. Und dadurch haben sie sprachliches Material, z. B. „Ich fühle das warme Was-
756 ser.“ „Ich fühle die warme Sonne.“ Usw. durch das Angebot können die Lernenden versuchen
757 ähnliche Sätze zu bilden. Das ist jetzt alles entwickelt worden, für den sprachsensiblen Unter-
758 richt, Scaffolding aus dem Internet, da kann ich euch gerne den Link dafür geben.

759 B: Und das geb ich ihnen nach dem Thema alles?

760 I: Nein, nein, das ist eine ganze Unterrichtseinheit zum Thema Sinne, wie du mit dem Kin-
761 dern arbeiten kannst und sprachliches und fachliches Lernen stattfindet. Das stellen Beispiele
762 für sprachliche Hilfestellungen an, wie du ihnen mit diesen scaffolds sprachlichen Input ge-
763 ben kannst.

764 C: Ah, okay, das gebe ich dann jedem Kind.

765 I: Hier z. B. hier sollen die Kinder ausfüllen, ich sehe, ich schmecke, ich hör, ich fühle und
766 ankreuzen. Danach kann man über die Ergebnisse mit Hilfe eines Satzbaukastens sprechen.
767 Ich glaube, ich kann die Sonne fühlen. Der andere sagt, ich sehe die Trommel. Und der andere
768 Ich kann die Trommel auch hören etc.

769 A: Mhm, ja genau stimmt auch.

770 I: Oder ich fühle die Katze, dass die Kinder sich dann sprachlich äußern können, ohne dem,
771 werden die Kinder nichts dazu sagen können, d. h. nicht alle, einige sicher. Aber die anderen
772 brauchen eben ein sprachliches Gerüst. Ohne dem Satzbaukasten werden sie halt sagen „ah,

773 Auto, ah sehe ich.“ Alle können sich dazu sprachlich nicht äußern. Der Satzbaukasten soll sie
774 dazu führen, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, sich zu äußern.

775 A: Gibt's dazu Unterlagen für die Lehrer?

776 I: Also das gibt es jetzt alles im Internet. Da gibt es auch Gesunde Ernährung für die GS II. Es
777 gibt Unterrichtsmaterial. Wobei es halt nicht Ummengen viel ist.

778 A: Ja, aber es ist ja schon mal was.

779 I: Aber hier z. B. auch ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht.

780 C: D. h. also man kann den Kindern dann immer so Wortkarten geben. Also jede Woche.

781 I: Ja, z. B. Kannst du machen, wie du ihnen die sprachlichen Hilfen anbietest, ist ganz deine
782 Sache. Hier z. B. in Mathematik, da gibt's ein Spiel „Ich habe ein kleines rotes Dreieck Wer
783 hat großen roten Kreis?“

784 A: Ah, okay, gut versteh ich. Mhm. Ja das ist super.

785 I: Das sind halt so Lesekärtchen. Und eine weitere Unterstützung wäre dieser Satzbaukasten.
786 Ich habe ein kleines grünes Dreieck. Wer hat ein großes braunes Dreieck.

787 A: Mhm, ja, genau.

788 I: Das wird eine Luisa am Anfang vielleicht auch brauchen. Wird aber schneller abbauen
789 können, als ein Ibrahim.

790 A: Ja, ja genau. Ja natürlich.

791 I: Aber der Ibrahim hat dann auch die Möglichkeit, dass er sagt „Ich habe ein kleines grünes
792 Dreieck.“

793 A: Alleine, dass er nachschauen kann.

794 I: Genau, weil er nachschauen kann, weil es dort an der Tafel steht.

795 A: Ja genau. Genau.

796 I: Und sagt eben nicht nur, grünes Dreieck.

797 A: Genau, aber manche Schulbücher in sind schon so aufgebaut. Ich habe schon solche
798 Schulübungen geschrieben, in diese Richtung.

799 B: Jaja. Genau.

800 I: Ja genau, bei dir war das auch mal mit den Namen, mit so einem Satzgeländer „Ich heiße
801 Halimat, ich esse gerne Himbeeren.“

802 B: Aja, genau.

803 A: Jaja, genau, das haben wir auch gehabt.

804 I: Das sind auch so Hilfe, immer der gleiche Aufbau eines Satzes. Das bietet ihnen das nötige
805 sprachliche Material dazu.

806 C: Mhm, total.

807 I: Dadurch hat jeder Schüler die Möglichkeit sich sprachlich zu äußern. Schrittweise Abbau,
808 dass ich es z. B. verdecke, oder ich gebe es nur mehr den Kindern, bei denen ich weiß, dass
809 sie das noch brauchen. Mathematik ist sprachsensibler Unterricht genauso wichtig.

810 B: Mhm. Ich versuch ihnen halt einfach auch alles zu erklären. Je mehr ich ihnen erkläre, ich
811 verlier zwar mega viel Zeit dadurch, aber das mach ich jetzt echt und es ist total hilfreich Z.
812 B. einkreisen, was ist es. Das hilft total viel.

813 I: Genau, das sind die Operatoren.

814 B: Ja, das hast mir eh du mal gesagt, dass mach ich jetzt sogar. Du was heißt das, was müssen
815 wir da dann machen, usw.

816 I: Ah, da habe ich eh was für euch, das ist so eine Liste, wo Operatoren, die vor allem auch
817 häufig in der Volksschule vorkommen, oben, nennen, beschreiben, einkreisen, sortieren etc.

818 B: Ja die wissen sie alle nicht. Ich habe gedacht einkreisen kennen sie, aber nein.

819 I: Und es gibt sogar Unterrichtsmaterialien dazu, wo das komplett entwickelt wurde, wie man
820 Operatoren im Unterricht einführen kann. Das kann ich euch gerne geben. Wie man mit Ope-
821 ratoren arbeiten kann.

822 A: Ah, sehr gut, dankeschön.

823 A: Ja, z. B. unterstreichen, die haben das durchgestrichen.

824 B: Ja genau, man glaubt das nicht, aber sie kennen die Wörter nicht.

825 I: Ja, ja das sind alles Operatoren. Und diese Operatoren, sagen dem Kind eben was sie
826 sprachlich tun sollen. Beschreibe, was du auf den Bildern siehst. Wenn das Kind nicht weiß,
827 was Beschreiben heißt, was dann von einem verlangt wird

828 B: Da muss man schon beschreiben einmal erklären.

829 I: Ja sonst weiß das Kind ja nicht, was es tun muss.

830 A: Ja, ja.

831 I: Weitere sprachliche Hilfen sind jetzt noch, Wortgeländer, Am Montag gehe ich in den Kin-
832 dergarten. Am Dienstag gehe ich in den Park. Also immer gleichbleibende Sätze. Diese Art
833 gibt es schon oft in Büchern.

834 A: Ja genau, das gibt es ganz oft.

835 B: Nochmal zu dem Beschreiben, das muss man alles erklären.

836 I: Ja, das ist alles Bildungssprache, die Kinder müssen dort hingeführt werden und Operatoren
837 sind halt auch extrem wichtig.

838 B: Total. Echt arg.

839 I: Ich habe euch jetzt ein Beispiel aus einer Sachunterrichtsstunde mitgenommen. Es geht
840 darum, dass zwei Kinder Rücken an Rücken sitzen. Ein Kind hat dieses Bild in der Hand und
841 soll es dem anderen Kind beschreiben. Das wäre jetzt eine Aufgabe.

842 B: Das ist a nettes Spiel.

843 I: Und das andere Kind muss es zeichnen. Wenn du das jetzt in der Klasse machen würdest
844 und du gibst das deinen Kindern, z. B. dem Ibrahim, was würde rauskommen?

845 A: Nein, das würde nicht funktionieren.

846 I: Und was kann man den Kindern jetzt sprachlich alles anbieten.

847 B: Warum? „In der Mitte steht ein Haus. Zeichne..“

848 I: Ja aber können das die Kinder alleine? Es braucht ja dafür so konkret Anweisungen.

849 A: Ja genau, „in der Mitte“ daneben, das sind alles Wörter, die man anbieten müsste.

850 B: Naja das kann er schon von wo hörst du den Buchstaben am Anfang, in der Mitte oder am
851 Schluss?

852 I: Aber da braucht es so konkrete Anweisungen, so dass das Kind einfach Unterstützung
853 braucht um sich auch präzise ausdrücken zu können. Nur mit „in der Mitte“ wird es nicht das
854 ganze Bild beschreiben können. Überleg jetzt einfach mal, was ist sprachlich alles notwendig,
855 damit du das machen kannst und durchführen kannst?

856 A: Ja einmal die Namenwörter.

857 B: in der Mitte, links, rechts,

858 A: Raumlage, die Nomen müssen sie wissen, die Adjektive.

859 I: Sehr gut, das wäre jetzt alles auf der Wortebene. Was würdest du auf der Satzebene anbie-
860 ten? Welche Methoden würdest du ihnen anbieten, damit sie das auch versprachlichen kön-
861 nen? Was braucht es dafür?

862 B: Also zuerst einmal das alles durchgehen, oben, hinter, daneben, in der Mitte etc.

863 I: Okay, ja genau. Das machst mit ihnen alles einmal durch. Was brauchen sie auf der Satz-
864 ebene.

865 C: „Das Haus steht in der Mitte, Der Baum steht neben.., neben dem und neben der.“

866 A: Genau die Fälle braucht es da eben auch.

867 B: Okay das ist wirklich schwer.

868 I: Ja das natürlich. Aber das soll einfach ein Beispiel sein, was sprachlich alles drinnen steckt.
869 Nur dass euch bewusst wird, dass man das einem Kind nicht einfach geben kann, sondern
870 dass das alles besprochen gehört. Auch wenn du das schon mit Mitte usw. gemacht hast.
871 Trotzdem muss man da sehr sensibel sein.

872 B: Mhm, ich habe das nur heuer eh extra gemacht. Ich sag nur, ich habe das mit den Buchsta-
873 ben nur als Beispiel gewählt.

874 I: Ja gut. Es braucht halt viele kleine Schritte und du musst als Lehrperson auch entscheiden,
875 wie viele Schritte braucht es und wie viel sprachliches Material muss den Lernenden anbieten.

876 A: Ich würde da vielleicht Bilder nehmen und darunter das Wort gleich im richtigen Fall hin-
877 schreiben.

878 B: Ja, z. B. das wäre möglich.

879 A: Mir ist das die letzte Woche eben auch stark aufgefallen, auch das mit dem Artikel, dass
880 das immer gleich bleibt.

881 B: Mhm, ja voll.

882 C: Aber diese Übung kann man ja super, z. B., letzte Woche haben wir z. B. im Buch, du hast
883 ja auch das Alles Klar oder?

884 A: Ja genau.

885 C: An sind ja so Übungen mit Dreieck, Quadrat, Rechteck und da haben wir alle Plättchen
886 gehabt und dann „Ah der Kreis ist in der Mitte. Links daneben liegt das Quadrat.“ Das man
887 das alles in der Klasse durchmacht und dann, wenn sie das verstanden haben und dann könn-
888 ten sie so Partnerübungen machen.

889 B: Wie ich gesagt hab im Buch, da war das genauso, a bisschen einfacher, das ist ganz gut
890 gegangen. Und dann haben wir ein Papier genommen und jetzt sag ich euch etwas. „In der
891 Mitte steht ein Haus. Daneben steht ein.“ Das ging schon. Ja muss nur diese Begriffe natür-
892 lich erklären und auch immer wieder.

893 A: Und spielen auch.

894 B: Wo du recht hast sind natürlich die Fälle.

895 A: Ja da sind so viele Schritte.

896 I: Ja absolut.

897 A: Und im Laufe der Dienstjahre, ich bin ja schon ein älterer Lehrer, du musst immer anders
898 planen, es ergibt sich so viel aus der Situation, was du gar nicht bedenkst.

899 B: Schön, dass du das sagst. So geht es mir nämlich auch.

900 A: Vielleicht würden andere sagen, du bist gar nicht vorbereitet.

901 B: Nein, aber es geht mir genauso.

902 A: Aber dann gibst wieder was weg oder streichst etwas oder merkst ah „neben dem/neben
903 der.“

904 B: Cool, dass du das sagst. Da merkt man dann auch, was muss man jetzt erklären. Da merkst
905 du dann, okay es ist nicht immer dem, es geht auch neben der

906 I: Und genau das ist Sprachsensibilität der Lehrperson. Du bist sprachsensibel, du weißt es ja
 907 eigentlich, aber wenn du es jemanden beibringen musst, wird dir das bewusst.

908 B: Ja genau.

909 I: Dir fällt auf in der Situation, sie brauchen manchmal brauchen sie neben der und manches
 910 Mal neben dem. Du musst dir darüber bewusst sein, dass es nicht einfach ist, dass alles zu
 911 verstehen. Und Scaffolding soll als Hilfestellung eingesetzt werden.

912 A: Gut, dass du das jetzt sagst, weil Scaffolding, das Wort habe ich vorher noch nicht gehört,
 913 dass das manche Deutschbücher wirklich schon haben, mit diesen Satzbaukästen.

914 B: Ja genau, das Federleicht hat es eben.

915 A: Genau, wo am Anfang das Subjekt, Prädikat und das Objekt steht und die Lernenden sol-
 916 len Sätze bauen.

917 B: Voll cool.

918 C: Ja bei uns auch, das Karibu. Total.

919 B: Super, dass du überhaupt neue Bücher nimmst.

920 A: Ja das muss ich. Wir sind ja betriebsblind. Wir sind in einer Schiene drinnen, ich will ja
 921 auch was anderes.

922 B: Nein, es ist aber echt ein Wahnsinn, ich habe schon manche gesehen, wo, wenn ich För-
 923 dern 2.0 bin, das muss ich jetzt ehrlich sagen, da gibt es Bücher, da muss ich jetzt ehrlich sa-
 924 gen, Hilfe, das ist nichts mehr. Weißt was ich mein? So, keine Ahnung, „Die Feuerwehr geht
 925 am Sportplatz um ein Fest zu feiern.“ Das ist am Land okay.

926 A: Nein, aber bei uns passt das nicht.

927 B: Und das mein ich, dass ist super, dass du aktuell mitgehst.

928 I: Ja und das Federleicht, dass ihr beide jetzt habt, das gibt sehr viel Gerüste vor. Das Karibu
 929 kenn ich leider nicht.

930 A: Ja genau.

931 I: Nur das Problem ist, Deutsch alleine kann diese Aufgabe nicht erfüllen die Kinder zur Bil-
 932 dungssprache zu bringen. Sprache muss in jedem Fach gefördert werden, um auch in jedem
 933 Fach lernen zu ermöglichen. Deswegen muss Sprache in jedem Fach gefördert werden. Und
 934 im Sachunterricht, überlegt mal, was gibt es das für sprachliche Hilfen in den Büchern? Da z.
 935 B. „Mit welchen Fahrzeugen ist Niko heute unterwegs? Beschreibe einem anderen Kind den
 936 Weg.“. Um das lösen zu können, braucht es sprachliche scaffolds.

937 B: Und immer wieder, immer wieder. Sie vergessen so schnell. Jetzt habe ich letztens das
 938 erklärt mit vor und nach. Vorgänger 12 und Nachfolger. Und dann wieder Kinder rausholen
 939 und sagen, schau, der ist daneben, der ist vorne, der ist hinten.

940 I: Ja gut. Und im Sachunterricht muss das auch gemacht werden. In diesem Buch ist eigent-
 941 lich nichts mit Sprache.

942 A: Nein. Eh.

943 I: Sie sollen es beschreiben, aber ohne Wörter wird das nicht möglich sein.

944 B: Nein, aber ich find das ist schon viel drinnen.

945 I: Ja du kannst aus dem viel machen, aber es sind keine sprachlichen Hilfen da, an dem sich
 946 das Kind orientieren kann. Du als Lehrer musst deshalb schauen, was brauchen die Kinder, du
 947 musst so sensibel sein und sehen, was ist alles

948 B: Du musst dich halt entscheiden, was willst du?

949 I: Und du solltest wissen, wo will ich meine Kinder hinbringen.

950 B: Ja du musst dich entscheiden, soll er wissen, dass er hier bei Rot nicht drüber gehen soll
 951 oder sprachlich.

952 I: Naja nein, er soll natürlich wissen, dass er bei Rot nicht gehen darf, aber er soll auch in der
 953 Lage sein, darüber sprachlich zu reden und das Gesagte aufnehmen zu können. Weil da ja so
 954 viel Sprache drinnen steckt. Man darf das nicht isoliert sehen. Nicht, dass es im Sachunter-
 955 richt nur fachliches Wissen gefördert wird, das kann nämlich nicht passieren, wenn man nicht
 956 auch Sprache fördert. Das ist der sprachensible Unterricht. Diese Verbindung von fachli-
 957 chem und sprachlichem Wissen. Das Ziel ist ja, dass er sich dazu äußern kann, kann er ohne
 958 Sprache aber nicht, oder er kann deinen Äußerungen ohne Sprache gar nicht folgen. Aber ich
 959 glaub, wenn wir das selber umsetzen, wird das noch konkreter. So das war jetzt mein theoreti-
 960 scher Input, länger als gedacht, aber gut, dass so viele Fragen von euch gekommen sind. Jetzt
 961 geht es darum, dass ihr das selber durchführt. Ich habe mir die Themen schon angeschaut, die
 962 jetzt dann kommen werden, das ist „Pass auf im Straßenverkehr“ und „Sicher zu Schule“ „Si-
 963 cher auf der Straße“. Also jede Woche ein anderes Thema.

964 I Das ist jetzt zum Buch Lasso 1, du hast Lasso 2, oder?

965 C: Ja genau.

966 I: Das habe ich mir auch angesehen, da ist sprachlich halt noch viel mehr drinnen, was man
 967 den Lernenden anbieten müsste. Also ich würde sagen, wir einigen uns auf ein Buch und je
 968 nach dem, müssen wir dann die Materialien auswählen.

969 I: Wir planen jetzt den Unterricht gemeinsam. Da gibt es einen Planungsraster, der schon
 970 entwickelt worden sind, das ist der Planungsrahmen, den habe ich für jeden von euch mit.
 971 Hier stehen, allgemein was die Kinder überhaupt machen sollen.

972 B: Gut, let's go.

973 I: Gut, passt das, wenn wir uns am Lasso 1 orientieren? Und du dann quasi, das Thema
 974 dadurch schon erledigt hast. Also wenn es für dich okay ist.

975 C: Ja okay.

976 I: Weil im Lasso 2 kommt da dann auch alles mit den Verkehrszeichen usw. Das zuordnen
 977 usw.

978 C: Ja das sind aber eh die ähnlichen Bilder. Das geht schon. Also machen wird einfach mit
 979 dem Lasso 1.

980 I: So, Allgemein „Pass auf im Straßenverkehr“, was müssen die Kinder jetzt allgemein kön-
 981 nen. B: Verkehrsmittel, Benehmen im Straßenverkehr, Richtiges und Falsches Verhalten im
 982 Straßenverkehr. Und gut ist.

983 A: Ja das passt eh schon, Verkehrsmittel ist wichtig, Verhalten auf der Straße usw.

984 I: Und wollt ihr das mit den Bildern machen? Ich finde die würden sich gut anbieten. Konkre-
 985 te Aufgabe, sprachliches Beschreiben der Bilder. Also allgemein Aktivitäten, sind das be-
 986 schreiben, wie verhalte ich mich richtig oder falsch im Straßenverkehr.

987 I: So gut. Schauen wir weiter. Jetzt schauen wir, was konkret die sprachlichen Handlungen
 988 sind. Jetzt mal zur Fertigkeit Hören. Was müssen die Kinder hören und ausführen können?

989 A: Also ich würde das mit dem Overheadprojektor machen und das an die Wand projizieren.
 990 Und einen stummen Impuls machen. Und dann würde ich mich hinstellen und sagen „Was
 991 siehst du?“ und meine Kinder wissen, dass sie dann schon sagen sollen „Ich sehe ...“ und ah
 992 „Ich sehe...“.

993 B: Genau, um was geht es denn hier?

994 A: Genau, genau.

995 B: Mit Überschrift?

996 A: Nein, die Überschrift würde ich noch gar nicht anbieten, nur einmal die Bilder.

997 I: Ja sagt mir einmal, wie ihr die Stunde aufbauen würdet.

998 B: Genau wie du, eh so mit stummem Impuls.

999 A: Genau schauen, was kommt und dann würde ich auf jedes einzelne Bild eingehen. Mhm,
 1000 und lass sie einfach mal so sprechen. Dann würde sicher kommen, der Bub geht bei Rot über
 1001 die Straße. Ah, das ist aber falsch, man geht nicht bei Rot.

1002 B: Genau und dann besprechen, wann geht man denn über die Straße?

1003 A: Genau, ich würde sie zuerst in der Alltagssprache sprechen lassen.

1004 I: Mhm.

1005 C: Voll.

1006 I: Okay und was wäre dann der nächste Schritt, wenn du das jetzt planst? Wie würdet ihr dann
 1007 weitergehen? Jetzt einfach mal Impulsbilder, einfach mal sprechen lassen. Einfach mal
 1008 schauen was kommt und das Vorwissen überprüfen lassen.

1009 B: Genauso.

1010 A: Genau ich würde das dann auch aufschreiben was kommt, an der Tafel, einfach so Stich-
 1011 wörter aufschreiben „bei Rot“ usw.

1012 C: So Brainstorming.

1013 A: Ja genau. So für alle. Das ist ganz.

1014 C: Und dann kann man ja einfach mal einzeln die Bilder anschauen oder die Kinder sollen
 1015 sich zuerst einmal die Bilder anschauen und überlegen „Ah okay, was könnte da gefährlich
 1016 sein, was kann richtig sein.“ Und ihnen da einfach mal kurz Zeit geben. Und dann gemeinsam
 1017 durchgehen.

1018 I: Mhm.

1019 B: Ja genau das mach ich auch recht gern. Alle schauen sich das jetzt mal an und denken dar-
 1020 über nach, dass sie einfach mal kapieren, sich anschauen, was da so ist. Und dann wie du
 1021 sagst, einzeln die Bilder durchgehen.

1022 I: Also so wäre jetzt der grobe Plan einmal. Okay gut. Kurz noch welche fachlichen Ziele
 1023 würdet ihr festlegen?

1024 B: Ja also richtiges Verhalten im Straßenverkehr und die Benennung der Verkehrsmittel.

1025 I: So ich schreib das kurz auf, fachliche Ziele. Gut. Vom Unterrichtsverlauf passt das gut.
 1026 Man hat zuerst so einen allgemeinen Impuls, alle sprechen, dann Brainstorming. Ich habe mir
 1027 jetzt zusätzlich noch überlegt, wie wir das machen könnten und damit es sprachsensibel ist
 1028 und im Sinne Scaffolding. Wir könnten eben ein Impulsbild nehmen, vielleicht nicht alle die-
 1029 se Bilder, weil wir die nächsten Schritte brauchen. Aber vielleicht ein Bild aus dem Straßen-
 1030 verkehr oder ein großes Wimmelbild.

1031 A: Mhm.

1032 I: Einfach damit die Kinder einfach einmal darauf lossprechen können, was sie alles sehen.

1033 A: Genau, was siehst du.

1034 I: Da wird dann ganz viel kommen und dann ...

1035 C: Also kann ich da die Kinder einfach reden lassen. Sie müssen jetzt nicht z. B. in ganzen
 1036 Sätzen sprechen lassen.

1037 I: Genau ich würde einfach mal schauen was kommt alles.

1038 A: Genau so würde ich es eben auch machen. Und würde sie auch nicht unterbrechen oder
1039 ausbessern. Soll man ja nicht immer machen, wenn sie was erzählen von sich aus. Das würde
1040 ich auch klar machen. Nur mit dem Impulsbild reden lassen.

1041 B: Ah, das sag ich mittlerweile schon sehr oft, sag das ganze Wort. „Ich sehe“ verlang ich
1042 schon von ihnen, mittlerweile. Nur Straße, etc. ist mir einfach zu wenig mittlerweile. Wenn
1043 sie dann sagen, „Ich sehe Kind Straße drüber“. Dann sag ich „Gut, du siehst ein Kind, das
1044 über die Straße geht.“. Aber dieses „Ich sehe“ mach ich mittlerweile schon.

1045 I: Mhm gut. Und dann danach gemeinsam noch, dass man Bild und Wortkarten zusammen-
1046 fügt. Also den Wortschatz mal abstecken, also Nomen, die ihr vorher schon gesagt habt, wie
1047 Bushaltestelle usw. Und das mit Bildern und Wortkarten einführe und ihnen dadurch Sprache
1048 zur Verfügung stelle. Der zweite Schritt wäre dann, dass man diese Bilder hier drinnen größer
1049 macht und sie in Gruppenarbeit, in Partnerarbeit sollen dann darüber sprechen, was sie auf
1050 den Kärtchen sehen. Einfach sprechen lassen, was alles von ihnen kommt, so wie ihr das auch
1051 gesagt habt. In der 2. Phase präsentieren dann immer zu zweit den anderen das Bild und be-
1052 schreiben das und sagen, was richtig und falsch ist. Und bevor sie das machen, würde ich
1053 ihnen Satzbaukästen zur Verfügung stellen.

1054 C: Ah okay.

1055 A: Okay, also da ist es dann schon schwieriger und komplexer und nicht mehr nur Alltags-
1056 sprache.

1057 I: Genau. Und in der dritten Phase sollen sie dann in ihr Verkehrsheft vier Sachen schreiben,
1058 was ihnen ganz wichtig ist, aufschreiben. Zwei richtige Sachen und zwei die falsch sind. Das
1059 könnte man dann spielerisch auch so gestalten „Wir sind jetzt in der Fahrschule und ihr müsst
1060 jetzt erklären was auf diesem Bild falsch oder richtig ist.“ Das habe ich mir jetzt in Bezug auf
1061 die Phasen auch so überlegt.

1062 C: Ja gut. Also so vom Einfachen zum Komplexen.

1063 I: Ja genau. Gut. Dann schauen wir uns den Planungsrahmen an.

1064 B: Also Hören wäre dann, die Anweisungen der Lehrperson zu verstehen und das Gesproche-
1065 ne der Mitschüler.

1066 I: Genau sehr gut, und Äußerungen der Schüler verstehen können. Gut und was müssen die
1067 Kinder jetzt alles sprechen können?

1068 B: Naja sie müssen in der Lage sein über ihr Bild zu sprechen.

1069 C: Also sie müssen das Bild beschreiben.

1070 I: Mhm, genau, wichtiger Operator, beschreiben erklären.

1071 C: Erklären was falsch und was richtig ist.

1072 I: Was müssen sie Lesen können.

1073 A: Ja die Satzbaukästen sollen sie lesen können.

1074 B: Die Anweisungen und Satzbaukästen lesen können.

1075 I: Was wollt ihr beim Schreiben machen? Ein Verkehrsheft, oder wie wollt ihr das?

1076 C: Man könnte ihnen dann das Bild. Es hat ja jede Gruppe ein anderes Bild.

1077 I: Ja genau, um das geht es auch, dass jede Gruppe ein anderes Bild hat. Weil dann hat es

1078 auch Sinn für die Kinder zuzuhören.

1079 A: Ja stimmt. Total.

1080 C: Weil dann kann man ihnen jeder Gruppe das Bild groß ausdrucken auf ein A3 oder größe-

1081 res Papier und sie sollen daneben 2-3 Sätze schreiben. So wie du, du hast doch davor gesagt

1082 hast, zwei Sätze die richtig sind.

1083 I: Mhm. Ja genau.

1084 C: Oder das jede Gruppe dann zu dem Bild das verschriftlicht.

1085 I: Ja voll. Das ist eine gute Idee. Also verschriftlichen des Beschriebenen.

1086 A: Ja genau.

1087 C: Und dafür gibt man ihnen dann so Satzbaukästen?

1088 I: Mhm. Genau. Also beim Hören, wäre das dann z. B. beschreibt mir was ihr darauf seht.

1089 A: Beim Wimmelbild musst auch gar nichts sagen. Einfach nur das Bild hinhängen und dann

1090 die Kinder reden lassen.

1091 I: Ja passt gut.

1092 A: Das ist nämlich interessant. Weil das sind sie nicht gewohnt und dann schauen sie auch

1093 immer wieder zu dir und warten, na wann kommt jetzt denn endlich was. Weil man spricht ja

1094 irrsinnig viel, manchmal einfach zu viel.

1095 B: Ja.

1096 C: Mhm.

1097 A: Das ist auch spannend. Wir reden eh so viel, wir müssen ja auch, aber lassen wir die Kin-

1098 der mal nachdenken, ohne dass man ihnen gleich was vorgeben. Wenn sie das Bild nur an-

1099 schauen, dann ist eh klar, dass man was sagt.

1100 I: Sehr gut. Also ein stummer Impuls und beim Hören wäre dann einfach die Anweisung, dass

1101 sie in Partnerarbeit das Bild beschreiben, oder?

1102 A: Ja genau.

1103 I: Also das wär die Anweisung der Lehrperson.

1104 A: Versuch zu zweit das Bild zu beschreiben.

1105 B: Ich mach es einfach manchmal nur so (Zieht die Schultern nach oben und macht einen fra-
 1106 genden Blick)

1107 A: Ja total. Gut.

1108 C: Vielleicht redet man einfach manchmal einfach zu viel. Weil man ihnen helfen möchte.
 1109 Aber vielleicht sollte man sich einfach mal zurücknehmen.

1110 A: Ja und das immer wieder ausbessern, auch aufgehört, sonst reden die Kinder nimmermehr.
 1111 Da muss man ganz sensibel sein. Wann ist es wichtig für mich auszubessern und wann, also
 1112 egal ist es mir eh nie, aber wann kann ich das tolerieren, wenn es einmal ist die Baum und
 1113 nicht der Baum.

1114 C: Mhm. Mhm.

1115 I: Als Anweisung würde ich da vielleicht noch sagen, wer verhält sich richtig. Wer verhält
 1116 sich falsch.

1117 A: Nein das würde ich gar nicht, da sollen sie ganz von selbst darauf kommen. Sonst versu-
 1118 chen sie beim Richtigen Bild etwas Falsches und umgekehrt zu finden. Erst zum Schluss
 1119 dann, wenn die Kinder präsentiert haben

1120 B: Sie kommen eh meistens drauf.

1121 I: Okay, also „Was siehst du auf dem Bild, beschreibe“

1122 A: Genau und dann kommt eh die Präsentation und ich würde ihnen erst dann, wo was richtig
 1123 oder falsch ist.

1124 B: Ja voll.

1125 I: Konkrete Aufgabenstellung ist jetzt „Was siehst du auf dem Bild beschreibe es.“ Der Ope-
 1126 rator ist jetzt beschreibe. So und was erwartet ihr euch, dass die Kinder hier sprechen.

1127 A: Das Kind bei Rot/Grün über die Straße. Das Kind falsch über die Straße.

1128 C: Da kann man ja dann a Lücke lassen. „Das Kind geht bei ____ über die Straße.“ Oder?

1129 I: Mhm genau. Was erwartet ihr euch noch?

1130 B: Das Kind überquert die Straße.

1131 A: Ja genau beides. Einige werden das mit überqueren sagen, aber ich bin froh, wenn der
 1132 Ibrahim sagt, Es geht über die Straße. Okay, da differenzier ich schon, alle müssen nicht
 1133 überqueren sagen.

1134 B: Wow, bei mir würde keiner überqueren sagen.

1135 A: Na das nehme ich an, nichts ist fix.

1136 I: Naja aber mit den Hilfestellungen schaffen sie das.

1137 B: Also zu jedem Bild eine konkrete Situation werden sie beschreiben können und müssen sie
 1138 auch.

1139 I: Okay, genau. Schauen wir uns an, welche Wörter brauchen sie auf der Wortebene, was
1140 brauchen sie.
1141 B: Naja die Wörter halt.
1142 I: Sagt mir einfach ein paar.
1143 A: Gehsteig
1144 C: Ampel
1145 A: telefonieren
1146 B: warten, links und rechts
1147 B: bedanken
1148 A: Parklücke
1149 B: laufen
1150 I: überqueren
1151 B: Verboten, erlaubt
1152 I: Vielleicht auch aufmerksam sein
1153 C: Ja genau.
1154 C: zwischen
1155 A: Genau zwischen zwei Autos.
1156 C: gefährlich
1157 B: Gehsteig
1158 I: Haben wir schon Zebrastreifen?
1159 B: Ja, haben wir warten?
1160 C: Bushaltestelle
1161 B: Naja.
1162 A: Ja doch das ist im Bereich der Kinder. Das ist wichtig. Da vorne fährt der Bus weg, das
1163 weiß jedes Kind und deswegen ist dieses Wort für sie auch wichtig.
1164 I: Und deswegen sprachlich viel anbieten.
1165 A: Ja genau und viel aus dem Erfahrungsbereich der Kinder miteinbeziehen.
1166 C: Ja sicher.
1167 I: Gut. Und auf Satzebene.
1168 C: überquert die Straße.
1169 A: Steht zwischen den parkenden Autos.
1170 B: Die Kinder laufen zur Bushaltestelle.
1171 A: Bedankt sich.
1172 B: Das Mädchen bedankt sich.

1173 B: Die Kinder spielen Fußball

1174 A: auf dem Gehsteig.

1175 C: Das ist kann gefährlich werden.

1176 B: Da würde ich eher. Das ist gefährlich.

1177 C: Ja, das ist gefährlich. Oder wenn es richtig ist. Dass sie das auch Benennen können.

1178 B: Das würde ich in der zweiten Runde dann machen, das ist zu viel sonst.

1179 C: Ja, ja.

1180 B: Oder?

1181 I: Ja sie können das ja dann präsentieren und dann kannst du sprachlich dann auch noch Input

1182 geben.

1183 C: Ja genau. Voll.

1184 B: Ja genau, da kannst du ja dann, wenn sie es beschreiben haben, kannst du dann fragen,

1185 glaubst du ist das gut?

1186 A: „Das ist gefährlich“ ist ja schon ein guter Satz.

1187 B: Jaja, das würde ich aber erst in der zweiten Runde machen. Und sie dann fragen „Glaubst

1188 du ist das gut oder schlecht?“ „Nein, das ist gefährlich.“

1189 B: Und dann da, das Mädchen wartet am Gehsteig. „Das ist nicht gefährlich.“

1190 I: Gut also wir haben das Wimmelbild, dann das Besprechen in Partnerarbeit und dann das

1191 Präsentieren der Bilder, mit Hilfe von Satzbaukästen oder Satzgerüsten, dann der nächste

1192 Schritt ist dabei auch, dass du als Lehrperson auch Unterstützungen anbietest, im direkten

1193 Kontakt. Und der letzte Schritt, dass sie das verschriftlichen. Entweder eben mit Hilfe des

1194 Satzbaukastens, manche werden es auch so können. Aber sie haben die Möglichkeit, dass sie

1195 dieses Gerüst sich nehmen.

1196 A: ja passt.

1197 I: Ihr könnt das natürlich auch noch individuell alles ein bisschen anpassen, ändern. Aber so

1198 jetzt im Groben, dass wir so vorgehen, von der allgemeinen Einführung, in der Partnerarbeit,

1199 Präsentieren und dann verschriftlichen

1200 C: In der allgemeinen Phase schauen wir die Bilder auch noch an gemeinsam?

1201 I: Ich würde da einfach ein Wimmelbild nehmen, damit man mal schaut, was ist an Wort-

1202 schatz dar.

1203 B: Aber das Wimmelbild ist für mich zu weit hergeholt. Das hol ich mir nicht mit rein, wenn

1204 ich das habe.

1205 I: Okay.

1206 B: Ja ich will, dass sie auf das schauen.

1207 I: Oder einfach nur ein Brainstorming zu Straße.
1208 B: Ja oder einfach nur einen Zebrastreifen an die Tafel.
1209 I: Ja oder das. Was fallen dir alles für Wörter ein. Ja einfach an der Tafel oder auf einem Pla-
1210 kat so ein Brainstorming machen. Was ist an Wortschatz da.
1211 B: Und da fang ich schon an wie du, und dann mach ich Stichwörter an der Tafel und die geh
1212 ich dann nachher durch, wie z. B. überqueren.
1213 I: Mhm.
1214 B: Dann von mir aus die Gruppenarbeit und dann geh ich nochmal diese Wörter durch. Das
1215 bau ich dann in die Schulübung mit ein.
1216 I: Ja kannst du auch so gestalten. Als Schulübung das verschriftlichen.
1217 B: Ja das kommt nachher, aber dass sie die Wörter, dann nochmal wiederholen.
1218 I: Ja die kannst ja dann noch wiederholen. Und am Ende irgendwie verschriftlichen. Wie ihr
1219 das dann macht, mit Plakaten, oder dass sie auf einem Zettel aufschreiben, was wichtig für sie
1220 war. Passt auch.
1221 B: Ja oder male, aber was ist, wenn sie es da hinschreiben (zeigt auf die Bilder im Buch).
1222 I: Ja geht auch, sie können es auch darunterschreiben.
1223 A: Ja das habe ich auch gemeint.
1224 I: Ja geht natürlich auch.
1225 C: Aber ist das nicht zu klein?
1226 B: Ich finde halt sie lernen mehr, wenn sie es selbst schreiben. Die Plakatarbeit ist gut, aber
1227 dann sind sie Spezialisten bei einem Bild.
1228 C: Aber das find ich auch ganz okay.
1229 B: Eh.
1230 C: Dass die einfach für ein Bild Experten sind.
1231 B: Ja das schon, aber das ist für eine Stunde.
1232 A: Nein, nein, das geht nicht in einer Stunde. Das alles verschriftlichen und besprechen, da
1233 brauchen wir länger.
1234 I: Wie viele Stunde legen wir dafür eigentlich fest?
1235 A: Ja sicher drei!
1236 B: Ja halt eine Woche.
1237 I: Okay ja, eine Woche ein Thema. Weil ihr müsst ja Brainstorming auch machen und das
1238 dauert auch eine gewisse Zeit. Und ihr wollt die Kinder ja dann auch nicht überfordern.
1239 C: Ja genau.

1240 A: Und ich bin ja froh, wenn sie sprechen und das kann auch sehr lange sein. Aber ich würde
1241 schon mit einem Wimmelbild einsteigen.

1242 C: Ja ich find das ja eigentlich auch ganz cool.

1243 A: Das muss ja nicht zu viel sein, aber ein bisschen so als Übergang zum Einzelbild in der
1244 Partnerarbeit. Und aufgrund des Wimmelbildes, dass man schaut, dass die Wörter auch vor-
1245 kommen, ein Radfahrer, einer der telefoniert usw.

1246 I: Jaja.

1247 C: Haben wir da so ein großes Wimmelbild?

1248 B: Aber sind wir mal realistisch machst du bei jedem Sachunterrichtsthema holst du dir ein
1249 Wimmelbild?

1250 A: Nein.

1251 I: Das brauchst du ja auch nicht. Ist ja jetzt nur mal zu dem Thema.

1252 B: Ah okay, ich wollt da jetzt mal realistisch bleiben. Aber es geht nur um das Thema.

1253 A: Na bei Gemüse nehme ich halt einfach ein Gemüse mit.

1254 I: Ja es geht jetzt darum, dass wir dieses Thema sprachsensibel aufbauen.

1255 B: (lacht) Aso okay. Was ich schon auch mit reinnehmen würde ist links und rechts. Das weiß
1256 das Kind zwar schon, aber so als Zusatzaufgabe. Das ist immer wieder gut das zu wiederho-
1257 len. Das ist mir heute auch wieder eingefallen. Das kann man dann auch gleich mit links und
1258 rechts beschreiben.

1259 I: Genau total. Also bei dem Erwartungshorizont schreib ich jetzt, z. B. Der Bub überquert die
1260 Straße. Die Ampel ist rot. Das ist gefährlich.

1261 B: Ah, immer zwei Sätze würdest du machen? Ich hätte jetzt nur gesagt „Der Bub geht bei
1262 Rot über die Straße.“

1263 I: Ja kannst auch machen. Und wenn dann noch zusätzlich was kommt, wie z. B. ein Auto
1264 könnte kommen. Oder du fragst „Warum ist das gefährlich.“ und es kommt dann „Ein Auto
1265 könnte kommen.“. Ist natürlich super.

1266 B: Aber das werden sie ganz gut machen. Weil die Polizistin war jetzt auch da.

1267 A: Ja, aber nicht im Konjunktiv.

1268 I: Na das eh nicht.

1269 C: Aber so ein Auto kommt.

1270 A: Genau, Auto, fallen um. Oder so in der Art. Also nur so einzelne Sätze dann auch.

1271 I: Ja, aber das ist genau das, du sagst dann, genau, ein Auto kommt.

1272 B: Richtig, es könnte ein Auto kommen.

1273 I: Sicher das ist ja auch eine sprachliche Unterstützung. Die Kinder übernehmen das dann.

1274 B: Aber jetzt bin ich so verwirrt, dass ich zu viel Rede. Und ich rede definitiv zu viel.

1275 I: Also in dieser Einheit redest du eigentlich nicht viel. Beim Wimmelbild reden sie, Partner-

1276 arbeit reden sie, bei der Präsentation reden sie. Da ist so viel von den Kindern.

1277 A: Ja total. Ich glaub, dass sonst viel weniger von den Kindern im Sachunterricht kommt als

1278 in dieser Einheit.

1279 I: Natürlich muss sprachlich von uns auch Input kommen, wir sind ja das sprachliche Vorbild.

1280 B: Passt, cool, weiter.

1281 I: Also das wären jetzt die ersten drei Einheiten und dann könnt ihr euch aussuchen. Zum ei-

1282 nen mit links/rechts wiederholen, dass man wieder so links/rechts/geradeaus etc. wiederholt.

1283 Blättert im Buch mal weiter.

1284 B: Ah, das Gedicht da, „Bei Rot bleib stehen, bei Grün darfst du gehen, bei Gelb gib Acht, so

1285 wird's gemacht!“. Da hätten wir gleich ein Gedicht.

1286 I: Genau, da ist sprachlich auch sehr viel drinnen. Z. B. Gib Acht! Acht ist für die Kinder ja

1287 eine Zahl. Was soll das heißen. Und da könnte man mit den Kindern gemeinsam besprechen,

1288 wie man einen Zebrastreifen überquert. Oder (..)

1289 B: Aja okay, wie erklärt man ihnen das mit „Acht“.

1290 A: Acht geben. Aufpassen.

1291 C: Kommt von Achtung.

1292 I: Es geht halt darum, dass man weiß, dass die Kinder mit manchen Wörtern was ganz anderes

1293 assoziieren. Und hier eben mit der Zahl Acht.

1294 A: Ah, ja total.

1295 I: Oder du musst bei der Ampel anhalten. Anhalten? Das verbinden die Kinder mit anhalten,

1296 an der Stange anhalten oder so.

1297 A: Ahhh.

1298 I: Oder bei dem Wort „Krone“, das kann die Krone von einem König sein, aber auch die

1299 Baumkrone Also es gibt da Schlüsselwörter, die echt mehrere Bedeutungen haben,

1300 B: Ich erklär ihnen das immer ganz gerne. Deswegen.

1301 I: Ja das ist auch wichtig. (...). Also das wäre eine Möglichkeit. In Partnerarbeit darüber spre-

1302 chen, wie man einen Zebrastreifen überquert, vor der Klasse präsentieren und dann in irgend-

1303 einer Art und Weise verschriftlichen.

1304 B: Ich würde da mit meinen Kindern sofort Rollenspiele machen. Das fällt mir sofort ein.

1305 I: Ja oder Rollenspiele. Würde auch gut passen. Oder eine Wegbeschreibung. Ihr müsst das

1306 entscheiden.

1307 B: Also ich würde mit links/rechts weiter machen und dann das, was musst du machen, wenn
1308 du auf der Straße gehst. „Genau zuerst schaust du links/rechts. Das haben wir letzte Stunde
1309 gelernt. Genau und was machst du jetzt?“

1310 I: Ja wie gesagt, mir ist das ganz egal. Ihr müsst euch für ein zweites Thema entscheiden.

1311 C: Also links/rechts ist ja kein extra Thema.

1312 B: Nein, das würde ich mit dem Kombinieren. Mit dem sicher auf der Straße gehen. Und da
1313 kannst die Ampel machen, welche Farben. Okay, machen wir sicher auf der Straße. Und
1314 links/rechts ist einfach dabei.

1315 I: Okay, wartet kurz. Ich muss das mitschreiben. Also wie würdet ihr einsteigen? Einstieg für
1316 das Thema.

1317 B: Also ich würde ein Rollenspiel machen. Holst dir 6 Kinder raus, da starten sie da gehen sie
1318 und mit Farben die Ampel. Drei Buntstifte. Und dann sagt eben ein Kind.

1319 A: Nein, also ich würde das anders machen.

1320 B: Wie würdest du das machen?

1321 A: Also ich würde mal so machen „Zeig mir deine linke Hand. Stell dich links von Ibrahim.
1322 Stell dich recht von der Tafel hin.“. Jetzt sagst du, jetzt bist du der Herr Lehrer, das mach ich
1323 auch sehr gerne. Jetzt sagst du ein Kind und gibst eine Anweisung. Also so würd ich einstei-
1324 gen.

1325 C: Mhm. Voll.

1326 B: Also schon mit dem. Links, rechts.

1327 A: Jaja, schon links, rechts, aber mal weg von der Straße. Ja.

1328 C: Also einfach mal allgemeine Übungen.

1329 A: Ja, genau.

1330 A: Und dann das mit dem Lehrer übernehmen, jetzt stellst du dich zur Tafel und sagst, was
1331 die Schüler machen sollen.

1332 B: Mhm, okay, voll, ich vergiss das oft.

1333 I: Passt, also Einstieg: Links, rechts Übungen

1334 C: „Wer sitzt links von ... , Stell dich rechts von ...“ usw.

1335 I: Okay als Anweisungen der Lehrerin folgen.

1336 A: Ja genau, Anweisungen anderen Kindern geben, das machen sie eigentlich irrsinnig gerne.

1337 I: Das wäre dann eigentlich Sprechen, anderen Anweisungen geben.

1338 A: Ja genau. Mhm.

1339 B. Anderen zu hören.

1340 A: Da hören sie nämlich zu, wenn ein Kind Lehrer ist, dann hören sie mehr als einem selbst
 1341 zu

1342 B: Andere Fragen, nein (..)

1343 I: Lesen ist ja da keine Fertigkeit in dem Einstieg.

1344 A: Nein, nein, da geht es jetzt nur ums sprechen und schreiben auch nicht. Da ist hören und
 1345 sprechen.

1346 B: Und wiederholen.

1347 I: Ja genau ist eigentlich eine Wiederholung und sprachlich brauchen sie was?

1348 C: links, rechts, links neben, rechts neben, links neben (..)

1349 C: Und es muss ihnen auch bewusst sein, dass wenn ich jetzt dir gegenüber sitze, dass das mit
 1350 dem links, rechts dann anders ist.

1351 B: Ja, ja. Das sich das dreht.

1352 C: Dann ist das eben anders.

1353 A: Ja, ja, ich weiß was du meinst. Das ist deine rechte Hand, dann drehst du dich um, es bleibt
 1354 deine rechte Hand.

1355 C: Genau, weil ich glaub das ist ihnen manchmal nicht so bewusst.

1356 A: Ja, ja das muss man halt immer wieder einbauen, das ist wirklich schwierig.

1357 B: Aber das dauert eine Zeit bin ich draufgekommen. Das du und ich jetzt anders sind.

1358 A: Was ich (--)

1359 C: Dass du jetzt (--)

1360 B: Das mach ich jetzt zur Zeit noch nicht so oft.

1361 C: Aso okay.

1362 B: Wichtig ist dass du ihnen sagst, deine rechte Hand bleibt immer rechts. Aber, dass wo du
 1363 hinzeigst, das verändert sich, weil wenn du so stehst ist die Wand nicht mehr rechts, wenn du
 1364 so stehst aber schon.

1365 C: Du meinst von dir ausgesehen? Wie ist die Wand.

1366 B: Nana, das würde ich ihnen gar nicht erklären nur, dass du

1367 C: Ja halt nur, dass es ihnen auffällt. Dass sie, wenn sie außen stehen z. B. Dass man sagt „Ah
 1368 okay, die Rosa steht in der Mitte der Amer stellt sich links von der Rosa hin.“ Wenn man sie
 1369 rausholt, weil die sitzen ja dann anders da.

1370 A: Ja das ist schwierig.

1371 C: Weil die sitzen ja dann da so. Und dann ist bei ihnen ja rechts da.

1372 B: Aso, ja, das würde ich gar nicht machen.

1373 C: Und dann schreien sie raus, aber die steht ja auf der anderen Seite.

1374 A: Ja, ja. Das ist halt (--).

1375 B: Da darfst halt nicht so gegenüber Sachen machen.

1376 C: Wie macht ihr das?

1377 A: Wir machen es im Kreis. Ein toller Einstieg ist „Mein rechter, rechter Platz ist leer“, das ist

1378 so schwierig.

1379 C: Ja total, voll.

1380 I: Ja das können wir auch machen mit „Mein rechter, rechter Platz ist leer“

1381 A: Ja, ja.

1382 B: Ich gebe ihnen halt immer irgendwelche Möglichkeiten vor, wie sie sich das merken können. Aber sag ihnen auch immer, du musst für dich selbst entscheiden, was gut für dich ist.

1383

1384 A: Ja, ja.

1385 I: Okay. Gut, das könnt ihr dann auch für eure Klasse selbst entscheiden, wie ihr das machen

1386 wollt. Also ich schreib jetzt auf „Mein rechter, rechter Platz ist leer.“ Was hier sprachlich

1387 auch noch cool ist, ist, dass jedes Kind ein Wortkärtchen in der Hand hat z. B. Apfel, Birne

1388 usw. Und dann sprechen die Kinder „Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsche ich mir

1389 die Birne her.“ Und das kannst dann schwieriger gestalten, mit „die gelben Bananen“ her.

1390 Und sprachlich hast da einfach ganz viel drinnen.

1391 A: Ja, das ist super, und bei diesem Spiel, obwohl wir das so oft spielen, wissen manche Kinder

1392 noch immer nicht wo links und rechts ist. Auch von vis -a- vis und dann ist das klar für

1393 die Kinder. Da muss dann jedes Kind sprechen und mitdenken, und das ist das ur coole Spiel.

1394 C: Mhm.

1395 A: Das ist gar nicht abgedroschen.

1396 B: Oder man hängt ihnen dann links und rechts rauf.

1397 A: Ja das mach ich jetzt nicht mehr. Irgendwann müssen sie das auch wissen.

1398 B: Das habe ich auch eher in der ersten gemacht.

1399 A: Ja, da habe ich Punkte gemacht.

1400 I: Aber das Spiel ist halt, da sprechen sie und dann reden sie auch „Nein du musst jetzt sagen,

1401 es ist der rechte Platz von dir.“

1402 A: Ja, ja. Und was da cool, wie sie sich da selber helfen. Und man sieht, wie manche fit sind

1403 und das von der vis-a-vis Seite wissen und das schon umdrehen, aha eigentlich von mir aus-

1404 gesehen ist das die linke Hand, aber wenn ich jetzt statt seiner Stelle dort sitzen würde, wäre

1405 das meine rechte Hand. Das ist toll.

1406 B: Wenn du merkst, manche überreißen das, dann kannst du das machen. Das hast du glaube

1407 ich gemeint, oder? Das Parallele. Manche checken es nämlich. Zwei, drei kapieren das.

1408 C: Mhm. Jaja. Voll.

1409 A: Aber immerhin. Das ist ja gut.

1410 B: Ja eh, das stört mich gar nicht, aber da bin ich halt, die kapieren das gar nicht mit links,
1411 rechts.

1412 A: Ja da hast welche drinnen, die werden das bis zum Schluss nicht verstehen. Aber das ist so.

1413 B: Jaja. Eh.

1414 I: Gut. Ja dann machen wir weiter. Blätter nochmal kurz zurück bitte, das wolltet ihr nicht
1415 machen (zeigt auf die Wegbeschreibung)?

1416 B: Ja ich würde das schon cool finden.

1417 A: Nein, nein das muss nicht sein, das ist eh fast zu schwierig.

1418 B: Aber Nummer eins will ich schon machen.

1419 I: Jaja das mach ruhig, mit dem links, rechts bestimmen, das ist eine gute Absicherung.

1420 B: Das würde ich weglassen persönlich. Aber du würdest das machen?

1421 C: Ja ich würde das schon ganz cool finden, so einen Weg beschreiben.

1422 B: Ja aber das habe ich in Mathematik probiert, das ist so schwer für sie. Sie wollen das ma-
1423 chen, weißt was ich mein, dass sie das Beschreiben, da sind sie zu, wir erkläre ich das, das
1424 schaffen sie dann nicht.

1425 C: Ja eh, aber (...)

1426 B: Es ist ihnen zu schwierig, dass sie das verstehen.

1427 I: Ich mein wir könnten das so machen. Also Wiederholung links, rechts usw. und dann in der
1428 2. Phase, also im Hauptteil also wieder Richtung Straßenverkehr gehen, Geh beim Haus nach
1429 rechts. Da baust z. B. einen Parkour auf und dann sagst, „Geh dort nach links.“ So in der Art.
1430 „Geh gerade aus.“ usw. Und dann als letzte Phase, wie ich das euch mit dem Bild gezeigt ha-
1431 be, das brauchen wir gar nicht das nehmen (zeigt auf den Plan im Buch), dass sich die Kinder
1432 in Partnerarbeit, Rücken an Rücken setzen. Das Kind A hat einen eingezeichneten Weg in der
1433 Hand, das Kind B hat den gleichen Plan in der Hand. Das Kind A, dass den Weg aufgezeich-
1434 net hat von der Lehrperson muss dem Kind B den Weg beschreiben: „Geh zuerst geradeaus.
1435 Geh dann nach links. Geh dann...“. Das muss nur rechts, links und geradeaus.

1436 B: Jaja, das wird aber verdammt schwer für sie. Ich habe das gemacht.

1437 C: Aber ich glaub schon viel einfach als hier.

1438 A: Vielleicht auch mit einer Schatzsuche, oder so. Dann ist das für sie auch gleich attraktiver.

1439 C: Dass man ihnen das nur aufzeichnet irgendwie, das wäre schon gut. Ja, aber wenn wir das
1440 ein bisschen vereinfachen von dem Weg her, dann geht das schon.

1441 (--)(alle sprechen durcheinander)

1442 I: Also Wegbeschreibung?

1443 B: Ja passt schon. Ich weiß halt nur, dass das im Mathematikbuch im Zoo extrem schwer für
 1444 sie war. Das im „Alles Klar“ „Du gehst bei den Pinguinen vorbei.“

1445 A: Ja, ja das ist schwer.

1446 I: Ja wie ihr wollt.

1447 B: Ich habe gedacht, dass wird voll leicht. Nix.

1448 A: Nein, nein, das ist nicht leicht.

1449 I: Ich würde halt selber diesen Plan erstellen.

1450 B: Ganz einfach.

1451 C: Genau ganz einfach.

1452 B: Ich würde eher einen Plan machen, nein, zwei Pläne, dann kriegen sie von uns diese Spiel-
 1453 figuren und dann gehen sie mit dem.

1454 I: Oder einzeichnen.

1455 B: Einfach gehen, dann kannst das weitergeben. Und brauchst nicht so viel ausdrucken lassen.

1456 I: Aso, ja geht auch. Aber, wenn man das mit der Partnerarbeit macht, braucht sowieso jedes
 1457 Kind einen Plan, damit sie das gleichzeitig machen können. Einer ist das Kind A, einer das
 1458 Kind B. Und dann wird getauscht.

1459 A: Ja getauscht, mhm.

1460 B: Ja passt. Passt.

1461 I: Aber wie ihr wollt. Mir ist es im Prinzip ganz egal.

1462 C: Ja passt.

1463 B: Geht schon los.

1464 I: Also Wegbeschreibung. Aufgabenstellung.

1465 C: Beschreibe deinem Partner den Weg.

1466 B: Wortschatz links, rechts, geradeaus, gehe,

1467 C: Ich glaube du brauchst auch gehe bis zur nächsten Kreuzung, oder? Gehe bis zum Ende der
 1468 Straße.

1469 B: Ja.

1470 C: Weil je nachdem.

1471 I: Okay, ja genau. Ich schreib das mal alles auf. Gehe bis zum/ bis zur

1472 C: Genau, Kreuzung müssen sie wissen, was das ist.

1473 I: Nomen: Kreuzung, Ich könnte auch in dem Plan einbauen Auto, Haus, Schule oder?

1474 A: Vielleicht auch Ecke.

1475 C: Genau Ecke.

1476 B: Kreuzung würde ich auf jeden Fall.
1477 C: Ende der Straße.
1478 A: Geschäft? Oder was wird da alles auf dem Plan drauf sein? Haltestelle?
1479 C: Ja stimmt.
1480 B: Kannst ja die von der vor Woche da auch einbauen.
1481 I: Ja genau
1482 B: Bushaltestelle, zwischen,
1483 A: Oder auch „Folge der Straße bis zu“
1484 C: Genau bis zum Ende der
1485 B: Mir reicht da glaub ich „Geh bis zu“
1486 I: Ich schreib es mal auf, „Folge der Straße“
1487 A: Genau, genau.
1488 I: Also das erste, ihr macht das gemeinsam mit ihnen in der Klasse durch. Und der nächste
1489 Schritt ist dann gemeinsam in Partnerarbeit.
1490 A: Mhm. Mhm. Da hast du dann gesagt, einer hat Plan A und einer Plan B.
1491 I: Genau, das ist dann auch das Verschriftlichen.
1492 A: Ja, ja.
1493 I: Weil dann müssen sie es auch in Partnerarbeit machen und so genau, weil sonst kapiert es
1494 der andere nicht. Und vielleicht eine kurze Wortschatzwiederholung einbauen mit Nomen
1495 usw. Und dass es dann so Anweisungen gibt. Zuerst macht es die Lehrperson mit einem Kind
1496 und dann macht es ein Kind mit einem anderen Kind. Und als letztens mit der Wegbeschrei-
1497 bung. Passt das jetzt so?
1498 A: Mhm, genau.
1499 I: Ich schreib das so genau das auf, dass ihr die Planung in der Hand habt und wisst, was ihr
1500 tun müsst.
1501 B: Jaja, ich überleg nur, ich mach es halt wirklich mit allen und lass es dann zwei vorzeigen.
1502 Dann passen sie auf und fragen sie „Darf ich jetzt? Darf ich jetzt?“
1503 I: Meinst jetzt diese Partnerübung?
1504 B: Ja genau.
1505 I: Kannst eh machen. Es geht halt nur darum, dass wirklich alle sprechen und die Möglichkeit
1506 haben zu sprechen.
1507 B: Ja eh.
1508 I: Und so haben alle die Möglichkeit. Aber sonst kannst ja das vergleichen.
1509 B: Okay.

1510 I: „Du bist da falsch gegangen.“ „Wo bist du falsch gegangen?“

1511 C: Oder man macht eines gemeinsam, oder?

1512 I: Ja sicher kann man auch

1513 C: z. B. eines gemeinsam, okay, ich habe jetzt ihr die Anweisungen und da steht dann „Ich

1514 geh geradeaus.“ Und dann geht das erste Kind geradeaus bis zur Kreuzung. Der nächste sagt,

1515 dass er nach links gehen soll. Ah ich schau wo links ist. Dass man eines gemeinsam macht

1516 und danach gehen sie in Partnerarbeit.

1517 A: Am Overhead z. B.

1518 I: Okay, ja gut, eines gemeinsam am Overheadprojektor. Danach in Partnerarbeit. Die Idee ist

1519 jetzt echt cool. Da macht man das dann so, dass du vorne stehst mit dieser Folie.

1520 A: Ja genau am Overhead machst du es.

1521 I: Genau und dann können verschiedene Kinder mit diesem Wortgeländer das sagen. „Geh

1522 gerade aus.“ Und zu zeichnest ein, was die Kinder sagen.

1523 A: Ja genau.

1524 I: Und dann sagt das nächst Kind „Geh bei der Kreuzung nach links.“ Und dann gehst du nach

1525 rechts mit dem Stift.

1526 A: Ja ganz genau.

1527 I: Dass kann man sogar öfters machen.

1528 A: Und alle müssen aufpassen, dass ich ja keinen Fehler mache.

1529 I: Ja genau.

1530 C: Ja genau und dann machst einmal einen Fehler und dann schaust, wer passt auf.

1531 B: Genau, das mein ich ja, dass alle da mitmachen.

1532 I: Genau, gut, gut. Dann kannst du es auch jederzeit ablöschen und nochmal machen. Und

1533 dann als letzten Schritt. Machen es alle zu zweit in Partnerarbeit.

1534 A: Zu zweit.

1535 B: Genau, gut.

1536 I: Und Scaffolding würde sich anbieten der Satzbaukasten, dass die Kinder sich beim Be-

1537 schreiben an dem orientieren können.

1538 A: Ja genau. Perfekt.

1539 I: Und bei der Partnerarbeit klein drauf kopieren. Kinder, die das nicht mehr brauchen, wer-

1540 den eh nicht darauf zurückgreifen. Alle anderen können sich daran anhalten. Können auch

1541 einfach hinschauen an die Tafel, ohne, dass man es auf den Zettel gibt.

1542 (Lehrpersonen sprechen über die Verwendung von Overheadprojektor und Beamer).

1543 I: Also ganz kurze Zusammenfassung von mir jetzt. Da ist wieder der Operator „beschreiben“

1544 A: Ja.

1545 I: Ausformulierter Erwartungshorizont haben wir jetzt schon mit dem „Geh bis zur/bis zum“

1546 auch schon gemacht. Und welche Wörter sie auf Satzebene brauchen, haben wir auch schon

1547 besprochen. Gut.

1548 B: Passt.

1549 I: Wie viele Einheiten sind das jetzt? Glaub ihr?

1550 B: Ja wieder eine Woche.

1551 A: Ja genau, drei halt.

1552 I: Drei?

1553 A: Ja, auf jeden Fall drei. Man darf den Einstieg nicht unterschätzen, die wollen ja so viel

1554 sprechen.

1555 I: Welche scaffolds setzen wir noch bei der Wortschatzerarbeitung ein? Glossare?

1556 B: Was ist das nochmal.

1557 I: Das sieht so in der Art aus.

1558 B: Ah okay. Mhm, okay, ja.

1559 I: Also das Auge, die Augen.

1560 A: Mhm. Mhm.

1561 B: Aber ist das wichtig.

1562 I: Naja schon, das ist halt alles sprachlich aufbereitet, das was die Kinder brauchen.

1563 B: Aber ist das wichtig, die Mehrzahl von Gehsteig? Wie oft verwendest du „die Gehsteige?“

1564 Du gehst ja sowieso nur auf einem.

1565 I: Naja vielleicht nicht bei Gehsteig

1566 A: Aber die Bushaltestelle – die Bushaltestellen, das Fahrrad – die Fahrräder

1567 C: Einfach, dass sie wissen, wie die Mehrzahl aussieht.

1568 I: Ja es geht halt darum, dass man ihnen Hilfen gibt, diese Hürden zu meistern und ihnen nicht

1569 einfach nur die Mehrzahl weglässt, weil man denkt, es ist zu schwierig. Und halt auch wieder

1570 Satzbaukasten.

1571 A: Ja super.

1572 C: Ja Satzbaukasten find ich super.

1573 A: Genau, der ist immer da und sie haben ein Gerüst, an dem sie sich orientieren und müssen

1574 nur das Wort verändern. Und da müssen sie ja auch mitdenken.

1575 I: Ja genau, Gerüste.

1576 C: Na weil das ist echt super, ich mach das manchmal ein paar Kinder, die nicht wissen, wie

1577 man jetzt einen Satz macht und da schreib ich es halt auf der Tafel „Ich heiße Strich.“, „Mei-

1578 ne Mama heißt Strich“. Und ein paar setzten sich halt raus und die können das halt dann allei-
1579 ne machen.

1580 A: Mhm. Mhm.

1581 C: Aber das ist super.

1582 A: Und es kommen immer noch ein paar, die dann wirklich schreiben “Ich heiße Strich”. Das
1583 kommt immer noch.

1584 C: Jaja, genau.

1585 A: Und das ist so wichtig.

1586 C: Total.

1587 A: Aber dann schreiben sie und auch da müssen sie denken, auch, wenn es nur ein Wort ist.
1588 Irgendwann kapieren sie das auch und dann können sie das auch.

1589 I: Was hier schriftlich noch möglich wäre ist, wenn noch Zeit bleibt, dass sie gemeinsam dann

1590 C: Ah Ding schreiben (...)

1591 I: Genau nicht alleine eine Wegbeschreibung aber zu einem dieser Pläne gemeinsam eine
1592 Wegbeschreibung schreiben.

1593 C: Weil dann können sie so ein Quiz für die andere machen.

1594 I: Genau, dann schreiben sie gemeinsam die Sätze auf. Das man ihnen das anbietet.

1595 A: Ja, ja ist gut.

1596 B: Ja voll.

1597 C: Weil das kannst dann mit so, als Motivation so etwas zu schreiben wär ja dann, wir sam-
1598 meln das dann und dann als Rätsel, dass man das mal ausarbeitet.

1599 I: Ja voll, können wir auf jeden Fall auch machen. Ja als Rätsel.

1600 C: Weil sonst müssen sie das hinschreiben und dann denken sie sich „Ja für was schreibe ich
1601 das jetzt.“ Aber wenn sie sich denken „Ah das tauschen wir dann aus“, dann bemühen sie sich
1602 vielleicht mehr oder die, die es schon können, machen dann vielleicht etwas Schwierigeres.
1603 Oder wie auch immer.

1604 A: Oder auch als Highlight so in Gruppen gehen sie eine Schatzsuche „Geh in das Erdge-
1605 schoß hinunter und nach links und nach rechts. Und die Stiege nach oben“ usw.

1606 C: Ja genau. Voll. Durch die Schule kann man sowas machen.

1607 A: Ja total. Das ist super, das taugt ihnen total. Oder bei der Frau Direktor unter dem Tisch.
1608 Oder so irgendwas. Das taugt ihnen total.

1609 B: Mhm.

1610 C: Ja total. So Schatzsuche.

1611 I: Ja sollen wir das noch machen?

1612 C: Ja so eine Schatzsuche wäre total cool.

1613 A: Ja total. Was glaubst, wie die lesen. Und dann müssen sie sich wieder orientieren. Mit so
1614 einer Freude.

1615 I: Ja dann können wir ja so eine Schatzsuche entwickeln als Abschluss. Würdest du dann im-
1616 mer eine Gruppe alleine durch das Schulhaus schicken?

1617 A: Ja.

1618 I: Dass sie dann genau das, was sie in der Klasse besprechen in ähnlicher Form bei der
1619 Schatzsuche kommt.

1620 B: Da würd ich fast so machen, eine Klasse du, eine Klasse ich. Und da ist was drinnen. „Du
1621 gehst (...)“

1622 A: Jaja, das war jetzt nur eine Idee. Das ist so super, in der Lesenacht mit der Taschenlampe
1623 durch das Schulhaus.

1624 B: Ja das ist echt cool. Machen wir.

1625 I: Gut dann haben wir jetzt 6 Einheiten. 3 Einheiten mit diesen Bildern, was ist richtig, was ist
1626 falsch. Operatoren sind vor allem Beschreiben.

1627 C: Mhm.

1628 I: Was ich aber sehr wichtig finde. Wir haben jetzt immer den Wortschatz geklärt, nur dass ihr
1629 nochmal seht, was wir sprachsensibel alles gemacht haben. Wortschatz, welche Sätze sollen
1630 sie können.

1631 A: Die Sprachgerüste.

1632 I: Genau, die Sprachgerüste, das sind die scaffolds, die wir ihnen zur Verfügung stellen, damit
1633 sie das überhaupt erreichen können. Weil alleine eine Wegbeschreibung wäre schwierig.

1634 A: Nein, das würde nicht.

1635 I: Eben, deshalb muss man ihnen sprachliche Hilfen anbieten. Dann auch das mit dem Over-
1636 headprojektor, sie müssen euch beschreiben, wie du gehen musst. Also wieder ein Operator
1637 beschreibe mit Hilfe von Satzgerüst, das gemeinsam ansagen in Partnerarbeit und zum
1638 Schluss als Abschluss schickst du da dann die Gruppen durch das Schulhaus und in der
1639 Schatzsuche ist dann das drinnen, was wir jetzt sprachlich alles aufbereitet haben.

1640 A: Als netter Abschluss.

1641 I: Und da gibt es halt dann irgendetwas. Ist deutlich geworden, was sprachsensibel alles in
1642 einem Unterricht drinnen ist.

1643 B: Ja total. Echt, das war mir nie bewusst.

1644 A: Ja das ist einem auch nicht so bewusst, erst wenn man sich damit auseinandersetzt.

1645 I: Genau, eben, deshalb muss man sensibel dafür gemacht werden. Was braucht es eurer Mei-
 1646 nung nach jetzt, um Scaffolding diese Methode im Unterricht umsetzen zu können?

1647 A: Zeit, Ressourcen, sehr viele Ressourcen.

1648 B: Verständnis

1649 A: Ich finde du brauchst einfach eine Menge Zeit, damit auch jedes Kind einfach mal spre-
 1650 chen kann.

1651 I: Und in Bezug auf diese Planung, was wir jetzt gemacht haben? Dieser Planungsrahmen, das
 1652 Konkretisierungsraster, damit ihr so Unterricht planen könnt und Scaffolding im Unterricht
 1653 einzusetzen, was braucht ihr dafür?

1654 A: Vorlagen, vielleicht gibt es irgendwelche Hilfestellungen für den Lehrer.

1655 I: Mhm, also dass es schon Material gibt?

1656 C: Ja. Dass man darauf zugreifen kann.

1657 A: Genau, Material für uns als Unterstützung. Weil du adaptierst das dann eh auf deine Klas-
 1658 se. Aber irgendwie so ein paar Inputs.

1659 C: Genau. Weil ich glaub, dass es wäre wichtig, dass alle Lehrer diesen sprachsensiblen Un-
 1660 terricht, dass die wissen, was das ist. Und wie man das umsetzt. Und eben auch so, mit den
 1661 Satzbaukästen, das ist ja total hilfreich.

1662 A: Ja. Find ich auch.

1663 C: Dass man da aber, es braucht einfach mega viel Zeit, wenn man das für jede Stunde her-
 1664 richten muss.

1665 A: Ja total, diese Planung wäre ja ein Wahnsinn. Sie ist super, aber man braucht Hilfen, Un-
 1666 terstützung, dass man sich nicht alles selber machen muss. Weil wir haben ja nicht nur Sach-
 1667 unterricht (lacht).

1668 B: Wir haben so viele Fächer, wo überall sprachsensibel gearbeitet werden sollte.

1669 A: Ja eben, sogar in Turnen. Spring auf den Bock. Spring auf die Matte. Geh rechts über die
 1670 Matte zurück. Das ist ja, wie du sagst, überall.

1671 I: Ja, überall ist Sprache und überall könnte so viel gefördert werden. Aber wie könnte man
 1672 damit umgehen? Ich gebe euch recht, es ist ein irrsinniger Zeitaufwand, aber wie könnte man
 1673 damit umgehen, damit man das trotzdem umsetzen kann, was könnte man tun?

1674 B: Ich denke mir immer sich in die Lage des Kindes zu versetzen.

1675 I: Ich mein jetzt eher, wie kann ich als Lehrperson das alles, obwohl das so viel Zeitaufwand
 1676 umsetzen? Was muss die Institution Schule machen? Was braucht man?

1677 C: Sie könnt sich, dass sich die Lehrer einfach zusammenreden, ich glaub das ist oft das Prob-
 1678 lem, jeder hat so seine Klasse

1679 A: Jeder kocht so sein Süppchen.

1680 C: und man kommt sich (...) Genau. Aber wenn man im Endeffekt sagt „Ich mach das für das
 1681 und stell das irgendwo rein.“ Und dann sagt irgendwer anderer „Ah, okay ich mach das mal
 1682 Thema Nahrung“ und stell das da rein. Und ich habe Thema „Bäume“ gemacht und stell das
 1683 da rein.

1684 A: Ja, ja

1685 C: Einfach dass man so einen Austausch hat. Worauf man zugreifen kann.

1686 B: Ja aber das können wir ja machen als Schule.

1687 C: Eh. Aber das sagt man immer, aber es bleibt dann so.

1688 B: Aber da sind wir selber Schuld, wir Lehrer.

1689 C: Ja eh. Aber das ist ja das Problem. Einfach eine Einführung in den sprachsensiblen Unter-
 1690 richt als gesamte Schule. Und dass man sich dann die Arbeit aufteilt und Materialboxen er-
 1691 stellt.

1692 I: Mhm. Wenn ich was Gutes gefunden habe, stell ich das rein.

1693 A: Ja, ja genau.

1694 A: Aber es stellen sich da ein bisschen meine Haare auf, weil nicht nur wir, weil es ist ja ein
 1695 Angebot von weiter oben. Wieso kann man uns nicht auch helfen? Ich erwarte mir Hilfe von
 1696 den Leuten, die das auch entwickeln. Die, diese Sprachsensibilität ins Leben gerufen haben,
 1697 wir tun es dann ja eh weiter entwickeln und an unsere Klassen adaptieren. Aber ein bisschen
 1698 Hilfe erwarte ich mir auch von außen, außerhalb von diesen vier Wänden.

1699 C: Ja genau, dass es z. B. für so Hauptthemen, die eh immer überall gleich sind, dass man
 1700 dafür ein (..)

1701 A: Ein Gerüst

1702 C: Genau ein Gerüst bekommt und das kann ich dann auf Word für meine Klasse ganz schnell
 1703 umwandeln, in dem ich ein paar Sätze oder so einfach ändert

1704 A: Ja genau.

1705 I: Da kann ich euch auch sagen, dass z. B. vom Bifie eine Seite gibt, wo es zu unterschiedli-
 1706 chen Themen ausgearbeitete Stunden gibt, mit verschiedenen Vorschlägen. Das kann ich euch
 1707 sehr empfehlen. Eine Auswahl an Spielen auch schon entwickelt mit, welcher Wortschatz da
 1708 enthalten ist, welche Verben sind da drinnen, welche Satzstrukturen brauchen die Kinder.

1709 A: Also das ist ja schon einmal sehr gut.

1710 C: Ja aber so etwas gibt es. Aber wenn man sich damit nicht so beschäftigt, weil so wie du
 1711 bist jetzt da jetzt auf das Thema spezialisiert. Ich komm ja nicht auf die Idee, dass ich da jetzt

1712 auf der Bifie Seite herumschaue, vor allem habe ich den sprachsensiblen Unterricht bis heute
 1713 nicht gekannt (lacht).

1714 A: Ja genau. Also einfach mehr Transparenz für die Lehrer. Dass man weiß, dass gibt es und
 1715 da gibt es auch diesen Topf und da kann man zugreifen. Und einfach auch, dass wir alle auf
 1716 diese Sprachsensibilität achten und vielleicht ein bisschen mehr Schulung für den Lehrer, das
 1717 wäre auch noch wichtig. Irgendwelche Fortbildungen in diese Richtung, wir brauchen, wir
 1718 haben Kinder hier mit 100% Migrationshintergrund, Sprachsensibilität wird immer lauter, der
 1719 Ruf danach wird immer lauter. Früher wars vielleicht nicht so. Glaub ich.

1720 I: Es gibt ja durchaus diese Fortbildungen. Aber ich denk mir es ist oft so, man schaut sich
 1721 diese Fortbildungen an „Sprachsensibler Unterricht?“ Was ist das schon wieder?

1722 A: Ja eben das ist es ja.

1723 B: Ja was da alles auch dazu kommt. Also ich sag es ganz ehrlich ich fang nicht an, dass ich
 1724 jede Woche, das alles so aufbereitet. Ich sag nur mit der Materialkiste und so, wir reden im-
 1725 mer groß, auch bei der letzten SCHILF, dass find ich persönlich, es liegt nur an uns. Ich spei-
 1726 chert auch meine Sachen auf 2b immer öffentlich ab, könnt ihr gerne zugreifen, I don't care.
 1727 Nur ich fang nicht an, da Dateien zu speichern, das ist einfach, wenn du Klassenlehrer bist
 1728 verdammt schwer, du machst deine Sachen und gut ist. Was natürlich ist, wenn es uns so am
 1729 Herzen liegt, mir liegt sprachsensibler Unterricht sehr am Herzen und ich wird es auch umset-
 1730 zen. Dass man das den Kollegen sagt, ich hätte das und willst du, kannst du. Und wie du auch
 1731 sagst, es sollt von wo anders einfach Hilfe kommen.

1732 A: Ja wir müssen einfach schon sehr viel abdecken, auch viel Arbeit der Eltern und jetzt auch
 1733 auf das noch. Und es ist eine tolle Sache.

1734 B: Es ist super. Es ist mega. Und ich glaub, dass es genau in jede Klasse gehört.

1735 A: Ja unbedingt. Unbedingt.

1736 B: Aber es gehört jemand, der das erklärt den Kollegen und vereinfacht wie es zum Umsetzen
 1737 ist. Und es ist ja auch gar nicht so schwer, mit einem Buch hat man ja schon Hilfsmittel.

1738 I: Ja und man müsst es halt auch immer wieder üben. Ich setze mich jetzt schon so lange da-
 1739 mit auseinander und ich geh in die Klasse und hab einen Blick, was ist da sprachsensibel und
 1740 was könnte man rausholen. Je mehr du dich damit beschäftigst natürlich. Aber ja, ich habe
 1741 auch keine eigene Klasse. Sprachsensibilität ist ja quasi gerade mein zweiter Job.

1742 A: (lacht) Eben du hast ja den Fokus gerade nur auf der Sprachsensibilität. Wir haben ja auch
 1743 soziale Arbeit, bürokratischen Kramm und auch noch Sprachsensibilität in jedem Fach, was
 1744 mit viel Arbeit verbunden ist.

1745 B: Bloß dir rennt die Zeit davon, dann sollst du auch jedes Kind sprechen lassen. Mit vorher
1746 Ausarbeitung.

1747 C: Ich mein wir haben eh noch Glück. Wir haben nur so wenige Kinder. Aber es reicht auch
1748 schon du bist damit auch schon, mehr oder weniger manchmal überfordert.

1749 A: Ja eben. Und ich genieße es und du kannst auf jeden eingehen. Und das könnten noch we-
1750 niger sein, damit sie einfach mehr brauchen, als Kinder am Land oder wie es noch vor 30 Jah-
1751 ren war.

1752 C: Voll. Ich habe manchmal auch nur 10 Kinder, weil die anderen im Sprachförderkurs sind,
1753 aber da habe ich auch genug zu tun. Weil die Kinder möchten sprechen. Der braucht da Hilfe.
1754 Da zerreißt es einem schon.

1755 I: Gut. Sonst noch etwas.

1756 B: Ja also es gehört in die Schulen getragen. Und da ist echt Entwicklungspotenzial vorhan-
1757 den.

1758 I: Okay. Gut. Freut mich. Und wenn ihr jetzt über euren jetzigen Sachunterricht nachdenkt,
1759 fördert ihr eurer Meinung die sprachlichen oder ist es so, wenn du jetzt darüber nachdenkst
1760 und schaust, was wir jetzt alles gemacht haben, legst du doch mehr Wert auf das fachliche?

1761 A: Na doch ich mach schon auch Sprache. Nicht so intensiv, aber ich versuch sie sprechen zu
1762 lassen. „Ich sehe.“ oder. Ich glaub schon, dass man Wert darauf legt.

1763 B: Ja ich glaub das mach ich auch.

1764 C: oder auch Begriffe erklären, oder, das gehört ja auch dazu.

1765 B: Ja weil das einmal die Chance ist, weil letztens haben wir den Apfel gehabt und „Kernge-
1766 häuse“ und schau mal da steckt das Wort Haus drinnen, du willst schon, dass sie in dem Fach,
1767 wo sie nicht unbedingt schreiben müssen, wo man ein bisschen was kapieren kann. Weil du
1768 weißt ja, dass in gewissen Sachen, manche Kinder einfach untergehen, in den Schulübungen.
1769 Ich versuche es jetzt.

1770 A: Wie du jetzt sagst. Der Apfel. Ein Apfel besteht aus und dann haben wir auch versucht.
1771 Was dir einfällt. Entweder „Ein Apfel hat.“ oder „Ein Apfel besteht aus.“. Also ich glaub
1772 schon, dass man das einbaut, vielleicht anders als wir es jetzt mit dir geplant haben, aber doch
1773 man baut es ein. Und was jetzt halt hilft ist, dass man weiß, was das alles ist. Scaffolding,
1774 Bildungssprache, Sprachsensibler Unterricht usw. Es ist wichtig, dass die Lehrer sprachsen-
1775ibel werden. Und das bewusst.

1776 I: Ja genau. Das ist ganz wichtig, dieses Bewusstsein für Sprache. Es gibt auch schon für den
1777 Sachunterricht ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, das hab ich euch mitgenommen, das
1778 könnt ihr euch dann auch nochmal ansehen.

1779 B: Ich glaub halt, dass die Kinder da dann aufgeben, weil es ist echt schwer.

1780 A: Aber du kannst es differenzieren.

1781 B: Jaja, aber das ist schon puh

1782 I: Aber du darfst nicht vergessen, du gibst ihnen zusätzliche Hilfe. Du gibst ihnen ja nicht nur

1783 einfach Arbeitsblätter, sondern erarbeitest das Schrittweise mit ihnen. Du erarbeitest diese

1784 Wörter, die Satzstrukturen etc. Man darf einfach nicht vergessen, wie viel Sprache im Sach-

1785 unterricht enthalten ist und man vernachlässigt das einfach viel zu oft, obwohl man da so viel

1786 rausholen könnte.

1787 A: Ich hätte echt sehr gerne, dass du auch eine Stunde haltest von den geplanten Stunden,

1788 damit ich da sehen kann.

1789 I: Ja das kann ich sehr gerne machen.

1790 A: Ja super, das würde ich echt toll finden. Auch einfach, ich unterrichte immer, ich würde

1791 einfach gerne einmal beobachten. Das wäre total gut.

1792 I: Ja kann ich natürlich machen. Aber glaub mir, ich mache das in der Umsetzung dann auch

1793 nicht alles richtig. In der Theorie klingt das immer gut, praktische Umsetzung ist dann wieder

1794 was anderes. Mir wäre einfach auch wichtig, festzustellen, wie man den Zeitaufwand umge-

1795 hen könnte, um es trotz allem zu machen.

1796 B: Ja das ist eh das zentrale. Zusammenarbeit und Hilfestellungen. Das ist das Wichtigste!

1797 A: Ja aber mich würde es wirklich interessieren zu beobachten, wie das die Kinder so auf-

1798 nehmen, dieses Gerüst und diese ganze Sprache usw. Und das einfach nur zu beobachten. Das

1799 würde mich interessieren. Und auch was sich der Ibrahim herausnimmt, was sich die Luisa

1800 herausnehmen kann. Na das interessiert mich wirklich. Das ist einfach spannende, wenn man

1801 das mal beobachten kann, ohne immer selbst zu unterrichten.

1802 C: Ja und weil es einfach auch ganz fein ist, wieder einfach mal zu hospitieren und zu sehen,

1803 wie es jemand anderer macht.

1804 A: Ja eben.

1805 I: Ja passt. Also ich werde das vorbereiten für euch und entwickeln. Mit welchem Gefühl oder

1806 Erwartungen geht ihr jetzt in die Stunde?

1807 B: Ich freu mich total das umzusetzen.

1808 A: Also ich bin neugierig. Meine Erwartungen. Ich bin neugierig.

1809 C: Also ich freu mich auch total, weil ich glaube, dass die Bausteine, dass das echt für man-

1810 che Kinder echt super ist. Dass die sich da anhalten können.

1811 I: Gut perfekt. Also weiter wird es jetzt so gehen, dass ihr in zwei Wochen unterrichten wer-

1812 det und ich immer wieder beobachten komme, bzw. auch selbst unterrichte. Ihr bekommt von

1813 mir Leitfragen für das Erstellen eines Gedächtnisprotokolls. Dass ihr kurz in Stichworten
1814 nach de Unterricht, was euch aufgefallen ist, was habt ihr auch in Bezug auf manche Kinder
1815 beobachten können.

1816 A: Jaja.

1817 I: Auch hat es überhaupt etwas gebracht? Wo hättest du zusätzlich Hilfe benötigt. Also ein-
1818 fach was euch auffällt nach der Unterrichtsstunde. Und nach diesen zwei Wochen, wird es
1819 dann nochmal eine Gruppendiskussion geben, wo wir das Evaluieren und darüber sprechen.

1820 B: Super. Cool

1821 A: Ja sehr gut.

1822 C: Ja!

1823 I: Danke, dass ihr so mitgemacht habt und so dabei wart, obwohl es sehr lange gedauert hat.
1824 Und danke, dass ihr euch grundsätzlich dazu bereit erklärt habt.

1825 C: Gerne

2. Gruppendiskussion: 35min

I = Interviewerin

A = Lehrperson A

B = Lehrperson B

C = Lehrperson C

1 I: Danke erstmal, dass ihr wieder alle drei Zeit gefunden habt. Ich würde sagen wir legen
2 gleich los. Meine erste Frage ganz allgemein ist, ich würde gerne wissen wie eure Erfahrun-
3 gen mit der Anwendung des Scaffoldingprinzips war und wie würdet ihr die Umsetzung im
4 Unterricht grundsätzlich beschreiben. Also wie ist es euch ergangen? Wie sind die Schüler
5 damit umgegangen? Was sind Vor- und Nachteile?

6 A: Na also sprachlich, es war sehr, sehr gute Unterstützung zum Unterricht. Irgendwie hat
7 man es eh schon ähnlich, also es war jetzt nicht so ganz neu, der Aufwand vielleicht. Also ich
8 würde das sicher jetzt nicht jede Woche machen, aber es bringt den Kindern schon sehr viel.
9 Noch dazu individuell, der eine merkt sich des, der andere merkt sich diesen Satzbaustein.
10 Also es ist schon sehr gute Hilfe, sehr große Hilfe für unsere Kinder.

11 C: Und da is auch, der eine, der braucht a totale Hilfe, der schreibt von vorne bis hinten quasi
12 halt ab. Und andere können halt dann variieren und selber dann was dazuschreiben. Ich find
13 das hat super funktioniert.

14 A: Ja. Ja. Und auch steigern, wie sie sich individuell steigern. So wie du sagst, manche brau-
15 chen das Ganze, die ganze Hilfe und manche nehmen es nur partiell an. Mhm. Ja. Ja

16 C: ja. Genau. Nur ein paar Punkte.

17 B: Ich find auch, ich würde das auch ganz gern machen immer so. Nur weiß ich nicht, ob ich
18 die Zeit dafür habe es so aufzubauen. Aber ich fands wirklich toll, weil die Kinder, man hat
19 am Schluss gesehen, dass sie sprachlich einfach voll viel drauf gehabt haben. Sie haben ein-
20 fach gewusst um was es geht (schnipst 2x) sie haben sich an etwas halten können, haben das
21 wiedergeben können. Es war echt toll. Sie haben auch a Freude ghabt beim Aufbauen, also
22 beim selber Erarbeiten.

23 C: Und sie haben dann auch gewusst wo sie nachschauen können.

24 B: ja, ja

25 C: Dann können sie sich besser dann ausdrücken.

26 B: ja orientieren.

27 C: Des is schon. Jetzt fragen sie auch immer „machen wir wieder einen Satzbaukasten“

28 A: oh.

29 C: also, also es war scho

30 A: prägend

31 B: also es war für die Kinder auch gut.

32 C: für die Kinder wars super. Weil da können sie sich einfach irgendwo festhalten

33 A: genau anhalten

34 B: Ich habs echt cool gefunden.

35 I: mhm. Okay. Und in Bezug auf euch selbst? Wie es euch damit gegangen? In Bezug auf die

36 Arbeit mit dem Material? Mit dem Aufbau der Stunde? Wie war das für dich als Lehrperson?

37 B: Also für mich war es vielleicht a bissl zu viel Material muss ich ehrlich sagen. Weil die

38 ganze Tafel voll war. Also halt mit den ganzen Wörtern. Es waren sehr viele Wörter. Andererseits waren die Wörter wichtig, weil die Kinder haben die gebraucht. So. Aber ich würdse

39 es trotzdem so machen. Weil für mich wars‘ zum Schluss das Resultat so, dass die Kinder

40 wirklich viel mitnehmen konnten und eigentlich hab ich mehr unterrichtet als normal. Weißt

41 was ich mein? Es ist mehr rübergekommen von dem.

42

43 I: mhm.

44 A: Ja dem schließ ich mich total an. Manchmal hab‘ ich mir auch gedacht, das ist viel. Ich

45 mein du warst ja auch dabei. Manchmal war die Tafel ganz voll, aber für die Kinder war das

46 sehr, sehr gut.

47 B: Ja, weil sie auch gewusst haben wo sie hinschauen müssen. Du hast gesagt „Wie heißt das

48 nochmal, Weg.. aja, Wegbeschreibung?“

49 A: Ja, ja.

50 B: D. h. sie haben es gesehen und irgendwann war es auch drinnen.

51 A: Ja, ja

52 B: Also ich find‘ das war eine tolle Unterstützung für mich. Ich habe viel mehr weitergebracht

53 als normalerweise. Als ich normalerweise hätte weiterbringen können.

54 A: Ja, ja. Ich habe mir aber auch gedacht. Natürlich ist es viel Aufwand, ja, aber das machst ja

55 nicht immer, sondern das ist jetzt was für dich, was Nachhaltiges. Und auch, wenn es irgend-

56 wann mal passt in die Verkehrserziehung.

57 B: kann man’s reingeben.

58 A: Oder auch einfach, wenn die Kinder mal früher fertig sind, wieder als individuell nochmal

59 machen.

60 B: genau. Mhm. Man müsste einfach nur einmal dieses Schema haben und ich glaub auch,

61 dass durch das, haben viele Kinder bei mir, die nicht so gut sind, haben dadurch einfach da

62 aufgeholt (schnipst 2x). Die haben, jeder hat eigentlich kapiert um was es geht, aufgrund des

63 sprachlichen Materials. Ohne dem Material gehen dir sicher immer fünf unter, die typischen

64 fünf, gehen dir unter. Die checken das dann auch nicht, weil sie die Sprache nicht können und

65 nichts dazu beitragen können. Und das weiß man. Und man holt sie halt wieder irgendwie.
66 Aber mit dem haben sie es kapiert. Ja.

67 A: also es war sehr gut.

68 I: Habt ihr auch Wiederholungsphasen gemacht und wie sind diese abgelaufen?

69 B: Also ich würde sagen in der Schulübung. Also bei mir war das in den Schulübungen. Also
70 das war cool mit den Schulübungen.

71 C: Und es ist auch super mündlich gegangen. Weil die Kinder da dann gesessen sind und
72 dann einen Weg beschrieben haben.

73 A: Mhm. Mhm. An der Tafel das geholt. Das war super.

74 C: Und dann haben sie schon an der Tafel das war super. Und dann wollt jeder irgendwie
75 drankommen und wenn die den Satzbaukasten nicht gehabt haben, dann haben sich halt die
76 gemeldet, die eh gut sind und immer die gleichen.

77 A: Immer die gleichen.

78 B: Genau die eh gut sind. Die das eh können.

79 C: Und so war das halt anders. Da hat sich halt jeder wirklich gemeldet. Jeder hat dann einen
80 Satz bauen können und sich zu dem Thema sprachlich äußern können. Und das war super.

81 A: Habt ihr jetzt so weiter gemacht mit den Satzbaukasten?

82 B: Nein. Ich eben nicht mehr. Aber da könnten wir uns zusammenschließen, weil wir ja das
83 gleiche Buch haben. Ich tät es schon gern machen. Und wir machen es zu dritt. Man könnte
84 sich das einmal abspeichern. Und dann macht immer einer die Wörter. Weil es ist eigentlich
85 nur. Es muss ein Worddokument vorbereite werden auf das wir dann zugreifen und dieses je
86 nach Thema aufbereiten. Oder?

87 A: Und dann auf den Wochenplan halt abgestimmt.

88 B: Genau. Und dann abgestimmt.

89 A: Auf das Kernthema.

90 B: Vielleicht. Oder einmal im Monat. Weil ja dann de Schulübung nicht mehr passt, weil ja
91 Deutsch und Sachunterricht nicht immer zusammenpasst. Weil sonst zieht sich das. Es ist
92 schon sehr lang. Man hat schon gewusst, das braucht jetzt a Zeit wieder.

93 I: Wobei du musst ja sagen, es hat auch länger gedauert, weil wir das Organisatorisch so
94 handhaben mussten, dass ich möglichst oft dabei sein kann. Dadurch hat sich das auch sehr in
95 die Länge gezogen. Und wir immer überlegt haben.

96 B: Ja stimmt das war sicher ein Grund.

97 I: Weil sonst hättest du es ja machen können, wenn du Zeit gehabt hättest.

98 B: Und es war das erste Mal. Die Kinder kennen jetzt das System, d. h. es geht viel schneller.
 99 Die Kinder wissen „Ah jetzt wird wieder geredet. Man tut wieder auf der Tafel.“ Und, und,
 100 und, und. Auch die Präsentation war auch sehr gut. Meine lieben überhaupt präsentieren und
 101 das war super.

102 A: ja das war richtig gut.

103 C: Ja, auch bei den Plakaten draußen hat ihnen auch gefallen. Dass dann draußen was hängt.

104 A: Ja genau. „Schau das hab ich gemacht.“

105 C: Ja genau.

106 B: Ja also ich täts scho wieder gern machen. Vielleicht schaffen wirs.

107 A: Ja das wäre nett zu einem coolen Thema.

108 I: Zu den einzelnen Phasen. Das war ja aufbauen. Zuerst allgemein Sprechen in der ihnen zur
 109 Verfügung stehenden Sprache, dann in Partnerarbeit, danach Präsentieren vor der Klasse und
 110 schlussendlich verschriftlichen. Es ist ja immer schwieriger geworden. Was fällt euch zu den
 111 einzelnen Phasen ein? Was ist euch positiv in Erinnerung geblieben? Wo hat es Probleme
 112 gegeben? Auch zu den Phasen Präsentieren und sprachlich Ausdrücken. Auch im Hinblick
 113 auf den Unterricht zuvor? Was war anders?

114 B: Also ich persönlich am Anfang. Da sie es zum ersten Mal kennengelernt haben, hat es ein
 115 bisschen gedauert bis sie verstanden haben, was will sie jetzt von mir. Ja der liest das vor. Ja.
 116 Aber du hast bei jeder Phase eigentlich gemerkt, dass sie dann „Aha“ gecheckt haben um was
 117 es geht. Und dann war das irgendwie flott. Also z. B. es hat gedauert den Satzbaukasten zu
 118 erklären, also wie das funktioniert. Aber sobald sie ihn hatten, hast du gemerkt, da ist eine
 119 Freude da. Da ist ein Engagement da von ihnen. Also sie haben dann. Also es hat erklären ein
 120 bisschen gedauert, aber ich glaub bei jedem einzelnen, bei jeder Phase, aber sobald das mal
 121 draußen war hast du mehr Erfolg, also war das Ziel erreicht irgendwie. Und ich glaub beim
 122 nächsten Satzbaukasten, also bei der nächsten Erarbeitung wissen sie was los ist. Dann haben
 123 sie eine Routine. Also ich würde sagen es war ein bisschen mühsam dahin zu kommen wo
 124 man hin wollte, aber danach hat es sich ausgezahlt.

125 C: Total bei den Wegbeschreibung.

126 B: Also es war sehr intensiv.

127 A: Ja das ist halt einfach ein schwieriges Thema das Wegbeschreiben.

128 B: Aber wenn es gefruchtet hat.

129 I: Wenn du dann am Schluss schaust was rausgekommen ist?

130 B: Ja. Es war vielleicht anfangs ein bisschen eine Geduldssache. Kann ich mich erinnern. So
 131 bei der Erarbeitung bei den Sachen.

132 A: Ja? Also es ist bei uns eigentlich. Ja also so wie du sagst, dass mal einführen und erklären.
 133 Das war halt lang, jedes Wort mit dem richtigen Kärtchen. Aber das hat dazugehört. Aber
 134 dann war es auch eine Hilfe. Du hast gesehen, wenn sie gemeinsam gearbeitet haben, wie sie
 135 sich immer an der Tafel orientiert haben. Also sie haben sehr oft hingeschaut. Das war schön.
 136 Einfach zu wissen, wo hol ich mir die Hilfe.

137 C: Ja genau. So war es bei meinen auch.

138 A: Das ist ja auch wichtig zu wissen, wo kann ich mir die Hilfe holen. Nicht so wie da ist das
 139 ganze 1x1 und die wissen nicht, wo sie hinschauen sollen.

140 B: Ja. Ja. Voll. Dass sie sich selbst etwas holen können. Wie wenn sie ein Wörterbuch holen.

141 C: Ja. Also es war cool. Sehr sogar. Einfach die sprachliche Entwicklung zu sehen, aber in
 142 Verbindung mit dem Fach. Weil sie haben sich ja zum Thema äußern können. Und ich glaub,
 143 genau das hat ihnen getaugt. Sie haben endlich die Möglichkeit gehabt zu einem schwierigen
 144 Thema zu sprechen, in dem sie eben auf die Hilfe zurückgreifen konnten. Auch bei den Wie-
 145 derholungen im Kreis. Plötzlich konnte ein Ibrahim sagen „Die Kinder überqueren die Stra-
 146 ße.“. So fein. Da freut sich der Lehrer und das Kind.

147 A: Genau. So war es bei mir einfach auch. Die sind da gesessen beim Plakat erstellen und
 148 haben gesagt „Wir können noch schreiben, dass das Mädchen bei Rot die Straße überquert“
 149 oder bei der Wegbeschreibung. Die haben zum Schluss einen Weg beschreiben können.

150 B: Lustig war auch. Wie wir (zeigt auf I) am Nachmittag über die Straße gegangen sind und
 151 dann hat ein Mädchen von meiner Klasse schreit uns nach „Victoria und Theo²⁸ überqueren
 152 den Zebrastreifen.“

153 A: (lacht) total. Es war ein großer Erfolg. Die Kinder konnten sich einfach sprachlich und
 154 auch fachlich so viel mitnehmen. Und es hat ihnen richtig Spaß gemacht – ist ja im Prinzip
 155 nicht das spannendste Thema. Aber da sie endlich die Möglichkeit hatten zu reden, war es
 156 super für sie.

157 B: Ja und bei mir haben Kinder gesprochen, die sonst immer nur dasitzen und schauen. Die
 158 sind bei der Präsentation vorne gestanden und haben da selbstbewusst gesprochen. Und ich
 159 habe mir einfach nur gedacht „Wahnsinn. Was ist da los?“

160 A: Wichtig war da aber auch immer die Gruppenzusammensetzung. Ein Kind das gut war und
 161 ein eher schwächeres Kind. Die konnten meistens zusammen so gut arbeiten und haben sich
 162 gegenseitig unterstützt.

²⁸ Pseudonymisierung der Lehrperson

163 C: Ich find halt auch, dass der gesamte Redeanteil viel höher war. Meine haben in glaub ich
 164 noch keiner Sachunterrichtsstunde so viel gesprochen, wie in diesen Stunden. Zumindest
 165 nicht so viel passend zum Thema (lacht).

166 I: okay. super. Schön zu hören. Und ihr könnt euch ja noch daran erinnern, wie wir gemein-
 167 sam die Planung gemacht haben. Ah, wie habt ihr euch gefühlt, wie wir diese Planung in die-
 168 sen Planungsrahmen, die sprachlichen Mittel sind in den Themen enthalten. Was ist euch da
 169 jetzt in Erinnerung?

170 B: Also zuerst habe ich mir gedacht. Um Gottes Willen.

171 A: Viel, viel, viel. Aufwand. Sehr viel Arbeit, vieles was ich natürlich schon, da brauch ich
 172 jetzt keinen Rahmen mehr. Da mach ich mir ein Schlagwort, also viel Bürokratie. Also das
 173 fehlt mir ein bisschen der Zugang zum Praktischen. Irgendwas, was, was auf was du zugreifen
 174 kannst. Also eben z. B. als eine Art Vorbereitung eines Satzbaukastens, wo du nur mehr ein-
 175 setzen musst.

176 B: Ich glaub für mich war das auch so. Um Gottes Willen ur viel. Aber weil ich am Anfang (-
 177). Ich bin auch so ein Mensch. Der es umsetzen muss und dann versteh ich. Also wenn ich
 178 vorher komplett kapiert hätte, was ich da eigentlich mache und sofort das durchschaut hätte,
 179 wäre gar nicht so gewesen. Aber am Anfang war es schon so „Jeses Maria was muss ich denn
 180 da alles machen?“. Ich habe es am Anfang eben nicht ganz kapiert. Hab das ja auch noch nie
 181 zuvor gesehen. Aber jetzt, beim nächsten Mal weiß ich. Es ist halt am Anfang ein bisschen
 182 eine Theoriesache, die für die Praxis einen Vorteil hat. Und die Umsetzung ist halt leichter.

183 I: Und was sind jetzt die Vorteile dieser Planung? Was hat euch für den Unterricht total viel
 184 gebracht? Bzw. was waren noch Nachteile?

185 B: Dass es eine präzise Arbeit war. Und dass viel Gewinn daraus war. Dass sie viel sich ge-
 186 merkt haben. Dass sie Anhaltspunkte hatten. Das sie sprachliche gefordert wurden, weil sie
 187 endlich was hatten, ohne dauernd nur mich fragen zu können. Sondern sich selbst etwas zu
 188 erarbeiten.

189 C: Und die Kinder können sich dann auch mehr daran beteiligen am Unterricht. Weil sie
 190 selbst dann was sagen können. Weil sonst musst immer nach fragen. Bzw. fragst du gar nicht,
 191 weilst sowieso gar nicht wirklich weißt, was Thema ist, bzw. nicht wirklich was verstehst.

192 B: Genau. Sie haben sich ans Schema halten können. Sie waren Sprachfreudiger.

193 C: (lacht) total. Sprachfreudiger.

194 I: Was mir auf jeden Fall positiv aufgefallen ist und das habe ich bei euch allen dreien be-
 195 obachten können war – also kurz wir haben ja bei der 1. Gruppendiskussion besprochen, was
 196 brauchen die Kinder alles? Welche sprachlichen Mittel bringt das Thema mit sich, welche

197 Vokabel brauchen die Kinder etc. – dass ihr die Kinder dadurch genau darauf hinführen habt
 198 können. Z. B. beim Wimmelbild. Ihr habt ja genau gewusst, wo ist mein sprachliches Ziel?
 199 Und ihr hab die Kinder genau dort hingelegt, dass ist mir bei der Beobachtung ganz stark auf-
 200 gefallen.

201 C: Ja stimmt. Man hat genau diese Wörter im Kopf gehabt, also z. B. überqueren.

202 I: Genau. Trotzdem haben aber die Kinder geredet. Und durch die Planung hattet ihr das Ziel
 203 vor Augen. Sonst ist man oft im Unterricht vor allem das sprachliche Ziel nicht bewusst.
 204 Meist nur fachliche Ziele.

205 A: Ja genau es ist halt schwammiger.

206 B: Ja das wär definitiv unter gegangen. Bei uns wär im Fokus gewesen „der Verkehr“ und das
 207 Wichtigste im Verkehr und wahrscheinlich hätten wir weniger Wörter verwendet, wie „über-
 208 queren“, weißt so.

209 A: Ja gerade die, die ich für die Schulübung brauche diese Wörter.

210 B: Ja genau, gerade die.

211 A: Und dann hat noch irgendjemand ein nettes Wort sagt, ein Wort das halt nicht so in dem
 212 Sprachgebrauch ist. Und „aja“ und dann schreibt man das noch an die Tafel. Das ist so mein
 213 Zugang zur Schulübung.

214 C: Ja das ist sicher ein Vorteil in dem Planungsrahmen. Dass einem selbst das sprachliche
 215 Ziel bewusst ist.

216 A: Ja, ja das sicher, wenn du das selber vor Augen führst und dem selber dann nieder-
 217 schreibst, ist das was anderes als wenn du dir nur ein paar Stichwörter aufschreibst. Das si-
 218 cher.

219 I: Ich plan halt meinen Unterricht genauso in der ersten Klasse. Im Hinblick auf Sprache.

220 B: Genau was ist das sprachliche Ziel, das, das ist das Wichtige.

221 A: Das sollt ma machen. Das ist eh nicht schlecht.

222 B: Das sollten wir auch machen. Das sollte man weiterführen, dass man sich... aber das hat
 223 man die Lernwörter, dass man die vielleicht ausbaut.

224 A: Ja oder anbietet im Satzbaukasten. Ja das wären auf jeden Fall Möglichkeiten.

225 I: Ein Beispiel. Ich biete ihnen nicht nur „der Keks“ an, sondern z. B. Kekse ausstechen, Kek-
 226 se backen, mit Verben in Verbindung. Verb und Namenwort. Die brauchen ja nicht nur den
 227 Wortschatz „die Kerze“, sondern „Eine Kerze anzünden“. In Kombination mit Sätzen.

228 A: Ja genau. Dass sie das gleich verwenden können. Das ist gut. Das ist ein Denkanstoß. Weil
 229 sonst sind es ja nur Vokabel ohne in einem sprachlichen Zusammenhang gebracht. Ja so wie

230 beim „überqueren“, „Das Kind überquert die Straße“, so haben sich die Kinder halt äußern
231 können. Diesen Satz als Ansatzpunkt, um zu sprechen.

232 C: Ich habe einfach total gern mit dem Material gearbeitet. Ich habe ja auch nur sagen müssen
233 „Na schau doch mal an die Tafel. Das hilft dir.“ Aufgrund der riesen Fortschritte der Kinder
234 war der ganze Unterricht einfach effektiver und wertvoller für mich als Lehrperson. Ich habe
235 gewusst „Heute haben meine Kinder richtig viel gelernt. Sprachlich, aber auch fachlich, die
236 können auf der Straße jetzt jemanden den Weg erklären, bzw. danach fragen!“. Und ich habe
237 das Ziel meiner Stunde erreicht (--) was mich als Lehrperson freut und wodurch das Unter-
238 richten Spaß macht!

239 I: Das ist gut. Super.

240 I: Und wie glaubt ihr jetzt, dass ihr Scaffolding im Unterricht weiter umsetzten könnt?

241 B: Wie oder ob?

242 I: Wie und ob? Wie könnt ihr euch das vorstellen?

243 B: Also ich kann es mir sehr gut vorstellen, weil es mir Spaß macht und den Kindern was
244 bringt. Ich würde es gern in Kombination machen mit einer Kollegin vielleicht. Dass man sich
245 abwechselt mit dem Material erstellen, z. B. den Satzbaukasten. Und ja man muss sich ein-
246 fach überlegen, was ist mein Thema, wie kann ich es kombiniere, vielleicht alle zwei Wo-
247 chen. Dass man die Themen einschränkt. Jede Woche für ein Thema ist es mir zu viel, weil
248 ich auch manchmal die Schulübungen mach, so ganz andere. Aber alle zwei Wochen würde
249 ich es gern machen.

250 C: Jede Woche ist halt auch schwer, weil etwas dazwischen kommt und das dann immer so
251 zu. machen.

252 A: Und du kannst es ja eh oft für mehrere Wochen brauchen, also ich denk da jetzt an das
253 Straßenthema, das haben wir ja sehr lange gebraucht. Das war eine ganz Woche lang bei mir
254 eigentlich an der Tafel.

255 B: Aber halt in Deutsch hast nicht das gleiche Thema. Dann hast da den Satzbaukasten und du
256 machst schon mit einem anderen Thema weiter. Man könnte es kleiner machen. Also mir war
257 es fast zu viel für eine Woche.

258 A: Ja, ja es war viel Angebot. Aber wie gesagt, dass haben die Kinder gebraucht.

259 B: Ich werde es einfach kleiner machen.

260 I: Und damit man es jetzt wirklich im Unterricht integrieren kann, was bräuchte es für euch,
261 dass ihr es umsetzen könnt?

262 B: Naja man muss sich halt einfach selbst überlegen, was für Wörter, was ist mein Ziel in der
263 Sprache und welches Thema. Und das muss ich dann eigentlich nur machen.

264 A: Zeitressourcen. Und enorme Zeitressourcen.

265 B: Für uns jetzt?

266 I: Aber wie könnte man das ändern? Damit man es schon für jedes Thema machen könnte?

267 B: Das müsste jemand machen.

268 C: Also, dass es schon vorbereitete Materialien gibt, auf die man zugreifen kann.

269 A: Es wäre halt viel zu viel das für jede Woche zu machen, für jedes Thema.

270 B: Wichtig wäre, weniger Themen dafür intensiver.

271 A: Ja genau.

272 B: Okay, das mach ich sowieso im Sachunterricht.

273 A: Ja ich genauso.

274 B: Einfach weniger ist mehr. Z. B. könnte ich Monate, Jahreszeiten, Wochentage den ganzen

275 Jänner machen. Halt sprachlich aufbereitet.

276 A: Das ist ja auch bei dieser Kompetenzorientierten Jahresplanung ist es ja schon. Da hast du

277 ein Thema, das sich über mehrere Wochen und auch fächerübergreifen einfach anbietet. Also

278 man kommt von dem ab, die Woche das, die Woche das, die Woche das.

279 B: Es ist einfach voll viel. In Deutsch sollst ihnen z. B. bei mir jetzt Vergangenheit, Gegen-

280 wart lernen. Ich würde Sachunterricht einfach kürzen auf weniger, weil man hat ja eh neben-

281 bei so viel.

282 A: Und das kannst du ja auch. Das ist das schöne an unserem Beruf. Das ist das schöne an

283 diesem Rahmenlehrplan, du weißt, du hast ein Ziel, aber wie du zu dem kommst, kannst du

284 selbst gestalten. Und das ist das schöne an unserem Job, weil du nicht jemanden hat, der dir

285 ständig auf die Finger schaut, sondern weil du es wirklich nach dir und nach deinen Kindern

286 ausrichten kannst. Und der Weg ist das Ziel. Und den Weg kannst du selber aussuchen.

287 B: Deswegen weniger ist mehr.

288 A: Definitiv weniger ist mehr. Eindeutig.

289 C: seh ich genauso. Auf weniger Themen konzentrieren und dafür diese sprachlich aufberei-

290 ten, so dass sich die Kinder etwas mitnehmen können.

291 (--)

292 I: Und wie seht ihr die Umsetzung des Scaffoldings in Form von Materialien? Was würdet ihr

293 diesbezüglich brauchen? So dass ihr es regelmäßig bzw. zu einem fixen Bestandteil eures

294 Unterrichts zu machen?

295 C: Naja, also das es einfach auch in den Schulbüchern schon drinnen ist. Es ist eh schon teil-

296 weise, vor allem im Deutschbuch.

297 A: Ja teilweise ist es schon drinnen. Bei uns auch im Federleicht.

298 B: Aber überhaupt. Dass die Schule das anbietet, dass es Materialien gibt, z. B. einen Satz-
 299 baukasten.

300 A: Danke. Ja das wollt ich zuerst schon sagen. Dass die Materialien schon vorgegeben sind.

301 B: Vorgegeben. Es wäre halt super, wenn es das geben würde und man darauf zugreifen
 302 könnte.

303 I: Also so quasi eine Datenbank?

304 A: Ja genau, wo es einen Zugang gibt und verschiedene Themen aufbereitet sind.

305 C: Man muss das halt auch noch alles vorbereiten. Das dauert ja ewig. Du bist da ja auch ewig
 306 gesessen. Das dauert ja ewig.

307 A: Und das ist halt nur Sachunterricht. Und natürlich kannst du das in Deutsch auch nehmen.

308 C: Ja aber trotzdem du hast ja auch andere Sachen auch noch, so (--) das ist halt dann scho
 309 zeitaufwändig.

310 B: Ja.

311 I: Wobei man ja aus euren Schilderungen sieht, die Zeit lohnt sich.

312 A: Ja das definitiv.

313 C: ja auf jeden Fall.

314 B: Deswegen mein ich ja, wenn man sich zusammenschließt, vielleicht mit zwei Klassen,
 315 wenn man die gleichen Bücher hat. Okay du hast jetzt ein anderes Buch.

316 C: Ich habe das von der 2.

317 A: Und wir habens von der?

318 B: Von der ersten.

319 (lachen)

320 A: Gut zu wissen.

321 (--)

322 I: Welche Konsequenzen zieht ihr also jetzt aus dem für euren Unterricht?

323 A: ja einfach, sich selber das auch trauen, dass man Themen kürzt, oder eben, dass man in der
 324 2. Klasse ein Buch von der 1. nimmt und das eben sprachlich gut aufbereitet.

325 C: Man muss manchmal halt auch einfach einen Schritt zurückgehen.

326 A: Damit du, damit du wirklich einen Erfolg hast und den hast du, wenn die Kinder einen
 327 Erfolg haben. Es bringt nichts, wenn du sie überforderst, es bringt beidseitig nichts.

328 I: Mhm.

329 B: Man muss halt einfach individualisieren, sprachlich und fachlich.

330 (--)

331 I: Scaffolding war ja für euch neu.

332 B: Ja, komplett neu.

333 I: Ihr habt das aber jetzt durchgeführt, was würdet ihr den anderen Kollegen und Kolleginnen
334 sagen?

335 C: Dass es super funktioniert hat.

336 B: Also ich würde ihnen auch sagen, dass es verdammt wichtig ist. Ich habe auch am Anfang
337 gedacht „ah ich mach das eh sprachsensibel zu unterrichten“. Tu ich nicht. Habe ich nicht
338 getan. Also schon, vielleicht mehr als andere, das weiß ich. Ich zerlege die Wörter auch und
339 geh darauf ein. Aber sicher nicht so, wie eigentlich

340 A: So intensiv.

341 B: So intensiv.

342 Deshalb rei ich mich auch immer wieder zusammen und sag „He ich möchte das sprachsen-
343 sibilier angehen“. So man zerlegt mehr die Dinge. Auch in Mathematik bei den Angaben. Dass
344 man sich einfach mal die Zeit nimmt und sagt „Was heißt die Angabe eigentlich?“, „Weißt du
345 was Angabe heißt“, jemand gibt etwas an. Also ich zerleg‘ alles mittlerweile und ich denk mir
346 immer, ich verlier da lieber Zeit und, und, und gewinn aber dadurch, dass sie mehr verstehen.
347 Dass die Kinder Bock haben einfach mitzuarbeiten weiterhin. Weil ich glaub ganz oft bei uns
348 steigen sie aus und sind offline im Kopf, weil sie denken „Ich checks nicht!“ Weil beim Wort
349 „Anleitung“ schon. i

350 A: Ja das mach ich auch mehr. Und alles was sie vor Augen haben. Eine tolle Sache dieses
351 Scaffolding, eine ganz, ganz tolle Sache. Viel Zeitaufwand, aber es lohnt sich unterm Strich.
352 Und für unsere Arbeit mit Kindern mit so einem starken Migrationshintergrund, dass sie ja
353 auch, wenn sie in Österreich geboren sind, ja kaum ein gutes Deutsch da ist, ah, dass das na-
354 türlich das, das Tool ist, um mit den Kindern einen sprachsensiblen Unterricht machen zu
355 können.

356 C: Auf jeden Fall.

357 B: Na es ist gerade für unsere Kinder echt super. Echt toll. Mega.

358 I: Ich schau noch kurz. Genau, was mich noch interessiert. Falls ihr euch erinnert könnt, bei
359 der 1. Gruppendiskussion habe ich euch ja gesagt, dass die meisten Kinder über alltagssprach-
360 liche Kompetenzen verfügen. Aber in der Schule ist die Bildungssprache notwendig. Glaub
361 ihr eure Kinder zur Bildungssprache mit de, Scaffoldingkonzept hinbringen zu können?

362 A: Ja auf jeden Fall. Wenn man das ausbaut und intensiv gestaltet, auf jeden Fall. Unbedingt
363 im Sachunterricht das sprachliche Lernen fördern. Sonst bleibst fachlich ja auch nichts hn-
364 gen.

365 I: Und ihr müsst wissen, dass das ja weitergeführt gehört, über die Volksschule hinaus. Es
 366 sollte da eine Durchgängigkeit geben.

367 B: Aber die kennen das ja auch nicht.

368 I: Genau. Obwohl es dass doch schon lange gibt.

369 C: Ja, Wahnsinn. Und wir haben das auch das erste Mal gehört. Und ich habe erst vor Kurzem
 370 die PH abgeschlossen.

371 A: Ja wir hören immer nur die bürokratischen Sachen, was wir nicht nur für Bericht schreiben
 372 müssen, aber was uns im Unterricht hilft, diese Dinge stehen Jahre, na Jahrzehnte lange schon
 373 zurück.

374 B: Man hört immer nur, wie schlecht die Kinder abschneiden.

375 A: Und nur alles was du dokumentieren und schreiben musst und unterschreiben lassen musst,
 376 aber wirkliche Hilfen für unseren Unterricht, das hörst du nicht. Und das würden wir Lehrer
 377 brauchen. Die Bürokratie kannst du den Sekretärinnen geben und nicht zu uns.

378 B: Voll. Total.

379 I: Ja also. Das wars von meiner Seite. Wollt ihr noch etwas sagen?

380 B: Es war einfach toll und dass du das mit uns gemacht hast.

381 A: Ja es war schön mit dir zu arbeiten.

382 I: Danke ich habe auch sehr gerne mit euch gearbeitet.

383 A: Es war wirklich (-) Und für mich ich habe auch wirklich einiges gelernt und das ist das
 384 schöne an unserem Job, so wie alle, nicht auslernen. Wieder einiges Neues gesehen, wo ich
 385 mir sicher auch was rausnehme und (.) ja.

386 I: Und das würde ich extrem toll finden, wenn ihr das weiterführt.

387 A: Mhm, ja. Total.

388 I: Ich kann euch dabei auch sehr gerne unterstützen. Ich schick euch das Worddokument und
 389 da kann man die Wörter einfügen. Wobei es ist ja nicht nur der Satzbaukasten, es gibt ja noch
 390 viele weitere Methoden, die man den Kindern anbieten kann.

391 B: Was sprachsensibler Unterricht betrifft?

392 A: Ja genau.

393 B: Meine Idee wäre auch gewesen oder unsere, irgendwer hat das gesagt. Das wollte ich jetzt
 394 noch sagen. Vielleicht schaffen wir es, dass wir vielleicht beim SQA, weil ich mein das ist ja
 395 wirklich was Nützliches, dass wir sagen beim SQA wir machen für die 2. oder für die 3. Klas-
 396 sen für jedes Monat zu einem Thema z. B. einen Satzbaukasten oder andere Materialien, an-
 397 hand eines Buches. Dann kann jeder, der an dieser Schule ist, entscheiden „Oh in der 2. Klas-
 398 se nehme ich vielleicht das Sachunterrichtsbuch, weil die SQA Teams haben heuer für Sach-

399 unterrichtet einen Satzbaukasten erstellt, also sprachlich aufbereitet. Und dann kann man es ja
400 weiterführen. Nächstes Jahr gibt es ja wieder das SQA und dann sagt man für die dritte macht
401 man. Man muss sich halt für ein Buch entscheiden, oder halt ohne Buch. Das wäre halt was
402 Tolles. Oder dass man halt irgendwie diese Beratungsstunden, die wir da haben, nicht nur
403 zum Beobachten nutzen, sondern dass man sagt, ein Team macht sowas.

404 A: Ja. Ja. Total.

405 C: Wäre natürlich super.

406 B: Oder? Das wäre nämlich gar nicht schlecht. So für jede Klasse. Man bietet halt an. Das
407 Buch. Das Lasso z. B. Es haben eh die meisten das Lasso. Das tät ich cool finden. Weil ich
408 find‘, wenn wir das hätten

409 C: Uns selbst wenn man kein Buch hat kann man das Thema nehmen.

410 B: Genau.

411 A: Genau. Richtig.

412 B: Aber, dass man sagt, dass man wenigsten anfängt, dass wir nützlich denken, weil (--)

413 C: Übergreifendes Arbeiten.

414 I: Nicht jeder für sich in der Klasse.

415 B: Dass wir intern einfach mehr zusammenarbeiten. Dass man beginnt miteinander zu arbei-
416 ten.

417 A: Dadurch kann man den Arbeitsaufwand natürlich reduzieren. Ja. Ja.

418 I: Wenn es jeder für sich macht ist es viel.

419 A: Ja es ist halt in den Schulen so. Jeder hat seine Klasse. Jeder kocht sein eigenes Süppchen.
420 Jeder erfindet das Rad immer wieder von vorne. Dass man mehr. Früher war es so, dass man
421 sich zusammengesetzt hat, die Teams sind disloziert wo hingegangen und hat dann gemein-
422 sam wo hingegangen und haben gemeinsam die Wochenplanung gemacht. Das war wirklich
423 schön. Aber aufgrund der dauernden Bürokratie „und das musst noch machen“ und da keine
424 Hilfe ist jeder so ausgelaugt, dass man sich gar nicht mehr zusammensetzen will.

425 B: dass jeder seines macht.

426 C: Es müsste sich einfach am System sehr viel ändern.

427 A: Bürokratie gehört nicht zum Lehrerberuf.

428 B: Was halt bei uns wenigstens ist, ist die weniger Anzahl der Kinder in den Klassen. Das ist
429 ein Traum. So sollte jede Klasse sein. Absolut

430 A: Ja das ist halt ein Wahnsinn.

431 B: Und du gehst halt nicht raus mit so einem Kopf. Ich bleib da, mich stört es nicht, weil ich
432 hab noch Energie.

433 A: Drum sag ich ja. Heuer ist es ein Traum. Dann hat man Freude als Lehrer und kann solche
434 Sachen machen. Dann bist du ganz anders, dann machst du ganz anders. Ja. Als wennst am
435 Sonntag denkst „Die ganzen Kinder und wie drück ich die Woche durch?“. Da denkst dann
436 auf keinen Satzbaukasten mehr. Und dann ist die ganze Freude weg. Keine Ressourcen. Keine
437 Hilfe. Keine Begleitlehrer die ganze Zeit. Am Papier steht wie viele Lehrer. Aber in Wirk-
438 lichkeit

439 C: Total.

440 B: Stimmt.

441 I: Stimme ich euch zu. Aber ich würde es eben toll finden, vielleicht im SQA Team das um-
442 zusetzen. Als übergreifendes Thema.

443 B: Das würde ich auch gut finden.

444 A: Guter Denkanstoß.

445 B: Sonst ist dies SQA ja eh umsonst.

446 A: Ja das ist halt wieder nur eine bürokratische Arbeit. Alles in eine Tabelle eintragen.

447 B: Eben das sich ich ja. Man hat nur Bürokratie.

448 A: Da muss die Direktorin hin mit irgendeinem Handout oder so. Aber es interessiert in
449 Wahrheit keinen Menschen.

450 B: Es ist lächerlich. Wir werden das einführen, wir sind eh im SQA Team. Und dann werden
451 wir das einfach so machen.

452 I: Sehr gut. Also abschließend kann ich nur sagen, dass ich durch meine Beobachtungen ein-
453 fach erkennen hab können, dass ihr extrem viel mitnehmen habt können. Das merkt ihr viel-
454 leicht selbst nicht so stark, aber wenn man beobachtet, erkennt man einfach diese Fortschritte
455 total. 1. Phase Kinder haben sich halt überhaupt nicht ausdrücken können und am Ende haben
456 die eine Wegbeschreibung gemacht.

457 A: Ja stimmt, das war echt ein Wahnsinn. Echt erstaunlich.

458 I: Natürlich war sprachlich nicht alles korrekt, aber um das geht es auch nicht immer.

459 A: Es waren Fortschritte da.

460 I: Genau, sie können sich zu einem fachlichen Thema ausdrücken.

461 A: Genau richtig. Aber Fortschritt sind zu sehen und das bereitet mir und den Kindern Freude.
462 Super, wenn sie ein Objekt dazu im Satz verwenden.

463 I: Eben. Das sind die Fortschritte. Und die sollte man auch sehen.

464 A: Total. Genau richtig.

465 I: Gut vielen Dank für alles. Und es hat echt Spaß gemacht mit euch drei.

Postskriptum zur ersten Gruppendiskussion

Interviewerin: Victoria Preiser-Kapeller

Datum der Durchführung: 15.10.2018

Ort der Diskussion: Klassenraum der Klasse C

Beginn des Gesprächs: 12.00

Ende des Gesprächs: 14.34

Dauer der Diskussion: 2h und 34min

Gespräch vor der Gruppendiskussion:

- Small Talk über den Tag
- Bedanken für die Jause, die von mir mitgebracht wurde

Situation während der Gruppendiskussion:

- Angenehme Atmosphäre
- Lehrpersonen bringen sich viel ein und machen motiviert mit
- Sind ganz offen und ehrlich und überhaupt nicht angespannt
- Räumlichkeiten sind gut geeignet

Vorkommnisse:

- Unterbrechung durch ein Kind
- Unterbrechung durch eine Lehrperson

Probleme, die aufgetreten sind

- Am Ende des Interviews hat man gemerkt, dass die Konzentration nachlässt
- Lehrpersonen waren am Ende mit den Informationen übersättigt
- Redeanteil einer Lehrperson ist weniger, nimmt mich mehr zurück, anderen beiden Lehrpersonen reden mehr und intensiver.

Besserungsvorschläge

- Gruppendiskussion splitten. Nach dem Einführungsteil beenden und für die Planung noch einmal zusätzlich treffen.

Gespräche nach dem Ausschalten des Interviews:

- Sprechen darüber, dass sie das nicht verstehen, warum, dass auch die jungen Kolleginnen noch nicht gehört haben, obwohl sie erst vor kurze Zeit die PH abgeschlossen haben.
- Dass das einfach viel mehr in die Schulen gebracht werden muss, weil es wirklich ein gutes Konzept ist.
- Dass der Austausch unter den Institutionen fehlt. Jeder macht sein eigenes Ding. Die einen entwickeln gute Methoden, die nicht in die Praxis kommen. Die in der Praxis jammern und treten nicht an die Theoretiker heran, um ihnen zu sagen, wie es wirklich ist, damit diese gemeinsam mit ihnen etwas an der Situation ändern könnten.
- Darüber, dass es gut ist, dass auch eine ältere Kollegin mitmacht und die jungen Kolleginnen das echt super finden und gut von ihr, dass sie sich da nicht rausnimmt und der Meinung ist, sie muss an ihrem Unterrichtskonzept nichts mehr ändern, weil sie eh bald in Pension geht.
- Vorfreude bezüglich der Umsetzung, aber auch Gespanntheit, wie das alles wird, weil sie sich das alles noch nicht genau vorstellen können.

Postskriptum 2. Gruppendiskussion

Interviewerin: Victoria Preiser-Kapeller

Datum der Durchführung: 10.01.2019

Beginn des Gesprächs: 12.00

Ende des Gesprächs: 12.35

Dauer der Diskussion: 35 min

Gespräche vor der Diskussion:

- Dass es schon sehr lange her ist
- Das es echt gute Stunden waren und dass sie sehr froh sind, das gemacht zu haben

Situation während der Gruppendiskussion:

- angenehme Atmosphäre
- Räumlichkeiten sind gut geeignet

Vorkommnisse:

- Keine

Probleme, die aufgetreten sind:

- Der lange Zeitabstand, brachte es mit sich, dass das Gespräch etwas schwerfällig war und nicht so ins Rollen gekommen ist.
- Haben sehr viel auf meine Fragen gewartet.
- Haben nicht mehr so den Bezug zu der Durchführung herstellen können.
- Gesprächsanteil war sehr unterschiedlich.

Besserungsvorschläge:

- Durch das Führen von Einzelinterviews hätten umfangreichere Ergebnisse gewonnen werden können
- Die Interviews möglichst bald nach der Durchführung

Gespräche nach dem Abhalten der Gruppendiskussion:

- Dass sie das wirklich gerne öfters durchführen würden.
- Dass sie sehr viele Fortschritte erkennen haben können.
- Dass ihnen das gesamte Projekt sehr viel gebracht hat und sie das gerne gemacht haben.

Anhang E: Gedächtnisprotokoll zur Zwischenevaluation

Zwischenevaluation am 29.10.2018

Datum der Durchführung: 29.10.2018

Ort der Zwischenevaluation: Klasse C

Beginn der Evaluation: 12.00

Ende der Evaluation: 12.30

Dauer der Evaluation: 30min

Anmerkung zum Protokoll: Bei den angeführten Äußerungen handelt es sich um stichwortartige Mitschriften, während der Evaluation.

Nach der Erstellung der Unterrichtsmaterialien und Verschriftlichung der Unterrichtsplanungen wurde eine Zwischenevaluation abgehalten. Diese diente dazu mit den Lehrpersonen noch einmal gemeinsam Schritt für Schritt den Unterricht zu besprechen und ihnen die Unterrichtsmaterialien zu zeigen.

Zunächst erhielt jede Lehrperson die Unterrichtsplanung in ausgedruckter Form. Es wurde nochmal darauf eingegangen, dass die gesamte Unterrichtseinheit mit Hilfe des Planungsrahmens geplant wurde. Dieser dient dazu die sprachlichen Aspekte einer Unterrichtseinheit genau festzustellen, so wie das gemeinsam im Rahmen der Gruppendiskussion Schritt für Schritt durchgeführt wurde. Der allgemeine Aufbau der Planung wird durch mich kurz erklärt und auf die einzelnen Aspekte wird hingewiesen allgemeine Informationen (Unterrichtsfach, Themenbereich, die sprachlichen Ziele usw.), Übersicht über den gesamten Ablauf des Unterrichtsverlaufs (Einstieg, Hauptteil und Ende), Anführung der Materialien, Sozialformen und sprachlichen Unterstützungen.

Die Lehrpersonen schauten sich zunächst die gesamte Planung an und meinten, dass ihnen dadurch erst bewusst wird wie viel Sprache in dieser Unterrichtseinheit steckt. Folgende Aussagen wurden stichwortartig notiert: LP A: „Bewusst, wie viel Sprache das Thema eigentlich mitbringt. Was die alles können müssen. Überraschend.“; LP B: „Raster zeigt einem das gesamte Wortmaterial. Ehrlich: so noch nie gemacht und nicht gewusst. Thema Obst: kurz vorher überlegt, welche Obstsorten sollen sie wissen. Fertig.“; LP C: „Hilfreich. Zeigt auf was man sich konzentrieren muss, also bei der Sprache“

Des Weiteren wird den Lehrpersonen durch die übersichtliche Darstellung der genaue Ablauf der Unterrichtseinheit, vor allem in Bezug auf den Aufbau des Hauptteils in drei Phasen bewusst. Der Ablauf der einzelnen Stunden wurde besprochen und das jeweilige Material gezeigt und erklärt, wenn es diesbezüglich Fragen gab. Vor allem den Satzbaukasten betreffend mussten die Lehrpersonen eingeführt werden, da sie damit noch nicht gearbeitet haben, waren jedoch sehr angetan von dieser Hilfestellung: LP A: „Super. Das hilft sicher.“ LP B: „Boah, aber auch viel Arbeit, das zu machen.“; LP C: „Cool. Aber jedes Thema zu viel?“ LP A: „Fertige Satzbaukasten im Internet?“ LP B: „Zusammenarbeit im Kollegium. Worddokument erstellen. Jeder kann darauf zugreifen. Mehr Teamarbeit. Nicht jeder für sich. Großes Problem. Unterstützung von den Institutionen. Materialien anbieten.“ LP C: „Materialien im Internet. Ideen anbieten und für die Klasse und das Thema adaptieren. Kenne vieles nicht.“

Die Lernenden machten sich auch viele Aufzeichnungen und zusätzliche Stichwörter während dem Besprechen der Unterrichtseinheiten „Je 2 KK 1 Bild; Zuerst!! Satzbaukasten besprechen!!, Satzbaukasten einführen als Hilfe; Wörter mitschreiben!! Brainstorming! Für Vorwissen überprüfen! KK viel sprechen lassen, verschiedene Möglichkeiten anbieten. Wörter von Straßenverkehr; Bilder + Wortkärtchen wieder austeilten, Hilfestellungen!“

Die Lehrpersonen äußerten auch durchaus Zweifel, aber vor allem bezüglich ihrer eigenen Umsetzung. Diesbezüglich habe ich versucht die Lehrpersonen zu beruhigen und gesagt, dass sie dabei nicht wirklich etwas falsch machen können. Ich habe sie darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, den Lernenden genügend Zeit zu geben, um zu überlegen und zu antworten, versuchen langsam zu sprechen. Des Weiteren sollen sie nicht verzweifeln, falls die Lernenden nicht sofort den Satzbaukasten annehmen. Immer wieder mit den Kinder üben und sie auf diese Hilfestellung hinweisen, da diese bis jetzt noch keine derartige Hilfestellung erhalten haben, kann es sein, dass sie zunächst nicht wissen, wie sie diese einsetzen sollen. Weiters habe ich ihnen gesagt, dass sie versuchen sollen sich selbst genau zu beobachten in diesen Unterrichtseinheiten und darauf zu achten, was das mit ihnen als Lehrperson macht.

Es wurde außerdem noch ausführlich über den Planungsrahmen und allgemein über die Planung gesprochen, gegenüber welchen die Lehrpersonen einerseits sehr positiv gestimmt sind, aber vor allem die intensive Arbeitszeit immer wieder als Kritikpunkt anführen: LP A: „Das ist toll. Sprachlich sieht man was da drinnen ist. Aber keine Zeit so genau zu machen.“ LP B: „Eben die Zeit. Hab andere Fächer auch. Und für die sollte ich das auch so machen. Da sitz ich nur mehr.“ LP C: „Zeit habe ich nicht.“. Auf die Frage, wie sie jetzt ihren Unterricht planen, meinen die LP, dass sie eben das Thema aufschreiben, schauen was im Buch alles dazu drinnen steht, sich vielleicht kurz überlegen, welche zusätzlichen Materialien sie brauchen und dann aber vor allem spontan unterrichten und auf die Situationen reagieren. Sprachliche Aspekte werden natürlich angesprochen, aber nicht in dem Ausmaß. Ich habe die Lehrpersonen gebeten sich während des Unterrichtens zu beobachten, welchen Einfluss die Planung auf ihren gesamten Unterricht und ihr Handeln hat und das im Gedächtnisprotokoll festzuhalten.

Es wurde auch über die Materialien gesprochen, denen die Lehrpersonen sehr positiv gegenüberstanden. Vor allem das Prinzip des Satzbaukastens haben sie als sehr positiv empfunden und beschrieben diesen bereits vor dem Unterricht als eine große Hilfestellung für die Lernenden: LP B: „Das hilft den KK sicher total.“ LP C: „So in der Art schon mal im Deutschunterricht gemacht. War toll. Bin auf den jetzt gespannt.“ LP B: „Im Sachunterricht noch nicht. Im Deutschbuch kommt sowas öfters“. Auch auf die Wortkärtchen in Kombination mit den Satzkärtchen waren die Lehrpersonen sehr positiv überrascht, haben selbst den Lernenden noch nie ganze Satzkärtchen, passend zu den Wortkärtchen angeboten. Auch die Kombination aus dem Bild, Wort und einem bzw. mehrerer Sätze (einsteigen; er/sie/es steigt ein; Das Kind steigt in den Bus ein; Die Kinder steigen in den Bus ein) haben sie als eine gute Hilfestellung beschrieben. Vor allem das Angebot von Singular und Plural Sätze bzw. Wörter machen sie selbst nicht, sondern konzentrieren sich eher auf den Singular und dem richtigen Artikel. Sätze in Plural werden eher nur dann gebildet, wenn es die Aufgabenstellung erfordert, aber eher selten, wenn dann vor allem im Deutschunterricht, im Sachunterricht bieten sie den Lernenden selten den Plural an. Auch die konjugierte Form des Verbes bieten die Lehrpersonen vor allem im Deutschunterricht an, im Sachunterricht jedoch nicht, sondern das wird dann halt einfach so nebenbei erwähnt: LP A: „Vorsprechen und dann nachsprechen. Nicht als Wortkärtchen.“ LP B: „Im Sachunterricht noch nicht so oft gemacht. Mehr Wert auf fachliches Wissen.“ LP C: „So intensiv nicht. Nicht so viel auf Sprache. Eben doch mehr auf das Fach.“ Die Lehrpersonen wurde hier ebenfalls darauf hingewiesen im Gedächtnisprotokoll festzuhalten, welche Aspekte sie diesbezüglich im Laufe der Unterrichtseinheiten beobachten können.

Am Ende wurden die Lehrpersonen gefragt, mit welchen Erwartungen und Gedanken sie in die Stunde gehen. Diese waren sehr positiv gestimmt, jedoch mit den Zweifeln, dass sie das alles nicht so umsetzen können. LP A: „Freu mich. Und bin sehr gespannt. Glaube es wird gut. Vor allem auf die Reaktion der Kinder gespannt.“ LP B:

„Ich freu mich auch. Ich hoffe ich vergesse nicht irgendwas und mach das alles. Schauen wir. Wird schon gehen.“ LP C: „Sprachlichen Fortschritt gespannt. Und aber auch auf das fachliche Lernen, ob das dann eh nicht untergeht. Aber cool. Freu mich.“

Beobachtungsbogen

1. Einsatz des Materials:

- Wie geht die Lehrperson mit dem Material um?
- Welche Vorteile/Nachteile sind zu erkennen?
- Welche Schwierigkeiten können festgestellt werden?
- Welche Probleme ergeben sich?
- Was hätte in Bezug auf das Material anders/besser gemacht werden können?

2. Unterricht

- Wie war der allgemeine Unterrichtsablauf?
- Hatten die Lernenden viele Möglichkeiten zu sprechen?
- Welche Aspekte sind gut gelungen?
- Wurden die Lernenden fachlich und sprachlich gebildet?
- Waren im Laufe des Unterrichts zusätzliche Hilfestellungen nötig? Welche zusätzlichen Hilfestellungen kamen zum Einsatz?
- Gab es Wiederholungen der bereits erarbeiteten Inhalte? Wie wurden diese Wiederholungen umgesetzt? Konnten die Kinder auf die sprachlichen Hilfestellungen zurückgreifen? Warum ja/warum nein?
- Hätten die Hilfestellungen den Lernenden anders präsentiert werden sollen?
- Waren die Hilfestellungen den Lernenden immer zugänglich?
- Kam es zu einer Anpassung des Sprachgebrauchs der Lernenden? Beschreiben:
- Kam es zu Umformulierungen durch die Lehrperson? Beispiele:
- Wie wird mit Fehlern umgegangen?

3. Reflexion

- In Bezug auf welche Aspekte müsste das Scaffolding mit den Lehrpersonen besprochen werden? Auf welche Aspekte müssten sie aufmerksam gemacht werden?
- In Bezug auf welche Aspekte benötigt es noch eine genauere Darstellung und Einführung für die Lehrpersonen?
- Welche Aspekte müssten in Bezug auf das Mikroscaffolding noch vertieft werden?

Anhang F: Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokolle Pass auf im Straßenverkehr

Klasse A

Beobachtungsprotokoll am 05.11.2018: Einstieg in das Thema (Wimmelbild 15min)

Verwendete Materialien: Wimmelbild, Wort-, Satz- und Bildkärtchen

Wimmelbild wird als stummer Impuls an die Tafel gehängt. In Form eines Brainstormings wird der Wortschatz und das Vorwissen der SS überprüft. Die LP schreibt alle genannten und für das Thema relevanten Wörter an die Tafel. Die SS formulieren Äußerungen wie „Ich sehe eine Straßenbahn. Ich sehe einen Zebrastreifen etc.“ Die LP schreibt an der Tafel mit und fragt gezielt nach, falls sie noch etwas Spezifischeres von den SS hören möchte. Die LP korrigiert die SS, indem sie den Satz umformuliert bzw. richtig sagt (K: Ich sehe eine Mama mit seinem Bub. LP: Eine Mama mit ihrem Bub. Ah okay. Zeig sie mir bitte. Sehr gut.“).

Umformulierungen seitens der LP finden die gesamte Unterrichtseinheit regelmäßig statt. Die SS bezeichnen den alten Mann immer wieder als „Opa“, durch nachfragen und durch die Feststellung, dass man gar nicht weiß, ob es bei diesem Mann, um einen Opa handelt, werden die SS zu der genaueren und richtigen Bezeichnung „alter Mann“ geführt (L: „Woher weißt du, dass das ein Opa ist? K: „Weil er alt ist.“ L: „Ist jeder alte Mann auch immer ein Opa?“ Anderes K: „Ah. Nein. Es ist ein altes Mann.“ L: „Genau, wir sagen da, es ist ein alter Mann [...]“; K: „Ich sehe einen Mann, der fährt Fahrrad“ LP: „Bitte zeig mir, wo du das siehst“ Kind zeigt hin. LP: „Ja sehr gut. Wo fährt denn der Mann mit dem Rad?“ K: „Auf der Straße.“ LP: „Wo auf der Straße?“ K: „(--“ LP fragt noch einen anderen SS, der sagt „Auf der Fahrradstraße?“ LP „Ja genau so ähnlich. Man sagt dazu Radweg. Also der Mann fährt auf dem Radweg.“; Durch das Wimmelbild und dem stummen Impuls haben vor allem die SS sehr viele Möglichkeiten sich sprachlich zu äußern. Die Lehrperson hält sich weitgehend zurück, greift helfend ein, falls die Lernenden etwas ausdrücken möchten, ihnen jedoch das notwendige Wort fehlt.

Die LP nimmt sich für den Einstieg lange Zeit und plant dafür 30min an. Die SS sind den ganzen Einstieg über motiviert und wollen sich unbedingt sprachlich zum Wimmelbild äußern. Manche SS sagen auch nur ein Wort oder nur Satzfragmente, melden sich aber dennoch zu Wort. Durch Unterstützung der LP oder der anderen SS haben auch diese SS die Möglichkeit aus einzelnen Wörtern einen ganzen Satz zu formulieren.

Durch gezieltes Nachfragen versucht die LP die SS zu spezifischeren Aussagen zu führen. K: „Ich sehe ein Mädchen. Das steht da.“ LP: „Komm raus und zeig mir was du meinst.“ Kind zeigt auf ein Mädchen, das bei der Bushaltestelle steht. LP: „Ja genau, wo steht denn das Mädchen?“ K: „Bei der Bushaltestelle.“ LP: „Was kannst du auf einer Bushaltestelle machen? Erarbeitung Wort- oder Satzkärtchen:

Sprechzeit der Lernenden: Decken Bild auf und sagen, was sie darauf sehen oder durch das besprechen der Wörter: L: „Was heißt denn überqueren?“ K: „Überqueren heißt, wenn man die Straße überquert“ K: „Ich sehe ein Kind und zwei Auto. LP: „Ja, zwei Autos.“ LP: „Was macht das Kind.“ K: „Er“ LP: „Das Kind, Es“ K: „Es will über Straße.“ LP: „Ja genau, es will wahrscheinlich über die Straße gehen. Und was macht es?“ Anderes Kind meldet sich zu Wort: „Es wartet.“ K: „Es wartet, ob Auto kommt.“ LP: „Was siehst du auf deinem Bild?“ K: „Das Kind steigt in den Bus rein.“ LP: „Gut, sehr schön!“; K: „Ich sehe ein Mädchen und ein Bub, die wollen die Zebrastreife (...)“ LP: „Ja genau, ein Mädchen und ein Bub, die wollen über die Straße gehen.“ K: „Ich sehe zwei Auto.“ Anderes K: „Autos“; K: „Weil das grüne Licht offen ist“ L: „Genau, weil das grüne Licht leuchtet.“; K: „Ich sehe zwei Ampeln, eine für die Autos eine für den Kind. LP: „Gut, zwei Ampeln, eine für die Autos und eine Fußgängerampel.“). Während der Erarbeitung greift die Lehrperson auch auf das Brainstorming zurück. LP: „Wie heißt denn dieser Streifen, wo die Fahrräder fahren dürfen?“ K: „Fahrstreifen.“ LP: „Schau an der Tafel, wir haben es hier schon wo stehen.“ K: „Auf dem Radweg.“ LP: „Sehr gut.“. Durch die Erarbeitung der Wort- und Bildkärtchen, können manche Kinder auf bereits aufgedeckte Wortkärtchen zurückgreifen: Ein K deckt das Wortkärtchen „Das Kind fährt mit dem Roller auf“ und liest es laut vor. Ein Bub deckt gleich darauf das passende Bild auf, schaut an die Tafel und beschreibt das Bild anschließend „Das Kind fährt mit dem Roller.“ Ziemlich am Ende der Erarbeitung deckt ein K das Bild auf dem eine Szene aus dem Straßenverkehr abgebildet ist und beschreibt „Ich sehe eine Straße und viele Autos und einen Gehsteig.“)

Aufgrund der gesetzten sprachlichen Ziele kann die LP ihre Fragen gezielt im Hinblick darauf formulieren. Nachdem alle Bilder, Satz- und Wortkärtchen an der Tafel hängen, werden die Kinder in die Pause geschickt, da der gesamte Einstieg bereits über eine Stunde gedauert hat. Das Zuordnen der Satzkärtchen und Wortkärtchen findet in der nächsten Einheit statt (Die LP sagt mir, dass sie eine Schulübung mit den Kindern schreiben wird).

Vorteile, die beobachtet werden konnten: Sehr viel sprachliches Material, das die Kinder aber benötigen, um sich sprachlich auszudrücken. Sehr viel Redezeit für die Lernenden. Der gesamte für das Thema zentrale Wortschatz kann durch den Einstieg erarbeitet werden. LP initiiert bereits die Wörter, die die Lernenden am Ende können sollen und die, für das Thema besonders wichtig sind. Nachteil, der sich ergibt, dass es möglicherweise für den Anfang zu viel Material ist, wurde aber durch die Lehrperson selbst gelöst.

Gedächtnisprotokoll am 07.11.2018: Hauptteil Phase 1/2, Unterrichtseinheit wird durch mich durchgeführt:

Wiederholung: Austeilen der Bildkarten an die SS. SS sollen beschreiben, was sie darauf sehen. Kinder verwenden zum Teil bereits Wörter und Satzstrukturen, die bereits erarbeitet wurden; Die Wortkärtchen sind während der Wiederholung für die Kinder sichtbar und diese können darauf zurückgreifen (K: „Das Kind will die Straße (...)“ anderes Kind „überqueren“; K: „Die Kinder steigen in den Bus ein.“ K: „Das Kind geht bei Grün über die Straße. Und ein Auto kommt.“ K: „Ein Mädchen steht Gehsteig“ LP: „Genau das Mädchen steht am Gehsteig.“ K: „Ich sehe eine Bub oder ein Kind am Randstein.“). Während der Wiederholung greife auch ich immer wieder helfend ein, gebe aber den Lernenden mehr Zeit um sich sprachlich zu äußern, bzw. Unterstützung durch ihre Mitschüler zu erhalten. Nach der Wiederholung beginnt die erste Phase des Hauptteils

1.Phase:

Immer zwei Kinder bekommen ein Bild. Der Arbeitsauftrag lautet zunächst „Schau dir das Bild mit deinem Nachbarn an, was kannst du darauf sehen. Sprecht darüber.“ In der ersten Phase sollen die Kinder das Bild in ihren eigenen Worten, d. h. in der Alltagssprache beschreiben, haben aber auch die Möglichkeit auf die Wortkärtchen, die an der Tafel hängen zurückzugreifen. Einige Kinder bilden ähnliche Sätze, wie diese auf den Wortkärtchen formuliert waren und greifen darauf zurück (K: „Da ist ein Bub. Er steht und wartet.“ Anderes Kind „Er wartet auf dem Gehsteig. Oder wie heißt das? Randstein.“ K: „Der Bub wartet da auf dem Randstein.“). In der nächsten Phase wird mit den Lernenden gemeinsam darüber gesprochen, was es heißt, ein Bild zu beschreiben und worauf beim Beschreiben eines Bildes geachtet werden muss. Die Kinder versuchen in ihren eigenen Worten zu beschreiben, was damit gemeint ist (LP: „Was heißt denn beschreiben?“ K: „Erklären?“ LP: „Genau, was erklärst du?“ K: „Was ein Kind falsch oder richtig macht.“ LP: „Sehr gut. Was hast du noch gesagt?“ Anderes K: „Ich habe gesagt, was auf dem Bild ist.“). Es wird darüber gesprochen, warum es bei einer Beschreibung vor der Klasse wichtig ist ganz genau zu sprechen. Durch gezieltes Nachfragen werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, dass ein genaues Beschreiben wichtig ist, damit die anderen Kinder, welche das Bild noch nicht sehen, wissen, worüber gesprochen wird, ist es notwendig eine ganz präzise Sprache zu verwenden. Dafür wird den Kindern der Satzbaukasten präsentiert, der ihnen als Hilfe zur Verfügung stehen soll. Der Satzbaukasten wird von den Kindern angenommen und sie arbeiten sofort darauf los und versuchen Sätze zu bauen. Die Lernenden erhalten nun den Arbeitsauftrag, sich auf die Präsentation vorzubereiten LP: „Beschreibe mit deinem Partner das Bild nun ganz genau. So dass du es dann gut präsentieren kannst. Der Satzbaukasten hilft dir dabei.“ Die Lernenden haben jetzt noch einmal die Möglichkeit gemeinsam das Bild zu beschreiben und sich zu überlegen, wie sie dieses im Anschluss ihren Klassenkollegen und -kolleginnen präsentieren wollen. Die SS helfen sich auch untereinander, gehen vor zu Tafel und bauen die Sätze vorne. K: „Das Kind (ah) geht über, überquert (...)“ Anderes Kind „Nein nur überquert oder nur geht über“ K: „Ah, das Kind überquert die Straße. Es ist rot. Das ist gefährlich.“ Vor der Präsentation wird darüber gesprochen, welche Aspekte beim Präsentieren beachtet werden müssen (lautes und deutliches Sprechen, genaues Beschreiben, aktives Zuhören).

In der dritten Phase präsentieren die Kinder die Bilder. Dabei orientieren sich die Kinder am Satzbaukasten und mit Hilfe dessen gelingt es jedem Paar das Bild zu beschreiben und zu benennen, ob das Verhalten der Kinder gefährlich ist oder nicht. Die Kinder können mit diesem Material gut umgehen und schaffen es die für ihr Bild passenden Sätze zu bilden. Hin und wieder finden Umformulierungen durch mich statt. Der Satzbaukasten stellt eine unglaubliche sprachliche Unterstützung für die Lernenden dar, die diese sehr gerne annehmen und sich darüber freuen Sätze zu bilden. Dadurch haben sie die Möglichkeit sich sprachlich zu äußern und sogar ihr Bild den anderen zu präsentieren.

Beobachtungsprotokoll am 08.11.2018: 3. Phase: Verschriftlichung und Gestalten der Plakate:

Nochmal die Wiederholung des Satzbaukasten und bilden von Beispielsätzen (K: „Der Bub (...) Der Bub überquert die Straße.“ K: „Das Mädchen trägt helle Kleidung.“ Die SS haben die Möglichkeit sich sprachlich zu äußern und eigene Sätze zu bilden. Die Kinder sind dabei total motiviert und wollen sich unbedingt sprachlich dazu äußern. Auch SS die von der Lehrperson als eher weniger kompetente Sprecher eingestuft werden, zeigen immer wieder auf und bringen sich ein. Beim Erstellen des Plakats sprechen die SS gemeinsam, welche Sätze sie schreiben wollen. Einige orientieren sich am Satzbaukasten, andere wissen bereits die Sätze und schreiben diese ohne Hilfe. Es findet eine sprachliche Unterstützung unter den SS statt: (K: „Nein ‚über‘ sagst du da nicht. Das Kind geht bei Grün über die Straße“). Die SS haben die Möglichkeit die Plakate selbstständig in Partnerarbeit zu erstellen. Bei Fragen wenden sie sich an die LP oder helfen sich gegenseitig. Die SS sprechen gemeinsame darüber, was sie schreiben (K: Da können wir jetzt noch schreiben „Das ist gefährlich!“). Die Kinder verwenden auch Wörter und Sätze vom Einstieg. Wie bereits erwähnt, sollten die Wortkärtchen vom Einstieg auf eine andere Tafel gehängt werden, damit die Lernenden die Möglichkeit haben auf diese zurückzugreifen, vor allem jene Kinder, die noch nicht alleine so weit sind, dass sie selbstständig auf das zuvor erarbeitete Zurückgreifen. Die Kinder öffnen die Tafel und schauen Wörter wie „Parklücke“, „Radweg“ nach und verwenden diese ebenfalls für ihr Plakat. Durch den Satzbaukasten haben sie die Möglichkeit, diese ebenfalls einzubauen.

Gedächtnisprotokoll am 12.11.2018: Wiederholung der Inhalte

Es findet eine Wiederholung im Kreisgespräch statt, zunächst ohne sprachliche Unterstützung. Die Kinder sagen alles, was ihnen zum Thema einfällt. Die Lernenden helfen sich untereinander und unterstützen sich. Sie verwenden Wörter wie „der Randstein“, „überqueren“ in ganzen Sätzen K: „Am Randstein warten und schauen.“ Anschließend werden die Bildkarten vom Einstieg in die Mitte des Kreises gelegt, immer ein Kind nimmt ein Bild und beschreibt, was es darauf sieht. KK können auf Wörter und Sätze zurückgreifen, haben die Möglichkeit sprachlich richtige Sätze zu bilden, manche Lernenden bilden eigene Sätze, andere greifen auf die vorgegebenen Sätze zurück. Auch der Satzbaukasten ist für die Lernenden sichtbar und zusätzlich werden die Pluralformen eingeführt. Die Lernenden können damit sehr schnell umgehen und überlegen immer zuerst, ob sie eine Einzahl- oder eine Mehrzahl Form benötigen. Die Kinder denken aktiv über Sprache nach K: „Die Mädchen fährt, ah nein fahren mit dem Roller.“ Sie sind in der Lage durch die sprachliche Unterstützung sich selbst zu korrigieren, da sie die Möglichkeit haben festzustellen, dass es sich dabei um eine Pluralform handelt. Durch das Nachsehen im Satzbaukasten, kann es nochmal darüber nachdenken und schafft es selbst den Fehler auszubessern. Durch das Sprechen über Plural und Singular findet ein Sprechen über die Sprache statt. Am Ende stellen die Lernenden Bilder auch pantomimisch dar. Die anderen Lernenden müssen erraten was gemacht wird und beschreiben die Situation K: „Das ist der Randstein. Und du stehst da und wartest. Du schaust nach links und nach rechts.“

Klasse B

Beobachtungsprotokoll am 05.11.2018: Einstieg in das Thema durch das Wimmelbild:

Schüler und Schülerinnen beschreiben was sie auf dem Bild sehen (K: „Ich sehe einen Polizeimann auf diese Streife. (...)“ (...) LP: „Wie heißt dieser Streifen?“ K: „Ah warte (...) Zebrastreifen.“ K: „Ich sehe eine Straßenbahn“ K: „Ich sehe eine Kind, was Roller fährt.“). Lehrperson schreibt die genannten Wörter, die für das Thema relevant sind an der Tafel mit.

Es findet auch eine Umformulierung durch die Lehrperson statt (K: „Ich sehe einen Bus und der Busfahrer hilft einem alten Opa. LP: „Sehr gut. Aber wir sagen nicht alter Opa.“ K: „Ein alter Mann.“ LP: „Genau, sehr gut!“ K: „Ich sehe einen Mann er geht mit seinem Hund Zebrastreifen.“ LP: „Ja gut. Wo geht er genau.“ Anderes K: „In den Zebrastreifen.“ LP zeigt es vor und sagt „Er geht in den Zebrastreifen hinein?“ K: „(lacht) Nein.“ LP: „Wie sagt man da?“ K: „Auf dem Zebrastreifen.“ LP: „Ja und was kann man noch sagen?“ K: „Über den Zebrastreifen.“ LP: „Genau, sehr gut. Der Mann geht mit seinem Hund über den Zebrastreifen. Gut gemacht.“. Die Lernenden äußern sich sehr unterschiedlich. Manche Kinder sagen bereits ganze Sätze und mehrere Sätze, andere sagen nur ein Wort K: „Ein Auto.“. Bei diesen SS fragt die LP weitere Fragen nach LP: „Sehr gut. Welche Farbe hat denn das Auto?“ K: „Rot.“. Auch die Lernenden untereinander helfen sich (K: „Ich sehe eine Mama, sie hat ein Baby im Bauch. Anderes K: „Schwanger sagt man. Sie ist schwanger.“ LP: „Sehr gut“).

Sprache wird bei der Erarbeitung der Wortkärtchen explizit zum Thema gemacht: K liest vor „die Autos“ LP: „Gut die Autos. Wie heißt denn das, wenn ich die Einzahl, also nur eines davon will?“ K: „Auto“ LP: „Ja, mit Artikel“ K: „Der Auto“ LP: „Mhm.“ K: „Nein, das Auto.“ LP: „Sehr gut.“, K liest vor „die Straße“ LP: „Zeig uns auf dem Bild die Straße.“ K zeigt hin: „Das ist die Straße.“ LP: „Ist das Einzahl oder Mehrzahl?“ K: „Einzahl.“ LP: „Sehr gut, wer weiß denn die Mehrzahl dazu?“ K: „Straßen“ LP: „Sehr gut. Das ist ganz wichtig, dass ihr immer Einzahl und Mehrzahl wisst, Kinder.“

K liest vor „Er/sie/es fährt mit dem“ LP: „Gut häng es an die Tafel. So was heißt denn jetzt das er/sie/es?“ K: „Alle?“ LP: „Ja. Also z. B. er (zeigt auf einen Bub), wo ist sie?“ K: „Ah (zeigt auf ein Mädchen)“ LP: „Ja genau oder es. Es das Mädchen z. B. Also alles was mit „das“ ist“. SS die ein Wort- oder Satzkärtchen haben, sollen durch dieses ergänzen und unterstützen. Anschließend wird alles an die Tafel gehängt. Die Bedeutung der Wörter wird erklärt, die Lehrerin lässt vor allem die Kinder versuchen zu erklären LP: „Was heißt einsteigen?“ K: „Ah, wenn man, ah, gehen kann.“ LP: „Ja ich weiß was du meinst. Wer kann helfen?“ K: „Man kann in den Bus einsteigen oder in die Straßenbahn oder in Auto.“ K: „In die Taxi.“ LP: „Genau in das Taxi kann man auch einsteigen.“ K: „U-Bahn und Straßenbahn.“; K liest: „Die Kinder überqueren die Straße.“ LP: „Was heißt überqueren?“ K: „Über Straße.“ LP: „Genau sie gehen quer über die Straße drüber.“ Kinder müssen ihr Wortkärtchen immer dem richtigen Bildkärtchen zuordnen. Die Kinder müssen das, was sie Lesen auch verstehen. Die Lehrperson fragt auch immer wo auf dem Bild sich der „Gehsteig“ oder der Randstein befindet. Die Kinder müssen diesen zeigen, bzw. erklären, was es ist. LP: „Kinder, wo ist der Gehsteig?“ K: „Das da.“ LP: „Zeig es uns. (...) Genau.“ LP: „Was macht man denn am Gehsteig?“ K: „In den Bus steigen?“ LP: „Ja von da aus kann man in den Bus einsteigen. Aber was steckt denn da drinnen Gehsteig?“ K: „Warten?“ LP: „Ja warten kann man auch auf dem Gehsteig.“ LP: „Ja, was kann man noch?“ K: „Ah, gehen!“ LP: „Genau, am Gehsteig kann man gehen.“

Es findet bereits bei der Erarbeitung ein Sprechen über die Sprache statt und es werden Aspekte wie die Veränderung des Wortstammes durch die Konjugation bei manchen Wörtern (LP: „Es heißt fahren mit, aber er/sie/es fährt mit. Bei manchen Verben ändert sich das. Tragen, aber er, sie, es trägt [...]“) etc. Aber auch Komposita wie z. B. Verkehrsampel oder Fußgängerampel wird mit den Lernenden besprochen und erklärt aus welchen Wörtern sich das Wort zusammensetzt. Dadurch findet sowohl sprachliches und zugleich fachliches Lernen statt.

Aufgrund der Unterrichtsplanung hat die LP die Möglichkeit, das Gespräch zu lenken und aufgrund spezifischer Fragen bereits den Wortschatz des Themas betreffend abzustecken. Durch die sprachlichen Ziele stellt die LP konkrete Fragen.

Beobachtungsprotokoll am 07.11.2018: 2. Teil des Einstiegs

Wiederholung: Bilder der bereits erarbeiteten Wörter werden an die SS verteilt. Die SS sollen beschreiben, was sie auf den Bildern sehen, dabei sind die sprachlichen Hilfen an der Tafel, an welche sie sich orientieren können. Die Lernenden haben die Möglichkeit sich sprachlich zu äußern zu einem fachlichen Thema.

Einführung der Wortkärtchen: Auch hier werden einige Wörter weggelassen, da es laut der LP eine Überforderung darstellen würde. Oft wird nur der Infinitiv angeboten und das Satzkärtchen. Wenn das Verb in konjugierter Form angeboten wird, dann wird darüber mit den SS gesprochen. Die Satzkärtchen helfen den Lernenden besonders sich sprachlich auszudrücken, da die Wörter in einem Kontext eingebunden werden und nicht einfach nur einzelne Wörter den SS angeboten werden, sondern ganze grammatikalisch richtige Sätze. Dadurch haben die SS die Möglichkeit, ähnliche Sätze zu bilden (Satzkärtchen „Das Kind fährt mit dem Rad.“ Das K sagt: „Das Mädchen fährt mit dem Rad.“). L-S-Interaktion findet in dieser Einheit vermehrt dadurch statt, dass die Lehrperson fragt und die Schüler antworten. Hier sollte vielleicht noch mehr darauf geachtet werden, dass die SS mehr zum Sprechen kommen, jedoch steht hier die Erarbeitung des Wortschatzes im Vordergrund. Dieser muss zunächst erarbeitet werden, damit anschließend weitergearbeitet werden kann. Die gesamte Unterrichtseinheit zeigt, wie viel Sprache das Thema mit sich bringt und dass die Lernenden ohne die sprachliche Einführung nicht über das Thema sprechen könnten, da ihnen der Wortschatz fehlen würde. Die sprachliche Einführung ist unbedingt notwendig und für diese muss sich genügend Zeit genommen werden. Es wird immer wieder über die Sprache selbst gesprochen und diese wird zum Thema gemacht. „Der Bus hält an der Bushaltestelle an.“ LP erklärt den SS, dass das Wort von anhalten kommt, aber man sagt „er/sie/es hält“ an. Oder auch „Das Kind steigt in den Bus ein.“ Kommt von einsteigen, aber „er/sie/es steigt ein“. Es wird Sprache direkt zum Thema gemacht und immer wieder mit den Lernenden über die unterschiedlichen Formen gesprochen.

Gedächtnisprotokoll – Unterricht findet durch mich am 08.11.2018 statt: Hauptteil in drei Phasen:

Die SS sollen zunächst darüber berichten, worüber sie gerade lernen. Ich lasse die Schüler dabei frei reden und unterbreche sie nicht. Da die Tafel offen ist haben die Lernenden die Möglichkeit sich daran zu orientieren. Nach einer kurzen Einführung wird den Lernenden der nächste Arbeitsauftrag erklärt, dass immer zu zweit über ein Bild gesprochen werden soll. Hier fällt auf, dass die Gruppenzusammensetzung eine wesentliche Rolle spielt. Zwei Kinder, die relativ wenig sprechen, sprechen bei dieser Aufgabe auch relativ wenig. Wenn zwei Kinder zusammenarbeiten, die sehr viel sprechen, sprechen sie auch über das Bild sehr viel. Deshalb sollte die Gruppenzusammensetzung so gewählt werden, dass immer ein SS, der viel spricht mit einem SS, der eher wenig spricht, zusammenarbeitet, dadurch können sich die beiden gut ergänzen. Die Lernenden greifen bereits auf die erarbeiteten Wortkärtchen zurück und es werden viele Vokabeln, die mit den Lernenden erarbeitet wurden verwendet. Der Austausch zwischen den Schülern und Schülerinnen ist sehr intensiv und sie versuchen bereits immer wieder korrekte Sätze zu bilden und helfen sich in der Gruppe gegenseitig. Nach etwa 10 Minuten wird in die 2. Phase übergegangen. Zunächst wird darüber gesprochen, was denn „beschreiben“ heißt. K: „Etwas schreiben?“ LP: „Mhm, ja man kann auch etwas beschreiben und das aufschreiben. Aber was machst du, wenn du jemanden etwas beschreibst.“ K: „Etwas erklären?“ LP: „Ja genau du sagst dem anderen, wie etwas aussieht oder etwas gemacht wird usw. Du versuchst es ihm zu erklären, zu sagen.“ Auch die Notwendigkeit, dass es beim Beschreiben notwendig ist, dass ganz genau beschrieben wird, wird geklärt. Anschließend wird der Satzbaukasten eingeführt.

Beobachtungsprotokoll am 08.11.2018: zweite Einheit:

LP erklärt genau, wofür ein Satzbaukasten verwendet werden kann. Es werden einige Beispiele mit den SS besprochen. Anschließend sollen sie zu zweit noch einmal versuchen mit Hilfe des Satzbaukastens die Bilder zu beschreiben und das so genau wie möglich. Die SS präsentieren danach ihre Bilder vor der Klasse und beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist, mit Hilfe des Satzbaukastens. Die Lernenden greifen immer wieder darauf zurück und orientieren sich an diesem, manche SS mehr, die anderen weniger. Einige benötigen überhaupt keine Hilfe mehr und können bereits eigene Sätze nur mit Hilfe der neu erarbeiteten Vokabeln bilden. Die SS versuchen auch immer zu begründen, warum etwas gefährlich ist. K: „Weil die Ball kann auf die Straße fallen. Das ist gefährlich.“ Die LP greift immer wieder unterstützend ein: „Sehr gut. Genau, der Ball kann auf die Straße fallen.“ K: „Das Kind geht bei Rot über die Straße. Das ist gefährlich.“ LP stellt auch zusätzliche Fragen: „Wo gehen die Kinder denn da darüber?“ K: „Über den Zebrastreifen.“ LP: „Ja und wie sagt man das?“ K: „Zebrastreifen.“ LP: „Wie sagt man das?“ K: „Er geht über die Zebrastreifen.“ Ah, er überquert die Straße.“ LP versucht immer wieder, alle SS zum Sprechen zu animieren. Falls ein Kind bei der Präsentation mehr gesprochen hat, versucht die LP durch Nachfragen bei dem anderen Kind noch zusätzliche Informationen zu erhalten. Einige Kinder, die sonst sehr wenig sprechen, wollen sich ständig mitteilen. Ein Bub, der sich sonst sehr zurückhält,

geht sogar freiwillig raus und hilft einem K, das alleine ist. Die SS helfen sich auch gegenseitig: K „Das Mädchen (...)“ anderes Kind „Schau, was macht sie hier mit der Hand.“ (..) „Man, schau hier, was macht sie hier mit der Hand?“ K: „Ah, das Mädchen (...)“ LP: „Schau auf die Wörter, du schaffst das. Lass dir Zeit“ Wieder anderes K: „Das Mädchen spielt, läuft, trägt, geht über.“ K: „Das Mädchen winkt und sie geht (...)“. Anders Kind wieder: „Was macht sie hier? Sie geht über was?“ K: „Sie geht über den Zebrastreifen.“

Beobachtungsprotokoll am 13.11.2018: Präsentationen der Plakate

Kinder können auf Hilfen zurückgreifen und präsentieren ihre Plakate, die sie eine Einheit davor erstellt haben. Kinder präsentieren das Plakat und greifen auf die Sätze zurück, die sie aus dem Satzbaukasten gewählt haben K: „Der Bub geht zwischen den parkenden Autos. Er geht über die Straße. Und das ist gefährlich.“. Bei der Gruppenzusammenstellung für die Plakate hat die LP die SS anders eingeteilt, also für die Beschreibung vor der Klasse und versucht, immer ein eher schwaches mit einem stärkeren SS zusammenarbeiten lassen. Im Anschluss daran fragen die Vortragenden: „Gibt es noch Fragen?“. Die zuhörenden Kinder haben die Möglichkeit zu sagen: Was die Vortragenden SS gut gemacht haben, dürfen auch sagen, was ihnen nicht gefällt. (Hier könnte ebenfalls sprachlich Unterstützung eingesetzt werden. Auch für den Beginn der Präsentation wäre der Einsatz von Satzanfängen eine Überlegung, um allen Lernende zu ermöglichen, sich sprachlich auszudrücken). Den gesamten Unterricht haben die SS sehr viele Möglichkeiten sich sprachlich zu äußern, einerseits beim Präsentieren der Plakate, andererseits beim Formulieren des Feedbacks. Sprachliche Unterstützung findet durch die LP, aber vor allem auch durch die SS statt.

Beobachtungsprotokoll am 14.11. 2018 Präsentationen:

Während der Präsentation wäre es gut gewesen, wenn die Wortkärtchen und Satzbaukästen für die Lernenden sichtbar gewesen wären, damit sich darauf zurückgreifen hätten können. Lehrperson lässt dafür sehr viel Zeit und gibt den SS sehr viele Möglichkeiten zu sprechen und Zeit um ihre Anliegen, Fragen zu versprachlichen. Die Lernenden können sich einerseits sprachlich äußern, wissen aber andererseits auch über den Straßenverkehr Bescheid und haben fachlich sehr viel dazu gelernt. Die SS bauen bei den Präsentationen auch eigene Sätze ein: K: „Das ist verboten und gefährlich.“ Bespricht auch immer wieder den Aufbau der Präsentation und bindet die Lernenden mit ein.

Lehrperson gibt dazwischen immer wieder sprachliche Hilfen, wie z. B. „Das ist gefährlich, weil...“. Des Weiteren findet auch während der Präsentation immer wieder ein Sprechen über die Sprache statt LP: „Es heißt er trägt. Kommt aber von tragen. Das ändert sich dann.“. Die Gruppenkonstellationen sind sehr gelungen, da die Lernenden sich bei der Präsentation gegenseitig unterstützen können.

Klasse C:

Beobachtungsprotokoll am 06.11.2018: Einstieg in das Thema durch das Wimmelbild

Wiederum bietet das Wimmelbild den Lernenden sehr viele Möglichkeiten sich sprachlich zu äußern. Die SS wollen sich zum Bild äußern und die LP gibt ihnen dafür genügend Zeit. Sie schreibt die Wörter an der Tafel mit. Wiederum ist zu erkennen, dass die Lehrperson, aufgrund der Planung und des Wissens, den für die Unterrichtseinheit zentralen Wortschatz, die Unterrichtsstunde lenken lässt und den Wortschatz für das Thema initiiert. Manche Kinder sprechen bereits längere Sätze (K: „Ich sehe eine Straßenbahn.“), andere sagen nur einzelne Wörter. Die LP führt die SS schrittweise zu dem notwendigen Vokabular hin, gibt den SS jedoch trotzdem genügend Zeit, um zu sprechen (LP: „Was kannst du noch erkennen?“ K: „Da steht ein Kind.“ LP: „Ja genau, wo steht denn das Kind? Schau einmal genau.“ K: „Ah, wie heißt das, da am (...)“ Anderes K: „Am Gehsteig.“ LP: „Genau das Kind steht am Gehsteig.“). Hier findet sprachliche Unterstützung sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Lernenden statt (K: „Sie hat rote Haare.“ LP: „Das meinst du. Ah, das sind glaub ich keine roten Haare. Wie heißt denn das, was deine Mama auf dem Kopf trägt?“ K: „Ah ein Kopftuch.“ LP: „Genau das ist ein rotes Kopftuch.“).

Die Satzkärtchen unterstützen die Lernenden sehr, um sich sprachlich zu den Bildern zu äußern. Manche SS probieren bereits durch die Unterstützung der bereits aufgehängten Wortkärtchen die Bilder zu beschreiben, in dem sie sich daran orientieren und für das jeweilige Bild abändern. Die LP muss die Lernenden oft disziplinieren, was es mit sich bringt, dass sie sich nicht voll und ganz auf die Erarbeitung konzentrieren kann. Einige SS kommen kaum zu sprechen, andere sind wiederum sehr dominant und sagen zu jedem Bild ein Wort oder auch einen Satz.

Hilfreich wäre es für diese Klasse gewesen, mehr Satzkärtchen anzubieten, an denen sich die Lernenden noch mehr orientieren hätten können. Notwendig wäre es auch gewesen mit den Lernenden über die Sprach zu sprechen, vor allem Aspekte wie z. B. („einsteigen“, Aber: „Ich steige in den Bus ein“; oder „tragen“ aber „er/sie/es trägt“). Vom Vorteil wäre es gewesen zu wirklich jedem Bild ein Satzkärtchen anzubieten („hinfallen“, „er/sie/es fällt hin“ Das Mädchen fällt hin.“).

Die SS greifen immer wieder bereits auf das Brainstorming im Rahmen des Wimmelbildes zurück und verwenden bereits Wörter für die Beschreibung der Bilder. Dies erfolgt ganz ohne den Hinweis der LP.

Beobachtungsprotokoll am 12.11.2018: Hauptteil des Themas

Nach einer kurzen Wiederholungsphase, bei der die Lernenden Bilder erhalten haben und diese mit Hilfe der an der Tafel hängenden Wortkärtchen beschreiben konnten wurde zum Hauptteil übergegangen. Den Lernenden wurde der Arbeitsauftrag erklärt und sie wurden in Gruppen eingeteilt.

1.Phase: Sprechen über die Bilder in Partnerarbeit

Lernenden sprechen über die Bilder. Die LP weist auf die Hilfestellungen an der Tafel hin. Die LP gibt den Lernenden den Arbeitsauftrag, dass sie sich gemeinsam überlegen sollen, was sie alles auf dem Bild sehen. (KA: „Ah da ist ein Kind.“ KB: „Das steht da (.). Wie heißt das da.“ KA: „Ah warte (schaut an Tafel) das ist der Randstein.“ KB: „Genau, das Kind steht da Randstein.“ KA: „Kind will Straße gehen.“ KB: „Will über die Straße gehen.“. Die LP geht durch und unterstützt die SS indem sie sie auch nochmal auf die Hilfestellungen hinweist oder mit ihnen gemeinsam über das Bild spricht. Die Kinder versuchen die Bilder mit Hilfe ihrer sprachlichen Möglichkeiten zu beschreiben

2.Phase: Sprechen über das Sprechen: Einführung des Satzbaukasten und erneutes Sprechen über die Bilder

Den SS wird erklärt, dass sie jetzt die Bilder beschreiben wollen. Wiederum wird erklärt was „beschreiben“ eigentlich heißt (LP: „Was heißt denn beschreiben? Hat jemand eine Idee?“ K: „Wir sagt das und wir schreiben in Heft.“ LP „Ja richtig, man kann auch Aufschreiben und etwas beschreiben. Aber wir reden jetzt dabei.“ K: „Ein Kind muss lesen und das andere schreiben.“ LP: „Mmm, ich sag euch etwas, beschreiben heißt du erklärst den anderen Kindern, was auf deinem Bild zu sehen ist und was das Kind auf deinem Bild macht. Beim Beschreiben musst du ganz genaue Sätze sagen, sonst weiß das andere Kind gar nicht was du sagst.“). Hier findet ein Sprechen über Sprache statt. Danach wird der Satzbaukasten als Hilfestellung eingeführt und mit den Kindern einige Sätze gebildet und darüber gesprochen, was ein Satzbaukasten ist: LP: „Er soll dir dabei helfen Sätze zu bauen. Der Satzbaukasten soll dir helfen Sätze für dein Bild zu bauen“. Es werden einige Sätze mit den SS gemeinsam gebildet: K: „Der Bub fährt(...) bei Rot über die Straße.“ LP: „Sehr gut. Und ist das gut?“ K: „Nein, weil wenn die Auto kommen und wenn rot ist können wir nicht gehen.“ LP: „Genau. Und was ist das.“ K antwortet mit Hilfe des Satzbaukastens: „Das ist gefährlich“. K: „Der Bub ist zwischen den parkenden Autos.“ LP: „Sehr gut. Was heißt denn das. Kannst du mir das erklären oder zeigen.“ K: „Das Kind steht da.“ LP: „Genau da steht das Kind in der Parklücke.“ Einige Kinder reagieren sehr positiv auf den Satzbaukasten, andere wiederum reagieren kaum auf die Hilfestellung. Im nächsten Schritt sollen die Kinder wiederum besprechen, was sie auf dem Bild sehen und dafür den Satzbaukasten verwenden. Lernenden sprechen über die Bilder, einige Gruppen müssen explizit darauf hingewiesen werden, dass sie sich am Satzbaukasten orientieren können, andere greifen selbstständig darauf zurück und wenden diesen an, bzw. suchen sich jene Aspekte, die sie benötigen; einige Kinder finden sehr viele Sätze und nehmen die Aufgabe sehr ernst, andere wiederum hören nicht zu oder machen andere Dinge (Durch gezieltes Nachfragen wird deutlich, dass sie zwar wissen, was sie tun müssen, aber es scheint, als könnten sich die Kinder nicht konzentrieren. Diese Lernenden müssen noch mehr geleitet werden und erhalten auch von der LP noch zusätzliche Unterstützung, auch bei der Verwendung des Satzbaukastens.)

Ein Problem, das ebenfalls zu erkennen ist, stellt die Gruppenzusammenstellung dar. Diese hätte anders gewählt werden sollen, nämlich immer so, dass ein gutes Kind und ein Kind das motiviert werden muss. Wie in den beiden anderen Klassen beobachtet werden konnte, findet dadurch Unterstützung untereinander statt auch in Bezug auf die Verwendung des Satzbaukastens.

Beobachtungsprotokoll am 13.11.2018: Hauptteil des Themas

2.Phase: Präsentation der Bilder

Die Kinder präsentieren ihre Bilder (K: „Ich sehe eine Mädchen auf dem Zebrastreifen. Sie geht, weil die Ampel ist grün.“ K: „Das Mädchen geht über die Zebrastreifen.“ LP: „Sehr gut. Das Mädchen geht über den Zebrastreifen. Anderes K: „Die Mädchen überquert die Straße.“ LP: „Das Mädchen“ K: „Ja, das Mädchen überquert die Straße.“ LP: „Sehr gut, warum darf es denn über die Straße gehen?“ K: „Weil die Ampel ist grün.“ LP: „Weil die Ampel grün ist.“ K: „So soll es sein.“) Sie greifen teilweise auf den Satzbaukasten zurück, teilweise versuchen sie selbstständig Formulierungen zu finden. Auch hier hätten die Wort-, Satz- und Bildkärtchen vom Einstieg auch weiterhin sichtbar sein sollen, so dass die Lernenden die Möglichkeit gehabt hätten auch darauf zurückzugreifen. So hatten die Lernenden nur den Satzbaukasten als Hilfestellung, was für die Präsentation zwar durchaus genügend war, jedoch hätten die Lernenden durch das zusätzliche Angebot die Möglichkeit gehabt noch selbstständiger zu arbeiten und durch die sprachlichen Hilfen weitere Sätze bzw. noch individuellere Sätze bilden können. Das aktive zu Hören der Lernenden fällt ihnen schwer. Hier müsste man kontrollieren, ob die Inhalte den Lernenden zu schwierig waren, ob es noch weitere Unterstützung geben hätte müssen, um allen Lernenden das Verstehen des Gesagten zu ermöglichen. Beobachtet wurde auch, dass manche Kinder sehr gut mit den Hilfestellungen umgehen können, andere Kinder haben die Hilfestellungen nur schwer angenommen und

es war ihnen durch diese nicht möglich Sätze zu bilden, da diese nicht wussten, wie sie die Hilfestellungen anwenden können. Hier müsste noch intensiver mit den Lernenden gearbeitet werden.

Plakatgestaltung: LP hilft den Gruppen, die Unterstützung benötigen und weist sie immer wieder auf den Satzbaukasten hin. Dadurch wenden die Lernenden diesen immer häufiger an und verstehen das Prinzip und erkennen, dass sie mit Hilfe dessen eigene Sätze bilden können (LP: „Was wollt ihr auf euer Plakat schreiben?“ K: „Das Mädchen steht (...) warte.“ K: „Das Mädchen geht über die Straße.“ Anders Kind: „Oder das Mädchen überquert den Zebrastreifen.“ LP: „Sehr gut. Beides toll. Ihr könnt ja auch beide Sätze aufschreiben.“ K: „Ja schreiben wir beides auf. Du kannst dabei an die Tafel schauen. Dort findest du das.“ K: „Aja. Da steht. Schau. Das Mädchen überquert (...) die Straße. Schreiben wir so.“ Die Lernenden unterhalten sich untereinander über die Sätze die sie schreiben wollen, helfen sich gegenseitig und sprechen über die Sprache (K: „Das Kind geht über, überquert die Straße.“ Anderes K: „Nein, nicht beide schreiben. Nur eines.“ K: „Ah, Das Kind geht über Straße.“ K: „Ja. Schreiben wir hier oder hier?“). Durch die Partnerarbeiten reden die Lernenden sehr viel untereinander. Einerseits über die Themen selbst, andererseits auch über die Sprache. Beim Erstellen der Plakate wird auch sehr viel über die Gestaltung des Plakates gesprochen, wo sie etwas hinschreiben wollen, was sie darauf zeichnen wollen etc. Es findet ein ständiger sprachlicher Austausch statt, wobei die Lernenden immer sehr spezifisch über das Thema reden und auch spezifisches Vokabular dafür verwenden, auf welches sie aufgrund des Satzbaukastens und der Wort- und Satzkärtchen zur Verfügung haben.

Beobachtungsprotokolle – Wegbeschreibung

Klasse A:

Thema: Wegbeschreibung

Beobachtungsprotokoll am 19.01.2018: Einstieg in das Thema

Kind liest eine Anweisung vor, anderes Kind führt die Anweisung aus. Dafür hängen die Wortkärtchen an der Tafel („Stell dich recht neben deinen Sessel“ „Heb deine rechte/linke Hand). Zusätzlich wird ein Magnet verwendet, der festlegt ob rechts oder links.

Produktive und rezeptive Phase: Lernenden suchen sich ein Wortkärtchen aus, lesen dieses entweder vor oder formulieren einen eigenen Satz, ein anderes Kind muss die Anweisung durchführen. Rezeptive Phase: LP gibt Anweisungen SS führen die Anweisung aus. Dabei wird schon spezifischer auf das Thema eingegangen: LP „Geh bitte fünf Schritte geradeaus. Geh jetzt bitte nach rechts.“ K: „Wie viele Schritte?“ K: „Geh fünf Schritte nach links“.

Danach wird darüber gesprochen, wofür man das überhaupt braucht solche Sätze (LP: „Wann brauchst du das? Dass du sagst, bitte geh geradeaus und dann geh nach rechts. Wann ist das unbedingt notwendig“ K: „Wenn ein Kind über Straße geht? Sagt wo du gehst.“ LP: „Wer sagt das?“ K: „Ein großes Kind.“ LP: „Ja du bist schon sehr nahe.“ Anderes K: „Wenn ein Mensch fragt, wo ist die Schnellbahn?“ LP: „Aha, hat dich das schon einmal jemand gefragt? Wo ist denn die Schnellbahn?“ Es werden den Lernenden auch weitere sprachliche Äußerungen angeboten, wie z. B. „Bieg nach rechts ab/Bieg nach links ab.“. Hier wäre es wichtig, diese Sätze ebenfalls an der Tafel zu verschriftlichen, so dass alle SS darauf zurückgreifen können. Es wird gemeinsam besprochen, was jemand auf der Straße fragen könnte. Die SS sammeln mehrere Wörter bzw. formulieren schon Sätze K: „Ich möchte mit meinem Kind in den Kindergarten gehen. Aber ich weiß nicht wo das Weg ist.“ LP: „Sehr gut. Bitte, wo ist der Kindergarten?“ K: „Ich ist (...)“ LP: „Bitte wo ist“ K: „Bitte wo ist Schule.“ LP: „Genau, bitte wo ist die Schule?“. Diese sollten an der Tafel mitgeschrieben werden, da dadurch bereits der vorhandene Wortschatz festgestellt werden kann. Die Lehrperson bietet unterschiedliche Satzstrukturen an „Bitte, wo finde ich...; Bitt wo ist...?; Wie komme ich bitte?“ Es wird über Wörter und Sprache gesprochen. K: „Bitte wo ist der das Libro (...) Kassa“ LP: „Ja sehr gut. Was ist denn das alles der Libro, der Billa, der Bipa? Was ist denn das?“ K: „Ein Geschäft.“ LP: „Genau, wir können da auch fragen Bitte, wo ist das Geschäft?“ SS greifen auch auf Wörter von der vorherigen Woche zurück K: „Bitte wo ist ein Radweg?“ DA die Themen sehr eng zusammenhängen, sollten die Wörter von der vorherigen Woche ebenfalls an der Tafel hängen, damit sich die Lernenden daran orientieren können.

Wörter und Satzstrukturen für die Frage unbedingt an der Tafel mitschreiben, so dass diese für die SS sichtbar werden. Einführung der Wortkärtchen eingeführt: LP wiederholt noch einmal die Fragen „Bitte wo ist...“ „Bitte wo finde ich...“ „Bitte, wie komme ich ...“ „Bitte wo geht es hier zur ...“. LP sagt den Lernenden sie sollen sich einen Satz aussuchen. Ein SS zieht ein Wortkärtchen und fragt: „Bitte wo ist der Spielplatz?“. Während der Beobachtung fallen einem viele Dinge ein, die man noch zusätzlich hinzunehmen hätte können oder noch sprachlich anbieten hätte sollen. Sprache rückt in den Mittelpunkt: LP: „Was ist denn ein „Kaffee“?“. Es heißt ja „der Kaffee“ warum steht da „das Kaffee“ K: „Das ist ein Kaffeehaus.“ LP: „Sehr gut. Gut gemacht.“ LP: „Ganz richtig wäre es, wenn man sagt Bitte, wo ist das Kaffeehaus. Wir sagen das schon öfters ein bisschen schlampig und nur mehr „das Kaffee.“ K: „Bitte wo finde ich der Tierarzt.“ LP: „Ja es heißt „der Tierarzt“ aber „Wo finde ich den Tierarzt“ Hier wäre es vielleicht gut gewesen den Lernenden auch den 4. Fall der Nomen anzubieten. Auch über die Wortbedeutungen wird gesprochen LP: „Wann geht man zum Tierarzt?“ Anschließend werden auch die Bilder zugeordnet, auch dabei stellen die Kinder immer die gesamte Frage: „Bitte, wo finde ich den Spielplatz?“. Kinder arbeiten motiviert mit und wollen alle sprechen und sich ausdrücken. Aufgrund der gleichbleibenden Fragestellung haben die Lernenden die Möglichkeit sich zu äußern.

Sprache rückt die gesamte Unterrichtseinheit in den Mittelpunkt zusätzlich dazu findet fachliches Lernen statt. Wortschatzerweiterung, Kennenlernen was ist eine Wegbeschreibung, nach dem Weg fragen, immer unter Berücksichtigung der Sprache. Die gesamte Unterrichtseinheit bietet sehr viel Potenzial. Die SS sprechen die meiste Zeit, können sprachlich durch die Lehrperson selbst unterstützt werden, gesamte Unterrichtsstunde findet fachliches und sprachliches Lernen statt. Viele neue Vokabel für die Lernenden, aber aufgrund der Wortkärtchen und der Verwendung in einem Satz wenden die SS diese sehr schnell an.

Während der Beobachtung fallen einem auch Aspekte auf, die anders gestaltet werden hätten sollen, z. B. nicht „das Kaffee“ als Wortkärtchen sondern eben „das Kaffeehaus“. Je öfters sprachlich gearbeitet wird, desto sensibler wird man diesbezüglich auch und es fallen einem bereits bei der Vorbereitung solche Schwierigkeiten auf.

Die Kinder sprechen sehr viel und können sich sprachlich äußern. Auch in der ersten Stunde sagt die LP wurde sehr viel von den Lernenden gesprochen und sie hat kaum gesprochen.

Lehrperson schreibt in der nächsten Stunde eine Schulübung mit den Lernenden, in der sie die drei Fragestellungen „Bitte, wo finde ich...“, „Bitte, wo ist...“, „Bitte, wie komme ich...“ den Lernenden anbietet, von denen sie auswählen dürfen und selbst Antwortsätze schreiben sollen, mit den bereits erarbeiteten Satzstrukturen „Geh nach rechts/links/geradeaus.“

Beobachtungsprotokoll am 21.11.2018: Hauptteil 1. Phase

Die Kinder berichten, wo sie wohnen. Jedes Kind teilt mit wo es wohnt; anschließend wird mit den Kindern am Plan weiter gearbeitet. Die SS kommen vor zum Overheadprojektor und sagen was sie sehen „Ich sehe eine Pizzeria. Ich sehe eine Schule. Ich sehe eine Autobushaltestelle.“ Der Satzbaukasten wurde bereits von der LP eingeführt. Die Einführung des Plans am Overheadprojektor. All SS erhalten den Plan, Kinder fahren am Plan mit. Hier ergibt sich die Schwierigkeit mit links/rechts, da die Lernenden nicht gerade. Zum Overheadprojektor sitzen. Weitere Schwierigkeit besteht darin, dass der Satzbaukasten nicht sichtbar ist. Dieser sollte die gesamte Zeit für die SS vorhanden sein, vor allem, weil das Thema erst erarbeitet wurde. An diesem können sich die SS orientieren und sind dadurch in der Lage anderen Lernenden einen Weg zu beschreiben. Da der Satzbaukasten jedoch nicht sichtbar ist, ist das Formulieren sprachlicher Äußerungen für viele SS sehr schwierig. Einige Kinder können sich bereits sehr gut zum Thema äußern, andere bräuchten sprachliche Unterstützung, die sie durch die Lehrperson zwar erhalten, aber auch in schriftlicher Form angeboten werden sollte. LP: „Wo willst du hin? Bis wohin soll ich geradeaus gehen?“ Schüler: „bis zur Ecke“ L: „Bis zu welcher Ecke?“ Außerdem wäre es besser gewesen, immer von derselben Position am Plan zu starten, also z. B. immer von der Schule. Die LP gibt zunächst die Anweisungen und die SS müssen diese ausführen (zuerst rezeptiv), erst im Anschluss daran geben die SS die Anweisungen. Die SS unterhalten sich mit ihrem Partner darüber, wie sie gehen müssen K: „Nein, hier müssen wir gehen. Bieg nach links ein. Hier ist links.“ K: „Geradeaus bis zur Bäckerei.“ Dann wird gewechselt, die SS sagen der Lehrperson den Weg an: LP: „Wie komme ich zum Geschäft.“ K: „Geh geradeaus bis zur Kreuzung. Links abbiegen.“ LP: „Geh dann.“ K: „Geh dann nach links (..) nein nach rechts.“ LP: „Bis wohin?“ K: „Bis zum Supermarkt.“ LP: „Sehr gut.“ K: „Geh links.“ LP: „Okay. Bis wohin?“ K: „Bis zum Bäcker.“ LP: „Okay bis zur Bäckerei.“ K: „Geh geradeaus.“ LP: „Wie lange?“ K: „Bis zum Interspar.“ LP: „Sehr gut.“ Es wird wieder mit den Lernenden darüber gesprochen, wofür das benötigt wird. K: „Damit wir sagen können eine Mensch, wo sie hingehen muss.“ LP: „Genau damit wir einen Weg beschreiben können, die Wegbeschreibung.“

Beobachtungsprotokoll am 22.11: Hauptteil 2. Phase

Immer wieder erwähnt die Lehrperson, was gemacht wird: LP: „Wir machen eine Wegbeschreibung“, Wegbeschreibung am OH Projektor wird wiederholt, zuerst durch die LP, die SS fahren auf ihrem Plan mit. Ein K wird immer rausgeholt und darf es am Overheadprojektor zeigen. Weiterhin schwierig für die Kinder links/rechts zu unterscheiden, aufgrund des Wechsels der Perspektive. SS schaffen es jedoch dann gut. Dann stellt die LP die Spielfigur an eine Position und fragt: „Wie komme ich zum Tierarzt?“. Die SS müssen den Weg beschreiben. Ein Kind steht am OH Projektor, darf den Weg mitfahren und dazu sprechen. Anderen Lernenden fahren auf ihrem Plan mit LP: „Ich möchte von der Pizzeria in die Schule gehen. Wie komme ich da hin?“ K: „Ich gehe geradeaus. Dann geh ich links bis zur nächsten Ecke. Dann gehe ich geradeaus bis zur Schule.“ LP: „Wie kommt der Maxi von der Schule ins Kino gehen.“ K: „Er muss nach rechts abbiegen und dann geradeaus bis zum Kino.“ Die SS suchen sich anschließend selbst aus wo sie stehen und wo sie hinwollen K: „Ich bin im Kaffeehaus. Ich will zur Schule.“ LP: „Suchst du dir ein Kind, das vom Kaffeehaus in die Schule geht.“ K: „Ich geh geradeaus. Ich geh nach rechts. Und dann geradeaus. Dann bei dieser Ecke abbiegen bis zur Schule geradeaus.“ Satzbaukasten ist dieses Mal für die SS gut sichtbar, wodurch sich diese daran orientieren können und durch diesen sprachlich unterstützt werden. Die Lernenden können sehr viel sprechen und sind in der Lage einen Weg mit Hilfestellungen zu beschreiben. LP nimmt sich zurück und lässt vor allem die Lernenden reden und beschreiben. LP greift immer wieder helfend ein oder die anderen SS unterstützen das sprechende K.

Beobachtungsprotokoll am 26.11: Hauptteil 3. Phase

Zunächst Erklärungen, wie die PA umgesetzt werden müssen. Bereits bei der Erklärung benötigen die Lernenden das gesamte sprachliche Material, das sie die letzten Tage erarbeitet haben, wie z. B. „Und du musst deinem Partner den Weg beschreiben“ oder „Du sagst ihm, wie er gehen muss, ob nach rechts oder nach links usw.“ „KK sitzen Rücken an Rücken und sagen sich gegenseitig den Weg an. Satzbaukasten ist an der Tafel: SS wird

bewusst, dass sie sehr genau beschreiben müssen. Einige SS können die Wegbeschreibung bereits sehr gut umsetzen, andere SS brauchen noch zusätzliche Hilfe durch die LP. Sehr viele sprachliche Äußerungen K: „Geh bis zur Ecke wo der Arzt ist.“ „Dann geh nach ein bisschen nach vor zu Arzt und jetzt bis zum Markt.“ Anderes K: „Warte ich bin noch nicht so weit.“ LP teilt mir ihre Überraschung mit, die die SS ohne diese intensive Beschäftigung mit diesem Thema und den sprachlichen Äußerungen nicht gesagt hätten. SS schaffen es bereits die Wege zu beschreiben; gehen bei der Beschreibung teilweise nicht ganz genau vor und schauen auch hin und wieder zum Partner. Trotzdem tauschen sich die Lernenden sprachlich aus und sprechen darüber, wie sie gehen müssen. Es findet ein ständiger sprachlicher Austausch statt, können aber auch eine Wegbeschreibung durchführen.

Hauptteil 4.Phase: Verschriftlichen

Nach dem Ansagen des Weges (ca. 20min) schreiben die Lernenden eine eigene Wegbeschreibung. SS überlegen sich zu zweit einen Ausgangspunkt und ein Ziel und formulieren eigene Sätze. Dieser Schritt stellt für die Lernenden nochmal eine Herausforderung dar, da sie jetzt selbstständig überlegen müssen, wie sie gehen und das verschriftlichen sollen. Sie orientieren sich am Satzbaukasten und greifen auf diesen bei ihren Beschreibungen zurück „Start: Schule; Ziel: Pizzeria: Geh zuerst nach rechts bis zur Kreuzung dann gen nach rechts zum Kino. Geh nach rechts bis zur Pizzeria. Jetzt bist du bei der Pizzeria.“ „Start: Kino/Ziel: Kaffeehaus. Geh bis zum zweite Ecke. Geh gerade aus bis zur Schule. Geh dann gerade aus bis zur Bäckerei. Geh dann bis zur ersten Ecke gerade aus und dann gehe rechts bis zum Kaffeehaus.“. Die SS sprechen wiederum gemeinsam mit ihrem Partner, wie sie gehen müssen und was sie schreiben müssen. Auch in dieser Phase findet durchgehend ein sprachlicher Austausch statt K: „Soll ich schreiben?“ anderes Kind: „Geh geradeaus bis zur Bäckerei. Dann wieder geradeaus. Dann bist du Schule.“ K: „Nein ich bin falsch“; K: „Nein, geh geradeaus bis zur Pizzeria.“ Anderes K: „Ah falsch haben wir gemacht?“. LP weist die Lernenden auch daraufhin, dass der Satzbaukasten an der Tafel hin. Viele SS können das selbstständig verfassen und arbeiten mit Hilfe des Satzbaukastens, andere SS brauchen sehr viel Unterstützung durch die LP (Diese Phase dauert etwa 30 Minuten)

Gedächtnisprotokoll am 30.11.2018:

Für die Schatzsuche wurde die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe begleitet ich, die zweite Gruppe, die später startete, die Klassenlehrerin. Die SS waren unglaublich motiviert. Immer ein K wurde bestimmt, welches einen Satz vorlesen durfte. Hat das K den Satz vorgelesen wurde gemeinsam darüber gesprochen, was das heißt und wo sie gehen müssen. K: „Nein, wir müssen über diese Straße gehen. Wir müssen den Zebrastreifen hier überqueren.“ Ich als LP konnte mich sehr zurück halten und griff nur beim Überqueren der Straße ein. Da nur 8 SS bei der Schatzsuche dabei waren, war es gut möglich diese so umzusetzen, dass ich als LP kaum reden musste. Das Gespräch fand beinahe nur unter den SS statt K: „Wir sind jetzt in der Schulgasse“²⁹, wir müssen noch weitergehen bis zur Rutgasse²⁹.

Klasse 2

Beobachtungsprotokoll am 19.11.2018: Einstieg

Wiederholung rechts/links: Anschließend wird das Wortkärtchen „Geh nach rechts/links“ an die Tafel gehängt. Ein K liest die Aufforderung vor. Andere SS führen diese aus. Anderes K liest vor: K: „Heb deine rechte Hand!“ SS führen die Aufforderung durch. SS müssen die Aufforderungen immer durchführen (rezeptiv verstehen). Nach der Einführung der Satzkärtchen gibt die LP die Anweisungen. Dieser Aspekt hätte mit den SS noch öfters wiederholt werden können, damit diese auch sprachliche selbst produktiv werden. Anschließend Einführung der Bild- und Wortkärtchen: Geh geradeaus/nach links/nach rechts. Zur Wiederholung wird mit den Lernenden zusätzlich das Spiel: Zugfahrer gespielt. Ein Kind hat das Lenkrad in der Hand und tut so als würde es fahren, ein anderes Kind gibt Anweisungen „Fahr nach links/Fahr nach rechts/ Fahr gerade aus“. LP nimmt zusätzlich für diese Übung das Wort „Fahr“ hinzu und bietet es den Lernenden an der Tafel als Hilfestellung an. SS können sich an den Kärtchen orientieren und die Anweisungen ausführen. Sprachliche Anforderungen liegen sowohl auf der rezeptiven als auch der produktiven Seite.

Beobachtungsprotokoll am 20.11.2018: Einstieg

Einführung der Wortkärtchen und Bildkärtchen: Kaffeehaus, Tierarzt, Geschäft etc. Kinder beschreiben, was sie auf den Bildern sehen und finden das passende Wortkärtchen dazu. Die LP gibt den SS wieder sehr viel Zeit zu sprechen. Sie lässt den SS die Bilder beschreiben und fragt die Lernenden was es sein kann: K: „Ich sehe ein Kaffee“ Anders K: „Ich seh ein Kuchen.“ LP: „Ja, genau, also wie nennt man das dann?“. Die LP nimmt sich nur für die Einführung der Wörter 24 Minuten Zeit. Sie lässt dabei sehr viel die Lernenden sprechen und durch gezielte Fragen führt sie die Lernenden zu dem für die Unterrichtseinheiten notwendigen Vokabular. Hängt immer zuerst das Bildkärtchen hin ohne dem Wortkärtchen, lässt die KK raten: LP: „Was siehst du? Was ist es?“ K: „Da ist Brot.“ K: „Ein Brotgeschäft?“ LP: „Aber wie heißt es wirklich?“ KP:

²⁹ Pseudonymisierung des Straßennamens

„Brothaus?“ LP: „Nein.“ K: „Bäckerei.“ LP: „Und der der Artikel?“ K: „die Bäckerei“. Auf derartige Art und Weise führt die LP die SS Schritt für Schritt zu den Vokabeln und lässt dabei die SS sehr viel sprechen. Wiederrum findet fachliches und sprachliches Lernen statt. Wörter werden erklärt und analysiert. LP legt sehr viel Wert darauf, dass die SS bereits den Artikel zum Wort sagen und diesen immer versuchen zu benennen. Immer wieder spricht die LP auch auf Englisch und baut englische Elemente ein. SS reagieren darauf in Deutsch bzw. teilweise auch auf Englisch LP: „What is it? What do you see?“ K: „Eine Apotheke.“ LP: „Oh cool. Why do you know that?“ K: „Ich sehe diese Dinger“ LP: „How is it called.“ Anderes K: „Medizin“, oder anderes Kind: „Vitamine.“ K: „Medikamente“. K: „Auf türkisch heißt das (--)" LP: „Sehr gut.“. Die LP führt immer wieder mehrsprachigen Unterricht durch.

Beobachtungsprotokoll am 21.11.2018: Hauptteil 1. Phase

Wiederholung: SS sagen, was sie gelernt haben, welche Wörter sie kennengelernt haben:

LP: „Was kann man in einem Geschäft kaufen?“ K: „Lebens“ anderes Kind: „Mittel“, LP: „Sehr gut. Was ist ein Lebensmittel?“ K: „Hier ist eine Ampel und hier ist orange.“ LP: „Nein Achtung, nicht Mitte, sondern Mittel. Lebensmittel.“ Wort wird analysiert und mit den Lernenden besprochen. LP: „Ein Mittel gegen Kopfschmerzen. Ein Mittel gegen Halsschmerzen oder eben ein Mittel für das Leben. Was sind Mittel, die du für dein Leben brauchst? Das ist keine Tablette, du brauchst sie jeden Tag“ K: „Wasser. Essen.“

Tafel wird geöffnet: Satzanfang „Das ist..“ wird den Lernenden angeboten und die Wörter werden noch einmal wiederholt. LP zeigt hin, SS sprechen: K: „Das ist der Tierarzt. Das ist die Apotheke“ etc. SS, die Unterstützung benötigen haben die Wortkärtchen, SS die diese nicht mehr benötigen, nennen die Wörter bereits aus ihrem Gedächtnis. Wiederrum findet immer sprachliches und auch fachliches Lernen in Kombination statt. Die SS machen Fortschritte hinsichtlich ihre sprachlichen Äußerungsmöglichkeiten, aber auch eine Erweiterung des Fachwortschatzes findet statt und das Kennenlernen von unterschiedlichen Dienstangeboten.

Einführung der Wegbeschreibung: Und einführen des Satzbaukasten; LP fragt mich beim Einführen des Satzbaukastens immer wieder, ob das jetzt eh so passt, ist sich diesbezüglich etwas unsicher. Der Gesamte Satzbaukasten wird an die Tafel gehängt und die SS lesen bereits mit. Da die SS bereits das Prinzip des Satzbaukastens kennen, ist das Prinzip nichts Neues mehr für sie. Es werden wieder gemeinsam Sätze gebaut zur Übung. Die LP erklärt den Satzbaukasten ganz genau: K: „Geh dann bei der Arzt“ LP: „Bei der (die Kreuzung, die Pizzeria, die Ecke,) bei dem (der Park, der Platz) bis zur (die Schule, die Bushaltestelle), bis zum (das Geschäft, der Tierarzt, das Kaffee). Du muss immer ein bisschen schauen was für ein Begleiter vorne steht und dann kannst du das aussuchen. Bis zur ist eine Abkürzung von bis zu der; bis zum ist eine Abkürzung für. Wer hat eine Idee?“ K: „Bis zu dem“ LP: „Sehr gut. Genau, bis zu dem Arzt, bis zu dem Park.“ Sprache wird zum Thema gemacht und genau besprochen: LP: „der wird dem und zum, das wird dem und zum, die wird der und zur“ So das hänge ich euch da her für später (Kärtchen wo genau das draufsteht).“

Beobachtungsprotokoll am 22.11.2018: Hauptteil, 2. Phase

Einführung der Frage: „Wo ist ...?“ Auch in dieser Einheit legt die LP wieder besonders viel Wert auf Sprache gelegt. Die Lernenden bekommen wieder viele Möglichkeiten zu spreche. Lernende sollen im Rollenspiel selbst darauf kommen, dass sie eine Frage stellen müssen: Nur die Aussage „Kino?“ noch nicht dazu auffordert den Weg zu beschreiben: „Stell dir vor, du willst ins Kino. Aber du weißt leider nicht mehr wie du dort hinkommst. Husan weiß den Weg, frag ihn danach.“ K: „Kino?“ (orientiert sich an den Wortkärtchen, das Wortkärtchen mit der Frage fehlt noch!) Husan: (lacht) LP: „Husan, weißt du, was Rajna möchte, wenn sie fragt Kino?“ Husan: „Nein!“ LP: „Genau, das könnte auch heißen, sie will mit dir ins Kino!“; Anderes Kind: „Der Artikel fehlt!“. Gemeinsame Erarbeitung des Fragesatzes. K: „Ein „W“-Wort?“ L: Ja, sehr gut, wir brauchen ein W-Wort! SS werden dadurch auf Satzebene gebildet. Die Kinder geben noch mehrere Beispiele K: „Kannst du mir die Wegbeschreibung erkläre?“ anderes K: „Zeig mir wo die Weg?“ LP: „Noch kürzer.“ K: „Sag mir den Weg links und rechts.“ Schlussendlich wird den Kindern der Satz präsentiert und sie bilden mit dem Wortkärtchen verschiedene Fragen. Durch die farbliche Unterstützung werden die SS unterstützt, den richtigen Begleiter zu finden. SS spielen nun Wegbeschreibung: Frage: „Wo ist das Kino?“ „Wo ist das Kaffeehaus?“ K: „Wo ist das (...) ah nein; Wo ist der Arzt?“. Nun wird mit den SS besprochen, was darauf geantwortet werden könnte. Rollenspiele vorne an der Tafel werden gespielt: K: „Wo ist das Kino?“ K: „Geh zuerst bis zur Kreuzung vor.“ K: „Geh dann bei der dritten Straße vorbei.“ K: „Geh danach bei der Schulgasse nach rechts.“ Etc. LP bietet den SS mehrere Zeitadverbien im Satzbaukasten an, welche sie bereits erklärt hat. SS können sich am Satzbaukasten orientieren.“

Beobachtungsprotokoll am 22.11.2018: Hauptteil, 2. Phase

Satzbaukasten ist immer sichtbar für die SS: Am OH wird ein Plan an die Wand projiziert; LP bespricht mit den SS, was sie darauf sehen. Zunächst geben die SS der LP Anweisungen: Hier wird deutlich, dass die Kinder noch nicht ganz verstanden haben, warum es wichtig ist, genaue Angaben zu geben. Die LP macht jedoch immer genau das, was die Kinder sagen: Diese rufen dann K „Nein, ein bissi zurück!“ LP fragt: „Was heißt ein bissi?“. Dadurch erkennen die SS sehr schnell, dass sie ganz präzise beschreiben müssen. LP veranschaulicht das auch mit einem Beispiel. Sie bittet ein K heraus und gibt die Anweisung: „Geh geradeaus.“ Das K geht geradeaus und steht dann beim Heizkörper an. LP „Hast du gewusst, wie weit du gehen muss?“ K: „Nein!“ L: „Okay, stell dich

zurück. Geh bis zur Ecke vor!“ Kind geht los und bleibt bei der Ecke stehen. LP: „Ah, okay, jetzt weißt du bis wohin du gehen musst! Ihr müsst immer ganz genau sagen, bis wohin man gehen muss, sonst geht sich die Person nicht aus!“ Den SS wird durch das Beispiel klar, warum es wichtig ist, ganz genau zu beschreiben. Schwierigkeit, die sich ergibt ist, dass die SS Probleme haben auf den Satzbaukasten zurückzugreifen. Durch das aufmerksam machen auf diesen und das Zeigen auf bestimmte Wörter durch die LP, können sie auf die Hilfe zurückzugreifen. Die Kombination aus dem Weg beschreiben und sich sprachlich auszudrücken ist sehr schwierig für die Lernenden. Nach mehrmaliger Wiederholung schaffen die Lernenden das jedoch sehr gut. Danach werden auch noch rezeptive Übungen durchgeführt: LP gibt den Lernenden Anweisungen. Danach kommt es zu einer PA: Einmal sagt das eine Kind einen Weg an, dann das andere. SS unterstützen sich gegenseitig, schauen auf den Satzbaukasten und drücken sich sprachlich aus. Lernenden arbeiten auf einem Plan gemeinsam und verständigen sich auch über Zeigen, Alltagssprache wird hier zum Teil verwendet.

Beobachtungsprotokoll am 28.11.2018: Hauptteil, 3.Phase:

Die SS orientieren sich am Satzbaukasten und versuchen den Weg zu beschreiben. Stellt eine große Herausforderung für die Lernenden dar, jedoch haben diese große Freude dabei sich den Weg gegenseitig zu beschreiben. Die Lernenden sind in der Lage sich sprachlich auszudrücken, wissen aber auch die Fachvokabeln und worauf sie bei einer Wegbeschreibung achten müssen. Durch Unterstützung durch die LP schaffen es alle SS ihren Partner, den Weg zu beschreiben. Eine Schwierigkeit besteht auch im Verständnis des Spieles. Die SS haben das in dieser Form noch nicht gemacht. D. h. der Ablauf muss genau erklärt werden. Die SS haben wieder sehr viele Möglichkeiten zu sprechen und sich auszutauschen. Einige Lernende benötigen noch Hilfe durch die LP vor allem auch immer wieder den Hinweis den Satzbaukasten zu verwenden. Die SS tauschen sich intensiv aus, helfen sich natürlich auch gegenseitig, in dem sie sich umdrehen und dem Partner durch hinzeigen, zeigen, was sie meinen. Lernende die fertig sind erhalten eine Spielfigur und spielen am Platz das Rollenspiel von der vorherigen Unterrichtseinheit. Einer stellt die Frage, der andere beschreibt den Weg. In diesem Fall ergibt sich die Schwierigkeit, dass durch den Spielkegel nicht erkannt werden kann, wo rechts bzw. links aus der Sicht der Spielfigur ist (Legomännchen wären besser, da diese ein Gesicht haben und erkannt werden kann, wo hinten und vorne ist).

Klasse 3

Beobachtungsprotokoll am 26.11.2018: Plan lesen

Einführung der Wort- und Bildkärtchen hat bereits stattgefunden. Auch die Einführung des Satzbaukastens. Wiederholung des Satzbaukastens: LP setzt zusätzliche farbliche Unterstützung ein, um den SS eine zusätzliche Unterstützung anzubieten und ihnen dadurch das Bilden der Sätze zu erleichtern. LP fragt immer wieder, wofür die Sätze notwendig sind und SS werden immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass diese Sätze für eine Wegbeschreibung verwendet werden.

Hauptteil, 1.Phase:

Es wird besprochen, wie nach dem Weg gefragt werden kann. Gemeinsam mit den Lernenden wird am Overheadprojektor überlegt, wie der Weg beschrieben wird. „Wie komm ich von der Pizzeria zum Arzt?“. Es wird den Lernenden deutlich gemacht, dass sich bei einer Beschreibung ganz präzise vorgehen müssen. Die SS „beschreiben der LP den Weg: K: „Geh zuerst geradeaus.“ LP: „Bis wohin?“ anderes K: „Bis zur ersten Kreuz (...) ah Kreuzung“ (zusätzlich als Hilfe, hat die LP an der Spielfigur einen Pfeil geklebt, der den KK zeigt, wo vorne und hinten ist). Durch gezieltes Nachfragen will die LP die SS zu gezielteren Aussagen animieren. Diese verwenden zunächst meistens nur kurze und unpräzise Äußerungen: K: „Geradeaus.“ LP: „Aber wie weit geradeaus. Du musst mir das genau erklären.“ K: „Bis zu dieser Kreuzung dort. Bis zur fünften Kreuzung.“ LP spricht sehr viel, SS eher weniger, geben nur Antworten: LP: „Der möchte jetzt vom Arzt zum Kino gehen. Überleg dir wie du dort hinkommst.“ K: „Geh zuerst rechts.“ LP: „Rechts und wie weit.“ K: „Bis zu der 2. Kreuzung.“ LP: „Bis hier her, erste Kreuzung, zweite Kreuzung.“ K: „Jetzt geh geradeaus.“ LP: „Geradeaus und wie weit?“ K: „Bis zur fünften Kreuzung.“ LP: „Bis zur fünften Kreuzung, schauen wir mal. Da gibt's es nur vier Kreuzungen“ K: „Ah vierten Kreuzung.“

Die LP weist die Lernenden explizit auf den Satzbaukasten hin: LP: „Wo muss er jetzt hin?“ Anderes K: „Bei rechts.“ LP: „Schau auf den Satzbaukasten. Der hilft dir.“ Das Hinweisen auf den Satzbaukasten sollte immer wieder vorgenommen werden, da einige SS nicht daran denken, dass dieser ihnen helfen kann. Schwierigkeit besteht darin, wenn immer an unterschiedlichen Positionen gestartet wird. Besser wäre es immer an derselben Stelle zu starten. Als zusätzliche Hilfestellung wird den SS der Satz „Du hast das/die/den Erreicht“ angeboten.

Hauptteil, 2. Phase:

PA: Ein Kind sagt dem anderen auf dem Plan einen Weg an. Erhalten eine Legospielfigur, wodurch es für die Lernenden einfacher wird, sich auf dem Plan zu orientieren. Dafür verwenden sie die Alltagssprache, zeigen auf den Plan K: „Du musst bis dahin gehen!“ „Ein bisschen noch weiter.“ etc. Da sich die SS auf einen Plan beziehen können, können sie bei der Wegbeschreibung auch

Alltagssprache verwenden, da sie sich auf etwas Konkretes beziehen können. Bei der Partnerarbeit, bei der die Lernenden Rücken an Rücken sitzen, wird es für die Lernenden schwieriger, da die Idee dahinter ist, dass die Lernenden den eingezeichneten Weg des anderen nicht sehen, sondern nur aufgrund der Beschreibung zum Ziel zu kommen.

Anmerkungen allgemein: Wegbeschreibung stellt für die SS eine große Herausforderung dar, da für diese eine präzise Beschreibung notwendig ist. Je öfters diese geübt werde, desto besser werden die SS darin und desto mehr erkennen sie, wie wichtig eine präzise Sprache ist. Durch die Wegbeschreibung können Imperativformen und Fragesätze geübt werden.

Beobachtungsprotokoll am 27.11.2018: Hauptteil, 3. Phase:

Partnerarbeit Rücken an Rücken: Wiederholung am OH-Projektor. Wiederum wird den SS deutlich gemacht, dass sie bei den Beschreibungen ganz genau vorgehen müssen, damit das andere K weiß, wo es hingehen muss. Satzbaukasten ist die ganze Zeit über sichtbar und die Lernenden können auf diesen zurückgreifen.

Auch in der Klasse fällt den Kindern die Wegbeschreibung teilweise sehr schwer, andere Kinder wiederum sind bereits sehr gut darin, können sich sprachlich ausdrücken und sich auch auf dem Plan links/rechts orientieren. Einige SS greifen auf den Satzbaukasten zurück, andere wiederum beschreiben sehr ungenau und zeigen dem K dann, wie es gehen muss, um dort hinzukommen. SS haben eine derartige Übung noch nicht gemacht und diese Arbeitsform stellt etwas Neues für sie dar. Wenn öfters solche Übungen gemacht werden, wissen die Kinder auch, dass sie beim Beschreiben ganz genau sein müssen, da sonst das andere Kind nicht weiß, wie es gehen muss. Schwierigkeit besteht darin, dass der Weg, der eingezeichnet wurde, fast zu lange ist und kürzer gestaltet hätte werden sollen. Zusätzlich hätten direkt auf dem Plan die sprachlichen Hilfestellungen angeboten werden sollen, damit die LP sofort darauf zurückgreifen können, ohne immer an die Tafel schauen zu müssen. Beides, auf den Plan zu schauen und den Weg beschreiben stellt eine große Herausforderung für die Lernenden dar. Die SS haben in dieser Phase sehr viel Möglichkeiten zu sprechen. Diese haben die sprachliche Unterstützung und das fachliche Wissen über eine Wegbeschreibung.

Leitfragen für das Gedächtnisprotokoll

Allgemein zum Unterricht:

1. Was sind deine ersten Gedanken nach dem Unterricht? Wie war die Umsetzung des Scaffoldings in der Unterrichtseinheit für dich?
2. Was hat deiner Meinung nach gut geklappt? Was war der Grund dafür?
3. Was hat deiner Meinung nach nicht geklappt? Was war der Grund dafür?
4. Wurden die Schüler und Schülerinnen sprachlich und fachlich gebildet? (wenn möglich Beispiele nennen)
5. Welche Vorteile/Nachteile kannst du durch den Einsatz dieser Methode für den Unterricht erkennen?
6. Wurden Inhalte wiederholt? Wenn ja, wie wurde die Wiederholung durchgeführt? Wie erfolgreich war diese Wiederholung in Bezug auf die sprachlichen und fachlichen Äußerungen der Kinder? Wurde die Wiederholung durch die sprachlichen Hilfestellungen unterstützt (wenn möglich Beispiele nennen).

Arbeit mit dem Material:

1. Wie war die Arbeit mit dem Material im Unterricht für dich?
2. Wie hast du mit dem Material im Unterricht gearbeitet? Hast du dieses in unterschiedlichen Fächern verwendet? Wenn ja, was hat dich zu dieser Entscheidung bewegt?
3. Welche Schwierigkeiten haben sich ergeben? Warum haben sich diese ergeben? Was hätte es in diesem Fall benötigt?
4. Gab es Material, das du in den Stunden nicht verwendet hast? Wenn ja, welches und was war der Grund für deine Entscheidung?
5. Wie haben die Kinder auf das Material und die Hilfestellungen reagiert?
6. Waren zusätzlichen Hilfestellungen nötig? Wenn ja, in welcher Form? Was hat dich zu der Entscheidung bewegt zusätzliche Hilfen einzusetzen?
7. In welcher Form haben die sprachlichen Hilfestellungen die Aussagen der Schüler und Schülerinnen beeinflusst?

Interaktion im Unterricht

1. Hatten die Lernenden genug Möglichkeiten zu sprechen? In welchen Phasen besonders stark? In welchen Phasen des Unterrichts hätten diese noch mehr sein können?
2. Welche Möglichkeiten siehst du, um im Unterricht den sprachlichen Anteil zu erhöhen?
3. Hatten die Lernenden die Möglichkeit eigene Erfahrungen miteinzubringen? Wenn ja in welchen Phasen?

Reflexion

1. In Bezug auf welche Faktoren waren diese Unterrichtseinheiten im Gegensatz zu dem Unterricht davor anders?
2. Welcher Aspekt ist dir besonders in Erinnerung geblieben? Was ist der Grund dafür?
3. Erkennst du in Bezug auf deine eigene Sprachsensibilität einen Unterschied? Was ist deiner Meinung nach der Grund dafür? Welche Schlüsse ziehst du daraus (auch in Bezug auf deinen weiteren Unterricht?)

Anhang H: Zusammenfassung Gedächtnisprotokolle

Zusammenfassungen der Gedächtnisprotokolle der Lehrpersonen

Lehrperson A

Allgemein zum Unterricht:

gut durchdachte Unterrichtsstunden, perfekte Planung und Materialien, Überraschungen aufgrund sprachlicher Äußerungen der Lernenden; Spontan sind mir noch weitere Sätze eingefallen, die ich den Lernenden angeboten habe, Die Lernenden sprechen so viel: Thema Wegbeschreibung: 1. Stunde nur die SS gesprochen, ich habe kaum besprochen; 2. Stunde haben wieder vermehrt die KK gesprochen; bin ganz begeistert und auch überrascht, habe nicht mit dem gerechnet, dass das Thema so viel hergibt und durch das Sprechen lassen der Lernenden vergeht sehr viel Zeit → das ist aber toll, dass sie selbst sprechen und da nehme ich mir gerne mehr Stunden Zeit!

Arbeit mit dem Material:

Materialien waren sehr gut auf die KK abgestimmt und boten eine große Hilfestellung, ohne denen es nicht möglich gewesen wäre. Beinahe alle sprachlichen Aspekte, die die Unterrichtsstunde mit sich brachte, waren abgedeckt.

Zu Beginn Gedanken: Viel zu viele Materialien, danach aber gesehen, dass diese notwendig sind, einige Materialien weggelassen (z. B. hinfallen, er/sie/es fällt hin), weil es für die SS noch zu schwierig gewesen wäre;

Durch die Hilfestellungen war es den Lernenden eher möglich das Thema zu bewältigen.

Fachliche und Sprachliche Bildung der Schüler und Schülerinnen:

Ja, und das wirklich in jeder Phase:

Beim Einstieg durch die Bildbesprechung und die Wortkarten: KK konnten sich sehr gut an den dargebotenen Wortkarten orientieren und in ganzen Sätzen sprechen → dienen zur Wortschatzerweiterung;

Sprachliche und fachliche Bildung z. B. durch gehen (geht) über = überqueren, Randstein, Parklücke uvm. → dazu Bilder und in Verbindung mit „Das ist gefährlich!“ „So soll es sein!“

Die SS hatten so viele Möglichkeiten zu sprechen, vor allem aufgrund der Planung der Unterrichtseinheiten (die einzelnen Phasen: Schritt für Schritt wurden die Lernenden von einfacheren zu einer komplexeren Sprache gebracht)

Vorteile und Nachteile des Einsatzes der Methode:

Für KK mit nichtdeutscher Muttersprache ist es eine sehr große Hilfe, sich am Satzbaukasten zu orientieren; KK können sich sprachlich zum Thema äußern, nehmen viel mehr aus der Unterrichtseinheiten mit, kommen zum Sprechen und erreichen etwas, was sie sonst nicht erreicht hätten; es findet sprachliches und fachliches Lernen statt und das die ganze Zeit!

Nachteile im Unterricht gibt es keinen, man muss nur auf jeden Fall die Themen reduzieren und für alle mehr Zeit nehmen → das stört mich gar nicht, weil es diesbezüglich keine Vorgaben gibt; Nachteil sehe ich eher in der Vorbereitung: Die Aufbereitung so in der Art ist viel Arbeit (sprachlich alles feststellen, Arbeitsmaterialien erstellen) → kann ich nicht für jedes Thema machen, auch wenn ich sehe, wie viel es den KK bringt, daher unbedingt Hilfestellungen für die Lehrpersonen (Unterrichtsmaterialien, Schulbücher etc.). Wenn es Hilfestellungen

geben würde, würde ich diese Art des Unterrichts auch sicher weiterführen, weil ich sehe wie viel es den Lernenden bringt und wie viel Spaß es ihnen und natürlich auch mir macht.

Wichtig wäre vielleicht auch noch, dass man Lehrpersonen darin schult und mehr Fortbildungen anbietet, ich habe das nicht gekannt, finde es aber toll!

Umsetzung des Scaffoldings für dich und Reflexion:

Ebenfalls eine große Hilfestellung und eine Bereicherung, es war toll zu sehen, wie viel die Lernenden erreichen können, beim Thema Wegbeschreibung: Zuerst habe ich eher gedacht, dass das Thema nicht besonders viel hergibt, aber alleine für den Einstieg haben wir zwei Stunden gebraucht und die SS waren so motiviert, das war toll zu sehen, Von Anfang an konnten sie sprechen und sich zum Thema äußern, durch die Wortkärtchen, Auch das Stellen der Frage „Bitte, wo ist...; Bitte, wo finde ich...“ extrem viel sprachlicher Input, Ich habe damit auch im Deutschunterricht gearbeitet: Satzbaukasten und die Lernenden durften Sätze aussuchen und schreiben, nochmal besprechen von Fragesatz und Aussagesatz. Ich habe bemerkt, wie viel Sprache ein Thema hergibt und wie viel man aus einem Thema rausholen kann.

Auch bei den Wiederholungen konnten die Lernenden auf einmal sagen „Das Kind steht am Randstein. Es will die Straße überqueren“, ich war immer ganz erstaunt und überrascht und habe gemerkt, wie viel das alles bringt. Ich bin selbst durch dieses Projekt sicherlich viel sprachsensibler geworden und mir fällt jetzt auch in andere Fächern ein, was alles an Sprache drinnen steckt (Zeichnen, Turnen, Musik, Mathematik), das müsste man halt echt alles sprachsensibel aufbereiten, aber die Zeit fehlt leider, da müsste es dann wirklich für jedes Fach einen anderen Lehrer geben, Für meinen weiteren Unterricht werde ich sicherlich versuchen immer mehr darauf zu achten, aber in dieser Form wie diese Themen kann ich nicht immer alles umsetzen, sonst arbeite ich nur mehr, Ich wünsche mir wirklich Hilfe von den Begründern dieser Methode und von den Institutionen, eine Zusammenarbeit von Praxis und Theorie.

Lehrperson B

Allgemein zum Unterricht:

Allgemein war der Unterricht sehr gut; gute Struktur, sehr viel Material, Die Lernenden hatten sehr viele Möglichkeiten sich sprachlich zu äußern: Einführung mit dem Wimmelbild, Bilder danach mit Details, Gruppenarbeit und Präsentation, Wegbeschreibungen in PA etc. Die Kinder hatten ständig die Möglichkeit zu sprechen, in den einzelnen Phasen, der Aufbau war sehr gut, ich selbst konnte mich mehr zurücknehmen,

Arbeit mit dem Material:

Die Kinder waren beim Wimmelbild erstaunlich gut und engagiert, sie haben viel gesehen und gefragt, sie haben sich sehr bemüht viel zu wissen und richtig zu sagen;

Das Material war allgemein sehr hilfreich. Die Kinder konnten sich an den Materialien orientieren und konnten sich dadurch mehr an die gelernten Sachen erinnern. Die Lernenden hatten viel mehr Möglichkeiten zu sprechen als normalerweise, aufgrund des Materials. Ich habe zusätzliche Materialien für die Gruppendiskussion oder das Rollenspiel eingesetzt, um den Lernenden verschiedene Möglichkeiten zu geben, sich zu äußern, das habe ich ebenfalls in Form von Satzbaukästen gemacht; Durch die sprachlichen Hilfestellungen war es den Lernenden eher möglich, sich zu den Themen zu äußern.

Fachliche und Sprachliche Bildung der Schüler und Schülerinnen:

Fachliche und sprachliche Bildung durch den Satzbaukasten; ihre gesagten Sachen wurde aufgenommen und fachlich und sprachlich richtig gesagt; Außerdem hatten die Kinder mehr Möglichkeiten selbstständig zu arbeiten und viel mehr Sprachmöglichkeiten durch Satzbaukasten usw. Die Lernenden mussten sich daran gewöhnen, dass es ihnen plötzlich möglich war, sich sprachlich zu äußern und richtige Sätze, alleine formulieren zu können, deswegen musste man sie auch öfters darauf hinweisen.

Vor- und Nachteile des Einsatzes der Methode:

Die Kinder haben sehr positiv auf die Materialien reagiert und waren motiviert zu sprechen, der gesamte Unterricht war viel gewinnbringender und die Kinder konnten sich viel mehr daraus mitnehmen als das vorher der Fall war, vor allem alle Schüler und Schülerinnen und nicht nur die, die sowieso immer mitreden können, das war einfach schön zu sehen! Ein Nachteil dieses Konzeptes ist einfach der Zeitaufwand, die gesamten Materialien zu erstellen, erfordert sehr viel Zeit, auch den Unterricht in dieser Form zu planen ist sehr intensiv,

Umsetzung des Scaffoldings für dich und Reflexion:

Es war unglaublich gewinnbringend und ich würde es gerne weiterführen, ich habe bemerkt, wie sehr die Hilfestellungen notwendig sind, damit sowohl sprachliches aber auch fachliches Lernen möglich ist; ohne diese Hilfestellungen kann das nicht umgesetzt werden, sprachliches Material ist notwendig, dadurch haben die Lernenden Möglichkeiten Sätze zu bilden und sich zu äußern.

Lehrperson C

Allgemein zum Unterricht:

Super Konzept, das gesamte Scaffoldingkonzept ist eine Bereicherung für den Unterricht, die Hilfestellungen und die fachliche und sprachliche Förderung durch dieses, sehr schade, dass ich, dass erst jetzt kennenlerne; Die Unterrichtsstunden haben immer gut geklappt, manchmal habe ich mir gedacht, dass es viel Material ist oder dass es die Lernenden nicht schaffen werden, aber Schritt für Schritt und durch die Einteilung in Phasen sind die Lernenden sprachlich immer besser geworden; Überrascht wie viel Sprache wirklich in den einzelnen Unterrichtseinheiten steckt und woran die Lernenden allem scheitern können → das war mir in diesem Ausmaß noch nicht so bewusst und das auch in anderen Fächern, z. B. fällt mir auf wie viel Sprache in Zeichnen drinnen steckt! Möchte jetzt auch mehr darauf schauen und in allen Fächern Wert darauflegen, es bringt den KK nämlich so viel und sie können einfach mehr daraus mitnehmen.

Arbeit mit dem Material:

Das Material hat sich einfach umsetzen lassen und stellt einfach eine extrem gute Hilfestellung dar: Die Wortkärtchen vom Anfang waren für die gesamte Unterrichtseinheit wichtig und die KK haben immer wieder darauf zurückgegriffen, Einsatz von Bild und Wortkärtchen → KK konnten sofort auf das Gelernte zurückgreifen bzw. wussten wo sie nachschauen können!

Satzbaukasten ist mein Favorit → Alle Lernenden haben die Möglichkeit zu sprechen und sind daher auch extrem motiviert, Öfters einsetzen damit die Lernenden auch lernen damit umzugehen und wirklich auf diese Hilfestellung zurückzugreifen (bei den Unterrichtseinheiten mussten die Lernenden oft darauf hingewiesen werden, weil sie es noch nicht gewohnt waren)

Zusätzliche Hilfestellungen, die ich angeboten habe war beim Satzbaukasten für die Wegbeschreibung farbliche Unterstützung → für die visuelle Differenzierung: Geh (blau) bis zur Schule (feminin grau), bis zum Arzt (maskulin und neutrum orange) → diese Hilfestellung war für manche Lernenden zusätzlich notwendig, da der Satzbaukasten doch etwas schwieriger als der erste war, mit der farblichen Unterstützung ist das dann gut gegangen, Durch die Hilfestellungen war es den SS möglich das Thema fachlich zu bewältigen, ohne die sprachliche Unterstützung wäre das ziemlich sicher nicht der Fall gewesen

Fachliche und Sprachliche Bildung:

Fachliche und Sprachliche Bildung der Schüler und Schülerinnen:

Ja, dadurch dass die Lernenden so viel Zeit zu sprechen hatten, wendeten sie den Wortschatz und Satzstrukturen auch immer an und konnten am Ende die Sachen benennen (Gehsteig, Bushaltestelle → das war nicht immer so), und sie wussten auch, wovon sie sprechen. Auch bei den Wiederholungsphasen, haben sich die Lernenden einfach sprachlich zum Thema äußern können, was oft nicht der Fall war und ich sehr viel sprechen musste, bzw. halt die Kinder, die sowieso sprechen,

Reaktion der Schüler und Schülerinnen auf die Hilfestellungen:

Sehr gut. Sie verstanden den Satzbaukasten sofort und konnten sich damit sprachlich besser ausdrücken; auch die Arbeit mit den Wort- und Bildkärtchen machte ihnen großen Spaß, beim Erstellen der Plakate oder bei der Wegbeschreibung in Partnerarbeit waren die KK so konzentriert und motiviert, unterhielten sich mit dem Partner über das Thema; Sie waren echt so motiviert und hatten große Freude, jedes Kind versuchte zu sprechen und sich mitzuteilen

Vorteile und Nachteile des Einsatzes der Methode:

Vorteile: Lernenden kommen zum Sprechen, die gesamten Unterrichtseinheiten haben vermehrt die Lernenden gesprochen, je öfters man das macht, desto stärker wird das dann auch noch, sie waren motiviert, haben Sachen geschafft, die sie ohne Hilfestellungen nicht schaffen hätten können, hatten große Freude, sprachliches und fachliches Lernen, einen enormen Wissenszuwachs in Bezug auf beide Bereiche!! Ich als Lehrperson kann mich viel mehr zurücknehmen, sehe aber viel mehr Gewinn! Sprachliche Ziele im Hinterkopf, hilft viel den Unterricht dahingehend zu lenken

Nachteil: Planungsaufwand: Erstellen des gesamten Materials und das für alle Unterrichtsfächer, auch die Analyse der sprachlichen Aspekte → Hilfe von außen und mehr Fortbildungen wären unbedingt notwendig!

Umsetzung des Scaffoldings für dich:

Sehr gut. Sehr aufschlussreich, es hat die KK motiviert selbst zu arbeiten/sprechen, dass sie sich die jeweils individuelle Hilfestellung suchen haben können, dadurch hat mir der gesamte Unterricht auch sehr viel Spaß gemacht, da ich die großen Fortschritte bei den SS gesehen habe. Auch der Austausch zwischen den Lernenden war toll → sie haben immer über das Thema gesprochen und sich intensiv darüber ausgetauscht, ich selbst konnte mich weitgehend zurückhalten und habe nur unterstützt.

Reflexion im Unterricht:

Ich würde dieses Prinzip sehr gerne weiterführen, weil ich wirklich gesehen habe, wie viel es den Lernenden bringt, jedoch ist der Arbeitsaufwand enorm. Jedoch können sich die Lernenden viel mehr aus den Unterrichts-

einheiten mitnehmen. Werde auf jeden Fall jetzt viel weniger Themen machen, dafür diese intensiver. Wichtig: Zusammenarbeit des Kollegiums Materialbank erstellen, auf die man zugreifen kann; ich habe sprachsensibler Unterricht nicht gekannt, muss von außen an die Schulen gebracht werden und auch Hinweise darauf, wo Material zu finden ist, wenn man das Prinzip nicht kennt, sucht man auch nicht danach.

Anhang I: Unterrichtsplanungen

Pass auf im Straßenverkehr

Unterrichtsfach: Sachunterricht

Themenbereich: Straßenverkehr

Thema: Pass auf im Straßenverkehr

Zeitraum: 3-4 Stunden

Klasse: 2. Klasse

Inhaltliche Ziele:

- KK sollen wissen, wie man sich auf der Straße richtig verhält.
- KK sollen Gefahren im Straßenverkehr **erkennen** und **beschreiben** können.
- KK sollen in der Lage Gefahren auf ihrem eigenen Schulweg einschätzen zu können.
- KK sollen einen Weg **beschreiben** können.

Sprachliche Ziele:

Festigen:

- o Wortschatz
- o Verben
- o SPO Stellung

- Aufbauen:

- o Nomen im 1. und 4. Fall
- o trennbare Verben
- o Verben im Perfekt

Allgemeiner Unterrichtsverlauf der geplanten Unterrichtsreihe:

- **Einstieg (1 Stunde): Auf der Straße ist viel los**
 - o Einführung des Themas
 - o Sprachliches Vorwissen (Wortschatz) der Lernenden zum Thema wird überprüft (Wimmelbild, L schreibt Wörter, die die Lernenden sagen an der Tafel mit)
 - o Einführung der Wort- und Bildkarten, um über das Thema sprechen zu können

Materialien: Wimmelbild als Impulsbild; Wort- und Bildkärtchen, Tafel (Brainstorming)

Sozialform: Plenum, PA

sprachliche Unterstützungen: Wort- und Bildkarten, farbliche Markierung der Artikel, der/die/das; der → ein; die → eine; das → ein

-
- **Hauptteil (2-3h): In der Fahrschule**
 - o 1.Phase (Beschreibung des Bildes in Partnerarbeit)
 - o 2.Phase (Beschreibung des Bildes vor der Klasse)
 - o 3.Phase (Darstellen des Beschriebenen)
 - o 4.Phase (Abschluss des Themas)

Materialien: Wort- und Bildkärtchen, Satzbaukasten, Tafel, Papier und Bilder für das Plakat

Sozialformen: PA, Plenum

Sprachliche Unterstützung: Satzbaukästen

Wortschatz, um das Thema zu behandeln:

Nomen: Verkehrsregeln, der Gehsteig, die Ampel (Verkehrsampel, Fußgängerampel), die Straße/die Straßen, das Fahrrad/die Fahrräder, der Zebrastreifen, die Bushaltestelle, das Auto/die Autos der Bus/die Busse, der Straßenverkehr, die Straßenbahn, der Roller/die Roller, das Mädchen/die Mädchen; der Bub/die Buben; das Kind/die Kinder,

Verben:

überqueren, fahren, einsteigen, anhalten, aufpassen, warten auf, fahren mit; aufmerksam sein, gehen über, hinfallen

Adjektive: gefährlich, sicher

Thema: Pass auf im Straßenverkehr			
Unterrichtsphase Allgemeine Aktivitäten	Aktivität und Sprach- handlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Einstieg in das Thema - Impulsbild an der Tafel (stummer Impuls) - Beschreiben des Bildes (Lehrperson schreibt Wörter an der Tafel mit) - Besprechen der Wort-, Satz- und Bildkarten - Wiederholung: Verteilen der Bildkarten/Wortkarten SS müssen zuordnen Material: Wimmelbild, sprachliche Unterstützung: Wortkarten, Satzbaukasten Sozialformen: Plenum, Partnerarbeit			s. oben
	Hören Fragen der Lehrperson <u>verstehen</u> . Den Beschreibungen der anderen SS <u>folgen</u> .	<u>Benenne</u> die Wörter, die du kennst. Was siehst du auf den Kärtchen? Was ist das? <u>Lies</u> das Wortkärtchen <u>vor</u> . <u>Schreibe</u> die Wörter zu den Bildern <u>auf</u> .	benennen, aufschreiben vorlesen aufschreiben
	Sprechen a) Impulsbilder (stummer Impuls) <u>beschreiben</u>. (vorhandener Wortschatz der SS kann überprüft werden) b) Bildkarten <u>benennen</u>, Clustering erstellen (Bildkarten sind ähnlich, wie im Hauptteil)	Ich sehe der, die, das der → einen das → ein die → eine Das ist das Auto. Es fährt auf der Straße. Das ist die Straßenbahn. Sie fährt auf der Straße. Das ist der Bus. Der Bus steht bei der Bushaltestelle. Das ist das Fahrrad. Der Mann fährt mit dem Rad. Das ist die Straße. Das Mädchen geht über die Straße. Das Mädchen überquert die Straße. Das sind die Kinder. Die Kinder spielen auf der Straße.	s. oben ich sehe, ... ein/einen der/die/das Das ist...der/die/das Er/Sie/Es fährt... fährt mit überquert die Straße geht über die Straße stehen bei... spielen auf..
	Lesen Wortkarten <u>vorlesen</u> ; Wörter aus dem Brainstorming <u>vorlesen</u> .		s. oben

Unterrichtsphase Allgemeine Aktivitäten	Aktivität und Sprachhandlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Hauptteil – vom Einfachen zum Komplexen in vier Phasen: 1. Phase: - Sprechen über das Bild in PA - Einführung des Satzbaukastens 2.Phase: Beschreiben das Bild den anderen Kindern; Nachfragen der Lehrperson, warum das Verhalten gefährlich ist; 3.Phase Darstellen der beschriebenen Situation. 4.Phase Verschriftlichen auf Plakat/im Heft/Helmi Heft (entscheidet Lehrperson individuell) Sprachliche Unterstützung: Satz- und Textebene: Satzbaukasten als sprachliche Unterstützung auf Satzebene Wortebene: Wortkarten als sprachliche Unterstützung auf Wortebene (vom Einstieg);	Thema: In der Fahrschule		s. oben
	Hören 1.Phase: Anweisungen der Lehrperson <u>befolgen</u> . 2.Phase: Anweisungen der L befolgen. Den Beschreibungen der anderen Kinder <u>folgen</u> .	Was seht ihr auf dem Bild? <u>Sprich</u> mit deinem Sitznachbarn/deiner Sitznachbarin darüber. <u>Beschreibt</u> gemeinsam den anderen Kindern das Bild. <u>Beschreibt</u> bitte genau, damit das Kind, das das Bild nicht sieht, dieses <u>darstellen</u> kann. Warum ist es gefährlich? Warum ist das nicht erlaubt?	darüber sprechen, beschreiben; verhalten darstellen (zeigen) erlaubt sein; gefährlich sein;
	Sprechen (Konkretisierungsraster) Sprechen zu zweit über das Bild: SS schauen das Bild an und sprechen gemeinsam darüber, was passiert. Beschreiben: SS beschreiben das Bild und das Verhalten der Kinder. Darstellen: Nach der Beschreibung versuchen 1-2 SS das Beschriebene darzustellen. Schreiben: SS schreiben auf einem Plakat zu ihrem Bild die Beschreibung dazu.	Das Kind/Mädchen geht über/fährt/wartet auf/ läuft zur, fährt auf dem Rad/ Der Bub.... Die Kinder Das Mädchen überquert die Straße. Die Ampel ist rot. Das ist gefährlich. Die Kinder spielen auf dem Gehsteig. Die Kinder laufen vor dem Bus über die Straße.	s. oben
	Lesen Sätze im Satzbaukasten lesen Wortkarten, Glossar lesen	s. oben	

	Schreiben 3.Phase: SS <u>beschreiben</u> das Bild auf einem Plakat.	s. oben	
--	--	---------	--

Klasse: 2		Thema: Pass auf im Straßenverkehr	Datum:
Aufgabenstellung		Beschreibe, wie sich die Kinder auf den Bildern verhalten.	
Operator/Sprachhandlung		Beschreibe	
Ausformulierte Erwartungshorizont:		Der Bub überquert bei Rot die Straße. Der Bub geht bei Rot über die Straße. Das ist gefährlich. Die Kinder laufen vor dem Bus über die Straße. Das ist gefährlich. Das Mädchen überquert die Straße. Sie winkt. Das ist gefährlich. Das Mädchen überquert bei Grün die Straße. So soll es sein. Die Kinder spielen auf dem Gehsteig Fußball. Das ist gefährlich. Das Mädchen telefoniert beim Radfahren. Das ist gefährlich. Das Mädchen trägt helle Kleidung. So soll es sein. Der Bub steht zwischen den parkenden Autos. Das ist gefährlich. Das Mädchen schaut nach links und rechts. Dann überquert es die Straße. So soll es sein. Frage der Lehrerin: „Warum, ist das gefährlich?“ Weil ein Auto kommen kann. Weil der Ball auf die Straße springen kann. Weil die Kinder hinfallen können. Weil das Mädchen hinfallen kann.	
Sprachliche Mittel	Wortebene	Nomen: s Auto; e Straße; e Ampel; r Verkehr; r Bus, Komposita: e Bushaltestelle; r Radweg; s Fahrrad -er; e Verkehrsregeln, e Parklücke; r Gehsteig; r Zebrastreifen; e Fußgängerampel; e Straßenbahn, Verben: hinfallen, überqueren, aufmerksam sein, telefonieren, anhalten, aufpassen, aufmerksam sein, einsteigen, Verben mit Präpositionen: fahren mit, warten auf, gehen über Adjektive: gefährlich, sicher Präpositionen: zwischen	
	Satzebene	...überquert die Straße. ...fährt auf dem Radweg ...fährt auf der Straße ...läuft zur Bushaltestelle. ...steht zwischen den parkenden Autos. ...telefoniert beim Rad fahren. ...spielen Fußball auf dem Gehsteig. ...wartet auf den Bus ...schaut nach links und rechts.	

Wegbeschreibung

Unterrichtsfach: Sachunterricht

Themenbereich: Im Straßenverkehr

Thema: Wegbeschreibung

Zeitraum: 3 Stunden

Klasse: 2.Klasse

Inhaltliche Ziele:

KK können links/rechts unterscheiden.

KK können einen Weg beschreiben.

Sprachliche Ziele:

Wegbeschreibung: Imperativformen, Richtungsangaben, Fragesätze, Präpositionen;

Allgemeiner Unterrichtsverlauf der geplanten Unterrichtsreihe

- Einstieg

- Wiederholung links/rechts; links neben/rechts neben
 - Anweisungen der Lehrperson/eines Schülers/einer Schülerin ausführen: Stell dich rechts neben deinen Sessel etc.
 - PA: Schüler sagen sich gegenseitig verschiedene Dinge an.
- Wiederholung und Einführung neuer Vokabel
- Mein rechter/rechter Platz ist leer...

Materialien: Bildkarten (Tafel und für PA)

Sozialformen: Plenum, Partnerarbeit

Sprachliche Unterstützung: Satzbaukasten, Wort- und Bildkarten, rechts/links Pfeile

- Hauptteil:

Wegbeschreibung – Sprechen/Hören

- Lehrperson gibt SS Anweisungen (Geh drei Schritte nach links/nach rechts. Geh einen Schritt geradeaus)
- Lehrperson erklärt den SS, was eine Wegbeschreibung ist.
- Pläne an die SS austeilen
- Lehrperson beschreibt den SS den Weg, SS gehen mit einer Spielfigur den beschriebenen Weg auf ihrem Plan mit.
- SS beschreiben den Weg, L geht am Overheadprojektor mit
- PA: SS sitzen Rücken an Rücken und beschreiben sich gegenseitig den Weg, den sie auf ihrem Plan sehen.

Wegbeschreibung – Schreiben/Lesen

- SS schreiben zu zweit eine Wegbeschreibung zu dem Plan, den sie zu Beginn bekommen haben
- SS lesen Wegbeschreibung vor/ andere SS gehen mit ihrer Spielfigur mit
- SS fragen „Wo stehst du jetzt?“
- SS antworten

→ Aus den Wegbeschreibungen können Rätsel für die Pause erstellt werden;

Materialien: Overheadprojektor, Overheadfolie, Spielfiguren, 1 Plan für alle Kinder, 2 unterschiedliche Pläne für PA;

Sozialformen: Plenum, Partnerarbeit

Sprachliche Unterstützung: Satzbaukasten, Wort-, Bildkarten,

- Ende:

- Schatzsuche: SS lesen den vorgegebenen Text und müssen den versteckten Schatz suchen

Materialien: Lesetext für Schatzsuche; **Sozialformen:** Gruppenarbeit

Wortschatz, um das Thema zu behandeln:

Wortebene:

Nomen: e Kreuzung; s Geschäft; e Ampel; e Ecke; s Haus; e Wegbeschreibung;

Verben:

gehen – geh; stellen – stell; heben – heb; gehen – geh; hüpfen – hüpf; folgen, vorgehen, vorbeigehen an, kommen zu, folgen

temporale Adverbien

zuerst, dann, jetzt;

Richtungsangaben

geradesaus, links/rechts, linke/rechte, rechts/links neben, nach links/nach rechts

Satzebene:

...nach links/rechts; Geh bis zur/zum...; Geh bei dem/ bei der nach rechts/links/geradeaus; Geh geradeaus.; Folge der Straße...; Wo ist der/die/das..?; Es ist auf der linken/rechten Seite. Geh die ____ Straße nach links/nach rechts.

Thema: Wegbeschreibung			
Unterrichtsphase	Aktivität und Sprachhandlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Einstieg in das Thema: Wiederholung links/rechts, bereits erarbeitete Wortschatz; L gibt Anweisungen (rezeptiv): Variation - Wiederholung des Wortschatzes/Einführung des neuen Wortschatzes (Kreuzung, Geschäft, geradeaus, stellen – stell; heben – heb) S gibt Anweisungen (produktiv) - SS geben statt der Lehrperson Anweisungen - PA: ein S sagt dem anderen, was er/sie tun soll Zusätzliches Material: Satzbaukasten Sozialformen: Plenum	Thema: Wegbeschreiben		s. oben
	Hören Anweisungen der Lehrperson <u>folgen</u> . Äußerungen der Mitschüler/Mitschülerinnen <u>folgen</u> .	Geh nach links/rechts. Geh ... Schritte nach links/rechts. Stell dich links/rechts neben deinen Sessel. Heb deine linke/rechte Hand. Hüpf nach links/rechts.	nach links/nach rechts links neben/rechts neben linke/rechte Hand Imperativformen: stellen – stell heben – heb(e) gehen – geh hüpfen – hüpf(e)
	Sprechen Kinder <u>geben</u> statt der Lehrperson <u>Anweisungen</u> . Kinder <u>geben</u> ihrem Sitznachbarn <u>Anweisungen</u> .	Stell dich rechts/links neben deinen Sessel Hüpf nach rechts/links Heb deine rechte/linke Hand Geh nach links/rechts Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir ...her.	links neben/rechts neben Imperativformen: stellen – stelle heben – hebe gehen – geh hüpfen – hüpf(e) Wwünschen – wünsch' rechter
	Lesen Kinder <u>lesen</u> Wortkarten	s. oben	
	Schreiben		

Unterrichtsphase	Aktivität und Sprachhandlung	Sprachstrukturen	Vokabular
Hauptteil - L <u>gibt</u> den SS unterschiedliche Anweisungen (rezeptiv) - Klärung: Was ist eine Wegbeschreibung? Einführung des neuen Wortschatzes: Phase 1: - L beschreibt den S den Weg. S geht den Weg am eigenen Plan mit einer Spielfigur mit (rezeptiv) - S beschreibt anderen S	Thema: Wegbeschreibung		
	Hören Anweisungen der L <u>folgen</u> . Erklärungen der L folgen.	Geh ...Schritte nach links/rechts/geradeaus. Geh bis zur Tür. Dreh dich nach links. Bei einer <u>Wegbeschreibung</u> <u>erklärst</u> du einer Person, die nicht weiß, wie er/sie zu einem bestimmten Ort kommt, wie er dorthin kommt. Frage: Wie komme ich zur Schule? Wie komme ich zum Bus?	links neben/rechts neben Wegbeschreibung erklären
	Anweisungen der L/Partners <u>ausführen</u> .	Geh (zuerst) bis ... (vor). Geh (dann) an vorbei,	vorgehen, vorbei gehen an; kommen zu, nach links/nach rechts folgen

den Weg/ SS beschreiben gemeinsam der L einen Weg (diese zeichnet diesen am Overheadprojektor ein) (produktiv) Phase 2: - PA: S sitzen Rücken an Rücken und beschreiben einander den vorgegebenen Weg; danach Wechsel (produktiv) Phase 3: - S schreiben zu zweit eine Wegbeschreibung. - Einige SS lesen ihre Wegbeschreibung vor. Die anderen SS müssen den beschriebenen Weg mit Spielfigur mitgehen. (produktiv und rezeptiv) Frage: Wo stehst du? Abschluss: Schatzsuche draußen auf der Straße: Lesetext, der die SS zu einem versteckten Schatz führt; in kleinen Gruppen gehen die SS den beschriebenen Weg; Material: Overheadprojektor, Overheadfolie, Spielfiguren, 1 Plan für alle Kinder, 2 Pläne für PA, Lesetext für Schatzsuche Sozialformen: Plenum, PA		Geh (jetzt) geradeaus/ nach links/nach rechts. Folge der Straße bis...	Imperativ-formen: stellen – stelle heben – hebe gehen – geh hüpfen – hüpf
	Sprechen S <u>beschreiben</u> der L/einem anderen S den Weg.	Geh (zuerst) bis zur/zum Ecke/Haus/Geschäft/Schule/Bushaltestelle (vor). Geh (dann) an der/dem vorbei, Geh (jetzt) geradeaus/ nach links/nach rechts Wo stehst du? Geh die ____ Straße nach links. Es ist auf der linken/rechten Seite. Folge der Straße bis...	links neben/rechts neben Ecke, Haus, Geschäft, Bushaltestelle, Schule, vorgehen, vorbei gehen an; nach links/nach rechts folgen auf der linken/rechten Seite. Imperativ-formen: stellen – stelle heben – hebe gehen – geh hüpfen – hüpf stehen – stehst
	Lesen Eigene Wegbeschreibung <u>vorlesen</u>. SS lesen die Wegbeschreibung, die sie zum Schatz führt;	s. oben	s. oben
	Schreiben SS schreiben zu zweit eine eigene Wegbeschreibung (Können als Rätsel verwendet werden.)	s. oben	s. oben

Anhang J: Materialien³⁰

Materialien zum Thema „Pass auf im Straßenverkehr“

1. Wort- und Satzkärtchen zur Erarbeitung des Wortschatzes

das Fahrrad	die Fahrräder
das Auto	die Autos
die Straße	die Straßen
die Haltestelle	die Haltestellen
der Randstein	die Bushaltestelle
die Bushaltestellen	die Straßenbahnhaltstelle
die Straßenbahnhaltstellen	die Ampel
die Ampeln	die Fußgängerampel
die Verkehrsampel	der Verkehr
der Bus	die Busse
der Radweg	die Radwege
der Zebrastreifen	die Zebrastreifen
die Straßenbahn	die Straßenbahnen
die Parklücke	der Gehsteig
die Gehsteige	der Roller
die Roller	aufmerksam sein
einsteigen	er/sie/es steigt ein
fahren mit dem	fahren mit der
er/sie/es fährt mit der	er/sie/es fährt auf dem
aufpassen	er/sie/es passt auf
warten auf	er/sie/es wartet auf
gehen über	er/sie/es geht über

³⁰ Das gesamte Material wurde selbst erstellt und ausgearbeitet. Die Abbildungen und Tabellen werden durch keinen weiteren Verweis markiert. Materialien, die nicht selbst erstellt wurden, erfolgen mit Quellenangabe.

gefährlich	sicher
anhalten	er/sie/es hält an
zwischen	hinfallen
er/sie/es fällt hin	bei Rot
ist	sind
überqueren	er/sie/es überquert
bei Grün	Das Kind fährt mit dem Fahrrad.
Die Kinder fahren mit den Fahrrädern.	Das Kind fährt mit dem Roller.
Die Kinder fahren mit den Rollern.	Das Kind überquert die Straße.
Die Kinder überqueren die Straße.	Das Kind steigt in den Bus ein.
Die Kinder steigen in den Bus ein.	Das Kind fällt hin.
Das Kind wartet auf den Bus.	Die Kinder warten auf den Bus,
Die Kinder fallen hin.	Der Bus hält bei der Bushaltestelle an.
Das Kind steht auf dem Gehsteig.	Die Kinder stehen auf dem Gehsteig.
Das Kind geht bei Grün über die Straße.	Die Kinder gehen bei Grün über die Straße.
Das geht nicht bei Rot über die Straße.	Die Kinder gehen nicht bei Rot über die Straße.
Das Kind fährt mit der Straßenbahn.	Die Kinder fahren mit der Straßenbahn.
Das Mädchen fährt auf dem Radweg.	Die Buben fahren auf dem Radweg.
Der Bub steht am Randstein	Die Kinder stehen am Randstein.
Die Kinder stehen zwischen den parkenden Autos.	Das Kind steht zwischen den parkenden Autos
Das Kind spielt auf dem Gehsteig.	Die Kinder spielen auf dem Gehsteig.

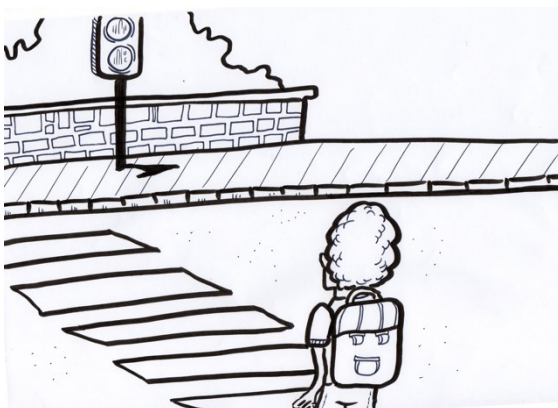
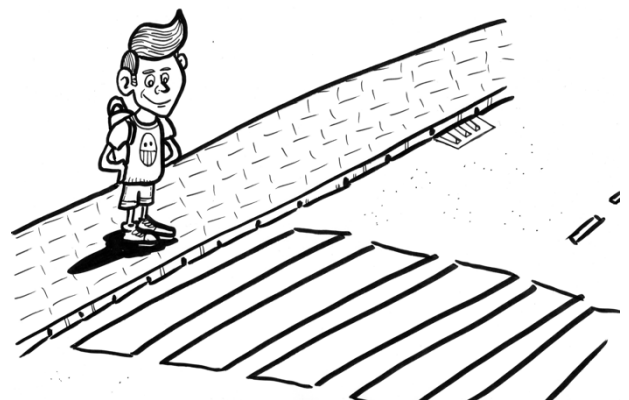
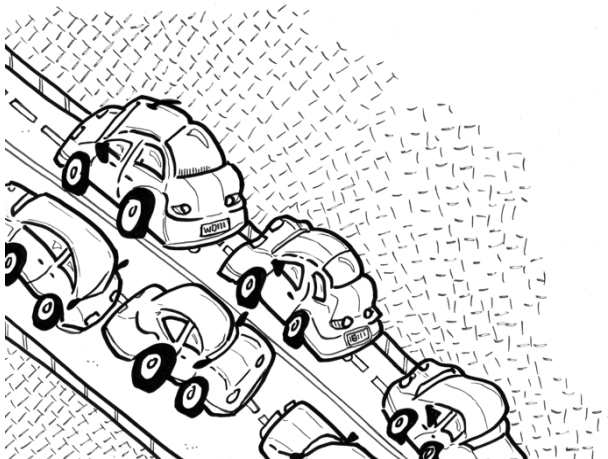
2. Bilder zu den Wortkärtchen

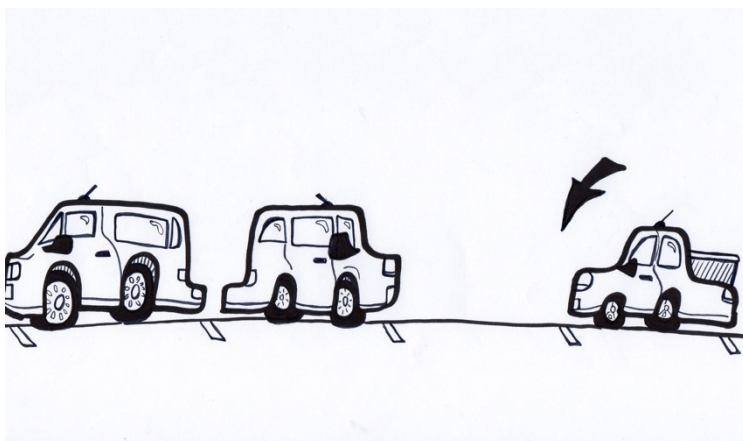
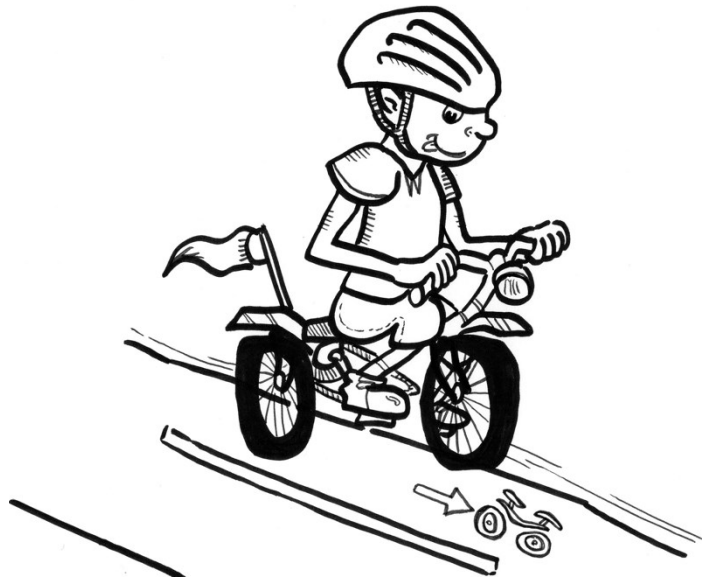
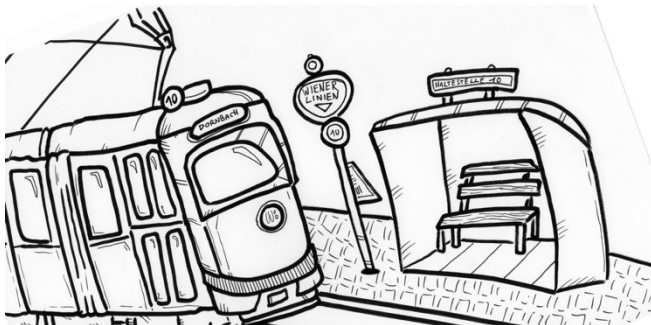
Wimmelbild für den Einstieg:

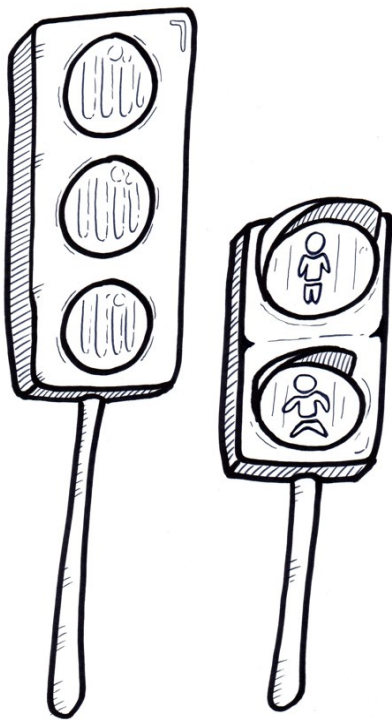


Abbildung 17: Wimmelbild, Verkehr (https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/Materialen/Wimmelbilder/ssr_wimmelbilder_verkehr_bunt.pdf)

Bei den folgenden Bildern handelt es sich um Grafiken von Richard Latzelberger, der diese Bilder für die im Rahmen der Masterarbeit geplanten Unterrichtseinheiten erstellt hat.







3. Satzteile für den Satzbaukasten:

Der Bub
Das Mädchen
Das Kind

Die Buben
Die Mädchen
Die Kinder

fahren
überqueren
warten
telefonieren
spielen
winkt
laufen
gehen über
stehen

fährt
überquert
wartet
telefoniert
spielt
läuft
trägt
geht über

am Randstein.
bei Rot über die Straße.
die Straße.
den Zebrastreifen.
auf dem Radweg.
auf der Straße.
zur Bushaltestelle.
zwischen den parkenden Autos.
beim Radfahren.
neben der Straße.
auf den Bus.
Das ist gefährlich.
So soll es sein.
vor dem Bus.
helle Kleidung.
auf dem Gehsteig.
aufmerksam und passt gut auf.
bei Grün über die Straße.
Das ist
Er/Sie/Es

Materialien zum Thema „Wegbeschreibung“

1. Wort- und Satzkärtchen

Stell dich rechts/links neben deinen Sessel.
Hüpf nach rechts/links.
Heb deine rechte/linke Hand.
Geh nach links/rechts.
Geh ____ Schritte nach links/ nach rechts.

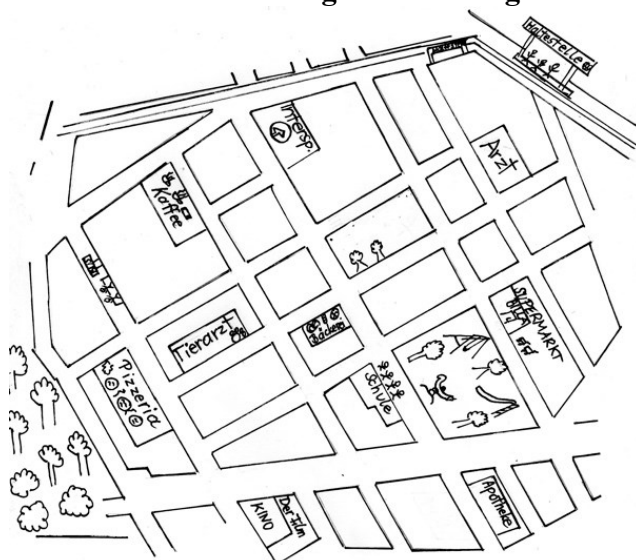
Bieg die
erste Straße rechts ein.
zweite Straße links ein.
dritte, vierte, fünfte Straße rechts ein.

stellen - stell
heben - heb
gehen - geh
hüpfen - hüpf
stehen -steht
nach links
nach rechts
geradeaus
vorbei gehen an
folgen - folge
die Ecke
die Kreuzung
das Geschäft
der Tierarzt
die Schule
die Apotheke
Wegbeschreibung
das Kino
die Bäckerei
der Markt
das Kaffeehaus
der Spielplatz

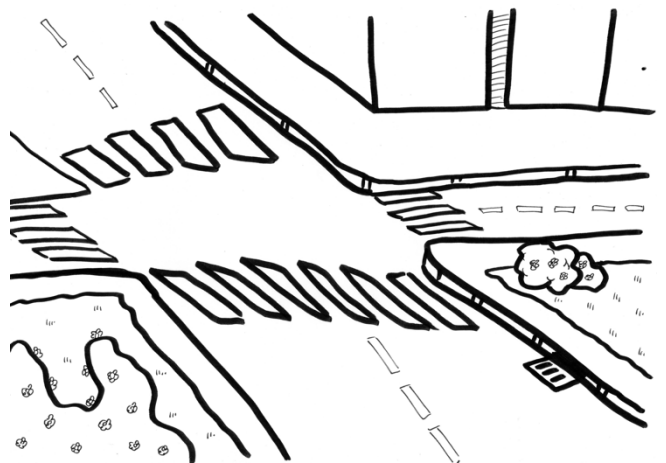
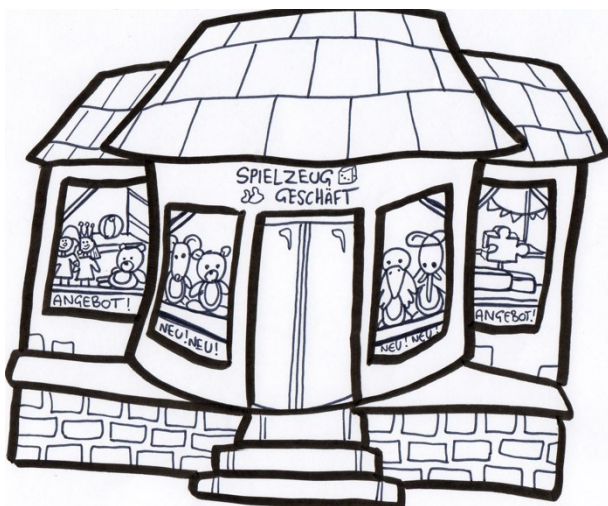
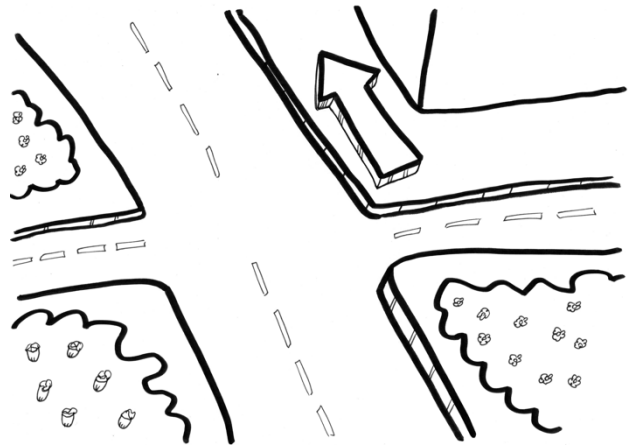
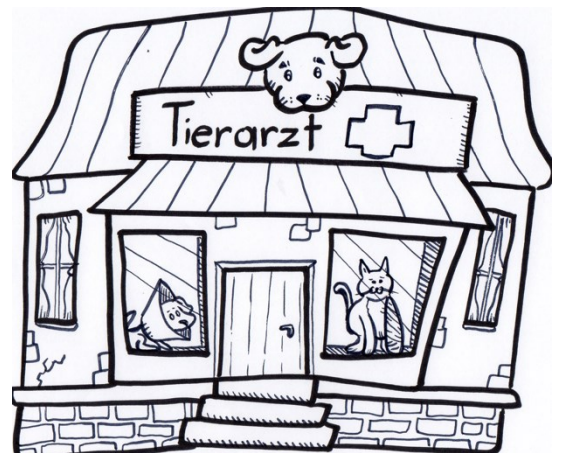
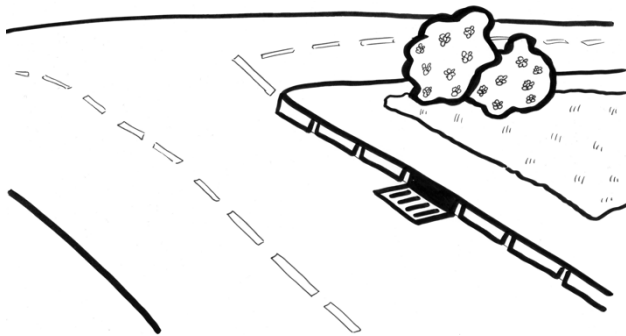
rechts	
links	

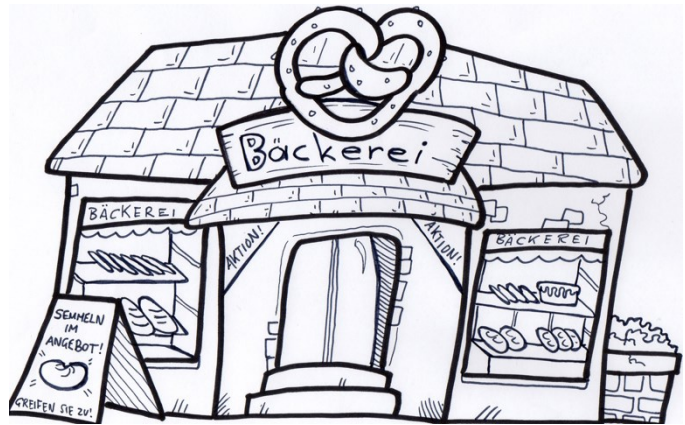
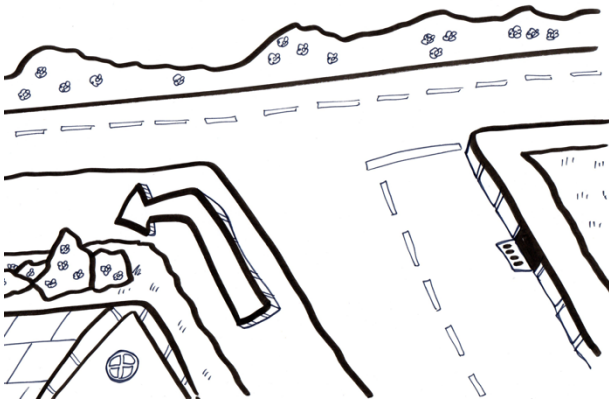
Wo ist der/die/das
Spielplatz?
Volkertmarkt?
Arzt?
Tierarzt?
der Park?
Schule?
Bushaltestelle?
Apotheke?
Bäckerei?
Darwingasse?
Geschäft?
Kino?
Kaffee?
Geh
Geh
nach rechts
nach links
geradeaus
Geh die ____ Straße nach links.
Geh die ____ Straße nach rechts.
Es ist auf der linken Seite.
Es ist auf der rechten Seite.
die → der, zur
der → dem, zum
das → dem, zum

2. Plan für die Wegbeschreibung



3. Bilder





4. Satzbaukasten

vor.	geradeaus
bei dem	nach rechts
bei der	nach links
bis zum	Geh bitte
bis zur	vorbei.
zuerst	dann
jetzt	danach

Kreuzung
 Pizzeria
 Ecke
 Straße
 Schule
 Bushaltestelle
 Apotheke
 ersten Straße
 zweiten Straße
 dritten _____
 Bäckerei

Geschäft
 Arzt
 Tierarzt
 Kaffee
 Spielplatz
 Park

5. Schatzsuche

Schatzsuche

Hier: Plan von der Umgebung der Schule

Findet den verborgenen Schatz:

Ihr seid hier: Standpunkt im Plan markieren

Geht zuerst nach rechts bis zur Ecke vor und geht dann nach links. Überquert den Zebrastreifen und geht geradeaus bis zur Kreuzung. Geht nun nach rechts in die [REDACTED] Geht geradeaus und nehmt dann die erste Straße nach links. Geht bis zur Ecke und geht dann nach links in die [REDACTED] Geht geradeaus bis zum Spielplatz. Fragt eure Lehrerin, ob sie das Tor aufsperrern kann. Geht bei den Bänken vorbei und geradeaus weiter bis zur Ecke. Geht dann nach links bis zum Klettergerüst. Sucht den Schatz. Ihr seid ganz in der Nähe.

Anhang K: Ausschnitte der Kategorienbildung durch MAXQDA

▼ Codesystem	634
▶ Transparenz und Wissen	28
▶ Unterstützung von außen	43
▶ Zusammenarbeit	37
▶ Reduzierung der Themen	17
▶ Sprachbewusstheit der Lehrpersonen	27
▶ Zeitaufwand	18
▶ Ressourcen	22
▶ Material	73
▶ Effektivität und Lernerfolg	189
▶ Sprechzeit	83

Code: Transparenz und Wissen 22 Codings aus 2 Dokumenten und 0 Dokumentgruppen

Dokumentn...	Code	Gewicht	Vorschau	Autor	Erstellt am	Kommentar	Dokumentgru...
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	Für mich ist da...	victoria	27.03.19 11:43		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	B: okay, was ist...	victoria	27.03.19 11:43		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	Scaffolding, wa...	victoria	27.03.19 11:45		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	eil Scaffolding, ...	victoria	27.03.19 12:06		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	Echt, das war ...	victoria	27.03.19 14:47		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	das ist einem a...	victoria	27.03.19 14:48		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	ie wissen, was ...	victoria	27.03.19 14:50		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	är wichtig, das...	victoria	27.03.19 14:50		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	wie man das u...	victoria	27.03.19 14:50		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	eine Einführung...	victoria	27.03.19 14:55		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	einfach auch, d...	victoria	27.03.19 14:58		
Gruppendiskus...	Transparenz un...	0	Erstbildungss...	victoria	27.03.19 14:58		

Anhang L: Ausschnitte aus der Sprachstandserhebung – USB DaZ

BEOBACHTUNGSBEREICH „VERB: VERBFORMEN“ Ankreuzen, wenn ein Phänomen ein Mal vorkommt

PERSON & NUMERUS		t1	t2	t3	
↑	2. Person Plural, <i>Ihr lest.</i>	☐	☐	☐	Ich sehe viele Kinder mit einem skatboard nd ich sehe wie jemand springt mit einem skatboard. Es gibt wie eine Kugel und dann schmeißt du es und dann machst du 1,2,3... wir machen so "hmm, mama.." Ich mag meine Mama sehr viel." meine Mama sagt, du gehst jetzt nicht mehr in Hort Robert.
	2. Person Singular, <i>Du liest.</i>	☐	☐	☐	
	3. Person Plural, <i>Sie lesen.</i>	☒	☐	☐	
	1. Person Plural, <i>Wir lesen.</i>	☒	☐	☐	
	3. Person Singular, <i>Er/Sie/Es liest.</i>	☒	☐	☐	
	1. Person Singular, <i>Ich lese.</i>	☒	☐	☐	
	undifferenzierte Zuweisung, <i>Ich lesen.</i>	☐	☐	☐	

TEMPUS		t1	t2	t3	
↑	Präteritum, Soren <u>ging</u> .	☒	☐	☐	s: die Mädchen war ser gut s: dan hat die Mädchen mit den Fisch gespielt Ich sehe das ein Kind, er wird runterfallen. ich sehe, dass diese kleine Kind gehen auf die Rutsche und sein Vater wird ihn fangen. Meine Oma hatte eine Katze. sie hattet eine Katze, sie hattet Hähne und Hühner.
	Futur, Soren <u>wird gehen</u> .	☒	☐	☐	
	Präteritum von „sein“, Soren <u>war</u>	☒	☐	☐	
	Perfekt, Agam <u>ist gegangen</u> .	☒	☐	☐	
	Partizip ohne Hilfsverb, Agam <u>gegangen</u> .	☐	☐	☐	
	Präsens, Alisa und Agam <u>gehen</u> .	☐	☐	☐	

BEOBACHTUNGSBEREICH „VERB: VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN“		Ankreuzen, wenn ein Phänomen ein Mal vorkommt			
↑	Erweitertes Partizipialattribut <i>der von Konrad geschriebene Aufsatz</i>	☐	☐	☐	putzt Oma. Traktor fährt Mutter. Opa macht Feuer. Pferd isst. Der Bub macht diese weg. Hunde darf nicht Park gehen.
	Verbkammer II	☐	☐	☐	
	Futur, <i>Massimo <u>wird</u> morgen in die Schule <u>gehen</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Vorgangspassiv, <i>Der Tisch <u>wird</u> festlich <u>gedeckt</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Zustandspassiv, <i>Der Tisch <u>ist</u> festlich <u>gedeckt</u>.</i>	☐	☐	☐	
	„würde“-Konjunktiv, <i>Ich <u>würde</u> gerne <u>spielen</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Verbendstellung im Nebensatz <i>Tim hofft, dass sie ihn <u>begleitet</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Verbkammer I	☐	☐	☐	
	Modalverb mit Infinitiv, <i>Nilay <u>will</u> endlich <u>spielen</u>.</i>	☒	☐	☐	
	Verb mit getrennt st. Präfix, <i>Ich <u>schaue</u> den Film <u>an</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Perfekt, <i>Wir <u>sind</u> in den Tiergarten <u>gegangen</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Zweitstellung im Hauptsatz, <i>Konrad <u>geht</u>.</i>	☐	☐	☐	
	Fragmente	☐	☐	☐	

BEOBACHTUNGSBEREICH „NOMEN: REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN“		
Ankreuzen, wenn ein Phänomen überwiegend korrekt realisiert wird		
Genitivobjekt <i>Livia beschuldigte Milan <u>des Diebstahls</u>.</i>	☐ ☐ ☐	Ich hab vergessen die Essen auch, die Kind er esst. die Kinder ist da. er kann Angst kriegen. ich will die Fisch essen. und die Mädchen hat gekommen. Ich esse die Fisch. Er halt die Fisch.
Zwischenstufe	☐ ☐ ☐	
Dativobjekt <i>Nicole hilft <u>der Freundin</u>.</i>	☐ ☐ ☐	
Zwischenstufe	☐ ☐ ☐	
Akkusativobjekt <i>Die Katze will <u>den Vogel</u> fangen.</i>	☐ ☐ ☐	
Zwischenstufe	☐ ☐ ☐	
Korrekte Realisierung von Subjekten <i><u>Die Katze</u> will die Vogel fangen.</i>	☐ ☐ ☐	
Zwischenstufe	☐ ☐ ☐	
der/die für Subjekt und Objekt <i><u>Der Katze</u> will <u>die Vogel</u> fangen.</i>	☒ ☐ ☐	
Zwischenstufe	☐ ☐ ☐	
keine Artikelverwendung, <i>Stift kaputt.</i>	☐ ☐ ☐	

PERSON & NUMERUS

PERSON & NUMERUS		t1	t2	t3	
	2. Person Plural, <i>Ihr lest.</i>	☐	☐	☐	L: Was macht die Frau? K: aufräumen
	2. Person Singular, <i>Du liest.</i>	☒	☐	☐	L: Was macht der Mann? K: Hund spielen
	3. Person Plural, <i>Sie lesen.</i>				L: Was macht die Katze? K: Hat Angst
	1. Person Plural, <i>Wir lesen.</i>				spielen Ball er macht Drachen.
	3. Person Singular, <i>Er/Sie/Es liest.</i>	☐	☐	☐	Wir spielen nur die Türkei.
	1. Person Singular, <i>Ich lese.</i>	☐	☐	☐	s: Medchen libt Fisch. Sie Mama ist gescheng medchen Fisch
	undifferenzierte Zuweisung, <i>Ich lesen.</i>	☐	☐	☐	

GENUS VERBI

Vorgangspassiv, <i>Die Tür <u>wird geschlossen</u>.</i>	☐ ☐ ☐	
Zustandspassiv, <i>Die Tür <u>ist geschlossen</u>.</i>	☐ ☐ ☐	
aktive Verbformen, <i>Mia <u>schließt</u> die Tür.</i>	☒ ☐ ☐	