



# Modul 1: Das ProFo-Modell

## – im Überblick

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

### Modulübersicht

---

**Modulbeschreibung:** Im ersten Modul der Professionalisierungsmaßnahme erhalten die Teilnehmenden Hintergrundinformationen zum ProFo-Modell und diskutieren, wie Sie von seinem Einsatz profitieren können. Der Hauptfokus des Moduls 1 liegt jedoch darauf das ProFo-Modell für Lehrkräfte erfahrbar zu machen, indem diese selbst eine Didaktisierung in der Rolle von Lernenden durchlaufen. Durch diese Vorgehensweise haben die Lehrkräfte die Möglichkeit praxisrelevantes Wissen aufzubauen, das direkt an die Durchführung der Aufgabenstellungen geknüpft ist.

---

**Erkenntnisleitende Fragen:**

- Was ist das ProFo-Modell?
- Wie kann ich vom ProFo-Modell für meine Unterrichtspraxis profitieren?

---

**Modulziele:**

- Die Lehrkräfte nennen die Schritte und Aktivitäten des ProFo-Modells.
- Die Lehrkräfte diskutieren den Nutzen des ProFo-Modells für ihre eigene Unterrichtspraxis.

---

**Aktivitäten:**

1. Kennenlernen der Teilnehmenden
2. Hintergründe des ProFo-Modells
3. Durchführung einer ProFo-Didaktisierung zum Thema: Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?
4. Reflektieren des ProFo-Modells
5. Zusammenfassung
6. Überleitung zu Modul 2
7. Anhang

---

**Literatur:**

- Daniela Rotter & Sabine Schmörlzer-Eibinger (2016). Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus on Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In Renate Freudenberg-Findeisen (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms. (=Thema Deutsch, Band 13), 257-274.

---

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

- Lisa Niederdorfer, Muhammed Akbulut, Stephan Schicker & Sabine Schmölzer-Eibinger (2017). Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 125-140.
- Handreichung zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung

**Anhang:**

1. Argumentative Fachtexte zum Thema
2. Liste mit Textprozeduren des Argumentierens
3. Leere und reduzierte ProFo-Checkliste als Vorlage

## 1. Kennenlernen der Teilnehmenden

Zu Beginn des Moduls 1 wird empfohlen, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben einander kennenzulernen und ihre Motivation für die Teilnahme an der Fortbildung zu reflektieren und zu teilen.

## 2. Hintergründe des ProFo-Modells

Mit dem Foliensatz 1 und den untenstehenden Informationen können Sie den Lehrkräften die Hintergründe des ProFo-Modells präsentieren. Wir empfehlen Ihnen vorab die Literatur zu lesen, die in der Modulübersicht gelistet ist, sowie die Quellen zu diesem Kapitel (siehe Ende Kapitel 2. Hintergründe des ProFo-Modells).

### 2.1 Wie entstand das ProFo-Modell?

Das ProFo-Modell wurde im Zuge des LitA-Projekts (2015-2018) an der Universität Graz entwickelt und in der Sekundarstufe in vier Schulen in Graz und Wien in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Musikerziehung, Wirtschaftskunde und Berufsorientierung erprobt. LitA (Literacy Awareness) ist das österreichische Teilprojekt (Universität Graz; Leitung Prof. Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger) des internationalen Erasmus-Plus-Projekts „**Mehrsprachliche Bildung - Language-Awareness-Konzepte** im Unterricht aller Fächer“ mit weiteren Teilprojekten in Karlsruhe (PH Karlsruhe, Leitung Prof. Dr. Heidi Rösch) und Luxemburg (Université de Luxembourg; Leitung Prof. Dr. Adelheid Hu).

#### Wie entstand das ProFo-Modell?



- LitA (Literacy Awareness) – Projekt
- Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz
- 4 Schulen in Graz & Wien
- Sekundarstufe
- Fächer: Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Musikerziehung, Wirtschaftskunde, Berufsorientierung

#### Wie entstand das ProFo-Modell?



##### Internationales Erasmus-Plus-Projekt:

**MeLA**  
 Mehr-sprachliche Bildung  
 Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer



##### Ziele des Gesamtprojekts:

Entwicklung von Fortbildungsmodulen, praxistauglichen Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmaterialien für verschiedene Fächer im Sinne des Language-Awareness-Ansatzes.



Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 2.2 Welches Ziel hat das ProFo-Modell?

Ziel des didaktischen Modells ist es, bei Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten zu erreichen, während sie gleichzeitig eine erhöhte Aufmerksamkeit für fachlich relevante sprachliche Formulierungen, wie sie in Argumentationen vorkommen, entwickeln. Obwohl das ProFo-Modell auch für andere Handlungsschemata eingesetzt werden kann, wurde im LitA-Projekt auf das Argumentieren fokussiert. Denn es wird als zentrale bildungsbiographische Diskursfunktion aller Fächer bezeichnet<sup>1,2</sup> und ist für den Bildungserfolg entscheidend<sup>3</sup>. Des Weiteren spielt es auch für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft eine wichtige Rolle<sup>4</sup>. Der Einbezug des sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler ermöglicht es dabei, dass diese ihre Sprachen als persönliche Ressource und positives Merkmal der eigenen Identität erleben. Durch sprachkontrastive Arbeit können positive Transfereffekte zwischen den einzelnen Sprachen<sup>5</sup> angestoßen werden. Dies wird im ProFo-Modell implementiert, indem das sprachliche Repertoire der einzelnen Schülerinnen und Schüler aktiviert und mit dem Lernen der Zweitsprache Deutsch - hier die Bildungssprache - verknüpft und für das fachliche Lernen genutzt wird.

## Welches Ziel hat das ProFo-Modell?

LitA

- Vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten
- Erhöhte Aufmerksamkeit für fachlich relevante Formulierungen
  - Fokus -> Argumentieren: zentrale bildungsbiographische Diskursfunktion, Bildungserfolg, Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft
- Mehrsprachigkeit als Ressource für das Sprach- und Fachlernen

Erasmus+

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

### 2.3 Für welche Schülerinnen und Schüler ist das ProFo-Modell geeignet?

Durch die Verzahnung von Ansätzen aus der Erst- und Zweitsprachdidaktik ist das Modell für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen (Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Erstsprache) und damit für den Einsatz in sprachlich heterogenen Klassen geeignet. Generell können Didaktisierungen nach dem ProFo-Modell in jeder Schulstufe und in jedem Fach eingesetzt werden. Ausgangspunkt ist dabei stets eine strittige Frage oder eine Behauptung, die mit Belegen begründet oder widerlegt werden muss. Dazu gehört z.B.:

- im Fach Geschichte die Frage, ob einzelne Elemente der Demokratie im antiken Griechenland heute wiederbelebt werden sollten. (*einen persönlichen Standpunkt vertreten und zu Regeln der normativen Ethik in Beziehung setzen*)
- im Fach Wirtschaftskunde die Frage, ob die Körperschaftssteuer in der Europäischen Union harmonisiert werden sollte. (*in einer Frage der Bewertung Position beziehen*)
- im Fach Berufsorientierung die Frage, warum Frauen für die gleiche Arbeit weniger verdienen als Männer. (Gründe für das Entstehen einer aktuellen Situation anführen/vermuten und Argumente für deren Änderung vorbringen)

### Für welche Zielgruppe ist das ProFo-Modell geeignet?

LitA

- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen (Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Erstsprache) → sprachlich heterogene Klassen
- Jede Schulstufe, jedes Fach
- Ausgangspunkt: strittige Frage oder Behauptung, die mit Belegen begründet oder widerlegt werden muss

Erasmus\*

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 2.4 Wer kann das ProFo-Modell einsetzen?

Das ProFo-Modell richtet sich vor allem an Fachlehrkräfte, die in der Sekundarstufe 1 oder 2 unterrichten und sprachliche Aspekte stärker in ihren Unterricht einbeziehen wollen. Aber auch Sprachlehrkräfte können damit arbeiten und erhalten viele Anregungen für den eigenen Unterricht. Idealerweise wird das Modell in Kooperation einer Fach- mit einer Sprachlehrkraft eingesetzt.

## 2.5 Wie oft soll das ProFo-Modell eingesetzt werden?

2-3 Mal pro Schuljahr haben sich bei den Erprobungen als ideal erwiesen. Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler kann jeweils auf unterschiedliche Handlungen fokussiert werden. Sie werden bemerken, dass die Schülerinnen und Schüler nach einem ersten Kennenlernen des Modells vor allem routinierter an die metasprachliche Reflexion herangehen und sich die Durchführungszeit der Didaktisierungen dadurch verkürzt.

## 2.6 Auf welchen Grundlagen basiert das ProFo-Modell?

Im ProFo-Modell werden Ansätze aus der Erst- und Zweitsprachdidaktik verzahnt. Damit ist das Modell besonders für den Einsatz in sprachlich heterogenen Klassen geeignet. Konkret wird der aus der Erst- bzw. Schreibdidaktik stammende Ansatz der Prozedurenorientierten Didaktik um den zweitsprachendidaktischen Ansatz Focus on Form ergänzt. Zusätzlich wird das mehrsprachige Repertoire der Schülerinnen und Schüler einbezogen. Das ProFo-Modell verbindet außerdem die Dimensionen mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch. Die mündliche Interaktion wird systematisch mit dem Schreiben in seiner erkenntnisbringenden Funktion für den Kontext Fachunterricht genutzt. Das Bindeglied stellt die Fokussierung

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

## Wer kann das ProFo-Modell einsetzen?

LitA

- v.a. Fachlehrkräfte in der Sekundarstufe
  - auch für Sprachlehrkräfte geeignet
- Kooperation

Erasmus+

## Wie oft soll das ProFo-Modell eingesetzt werden?

LitA

- 2-3 Mal pro Schuljahr
- unterschiedliche Handlungen im Mittelpunkt -> je nach Lernstand
- durch Routine verkürzt sich Durchführungszeit

Erasmus+

## Auf welchen Grundlagen basiert das ProFo-Modell?

LitA



Erasmus+

sprachlicher Formen zur Realisierung argumentativer Strukturen dar. Diese werden konkret ausgehandelt und metasprachlich reflektiert.

So wird nicht nur eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fachinhalten erreicht, sondern Language Awareness ausgebildet. Language Awareness wird nach der *Association for Language Awareness* definiert als explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch. D.h. die Schülerinnen und Schülern entwickeln eine erhöhte Aufmerksamkeit für fachlich relevante sprachliche Formulierungen, wie sie in Argumentationen vorkommen, und lernen diese sowohl rezeptiv, als auch produktiv zu nutzen.

#### Quellen

1. Feilke, H. in *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (ed. Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thümann, Eike; Vollmer, H. J. .) 113–130 (Waxmann, 2013).
2. Vollmer, H. J. Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. (2011). at <<http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>>
3. Budke, A. & Meyer, M. in *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (eds. Budke, A. et al.) 9–28 (Waxmann, 2015).
4. Petersen, I. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler / -innen und Studierenden. 69–79 (2013).
5. Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforsch.* **2**, 151–179 (2016).

### 3. Durchführung einer ProFo-Didaktisierung zum Thema: Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?

Als dritten Punkt erfahren die Teilnehmenden als Lernende das ProFo-Modell zur Frage „Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?“. Durch diese Vorgehensweise haben die Lehrkräfte die Möglichkeit praxisrelevantes Wissen aufzubauen, welches direkt an die Durchführung der Aufgabenstellungen geknüpft ist.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Grundsätzlich bestehen Didaktisierungen nach dem ProFo-Modell aus drei Schritten (siehe Abbildung 1). Durch die Aufeinanderfolge von 3 Schritten über einen längeren Zeitraum setzen sich die SchülerInnen bzw. in diesem Fall die Lehrkräfte intensiv mit einem strittigen Thema auseinander. Durch die vielfachen Möglichkeiten zur Diskussion und zum Verfassen von Texten werden sie angeleitet, sich fachlich anspruchsvoll und sprachlich präzise auszudrücken.

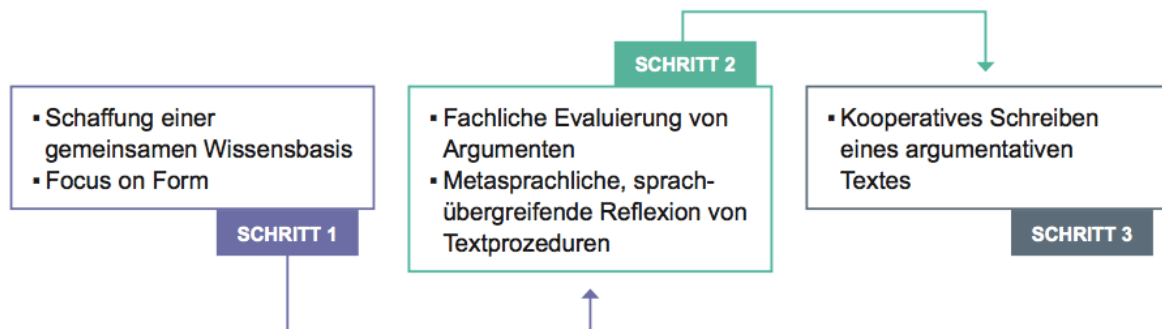


Abbildung 1: Die 3 Schritte einer ProFo-Didaktisierung

Jeder dieser drei Schritte enthält mehrere Aufgabenstellungen:

**Schritt 1: Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis und Focus on Form**

- 1.1 Mehrsprachige assoziative Schreibübung
- 1.2 Lesen und Bearbeiten von argumentativen Fachtexten
- 1.3 Gruppendiskussion(en)
- 1.4 Präsentationsphase(n)
- 1.5 Kooperatives Schreiben eines kurzen argumentativen Textes auf ein Plakat

**Schritt 2: Fachliche Evaluierung von Argumenten und metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren**

- 2.1 Fachliche Reflexion der in den Texten enthaltenen Argumente und ihrer Überzeugungskraft
- 2.2 Metasprachliche Reflexion von Textprozeduren auf Deutsch
- 2.3 Mehrsprachige metasprachliche Reflexion von Textprozeduren

**Schritt 3: Kooperatives Schreiben eines argumentativen Textes**

- 3.1 Kooperatives Schreiben eines argumentativen Textes
- 3.2 Feedback
- 3.3 Textüberarbeitung

Nähere Informationen zu den einzelnen Schritten und Aufgabenstellungen erhalten Sie in der [Handreichung](#). Während der Durchführung der Didaktisierung sollen die Lehrkräfte nicht über den theoretischen Aufbau des Modells informiert werden. Dieser wird anschließend in der Gruppe und im Plenum erarbeitet.

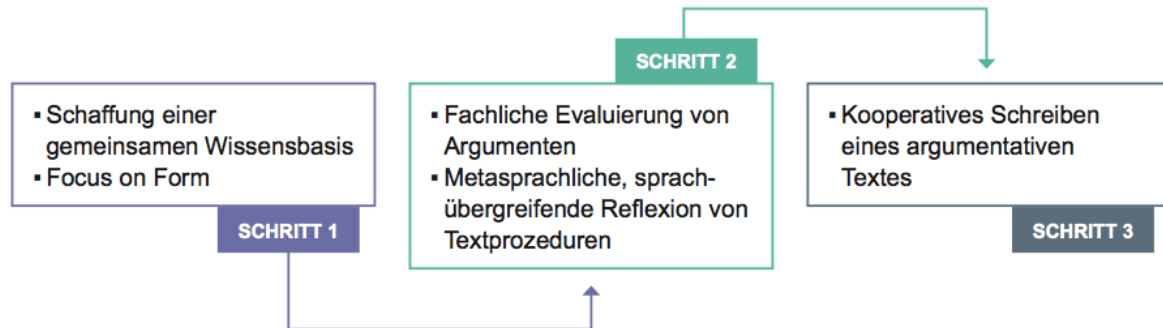
Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



# Aufgabenstellungen für die Durchführung der ProFo-Didaktisierung mit den Lehrkräften

## Schritt 1: Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis und Focus on Form



### 1.1 Mehrsprachige assoziative Schreibübung

Fordern Sie die Teilnehmenden dazu auf fünf Minuten lang alles aufzuschreiben, was Ihnen zu dem projizierten Schreibimpuls einfällt. Die Angabe wird auf der Folie in sieben verschiedenen Sprachen dargestellt: Deutsch, Türkisch, Bosnisch und Kroatisch, Englisch, Serbisch und Arabisch. Dieselbe Angabe können die Lehrkräfte bei der Umsetzung des ProFo-Modells in ihrer Klasse nutzen (siehe [Set an Schreibaufgaben](#)).

Fordern Sie die Lehrkräfte anschließend auf in Kleingruppen über das Geschriebene zu sprechen. Haben Lehrkräfte in einer anderen Sprache geschrieben und sind dazu bereit dies mit der Gruppe zu teilen, kann eine sprachenübergreifende Reflexion stattfinden. Z.B. kann der nicht-deutschsprachige Text vorgelesen werden, um den Klang der Sprache kennenzulernen. Die anderen Teilnehmenden können vermuten, was in dem Text steht, dem Deutschen ähnliche Wörter können festgehalten werden etc. Wichtig ist, dass dies auf freiwilliger Basis erfolgt.

Schreibt bitte fünf Minuten lang alles auf, was euch zu diesem Schreibimpuls einfällt. Schreibt dabei in ganzen Sätzen. Ihr könnt die Sprache frei wählen, in der ihr schreibt. Ihr könnt auch Sprachen mischen.

Bu örnekten/örneklenden yola çıkarak aklınıza gelen herşeyi beş dakika boyunca kağıda dökün. Bunu yaparken tüm dilleri kullanın. İstedğiniz dilde yazın. Dilleri karışık da kullanabilirsiniz.

Napišite u vremenu od pet minuta sve čega se možete sjetiti vezano za ovaj impuls. Pišite potpunim rečenicama. Možete birati jezik na kom ćete pisati. Možete pisati na više jezika.

Please write down everything that comes to mind regarding this writing impulse for five minutes. Write in complete sentences. You can choose the language. You can also mix languages.

Нapiшитe у вpемeну од пет минута све чега можете да се сетитe везано за овај импулс. Пишитe целим рeчeницaмa. Можeтe да биратe језик на комe ћeтe да пишeтe. Можeтe да пишeтe на вишe језикa.

يرجى كتابة خمس دقائق على كل شيء يمكن ان يخطر لك على هذا المثال . اكتب هذا في جمل كاملة . يمكنك اختيار اللغة بحرية، التي تكتب . يمكنك أيضا مزج اللغات

„Die Rolle der Lehrenden ist die der bildungssprachlichen Experten, die den Lernenden als Novizen helfen, die Wahrnehmung von sprachlichen Eigenschaften und Gebrauchsmustern im Vergleich und Kontrast zur Umgangssprache zu schärfen, authentische bildungssprachliche Muster und Modelle bereitzustellen und Rückmeldungen zum Sprachverhalten der Lernenden zu geben.“  
(Helmut Johannes Volmer und Elke Thürmann 2013: 34  
Buch: Sprache im Pech: Sprachlichkeit und feilvolles Lernen. Herausgegeben von Michael Besien/Wrotzek, Karen Schramm, Elke Thürmann, Helmut Johannes Volmer, Wolfram Mühlster u.a.

Erasmus+

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



## 1.2 Lesen und Bearbeiten von argumentativen Fachtexten

Die Teilnehmenden lesen und erarbeiten mehrere argumentative Fachtexte zum Thema (siehe Anhang 1). Zusätzlich können Sie Texte in anderen Sprachen als Deutsch zur Verfügung stellen.

## 1.3 Gruppendiskussion

Die Teilnehmenden erhalten die Frage „Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?“ über die in der Gruppe diskutiert wird. Dabei können Argumente aus den gelesenen Texten verwendet und weiterentwickelt, sowie neue Argumente gefunden werden. Die vorgebrachten Argumente werden von den Teilnehmenden auf einem Plakat oder Flipchartpapier festgehalten. Die Argumente sollen zuerst in pro und kontra aufgelistet werden und anschließend nach ihrer Wichtigkeit und Überzeugungskraft gereiht werden (z.B. indem die Argumente nach ihrer Überzeugungskraft nummeriert werden).

## 1.4 Präsentation

Jede Gruppe wählt eine oder zwei Teilnehmende aus, die im Plenum die gefundenen Argumente präsentiert.

### Gruppendiskussion

LitA

- Diskutiert in der Gruppe: Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?
- Ordnet eure Argumente nach pro (Welche Argumente sprechen dafür?) und kontra (Welche Argumente sprechen dagegen?) und schreibt sie auf ein Plakat. Nummeriert anschließend die Argumente nach ihrer Überzeugungskraft.

Erasmus+

### Präsentation

LitA

- Wählt eine oder zwei Personen aus, die eure Argumente im Plenum präsentieren.

Erasmus+

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 1.5 Kooperatives Schreiben eines kurzen argumentativen Textes auf ein Plakat

Die Teilnehmenden schreiben einen kurzen argumentativen Text zur Frage „Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?“ auf ein Plakat (Flipchart). Dabei können sie alle vorher erarbeiteten Argumente verwenden. Die Texte können zuerst auf einem A4-Blatt vorgeschrieben und anschließend auf ein Plakat übertragen werden.

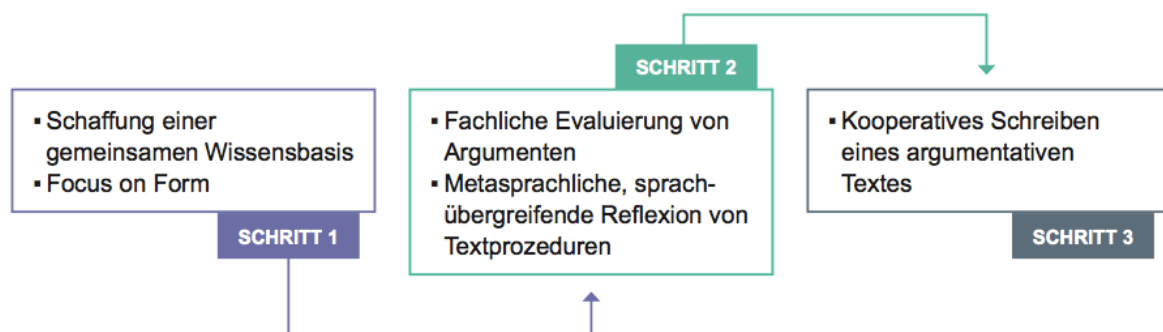
### Kooperatives Schreiben

LitA

- Schreibt einen kurzen Text auf ein Plakat: „Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?“

Erasmus+

## Schritt 2: Fachliche Evaluierung von Argumenten und metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren



## 2.1 Fachliche Evaluierung der Texte und Argumente

Nachdem die Texte im Raum aufgehängt und (vor)gelesen wurden, werden diese im Plenum besprochen. Dabei werden zuerst der fachliche Gehalt der vorgebrachten Argumente und danach ihre Überzeugungskraft thematisiert.

### Fachliche Evaluierung

LitA

Hefet euer Plakat an die Wand. Lest einander die Texte vor. Dann besprecht:

- Sind die Texte/Argumente fachlich fundiert/korrekt?
- Welchen Text/Welche(s) Argument(e) findet ihr am überzeugendsten und warum?
- Welchen Text/Welche(s) Argument(e) findet ihr nicht überzeugend und warum?

Erasmus+

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 2.2 Metasprachliche Reflexion von Textprozeduren

Nutzen Sie nun die vorgebrachten fachlichen Argumente, um auf die sprachliche Realisierung der Argumentation hinzuweisen. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wird durch Fragen wie „Wie habt ihr eure Position vertreten? Wie habt ihr eure Argumente begründet?“ auf Textprozeduren gelenkt. Ziel ist, dass die Lehrkräfte realisieren, dass sie unbewusst und automatisch auf diese Strukturen zurückgreifen und dass es diese Strukturen auch in anderen Sprachen gibt. Dieser Teil der Sprachkompetenz steht im ProFo-Modell im Vordergrund.

## Metasprachliche Reflexion

LitA

Besprecht, was ihr in euren Texten sprachlich gemacht habt, um andere zu überzeugen. Wie habt ihr eure Position vertreten? Wie habt ihr eure Argumente begründet? Wie habt ihr versucht, Gegenargumente zu entkräften?

Unterstreicht die sprachlichen Mittel, die ihr dazu verwendet habt. Gibt es diese sprachlichen Mittel auch in anderen Sprachen? Welche sind das?

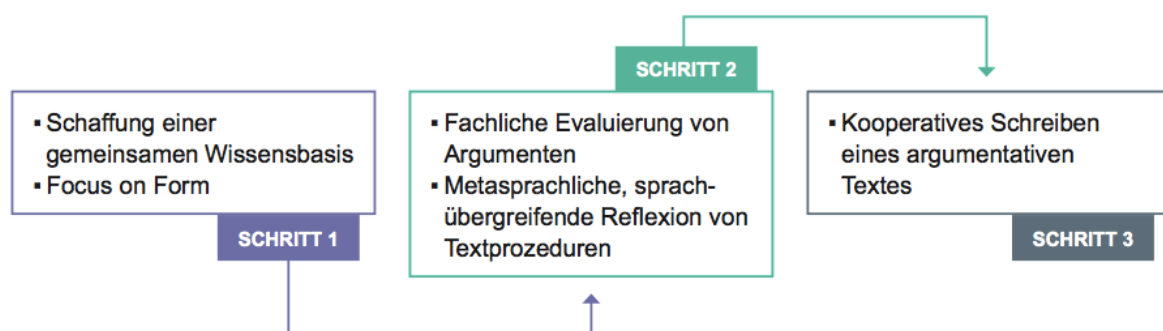
**Beispiel:** Mit dem Ausdruck „im Gegensatz dazu“ stellt ihr die Argumente einander gegenüber. Mit dem Ausdruck „weil“ tut ihr etwas. Was meint ihr? Was könnte man damit tun?

Erasmus+

## 2.3 Erstellen einer Liste mit Textprozeduren

Die Teilnehmenden erstellen eine Liste mit Textprozeduren (siehe Anhang 2) in verschiedenen Sprachen (Handlung + Prozedurausdruck). Dazu suchen sie die Prozedurausdrücke auf den Plakaten und in den Lesetexten (siehe 1.2) und tragen diese in die Textprozedurenliste ein. Gemeinsam oder in Kleingruppen (je nach Möglichkeit auch in Sprachgruppen) wird überlegt, ob auch Prozedurausdrücke in anderen Sprachen bekannt sind; falls ja, werden diese notiert.

## Schritt 3: Kooperatives Schreiben eines argumentativen Textes



Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

### 3.1 Kooperatives Schreiben eines argumentativen Textes

Die Teilnehmenden verfassen einen längeren argumentativen Text (circa 300 Wörter) auf Deutsch zu einem profilierten Schreibauftrag (siehe Folie):

### 3.2 Feedback

Anschließend wird eine Feedbackrunde durchgeführt mit der Technik „Über den Rand hinaus schreiben“ (siehe [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/7e/Rohfassung\\_ueber\\_den\\_rand\\_schreiben.pdf](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/7e/Rohfassung_ueber_den_rand_schreiben.pdf)). Das A4-Blatt mit dem Text sollte dazu auf einem Flipchartpapier befestigt werden, um ausreichend Platz für das Textfeedback zu schaffen.

Da der Einsatz von sprachbezogenem Feedback für den Fachunterricht unüblich ist, kann diese Aufgabenstellung für die Fachlehrkräfte ungewohnt sein. Die Aufgabe sollte dennoch durchgeführt werden, da Textfeedback ein wichtiger Bestandteil des didaktischen Modells ist.

### 3.3 Textüberarbeitung

Die Teilnehmenden überarbeiten in der Gruppe ihre Texte auf Basis des Feedbacks, das sie erhalten haben. Dabei sollte idealerweise auf ein neues A4-Blatt geschrieben werden. Die fertigen Texte sollten eingescannt/abfotografiert und allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden.

### Kooperatives Schreiben

LitA

Die Zeitschrift Praxis Deutsch (<https://www.praxis-deutsch.de>) beschäftigt sich in ihrer nächsten Ausgabe mit der Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht. Als Fachlehrkräfte werdet ihr gefragt, eure Sicht zu dem Thema darzustellen. Verfasst in der Kleingruppe auf einem A4-Blatt einen Kommentar zu der Frage: **Ist es für Fachlehrkräfte notwendig die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?** Stellt eure Meinung dar und begründet sie mit überzeugenden Argumenten. Bedenkt, dass manche Lehrkräfte vielleicht anderer Meinung sind, entkräftet daher mögliche Gegenargumente.

Erasmus+

### Feedback

LitA

Lest den Text der anderen Gruppe. Wo ist ihre Argumentation bereits schlüssig, wo ist sie noch nicht so überzeugend? Gebt den anderen schriftlich Feedback auf ihren Text.

Erasmus+

### Textüberarbeitung

LitA

Überarbeitet euren Text mithilfe des Feedbacks, das ihr von den anderen erhalten habt.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 4. Die drei Schritte des ProFo-Modells

An dieser Stelle überlegen die Teilnehmenden in 2er-Gruppen aus welchen Schritten und Aktivitäten das ProFo-Modell besteht und wie diese Schritte und Aktivitäten benannt sein könnten. Ihre Vermutungen leiten sie aus der soeben erfahrenen ProFo-Didaktisierung zum Thema „sprachaufmerksamer Fachunterricht“ ab. Als Unterstützung erhalten die Lehrkräfte eine leere und reduzierte ProFo-Checkliste (Anhang 3). In dieses tragen sie die Schritte und Aktivitäten ein. Die Vermutungen der Teilnehmenden werden anschließend im Plenum gesammelt und ein gemeinsames Modell abgeleitet. Das gemeinsam erstellte Modell wird anhand einer vereinfachten Form der ProFo-Checkliste (siehe [Handreichung](#) für die vollständige Version) mit dem ProFo-Modell verglichen und Unterschiede werden besprochen.

## 5. Reflexion des ProFo-Modells

Nun da die Teilnehmenden die Schritte und Aufgabenstellungen des ProFo-Modells kennen, sollen diese reflektiert werden. Die Reflexion konzentriert sich anfänglich auf das ProFo-Modell selbst (Gruppendiskussion 1), anschließend auf die Übertragung des ProFo-Modells in den eigenen Unterricht (Gruppendiskussion 2). Anschließend können offene Fragen und Unklarheiten besprochen oder für die Besprechung bei Workshop 2 auf Kärtchen gesammelt werden.

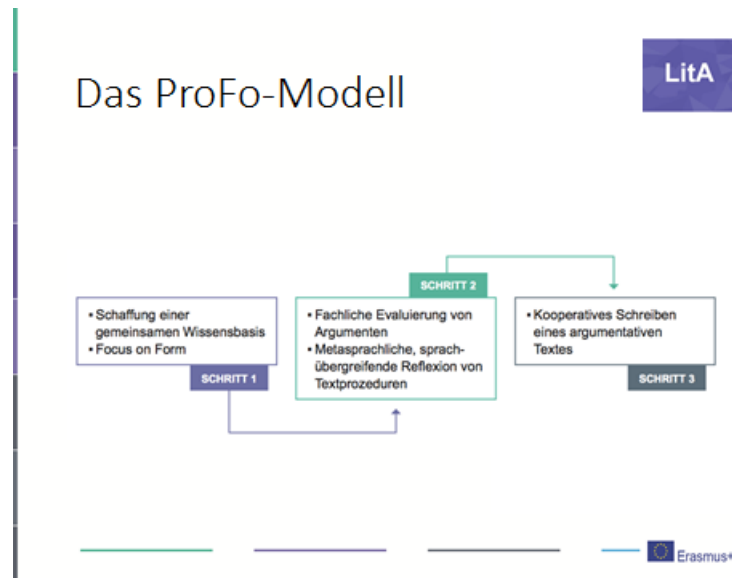
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"><h3>Gruppendiskussion 1</h3><div style="background-color: #4a4a8a; color: white; padding: 2px 5px; border-radius: 3px;">LitA</div></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• Was ist das Ziel von Schritt 1 / Schritt 2 / Schritt 3?</li><li>• Wie wird dieses Ziel in Schritt 1 / Schritt 2 / Schritt 3 umgesetzt?</li><li>• Welche Rolle spielt Sprache im ProFo-Modell?</li><li>• Welche Rolle spielt das Fach im ProFo-Modell?</li><li>• Wie unterscheidet sich das ProFo-Modell von Ihrer herkömmlichen Unterrichtsplanung?</li></ul> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid #ccc; margin-top: 20px;"/> <div style="text-align: right;"></div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"><h3>Gruppendiskussion 2</h3><div style="background-color: #4a4a8a; color: white; padding: 2px 5px; border-radius: 3px;">LitA</div></div> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wie könnten Sie das ProFo-Modell auf Ihren eigenen Unterricht übertragen? Welche Themen wären in diesem Schuljahr für die Umsetzung mit dem ProFo-Modell geeignet?</li><li>• Worin sehen Sie den größten Nutzen für Ihren Fachunterricht?</li><li>• Worin sehen Sie die größte Herausforderung?</li></ul> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid #ccc; margin-top: 20px;"/> <div style="text-align: right;"></div>
---	---

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## 6. Zusammenfassung

Fassen Sie anhand der Folie zu den drei Schritten und anhand der Diskussionsergebnisse die wichtigsten Informationen aus Modul 1 noch einmal zusammen.



## 7. Überleitung zu Modul 2

Bis zum nächsten Termin erhalten die Teilnehmenden den Auftrag 2-3 Themen bzw. strittige Fragen zu überlegen, die sie in diesem Schuljahr mit dem ProFo-Modell umsetzen könnten. Zu jedem dieser Themen soll bei Modul 2 ein argumentativer Text, d.h. ein Text der Pro- und Kontraargumente enthält, in ausgedruckter oder digitaler Form mitgebracht werden.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

# Anhang

## Anhang 1: Argumentative Fachtexte zum Thema

### Textauszug A

**Auszug aus Riebling, L. (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann, S. 35-37.**

Cummins (2000) hat für diese anderen Formen des Sprachgebrauchs den Begriff der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) geprägt, den er den *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), die im Alltag erworben werden, gegenübergestellt. Unter CALP versteht Cummins die Fähigkeit, *kognitiv anspruchsvolle* Inhalte sprachlich *explizit* zu verhandeln. Cummins argumentiert, dass anspruchsvolle (Fach-)Leistungen von den Schülerinnen und Schülern nur dann erfolgreich erbracht (bzw. zum Ausdruck gebracht) werden können, wenn sie nicht über BICS, sondern auch über CALP verfügen. Nicht eine ‚allgemeine‘, auf Alltagskommunikation hin ausgerichtete Sprachkompetenz sei für den Lernerfolg im Fach entscheidend, sondern das Verfügen über eine spezifische Form der Sprachkompetenz, die für eine aktive Beteiligung am Unterrichtsdiskurs benötigt wird. Forschungsergebnisse, die diese These stützen, zeigen unter anderem an, dass BICS von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten relativ schnell erworben werden, während der Aufbau von CALP viele Jahre in Anspruch nimmt (vgl. Cummins 2000; August & Shanahan 2006). Sie erklären, warum sich viele Schülerinnen und Schüler im Alltag problemlos verständigen können, im Unterricht aber zum Teil erhebliche sprachliche Schwierigkeiten haben (*verdeckte Sprachschwierigkeiten*, vgl. Knapp 1999).

Cummins' Modellierung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler geht zurück auf die Unterscheidung unterschiedlicher sprachlicher Register. *Cognitive Academic Language Proficiency* wird definiert als „extent to which an individual has access to and command of the oral and written *academic registers of schooling*“ (Cummins 2000, 67; Hervorhebung L.R.). Im Deutschen wurde für die *academic registers* der Begriff der *Bildungssprache* und für die auf sie bezogene sprachliche Kompetenz (CALP) der Begriff der bildungssprachlichen Kompetenz eingeführt (vgl. Gogolin et al., in Vorbereitung). Die theoretische Basis, auf die sich die Ausfüllung des Begriffs Bildungssprache stützen kann, ist breit (für einen Überblick vgl. Riebling, in Vorbereitung). Im deutschsprachigen Kontext wurde bei der Begriffsbestimmung der von Jürgen Habermas (1977) in seinem Aufsatz „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ entwickelte wissenssoziologische Ansatz einer Konzeption von Bildungssprache zugrunde gelegt. In Anlehnung an Habermas definiert Gogolin (2009) Bildungssprache „als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (ebd., 268). Auch Ortner (2009) hebt die Bedeutung der Bildungssprache für den Erwerb eines allgemeinen Orientierungswissens hervor. Er bezeichnet Bildungssprache als einen Themenentfaltungsmodus, „in dem Schul- und Orientierungswissen entwickelt, d.h. bearbeitet und dargestellt wird“ (ebd., 2233). Bildungssprache ist demnach vor allem durch ihren Bezug auf die zugrunde liegende

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter



Wissensbasis (das Schul- und Orientierungswissen) und ihre epistemische Funktion im Prozess des Erwerbs dieses Wissens definiert. Sie ist die Sprache der Bildungseinrichtungen und -institutionen (wie auch in Teilen des medial geführten Diskurses in der Öffentlichkeit), in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird (vgl. ebd., 2227). Die Fähigkeit zu bildungssprachlichem Handeln (bildungssprachliche Kompetenz) ist mit anderen Worten „not just a matter of mastering a new medium [...], it is mastering a new form of knowledge“ (Halliday 1993, 109).

**Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter**

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## **Textauszug B**

**Auszug aus Gogolin, I./ Lange, I. u.a. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material Band 3. Münster: Waxmann, S. 108-111.**

### **1.2 Bildungssprache im Kontext der Schulleistungsforschung**

[...] Dass die unzureichende Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu den Ursachen für die Leistungsunterschiede gehört, ist unstrittig. Belege dafür boten z.B. die Schulleistungsvergleichsstudien PISA, IGLU/ PIRLS oder TIMSS, in denen sich wiederkehrend zeigt, dass unzureichende Lesekompetenz im Deutschen sich auf die Leistungschancen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern negativ auswirkt (BOS u.a. 2007; BOS u.a. 2008; PISA-Konsortium 2007).

Wo liegen die Gründe für dieses Ergebnis? Vielfach ist es üblich, allein außerschulischen Bedingungen die Verantwortung zuzuweisen – insbesondere dem Umstand, dass in der Familie oder der Freizeit eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Dies ist aber nur in Grenzen plausibel. Hinweise darauf, dass die Leistungs Nachteile von Kindern mit Migrationshintergrund nicht allein auf ihre ‚sprachliche Lebensführung‘ zurückzuführen sind, enthalten ebenfalls die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsvergleichsstudien: Auch Jugendliche, die angeben, in ihrem Alltag überwiegend deutsch zu sprechen, erreichen weder in Mathematik noch in den Lesefähigkeiten das durchschnittliche Kompetenzniveau in den jeweiligen Bundesländern (vgl. GOGOLIN/ROTH 2007, S. 32). Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in die Studien einbezogen waren, blickt ausschließlich auf eine Bildungsbiographie in der deutschen Schule zurück. In drei PISA-Studien der Jahre 2000, 2003 und 2006 ergab sich ferner, dass die getesteten 15jährigen, die selbst zugewandert sind, höhere durchschnittliche Kompetenzen erreichen als jene, die ihre gesamte Bildungsbiographie in der deutschen Schule durchlaufen haben (vgl. PISA- Konsortium 2007). Hierfür sind Charakteristika der Migration mitverantwortlich (vgl. STANAT 2009). Analysen der PISA-Ergebnisse verweisen darauf, dass schlechte Leistungsergebnisse sowohl mit dem Gebrauch einer anderen Familiensprache als Deutsch als auch mit einem geringen formalen Bildungsstand der Familie zusammenhängen (vgl. z.B. RAMM u.a. 2005). Verlierer sind demnach vor allem die Kinder und Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen *und* deren sozioökonomischer Hintergrund niedrig ist. Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass sich der formale Bildungsstand der Familie möglicherweise nachhaltiger auf den Schulerfolg auswirkt als die gesprochene Familiensprache (sei es Deutsch oder eine andere Sprache) (MÜLLER 2007, S.243). In verschiedenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass besonders der Mangel an Schriftorientierung des Elternhauses den Schulmisserfolg bestimmt (vgl. LESEMANN u.a. 2007 und Kapitel 6 in diesem Lehrbuch). Aber ungeachtet dieser Ergebnisse, die Umstände betreffen, an denen die Schule unmittelbar nichts ändern kann, spielt offensichtlich auch der *Unterricht* selbst eine Rolle dabei, welche für die schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten Kinder und Jugendliche erwerben – oder nicht erwerben.

### **1.3 Grundlagen für ein neues Verständnis von Bildungssprache**

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Die Ausgestaltung eines neu akzentuierten Verständnisses von Bildungssprache geht vor allem auf Arbeiten zurück, die zur Grundlegung des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) vorgelegt wurden (zum Modellprogramm FÖRMIG vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de); GOGOLIN 2006).

Dabei wurde hauptsächlich auf Forschung aus englischsprachigen Ländern zurückgegriffen [...]. Die dort erzielten Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht das Verfügen über eine allgemeine, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz – Alltagssprache – für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz spezifischer sprachlicher Fähigkeiten – eben der Bildungssprache. Im Englischen werden die Begriffe ‚*academic language*‘ und ‚*academic discourse*‘ zur Bezeichnung der spezifischen sprachlichen Anforderungen benutzt. Die deutsche Analogbildung Bildungssprache trägt unter anderem dem Umstand Rechnung, dass ‚*academic*‘ im Englischen eine umfassendere Bedeutung hat als das deutsche Adjektiv ‚akademisch‘.

Mit Bildungssprache ist also ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz bezeichnet. Gemeint ist ein formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet. Sehr grob charakterisiert, kann man sagen, dass Bildungssprache auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist. Besonderes Gewicht besitzt das Register im Bildungskontext: Es wird bei Lernaufgaben, in Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial verwendet; es wird in Prüfungen und vielen Unterrichtsgesprächen eingesetzt. Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das Register Bildungssprache verwendet und gefordert.

Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird. Der Anspruch an die Kinder und Jugendlichen, sich bildungssprachlich auszudrücken und bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verstehen, spielt im schulischen Alltag stets eine Rolle – aber sehr oft wird er nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit [...]. Dies kann, wie etwa die Forschung von BERNSTEIN verdeutlicht, insbesondere für jene Lernenden verhängnisvoll sein, die die sprachlichen Anforderungen im Bildungsprozess entweder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder aufgrund der Herkunft aus einer anderen Sprache nicht ohne weiteres erfüllen können, weil sie kein ‚Gefühl‘ für die impliziten Botschaften im Unterricht haben.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

### Textauszug C

**Auszug aus Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. Zeitschrift für angewandte Linguistik, 67-101.**

[...] Mit den Befunden der internationalen Schulleistungsstudien zur Kopplung zwischen sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg ist zunehmend in den Blick der erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschung gerückt, dass sprachliches und fachliches Lernen aufs engste miteinander zusammenhängen. Produktive wie rezeptive sprachliche Fähigkeiten stellen in diesem Sinne eine Schlüsselqualifikation par excellence dar, denn sie ermöglichen die Partizipation an Unterrichtsgesprächen, das Verstehen und Verarbeiten von Texten sowie die Erstellung eigener fachlicher Texte – und zwar über alle Fächer hinweg (Quasthoff 2009).

In diesem Zusammenhang lässt sich in der deutschsprachigen erziehungs- und sprachdidaktischen Landschaft in der jüngsten Zeit die Entdeckung und Verbreitung des Begriffs ‚Bildungssprache‘ beobachten (z.B. Gogolin 2010; Gogolin/Lange 2010; Ahrenholz 2010; Projekt *BiSpra*, Weinert/Stanat/Redder2). Im englischsprachigen Raum herrscht der Begriff *academic language* vor (Chamot/O’Malley 1994; Snow/Uccelli 2009; Henrichs 2010; vgl. auch Cummins’ *cognitive academic language proficiency*). [...]

#### *2.1 Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer*

[...] Diese Funktion bestehe im Kern in der Vermittlung kognitiv anspruchsvoller Informationen in sog. dekontextualisierten Kontexten an eine fremde Zuhörer- oder Leserschaft, die Genauigkeit, Expertenschaft und Autorität erwarte (Halliday 1993; Schleppegrell 2001, 2010). Kommunikatives Ziel sei es, „to present information authoritatively, in a highly structured fashion.“ (Schleppegrell 2001: 451). Wichtige Parameter eines derart verstandenen bildungssprachlichen Handelns als Wissensdarstellung und Wissenskommunikation sind: Unabhängigkeit des Textverständnisses von der unmittelbaren Kommunikationssituation (‚Dekontextualisierung‘), referenzielle Eindeutigkeit und textstrukturelle Transparenz (‚Expliztheit‘), inhaltliche Kondensiertheit (‚Komplexität‘) sowie Ausgewogenheit der Darstellung bzw. argumentative Klarheit (vgl. auch Ortner 2009: 2228).

[...] Bildungssprache ist die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. *Besonderes Wissen* heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung. (Ortner 2009: 2227, Hervorhebung im Original)

In dieser (idealen) Vorstellung ist Bildungssprache primär vom zu kommunizierenden Gegenstand und den kommunikativen Bedingungen wissensvermittelnder und wissenskonstruierender Genres des Bildungs- und Wissenschaftskontextes her bestimmt [...]; komplexe Inhalte verlangen eine den Nachvollzug solcher komplexen Inhalte ermöglichende Sprache:

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

It is simply more difficult to explain the process by which cells replicate, or the theory of evolution, or the various factors contributing to global warming than it is to negotiate the purchase of onions or respond to an addition problem; therefore, the language required must be more complicated. (Snow/Uccelli 2009: 123)

[...]

## 2.2 Bildungssprache als Werkzeug des Denkens

Bildungssprache erfüllt nicht nur spezifische kommunikative Funktionen (vgl. 2.1), sondern ihr wird – insbesondere im Zusammenhang mit sprachlichen Erwerbs- und Aneignungsprozessen – auch eine epistemische Rolle zugeschrieben (vgl. Halliday 1993; Chamot/O'Malley 1994; Schleppegrell 2001, 2010; Vollmer/Thürmann 2010): Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z. B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität).

Diese Überlegung, Bildungssprache auch als „Werkzeug“ des Denkens zu verstehen (vgl. Vollmer/Thürmann 2010: 110), hat einen wichtigen Ursprung in der Zweitspracherwerbsforschung. Dort gehört die Rede von einer *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) schon seit geraumer Zeit zum festen Bestandteil des Nachdenkens über Verlauf und Erfolg zwei- und mehrsprachiger Spracherwerbs- und Schulkarrieren. Ende der 1970er Jahre prägte der Psychologe Jim Cummins (1979, 1981) diesen Begriff und grenzte ihn von *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) ab. CALP bezeichnet die einzelsprachunabhängige, eng an die Schriftsprache geknüpfte Fähigkeit, abstrakte und kontextentbundene Sprachmittel (vgl. 2.1) in und für Situationen des Lernens zu verwenden, und zwar vor allem, um sich (komplexe) Inhalte kognitiv und kommunikativ zu eigen machen zu können. [...]

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

## Anhang 2: Liste mit Textprozeduren des Argumentierens (Feilke, 2014; Feilke & Tophinke, 2017)

Den Sachverhalt umreißen	Ich behandle/thematisiere/diskutiere im Folgenden die Frage p; Der Text behandelt/thematisiert/diskutiert die Frage p; Mein Text behandelt/thematisiert/diskutiert die Frage p; Behandelt/Thematisiert/Diskutiert wird die Frage p; Es geht um die Frage p;
Begründen	weil p q; deshalb p; aus diesem Grund p; aus diesen Gründen p; da p q; denn p; wegen p q; aufgrund p q; deswegen p; angesichts der Tatsache p; Ein Grund ist, dass p; Dies ist darin begründet/damit begründbar/kann damit begründet werden, dass p;
Konzedieren <sup>1</sup>	zwar p – aber q; zwar p – jedoch q; zwar p – dennoch q; auch wenn p – so q; nicht nur p – sondern auch q; obwohl p q; p trotzdem q; trotz p q;
Modalisieren	möglicherweise p; vielleicht p; wahrscheinlich p; vermutlich p;
Eine Bedingung aufstellen	wenn p – dann q;
Gegenüberstellen	demgegenüber p; im Gegensatz dazu p; im Kontrast dazu p; im Unterschied dazu p; aber p; hingegen p;
Argumente abwägen <sup>2</sup>	einerseits p – andererseits q; auf der einen Seite p – auf der anderen Seite q; zum einen – zum anderen;
Positionieren	ich finde(, dass p); ich glaube(, dass p); ich denke(, dass p); ich bin gegen p; ich bin für p; ich bin dafür, dass; ich bin dagegen, dass; ich bin der Meinung(, dass p); ich vertrete die Meinung, dass p; ich bin der Auffassung, dass p; ich meine, dass p; ich halte p für q; meiner Meinung nach p; meines Erachtens p; m.E. p;

<sup>1</sup> Beim Konzedieren wird ein gegnerisches Argument genannt, dann aber mit einem stärkeren eigenen Argument entkräftet. Ein Beispiel zum Thema Kinderarbeit wäre: „**Zwar** sind die Familien oft auf das zusätzliche Einkommen der Kinder angewiesen, **aber** durch die harte Arbeit können die Kinder die Schule nicht besuchen, haben keine Chance auf einen guten Arbeitsplatz und sind später wie ihre Eltern auf das Einkommen ihrer Kinder angewiesen.“ Es wird hier zunächst eingeräumt, dass Kinderarbeit positiv zum Familieneinkommen beiträgt, aber auf lange Sicht das Problem der Armut nicht lösen kann.

<sup>2</sup> Im Gegensatz zum Konzedieren werden beim Abwägen von Argumenten ein Pro- und ein Kontraargument gleichberechtigt nebeneinander angeführt. Ein Beispiel zum Thema Kinderarbeit wäre: „**Einerseits** bekommen Kinder für ihre harte Arbeit kaum Geld. **Andererseits** sind die Familien auf das Einkommen der Kinder angewiesen.“

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

## Anhang 3: Leere und reduzierte ProFo-Checkliste (Vorlage)

# Checkliste

Schritt	Ziel	Geplante Aktivitäten	Fokus der Aktivität	Sozialform	Methodische Verfahren	Materialien
Schritt 1						
Schritt 2						
Schritt 3						

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.