

Begründungen formulieren

BEGRÜNDEN

Wenn du aufgefordert bist, eine Begründung abzugeben, dann sollst du einen Grund oder mehrere Gründe für eine Aussage, These, Vermutung oder Meinung angeben. Du benötigst für das Begründen immer

- ✱ eine Aussage, These, Vermutung, Meinung: *Mexiko-Stadt gilt als die größte Metropole der Welt.*
- ✱ die Aussage stützende Informationen (Grund): *In Mexiko-Stadt leben mehr als 20 Millionen Menschen.*
- ✱ Begründungswörter: *Mexiko-Stadt gilt als die größte Metropole in der Welt, weil dort mehr als 20 Millionen Menschen leben.*

Mit den Begründungswörtern kannst du Aussagen, Thesen, Vermutungen, Meinungen mit Gründen in einen klaren Zusammenhang bringen. Dies bietet sich oft an, damit in längeren Texten eine logische Struktur aufgebaut werden kann: Das Begründungswort macht deutlich, dass im nächsten Satz ein Grund folgt, was deinen Text für Leser/Leserinnen besser verständlich macht. Du zeigst damit, dass du über die logische Verbindung deiner Aussagen nachgedacht hast. Das Begründungswort stellt eine Verbindung zwischen zwei Sätzen her (oft zwischen Haupt- und Nebensätzen), wodurch sich ein Text mit vielen kurzen Sätzen oder mit vielen Wortwiederholungen leichter vermeiden lässt.

Es gibt zahlreiche verschiedene Begründungswörter, die du einsetzen kannst. Mit den verschiedenen Arten von Begründungswörtern kannst du unterschiedliche Beziehungen zwischen den Sätzen und somit zwischen Aussage und Grund herstellen.

Begründungswörter:

um Aussagen zu **verbinden**:

- ✱ *auch • außerdem • ferner • zudem • überdies • ebenso • ebenfalls • gleichfalls*

Nicht nur Mexiko-Stadt ist eine Metropole, auch in Tokio und New York leben mehrere Millionen Menschen.

um Aussagen **auszuschließen**:

- ✱ *sonst • andernfalls*

Moers ist keine Metropole, hier müssten sonst auch mehrere Millionen Menschen leben.

um Aussagen **entgegenzusetzen**:

- ✱ *dagegen • doch • hingegen • indes(sen) • jedoch • vielmehr*

Jedoch gilt München als Metropole, da es eine von vier Millionenstädten in Deutschland ist.

um Aussagen **einzuschränken**:

- ✱ *allerdings • indes(sen) • insofern • wohl • nur • zwar ..., aber*

Frankfurt am Main ist keine Millionenstadt, allerdings leben in der Region Rhein/Main um Frankfurt herum knapp 2 Millionen Menschen.

um weitere Aussagen **einzuräumen**, die deiner Aussage widersprechen könnten:

- ✱ *dennoch • trotzdem • gleichwohl • immerhin • nichtsdestoweniger • dessen ungeachtet • zwar ..., aber*

In Amsterdam leben kaum mehr als 800.000 Menschen, dennoch gilt Groot Amsterdam mit ca. 1,3 Millionen Menschen als Metropolregion.

Werkzeuge



Der Werkzeug-Teil dieses Bandes stellt eine Reihe von Methoden und Übungsformen zusammen, die sich für den sprachbildenden Unterricht als geeignet erwiesen haben. Für jedes Werkzeug werden Hinweise dazu gegeben, welche Funktion es im sprachbildenden Unterricht hat und wie es praktisch eingesetzt werden kann. Auf Arbeitsblätter in einer der vorangegangenen Unterrichtseinheiten, die als Beispiele zum Einsatz des Werkzeugs dienen, wird jeweils hingewiesen, teilweise wird die Beschreibung des Werkzeugs aber

auch durch zusätzliche Beispiele oder Checklisten für SuS ergänzt.

Besonders der Einsatz von Werkzeugen zum Üben von Lesestrategien (vgl. Einführung, S.28) ist häufig von der Lerngruppe abhängig und damit Ermessenssache. In den Arbeitsblättern der Unterrichtseinheiten in diesem Buch wird daher nicht immer ein bestimmtes Werkzeug vorgegeben – Lehrkräfte oder SuS können das jeweils geeignete selbst auswählen.

ÜBERSICHT Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien

Fragen an den Text stellen	Verknüpfung mit Vorwissen, Erkennen von Leerstellen (<i>während des Lesens</i>)
Gruppenlesen	gemeinsame Verknüpfung mit Vorwissen und Klärung von Fragen (<i>während des Lesens</i>)
Leseprotokoll	Verknüpfung mit Vorwissen und Integration neuen Wissens in die mentalen Modelle der Lesenden (<i>während des Lesens</i>)
Mind-Map	Darstellungswechsel zur Sichtbarmachung von Textinhalten (<i>vor, während und nach dem Lesen</i>)
Textgemälde	Darstellungswechsel zur Sichtbarmachung eines subjektiven Textverständnisses (<i>nach dem Lesen</i>)
Verstehensinseln	Texterschließung über die Sichtbarmachung und Sicherung des jeweils Verstandenen (<i>nach dem Lesen</i>)

ÜBERSICHT Werkzeuge zum Üben von Fachsprache

Fachsprache erkennen	Unterscheidung von Alltagssprache und Fachsprache
Nominalphrasen bauen	Nominalstil mit komplexen Nominalphrasen
Präpositionen nutzen	Verstehen und Verwenden von Präpositionen zur Angabe örtlicher und zeitlicher Verhältnisse
Satzbauelemente	fachsprachliche Satzanfänge und andere sprachliche Routinen
Sätze verkuppeln	sprachliche Textorganisation: Wörter zur Verbindung von Sätzen und Satzteilen
Textaussagen verstehen lernen	Erschließen der Bedeutung von Fachbegriffen aus dem Kontext
Versprachlichen von Abfolgen	sprachliche Mittel zur Kennzeichnung von Abfolgen von Schritten oder Geschehnissen

WERKZEUG

Bildaussagen

fachspezifische
Methode

→ Bild lesen lernen

Hintergrund

Im Fachunterricht werden der selbstständige Umgang und die Arbeit mit verschiedenen Bildtypen von den SuS gefordert. Dabei ist das Lesen von Bildern wie das Lesen von Texten ein Prozess, in den die SuS hineinwachsen müssen, denn der systematische Umgang, der im Unterricht eingefordert wird, weicht vom alltäglichen Bildlesen ab. Im Kontext der fachunterrichtlichen Auseinandersetzung ist eine längere Beschäftigung mit Bildinhalten, die Zuordnung von Bildaussagen und das Aufbauen von mentalen Modellen mit fachspezifischen Wissensbeständen gewollt. Hierzu müssen die SuS in der Lage sein, aus dem Bild gewonnene Informationen mit Vorwissen zu verknüpfen und in Wissensnetze zu integrieren.

Sprachliche Aspekte

Für das Wiedergeben von Bildinhalten, aber auch die Präsentation des eigenen durch das Bild generierten mentalen Modells, benötigen die SuS eine ausreichende Sprachfähigkeit. Damit das Sprechen und Schreiben über Bilder möglich wird, müssen sie ihre eigene Sprache finden, denn anders als bei Texten kann hier in der Regel nicht auf sprachlich gebundene Ausführungen zurückgegriffen werden. Dies schafft aber auch ein Entwicklungsfeld, da die fachspezifische Sprachfähigkeit der SuS weiter ausgebaut werden kann. Diese müssen zwischen deskriptiven und interpretativen Aussagen unterscheiden und wissen, wie Wahrnehmungseindrücke und Schlussfolgerungen sprachlich zu markieren sind, damit der Hörende/Lesende zwischen den im Bild dargestellten und durch die vom Sprechenden/Schreibenden erschlossenen Informationen unterscheiden kann.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Damit eine Unterscheidung zwischen Deskription und Interpretation möglich wird, stellt das Werkzeug das Betrachten und Benennen von im Bild wahrgenommenen Informationen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Die SuS sollen das Bild begleitende Aussagen auf ihre Richtigkeit überprüfen und im Bild markieren. Die zur Verfügung gestellten Informationen können je nach Jahrgangsstufe, in der das Werkzeug eingesetzt wird, variieren und immer spezifischer werden. Darüber hinaus ist auch der Einsatz im Unterrichtsverlauf zu bedenken. Das Werkzeug kann sowohl für den Einstieg, die Erarbeitung als auch Sicherung von Wissensbeständen genutzt werden. Die Komplexität und der Anspruch der aufgeführten Informationen richten sich also nach der Unterrichtsphase.

Es geht darum, den SuS eine erste systematische Auseinandersetzung mit Bildinhalten zu ermöglichen. Dazu erhalten sie verschiedene Aussagen zum möglichen Bildinhalt, die mithilfe einer detaillierten Bildbetrachtung auf ihre Richtigkeit hin geprüft werden müssen. Dabei werden die SuS feststellen, dass einige der getroffenen Aussagen durch das Bild belegbar sind und andere wiederum nicht. Damit wird zum einen die Auseinandersetzung mit dem Bildinhalt gefordert, womit das Bildlesen in den Mittelpunkt der Übung gestellt wird und zum anderen gewinnt das Versprachlichen von Bildinformationen besondere Aufmerksamkeit.

1. Klare, vorliegender Deskription
Geographie ✓



Bildaussagen

1 Markiere in den Sätzen zur Abbildung mit einem roten Farbstift, welche Angaben du auf dem Bild wiederfindest. Markiere im Bild die gefundenen Aussagen.

2 Viele Sätze sind nicht korrekt. Korrigiere sie und verfasse einen inhaltlich richtigen Satz.

- Die Menschen steigen an der Haltestelle Jungfernstieg am Eingang Alsterpark ein.
- Am Jungfernstieg können die Fahrgäste die Linien U1 und S3 nehmen.
- Im Brathaus können für die U-Bahnfahrt Snacks gekauft werden.
- Im Hintergrund des Bildes ist eine Baustelle zu sehen.
- Ein alter Kapitän läuft an einem Fahrrad vorbei.
- In der Bildmitte sieht man einen Rollstuhlfahrer, der Brötchen gekauft hat.
- An der Haltestelle Jungfernstieg wird Werbung für die Popband „US“ gemacht.
- Eine Treppe führt zu den Bahngleisen.



Bilder lesen lernen

Hintergrund

Der Umgang mit komplexen Schaubildern erfordert von SuS nicht mehr nur das Wahrnehmen von fachspezifischen Wissensbeständen (→ Werkzeug *Bildaussagen*, S. 182), sondern das Versprachlichen spezifischer Fachkonzepte, die hinter bestimmten Begriffen und Bildern stecken. Bei einer Beschreibung solcher Bilder geht es dann auch nicht mehr um die Darstellungsebene, die beschrieben werden soll („Im Bildvordergrund zeigt ein roter Pfeil nach oben“), sondern vielmehr um die fachspezifischen Wissensstrukturen. Diese müssen die SuS mit ihren eigenen Präkonzepten und Vorwissensbeständen verknüpfen, um dann Aussagen zu treffen, die auf Fachinhalte abzielen. Dabei ist das Lesen und Verarbeiten solcher Bilder komplexer und benötigt mehr Zeit, da die SuS hier „tiefer“ in das Bild einsteigen müssen.

Sprachliche Aspekte

Damit die SuS sich zu komplexen Schaubildern äußern können, müssen sie diese zunächst erschließen und verstehen lernen. Denn nur so können sie hinreichend die über das Bild gewonnenen Bedeutungseinheiten kommunizieren. Damit ein mentales Modell aufgebaut werden kann, müssen die durch das Bild wahrgenommenen und verarbeiteten Informationen in die Vorwissensstrukturen der SuS integriert werden. Nach der Aktualisierung dieser Strukturen erfolgt dann die Versprachlichung. Beim Abgleichen der individuellen Repräsentation mit den Vorwissensstrukturen aktivieren die SuS kleine, abstrakte Wissensseinheiten, die einen Sachverhalt beschreiben, sogenannte Propositionen. Die Propositionen ermöglichen es, zwischen verschiedenen Wissensrepräsentationen zu wechseln: zum Beispiel von Begriffen zu Bildern und umgekehrt.

diese mentale Repräsentation ist dann Symbol zu geordnet

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Im Geographieunterricht werden Schaubilder genutzt, um abstrakte Prozesse darzustellen. Es werden Informationen im Bild dargestellt, zu deren inhaltlicher Erschließung ein hinreichender Wissensbestand verlangt wird. Mithilfe des Werkzeugs können die im Bild enthaltenen sachlogischen Informationen, die für diesen Prozess charakteristisch sind, erschließbar gemacht werden. Die SuS sind aufgefordert einzelne Aussagen zu dem Bild als belegbar und nicht belegbar einzustufen. Dies erfordert ein tieferes Hineinlesen in das Bild und das genaue Betrachten von Bedeutungseinheiten. Um zu prüfen, welche der präsentierten Behauptungen durch das Bild belegbar sind, werden die SuS dazu aufgefordert, die im Bild erkannten Bedeutungseinheiten zu benennen und in einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung wiederzugeben.

Das Werkzeug lässt sich leicht an das zu lesende Bild und die Klassenstufe der SuS anpassen, indem die präsentierten Bildaussagen in ihrer Schwierigkeit verändert werden. Das nachfolgende Beispiel-Arbeitsblatt bezieht sich inhaltlich auf ein Schaubild zum Thema „Fischproduktion – vom Fischfang bis zum Verkauf“ und ist auf die Klassenstufe 7/8 ausgerichtet.

Sprachliche
Bilderhafte Natur



Fischproduktion: Bildbehauptungen

Betrachte das Schaubild M4 „Vom Fischfang zum Verkauf“ im Schulbuch. Das Bild zeigt die Produktionskette beim Fisch, vom Fang bis zum Verkauf. Lies dann die untenstehenden Behauptungen und beurteile sie. Was kannst du im Bild eindeutig erkennen, was ist nicht eindeutig?

Behauptung	eindeutig	nicht eindeutig	Beleg im Bild
a. Fisch wird auf offener See gefangen.	☐	☒	Im Bild ist nur ein Schiff zu erkennen, nicht aber der Fischfang.
b. Der Fisch wird auf Auktionen versteigert.	☐	☐	
c. Für die Produktion von Schuhcreme und Kerzenwachs wird Fischöl verwendet.	☐	☐	
d. Frischfisch wird direkt am Hafen verkauft.	☐	☐	
e. Der Fischfang wird direkt am Hafen verarbeitet und gelangt dann in den Verkauf.	☐	☐	
f. Die Fischindustrie verkauft direkt ihre Waren und beliefert auch Einzel- und Großhändler.	☐	☐	
g. Nicht verkaufter Fisch gelangt wieder zurück ins Meer.	☐	☐	
h. Fischprodukte können nur direkt in der Fischindustrie gekauft werden.	☐	☐	
i. Mariniertes und geräucherter Fisch gelangt nicht in den Verkauf.	☐	☐	

WERKZEUG

Cluster

= SICHTBAR MACHEN von
WISSENSSTRUKTUREN
= mind map + concept map

Hintergrund und sprachliche Aspekte

Die Methode des Clusters bietet sich im sprachsensiblen Unterricht besonders an, da sie sowohl die Kommunikation steuern hilft als auch diese sichert. Bei der Methode werden auf Moderationskarten gesammelte Antworten sortiert und in eine durch die SuS selbst erarbeitete Struktur gebracht. Ziel ist es, dass eigene Beiträge überdacht werden, ein Überblick zu einem Thema gegeben wird und auch kommunikative Prozesse geübt werden, die zwischen Dis- sens und Konsens vermitteln. Denn wird das Clustern in Partner- oder Gruppenarbeit eingesetzt, müssen sich die SuS über eigene Verständnisse und Positionen austauschen, sodass sie Begründen und Argumentieren mitlernen. Das Clustern ist mit dem An- legen von Mind-Maps und Concept-Maps (→ S. 209 und 187) eng verwandt, denn es ist eine Strategie zur Sichtbarmachung von Wissensstrukturen. Im Gegen- satz zu den beiden anderen Formen ist das Clustern dabei stärker am kommunikativen Prozess orientiert.

Aufgrund der kommunikativen Orientierung des Clus- terns bietet es sich an, es in verschiedenen Sozialfor- men einzusetzen, denn die SuS sind aufgefordert, ihre eigenen Zuordnungen und intendierten Strukturen zu begründen und im Austausch mit anderen einen Kon- sens zu finden.

Idee des Werkzeugs

In der Mündlichkeit werden mit diesem Ansatz die Ar- gumentations- und Begründefähigkeiten von SuS weiter ausgebaut und können so neben dem themati- schen Lerngegenstand zum Thema im Unterricht wer- den. Es ist entscheidend, dass das Clustern stark vom gegenseitigen Austausch geprägt ist, denn die Zuor- dung zu einzelnen Clustern und der Grund dafür soll

eine Verhandlung zwischen den SuS veranlassen. Um zu einem für alle akzeptierten Cluster zu gelangen, dauert es einige Zeit, und es ist durch die Lehrkraft oder auch SuS immer wieder zu hinterfragen, wieso gerade die aktuell gewählte Form am ehesten die Wissensstruktur abbilden soll.

Das Clustern durchläuft unterschiedliche Prozesse: Zu Beginn scheint ein Konsens relativ schnell zu finden zu sein, wobei bei genauerer Betrachtung der ge- schriebenen Karten dann deutlich wird, dass auch an- dere Zuordnungen und Obergruppen zielführend sein können. Auch die einzelnen Rollen innerhalb einer Gruppe sind entscheidend. Daher ist darauf zu achten, dass das Clustern in Gruppen alle Mitglieder aus- reichend berücksichtigt und sich alle einbringen (ge- gebenenfalls ist dies bewusst einzufordern).

Ein mögliches Vorgehen beim Clustern: Die SuS notie- ren zunächst in Einzelarbeit einige Begriffe zu dem jeweiligen Thema auf Karten. Dann tauschen sie sich in einer Dreiergruppe dazu aus und erklären kurz, warum sie diese Begriffe gewählt haben. Die Gruppe hat nun viele verschiedene Begriffe, die durch die Ein- zelarbeit aufgetaucht sind. Jetzt geht es darum, ge- meinsam zu überlegen, welche Begriffe zusammen- gehören, also ein Cluster bilden. Dazu werden die einzelnen Begriffe auf dem Tisch ausgelegt und so lange immer wieder durch die SuS hin- und herge- schoben, bis sie sich einig sind, dass ein Cluster voll- ständig ist. Wenn alle Begriffe nach diesem Vorgehen geordnet sind, haben die SuS die Aufgabe, zu jedem gebildeten Cluster einen Oberbegriff zu finden. Dieser wird auf einer weiteren Karte notiert (es bietet sich an, hierfür eine andere Farbe zu nutzen) und zu den zu ihm gehörenden Begriffen gelegt.

TEXTVERDICHUNG → TRANSITION

WERKZEUG

Concept-Map (Wirkungsgefüge)

Wiederholung

Hintergrund

Die Concept-Map ähnelt der Mind-Map (→ S.209) in ihrer grundsätzlichen Idee: auch hier geht es um die grafische Repräsentation bestimmter Wissensstrukturen. Bei der Mind-Map können freie Assoziationsketten gebildet werden und sie wird häufig eingesetzt, wenn es um das Brainstorming zu einem Thema geht. Die Concept-Map hingegen versucht eine sachlogische Struktur, die sich aus dem Lerngegenstand ergibt, darzustellen. Es wird eine Wissensstruktur grafisch repräsentiert, die sich aus spezifischen Wissensseinheiten ergibt und weniger frei variabel ist als bei einer Mind-Map. Daher kann die Concept-Map zur Sicherung von Wissensbeständen genutzt werden oder auch zur Leistungsüberprüfung in Tests. Dies bietet sich an, da durch Concept-Maps abstrakte fachliche Konzepte visualisiert werden können.

Sprachliche Aspekte

Das Visualisieren durch eine Concept-Map stellt einen kognitiven Prozess dar, in dem es um die Übersetzung eines mentalen Modells bzw. Konzepts in eine externe Repräsentation (Visualisierung) geht. Charakteristisch für eine Concept-Map ist, dass zunächst Wissensbestände auf zentrale Fachbegriffe reduziert werden, deren logische Struktur visualisiert wird. Im Anschluss wird diese reduzierte Struktur wieder elaboriert, zum Beispiel in einer mündlichen Präsentation.

Idee des Werkzeugs

Bei einer Concept-Map wird in der Regel mit Rechtecken, Pfeilen und Beschriftungen der Pfeile gearbeitet. Diese konstitutiven Elemente dienen dazu, eine Begriffslandkarte oder die sachlogische Struktur eines Themas wiederzugeben. Dazu sind in den Rechtecken Fachausdrücke einzubringen, und die Pfeilbeschriftungen stellen in der Regel Verben dar. Mit den Pfeilen zwischen den Begriffen werden deren Beziehungen zueinander charakterisiert. Dabei bestimmt der Pfeil, in welche Richtung eine Abhängigkeit bzw. Leserichtung besteht. Die Pfeilspitze gibt zusammen mit dem Verb an wie die Beziehung verstanden werden kann. In Concept-Maps können sowohl statische als auch dynamische Beziehungen repräsentiert sein, was Unterschiede in den zu verwendenden Verben verlangt (statisch wie z.B. *entspricht* oder dynamisch wie z.B. *bewirkt*).

Die SuS erhalten entweder vorgegebene Fachbegriffe, Pfeile und Verben und müssen diese zu einer korrekten Concept-Map arrangieren oder sie sind aufgefordert, einen begrenzten fachlichen Gegenstand grafisch darzustellen. In der Anlage und Umsetzung kann das Werkzeug frei variiert werden, je nach Lernziel und Lerngruppe. Auch können – vor allem in unteren Jahrgängen – Concept-Maps gemeinsam entwickelt werden, um die Methode einzuführen. Dazu bietet es sich an, Begriffe, Pfeile und Verben auf großen Moderationskarten vorzubereiten und gemeinsam die Visualisierung an der Tafel entstehen zu lassen. Es ist aber auch möglich, die vorbereiteten Inhalte den SuS in Partner- oder Kleingruppen zur Verfügung zu stellen und bearbeiten zu lassen.

Tsunamis 4

Klasse 9/10

S. 148

Globalisierung

8

Klasse 9/10

S. 171

Darstellungswechsel

Hintergrund

Komplexe Sachverhalte sind für SuS häufig derart schwierig zu durchdringen, dass sie Unterstützungen benötigen. Dies kann beispielsweise bei kontinuierlichen Texten der Fall sein, aber auch bei diskontinuierlichen wie Schaubildern, Diagrammen oder Karten. Mögliche Unterstützungen können über Darstellungswechsel gegeben werden. Es gibt ganz unterschiedliche Angebote, die den SuS über Aufgaben angeleitet gemacht werden können. So bieten sich neben bekannteren Formen wie Mind-Maps und Flussdiagrammen auch Steckbriefe an.

Sprachliche Aspekte

Beim Lesen von Texten, Hören von Gesagtem und Betrachten von Bildern geht es darum, dass der Rezipient Informationen wahrnimmt und verarbeitet. Gerade junge SuS stehen vor Herausforderungen, ihr eigenes mentales Modell zu Text- und Bildinformationen zu generieren, da sie für eine selbstständige Fokusbestimmung noch keine ausreichenden Strategien besitzen. Durch die externe und damit sprachliche Repräsentation bei einem Darstellungswechsel wird es möglich, sich über die Präkonzepte und damit den sich entwickelnden Fachkonzepten auseinanderzusetzen. Jede Kommunikation (schriftlich oder mündlich) mit anderen erfordert also, zunächst einen Wissensbestand zu erschließen und dann zu verarbeiten. Das Werkzeug Darstellungswechsel verlangsamt genau diesen in der Regel unbewusst ablaufenden Prozess und stellt ihn in den Fokus der Lernsituation.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Je nach Aufgabenstellung steht bei allen Darstellungswechseln im Vordergrund, dass die SuS zunächst entweder die Struktur der gegebenen Darstellung durchschauen, die Hauptbegriffe identifizieren oder nach vorab genannten Begriffen suchen. Beispielsweise können Darstellungstexte zu geographischen Sachverhalten genutzt werden, die eine Reihe an

Fachbegriffen beinhalten und von den SuS selbstständig erläutert werden sollen. Für eine übersichtliche Darstellung dieser Begriffe können die SuS zum übergeordneten Fachbegriff einen Steckbrief anfertigen. Die einzelnen Unterbegriffe, um die es im Text geht, können hier bereits eingetragen sein. Die SuS verfassen kurze Erläuterungen zu den vorgegebenen Begriffen. Schwieriger wäre es an dieser Stelle, ihnen freizustellen, auf welche Begriffe sie eingehen, um einen Steckbrief zu einem Oberbegriff zu verfassen.

Ziel ist es, dass die SuS ihr Vorwissen und das neu aus einem Text erworbene Wissen reorganisieren. Ist eine Textstruktur oder ein geographisches Konzept durchdrungen, werden sie je nach geforderter neuer Darstellung entsprechend neu strukturiert. So müssen eigene Formulierungen verwendet oder vorhandene umformuliert werden. Oftmals ergeben sich für die SuS auch erst durch den Darstellungswechsel die eigentliche Struktur oder Abhängigkeiten, die für sie vorher verschlossen blieben. Je nach Vorstrukturierung der neuen Darstellungsform kann vorab eine Hilfe zum Wechsel der Darstellung initiiert werden. Es bieten sich für Darstellungswechsel unterschiedliche Beziehungen zu den Materialien an:

Text $\Rightarrow$ (Fluss-)Diagramm $\Rightarrow$ Text

Text $\Rightarrow$ Placemat $\Rightarrow$ Text

Text $\Rightarrow$ Mind-Map $\Rightarrow$ Text

Text $\Rightarrow$ Karten $\Rightarrow$ Text

Text $\Rightarrow$ Concept-Map $\Rightarrow$ Text

Text $\Rightarrow$ Kartenabfrage $\Rightarrow$ Text

Welche Informationen aus einem Text oder einer Grafik wie transformiert werden sollen und können, hängt zum einen von den aus der Quelle zu entnehmenden Informationen ab, zum andern von der Zielrepräsentation. Grundsätzlich bietet es sich bei jüngeren SuS an, bestimmte Informationen aus einem Text vorzugeben und sie in eine Grafik überführen zu lassen oder von bereits Verstandenem auszugehen ($\rightarrow$ Werkzeug *Verstehensinseln*, S 230).

Metropolen 4

Skandinavien 4

Skandinavien 8.1

Klasse 7/8

Klasse 7/8

Klasse 7/8

S. 98 ff.

S. 124

S. 128

WERKZEUG

Definitionstexte korrigieren

Hintergrund und sprachliche Aspekte

Lernen ist Selbstbildung, bei der SuS dazu aufgefordert sind, sich ihre eigene Bedeutung zu konstruieren. In diesem Lernprozess begegnen ihnen Informationen, die sie mit ihrem Vorwissen abgleichen und in Verbindung bringen. Dabei aktualisieren sie vorhandene Wissensbestände und bauen so ihr eigenes Wissensnetz weiter aus. Dabei geht es vor allem auch darum, kritisch mit dargebotenen Informationen umgehen zu können.

Das kritische Umgehen mit dargebotenen Informationen bedeutet, Texte auf ihre dargebotenen Wissensbestände hin zu untersuchen. Denn genauso wie das Lesen von Texten eine aktive Konstruktionsleistung darstellt, ist auch das Schreiben von Texten die Präsentation des subjektiven Verständnisses einer Thematik durch die jeweiligen Schreibenden. Dabei können Informationen dargeboten werden, die aufgrund eigener Wissensbestände der Lesenden als nicht zulässig angesehen werden oder zu hinterfragen sind.

Damit SuS zu einem solchen kritischen Untersuchen befähigt werden, ist mit ihnen zum einen der konstruktivistische Zugang zum Lernen zu thematisieren und zum anderen die Bedeutung des Lesens und Schreibens in diesem Kontext. Darauf aufbauend können dann Texte und die darin präsentierten Informationen einer (Über-)Prüfung unterzogen werden, bei der die SuS fachliche Wissensbestände isolieren und auf ihre fachliche Richtigkeit hin überprüfen. Dazu gehört, die isolierten Wissensbestände mit dem eigenen Vorwissen abzugleichen, und sie dann zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Die SuS haben die Aufgabe, beim Lesen des von der Lehrkraft vorbereiteten Textes einzelne Textstellen zu isolieren, die spezifische Wissensbestände bereithalten, die in den vorhergehenden Unterrichtsstunden Gegenstand waren. Die Dichte an Informationen ist in Definitionstexten (wie Lexikonartikeln) relativ hoch, daher sind sie für dieses Werkzeug gut geeignet. Nachdem die SuS einen Definitionstext gelesen haben, sind sie aufgefordert, die dargebotenen deklarativen Wissensbestände zu hinterfragen. Sie sollen bestimmen, welche der dargebotenen Informationen wahr und welche falsch sind. Zum einen konstruieren sie sich über den eigenen Leseprozess eine subjektive Bedeutung des Textes und zum anderen setzen sie sich mit den dargebotenen Wissensbeständen kritisch auseinander. In einer Leseanschlusssaufgabe sollen die SuS nun zusammentragen, was im Definitionstext als falsch markiert werden muss. Dieses Werkzeug bietet sich besonders zur Sicherung von erarbeiteten Wissensbeständen an, da die SuS hier ihr fachliche Kenntnisse anwenden lernen.

→ Sicherung / Festigung
von bereits Gelerntem



WERKZEUG

Diagramme beschreiben

*fachspezifische Methoden**Operator**5. Schulstufe scaffolding***Hintergrund**

Im Geographieunterricht werden unterschiedliche Diagrammtypen eingesetzt. So spielen Klimadiagramme beispielsweise eine große Rolle. Sollen Anteile jeglicher Art dargestellt und miteinander verglichen werden, so werden diese meist durch Balken-, Säulen- oder Kreisdiagramme visualisiert. Das Beschreiben solcher Diagramme stellt die SuS vor die Herausforderung, die dargestellten Informationen in richtiger Weise strukturiert zu entnehmen und anschließend wiederzugeben.

SuS der unteren Jahrgänge erlernen im Mathematikunterricht den mathematischen Umgang mit zunächst Balken- und Säulendiagrammen sowie später von Kreisdiagrammen. Dieses Vorwissen sollte man sich auch im Geographieunterricht zunutze machen.

Sprachliche Aspekte

Die von den SuS einzusetzenden Formulierungen sind an den Aufbau des jeweiligen Diagramms geknüpft. Die Beschreibung eines Balkendiagramms wird beispielsweise häufig über die Über- oder Unterschrift begonnen, anschließend durch die Bedeutungen der Achsen fortgesetzt und durch die genauere Beschreibung der Balken abgeschlossen. Ist dies erfolgt, wird das Fazit, also die Aussage des Diagramminhaltes benannt, was letztlich eine Analyse ist.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Die SuS erhalten Formulierungshilfen, mit denen sie eine Diagrammbeschreibung geben können. Eine Zuordnung der Fachbezeichnungen für die einzelnen Teile eines Diagramms dient zum einen dem Durchdringen des Diagrammaufbaus, zum anderen wird den SuS bereits ansatzweise Wortmaterial gegeben, das in späteren Schritten benötigt wird. Danach kann zum Beispiel ein Lückentext eine Struktur in Form einer festen Reihenfolge der Beschreibung anbieten, die durch die SuS zukünftig so übernommen werden kann. Auch die möglichen Formulierungen für spätere Beschreibungen können sie sich hier aneignen. Man kann mit ihnen darüber hinaus auch weitere eigene Formulierungen sammeln, die zur Beschreibung eines Diagramms passen.

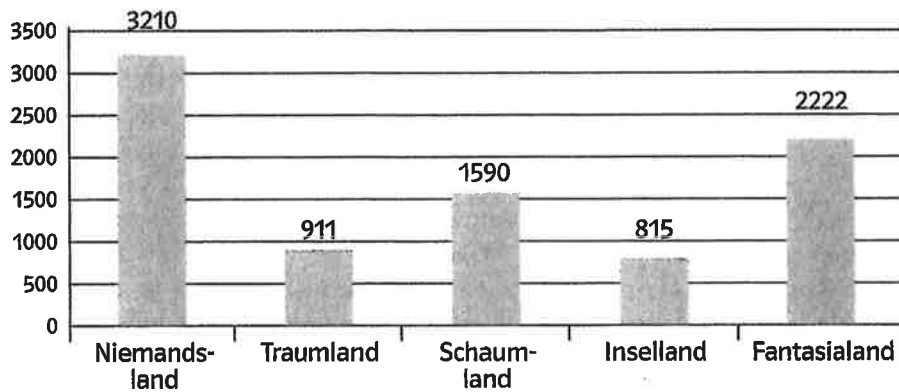


Diagramme beschreiben

1 Ordne die Begriffe den richtigen Teilen des Säulendiagramms zu.

Anzahl der Einwohner

Einwohnerzahlen der fünf Spaßländer



Niemandsländisches Amt für Statistik (2016)

x-Achse

y-Achse

Überschrift

Quelle

Säule

Wert

2 Ergänze die Lücken des Textes. Die Begriffe aus Aufgabe 1 helfen dir dabei.

Das Säulendiagramm trägt die Einwohnerzahlen der fünf Spaßländer.

Es sind die Einwohnerzahlen der fünf Länder Niemandsland , , und zu entnehmen.

Auf der x-Achse sind die fünf aufgetragen.

Auf der y-Achse sieht man die der Einwohner.

Es ist zu erkennen, dass das Traumland zum Beispiel Einwohner hat.

Außerdem sieht man, dass alle unterschiedlich viele Einwohner haben.

Die größte Säule zeigt das

Zum Inselland gehört die Säule. Dies bedeutet, dass dort die wenigsten Einwohner leben.

3 Schreibe die Satzanfänge des Textes in deine Infobox. Diese Box kannst du ab sofort im Unterricht verwenden, um ein Diagramm zu beschreiben!

Diagramme lesen

Fachlicher Hintergrund

Die Arbeit mit Diagrammen und ähnlichen sogenannten diskontinuierlichen oder nichtlinearen Texten gehört zu den Standardanforderungen im Geographieunterricht. Tabellarische Daten werden bei Diagrammen prägnant und anschaulich in Bildform dargestellt, weil dadurch Größenverhältnisse leichter erfassbar sind. Je nach darzustellender Information können Daten in verschiedenen Diagrammtypen grafisch umgesetzt werden, und die wichtigsten Typen (Balken-, Säulen-, Linien- und Kreisdiagramme) sollten frühzeitig bekannt gemacht werden. Prinzipiell können dieselben Daten auch in andere Darstellungsformen (Diagrammtypen, Tabellen, lineare Texte) überführt werden, und diese Darstellungswechsel kann bewusst als Lernstrategie geübt werden.

Sprachliche Aspekte

Das auffälligste Merkmal von Diagrammen besteht darin, dass numerische Werte durch grafische Formen repräsentiert werden. Das dahinterstehende Prinzip ist nicht ein sprachliches, sondern ein mathematisches, nämlich das des kartesischen Koordinatensystems. Darüber hinaus werden viele Informationen im Diagramm mittels grafischer Gestaltungsmittel (Farben, Schraffuren, Linienformen usw.) oder Symbole codiert, also ebenfalls nicht verbal.

Sprachliche Elemente haben bei Diagrammen meist erläuternde und dienende Funktion und sind entsprechend verdichtet formuliert. Sie werden in der Regel in räumliche Nähe der grafischen Elemente gestellt, die sie erläutern, oder dienen als Legende zum Verständnis der grafischen Gestaltung. Zusätzliche Angaben (wie Erhebungszeitraum oder Datenquellen) sind dem Diagramm als knapp gehaltene Metadaten beigefügt.

Ein Sachtext besteht aus ausformulierten Sätzen, die linear gelesen werden, ein Diagramm hingegen kann nicht einfach von links oben nach rechts unten gelesen werden, und die Herstellung eines Bezugskontextes für die grafischen und sprachlichen Elemente des Diagramms wird durch ihre prägnante, verdichtete Form erschwert: Anstelle von Sätzen finden sich meist nur Stichwörter, und auf Wortebene finden sich zahlreiche Fachbegriffe und Abkürzungen.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Das Werkzeug leitet die SuS beim Lesen eines Diagrammes an, indem es mittels Sprechblasen (oder anderer geeigneter Kommentierungsformen) ihr Augenmerk auf bestimmte Elemente in der Grafik lenkt und deren Funktion erläutert. Die Sprechblasen sollten so beschriftet sein, dass die konventionellen Diagrammelemente verdeutlicht werden (z. B. „Thema“, „Erhebungszeitraum“, „Quelle“, „Legende“, „Maßeinheit“) und sprachliche Hilfen für ihre Ausformulierung und Beschreibung gegeben werden („Das Kreisdiagramm stellt ... dar“).

Die sprachlichen Hilfen, die in Form von Sprechblasen gegeben werden, müssen jeweils an den Kenntnisstand der Lerngruppe, die Art des Diagramms und die daran anschließende Aufgabenstellung angepasst sein. Die Checkliste *Diagramme: Daten als Bilder* dient als generelle Anleitung zum Lesen von Diagrammen, beschränkt sich jedoch auf die grundlegenden Diagrammtypen und -elemente und ist entsprechend für jüngere Klassenstufen gedacht.



Milchproduktion in Europa

1 Betrachte das folgende Diagramm. Welche Informationen gibt es dir?

Sachverhalt

Thema

Das Diagramm informiert/liefert Informationen/gibt Auskunft über ...

In dem Diagramm geht es um ...

Das Diagramm zeigt ...

Art der Darstellung

Bei dem Schaubild handelt es sich um ein ...

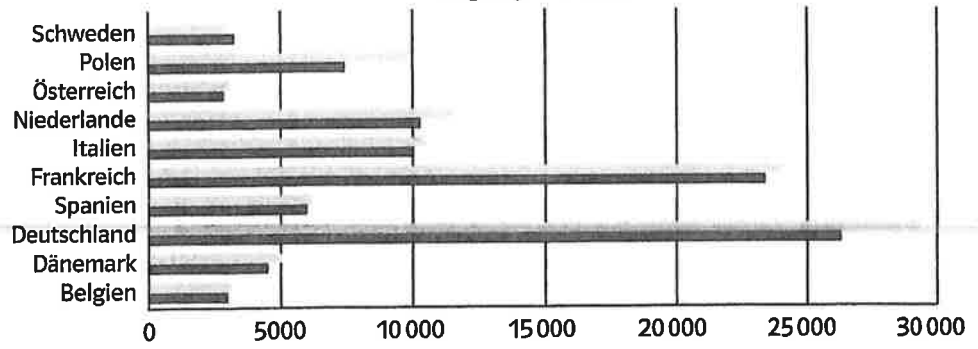
Das Schaubild besteht aus einem ...

Inhalt

Das Diagramm zeigt für ... Länder die Menge der

Das Diagramm stellt dar, wie viel ... in den Ländern ... produziert wurde.

Erzeugung von Kuhmilch



Tausend Tonnen 2012

Tausend Tonnen 2002

Quelle der Daten: Eurostat

Größenangaben, Einheiten

Die Bezugsgröße für die dargestellten Mengenangaben lautet

Erhebungszeitraum

Die dargestellten Daten stammen aus dem Jahr/den Jahren

Datengrundlage ist das Jahr/ sind die Jahre

Quelle des Diagramms

Die Informationen im Schaubild stammen von

Das Diagramm wurde erstellt von

2 Fasse die wichtigsten Informationen zum Diagramm zusammen:

Thema des Diagramms:

Quelle des Diagramms:

Art des Diagramms:

Inhalte des Diagramms:

Diagramme: Daten als Bilder

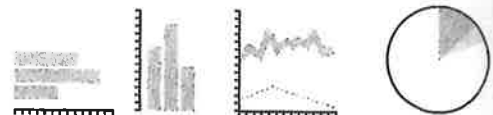
Die nachfolgende Übersicht zeigt dir, welche Elemente du normalerweise in einem Diagramm findest. Um die Informationen in einem Diagramm lesen und benutzen zu können, musst du diese Elemente erkennen können.

EIN DIAGRAMM LESEN

Thema: Wie lautet die Überschrift des Schaubildes?

Gibt es Untertitel oder weitere Überschriften?

Art der Darstellung: Ist das Schaubild ein Balkendiagramm, Säulendiagramm, Liniendiagramm, Kreisdiagramm?



Balken- Säulen- Liniendiagramm Kreisdiagramm

Quelle der Daten: Woher stammen die Daten?

Wer hat sie veröffentlicht?

Quelle: Eurostat

© Statistisches Bundesamt (Destatis)

Erhebungszeitraum: Aus welchem Jahr oder aus welchen Jahren stammen die Daten?

Stand: 2011

Inhalt des Diagramms: Was stellt das Diagramm dar?

Beantworte die W-Fragen: Was? Wer? Wann? Wo?

Erklärungen, Legenden: Welche Hilfen zum Lesen des Diagramms (Beschriftungen, Farben, Linienformen) findest du im Begleittext oder in der Legende zum Diagramm?

Bodenbewirtschaftung:

☼ Weizen

☼ Gerste

☼ Mais

Maßeinheiten, Bezugsgrößen: Welche Einheiten sind in der Legende zum Diagramm angegeben? Verstehst du alle Abkürzungen?

%	Tausend €	t	km
Prozent	km/h	Kilometer	
°C	mm	m ü. NN	

Die Informationen des Diagramms untersuchen:

Welche Werte im Diagramm sind besonders auffällig oder wichtig? Welche Werte sind überraschend?

Welche Werte können eine Erklärung für eine dir bekannte Tatsache liefern?

WERKZEUG

Fachsprache erkennen

Hintergrund

Im (fachsprachlichen) Lernprozess sind die SuS mit Elementen der typischen Sprache des Geographieunterrichts häufig noch wenig vertraut. In der Produktion (mündlich oder schriftlich) nutzen sie daher ihre eigene Sprache, welche stark Alltagssprachlich geprägt ist. Für die SuS ist der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungs-/Fachsprache vielleicht auch noch gar nicht so bekannt, daher scheint es notwendig, ihn explizit zu thematisieren (→ Einführung: *Zur Bedeutung der Sprache im Unterricht*, S.13).

Sprachliche Aspekte

Für die Fachsprache gelten andere Charakteristika als für die Alltagssprache. Vor allem der schriftliche Ausdruck bereitet Herausforderungen, da er von der Alltagssprache stark abweicht. Aber auch die in der Mündlichkeit zu nutzenden fachsprachlichen Elemente weisen eine höhere Komplexität und Ausdifferenzierung auf. Dazu zählen die Verwendung bestimmter Verben oder Präpositionen (→ Werkzeug *Präpositionen nutzen*, S.216), aber auch der zu aktivierende Wortschatz, denn vieles, was mündlich durch Auf-das-Objekt-Zeigen oder Irgendwie-Benennen noch verständlich ist, funktioniert in der Schriftlichkeit nicht mehr. Denn hier sind Autor und Leser nicht kopräsent. Der Autor des Textes muss sich so konkret wie möglich ausdrücken, wozu er sprachlich etabliertes Wissen benötigt. Dieses sprachlich gebundene Wissen betrifft aber nicht nur Fachbegriffe, sondern erstreckt sich über alle Wortarten und weitere sprachliche Mittel. Daher ist es besonders im Anfangsunterricht ratsam, die Unterschiede zwischen Alltags- und Fachsprache mit den SuS zu thematisieren.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Ziel des Werkzeugs ist es, die SuS dafür zu sensibilisieren, dass im Fach Geographie eine Sprache genutzt wird, die sich von der im Alltag unterscheidet. Es geht also darum, die Funktionalität von Sprache in den Blick zu nehmen und die Bedeutung der fachsprachlichen Bestimmtheit zu erkennen. Das Werkzeug dient dazu, den SuS Unterschiede zwischen Alltagssprachlichen und fachsprachlich genutzten Verben aufzuzeigen. Dazu erhalten sie authentische Texte von SuS der jeweiligen Jahrgangsstufe oder einen fiktiven, von der Lehrkraft formulierten Text. Bei den einzusetzenden Texten ist darauf zu achten, dass verschiedene Verben genutzt werden: solche, die der Alltagssprache entstammen, aber auch solche, die fachsprachlich sind. Zunächst geht es darum, dass die SuS mit einem farbigen Stift die Verben im Text isolieren und in eine vorgegebene Liste übertragen. Anschließend haben sie die Aufgabe, zu entscheiden, ob die gefundenen Verben alltags- oder fachsprachlich sind. Bei den Verben, die sie der Alltagssprache zugeordnet haben, ist die Aufgabe, eine fachsprachliche Übersetzung zu finden.

Das Werkzeug bietet sich besonders bei jungen SuS an, um deren Fachwortschatz weiter auszubauen. Es kann aber auch in höheren Jahrgängen eingesetzt werden, um mehr Variabilität aufzubauen.

Skandinavien 8.3

Tsunamis 3

Klasse 7/8
S. 130

Klasse 9/10
S. 147



Fachsprache erkennen

- 1 Markiere mit einem farbigen Stift alle Verben (und Bestandteile eines Verbs). Notiere diese dann in die Tabelle.

Der Wasserkreislauf

Die weißen Wolken im Himmel machen einen Niederschlag mit sehr viel Wasser. Das Wasser gießt auf die Erde. Und dann verdunstet es. Es fällt sehr oft in Ozeane oder Seen, weil es sehr viele davon auf der Erde gibt. Fällt es auf Sand oder auf sehr sonnige Inseln mit einem Strand, dann fließt es ein kleines Stück runter und es wird in den nächsten Ozean oder in den nächsten See geschüttet.

Wenn das Wasser auf Bäume oder auf Pflanzen fällt, dann entsteht so etwas wie Schmelzwasser. Das Wasser verdunstet nach ein paar Tagen oder manchmal auch nach ein paar Monaten. Auf dem Festland entsteht eine Flüssigkeit, die nennt man Sickerwasser, das heißt, wenn Wasser in Sand ist, sickert es langsam runter und fließt durch den Grundwasserfluss wieder in den Ozean oder in den See.

(Text eines Schülers der Klasse 5)

- 2 Entscheide, ob die eingetragenen Verben aus der Alltags- oder Fachsprache stammen. Kreuze an.

- 3 Wenn du Alltagssprachliche Verben gefunden hast, formuliere eine fachsprachliche Übersetzung.

gefundene Verben	Alltags- sprache	Fachsprache	fachsprachliche Alternative
gießt	☒	☐	regnen
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	
	☐	☐	

Favoritenlager

Hintergrund

Eigene Texte zu produzieren ist wie in allen Unterrichtsfächern auch in Geographie ein wichtiges Ziel im Unterricht. Dabei sollte den SuS ein Schreib Anlass gegeben werden, der möglichst motivierend ist. Sind sie nicht darin geübt, eigene Texte zu verfassen, benötigen sie Unterstützung, um mit den Herausforderungen zunehmend selbstständig zurechtzukommen. In diesem Zusammenhang sind Unterrichtsmethoden sinnvoll, die den SuS Strategien an die Hand geben, die konsequent potenzialorientiert sind. Damit sind Verfahren gemeint, die auf gelungene Aspekte der eigenen Textproduktion fokussieren und somit den SuS verdeutlichen, was sie schon leisten können (→ Einführung: *Potenzialorientierung*, S.17).

Sprachliche Aspekte

Je nach Textart, die im Unterricht im Vordergrund steht, kann durch die Lehrkraft der Fokus gelenkt werden, worauf beim Schreiben besonders geachtet werden soll. Es kann sowohl die Textproduktion als auch die Überarbeitung in den Blick genommen werden. Die SuS müssen in die Lage versetzt werden, ihren Text selbstständiger planen, formulieren und überarbeiten zu lernen. Bei der Überarbeitung, die in der Regel kaum systematisch im Unterricht zu finden ist, geht es nicht primär darum, Abweichungen von einer Orthographienorm oder Ähnliches festzustellen. Vielmehr geht es darum, mit den SuS gemeinsam Aspekte herauszuarbeiten, die einen Text besonders gut haben werden lassen und diese für alle in der Klasse sichtbar zu machen. Hier soll der Fokus auf die den Text auszeichnenden sprachlichen Mittel gelenkt werden, die für die Qualität eines Textes besonders relevant werden können.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Dieses Werkzeug bietet eine Methode an, um selbst produzierte Texte der SuS zu überarbeiten. Als Gruppenarbeit schließt das Favoritenlager an das vorherige Verfassen eigener Schülertexte an. Die Aufgabenstellungen leiten die SuS an, sollten jedoch vorab ausführlich vorbesprochen werden.

Bei 5er-Gruppen gibt es 5 Texte und 5 Runden. Je nachdem, wie geübt die SuS darin sind, beim Zuhören Notizen anzufertigen, kann eine der folgenden Varianten verwendet werden.

- **Variante 1:** In jeder Runde liest jeweils 1 Schüler den eigenen Text vor. Währenddessen haben die weiteren 4 einen Beobachtungsauftrag. Sie hören genau zu und notieren jeweils ihrer Meinung nach gelungene Formulierungen. Dabei hat je 1 Schüler den Auftrag, beispielsweise entweder auf gelungene Lösungen für den Anfang des Textes, die Informationswiedergabe aus Quellen, die Formulierungen im Nominalstil oder den Abschluss des Textes zu achten (je nach Lernziel sollten die Beobachtungsbelege verändert werden).
- **Variante 2:** Innerhalb der Runden wird nicht je 1 Text vorgelesen. Stattdessen geben die SuS die Texte im Uhrzeigersinn weiter, bis jeder jeden Text gelesen hat, um sich Notizen zu machen. Nach den 5 Runden hat also jeder 1-mal selbst gelesen und 4-mal Notizen gemacht. Es schließt die 6. Runde an. Hier vergleichen die SuS ihre Formulierungsfavoriten miteinander und tragen alle zusammen. Ist dieser Austausch abgeschlossen, so wird der eigene Text daraufhin überprüft, ob er mithilfe der gesammelten Formulierungen des Favoritenlagers überarbeitet und somit auch sprachlich verbessert werden kann. Abschließend wird der eigene Text entsprechend reformuliert.



WERKZEUG

Filmsequenz ordnen

*Prozesse beschreiben***Hintergrund**

Diese Methode hilft die Komplementarität von Text und Bild als Lernanlass zu nutzen. Dabei wird eine sachlogische Struktur in Bilderabfolgen repräsentiert, die durch Begleittexte näher ausgeführt ist. Zum einen können dadurch komplexe Prozesse sequenziert werden und in ihrer Bedeutung genauer bearbeitet als auch der Zusammenhang zwischen Teilprozessen besser verstanden werden.

Hier kann es zum einen um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge gehen, aber auch um zeitliche Abläufe. In Schulbüchern finden sich viele Bilder, die nicht systematisch über Lernaufgaben in den Lernprozess eingebunden sind und rein illustrativen Charakter haben. Mit diesem Werkzeug wird die Bedeutung von Text und Bild für das fachliche und sprachliche Lernen in das Zentrum der Auseinandersetzung gestellt. Dabei besteht die Aufgabe darin, nicht nur Textabschnitte und Bildsequenzen isoliert voneinander zu verstehen, sondern auch deren Beziehung untereinander herzustellen. Das Werkzeug fordert also zum Konstruieren von fachlichen und sprachlichen Wissensbeständen auf.

Sprachliche Aspekte

Bei beiden Darstellungsformen (Bild und Text) erschließen zunächst die SuS jede einzelne Sequenz bzw. Passage. Hierzu benötigen sie (Bild-)Lesestrategien, die ihnen helfen, die Inhalte aus den Bildern wie auch aus dem Text zu entnehmen (→ Werkzeuge zu Lesestrategien, S.181). Zum einen bereitet das Lesen von Bildern und Texten getrennt gesehen schon bestimmte Herausforderungen, sodass die Kombination

aus beiden zu weiteren Herausforderungen führen kann. Hier steht aber die Komplementarität beider Repräsentationsformen im Vordergrund. Die SuS können bestimmte Bedeutungseinheiten aus dem Bild im Text wiederfinden oder mithilfe des Textes im Bild benennen, sodass ein systematisches Erschließen des fachlichen Lerngegenstandes unterstützt wird. Dabei müssen sie den Fachwissensbestand so durchdrungen haben, dass sie eine richtige Reihenfolge der Bilder finden können. Dies verlangt die sachlogische Struktur der Bildsequenzen und Textteilen zu erkennen.

Idee des Werkzeugs

Das Werkzeug besteht immer aus Bildsequenzen und Textteilen. Diese sind durcheinander auf dem Arbeitsblatt abgebildet und müssen durch die SuS zunächst korrekt aufeinander bezogen werden und dann in eine sachlogische Reihenfolge gebracht werden. Dazu müssen die Texte und Bilder gelesen und die gewonnenen Informationen geordnet werden. Je nach Lerngruppe und Lerngegenstand können die SuS unterschiedliche Unterstützungen erhalten: Vorgabe der richtigen Bildfolge und Zuordnung der Texte oder umgekehrt. Es können auch bereits Bild-Text-Zusammenhänge vorgegeben werden und nur die Abfolge muss noch gefunden werden. Die Komplexität der Aufgaben besteht darin, dass zunächst Texte zu Bildern (oder umgekehrt) zugeordnet werden müssen und dann eine Gesamtstruktur gefunden wird. Je nach Ausführlichkeit der Textteile können die SuS anschließend auch noch eine kurze Zusammenfassung des Prozesses oder der Abfolge formulieren.

→ meinst hier man Bild als Aufgaben nutzt
nur bei illustrativen Charakter

WERKZEUG

Fishbowl

Hintergrund

Die Fishbowl-Methode kann im sprachbildenden Unterricht eingesetzt werden, um sowohl fachliche als auch sprachliche Lernziele zu verfolgen. Dabei kann mit ihr besonders das Sprechen und Hören fokussiert werden. Denn aufgrund der Sitzordnung mit Innen- und Außenkreis gibt es sowohl eine kleine Gruppe, die sich in der Diskussion befindet, als auch eine größere Gruppe, die dieser Diskussion folgt. Die Methode kann für (kontroverse) Diskussionen eingesetzt werden und bleibt dabei überschaubarer als Plenumsdiskussionen, da aufgrund der Organisation klare Rollen verteilt sind und es nur eine zentrale Gesprächssituation gibt, der gefolgt wird.

Idee des Werkzeugs, sprachliche Aspekte

Die Rollen des Innen- und Außenkreises sind klar verteilt: Im Außenkreis sitzen die SuS und hören der Diskussion im Innenkreis zu. Sie können sich Notizen machen und auch bestimmte Beobachtungsaufträge erhalten, mit denen sie der Diskussion im Innenkreis folgen sollen. Die SuS, die aktiv an der Diskussion beteiligt sind, müssen ihre Positionen vertreten und dabei bestimmte sprachliche Mittel anwenden, die für eine Diskussion etabliert sind. Hier geht es für beide Gruppen auch um aktives Zuhören; die SuS im Außenkreis hören zu und entscheiden, ob und wann sie den freien Platz in der Mitte besetzen, um an der Diskussion teilhaben zu können, und die SuS im Innenkreis müssen den anderen Diskutanten folgen, um mit ihnen eine Diskussion aufrechterhalten zu können. Daher sind beide sprachlichen Teilfertigkeiten – neben den Fachinhalten – mit den SuS ausführlich zu besprechen. Durch die klaren Vorgaben (Sitzpositionen, Rederechte etc.) erhalten die SuS eine transparente Struktur. Es ist auch daher möglich – im Gegensatz zu einer Plenumsdiskussion – das Diskussthemata besser zu fokussieren und intensiver zu behandeln.

Die Methode des Fishbowl wird in der Unterrichtseinheit *Globalisierung* (AB 9) ausführlich erläutert. Nachfolgend wird lediglich zusammengefasst, welche Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung sich in den einzelnen Phasen anbieten können:

- **Außenkreis (Zuhörende):** SuS sind aufgefordert, der Diskussion im Innenkreis zu folgen. Dazu können sie Notizen zu inhaltlichen Aspekten (Verwendung von Argumenten etc.) anfertigen oder auch auf nonverbale Aspekte (Sitzhaltung etc.) achten. Es wird vor allem das (Zu-)Hören bei den SuS geschult.
- **Innenkreis (Diskutanten):** Das Formulieren von Ich-Botschaften, das Anwenden von bestimmten Redewendungen etc. ist Aufgabe der SuS im Innenkreis. Sie führen eine in der Regel vorbereitete Diskussion zu einem bestimmten Thema. Hier geht es vor allem um das Sprechen und Zuhören.
- **Gast-Stuhl:** Will ein Zuhörer/eine Zuhörerin aus dem Außenkreis an der Diskussion teilnehmen, kann er/sie sich auf den freien Stuhl im Innenkreis setzen und mitdiskutieren. Dabei ist auf die Vergabe des Rederechts zu achten – nach welchen Regeln kann man sich an der Diskussion beteiligen und was soll eingebracht werden.
- **Abklopfen:** Eine Variante der Teilnahme an der Innenkreisdiskussion ist, dass SuS aus dem Außenkreis jemanden „abklopfen“, um sichtbar zu machen, dass sie jetzt den Platz einnehmen wollen. Dabei haben die SuS, die „abgeklopft“ werden, noch die Möglichkeit, ihren Satz zu beenden, bevor sie ihren Platz freigeben. Diese Variante erfordert eine hohe Achtsamkeit der SuS aufeinander.
- **Moderator/in:** Durch die Moderation wird der Prozess der Diskussion und der Wechsel begleitet und gestaltet. SuS, die in der Moderation tätig sind, müssen ebenfalls aufmerksam zuhören und sind dazu aufgefordert, für einen guten Einstieg in die und Ausstieg aus der Diskussion zu sorgen, indem sie bestimmte typische Redewendungen verwenden. Sie lernen hier, eigene Interessen zurückzustellen und sich auf den Prozess zu konzentrieren und diesen zu begleiten.

Globalisierung 9

Klasse 9/10

S. 172 ff.

Fragen an den Text stellen

Hintergrund

Das Lesen von Fachtexten stellt für viele SuS eine besondere Herausforderung dar, da sie sowohl mit den Fachinhalten des Textes als auch mit der genutzten Sprache wenig vertraut sind. Damit sie sich selbstständig einen Text erschließen können, müssen sie verschiedene Lesestrategien einsetzen können (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S. 181), die im Repertoire der SuS verankert werden sollten.

Sprachliche Aspekte

Damit SuS sich einen Text erschließen können, ist es nicht nur entscheidend, dass sie auf der Wortebene dem Text folgen können. Für das selbstständige Lesen eines Textes sind andere Strategien miteinzusetzen, damit eine Texterschließung gelingen kann. Dazu gehört, dass die SuS ihr Vorwissen aktivieren und mit dem im Text präsentierten Wissen in Verbindung setzen. Hier bietet es sich an, Leerstellen bewusst aufzugreifen, um sichtbar werden zu lassen, welche Informationen sie noch benötigen, um einen Absatz zu verstehen, oder wo sie mehr Wissen bekommen können.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Eine Auseinandersetzung mit Textinhalten kann darüber erreicht werden, Fragen zu einzelnen Textpassagen zu formulieren. Denn dadurch verknüpfen die SuS durch den Text gewonnene neue Informationen mit bestehenden (Vor-)Wissensstrukturen. Das Fragenstellen ist dabei eine von vielen verschiedenen Strategien, die kompetente Leser/Leserinnen gleichzeitig mit anderen Strategien anwenden. Dies wird mit den SuS trainiert. Der Einsatz weiterer Lesestrategien sollte ähnlich explizit erarbeitet werden, damit die SuS über eine reichhaltige Auswahl an Texterschließungsstrategien verfügen können.

Eine erste Einführung in die Methode kann wie folgt gestaltet werden: In einer Partnerarbeit können die SuS die Antworten auf einige vorbereitete, in der Randspalte des Textes notierte Fragen im Zweiergespräch finden. Dabei geht es darum, dass sie eigenes Vorwissen aktivieren und mit dessen Hilfe Antworten finden. Im zweiten Schritt wird den SuS nur noch der Text präsentiert und sie haben nun die Aufgabe, ihre eigenen Fragen zu notieren. Hier werden alle SuS unterschiedliche Fragen notieren und auch jeweils andere Passagen in den Blick nehmen. Dieses Vorgehen liegt in der subjektiven Erschließung eines Textes begründet, bei dem jeder Leser/jede Leserin versucht, eine eigene Bedeutung zu finden. Daher gibt es keine Einschränkungen in möglichen Fragen, sondern jede durch die SuS formulierte Frage ist richtig und zielführend. Manche Fragen werden durch die SuS nicht direkt zu beantworten sein, da ihnen das Fachwissen fehlt.

Bei der Übung geht es darum, dass so viel Vorwissen wie möglich aktiviert wird. Dazu zählt, dass die SuS Vermutungen und Hypothesen anstellen und nicht um eine richtige oder falsche Beantwortung. Ziel des Werkzeuges ist es, Vorwissensstrukturen sichtbar zu machen und sich darüber auszutauschen, damit ein weiterer Wissenserwerb möglich wird, der auf bereits Bekanntem aufbaut.

Sind SuS darin geübt, Fragen an den Text zu stellen, dann müssen diese nicht mehr explizit in Randspalten auf Arbeitsblättern notiert werden. Es können auch vorab im Unterrichtsgespräch Fragen gesammelt werden. Das Werkzeug sollte gerade bei jungen SuS als Arbeitsblätter mit Fragenspalten gestaltet werden, um ihnen das Prinzip des Fragenstellens als Texterschließungsstrategie zu präsentieren.

Fragen an den Text stellen

- 1 **Decke die rechte Spalte mit einem Blatt ab und lies dann den Text. Decke die rechte Spalte auf und lies den Text erneut und dazu die Fragen zu den einzelnen Textstellen.**
- 2 **Beantwortet zu zweit die Fragen. *Tipp:* Könnt ihr eine Frage nicht sicher beantworten, überlegt wie die Antwort sein könnte.**

Auf unserem Bio-Hof leben 100 Kühe. Sie stehen in den Sommermonaten draußen auf einer unserer Weiden. Unser Stall ist sehr groß, damit die Kühe genug Platz haben, um sich auch aus dem Weg gehen zu können. Solche Ställe heißen Laufställe.

Auf den Weiden können unsere Kühe das Gras fressen. Im Stall hingegen werden sie vorwiegend mit Heu versorgt. Dieses Heu bauen wir auf der Weide selbst an. Wir setzen keine umweltschädlichen Stoffe als Dünger für dieses Heu ein. Generell verwenden wir nur wenig Dünger.

Jede Kuh gibt ungefähr 20 Liter Milch pro Tag. Zweimal täglich werden die Kühe gemolken. Dazu gehen sie zu einer vollautomatischen Melkmaschine, die im Stall steht.

Wir sorgen stets dafür, dass unsere Tiere so artgerecht wie möglich leben können. Sie schlafen auf Stroh, das regelmäßig gewechselt wird. Das macht uns viel Arbeit. Wenn eine Kuh krank wird, bemühen wir uns, sie möglichst ohne viele Medikamente, sogenannte Antibiotika, zu behandeln. Dadurch bleibt die Milch der Kuh frei von Wirkstoffen.

Wir behalten unsere Kühe ungefähr 8 Jahre lang. Diese ökologische Tierhaltung ist jedoch teuer. Deshalb kostet unser Liter Milch ungefähr 1,00 €.

Warum stehen die Kühe nur im Sommer draußen?

Gibt es noch andere Stallarten?

Was genau ist Heu?

Hä?

Wie funktioniert die Melkmaschine?

Sind Antibiotika nicht gut?

Was passiert nach den 8 Jahren mit den Kühen?

- 3** Lies den Text und schreibe in die rechte Spalte deine eigenen Fragen. Notiere alles, was dir während des Lesens als Frage einfällt. Arbeitet danach wieder zu zweit. Stellt euch gegenseitig eure Fragen und beantwortet sie.

Zu unserem Milchviehbetrieb gehören mittlerweile schon 210 Milchkühe. Sie stehen das gesamte Jahr über in den 4 großen Stallanlagen. Dort haben sie alles, was sie brauchen. Sie werden mit Heu und Mais versorgt, aber auch mit Grün- und Kraftfutter, das wir zukaufen. Dieses Futter bauen wir nicht selbst an.

Unsere Kühe werden zweimal täglich mithilfe der Melkmaschine vollautomatisch gemolken. Die besten Kühe geben täglich bis zu 30 Liter Milch, und manchmal sogar noch mehr. Vor allem durch das nährstoffreiche Futter produzieren die Kühe so viel Milch. Deswegen nennen wir sie auch „Hochleistungstiere“.

Zum Schlafen liegen die Tiere auf Gummimatten, auf die wir Holzspäne streuen. Das spart uns viel Arbeit beim Säubernachen.

Nach ungefähr 6 Jahren verkaufen wir die Kühe an den Fleischer, da sie mit den Jahren nicht mehr so viel Milch produzieren. Wir versuchen die Milch so günstig wie möglich herzustellen, damit sie im Supermarkt nicht teuer ist. Unser Liter Milch kostet ungefähr 0,55 €.

WERKZEUG

Gruppenlesen

Hintergrund

Geübte Leser/Leserinnen besitzen bereits unterschiedliche Strategien, um mit Texten umzugehen. Als weniger geübte bringen viele SuS diese Fähigkeiten jedoch nicht mit in den Unterricht. Durch das Anwenden unterschiedlicher Lesestrategien können sie dazu gebracht werden, sich Teile der Strategien selbst anzueignen und umzusetzen. Auch die Lesestrategie des Gruppenlesens ist wie einige andere nicht immer auf jeden Fachtext einzelner Unterrichtsfächer anzuwenden. In der Kombination mit weiteren Werkzeugen (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S.181) kann den SuS jedoch zu einer höheren Lesekompetenz verholfen werden.

Sprachliche Aspekte

Lesesituationen im Geographieunterricht sind vorrangig auf das Leseziel der Informationsentnahme und auf die Identifizierung von Hauptgedanken in Texten hin ausgerichtet. Zudem müssen Texte auf ihre wesentlichen Inhalte reduziert werden. Mit dieser kooperativen Form des gemeinsamen Lesens stehen unterschiedliche Teilfertigkeiten im Fokus: aktives Zuhören, (Vor-)Lesen und Sprechen. SuS wird über die unterschiedlichen abverlangten Teilfertigkeiten eine Systematik angeboten, mit der sie zunehmend eigenständig ihre Texte lesen lernen können. Hier wird der Leseprozess bewusst verlangsamt und unterschiedliche Teilstrategien in einzelnen Aufgabenstellungen ausgelagert.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Das Ziel des Gruppenlesens ist letztlich, dass die SuS den zu lesenden Text besser verstehen, als wenn sie diesen allein lesen. Zunächst stellt das abschnittsweise Lesen, Klären und Besprechen des Textes eine Verständniserleichterung für die SuS dar. Weiter ist das Aktivieren von Vorwissen ein zentraler Punkt, der zum besseren Textverständnis beiträgt. Diese Aktivierung wird durch die Phasen der Besprechung einzelner Fragen an den Text unterstützt. Die Fragen sind je nach Abschnitt von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern zu stellen.

Aufgabenstellungen, die sich beim Gruppenlesen anbieten:

- ☛ Bestimmt zuerst für jeden Abschnitt eine bestimmte „feste Person“.
- ☛ Lest dann alle still den Abschnitt.
- ☛ Danach liest die „feste Person“ den Abschnitt laut vor.
- ☛ Falls jemand eine Frage hat, versuchen alle, diese zu beantworten.
- ☛ Die „feste Person“ stellt 1–3 Fragen, um zu überprüfen, ob alle den Abschnitt verstanden haben.
- ☛ Zuletzt fasst die „feste Person“ den Abschnitt noch einmal mündlich zusammen.

Für den nächsten Abschnitt ist eine neue „feste Person“ zuständig usw.

WERKZEUG

Gruppenpuzzle

Hintergrund

Kooperative Lernformen bieten sich besonders für sprachbildende Unterrichtssettings an, da SuS unterschiedliche Rollen einnehmen können, die von ihnen bestimmte sprachliche Fähigkeiten verlangen. Daneben können unterschiedliche Entwicklungsfelder einzelner SuS durch die methodische Gestaltung bewusst in den Blick genommen werden. Durch die positive Abhängigkeit voneinander lernen die SuS nicht nur ihre sozialen Fähigkeiten weiter auszubauen, sondern auch ihre sprachlichen. Denn sie sind durch die vorbereitete Lernumgebung zu verschiedenen sprachlichen Handlungen aufgefordert und müssen unterschiedliche Teilfertigkeiten anwenden.

Sprachliche Aspekte

Mithilfe eines Gruppenpuzzles können in kurzer Zeit unterschiedliche sprachliche Teilfertigkeiten angesprochen werden: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Je nach Lernvoraussetzung und Lernstand der SuS können in den einzelnen Phasen des Gruppenpuzzles unterschiedliche sprachliche Lernziele gesetzt werden. Dabei kann jede einzelne Teilfertigkeit durch bestimmte Werkzeuge (beispielsweise zu Lesestrategien oder Textproduktion; → Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S.181) explizit unterstützt werden. Die sprachlichen Lernziele werden explizit und eng an die zu bearbeitenden fachlichen Lerngegenstände angebunden. Dabei wird in der Selbstständigkeit der SuS immer mehr als eine sprachliche Teilfertigkeit verlangt, sodass es notwendig ist, den aktuellen Sprachstand der SuS zu kennen, damit lerngruppenspezifisch Unterstützungen ausgewählt werden können.

Idee des Werkzeugs

Die SuS erhalten beim Gruppenpuzzle in der Regel einen Leseauftrag, den sie zuerst in Einzelarbeit lösen, um sich dann darüber mit anderen SuS zu verständigen, in den Expertengruppen werden dann (Teil-) Lösungen notiert und anschließend in den Stammgruppen präsentiert (ausführliche Darstellung des Vorgehens → Unterrichtseinheit *Globalisierung*, AB 4). Nachfolgend werden die Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung, die sich in den einzelnen Phasen anbieten können, dargestellt:

- **Stammgruppe:** In der Regel werden kontinuierliche und/oder diskontinuierliche Texte bereitgestellt, die von SuS gelesen werden müssen (Unterstützung durch geeignete Werkzeuge zum Leseprozess und zur Texterschließung). Jeder Schüler/jede Schülerin wählt ein Material aus.
- **Expertengruppe:** Austausch über Textinhalte in der Gruppe (Hörverstehen) und Festhalten zentraler Erkenntnisse des Austausches und des Textinhaltes (Werkzeuge, die die Schreibproduktion unterstützen), gegebenenfalls Aufbereitung bestimmter Inhalte für die Stammgruppe (mündlich und/oder schriftlich).
- **Stammgruppe:** Präsentation der arbeitsteilig erarbeiteten Informationen (Sprechen) und Notieren zentraler Informationen aus anderen Teilgruppen (Schreiben) sowie Synthesebildung zum übergeordneten Thema (Sprechen; beispielsweise die Checklisten *Eine Diskussion führen* und *Redemittel zur Diskussion* in der Unterrichtseinheit *Globalisierung*, AB 10/11).
- **Plenum:** Präsentation bestimmter Informationen in der Klasse (Schreiben oder Sprechen) und Austausch über andere Gruppenergebnisse (Zuhören und Sprechen).



WERKZEUG

Karten lesen

fachsprachliche Methode

Hintergrund

Der Umgang mit und das Lesen von unterschiedlichen Karten ist im Geographieunterricht über alle Jahrgänge hinweg grundlegend. Informationen müssen stets aus der Karte selbst isoliert und benannt werden. Dabei spielt die Verknüpfung von Karte und Legende die zentrale Rolle bei der Kartenanalyse. Nur dann kann eine erfolgreiche Informationsentnahme gelingen.

Sprachliche Aspekte

Die Informationsentnahme aus und Analyse der Karte muss durch die SuS entweder schriftsprachlich oder mündlich formuliert werden. Es sind hier vor allem fachsprachliche Hürden zu nehmen, denn je nach Karte werden hier teils viele Fachbegriffe verwendet, die benannt oder wiedergegeben werden müssen. Dabei kommt es beim Benennen und Wiedergeben darauf an, dass die SuS eine richtige Verknüpfung von Karteninhalt und Legende leisten und diese versprachlichen. Daneben ist eine mögliche Reihenfolge der Orientierung innerhalb der Karte für die SuS nicht eindeutig, was sich in einer sprachlichen Zurückhaltung widerspiegeln kann. Ein Hilfefgerüst über gezielte Fragestellungen bietet hier eine Möglichkeit, die SuS bei der Formulierung zu unterstützen.

Es ist nicht zwingend erforderlich, dass die SuS ihre Antworten auf die gestellten Fragen in aller Ausführlichkeit verschriftlichen. Sinnvoll kann es auch sein, zunächst kurz und präzise zu antworten. Diese gewonnenen Informationen sollten durch die SuS im späteren Unterrichtsverlauf in einem ausformulierten Text zusammengefasst werden, der unter einer vorgegebenen Überschrift steht.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

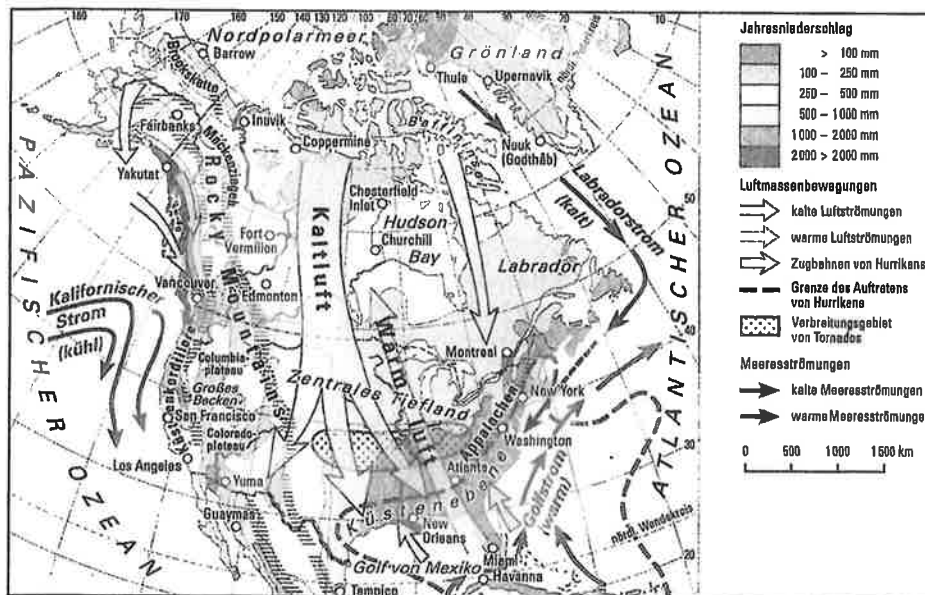
Das Werkzeug bietet eine Möglichkeit an, die schriftsprachliche Analyse einer Karte zu unterstützen. In der Legende sind Informationen in Form von Farben, Symbolen usw. erläutert, die in der Karte wiederzufinden sind. Das Verknüpfen von Karte und Legende soll mit dem Werkzeug angeleitet werden. Je nach Art und Umfang der Legende kann diese Unterstützung mehr oder weniger umfangreich gestaltet sein.

Eine mögliche Hilfe bieten konkrete Leitfragen an. Diese helfen den SuS dabei, sich zielgerichtet innerhalb der Karte zu orientieren und schrittweise die in der Legende gegebenen Informationen in der Karte zu finden und zu benennen oder zu beschreiben. Der Anspruch kann weiterhin darüber variiert werden, wie konkret die Fragen gestellt sind.

Methodisch kann der erste Zugang zur Karte sinnvollerweise über die Kartenüber- oder -unterschrift erfolgen.

Wie liest man eine Karte?

1 Betrachte die Karte und finde ein übergeordnetes Thema für die Karte.



2 Beantworte die Fragen kurz und genau.

Tipp: Suche jeweils zuerst die gefragte Information in der Legende. Finde sie anschließend in der Karte wieder. Mit dieser Angabe aus der Karte kannst du die Frage beantworten.

- a. Nenne zwei Luftmassenbewegungen, die sich von Norden nach Süden erstrecken. Gib dazu jeweils eine Stadt im Norden und eine Stadt im Süden an, die in der Karte zur Luftströmung eingezeichnet sind.

- b. Nenne je eine kalte und eine warme Meeresströmung. Gib dazu an, in welchem Ozean sich diese befinden.

- c. Das Verbreitungsgebiet von Tornados erstreckt sich entlang einiger Städte. Nenne je eine Stadt südlich und östlich des Gebietes.

- d. Nenne die Städte, die zu Grönland gehören.

- e. In der Karte sind verschiedene Städte eingezeichnet. Nenne die südlichste und nördlichste Stadt auf der Karte.

- f. Nördlich des Polarkreises befinden sich weniger Städte. Nenne die in der Karte angegebenen.

Lerntandem und Lernpartnerwalk

Hintergrund

Kooperative Sozialformen helfen nicht nur mit Wissenbeständen anders umzugehen, sondern auch sich auf andere einzulassen und Ziele des sozialen Lernens zu erreichen.

Sprachliche Aspekte

Das Lerntandem und die Variation des Lernpartnerwalks bieten sich an, um in einen Austausch über spezifische Wissensbestände, eigene Einstellungen, eigene Sichtweisen oder Haltungen zu treten. Dabei sind gerade fachliche Dilemmata oder Positionierungen zu fachlichen Kontroversen besonders geeignet für dieses Werkzeug. Die SuS werden dabei aufgefordert, in einen echten Dialog mit einem Partner einzutreten und sich über Positionen auszutauschen. Dabei ist der Prozess des Dialogs das eigentliche Lernziel. Denn die SuS sollen lernen, einander zuzuhören, sich auszutauschen, eigene Positionen sichtbar zu machen, diese mit denen des anderen abzugleichen und zu einem geteilten Verständnis (welches auch in der Beibehaltung von Unterschieden münden kann) zu kommen.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Das **Lerntandem** kann in unterschiedlichen Varianten eingeführt und durchgeführt werden. Ziel kann es sein, dass SuS miteinander in eine Arbeitsphase eintreten, die unterschiedlich ausgeprägte Wissensbestände besitzen oder die zeitgleich mit bereits in Einzelarbeit bearbeiteten Aufgabenstellungen fertig sind (Lerntempoduett).

Je nach den Gegebenheiten in der Schule kann das Lerntandem auch in Form eines **Lernpartnerwalks** durchgeführt werden: Das gemeinsame Spazieren auf dem Schulhof und das Auseinandersetzen mit den gestellten Aufgaben ermöglicht eine andere Form der Bearbeitung. Diese Variation bietet sich besonders an, wenn nicht mehr der Austausch über deklarative Wissensbestände im Fokus steht, sondern Reflexions- oder Sicherungsaufgaben. Die grundsätzliche Idee ist, dass SuS im Anschluss an eine Erarbeitung in Einzelarbeit zur Vertiefung von Wissensbeständen kooperieren. Das müssen nicht immer SuS sein, die an einem Tisch in direkter Nachbarschaft sitzen.

Die SuS erhalten beispielsweise eine fachliche Kontroverse, zu der ein Wissensbestand erarbeitet werden kann. Im Anschluss daran werden sie zu einer Reflexion des eigenen Lernprozesses aufgefordert. Es können verschiedene Fragen gestellt werden, die Gegenstand des Tandemgesprächs werden sollen: Was wusstet ihr bereits zum Thema? Was war neu? Worum wollt ihr mehr erfahren? Dabei können auch weitere Fragen aufgenommen werden, die sich in der Lerngruppe ergeben. Ziel ist es, die SuS zum eigenständigen Reflektieren anzuregen und so die Verantwortung für den eigenen Lernprozess sichtbar zu machen. Gerade für Reflexionsfragen bietet es sich an, eine andere Umgebung zu nutzen und auch, wenn möglich, einen Spaziergang zu ermöglichen. Denn durch die Bewegung können sich SuS anders als im Klassenzimmer mit den Fragen auseinandersetzen.

Leseprotokoll

Lesen - Schreiben

Fachlicher Hintergrund

Mit Darstellungstexten im Geographieunterricht zu arbeiten, setzt voraus, dass die SuS sich dem Textinhalt selbstständig nähern können und ein Verständnis des Textes ausbilden. Dazu ist es erforderlich, ihnen Strategien zu vermitteln, wie der Leseprozess begleitet werden kann (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S. 181). Eine der wichtigsten dieser Strategien ist das Leseprotokoll.

Sprachliche Aspekte

Der Leseprozess kann grob in drei Phasen unterteilt werden: die Auseinandersetzung mit dem Text vor, während und nach dem Lesen (→ Einführung: *Lesen im Fachunterricht*, S. 25). Das Leseprotokoll wird während des Lesens genutzt.

Der Leseprozess wird stark durch das metakognitive Wissen der SuS beeinflusst, das um geeignete Strategien zu erweitern ist. Den SuS muss es möglich werden, sich mit Texten auseinanderzusetzen und bei der Textlektüre eigene mentale Modelle auszubilden. Diese Modelle integrieren das Vorwissen der SuS und verknüpfen es mit den gelesenen Informationen. Dadurch enthält der Text dann eine eigene Bedeutung für die Lesenden, die vom Vorwissen und der Wissensentnahme während des Lesens beeinflusst ist.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Mit einem Leseprotokoll verschriftlichen die SuS ihren Leseprozess. Sie markieren Textstellen, die sie nicht verstehen. Sie halten Gedanken und Ideen fest, die ihnen während des Lesens in den Sinn kommen. Sie notieren mögliche Bezüge zu anderen Kontexten, die ihnen bereits bekannt sind (andere Texte, bereits behandelten Unterrichtsstoff usw.). Und nicht zuletzt markieren sie Stellen, die ihnen besonders wichtig erscheinen.

Dabei ist den SuS deutlich zu vermitteln, dass es so etwas wie ein *falsches* Leseprotokoll nicht gibt. Es dient der aktiven Auseinandersetzung mit dem Text während des Lesens und ist eine wichtige Vorbereitung auf die spätere Arbeit mit dem Text. Die Klärung von Missverständnissen und unbekannten Begriffen ist Teil dieser Auseinandersetzung und ganz besonders wichtig. Das Leseprotokoll ist also kein Wissenstest und es wird und soll auch zwangsläufig individuell sehr unterschiedlich ausfallen.

Für die Lehrkraft hat das Leseprotokoll einen hohen diagnostischen Wert, da es ihr Einblicke in den Leseprozess der SuS erlaubt. Die SuS sollten dafür Verständnisschwierigkeiten ohne Scheu markieren und keinesfalls davor zurückschrecken, viele „Fragezeichen“ an den Rand des Textes zu schreiben.

Die Form des Leseprotokolls wird abhängig von der Altersgruppe und Lesekompetenz variieren. Die Checkliste *Ein Leseprotokoll führen* ist für jüngere SuS gedacht und arbeitet mit grafischen Markierungen, die bei älteren SuS entfallen oder vereinfacht werden können. Diese Symbole können bei Bedarf um weitere ergänzt werden.

Landwirtschaft 2

Klasse 5/6
S. 54

Landwirtschaft 6

Klasse 5/6
S. 58

Wattenmeer 1

Klasse 5/6
S. 83

Ein Leseprotokoll führen

Einen Sachtext zu lesen und zu verstehen, kann viel Arbeit bedeuten. Es ist wichtig, dass du die Informationen im Text für dich ordnest und dass du notierst, was du nicht verstehst und was dir besonders wichtig erscheint. Dazu kann man ein Leseprotokoll anfertigen. Mit einem Leseprotokoll begleitest du dein Lesen mit Bildzeichen und kurzen Stichworten. Sie helfen dir dabei, nach dem ersten Lesen mit einem Text weiterzuarbeiten.

ZEICHEN FÜR DAS LESEPROTOKOLL

Folgende Zeichen kannst du für dein Leseprotokoll verwenden:

Glühbirne



Idee

Hierzu habe ich eine Idee oder einen interessanten Gedanken.

Ausrufezeichen



Wichtig

Das ist eine wichtige Stelle im Text, die ich später verwenden kann.

Fragezeichen



Frage

Dazu habe ich eine Frage.

Oder: Dazu will ich mehr wissen.

Oder: Hier verstehe ich ein Wort, einen Begriff oder eine Aussage nicht.

Dach



Oberbegriff

Hier kann ich eine Verbindung zu Oberbegriffen oder Themen herstellen, die mir schon bekannt sind.

Ein Beispiel für ein Leseprotokoll:

Die Landwirte in Deutschland erwirtschaften etwa jeden vierten Euro mit der Milch von Rindern. Mehr als zehn Milliarden Euro bringt der Verkauf der Milch. Diese wird fast vollständig in heimischen Molkereien zu Trinkmilch, Butter, Joghurt, Käse und anderen Milchprodukten weiterverarbeitet. Knapp die Hälfte dieser Milchprodukte wird ins Ausland verkauft. In die Länder der EU gelangen 83 Prozent dieses Verkaufs. Wichtige Drittlandmärkte sind unter anderem USA und China.



Milchviehwirtschaft



Produkt Milch wichtig für Deutschland



jeder vierte Euro – wie viel ist das genau?



Export



Drittlandmärkte



Gibt es in China eigentlich Kühe?

WERKZEUG

Mind-Map

formunabhängige Methode

Hintergrund

Das Erstellen einer Mind-Map ist vielen SuS bereits in frühen Klassenstufen bekannt. Bei einer solchen Darstellung geht es stets um die Visualisierung einer bestimmten Struktur. Der unterrichtliche Einsatzbereich kann ganz unterschiedlich sein und reicht von der reinen Vorwissensstrukturierung zu einem neuen Thema über die Strukturierung kürzlich erworbener Kenntnisse bis hin zur inhaltlichen Strukturierung eines Textes.

Sprachliche Aspekte

Wird die Mind-Map zur Sichtbarmachung eines Textinhaltes genutzt, so kann diese Methode als Unterstützung des Leseprozesses während des Lesens gesehen werden (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lese-strategien*, S. 181). Wie in den Werkzeugen zu unterschiedlichen Lesestrategien innerhalb dieses Buches genauer erläutert (→ Einführung: *Lesen im Fachunterricht*, S. 25), besteht eine mögliche Lesestrategie für die SuS darin, den eigenen Leseprozess in die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen zu untergliedern. Während des Lesens kann stückweise eine Mind-Map entstehen, um die inhaltliche Struktur des Textes zu visualisieren und dabei den Text in eine andere Darstellungsform zu übersetzen.

Wird in einem anschließenden Unterrichtsgespräch der Text in den Mittelpunkt gestellt, so ist es den SuS möglich, auf diese übersichtliche Darstellung der Inhalte zuzugreifen. Bereits während des Lesens und der Erstellung der Mind-Map verinnerlichen sie größere Teile des Inhaltes als beim reinen Lesen. Bei den fertigen Mind-Maps wird in aller Regel nicht jede Lösung der SuS identisch sein, sondern es können teils große Unterschiede festgestellt werden. Gerade diese Unterschiede bieten einen Gesprächsanlass im Unterricht, der den SuS einen tiefen Einblick in den Text ermöglicht.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Eine Mind-Map gibt einen zentralen Begriff vor, der mittig notiert wird und von dem aus unterschiedliche „Äste“ abgehen. Diese Äste werden jeweils mit einem weiteren Begriff versehen, der einen inhaltlichen Teilbereich des mittigen Oberbegriffs ausmacht. Jeder Ast kann nun weiterverzweigt werden.

Landwirtschaft 1

Hamburg
1 und 3.2

Klasse 5/6

Klasse 5/6

S. 53

S. 69, 72

Nominalphrasen bauen

Hintergrund

Komplexe Nominalphrasen begegnen SuS im Fachunterricht Geographie häufig, da sie Gegenstand von Bildungs- und Fachsprache sind. Sie werden in Schulbuchtexten und Äußerungen genutzt, um Kompaktheit in Texten herzustellen und den Nominalstil zu realisieren.

Sprachliche Aspekte

SuS sind dazu aufgefordert, komplexe Nominalphrasen (mit mehr als einem einfachen Adjektivattribut) sowohl lesend zu verstehen als auch zu produzieren. Dazu gehört die Kenntnis, was das Typische an solchen Nominalphrasen im Deutschen ist und welche Bestandteile dazugehören. Im Gegensatz zu anderen sprachlichen Ausdrücken werden Nominalphrasen im Deutschen regelmäßig gebildet und unterliegen einer typischen Struktur (siehe untenstehende Übersicht): Auf ein klammeröffnendes Element (das Artikelwort) folgt optional ein Attribut (etwa ein oder mehrere Adjektive) und das klammerschließende Element (das Bezugsnomen). Gerade das Entschlüsseln von kom-

plexen Nominalphrasen kann für SuS Herausforderungen bedeuten, da sie Komplexität und Kompaktheit im Text herstellen, was häufig zu Missverständnissen führen kann.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Den SuS wird ein Dreischritt angeboten, der sich von der Produktion eigener Nominalphrasen mithilfe zu findender Adjektive über die Reformulierung von Relativsätzen bis hin zu der Entschlüsselung komplexer Phrasen erstreckt. Je nach Unterrichtsvorhaben können diese Übungen inhaltlich angepasst werden, sodass sich das Erarbeiten von Nominalphrasen auf das konkrete Thema anwenden lässt. Darüber hinaus können diese Übungen auch eingesetzt werden, bevor oder nachdem komplexe Sachtexte im Unterricht gelesen oder produziert werden sollen, da sie ein für die Fach- und Bildungssprache typisches Merkmal in den Fokus stellen.

Das Werkzeug bietet sich vornehmlich zur Nutzung ab Klassenstufe 7 an.

Artikelwort	Attribut	Bezugsnomen
unbestimmter Artikel (<i>ein, eine, ein</i>) <i>ein großes Schiff</i> <i>eine höher werdende auf dem Meer erzeugte Welle</i> (NP: <i>eine</i> --- <i>Welle</i>)	Adjektiv wie <i>groß</i> , Adverbien, Satzgefüge (Relativsätze) oder weitere Nominalphrasen (NP)	<i>Schiff</i> (<i>ein</i>) <i>Welle</i> (<i>eine</i>)
bestimmter Artikel (<i>der, die, das, -</i>) <i>das große Schiff</i> <i>die hohe den Bewohnern des Landes gefährlich werdende Welle</i> (NP: <i>die</i> --- <i>Welle</i>)	Adjektiv wie <i>groß</i> , Adverbien, Satzgefüge (Relativsätze) oder weitere Nominalphrasen	<i>Schiff</i> (<i>das</i>) <i>Welle</i> (<i>die</i>)
Nullartikel ($\emptyset$) $\emptyset$ <i>große Schiffe</i> $\emptyset$ <i>höher werdende dem Festland zugewandte Wellen</i> (NP: $\emptyset$ --- <i>Wellen</i>)	Adjektiv wie <i>groß</i> , Adverbien, Satzgefüge (Relativsätze) oder weitere Nominalphrasen	<i>Schiffe</i> (Plural) <i>Wellen</i> (Plural)

Tsunamis

7 und 8

Klasse 9/10

S. 151f.



Nominalphrasen bauen

1 Finde weitere Adjektive, die den Berg beschreiben.



groß

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Der Berg.

2 Bilde aus den Nebensätzen komplexe Nominalphrasen. Das Beispiel hilft dir dabei.

der Berg, der im Winter verschneit ist der im Winter verschneite Berg

.....

der Berg, der im Sommer von einer Gruppe Touristen fotografiert wird

.....

.....

die Bergspitze, die hinter dichten Wolken verschwindet

.....

.....

die Alpenveilchen, die den Wanderweg zieren

.....

.....

die Felsen, die im Sommer nach der Schneeschmelze sichtbar werden

.....

.....

3 Gib an, was die folgenden komplexen Nominalphrasen inhaltlich bedeuten.

die hohe den Bewohnern des Dorfes gefährlich werdende Lawine

.....

.....

das sich über mehrere Länder Europas erstreckende und bei Touristen beliebte Naturschutzgebiet

.....

.....

frisches, aus dem Berg herausquellendes, niemals versiegendes, in der Stadt beliebtes Wasser

.....

.....

Oberbegriffe finden

Power Sprache

Hintergrund

Mit Fachbegriffen zu arbeiten und sie zu verstehen ist für den Wissenserwerb besonders relevant. Häufig werden von den SuS Fachbegriffe im Text wahrgenommen, aber ihre Erklärung stellt eine Herausforderung dar. Daher bietet es sich an, ein stufenweises Vorgehen dafür mit den SuS zu erarbeiten. Es wird ganz eng mit dem Text gearbeitet.

Sprachliche Aspekte

Das Verständnis von Fachbegriffen hängt unmittelbar mit bereits erworbenen Wissensstrukturen zusammen und damit, wie in diese der neue Begriff integriert werden kann. Auch in einem Fachtext tauchen die Begriffe nie isoliert auf, sondern stehen in einem Kontext. Dieser kann durch die SuS wörtlich erschlossen werden, später wird er abstrahiert. Durch die Organisation der Begriffe zu einem Oberbegriff wird das Lernen unterstützt, da die SuS die Wissensstrukturen weiter ausbauen können, in denen sie neu zu erwerbendes Wissen einordnen. Die dabei hergestellten Verknüpfungen ermöglichen es den SuS, zum einen unterschiedliche Hierarchieebenen zu organisieren und zum anderen Wissen zu aktualisieren. Beim zukünftigen Lesen von Texten können sie diese Organisation abrufen und so das neue Wissen besser verarbeiten und im Wissensnetz verorten. Diese unterschiedlichen Schritte ermöglichen es, zu Fachbegriffen neue Wissensstrukturen aufzubauen bzw. bereits vorhandene zu aktualisieren.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Den SuS wird mithilfe des Werkzeugs verdeutlicht, wie sie Ober- und Unterbegriffe aufeinander beziehen können. Es lässt sich ohne Weiteres inhaltlich und dem Schwierigkeitsgrad nach an die Gegebenheiten anpassen und mit vorhandenen Aufgabenstellungen verbinden. Das allgemeine Schema für das Werkzeug sieht wie folgt aus: Die SuS erhalten eine Wortliste mit Begriffsgruppen und dazu passenden Oberbegriffen und sollen beides korrekt identifizieren und einander zuordnen. Sie könnten etwa folgende Wortliste erhalten:

Südfrüchte, See, Mango, Hagel, Schnee, Teich, Kiwi, Stausee, Regen, Stillgewässer, Ananas, Niederschlag, Banane, Eisregen, Pfütze

Bei der Zuordnung ordnen die SuS die Wörter sinnvoll zu:

Südfrüchte: Mango, Kiwi, Ananas, Banane

Niederschlag: ...

Stillgewässer: ...

In einer weiteren Aufgabe suchen sich die SuS selbst 2 oder mehr Oberbegriffe aus den letzten Unterrichtsstunden und notieren sie in einem Kreis. Dann verbinden sie die dazugehörigen Unterbegriffe mit Strichen:

Finde zwei Oberbegriffe aus den letzten Stunden und die dazugehörigen Unterbegriffe. Zeichne dann einen Kreis mit dem Oberbegriff und davon abgehend Striche für die Unterbegriffe.

So lernen sie eine zusätzliche Darstellungsart für das Verhältnis zwischen den Begriffen kennen (→ Mind Map, S.209).



WERKZEUG

Placemat

Hintergrund

Das Schreiben im Fachunterricht benötigt konkrete Schreibanklässe. Die kooperative Lernmethode des Placemats eignet sich für Einstiegsphasen, aber auch für Phasen, in denen es Sachverhalte zu sammeln gilt. In der Erarbeitungsphase kann das Placemat eingesetzt werden, um Lernaufgaben schriftlich zu beantworten und gemeinsam eine bestmögliche Formulierung zu erarbeiten.

Sprachliche Aspekte

Der Einsatz dieser Lernmethode macht im Hinblick auf Sprachsensibilität besonders Sinn, wenn der Unterricht vorab die sprachlichen Besonderheiten thematisiert hat, die nun zu berücksichtigen sind. Die SuS sind somit dazu angehalten, ihren Fokus gerade während der gemeinsamen Formulierung der Lösung auf die Sprache zu lenken. Dieses Vorgehen gibt ihnen auch die Möglichkeit, gemeinsam die im Unterricht verlangte Fachsprache einzuüben.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Die SuS bilden 4er-Gruppen. Man legt ihnen ein Blatt Papier vor, das in 4 Bereiche für eigene Notizen und einen Bereich für Gemeinsames unterteilt ist. Sie notieren Gedanken, Vorwissen, Einstellungen, Antworten und Ähnliches je nach Grad der Offenheit der vorhandenen Aufgabenstellung recht frei in ihren Bereich des Placemats. Bevor in das mittige freie Feld eine gemeinsame Lösung schriftlich festgehalten wird, müssen sich die Gruppenmitglieder auf diese Version einigen. Je höher die Jahrgangsstufe, in der die Methode eingesetzt wird, desto größer ist der Spielraum zum Argumentieren in der Gruppe.

Die SuS haben den Auftrag, die Pro- bzw. Kontra-Argumente zu formulieren, die für oder gegen eine vorgegebene Aussage (These, Meinungen, Behauptung) sprechen. Argumente werden gängigerweise über einen Dreischritt formuliert. Dabei wird zunächst eine eigene These formuliert, die durch eine Begründung ergänzt wird. Ein anschließendes Beispiel kann diese These belegen.

Je nach Aufgabenstellung und Lernstand der SuS kann man Formulierungshilfen für das Placemat zur Verfügung stellen, im Beispiel-Arbeitsblatt etwa zum Formulieren und Begründen von Thesen.

WERKZEUG

Präpositionen nutzen

Fokus: Orts- oder Richtungsangaben

Hintergrund

Im Geographieunterricht werden von den SuS bestimmte fachsprachliche Ausdrücke und Richtungs- sowie Ortsangaben häufig verlangt. Um diese zu bilden, müssen die SuS in der Lage sein, Präpositionen (*auf, bei, in, unter, zu* usw.) zu verwenden. Diese kleinen und unauffälligen Wörter sind häufig sehr bedeutsam, um den Inhalt eines Textes zu erschließen, oder auch damit die SuS sich selbst fachsprachlich ausdrücken können. Diese sprachlichen Mittel werden von SuS häufig überlesen oder sie messen ihnen wenig Bedeutung zu. Dabei bestimmen sie wesentlich das inhaltliche Verständnis.

Sprachliche Aspekte

Präpositionen gehören zu den sprachlichen Mitteln, die im (Fremd-/Zweit-)Spracherwerb als Letztes erworben werden. Dabei unterscheiden sie sich sowohl zwischen als auch innerhalb einer Sprache:

på café (wörtlich: „auf Café“; Bedeutung: „im Café“)
bei der Arbeit/auf der Arbeit (regionale Unterschiede im Deutschen)

Einfache Regeln für die korrekte Verwendung von Präpositionen können nicht thematisiert werden. Es gibt Verben, die bestimmte Präpositionen verlangen: *anfangen mit* (+ Dativ), *berichten von* (+ Dativ), *berichten über* (+ Akkusativ) oder *gehören zu* (+ Dativ) und viele mehr. Diese feststehenden Verbindungen können mit SuS gut thematisiert werden, da sie gerade für fachsprachliche Ausdrücke relevant sind.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Das Werkzeug sensibilisiert die SuS für die Bedeutung von Präpositionen in Texten. Dazu erhalten sie als Erstes die Aufgabe, in ausgewählten Sätzen die Präpositionen zu bestimmen (hier können durch die Lehrkraft Schulbuchtexte mit Präpositionen gewählt werden). Danach sollen sie sich mit der Bedeutung von Wechselpräpositionen beschäftigen. Diese sind besonders wichtig, da sie unterschiedliche Bedeutungen ausdrücken. Hierfür ist es wichtig, dass nicht die Präposition die genaue Bedeutung bestimmt, sondern der Kasus, den sie verlangt. Nachdem die SuS die Präpositionen und Unterschiede am Artikelwort markiert haben, sollen sie zu zweit Hypothesen aufstellen, wodurch diese sprachliche Veränderung hervorgerufen ist. Sie sollen erkennen, dass je nachdem, ob eine Orts- oder Richtungsangabe gemacht wird, ein anderer Kasus notwendig ist. In einer Anschlussaufgabe suchen sie weitere Präpositionen, die solche Eigenschaften besitzen. Hierzu können dann auch Bilder gemalt werden. Je nach ausgewählten Schulbuchtexten oder selbst formulierten Sätzen können die eingesetzten Aufgaben variieren. Dieses Werkzeug eignet sich besonders für den Anfangsunterricht Geographie.



Präpositionen nutzen

a. In der Speicherstadt gibt es einige Sehenswürdigkeiten.

.....
.....

b. Eine ist das Hamburg-Dungeon in einem alten Kontor.

.....
.....

c. Man kann hier mit einer gruseligen Geisterbahn die Geschichte der Stadt erkunden.

.....
.....

d. Die Speicherstadt besteht aus den alten Backsteinlagerhäusern.

.....
.....

1 Untersuche die obenstehenden 4 Sätze und bestimme zunächst die Präpositionen.

2 Markiere dann in den Sätzen, wo Unterschiede am Artikelwort nach der Präposition zu sehen sind.

3 Untersuche die folgenden Sätze mit Präpositionen.

a. Beantwortet zu zweit folgende Frage: Warum gibt es bei gleicher Präposition unterschiedliche Artikelwörter?

Auf das Land kommt ein schwerer Sturm zu.

Auf dem Land leben viele Tiere.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

In dem Land leben viele Menschen.

Es kommen viele Touristen in das Land.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b. Schreibt eure Erklärung auf. Findet weitere Präpositionen für eure Erklärung.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hintergrund

Das eigenständige fach- und bildungssprachliche Formulieren stellt viele SuS vor Herausforderungen. Sie haben häufig Kenntnisse zu bestimmten Verben, feststehenden Ausdrücken und anderen sprachlichen Mitteln noch nicht erworben, um sich fachspezifisch ausdrücken zu können. Sie befinden sich noch in einem Lernprozess, der zu unterstützen ist. Damit die SuS in das Anwenden typischer Formulierungen, also in bestimmte sprachliche Routinen, hineinwachsen können, bietet es sich an, mit Satzbauelementen, sogenannten „Scaffolds“, zu arbeiten. Dabei ist der Einsatz dieses Werkzeugs eine von verschiedenen Möglichkeiten, allerdings keine, die ausschließlich genutzt werden sollte.

Sprachliche Aspekte

Gerade im Kontext des Fachunterrichts lassen sich für unterschiedliche Aktivitäten ganz unterschiedliche feststehende Verbindungen von Wörtern oder typische Formulierungen finden, die aktiv in den Wortschatz der SuS übergehen sollen. Ziel ist es, dass die SuS zunehmend eigenständig und sicher im Anwenden bildungssprachlicher Mittel werden. Besonders in den unteren Jahrgängen können die Satzanfänge oder auch andere Satzbauelemente (siehe die Unterrichtseinheiten für die Jahrgänge 5 und 6) eine gute Möglichkeit darstellen, in die Fachsprache hineinzuwachsen. Es muss aber zunehmend dazu übergegangen werden, auf die Satzbauelemente auch zu verzichten bzw. Erweiterungen zu nutzen, die die SuS selbst miteinbringen können.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Die SuS erhalten eine Unterstützung, mit der ihnen Äußerungen gelingen und von der aus weitergearbeitet werden kann. Die SuS sind dabei primär nicht auf ein ständiges Feedback der Lehrkraft angewiesen, sondern können mithilfe der gebotenen Satzanfänge,

Satzbaupläne und Wortgeländer direkt mit der Produktion eines Satzes oder Textes beginnen. Dabei gibt es für häufig wiederkehrende sprachliche Aktivitäten (wie den Einstieg in einen Text, die Markierung der eigenen Meinung) feststehende Verbindungen, die die SuS nutzen sollen.

Solche Ausdrücke helfen den SuS, die noch sprachliches Entwicklungspotenzial besitzen, sich mit der eigenen Sprachproduktion zielorientierter auseinanderzusetzen. Der Einstieg in einen selbst geschriebenen Text kann zum Beispiel beginnen mit: „Der Text handelt von ...“, „In diesem Text geht es um ...“, „Inhalt des Textes ist ...“. Damit die Sprachproduktion der SuS zielsprachlicher angeregt werden kann, helfen ihnen Baugerüste (Scaffolds). Diese geben nicht nur Hinweise auf Satzanfänge, sondern können auch auf Satzbaupläne o.Ä. verweisen. Es ist darauf zu achten, dass die Satzanfänge nur ein Teil eines sprachbildenden Unterrichts sein können. Häufig verwenden SuS Satzanfänge auch unsystematisch und „puzzeln“ einen Schluss zu dem Satz, der sprachlich – semantisch oder syntaktisch – wenig zielführend ist. Daher ist zu empfehlen, die SuS an das Formulieren eigener Sätze heranzuführen und Satzanfänge nur als ein zeitlich begrenztes Instrument zu betrachten.

Wenn grundsätzlich auch noch Platz für vorab besprochene und gesammelte eigene Formulierungen der SuS gelassen wird, erlaubt das, die sprachliche Vielfalt der Lerngruppe besser wertzuschätzen. Das Thema des zu produzierenden Textes wird dabei von der Lehrkraft vorgegeben und steht im Kontext der Unterrichtseinheit.

Hamburg 2

Skandinavien 1

Globalisierung 8

Klasse 5/6

Klasse 7/8

Klasse 9/10

S. 70

S. 120

S. 171

Sätze verkuppeln: Konnektoren

In Texten und mündlichen Äußerungen werden Wörter genutzt, die eine Verknüpfung zwischen verschiedenen Informationen herstellen. Diese Wörter werden Konnektoren (Verknüpfungswörter) genannt. Sie verknüpfen häufig Haupt- und Nebensätze, und die dargestellten Informationen werden so aufeinander bezogen. Im folgenden Auszug aus einem Schulbuchtext sind alle Wörter markiert, die die Sätze mit anderen Informationen verknüpfen:

Während viele Familien von Xiadaba in nur einem Raum wohnen, leisten sich die Zhangs eine 3 1/2-Zimmerwohnung in einem der neuen Blöcke. Denn Chuming arbeitete über ein Jahr lang in der Schweiz und konnte dabei Geld auf die Seite legen. Sogar fließendes Wasser haben sie in der Wohnung, wenn auch auf die Morgen-, Mittags- und Abendzeit beschränkt.

(Quelle des Textes: *Das Geobuch. Geografie für die Sekundarstufe I*. Schulbuch Band 2, S. 28 © Klett und Balmer AG, Zug 2003)

KONNEKTOREN

Nachfolgend findest du einige Konnektoren, mit denen man Sätze miteinander verbinden kann. Es ist wichtig, auf die Art der inhaltlichen Beziehung zu achten, die ein Konnektor herstellt. Du kannst in dieser Übersicht weitere Konnektoren ergänzen, die du nützlich findest.

Konnektor	Beispiel	inhaltlicher Zusammenhang, der zum Ausdruck gebracht wird
..., wenn ...	Die Welle bricht, wenn sie auf das Festland trifft.	eine Bedingung <i>Kondition</i>
..., weshalb ...	Erdbeeren werden aus dem Ausland importiert, weshalb man sie auch im Winter erhalten kann.	eine Folge, eine Wirkung <i>kausal</i>
..., weil ...	Der Tsunami war so zerstörerisch, weil das Erdbeben extrem stark war.	ein Grund, eine Ursache <i>kausal</i>
..., indem ...	Die Menschen feiern Mittsommer, indem sie im Freien gemeinsam tanzen und essen.	eine Art und Weise <i>modal</i>
..., damit ...	Es wird ein Frühwarnsystem eingerichtet, damit die Menschen in Sicherheit gebracht werden können.	eine Absicht, ein Zweck <i>final</i>
..., obwohl ...	Das Ruhrgebiet wurde als Metropolregion bezeichnet, obwohl es keine Stadt ist.	eine Einschränkung, eine Einräumung, ein Zugeständnis <i>kompromiss</i>
..., während ...	Nördlich des Polarkreises gibt es Polartage, während das Phänomen weiter südlich nicht auftritt.	ein Gegensatz-Verhältnis <i>temporal</i>
.....		eine Bedingung
.....		eine Folge, eine Wirkung
.....		ein Grund, eine Ursache
.....		eine Art und Weise
.....		eine Absicht, ein Zweck
.....		eine Einschränkung, eine Einräumung, ein Zugeständnis
.....		ein Gegensatz-Verhältnis

persönlich

Fachlicher Hintergrund

Sachverhalte lassen sich im Geographieunterricht häufig sehr gut in Form von Schaubildern visualisieren, da sich diese für die grafische Darstellung von räumlichen Verhältnissen besonders anbieten. Sie finden sich bereits im Sachunterricht der Grundschule und differenzieren sich im Sachfachunterricht der Sekundarstufe I weiter aus. Dabei sind nicht nur die thematisch behandelten Inhalte differenzierter, sondern auch die Komplexität der dargestellten Inhalte nimmt zu.

Wegen ihres visuellen Zugangs zu den dargestellten Sachverhalten bieten sich Schaubilder eigentlich ganz besonders für SuS mit sprachlichem Entwicklungspotenzial an, die mit den im Geographieunterricht typischen verdichteten Sachtexten Schwierigkeiten haben. Schaubilder können daher nützliche Darstellungsalternativen zu Sachtexten sein und auch während der Besprechung eines Sachverhalts im Plenum an der Tafel entwickelt werden.

Schaubilder können von SuS selbst erstellt oder ergänzt werden, um auf diese Weise das Verständnis eines gelesenen Textes zu sichern, es ist aber auch möglich, die SuS die Sachverhalte eines Schaubildes in einen kontinuierlichen Text überführen zu lassen. Dabei stehen besonders junge SuS vor der Herausforderung, bestimmen zu müssen, was im Bild wichtig ist. Das Verstehen eines Schaubildes wird wesentlich durch das vorhandene Vorwissen der SuS bestimmt, was dazu führt, dass sie komplexe Inhalte möglicherweise nur ausschnittsweise berücksichtigen. Daher ist es im Anfangsunterricht Geographie unerlässlich, sich mit Schaubildern und anderen visuellen Darstellungen systematisch auseinanderzusetzen.

Sprachliche Aspekte

Im Unterschied zu Diagrammen stellen Schaubilder meist keine numerischen Größen, sondern logisch, zeitlich oder räumlich geordnete Sachverhalte dar und greifen entsprechend stärker auf sprachliche Mit-

tel zurück. Sie reduzieren diese allerdings auf die wesentlichen Kernbegriffe (z. B. Fachbegriffe) und ersetzen verbale Satzstrukturen durch grafische Strukturen zur Verdeutlichung von inhaltlichen Zusammenhängen, wo immer möglich. Wenn auf sprachliche Mittel zurückgegriffen wird – was im Interesse der inhaltlichen Eindeutigkeit sehr oft notwendig ist –, beschränken sich Schaubilder auf prägnante Formulierungen, die aus wenigen Wörtern bestehen.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Aus diesen Gründen stellen Schaubilder selbst sehr nützliche Werkzeuge zur Förderung von SuS mit Sprachentwicklungspotenzial dar. Es ist zwar häufig notwendig, die dargestellten Sachverhalte auch in ausführlicher Textform mündlich oder schriftlich zu begleiten, um das Verständnis abzusichern, doch die Reduktion auf die zentralen Begriffe fördert die gezielte Einführung und Einübung von neuen Begriffen. Allerdings kann die starke Häufung von Fachvokabular innerhalb eines Schaubildes auch ein Lernhindernis darstellen. Die Beschriftung eines Schaubildes muss entsprechend sorgfältig auf mögliche Verständnisschwierigkeiten geprüft werden, und den SuS sollte Gelegenheit gegeben werden, ihnen unbekannte Begriffe zu klären.

Fachbegriffe sollten im Schaubild klar hervorgehoben und mit sprachlichen Hilfen versehen werden, auch wenn sie für deutsche Muttersprachler unproblematisch erscheinen mögen. Zu diesen sprachlichen Hilfen gehören zunächst die Artikel (*der, die, das*) bei Nomen, außerdem aber auch die Angabe von weiteren Wörtern aus der gleichen Wortfamilie (*der Regen/regnen, der Fluss/fließen*). Je nach Sprachstand der Lerner können noch mehr Hilfen notwendig sein, etwa die Kennzeichnung von trennbaren Verben (*abkühlen/kühlt ab*) oder unregelmäßige Verb- (*fließen/floss/geflossen*) und schwierige Pluralformen (*Dampf/Dämpfe*).

Wattenmeer 3

Tsunamis 1

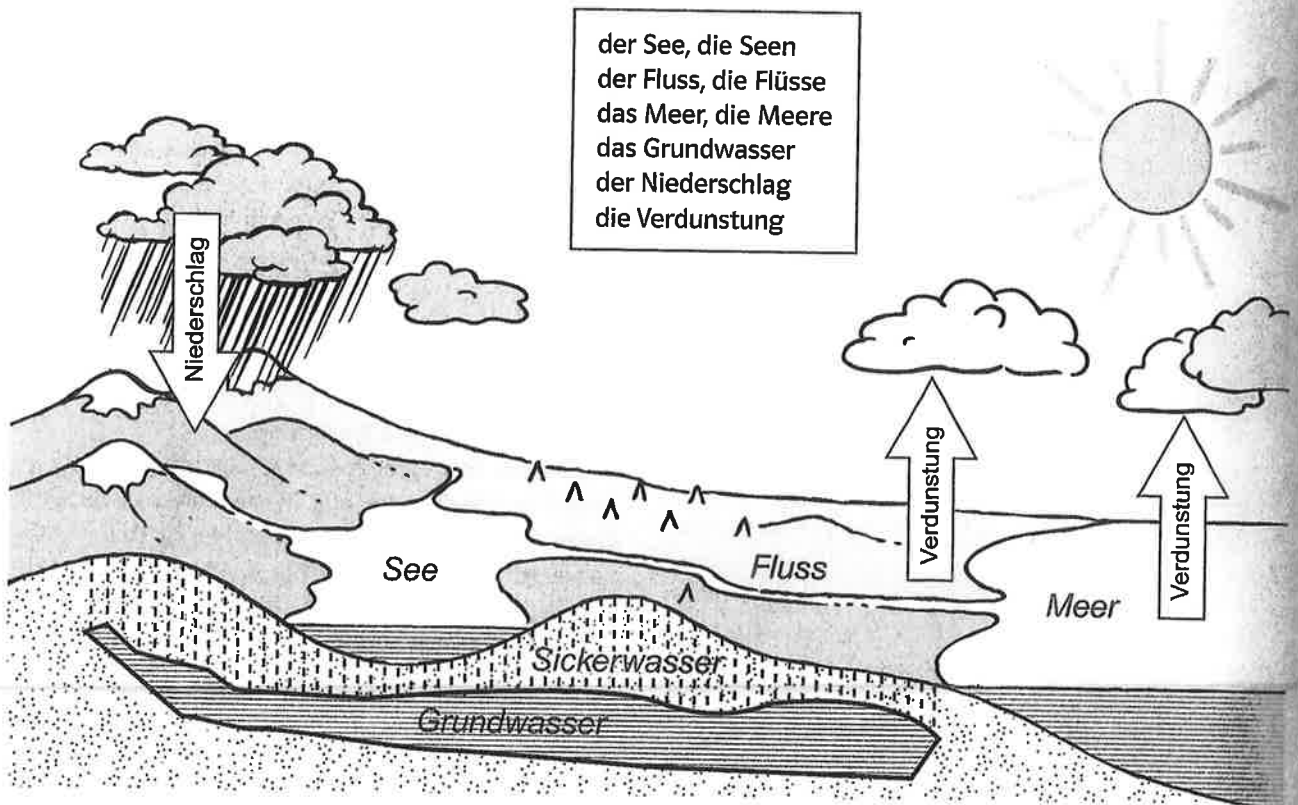
Klasse 5/6

Klasse 9/10

S. 85f.

S. 145

Der Wasserkreislauf



- 1 Beschreibe den Kreislauf des Wassers mithilfe des Schaubildes. Setze die fehlenden Wörter in den folgenden Text ein.

verdunstet • Wasserdampf • kühlt ab • Wolken • Niederschlag

1. Das Wasser im Meer , wenn es durch die Sonne erwärmt wird.
2. Es wird dabei zu , der nach oben steigt.
3. Das Wasser in der Luft
4. Es sammelt sich in den
5. Schließlich fällt das Wasser als ins Meer zurück. Es wird wieder zu Meerwasser.

- 2 Beschrifte nun das Schaubild: Trage die Nummern der Sätze (1) bis (5) aus dem Text über den Kreislauf des Wassers an die passende Stelle im Schaubild ein.

Schreibplan

Hintergrund

Nicht nur das Lesen ist für den Fachunterricht Geographie zentral, sondern auch das eigene Verfassen von Texten. Denn viele Aufgabenstellungen in den Schulbüchern verlangen von den SuS, dass sie eine schriftliche Lösung anfertigen. Dabei wird in der Regel kaum festgehalten, in welcher Form die SuS diese Aufgabe zu lösen haben. Die konkrete Realisierung bestimmen die Lehrkräfte, die den SuS weitere Angaben zur Form und zum Aufbau des zu produzierenden Textes machen. Das selbstständige Verfassen eines längeren Textes gehört jedoch kaum zur alltäglichen Unterrichtspraxis. Aber gerade durch diese Tätigkeit kann das fachspezifische Lernen unterstützt werden und die SuS wachsen so in den Gebrauch der für das Fach typischen Textsorten und Argumentationsweisen hinein. Die selbstständige Formulierung eines Textes bedarf mehrerer Arbeitsschritte und eines hinreichenden Wissens um den Schreibprozess. Ein einfaches „Drauflos-Schreiben“ ist für SuS häufig wenig zielführend. Daher bedürfen die einzelnen Schritte im Prozess des Schreibens (Planung, Formulierung, Überarbeitung) besonderer Aufmerksamkeit.

Sprachliche Aspekte

Bevor ein Text produziert werden kann, muss unter anderem klar sein, worum es gehen soll, was charakteristische Eigenschaften sind, welche Informationen benötigt werden und wie formuliert werden soll. Hierzu sind Leitfragen zur Textstruktur zu entwickeln, die dabei helfen, den Textaufbau zu organisieren und die zu präsentierenden Informationen zu linearisieren (damit sind Prinzipien der Informationsdarbietung gemeint: vom Allgemeinen zum Spezifischen oder umgekehrt; Befolgung einer Bildleserichtung o.Ä.).

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Die SuS sollten lernen, dass es vor dem Schreiben wichtig ist, den eigenen Text zunächst zu planen. Hierzu bietet sich ein Schreibplan an, der Fragen bereithält, die Möglichkeiten zur Strukturierung des Textes aufzeigen. Ein zu produzierender Text kann immer in Einleitung, Hauptteil und Schluss eingeteilt werden. Dabei ist dies so unspezifisch, dass für das konkrete Formulieren eines Textes genauer die Sprachhandlung (→ Einführung) und der Lerngegenstand in den Blick zu nehmen sind. Der Schreibplan kann bereits früh als Werkzeug eingesetzt werden, wobei darauf zu achten ist, dass sich die Komplexität des Textes im Laufe der Sekundarstufe I weiter ausdifferenziert und Schreibpläne in höheren Klassenstufen mehr Leitfragen und zu beachtende Aspekte enthalten. Grundsätzlich sollte den SuS auf jeder Klassenstufe vermittelt werden, dass das Schreiben eines Textes dessen Planung voraussetzt. Diese Grundeinsicht ist ab der Klasse 5 systematisch zu vermitteln. Vor allem die unterschiedlichen Sprachhandlungen und deren verlangte Eigenschaften sollten im Laufe der Sekundarstufe I progressiv aufgebaut werden (→ Einführung: *Schreiben im Fachunterricht*, S.31).

Landwirtschaft
10

Klasse 5/6
S. 62

Tsunamis 9

Klasse 9/10
S. 153

Tsunamis 10

Klasse 9/10
S. 154 f.

Checkliste Schreibplan

DER WEG ZU EINEM GUTEN TEXT

Ein geschriebener Text ist nicht automatisch ein fertiger und guter Text. Damit du richtig gute Texte schreiben kannst, müssen sie verschiedene Stationen durchlaufen. Vor dem Schreiben ist die **Planung** das Wichtigste: Worum und für wen wird der Text geschrieben? Nach dem Planen kommt das **Formulieren**. Hier geht es darum, zu überlegen, wie die geplanten Ziele erreicht werden können und wie ein guter Text sprachlich entsteht. Nachdem du deinen Text geschrieben hast, ist er aber keineswegs fertig. Denn damit dein Text richtig gut werden kann, musst du ihn noch **überarbeiten**. Dazu kannst du ihn von einer anderen Person lesen lassen: Wo ergeben sich Fragen? Was wurde nicht verstanden? Du kannst einzelne Wörter ändern, Sätze korrigieren und Textteile umstellen. Das Überarbeiten dient dazu, den Text besser zu machen.



Planung

- ☐ Schreibauftrag klären: Worum geht es bei der Schreibaufgabe? Verstehe ich sie oder ist mir das Ziel noch unklar?
- ☐ Schreibziel setzen: Worum will ich was und wie viel schreiben?
- ☐ Schreiben planen: Was gehört in den zu produzierenden Text? Wie soll der Anfang oder der Schluss gestaltet sein?
- ☐ Hintergrundwissen klären: Welches Wissen benötige ich, um zu einem bestimmten Thema zu schreiben?
- ☐ Ideen finden: Was fällt mir noch zu dem Thema ein?
- ☐ Ideen auswählen: Welcher meiner Einfälle nutze ich, um den Text zu schreiben?

Formulierung

- Im Geographieunterricht soll die Fachsprache genutzt werden, wenn man sich zu bestimmten Themen äußert. Dazu gehört:
- ☐ Fachbegriffe wie *Nomen*
 - ☐ Verben, die fachsprachlich sind (*verdunsten* statt *weggehen*)
 - ☐ sprachliche Ausdrücke, die wichtig sind, um komplexe Dinge wiedergeben zu können (Konjunktionen, Nominalphrasen usw.)
 - ☐ sprachliche Ausdrücke, die den Text organisieren und Textteile miteinander verknüpfen können (der „rote Faden“ des Textes)
 - ☐ die Fachkenntnisse

Überarbeitung

- ☐ Was habe ich bisher geschrieben? Gibt es Textstellen, mit denen ich unzufrieden bin, die ich anders schreiben möchte?
- ☐ Worum habe ich geschrieben? Ist es mit meinem Schreibziel aus der Planung gleich oder habe ich etwas geändert?
- ☐ Wie wirkt mein Text auf Leser/Leserinnen? Welche Textteile finden diese gelungen, wo musste ich ihnen etwas erklären?
- ☐ Welche Tipps haben andere, damit mein Text noch besser wird? Welche dieser Tipps helfen mir, meinen Text zu verändern?

WERKZEUG

Tabuwörter

Hintergrund

Mit der Grundidee des Tabu-Spiels lassen sich im Geographieunterricht Situationen herstellen, in denen die SuS sich konkret ausdrücken müssen und spielerisch Strukturen aufgebaut werden können, die den SuS beim Erlernen der Fachsprache helfen.

Sprachliche Aspekte

Die SuS sollen nach neuen sprachlichen Ausdrücken suchen, um den gesuchten Begriff zu erklären. Das Erklären von Fachbegriffen verlangt nicht nur eine hinreichende Sprachfähigkeit, sondern nutzt auch gleichzeitig Fachwissen, welches die SuS anschlussfähig machen müssen. Dabei erfahren die SuS, die den Begriff erklären, eine unmittelbare Rückmeldung durch die anderen SuS, da diese den Begriff erraten oder – je nach Darstellung – auch nicht.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Für den Geographie-Unterricht muss das Spiel sprachlich entsprechend angepasst werden. Den SuS sind die Regeln oft durch das Würfelspiel *Tabu* (Hasbro, Dreieich, 1990 u.ö.) bereits vertraut.

Es gibt einen Stapel mit Karten, die jeweils ein Fachwort enthalten und jeweils einige Begriffe (die „Tabuwörter“), die zur Erklärung dieses Wortes nicht genutzt werden dürfen. In der Gruppe werden die Karten nacheinander gezogen und die daraufstehenden Wörter erklärt. Die anderen Mitspieler/Mitspielerinnen sollen dieses Wort erraten. Die Karten können durch die SuS selbst angefertigt (siehe das Beispiel aus der Unterrichtseinheit *Wattenmeer*) oder durch die Lehrkraft vorgegeben werden. Auf einem Arbeitsblatt können die SuS beispielsweise 4 Begriffe aus den letzten Unterrichtsstunden eintragen, die ihnen besonders wichtig erscheinen. Die SuS haben dann die Aufgabe, zu jedem Begriff 4 weitere Wörter zu finden, die bei der Erklärung des Begriffs tabu sind. Nachdem alle SuS ihre Karten ausgefüllt haben, werden diese ausgeschnitten. Jetzt kann die Lerngruppe in 2 große Teilgruppen oder mehrere kleinere Gruppen geteilt werden und die SuS können mit dem Spiel beginnen.

Wattenmeer 2

Klasse 5/6

S. 84

Textaussagen verstehen lernen

Hintergrund

Die Arbeit mit und das Verständnis von Fachbegriffen ist für den Wissenserwerb besonders relevant. Häufig werden von den SuS Fachbegriffe im Text wahrgenommen, aber ihre Erklärung stellt eine Herausforderung dar. Daher bietet es sich an, ein stufenweises Vorgehen mit den SuS zu erarbeiten, nach dem sie ein Verständnis für einen Fachbegriff entwickeln können.

Sprachliche Aspekte

Das Verständnis von Fachbegriffen hängt unmittelbar mit bereits erworbenen Wissensstrukturen zusammen und wie in diesen der neue Begriff integriert werden kann. Auch in einem Fachtext tauchen die Begriffe nie isoliert auf, sondern stehen in einem Kontext. Dieser kann durch die SuS wörtlich erschlossen werden, und später wird er abstrahiert. Diese unterschiedlichen Schritte ermöglichen es, zu Fachbegriffen neue Wissensstrukturen aufzubauen und bereits vorhandene zu aktualisieren.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Es wird eng mit dem Text gearbeitet. Die SuS isolieren zu vorgegebenen Begriffen Textzeilen, die ein Verständnis des Begriffs ermöglichen. Sie zitieren wörtlich einen oder mehrere Sätze aus dem Text, die ihrer Meinung nach zum Verständnis des vorgegeben Fachbegriffs notwendig sind. Sie müssen sich also im Text orientieren können, und gleichzeitig erlernen sie eine Strategie, sich Wissensbestände im Text selbstständig zu erschließen (direktes Zitieren als die erste Stufe).

Die SuS lesen zunächst den Text. Dabei erhalten sie eine Fokuslenkung, indem sie auf den zentralen Begriff achten sollen. Die Fokuslenkung ist bei jungen SuS wichtig, da diese auf diese Weise wichtige von weniger wichtigen Informationen in einem Text trennen können. Werden die SuS mit dieser Aufgabe

alleingelassen, können sie sich meist im Text nicht orientieren und das Verstehen gelingt kaum. Nachdem der Text von den SuS gelesen ist, sollen sie die angegebenen Fragen beantworten. Diese sind alle um den Fachbegriff herum organisiert und leiten die SuS dazu an, Wissensbestände zu aktivieren und weiter auszubauen. Beim Lesen eines Textes tauchen immer Leerstellen auf, die vom Lesenden selbst gefüllt werden müssen, um ein tieferes Verstehen zu erlangen. Die Übung fokussiert genau auf diesen sonst unbewusst ablaufenden Prozess, indem ein Satz ausführlich behandelt wird.

Nachdem exemplarisch gezeigt wurde, dass Fachbegriffe immer im Kontext des gesamten Textes zu betrachten sind und eigene Fragen an den Text gestellt werden müssen, um das eigene Wissen zu aktualisieren, erhalten die SuS die nächste Aufgabe. Jetzt geht es darum, dass sie die Zeile, in der der Fachbegriff auftaucht, nennen. Nachdem die Zeilennummer für ein direktes Zitat genannt wurde, sollen die SuS nun mit eigenen Worten den Inhalt des Satzes wiedergeben. Durch die Vorarbeit der Wissensaktualisierung sollten die SuS nun vor geringeren Herausforderungen stehen. Anschließend bestimmen sie selbst Ausdrücke, die sie als Fachbegriffe verstehen. Hier soll nun das erlernte Vorgehen angewendet und die beiden Begriffe ebenfalls selbstständig wiedergegeben werden.

Das Werkzeug hilft dabei, eine metakognitive Strategie für die SuS sichtbar werden zu lassen und den Leseprozess so sehr zu verlangsamen und über Übungen zu illustrieren, was bei allen Lesenden an unbewussten Prozessen mitläuft. Ziel des Werkzeuges ist es, dass die SuS selbstständiger in ihrem eigenen Leseprozess werden und notwendige Strategien kennenlernen, die beim Erschließen des Inhaltes helfen.

Wattenmeer 3.2

Tsunamis 3

Klasse 5/6

Klasse 9/10

S. 86

S. 147



Textaussagen verstehen lernen

- 1 Lies den Text und achte dabei auf den Begriff „Saisonprodukt“. Schaue dir dann den Kasten an. Beantworte die Fragen im Kasten.

- Erdbeeren sind ein Saisonprodukt, weil sie nur einige Monate lang geerntet werden. In Deutschland werden die meisten Erdbeeren von Juni bis August geerntet und verkauft. Mittlerweile können deutsche Landwirte das Obst aber auch schon im Mai oder noch im September/Okttober liefern. Dadurch kann das Produkt den Verbraucherinnen und Verbrauchern länger angeboten werden. Von November bis April gibt es keine Erdbeeren aus deutschen Betrieben zu kaufen. Dann werden Erdbeeren aus anderen Ländern eingeführt und in Deutschland verkauft. Auf diese Weise kann man Erdbeeren in Deutschland tatsächlich das ganze Jahr über kaufen. Sie müssen dafür allerdings aus teilweise weit entfernten Ländern nach Deutschland transportiert werden.

Fachbegriff: *das Saisonprodukt*

Was wird im Text als Saisonprodukt genannt?

Erdbeeren sind ein Saisonprodukt, weil sie nur einige Monate lang geerntet werden. In Deutschland werden die meisten Erdbeeren von Juni bis August geerntet und verkauft.

Warum sind Erdbeeren ein Saisonprodukt?

Welche weiteren Informationen lassen sich im Text zum Begriff Saisonprodukt finden?

- 2 Notiere in der Tabelle zum Fachbegriff „Saisonprodukt“, in welcher Zeile er vorkommt. Erkläre dann in eigenen Worten das Zitat. Suche dir 2 weitere Fachbegriffe aus dem Text heraus. Gib auch hier die Zeile an und erkläre die Begriffe mit eigenen Worten.

Fachbegriff:	Zeile:
<i>das Saisonprodukt</i>	Erklärung:
	
	
	
Fachbegriff:	Zeile:
.....	Erklärung:
.....	
	
	
Fachbegriff:	Zeile:
.....	Erklärung:
.....	
	
	

Textgemälde

Hintergrund

Im Geographieunterricht stellen Fachtexte eine der zentralen Informationsquellen dar. Aber auch das eigenständige Verfassen von Texten gehört zu Aufgaben für SuS. Damit ein Text besser verstanden wird und auch ein prototypischer Aufbau nachvollzogen werden kann, bieten sich Darstellungswechsel an. Diese Darstellungswechsel benennen die zentralen aus dem Text herausgearbeiteten Inhalte. Dabei geht es nicht darum, die „richtigen“ Textinhalte zu visualisieren, sondern das subjektive Verständnis der einzelnen SuS sichtbar werden zu lassen. Dazu bieten sich unterschiedliche Verfahren an, um die Textstruktur grafisch darzustellen.

Sprachliche Aspekte

Das Lesen eines Textes erfolgt in Abhängigkeit von der Qualität des Textes und von den Lesefähigkeiten der Lesenden. Dabei enthalten Texte an sich keinen eindeutigen Kern, keinen objektiven Wissensbestand, sondern jeder Rezipient entdeckt im Text Bedeutsames, das mit dem jeweiligen Vorwissen verknüpft wird. Dabei lassen sich ähnliche, in einer Gruppe geteilte Wissensbestände vielleicht konsensartig benennen. Dennoch gibt es nicht das *eine* Leseverständnis und die *eine* Strategie, mit der sich ein Text erschlossen wird. Jeder wendet andere Lesestrategien an. Eine hilfreiche Strategie kann die Visualisierung von Textinhalten sein.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Damit die Inhalte eines Textes durch die SuS erfasst werden können, ist es wichtig, dass sie selbstständig ihr durch das Lesen des Textes gewonnenes eigenes Verständnis sichtbar machen können. Textvisualisierungsverfahren helfen dabei, Strukturen des Textes, zentrale Inhalte, Zusammenhänge u.Ä. in eine grafische Form zu übertragen. Solche Textvisualisierungen unterstützen sowohl das Lesen eines Textes und das anschließende Zusammenfassen als auch die eigene Textproduktion.

Das Werkzeug führt in die eigenständige Auseinandersetzung mit Textinhalten ein. Es soll ein Pfad erstellt werden, der sichtbar werden lässt, wie die SuS den Text selbst verstanden haben und wo sie welche Zusammenhänge erkennen.

Auf einem Arbeitsblatt wird den SuS vorgestellt, wie eine Textvisualisierung gestaltet werden kann. Dazu wird die Methode des Textgemäldes eingeführt. Der fortlaufende Text soll dann von den SuS selbst visualisiert werden. Hierzu sind die SuS darauf hinzuweisen, dass sie für sich eigene Symbole und grafische Elemente entwickeln können, die ihnen helfen, den Textinhalt besser darzustellen. Es gibt hier keine vorgegebenen Symbole und auch keine richtige Struktur, die realisiert werden muss. Vielmehr müssen die SuS sich eigenständig mit dem Textinhalt beschäftigen und überlegen, wie der Textaufbau grafisch dargestellt werden kann. Wenn die SuS mit dem Lesen von Texten noch vor Herausforderungen stehen, kann auch zunächst eine Lesestrategie (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S.181) ausgewählt werden, um sicherzustellen, dass die Inhalte erfasst worden sind.

WERKZEUG

Versprachlichen von Abfolgen

Hintergrund

Der Geographieunterricht thematisiert in manchen Kontexten Abfolgen von Schritten oder Geschehnissen, die fest aufeinander aufbauen und einen sinnvollen Zusammenhang ergeben. Dies können Experimente sein, deren Durchführung einer festen Ordnung folgt. Aber auch Naturereignisse oder -phänomene wie die Gezeiten, Tag- und Nachtphasen sowie die Jahreszeiten wiederholen sich regelmäßig. Um diese Abfolgen zu fassen und zu beschreiben, bietet sich die Möglichkeit an, grafische Darstellungen der Abfolgen mit der entsprechenden Beschreibung oder Erläuterung zu verknüpfen. Eine typische grafische Repräsentation von Abfolgen ist unter dem Namen „Filmleiste“ bekannt: Jedes Einzelbild stellt einen Moment des Gesamtzusammenhangs dar.

Sprachliche Aspekte

Beim Versprachlichen solcher Visualisierungen von Abfolgen sind spezifische sprachliche Mittel abzurufen. Je nach tatsächlicher Beschreibung sind für die SuS beispielsweise Abfolgewörter, also Zeitadverbien wie *zuerst, dann, zum Schluss* zu verwenden. Weiter wird meist die Gegenwart (Präsens) als Zeitform erwartet. Sprachliche Eigenheiten hält zum Beispiel die Versuchsdurchführung eines Experimentes bereit, in dem die allgemeine *man*-Form Verwendung findet. Diese sprachlichen Eigenheiten müssen durch die SuS eingeübt werden.

Idee und Einsatz des Werkzeugs

Es ist möglich, passend zu vorgegebenen Bildern je einen Textteil vorzugeben. Es muss dann entweder die Reihenfolge der Textteile oder der Bilder (oder auch beides) richtig geordnet werden.

Das Werkzeug kann aber auch dazu genutzt werden, eigene Formulierungen zu den Bildern verfassen zu lassen, die in der richtigen Abfolge vorgegeben sind. Hier können Hilferüste wie beispielsweise Satzanfänge (→ Werkzeug *Satzbauelemente*, S.218) gegeben werden, um die selbstständige Textproduktion der SuS zu unterstützen.

Das Ziel des Werkzeugs ist es, bei den SuS ein Bewusstsein für das Vorhandensein von typischen sprachlichen Mitteln zur Textorganisation herzustellen. Ein Text nutzt verschiedene sprachliche Mittel, die einen Bezug zwischen den einzelnen Abschnitten herstellen und den Gesamttext organisieren. Die SuS können diese sprachlichen Mittel nutzen, wenn sie eine Reihenfolge ermitteln: Wörter, die sich auf zuvor Gesagtes beziehen (*dies, hier, dort, deswegen*) oder Abfolgen ordnen (*zuerst, als Erstes, dann, später, schließlich, zuletzt*). Auf diese sprachlichen Mittel sollen sie hingewiesen werden. Dabei müssen nicht alle Ausdrücke thematisiert werden, sondern je nach Lernstand kann hier variiert werden. Das Arbeitsblatt bietet sich an, um den SuS eine erste Auseinandersetzung mit einem Sachtext unter dem Aspekt der Textorganisation zu ermöglichen. Die Grafik ermöglicht, mit ihnen gemeinsam zunächst allgemein zu besprechen, dass für das Lesen und Verfassen von Texten bestimmte Strukturmerkmale wichtig sind. Anschließend sollen sie bestimmte sprachliche Ausdrücke im Text finden, die eine Verknüpfung zwischen Informationen herstellen, zum einen über Satzgrenzen hinweg und zum anderen über Abschnitte. Dazu kann man im Text bereits einige Wörter fett markieren, die als Einstieg in die Übung genutzt werden können. Wenn die SuS mit den Mitteln zur Versprachlichung von Abfolgen vertraut gemacht worden sind, können sie dazu übergehen, eigene Texte zu Filmleisten und anderen grafischen Repräsentationen von Abfolgen zu schreiben. Je nach Lernstand sollten sie dafür sprachliche Hilfen bekommen.

Hintergrund

Häufig ist der Einsatz von bestimmten Lesetechniken im Methodencurriculum einer Schule verankert. Dabei werden gängige Techniken fokussiert, die in festen Schrittfolgen oder nach Einhalten bestimmter anderer Ablaufschemata das Erschließen eines Textes ermöglichen. Die Werkzeuge in diesem Buch (→ Übersicht *Werkzeuge zum Üben von Lesestrategien*, S.181) sind eher darauf ausgerichtet, bestimmte Strategien, die für das Erschließen notwendig sein können, zu fokussieren. Denn Lesende müssen für sich selbst bestimmen (können), welche Strategien sie einsetzen, um einen Text zu verstehen. Häufig ist es gar nicht förderlich, dass alle Schritte von allen SuS gegangen werden müssen. Denn jeder Leser/jede Leserin ist verschieden kompetent und benötigt andere Strategien und Unterstützungen. Daher ist es viel sinnvoller, die SuS in eine Selbstständigkeit hineinwachsen zu lassen, in der sie aus einem Methodenpool wählen können.

Sprachliche Aspekte

Über Nicht-Verstandenes kann nicht gesprochen oder geschrieben werden. Denn es ist SuS nur möglich sich zu Dingen zu äußern, zu denen sie sprachlich gebundenes Wissen besitzen. Wenn bestimmte Textstellen, bestimmte Wörter unbekannt sind, dann können SuS auf diese zeigen oder vorlesen. Häufig wird gefragt: „Was hast du daran denn nicht verstanden?“ SuS reagieren dann mit: „Alles!“ oder „Was das bedeuten soll.“ Sie sind also nicht in der Lage, das zu versprachlichen, was von Lehrenden bereits gewusst wird. Hier benötigen sie Unterstützung im Umgang mit Unbekanntem und Strategien, wie Texte erschlossen werden können.

Grundsätzlich enthält jeder Text Unbekanntes und es wird immer SuS geben, die mit bestimmten Passagen gut umgehen können, sie also verstehen, und solche, die mit den gleichen Passagen vor Herausforderungen stehen. Ein Text muss oft gar nicht immer bis auf Einzelwortebene verstanden werden, um im Ganzen verstanden zu werden. Es hängt davon ab, was das

eigentliche Lernziel ist. Geht es um ein Globalverständnis, soll ein bestimmter Fachausdruck verstanden werden, soll eine Kausalität erkannt werden oder eine zeitliche Abfolge? Den Text lesen und verstehen ist kein Lernziel, mit dem im sprachbildenden Unterricht gearbeitet werden kann. Es ist zunächst zu klären, welches Ziel mit dem Einsatz des Textes verfolgt wird und welche Informationen aus dem Text gewonnen werden sollen.

Idee des Werkzeugs

Bei diesem Werkzeug geht es nicht darum, wie klassischerweise bei anderen Lesestrategien zu fragen, welche Wörter unbekannt sind und was nicht verstanden wurde. Viel mehr wird das fokussiert, was SuS bereits verstanden haben, um von diesem Wissen aus Weiteres zu erschließen. Ziel ist es, dass die SuS in Einzelarbeit oder kooperativen Settings durch bereits Verstandenes zu mehr Textverständnis gelangen können. Die Texterschließung mit Verstehensinseln geht von dem aus, was schon verstanden wird. Für SuS ist dieses Herangehen vielleicht zunächst ungewohnt: Gemeinsam wird in einem Klassengespräch, in einer Gruppenarbeit oder auch nach mehrmaligem alleinigen Lesen das Wissen aus einem Text gesichert. Hierbei hilft es, den Leseprozess mit Übungen vor, während und nach dem Lesen zu versehen und das Lernziel, warum der Text gelesen werden soll, welche Aufgaben mithilfe welcher Textinformationen beantwortet werden sollen, zu klären.

Mögliche Fragen, die helfen, auf Verstandenes zu fokussieren (unbedingt dem Lernziel anzupassen):

- „Gib wieder, welchen Satz, welchen Abschnitt du verstanden hast.“
- „Benenne den Satz, den du am besten verstanden hast.“
- „Fasse zusammen, was du verstanden hast.“
- „Tauscht gemeinsam aus, welche Textabschnitte ihr verstanden habt. Gebt anschließend eine kurze Zusammenfassung.“
- „Welchen Fachbegriff hast du verstanden und kannst du erklären?“

WERKZEUG

Wortgeländer

- SCANDINAVIEN

Hintergrund

Wortgeländer gehören zusammen mit anderen Werkzeugen, die sprachliche Vorgaben bereitstellen (→ Werkzeug *Satzbauelemente*, S. 218), zu den bekanntesten Unterstützungen im sprachbildenden Unterricht. Sie sind vor allem für junge SuS geeignet, da sie Orientierung geben, wie bestimmte im Unterricht typische sprachliche Situationen bewältigt werden können. Dabei sind Wortgeländer zeitlich begrenzt einzusetzen: In unteren Jahrgangsstufen können die SuS eine Vielzahl von verschiedenen Unterstützungen erhalten, die im Laufe der Sekundarstufe I immer weiter zurückgebaut werden sollten. Gerade bei den Wortgeländern stellt sich ein schneller Gewöhnungseffekt ein, der dazu führen kann, dass die SuS die zur Verfügung gestellten Ausdrücke wie Lernwörter einsetzen, ohne auf die inhaltliche Passung zu achten.

Sprachliche Aspekte

Wortgeländer können wie Satzanfänge oder Sprachhilfen in Schüttelkästen o. Ä. als Chunks verstanden werden. So bezeichnet man eine sinnvolle Einheit von Wörtern, die Satzglieder oder ganze Sätze bilden. Dabei wird immer ein Kontext eröffnet, der anzeigt, in welcher Umgebung welche Ausdrücke genutzt werden. Bestimmte sprachliche Ausdrücke werden so nicht isoliert gelernt, sondern immer in ihrem spezifischen Kontext. Wenn es darum geht, dass SuS beispielsweise eine Einleitung für eine Zusammenfassung verfassen sollen, können sie ganz bestimmte Ausdrücke nutzen: „Der Text handelt von ...“, „In dem vorliegenden Text geht es um ...“. Sie helfen den SuS den Einstieg in die konkrete Schreibhandlung zu finden, und gleichzeitig geben sie ihnen Musterformulierungen vor, die häufig genutzt werden und von ihnen im Fachunterricht verlangt werden.

Idee des Werkzeugs

Wortgeländer geben im Unterschied zu Satzbauelementen oder Schüttelkästen ein vergleichsweise detailliert vorgegebenes Gerüst für einen zu erstellenden Text. Im Extremfall werden alle Bausteine des Textes vorgegeben, es ist aber auch möglich, Leerstellen in ein Wortgeländer einzubauen und das dann durch weitere Hilfestellungen wie etwa eine Bildsequenz auszugleichen. Wortgeländer sollten immer allen SuS zur Verfügung gestellt werden. Die, die diese Unterstützung benötigen, können sie in Anspruch nehmen, ohne auf die Zuweisung von Hilfekarten o. Ä. angewiesen zu sein (→ Einführung: *Potenzialorientierung*, S. 17). Wenn möglich sollten die sprachlichen Unterstützungen auf dem Arbeitsblatt zu finden sein, um die Lösung der Lernaufgabe zu unterstützen. Es kann sich bei Textproduktionen aber auch anbieten, die sprachlichen Ausdrücke zu sortieren und in Form eines zusätzlichen Arbeitsblattes anzubieten.