

Durch die Bewusstmachung von Leseziele und damit einhergehenden Lesestilen sowie durch den Einsatz von Lesestrategien können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler beim Lesen von Fachtexten unterstützen und Frustrationen beim Lesen vermeiden. Dies fördert auch die Lesemotivation und stärkt das Selbstbild, was sich positiv auf den gesamten Lernprozess auswirkt.

3.2.3 Das Verstehen diskontinuierlicher Texte

Als Folge der wachsenden Informationsflut in modernen Gesellschaften spielt [...] auch die Bildkommunikation eine zunehmend wichtige Rolle. Sowohl in Printmedien als auch in elektronischen Medien hat der Bildanteil in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen. Dabei werden, in Abhängigkeit von Thematik und Adressatenkreis, sowohl so genannte 'realistische' Bilder (Fotografien, Gemälde, Zeichnungen) als auch so genannte 'logische' Bilder (Diagramme) verwendet.

(Schnotz/Dutke 2004, S. 63)

Betrachtet man die Lesekompetenz, so ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass diese nicht nur das Verstehen fortlaufend geschriebener, also kontinuierlicher Texte umfasst, sondern dass sie sich ebenso auf die Dekodierung von diskontinuierlichen Texten, die sich aus unterschiedlichen Schrift-, Bild- und grafischen Elementen zusammensetzen können, erstreckt. Eine besondere Form der diskontinuierlichen Texte stellen dabei die logischen Bilder dar, in denen die grafische Darstellungsform überwiegt und kein oder fast kein Text mehr erscheint. Zu solchen diskontinuierlichen Texten zählen zum Beispiel Tabellen, Diagramme oder Schaubilder. Um sie zu verstehen, müssen die Schülerinnen und Schüler über zusätzliche, spezifische Lesestrategien verfügen. (Beispiele für die Arbeit mit diskontinuierlichen Texten finden Sie in Kapitel 4.3. und 4.4.)

Blättern Sie ein Kapitel eines Schulbuchs für eines Ihrer Unterrichtsfächer durch.
a) Wie viele Bilder finden Sie in diesem Kapitel? Wie viele davon sind diskontinuierliche Texte bzw. logische Bilder? Welche diskontinuierlichen Texte bzw. logischen Bilder kommen am häufigsten vor?

b) Was glauben Sie: Welche Bilder in diesem Kapitel helfen Ihren Schülern beim Verstehen der Texte und welche stellen Schwierigkeiten dar?

Logische Bilder weisen einen höheren Abstraktionsgrad auf als realistische Bilder, da sie Sachverhalte darstellen, die man so in der Realität nicht erkennen kann. Im Gegensatz zu realistischen Bildern können die Schüler bei der Verarbeitung logischer Bilder nicht auf ihre alltägliche Wahrnehmung zurückgreifen. Das Verstehen dieser Bilder hängt also entscheidend davon ab, ob die sprachlich oder bildhaft kodierten Informationen erfasst und verstanden werden und ob die Lernenden das Material intensiv genug verarbeiten können.

Obwohl Wissenserwerb und erfolgreiches Lernen stark von der Fähigkeit abhängen, logische Bilder zu verarbeiten, wird bisher die visuelle Lesefähigkeit oder visuelle Kompetenz

in unserem Bildungssystem nicht systematisch vermittelt. Schülerinnen und Schüler können daher nicht immer kompetent mit Bildern umgehen:

Dieses Defizit an Kompetenz im Umgang mit Bildmedien wirkt sich fatal aus. Die Lerner unterschätzen Bilder und extrahieren oft nur einen Bruchteil der Informationen, die in didaktischen Bildern verschlüsselt sind.
(Weidenmann 1991, S. 9)

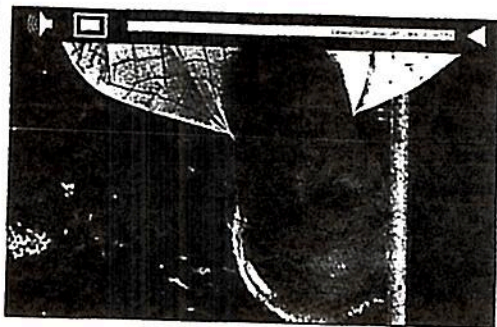
Wenn das Verstehen dieser Bilder im Unterricht nicht systematisch gefördert wird und sie nicht immer verstanden werden, können sie Lernprozesse sogar behindern statt diese zu fördern.
Wie Sie das Verstehen solcher Bilder üben können, sehen Sie in Kapitel 4.3 und 4.4 an Beispielen aus dem Natur- und Gesellschaftskundeunterricht.

In diesem Teilkapitel haben Sie erfahren, welche Bedeutung der Lesekompetenz im Rahmen des Fachunterrichts zukommt und welches die Grundlagen des Leseprozesses sind. Die Kenntnis der verschiedenen Lesestile und der damit verbundenen Strategien soll Ihnen helfen, Ihre Schülerinnen und Schüler zu einem zielgerichteten Lesen anzuleiten. Sie haben weiter gesehen, dass sich Lesekompetenz nicht nur auf das Verstehen kontinuierlicher Texte bezieht, sondern auch für diskontinuierliche Texte entwickelt werden muss. Zudem haben Sie einige Vorschläge zur Lesemotivierung Ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten, die vielleicht auch für Sie motivierend für den Umgang mit Texten in Ihrem Unterricht sind.

3.3 Sprachkompetenz fördern durch Schreiben im Fach

Nachdem wir uns in Kapitel 3.2 mit der Rolle des Lesens im Fachunterricht auseinandergesetzt haben, soll nun das Schreiben näher betrachtet werden. Sehen Sie dazu einen weiteren Auszug aus dem Gespräch mit Christian Agel zur Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht.

Sehen Sie das Gespräch über Unterricht 6:
Gespräch über sprachsensiblen Naturkundeunterricht Sequenz 6.
Womit begründet der Lehrer, dass er in seinem Unterricht relativ viel schreiben lässt?



Beantworten Sie die folgenden Fragen in Bezug auf Ihren eigenen Unterricht:

1. Wie viel wird in Ihrem Unterricht geschrieben?
2. Wird in jeder Stunde geschrieben?
3. Wie lang sind die Schreibphasen in jeder Stunde?

Aufgabe 26



Aufgabe 25

Zusammenfassung

Wahrnehmen, Beschreiben und Verstehen von Bildern

Beschreiben Sie das folgende Bild.



Seydlitz, Erdkunde 1, S. 150, Foto: © Michael Lindner.

Am Ende des Teilkapitels

- können Sie den Konstruktionsprozess der Wahrnehmung und Verarbeitung von Bildern beschreiben,
- kennen Sie das Potenzial von Bildbeschreibungen für die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen.

4.4.3 Visuelle Darstellungen und Sprache im Fachunterricht

Seit vielen Jahren ist festzustellen, dass der Anteil an visuellen Darstellungen in Arbeitsmaterialien und Schulbüchern für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht zunimmt. Dabei verdrängen sie an vielen Stellen die Präsenz von Texten, die immer weiter gekürzt werden und oft nur noch wenig Platz auf der Schulbuchseite einnehmen (Oleschko/Moraitis 2012). Diese Tendenz hängt u.a. mit der Annahme zusammen, dass Bilder (hiermit sind alle visuellen Darstellungen gemeint) vor allem auch dann im Lernprozess besser einzusetzen wären, wenn die Lernenden sprachliche Schwierigkeiten haben. Tatsächlich kann in allen Lerngruppen und besonders in sprachlich heterogenen ein unsystematischer Einbindung von Bildern steht einer gezielten sprachlichen und fachlichen Förderung entgegen. Weniger Texte und mehr Bilder führen weder zu einer besseren Sprachkompetenz noch zu einem vereinfachten Wissenserwerb. Mehr Sprachanlässe und die systematische Einbindung von Texten und Bildern ermöglichen hingegen einen Wissenserwerb, der eng mit dem Aufbau von konzeptuell schriftlicher Kompetenz (vgl. Kapitel 2) verbunden ist. Im Folgenden beschäftigen wir uns mit dem Wahrnehmen, Beschreiben und Verstehen von Bildern und diskontinuierlichen Texten (logischen Bildern).

Bildwahrnehmung

Um den Schülerinnen und Schülern das Verstehen von Bildern zu ermöglichen, sollten Bildwahrnehmung, Bildbeschreibung und Bildverstehen als unterschiedliche Prozesse erkannt und beherrscht werden.

Bevor ein Bild verstanden werden kann, muss es zunächst wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung schafft eine erste Basis, auf deren Grundlage das Wahrgenommene verstanden werden kann.

Bildwahrnehmung ist ein Konstruktionsprozess, der aus mehreren Vorgängen besteht. Das Abgebildete wird dabei bewusst oder unbewusst Schritt für Schritt vom Betrachter konstruiert. Als Sie das Bild oben das erste Mal angesehen haben, haben Sie wahrscheinlich wahrgenommen, dass es sich um ein Luftbild handelt. Erst das zweite, dritte und mehrmalige Sehen hat dazu beigetragen, dass Sie das Bild genauer erfassen und dekodieren konnten.

Im Schulbuchtext heißt es hierzu:

Auf einem Luftbild sieht ihr eine Stadt oder eine Landschaft aus einem ungewöhnten Blickwinkel. Ihr braucht ein wenig Zeit, um euch in das Bild „einzulesen“. Wenn ihr das getan habt, werden Zusammenhänge sichtbar, die man vom Erdboden aus nicht wahrnehmen kann.

(Bösch/Marcus u.a. 2011, S. 150)

Die Schülerinnen und Schüler benötigen also zunächst einmal Zeit, um die Zusammenhänge und die ungewöhnte Perspektive der Aufnahme wahrzunehmen und sich im Bild zu orientieren. Mit der ersten Bildwahrnehmung (Perzeptbildung) kann und soll also zunächst lediglich eine Entschlüsselung (Entkodierung) des Bildes und noch kein Bildverstehen erreicht werden. Mit Entschlüsselung des Bildes ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler das Bild in seine Einheiten zerlegen und die Symbolsysteme des Bildes erkennen können. Im Falle der Luftaufnahme oben z.B.: Von wo wurde das Bild aufgenommen? In welche Einheiten – z.B. dunkel/hell – lässt sich das Bild zerlegen? Was bedeuten die Farben? ... Je komplexer die Bilder sind, desto mehr Zeit und Entschlüsselungsstrategien braucht es.

Bildbeschreibung

Erst wenn das Bild entschlüsselt ist, kann es beschrieben werden. Die durch die Fachdidaktik bereitgestellten Interpretationsmodelle für Bilder berücksichtigen dabei häufig zu wenig die erste Bildwahrnehmung und deren Versprachlichung in der Bildbeschreibung. So wird die Bildbeschreibung bereits oft mit den weiteren Verstehensprozessen „Erklären“ und „Bewerten“ verbunden.

„Erklären“ und „Bewerten“ setzen aber nicht nur unterschiedliche mentale Prozesse voraus, sondern werden auch durch jeweils spezifische und sprachlich komplexere Mittel charakterisiert. Die Bildbeschreibung sollte daher zunächst rein deskriptiv zusammenfassen, was sie wahrgenommen haben. Dafür müssen sie entsprechende sprachliche Mittel kennen, um die zentralen Bildinformationen wiederzugeben.

- typische Verben (erkennen, darstellen, abbilden, sehen, ...)
- ein Einleitungssatz mit Angaben zu Titel, Thema, Bildherkunft und Erscheinungsjahr.

Um den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass Bildbeschreibungen bzw. Beschreibungen frei von subjektiver Wertung sind und lediglich etwas Wahrgenommenes wiedergeben sollen, sollte mit ihnen ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, was beschreibende Aussagen sind. Dazu bietet es sich ähnlich wie im folgenden Beispiel an, die Schülerinnen und Schüler entscheiden zu lassen, was für sie eine Beschreibung ist und was nicht. Ähnlich können dann auch Aussagen für Bewertungen und Interpretationen entwickelt werden.

Beschreiben

Aufgabe: Was ist eine Beschreibung?

Male den Rahmen grün an, wenn eine Beschreibung drin steht.
Male den Rahmen rot an, wenn keine Beschreibung drin steht.

Beispiel: Grün:

Dieses Hemd hat lange Ärmel, einen kleinen Kragen und ist kariert.

T-Shirts sind meistens billiger als Hosen.

Das Haus hat zwei Stockwerke, ein schräges Dach und auf der linken Seite einen Schornstein.

Unsere Wohnung hat drei Zimmer, ein Bad, eine Küche und einen Balkon.

Meine Mutter möchte nicht, dass ich am Sonntagmorgen wecke.

Ein Eichhörnchen hat meistens rotbraunes Fell, eine weiße Kehle und einen buschigen Schwanz.

Man hört nur das Rauschen des Wassers, das zwischen der Vogel und ab und zu das Rascheln der Blätter an den Bäumen.

Ma stolz stand auf der Wiese.

(<http://li.hamburg.de/contentblob/3861102/data/pdf-durchgaaengeige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>, S. 69)

Die zentralen Bildinformationen werden immer vom Leser des Bildes selbst bestimmt, sie sind nicht kanonisiert. Daher benennen Lernende häufig ganz andere Dinge, als die Lehrkraft oder die Autoren des Schulbuchs erwarten.

Um ein Bild zu verstehen, müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Bildwahrnehmungen mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Da der Einsatz von Bildern in der Regel mit einem bestimmten Lernziel verbunden ist, sollten auch die Wahrnehmungen bereits gezielt in die Richtung gesteuert werden.

Als Lehrkraft können Sie hierzu z.B. spezielle Bildausschnitte thematisieren, die von den Lernenden weniger intensiv wahrgenommen und beschrieben wurden. Im Falle des Luftbildes oben könnte so beispielsweise auf die Frachtschiffe fokussiert werden, um das Thema „Logistik“ in den Vordergrund zu stellen.

Durch weitere Informationen und/oder Fokussierung auf Details der Bilder werden so Lernprozess und Wissenserwerb systematisch erweitert. Fragen wie „Was siehst du auf dem Bild?“ sind weniger zielführend, da sie nicht auf ein Lernziel fokussieren, sondern suggerieren, dass alle Eindrücke gleichermaßen wichtig sind. Durch das Vorgeben bestimmter sprachlicher Mittel auf der Wort- und Satzebene kann die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zusätzlich gesteuert und gleichzeitig konzeptionell schriftlich Sprachkompetenz gefördert werden. Im Zusammenhang mit dem Thema Logistik könnte das folgendermaßen aussehen:

- Hilfen auf der Wortebene: Containerschiff, Fracht, löschen, Lagerhalle, lagern, Hilfen auf der Satzebene: Die aus Honkong kommenden Containerschiffe ..., Die auf viele Tausend gleich große Container verteilte Fracht ...

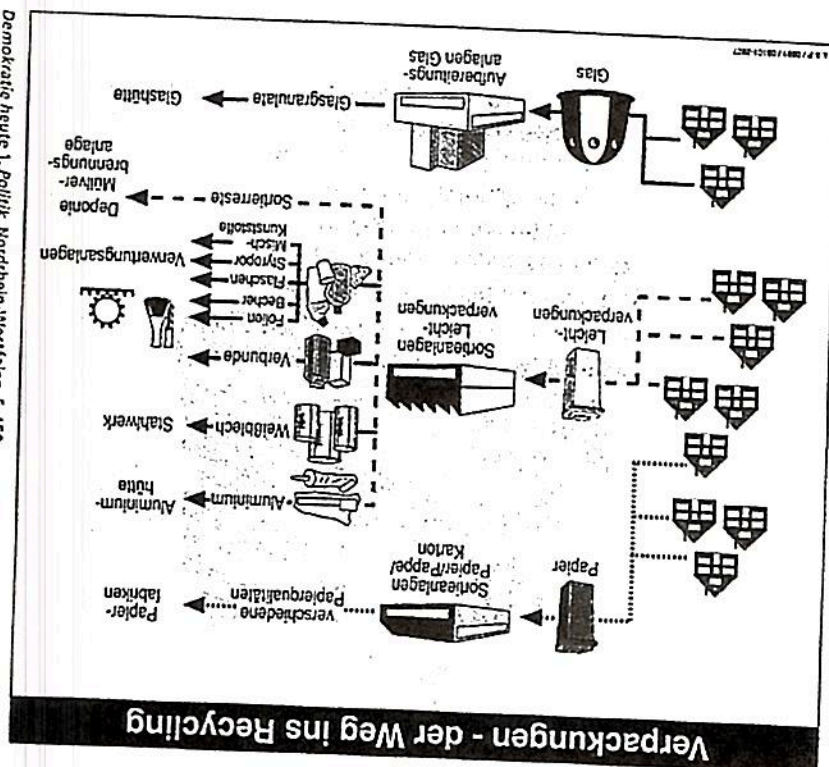
Wählen Sie ein Bild aus, das Sie in Ihrem Unterricht einsetzen. Erläutern Sie, welche zentralen Bildinformationen Ihrer Meinung nach für das Verstehen dieses Bildes unerlässlich sind.

Wahrnehmen, Beschreiben und Verstehen von logischen Bildern

Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht werden bereits früh sehr komplexe Schaubilder eingesetzt. Ähnlich wie die Luftaufnahme und die Rekonstruktionszeichnung M2 auf der Doppelseite zu Beginn des Kapitels verlangen auch Schaubilder von den Schülerinnen

Gerade die Versprachlichung von durch grafische Symbole gekennzeichneten Abläufen stellt für die Schülerinnen und Schüler hierbei oft eine besondere Schwierigkeit dar. Werden im Fachunterricht Aufgaben gestellt, die ohne sprachliche Vorbereitung von den Schülerinnen und Schülern sprachhandlungen verlangen, die diese (noch) nicht leisten können, so kann das schnell dazu führen, dass Lernende als wenig kompetent eingeschätzt werden. Die Ursache, dass ihre Äußerungen von den Kompetenzerwartungen des Lehrplans oder den Erwartungen des Schulbuches/Lehrers abweichen, liegt dabei häufig in der zu geringen Beachtung der Sprachhandlungen, die in den bestimmten Phasen der Bildbearbeitung (Wahrnehmen – Beschreiben – Verstehen) vorausgesetzt werden. Als Lehrkraft muss man sich daher zunächst fragen, was von den Schülern bei der Beschäftigung mit dem Bild erwartet wird und welche sprachlichen Mittel notwendig sind, um diese Erwartungen zu erfüllen. Wie lassen sich die grafischen Symbole versprachlichen? Welche weiteren sprachlichen Mittel werden für die Beschreibung des Bildes verlangt? Sollen die Schülerinnen und Schüler zusammen mit der Bildbeschreibung auch bereits Aufgaben lösen, die ein Bildverstehen erfordern (Erklärung, Analyse, Interpretation)? Dann muss auch hier zunächst geklärt werden, welche Erwartungen erfüllt werden sollen und wie Bildwahrnehmung und Vorwissen bzw. Wissenserwerb miteinander verknüpft werden können. Bei dem oben gezeigten Schaubild wäre eine Aufgabenstellung wie „Beschreibe den Weg der Verpackungen vom Haushalt ins Recycling.“ für sprachlich schwache SchülerInnen und Schüler möglicherweise zu komplex. Es böte sich daher eher an, die Aufgaben Kleinschrittiger zu formulieren: „Beschreibe den Weg des Papiers von den Papierfabriken bis zu den Papierfabriken.“

Bildbeschreibung



Demokratie heute 1. Politik: Nordrhein-Westfalen, S. 150.



Bildwahrnehmung

und Schüler zunächst eine genaue Entschlüsselung und die anschließende Verknüpfung des Wahrgenommenen mit bereits vorhandenem oder noch aufzubauenem Wissen. Auch hier muss zunächst das Symbolsystem der Abbildung entschlüsselt werden, z.B.: Was bedeuten Pfeile, Linien, Punkte, Piktogramme in speziell diesem Schaubild? Welche Bedeutung haben Farben? Gibt es eine Richtung, in die das Schaubild gelesen werden muss? usw.



Unterziehen Sie eine Schulbuchseite Ihrer Wahl einer genaueren Analyse unter der Trias Text – Bild – Aufgabe.

a) Wie werden der Text / die Texte und das Bild / die Bilder in den Aufgaben der Schulbuchseite einbezogen?

Schüler und Schülerinnen können den Erwartungen nur dann gerecht werden, wenn die eingesetzten Aufgabenformate transparent und die intendierten fachlichen und sprachlichen Leistungen ausreichend vorbereitet sind. Daher sollte der Einsatz von visuellen Darstellungen genau geplant werden und auf ein konkretes Lernziel hin sowohl sprachlich als auch fachlich didaktisiert sein.

- In den Sortieranlagen wird das Papier gelagert/aufbereitet/vernichtet/recycelt.
- Das Papier wird durch ein Entsorgungsunternehmen entfernt/vernichtet/recycelt.
- Das Papier wird entsorgt/weggeschmissen.

Die Anzahl der Verben kann variiert werden, je nachdem welcher Schwierigkeitsgrad und welches Lernziel intendiert ist.

Neben dem Registerbewusstsein lassen sich mit Wortlisten auch Diskussionen über Fachinhalte einleiten, indem die Lernenden sich bspw. damit auseinandersetzen, welches Wort am besten zur dargestellten Situation passt.

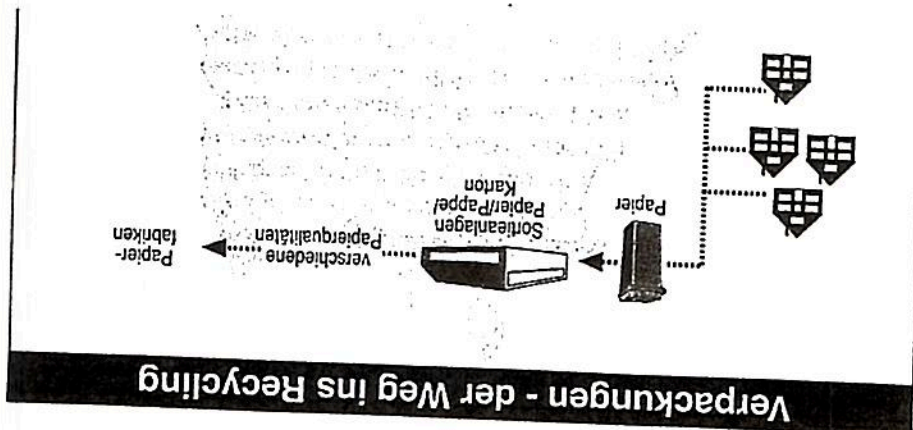
Für Schülerinnen und Schüler, die weniger stark angeleitet werden müssen, wäre es möglich, eine Liste von Verben zusammenzustellen, die sie für die Beschreibung nutzen können: produzieren, sortieren, entsorgen, verwenden ...

Hierbei sind unterschiedliche Arbeitsanweisungen denkbar. So kann beispielsweise das Bewusstsein der Lernenden für unterschiedliche Sprachregister, also für die Angemessenheit eines Ausdrucks in einer bestimmten Kommunikationssituation, gefördert werden, indem sie auf einem Arbeitsblatt die weniger treffenden Verben durchstreichen sollen:

- Die Haushalte machen/produzieren Papiermüll.
- Das Papier wird entsorgt/weggeschmissen.
- ...

(eigenes Material der Autoren)

- Die Haushalte produzieren ...
- Das ... wird entsorgt und gelangt in Hier wird zwischen ... und ... unterschieden.
- Die verschiedenen ... gelangen dann in die ...



Hier könnten den Lernenden zunächst steuernde Satzhilfen gegeben werden, die dann später auch auf die anderen Verwertungsketten übertragbar sind:



In diesem Kapitel wird nun der Herkunftssprachenunterricht (z.B. Türkischunterricht) betrachtet, in dem sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für sprachliches Lernen in der Erst- und Zweitsprache und die Erweiterung der sprachlichen Gesamtkompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ergeben. Der Herkunftssprachenunterricht – früher auch als muttersprachlicher Ergänzungunterricht bezeichnet – ist ein unverzichtbarer Bestandteil einer grundlegenden Schulentwicklung. Er bietet eine gezielte Sprachförderung für bestimmte Lerngruppen, da in diesem Unterricht die Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern als Lernressource besonders berücksichtigt werden können. Auch für Lehrkräfte nicht-sprachlicher Fächer sind Einblicke in den Herkunftssprachenunterricht lohnenswert. Für den Fachunterricht können sich daraus neue Lernmöglichkeiten in Bezug auf die Wertschätzung von anderen Sprachen ergeben (siehe Kapitel 1), und der Fachlehrer kann, auch ohne eigene Kenntnisse in den Herkunftssprachen, die Initiierung von gesamtgesellschaftlichem Lernen fördern.

Einen Eindruck davon, wie unterschiedlich die einzelnen Sprachen der Schülerinnen und Schüler aufgebaut sein können, vermittelt die Webseite von „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ unter www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php. Hier finden Sie ausführliche Informationen zu Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie Überblicksartige sprachvergleichende Ausführungen zu verschiedenen sprachlichen Phänomenen, die besondere Herausforderungen beim Spracherwerb darstellen.

4.5 Sprachförderung im Herkunftssprachenunterricht

In Kapitel 1.1.2 wurde bereits festgestellt, dass gut ausgebauten Kenntnissen in der Herkunftssprache einen positiven Einfluss auf das Erlernen der Zweit- und jeder weiteren Sprache ausüben können und dass Language Awareness, also das aktive Einbeziehen von Mehrsprachigkeit und das Wissen um die Bedeutung der Sprachen, eine positive Sprachlernatmosphäre schafft und den Spracherwerb fördert.

In diesem Teilkapitel haben Sie gesehen, dass im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht das Zusammenspiel zwischen Text und Bild in den Schulbüchern eine große Rolle spielt. Ihre Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, sowohl kohärente Texte als auch realistische und logische Bilder zu verstehen und ihre Inhalte zu versprachlichen. Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sind die Inhalte zudem oft abstrakt und Fachkonzepte müssen verstanden werden.

Wir haben Ihnen anhand der Beispiele typische Merkmale gesellschaftswissenschaftlicher Sprache im Unterricht gezeigt und Möglichkeiten, Ihre Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Texten zu unterstützen. Dadurch fördern Sie nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Fachkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Zusammenfassung

- Reflektieren Sie, wie Sie bisher mit solchen Schulbuchseiten und deren Aufgabenstellungen umgegangen sind. Womit/Wodurch hatten Ihre Schüler Schwierigkeiten?
- Versuchen Sie, mit dem nun erworbenen Wissen mögliche Hilfestellungen für Ihre Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen aus.