



Modul 2: Fachliches und sprachliches Lernen

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Modulübersicht

Modulbeschreibung: Dieses Modul ist sehr umfassend und deshalb in 2 Teile geteilt. Im ersten Teil des Moduls setzen sich die Teilnehmenden mit dem Zusammenhang zwischen fachlichem Lernen und sprachlichen Kompetenzen auseinander und lernen das Konzept der literalen Handlungskompetenz und dessen Relevanz für den Fachunterricht kennen. Im zweiten Teil des Moduls wird das argumentative Schreiben in seiner erkenntnisgewinnenden Funktion vorgestellt und mit den Textprozeduren als didaktisch relevante Einheiten in Verbindung gebracht.

Erkenntnisleitende Fragen:

- Wie hängen sprachliche Kompetenzen und fachlicher Lernzuwachs zusammen?
- Warum kann argumentatives Schreiben für den Fachunterricht nützlich sein?
- Wie kann ich durch das Schreiben meine SchülerInnen beim Erwerb fachlicher und sprachlicher Kompetenzen unterstützen?

Modulziele:

- Die Lehrkräfte wissen, wie durch die Berücksichtigung der Sprache fachliches Lernen unterstützt werden kann.
- Die Lehrkräfte wissen um den Nutzen des Schreibens für fachliches Lernen und erkennen Textprozeduren in Texten bzw. können Texte um argumentative Textprozeduren anreichern.

Aktivitäten:

1. Einstieg: Mathematikbeispiele zur Sensibilisierung für den Zusammenhang von Sprachkompetenz und fachlichem Verständnis
2. Literale Handlungskompetenz an einem Beispiel erfahren, theoretische Untermauerung des Konzepts
3. Exkurs: Spracherwerb und die Musterhaftigkeit von Sprache (siehe Modul 3)
4. Textprozeduren als didaktische Bezugsgröße
5. Argumentatives Schreiben im Fachunterricht
6. Zusammenfassung
7. Überleitung zu Modul 3

Literatur:

- Aguado, Karin (2016): „Deutsch lernen mit Chunks“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des*

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Deutschunterrichts. Sonderheft: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund, 30-33.

- Bachmann, Thomas & Michael Becker-Mrotzek (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*, 191–210. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. Abrufbar unter https://wiki.edu-ict.zh.ch/media/quims/fokusa/becker-mrotzek_bachmann_2010_schreibaufgaben.pdf
- Budke, Alexandra, Miriam Kuckuck, Michael Meyer, Frank Schäbitz, Kristen Schlüter & Günther Weiss (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster, New York: Waxmann.
- *Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): „Sprache als Medium des Lernens im Fach“*, in: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York: Waxmann, 25-40.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Eike Thürmann (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster, New York: Waxmann
- Sabine Schmölzer-Eibinger (2015). Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. Abrufbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf
- Sturm, Afra (2008). *Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit*. Abrufbar unter https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf
- Handreichung zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung

Anhang

1. Fachtext Biologieunterricht
2. Checkliste zu profilierten Schreibaufträgen
3. Text ohne Textprozeduren
4. Originaltext Didaktisierung: Schuluniformen – einheitliche Kleidung oder bunte Vielfalt?
5. Textprozedurenskelett neu befüllen
6. Textprozeduren des Argumentierens
7. Text zur Anreicherung
8. Text ProFo-Didaktisierung: Handyverbot in der Schule – Ja oder nein?

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

1. Einstieg: Mathematikbeispiele zur Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen sprachlichen Kompetenzen und fachlichem Verständnis

- a. Geben Sie den Teilnehmenden jeweils ein Arbeitsblatt mit den Mathematikbeispielen (siehe Kopiervorlage 1, extra pdf) und fordern Sie sie auf, zu zweit Lösungen zu finden. Betonen Sie, dass Hilfsmittel benutzt werden können.
- b. Zeigen Sie anschließend die Reflexionsfragen und lassen Sie die Teilnehmenden diskutieren und schriftlich festhalten, was sie beobachtet haben.
- c. Bringen Sie die Diskussion anschließend ins Plenum und sammeln Sie die Erkenntnisse und Meinungen zum Zusammenhang zwischen Fachinhalt (hier Mathematikoperationen) und Sprachkompetenzen.

Mathematikaufgaben zur Sensibilisierung

LitA

Reflexionsfragen

1. Reihen Sie die Beispiele nach dem von Ihnen empfundenen Schwierigkeitsgrad (von leicht bis schwierig)
2. Welche Beispiele haben Ihnen Schwierigkeiten bereitet? Warum?
3. Haben Sie es geschafft diese Schwierigkeiten zu überwinden? Wenn ja, wie?
4. Welche Erkenntnisse ziehen Sie aus dieser Aufgabenstellung?
5. Wie lassen sich diese Erkenntnisse auf Ihre Unterrichtspraxis übertragen?

Erasmus+

Mögliche Diskussionsergebnisse:

- **Schwierigkeitsgrad:** Wahrscheinlich werden Bsp. 1 und Bsp. 4 als am leichtesten eingestuft, Bsp. 2 und Bsp. 3 (Niederländisch) als mittelschwer und Bsp. 5 (Türkisch) als am schwersten.
- **Lösungsstrategien:** Die meisten Teilnehmenden nutzen das Internet für eine Übersetzung der Angabe.
- **Erkenntnisse:** Die Teilnehmenden erkennen, dass Sprache und Fach verbunden sind, da Schwierigkeiten beim Lösen von Mathematikbeispielen in einer anderen Sprache entstehen, selbst wenn die Rechenoperationen beherrscht werden. Es werden daher Hilfsmittel benötigt, die den Schülerinnen und Schülern im regulären Unterricht oft nicht zur Verfügung stehen. Möglich ist, dass die Teilnehmenden sich nur wenig betroffen fühlen, da ihre Schülerinnen und Schüler (bis auf Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger) nach ihrer Wahrnehmung keine Probleme mit der deutschen Sprache haben.

Für FortbildnerInnen stehen Übersetzungen und Musterlösungen zur Verfügung (siehe Kopiervorlage 2, extra pdf)

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Zeigen Sie anschließend das Zitat und reflektieren Sie mit der Gruppe, inwiefern das Zitat für diese stimmt.

Als Impulse können Fragen gestellt werden, wie z.B.:

1. Was bedeutet es, eine Sprache ausreichend zu beherrschen?
2. Woran machen die teilnehmenden Lehrkräfte dies fest?

Zitat

LitA

„Sprache ist das zentrale Medium für den Wissenserwerb im Bildungskontext. Fachliche Inhalte werden sprachlich vermittelt und mittels Sprache erworben. Nur wer die Sprache des Unterrichts ausreichend beherrscht, d.h. die Voraussetzungen mitbringt, hat Zugang zu den Fachinhalten.“
(Schmölzer-Eibinger 2013, 11)

Erasmus*

2. Literale Handlungskompetenz und fachliches Lernen

Anhand des folgenden Beispiels aus dem Biologieunterricht (Anhang 3) soll den Teilnehmenden verdeutlicht werden, dass diese über sog. literale Handlungskompetenz verfügen. Unter literaler Handlungskompetenz (auch literaler Kompetenz oder Textkompetenz) versteht man die Fähigkeit, „Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen zu können“ (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, 15).¹ Jemand, der literale Fähigkeiten besitzt, ist demnach im Stande, typisch schriftsprachliche Texte zu verstehen bzw. auch selbst zu verfassen. Er/sie hat gelernt, Informationen/Wissen aus schriftsprachlich verfassten Texten zu entnehmen oder selbst Wissen auf eine gewisse Art und Weise darzustellen, die sich deutlich von der Alltagssprache unterscheidet. Man spricht auch von einem speziellen Sprachregister.

Im schulischen Fachunterricht sind diese literalen Fähigkeiten von besonderer Bedeutung, da das Wissen meist über dieses Sprachregister vermittelt wird.

Unter **literaler Handlungskompetenz** versteht man die Fähigkeit, ...

LitA

- ... „Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen zu können“ (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, 15)
- jemand, der literale Fähigkeiten besitzt, ist demnach im Stande, typisch schriftsprachliche Texte zu verstehen bzw. auch selbst zu verfassen.
- er/sie hat gelernt, Informationen/Wissen aus schriftsprachlich verfassten Texten zu entnehmen oder selbst Wissen auf eine gewisse Art und Weise darzustellen, die sich deutlich von der Alltagssprache unterscheidet.
- auch: spezielles Sprachregister

Erasmus*

Reflexionsimpuls:

Sammeln Sie mit den Teilnehmenden Beobachtungen zur Frage nach den Schwierigkeiten im Umgang mit Fachtexten. Die Teilnehmenden machen sich Ihre Vorannahmen und Einstellungen bewusst und werden in weiterer Folge explizit auf

¹ Diese Definition baut auf begrifflichen Bestimmungen von Portmann-Tseli
Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Reflexion

LitA

Denken Sie an Probleme Ihrer SchülerInnen im Zusammenhang mit Texten. Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Probleme?

Sammeln Sie Ihre Beobachtungen und besprechen Sie diese mit einem/r Kollegen/in.

Erasmus*

die Komplexität von Aufgabenstellungen im Fachunterricht aufmerksam gemacht. Im besten Fall erkennen die Teilnehmenden bereits von selbst, dass es bestimmte Formulierungen sind, die einen Fachtext ausmachen. Nutzen Sie diese Reflexionen, um später das Konzept der Textprozeduren aufzugreifen und zu verdeutlichen.

Das folgende Beispiel demonstriert, wie komplex die Sprache des Fachunterrichts ist, und welche Leistung von den SchülerInnen auf sprachlicher Ebene, meist in Form von Fachtexten, verlangt wird, um das fachlich relevante Wissen zu zeigen (Verstehen des Textes und der Aufgabenstellung, schriftliches Formulieren der Deutung).

Aktivität: Geben Sie den Teilnehmenden das Handout (Anhang 3) und fordern Sie diese auf, die Aufgabe zu lösen. Vergleichen Sie die Lösungen und die sprachlichen Formulierungen.

Halten Sie mit der Gruppe fest,

a) worin die Herausforderungen liegen und markieren Sie jene, die sprachlicher Natur sind;

b) was die schriftlichen Antworten ausmacht.

Weisen Sie auf die (wahrscheinlich) komplexen Formulierungen hin, die sich in den Lösungen finden und machen Sie deutlich, dass Fachlehrkräfte Antworten mit diesen Merkmalen (meist) unbewusst erwarten, diese Fähigkeiten bei ihren SchülerInnen also voraussetzen.

Literale Fähigkeiten bauen auf frühen und vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit schriftsprachlich geprägter Sprache und auf grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten auf. Dazu gehören einerseits basale grammatische Kenntnisse sowie der Wortschatz in quantitativer, aber auch in qualitativer Hinsicht (z.B. auch die kontextbezogene Bedeutung von Wörtern). Andererseits gehen literale Fähigkeiten weit darüber hinaus. Literale Fähigkeiten sind die Grundlage für das Verstehen und Kommunizieren im Fach. Wenn es nun bereits im basalen Bereich der Sprachkompetenz „Lücken“ gibt, ergeben sich gravierende Probleme für das sprachbasierte Lernen im Fachunterricht.

Die Forschung zu diesem Bereich kann nun immer besser erklären, woran die Probleme liegen: es zeigt sich, dass es nicht um klassische Bereiche wie Syntax oder Morphologie geht, sondern **fachtypische Handlungsmuster**, die von den SuS beherrscht werden müssen. In den Fächern muss Sprache jedenfalls funktional verwendet werden.

Die Forschung zu diesem Bereich kann nun immer besser erklären, woran die Probleme liegen: es zeigt sich, dass es nicht um klassische Bereiche wie Syntax oder Morphologie geht, sondern **fachtypische Handlungsmuster**, die von den SuS beherrscht werden müssen. In den Fächern muss Sprache jedenfalls funktional verwendet werden.

Beispiele:

- man erklärt Sachverhalte oder Beobachtungen
- man begründet eine Position
- man argumentiert, warum etwas so oder so sein muss

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Versuchsbeschreibung
Schafgarbepflanzen lassen sich so an der Wurzel zerteilen, dass jedes Teil wieder zu einer vollständigen Pflanze heranwächst. In diesem Versuch wurden drei verschiedene Pflanzen (mit A, B und C bezeichnet) an der Wurzel in jeweils drei Teile geteilt: Eines der drei Teile von Pflanze A wurde im Gebirge auf 3050 Meter Höhe, eines auf 1400 Meter Höhe und das letzte im Tiefland in 30 Meter eingepflanzt. Mit Pflanze B und C wurde genauso verfahren. Nach einigen Monaten waren die Pflanzen gewachsen und ihre Höhe wurde gemessen (siehe Abbildung).

Aufgaben

- Lies die Versuchsbeschreibung und orientiere dich in der Abbildung unten.
- Formuliere schriftlich deine Beobachtungen, die du am unten dargestellten Diagramm machen kannst.
- Formuliere eine Deutung des Versuchs.

Reflexion

LitA

1. Überlegen Sie, wann und wie Sie in jüngeren Jahren persönlich mit schriftsprachlich geprägter Sprache konfrontiert wurden?
2. Sammeln Sie Beispiele für schriftsprachliche Formulierungen in Ihrem Alltag.

Erasmus+

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass fachspezifische Formulierungen nicht im Deutschunterricht gelernt und dann in den Fachunterricht transferiert werden können, sondern in jedem Fach ein Augenmerk auf die Ausbildung literaler Kompetenzen gelegt werden muss, denn FACHLICHES LERNEN IST IMMER AN FACHSPRACHE UND FACHKOMMUNIKATION geknüpft. Ohne Sprache ist kein fachliches Lernen möglich. Deshalb werden im ProFo-Modell ein Ansatz zur Zweitsprachförderung (Focus on Form) und ein Ansatz zur Schreibförderung (Textprozeduren) zusammengeführt. Entscheidend ist, dass die im ProFo-Modell fokussierten sprachlichen Einheiten nicht mit dem FACHWORTSCHATZ eines Faches gleichzusetzen sind. Die im Fokus stehenden Formulierungen sind fächerübergreifend relevant. Man spricht auch von literalen Handlungen (s.u.).

Exkurs: Spracherwerb und die Musterhaftigkeit von Sprache

Das ProFo-Modell basiert auf einem Spracherwerbsmodell, das davon ausgeht, dass Sprache durch das Erkennen und Speichern wiederkehrender sprachlicher Muster erlernt wird. Sprachgebrauch führt zur Routine und diese wiederum zu Sprachkompetenz. Damit sich die Routine bilden kann, benötigen Lernende zahlreiche Beispiele dafür, wie das Muster „funktioniert“. Routinen können definiert werden als bevorzugte und erwartbare Formulierungen und sind Teil des Spracherwerbs. Kompetente SprachbenutzerInnen wissen um die Verwendung dieser Formulierungen. Auch in der sog. Bildungssprache spielen Routine bzw. musterhafte Formulierungen eine wichtige Rolle (vgl. Aguado 2016).

Im ProFo-Modell werden vordergründig jene Muster fokussiert, die zur Realisierung argumentativer Texthandlungen dienen. SchülerInnen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und lernen, verfügen unbewusst (meist) über die im Fokus stehenden Formulierungen und lernen diese gezielt einzusetzen (siehe Schritt 2 und 3 des didaktischen Modells). Insbesondere haben sie mit den grammatischen Aspekten weniger Probleme, d.h. die Verwendung der Formulierungen während der Diskussion ist formal nicht das Problem. Bei DaZ-Lernenden wird der Fokus etwas erweitert.

Mit Focus on Form werden die SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache dabei unterstützt, diese Ausdrücke und Formulierungen stärker in den eigenen Fokus zu bringen und dadurch - als Muster - zu erlernen. Für DaZ-Lernende ergibt sich durch das ProFo-Modell die Chance, dass sich sprachliche Fähigkeiten im Rahmen des fachlichen Lernens weiterentwickeln können. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Umsetzung von Focus on Form kompetent erfolgt (siehe Modul 3 zu Focus on Form im Fachunterricht).

3. Schreiben im Fachunterricht

Im 2. Teil des Moduls steht das Schreiben im Fachunterricht im Fokus. Die Teilnehmenden reflektieren ihre persönliche Schreibbiografie und welche Rolle das Schreiben in ihrem heutigen Fachunterricht spielt. Außerdem wird das Schreiben innerhalb des ProFo-Modells erläutert und es wird ein Schreibauftrag für die Umsetzung im Unterricht formuliert.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Reflexion der persönlichen Schreibbiografie

Die Erfahrungen, die Lehrkräfte während ihrer Schulzeit selbst mit dem Schreiben gemacht haben, beeinflussen, wie sie das Schreiben auch heute noch wahrnehmen und in ihrem Unterricht einsetzen. Eine Art herauszufinden, wie sich frühere Schreiberfahrungen auf den heutigen Umgang mit dem Schreiben auswirken, ist die eigene Schreibbiografie zu reflektieren.

Fordern Sie die Teilnehmenden zu diesem Zweck auf, auf einem A4-Blatt eine Linie zu ziehen. Diese kann gerade sein, aber auch eine Spirale oder Kurve oder eine andere, individuelle Form annehmen. Wichtig ist, dass neben der Linie genug Platz zum Schreiben bleibt, denn die Linie dient als Zeitachse. Auf dieser notieren die Lehrkräfte nun ihre Schreiberfahrungen. Begonnen werden kann dabei z.B. mit den ersten Buchstaben, dem ersten geschriebenen Text. Bis zum heutigen Tag sollen alle Schreiberfahrungen notiert werden, die den Teilnehmenden spontan einfallen.

Anschließend sollen die Teilnehmenden reflektieren, wie sie diese Schreiberfahrungen wahrgenommen haben und ihre Gefühle auf dem Blatt ergänzen. Dies kann z.B. durch das Ergänzen von Farben und Formen geschehen. Hier können die Teilnehmenden ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Stellen Sie ihnen dazu am besten Buntstifte, Filzstifte usw. in unterschiedlichen Farben zur Verfügung. Sollten Teilnehmende ihre Schreibbiografie mit den anderen Lehrkräften teilen wollen, kann dies im Plenum oder in Kleingruppen geschehen.

Schreiben im ProFo-Modell

Nun da die Teilnehmenden das Schreiben in ihrer Vergangenheit und Gegenwart reflektiert haben, werden einige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Schreiben präsentiert und die Rolle des Schreibens im ProFo-Modell näher beleuchtet.

Warum schreiben im Fachunterricht?

Das Schreiben bietet aufgrund seiner besonderen Eignung, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden, ein besonderes Potential für den Fachunterricht. Dieses wird im ProFo-Modell durch den Einsatz verschiedener Schreibaufträge genutzt.

Zahlreiche Studien zeigen stabile Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Lernen und dem Schreiben im Unterricht^{1,2}. Schulisches Schreiben ist kognitives Werkzeug bzw. Denkmedium für fachliches Lernen. Es ermöglicht und unterstützt Verstehensprozesse und die Schaffung neuer Wissensstrukturen³. Nicht jede Art des Schreibens trägt jedoch zum Lernen

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Warum schreiben im Fachunterricht?

LitA

- Zusammenhang zwischen fachlichem Lernen & Schreiben im Unterricht (Klein & Boscolo 2016, Klein, Arcon & Baker 2016)
- Epistemisch-heuristisches Schreiben
- Schreiben & sprachliches Lernen / Partizipation an Praktiken einer Schriftkultur (Rotter & Schmöler-Eibinger 2015)

gleichermaßen bei. Eine besondere Rolle spielt das epistemisch-heuristische Schreiben, bei dem kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden, um ein Problem zu lösen. Im Gegensatz dazu steht z.B. das Schreiben einer Nachricht zum Zweck der Terminvereinbarung oder das Aufschreiben einer Einkaufsliste als „externer Speicher“⁴. Im ProFo-Modell wird vor allem das besondere Potential des epistemisch-heuristischen Schreibens genutzt, um fachliches Lernen anzuregen.

Das Schreiben trägt aber nicht nur zum fachlichen, sondern auch zum sprachlichen Lernen bei. Durch das Verfassen eines Textes lernen die SchülerInnen sich schriftsprachlich auszudrücken und an den Praktiken einer Schriftkultur zu partizipieren⁵. Durch das Schreiben im Fachunterricht werden daher nicht nur fachliche Inhalte besser verstanden und behalten, sondern es findet auch sprachliches Lernen statt.

Schreiben im ProFo-Modell: argumentativ, kooperativ, mehrsprachig

Im ProFo-Modell spielt vor allem das argumentative Schreiben eine große Rolle. Denn die Fähigkeit argumentative Texte zu schreiben, ist sowohl für den Bildungserfolg⁶ als auch die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft unabdingbar⁷. Auch in der Schule ist das Argumentieren fächerübergreifend von hoher Relevanz und wird daher als eine zentrale bildungsbiographische Diskursfunktion aller Fächer betrachtet^{8,9}.

Außerdem werden in ProFo-Didaktisierungen fast alle Texte kooperativ, d.h. in der Kleingruppe, verfasst. Sprachbewusstheit und Sprachreflexion können auf diese Weise durch Interaktion und das Aushandeln von Bedeutungen gefördert werden¹⁰. Diese interaktiven Aushandlungsprozesse in der Gruppe tragen dazu bei, dass sprachliche Phänomene bewusster wahrgenommen und reflektiert werden als im Mündlichen⁵. Im Rahmen des ProFo-Modells wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler v.a. auf argumentative Ausdrücke

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Schreiben im ProFo-Modell

LitA

- Argumentatives Schreiben:
 - Bildungserfolg (Budke & Meyer 2015)
 - Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft (Petersen 2013)
 - Zentrale bildungsbiographische Diskursfunktion aller Fächer (Feilke 2013; Vollmer 2011)
- Kooperatives Schreiben:
 - Sprachbewusstheit (Rotter & Schmolzer-Eibinger 2015)
 - Sprachreflexion (Lehnen 2017)
 - Erleichterung des arg. Schreibens (Ferretti & Lewis 2013)
- Mehrsprachiges Schreiben (siehe Modul 4)

Erasmus+

(weil, sowohl als auch, etc.) und ihre Funktion in argumentativen Handlungen (z.B. dem Begründen oder Konzedieren) gelenkt. Gleichzeitig unterstützt das kooperative Schreiben die Schülerinnen und Schüler auch dabei einen argumentativ anspruchsvollen Text zu verfassen. So fällt es beim Schreiben in der Gruppe zum Beispiel leichter, mehrere Argumente zu einem strittigen Thema zu finden und die Perspektiven anderer sowie die Beschränktheit der eigenen Perspektive zu erkennen¹¹. Dadurch wird die Realisierung von Handlungen wie das Antizipieren und Entkräften von Gegenargumenten angebahnt und erleichtert.

Auch das assoziative und mehrsprachige Schreiben spielt im ProFo-Modell eine wichtige Rolle. Diese wird jedoch erst im Modul 4 ergänzt.

Quellen

1. Klein, P. D. & Boscolo, P. Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *J. Writ. Res.* 7, 311–350 (2016).
2. Klein, P. D., Arcon, N. & Baker, S. in *Handbook of writing research. 2nd edition* (eds. MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J.) 243–256 (The Guilford Press, 2016).
3. Schmörlzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. in *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (eds. Schmörlzer-Eibinger, S. & Thürmann, E.) 9–15 (Waxmann, 2015).
4. Molitor-Lübbert, S. in *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (eds. Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. & Wrobel, A.) 33–46 (VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2002).
5. Rotter, D. & Schmörlzer-Eibinger, S. in *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (eds. Schmörlzer-Eibinger, S. & Thürmann, E.) 73–98 (Waxmann, 2015).
6. Budke, A. & Meyer, M. in *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (eds. Budke, A. et al.) 9–28 (Waxmann, 2015).
7. Petersen, I. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler / -innen und Studierenden. 69–79 (2013).
8. Feilke, H. in *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (ed. Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, H. J. .) 113–130 (Waxmann, 2013).
9. Vollmer, H. J. Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. (2011). at <<http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>>
10. Lehnen, K. in *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (eds. Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T.) 299–314 (Waxmann, 2017).
11. Ferretti, R. P. & Lewis, W. E. in *Best practices in writing instruction.* (eds. Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J.) 113–140 (Guilford Press, 2013).

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Welche Rolle spielt das Schreiben in meinem Unterricht?

Zur Reflexion der Rolle des Schreibens im eigenen Fachunterricht notieren die Teilnehmenden in Stichworten die Antworten auf die untenstehenden Fragen. Es wird sich wahrscheinlich zeigen, dass die persönliche Schreibbiografie damit zusammenhängt, wie die Lehrkräfte das Schreiben in ihrem Unterricht einsetzen. Lehrkräfte, die dem Schreiben sehr positiv gegenüberstehen, werden dieses wahrscheinlich öfter im Unterricht einsetzen und der Meinung sein, dass ihre SchülerInnen davon profitieren. Auch die Ergebnisse dieser Reflexion können im Plenum oder der Kleingruppe geteilt werden.

Welche Rolle spielt das Schreiben in meinem Unterricht?

LitA

- Wie oft im Schuljahr schreiben meine SchülerInnen?
- Wann schreiben meine SchülerInnen? (z.B. vor einem Test)
- Wo schreiben meine SchülerInnen? (zu Hause, im Unterricht, ...)
- Wie schreiben meine SchülerInnen? (alleine, zu zweit, in Gruppen; auf Papier, am Computer, ...)
- Welche Texte schreiben meine SchülerInnen?
- Wie sieht ein Beispiel für einen Schreibauftrag aus?
- Wie gehe ich beim Verfassen eines Schreibauftrags vor? Was ist mir dabei wichtig?
- Welches Ziel verfolge ich mit dem Schreiben?
- Wie unterstütze ich meine SchülerInnen beim Schreiben? (Schreibstrategien, Feedback ...)
- Wie zufrieden bin ich mit den Texten?
- Wie empfinden meine SchülerInnen das Schreiben?

Erasmus+

Wie formuliere ich eine gute Schreibaufgabe?

Wie eine Schreibaufgabe formuliert ist, spielt eine wichtige Rolle für das entstehende Textprodukt. Wichtig ist dabei vor allem, sich als Lehrkraft bewusst zu machen, welches Ziel mit dem Text erreicht werden soll und für welche Adressatinnen und Adressaten der Text bestimmt ist. In der aktuellen Schreibdidaktik werden profilierte Schreibaufgaben¹⁵ empfohlen. Diese stellen das Schreiben in einen erkennbaren Funktions- und Handlungszusammenhang¹⁶, schaffen Transparenz, eine klare Zielorientierung für die Schreibenden und erleichtern es so den Schülerinnen und Schülern, die Aufgabe zu bewältigen. Auch im ProFo-Modell wird auf das Konzept der profilierten Schreibaufgaben zurückgegriffen.

Profilierte Schreibaufträge

Profilierte Schreibaufgaben¹⁶ erfüllen die folgenden Merkmale:

Ziel bzw. Funktion des Textes: Warum wird der Text verfasst?

Das kommunikative Ziel des Textes ist klar definiert. Bei argumentativen Schreibprodukten zeigen sich z.B. Unterschiede je nachdem, ob mit dem Text überzeugt oder ein Thema lediglich diskutiert werden soll¹⁷⁻¹⁹. Außerdem macht es einen Unterschied, ob den Schülerinnen und Schülern sogenannte elaborierte Ziele vorgegeben werden oder nicht. D.h. erhalten die Schreibenden in der Zielformulierung konkrete Hinweise darauf, welche Handlungen erfüllt

Wie formuliere ich eine gute Schreibaufgabe?

LitA

- Ziel / Funktion des Textes
- AdressatInnen des Textes
- Benötigtes Wissen
- Kontext sozialer Interaktion
- Wirkung des Textes

(Bachmann & Becker-Mrotzek 2010)

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

werden sollen, beziehen sie z.B. andere Standpunkte als den eigenen eher ein (z.B. Gib deine Meinung an. Begründe deine Meinung mit mindestens zwei Argumenten. Gehe auch auf Gegenargumente ein. Erkläre, warum diese Gegenargumente nicht haltbar sind. Schreibe eine Conclusio.)²⁰.

Adressatinnen und Adressaten des Textes: Für wen wird der Text verfasst?

Schreibende gestalten ihren Text anders, wenn dieser an eine vertraute Person wie eine Mitschülerin / einen Mitschüler, gerichtet ist, als wenn der Text z.B. an eine Universitätsprofessorin/ einen Universitätsprofessor adressiert ist^{21,22}. Deshalb sollte klar sein, wer die Leserinnen und Leser des Textes sind, um den Schülerinnen und Schülern das Schreiben zu erleichtern.

Benötigtes Wissen: Was müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, um den Text zu verfassen?

Welches Fachwissen und welches sprachliche Wissen brauchen die Schreibenden für den Text? Diese Frage spielt eine wichtige Rolle, um mit einer Schreibaufgabe an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können. Möglicherweise müssen sie sich fehlendes Wissen noch vor dem Schreiben des Textes aneignen. Fachliches Wissen und Vertrautheit mit einem Thema hilft bei der Formulierung von Argumenten^{19,23} und lässt die kognitive Herausforderung, einen argumentativen Text zu verfassen, leichter bewältigen.

Kontext sozialer Interaktion: Mit wem wird der Text verfasst?

Bei argumentativen Texten hat das Verfassen in der Gruppe den Vorteil, dass Argumente kritisch geprüft und Gegenargumente leichter antizipiert und entkräftet werden können¹¹, auch werden Sprachbewusstheit und Sprachreflexion durch kooperatives Schreiben gefördert^{5,10}.

Wirkung des Textes: Wie wird der Text wahrgenommen?

Ein Text sollte auf seine Wirkung hin überprüft und dementsprechend überarbeitet werden können. Dies kann durch Feedback erreicht

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

werden.

Nicht immer ist es möglich alle Merkmale einer profilierten Schreibaufgabe zu berücksichtigen. Es sollte aber zumindest versucht werden, möglichst viele dieser Merkmale im Rahmen einer Schreibaufgabe zu erfüllen.

Quellen

5. Rotter, D. & Schmölder-Eibinger, S. in *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (eds. Schmölder-Eibinger, S. & Thürmann, E.) 73–98 (Waxmann, 2015).
10. Lehnen, K. in *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (eds. Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T.) 299–314 (Waxmann, 2017).
15. Marx, N. & Steinhoff, T. in *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (eds. Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J.) 175–186 (Waxmann, 2017).
16. Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. in *Textformen als Lernformen* (eds. Pohl, T. & Steinhoff, T.) 191–210 (Gilles & Francke Verlag, 2010).
17. Felton, Mark; Garcia-Mila, Merce; Gilabert, S. Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Log.* **29**, 417–446 (2009).
18. Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. & Felton, M. The Effect of Argumentative Task Goal on the Quality of Argumentative Discourse. *Sci. Educ.* **97**, 497–523 (2013).
19. Leita, S. Evaluating and selecting counterarguments. *Writ. Commun.* **20**, 269–306 (2003).
20. Ferretti, R. P., Lewis, W. E. & Andrews-Weckerly, S. Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *J. Educ. Psychol.* **101**, 577–589 (2009).
21. Golder, C. & Coirier, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation* **10**, 271–282 (1996).
22. Linnemann, M. Kognitive Prozesse der Adressatenantizipation beim Schreiben. (2014).
23. Coirier, P. & Golder, C. Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *Eur. J. Psychol. Educ.* **8**, 169–181 (1993).

Beispiel für gute Schreibaufträge

Die Didaktisierung Tierrechte wurde für die 12. Schulstufe (Berufsschule) für das Fach Politische Bildung entwickelt und nimmt vier Schulstunden in Anspruch. Die Didaktisierung beginnt, wie alle ProFo-Didaktisierungen, mit einer mehrsprachigen assoziativen Schreibübung, zu der die Schülerinnen und Schüler sich anschließend austauschen. Danach werden in Kleingruppen erste Argumente für bzw. gegen die Ausweitung von Tierrechten gesammelt, geordnet und aus

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Beispiele für gute Schreibaufträge

LitA

Didaktisierung Tierrechte (Berufsschule, 12. Schulstufe, Politische Bildung):

Was gibt es heute zu essen?

Die Frage der Tierethik ist untrennbar mit der Frage der Ernährungsethik verbunden, denn was wir täglich essen, hat Auswirkungen darauf, wie Lebensmittel hergestellt, verarbeitet und transportiert werden. Die Entscheidung zwischen Billigfleisch, Biofleisch oder Fleischverzicht hat daher weitreichende, über das Individuum hinausgehende Folgen.

Wählt zum Thema **Konsum tierischer Produkte** einen der beiden Schreibaufträge und verfasst dazu einen Text:

1. In der nächsten Ausgabe der Lehrlingszeitung „Lehrstelle“ soll ein Beitrag zum Konsum tierischer Produkte und seinen Konsequenzen erscheinen. Da ihr euch in der Berufsschule mit dem Thema beschäftigt habt, werdet ihr gefragt einen Kommentar zu schreiben. Was ist eure Meinung zum Konsum tierischer Produkte? Begründet eure Position und entkräftet mögliche Gegenargumente, um möglichst viele Lehrlinge zu überzeugen. Verfasst Kurzfassungen des Kommentars in mehreren Sprachen, um auch Lehrlinge anzusprechen, die noch nicht so gut Deutsch können.

Erasmus+

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

Texten zum Thema herausgearbeitet. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die für Menschen entstehenden Konsequenzen, z.B. für die Fleischproduktion gelegt. Die Ergebnisse der Gruppen werden anschließend im Plenum diskutiert. Danach schreibt jede Gruppe einen kurzen kooperativen Text zur Frage „Findet ihr, dass Tiere mehr Rechte bekommen sollten?“. Nachdem die Texte fachlich und sprachlich evaluiert und reflektiert wurden, können die Schülerinnen und Schüler aus zwei profilierten Schreibaufträgen wählen (siehe Folien).

Beispiele für gute Schreibaufträge

LitA

Didaktisierung Tierrechte (Berufsschule, 12. Schulstufe, Politische Bildung):

2. Verfasst einen Aufruf für die Website eurer Schule, in dem ihr versucht die SchülerInnen und das Schulpersonal zu überzeugen, einen gemeinsamen vegetarischen oder veganen Tag in der Woche einzulegen. Versucht überzeugende Argumente zu finden und mögliche Gegenargumente zu entkräften, damit möglichst viele Personen mitmachen. Verfasst den Aufruf in mehreren Sprachen, um auch Personen anzusprechen, die noch nicht so gut Deutsch können.

Erasmus+

Wie erfüllen die beiden Schreibaufträge die Merkmale profilierter Schreibaufgaben?

Fordern Sie die Lehrkräfte auf in Paararbeit zu überlegen, wie die beiden Schreibaufträge aus der Didaktisierung Tierrechte die Merkmale profilierter Schreibaufträge erfüllen. Als Unterstützung kann den Teilnehmenden die Checkliste zu profilierten Schreibaufträgen (siehe Anhang 1) zur Verfügung gestellt werden.

- Ziel bzw. Funktion des Textes: *Warum wird der Text verfasst?*
Das kommunikative Ziel des Textes ist klar definiert. Aus beiden Schreibaufgaben geht explizit hervor, dass die Leserschaft von der eigenen Position überzeugt werden soll. Den Schreibenden werden außerdem konkrete Hinweise auf die im Text zu erfüllenden Handlungen gegeben.
- Adressatinnen und Adressaten des Textes: *Für wen wird der Text verfasst?*
Die Leserinnen und Leser des Textes sind klar benannt und den Schreibenden bekannt. Während bei Schreibaufgabe 1 nur andere Lehrlinge angesprochen werden sollen, richtet sich der Text in Schreibaufgabe 2 nicht nur an Lehrlinge, sondern auch an das Schulpersonal.
- Benötigtes Wissen: *Was müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, um den Text zu verfassen?*
Das für die Schreibaufgaben benötigte fachliche und sprachliche Wissen wird durch die ProFo-Didaktisierung über mehrere Schulstunden hinweg kleinschrittig aufgebaut.
- Kontext sozialer Interaktion: *Mit wem wird der Text verfasst?*
Beide Schreibaufgaben sind in der Kleingruppe zu verfassen, um eine vertiefte sprachliche und fachliche Auseinandersetzung beim Schreiben zu fördern.
- Wirkung des Textes: *Wie wird der Text wahrgenommen?*

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

im Anschluss an das Verfassen des Textes erhalten die Schreibenden Textfeedback von ihren MitschülerInnen.

Textfeedback & Textüberarbeitung

Ein wichtiger Bestandteil guter Schreibaufgaben ist, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben die Wirkung des Textes auf die LeserInnen zu überprüfen und den Text entsprechend zu adaptieren. Daher ist das Geben von Textfeedback und das Überarbeiten von Texten ein wichtiger Teil des ProFo-Modells.

The Story of Austin´s Butterfly

Zeigen Sie den Teilnehmenden das Video *The Story of Austin´s Butterfly* und diskutieren Sie mit Ihnen darüber, wie sich die Erkenntnisse auf das Schreiben im Allgemeinen und das Schreiben im Fachunterricht übertragen lassen. Ziel ist herauszufinden, ob und wie Feedback bereits im Fachunterricht umgesetzt wird und welche Möglichkeiten und Herausforderungen die Lehrkräfte für den Einsatz von Feedback im Fachunterricht sehen.

The Story of Austin´s Butterfly 

<https://www.youtube.com/watch?v=hqh1MRWZjms>



Recherche verschiedener Feedbackmethoden

Um die Qualität des Feedbacks zu steigern, sollten Feedbackmethoden eingesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit ist bei dieser Aufgabe mit einer Deutschlehrkraft zu kooperieren, da diese häufig über Kriterienkataloge und Feedbackinstrumente für verschiedene Textsorten verfügen.

Geben Sie den Lehrkräften 20 Minuten Zeit, um in Kleingruppen verschiedene Feedbackmethoden zu recherchieren, die ihrer Meinung nach in ihrem Fachunterricht eingesetzt werden könnten. Dazu sollte ihnen ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung gestellt werden. Anschließend werden die Methoden im Plenum präsentiert. Stellen Sie den Teilnehmenden für die Vorbereitung der Präsentation Flipchartpapier

Recherche verschiedener Feedbackmethoden 

- Recherchieren Sie eine Feedbackmethode, die Sie in ihrem Fachunterricht einsetzen könnten.
- Präsentieren Sie die Methode im Plenum.



Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

und Stifte zur Verfügung.

Einen profilierten Schreibauftrag formulieren

Fordern Sie nun die Lehrkräfte auf, einen profilierten Schreibauftrag zu zumindest einem Thema, welches sich in ihrem kommenden Unterrichtsjahr für eine ProFo-Didaktisierung eignen würde, zu formulieren. Um den Teilnehmenden diese Aufgabenstellung zu erleichtern, kann vorab im Plenum oder in Kleingruppen ein profilierter Schreibauftrag zur strittigen Frage: „Ist es für Fachlehrkräfte notwendig, die Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand in den eigenen Unterricht einzubeziehen?“ verfasst werden (siehe auch Modul 1).

Anschließend kontrollieren die Lehrkräfte mit der Checkliste zu profilierten Schreibaufträgen (siehe Anhang) entweder selbst oder in Partnerarbeit, ob alle Eigenschaften eines guten Schreibauftrags erfüllt wurden. Dies kann entweder nur für den selbst formulierten Schreibauftrag erfolgen oder auch für den im Plenum / in Kleingruppen formulierten Schreibauftrag.

4. Textprozeduren

In diesem Themenblock steht das Konzept der (argumentativen) Textprozeduren und ihre Bedeutung für den Unterricht im Vordergrund. Durch verschiedene Aufgabenstellungen erfahren die Lehrkräfte, warum Textprozeduren wichtig sind und wie sie Fachtexte damit anreichern können.

3.1 Text ohne Textprozeduren

Um den Teilnehmenden zu verdeutlichen, welche Rolle Textprozeduren spielen, teilen Sie ihnen einen Text ohne Prozedurausdrücke aus (siehe Anhang 2). Fordern Sie die Lehrkräfte auf, den Text zu lesen. Im Plenum wird gemeinsam reflektiert, was an dem Text störend ist. Bitten Sie die Lehrkräfte anschließend den Text in Paararbeit zu umzuschreiben, dass dieser für sie einen guten Text darstellt. Danach wird der Text mit der Originalversion (siehe Anhang 3) verglichen.

3.2 Textprozedurenskelett neu befüllen

Wahrscheinlich haben die Teilnehmenden im Text ohne Textprozeduren vor allem Prozedurausdrücke wie „Ein weiteres Argument ist, dass ...“ ergänzt, da sie den Text ohne diese Ausdrücke als nicht kohärent und abgehackt wahrgenommen haben. Die Lehrkräfte haben daher erkannt, dass Prozedurausdrücke eine wichtige Rolle für die Rezeption eines Textes spielen. Ohne diese Ausdrücke müssen die Zusammenhänge der Aussagen und deren Funktion (z.B. als Pro- oder Kontraargument) von der Leserin bzw. dem Leser selbst erschlossen werden. Aber auch für die Produktion von Texten sind Prozedurausdrücke relevant. Wenn etwa jemand eine Begründung anführen möchte, kann er oder sie auf Formulierungen wie *weil* oder *da* zurückgreifen. Textprozeduren stellen daher sprachliche Muster dar, die die schreibende Person bei der Produktion entlasten können. Dies wird mit der folgenden Aufgabenstellung demonstriert.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Teilen Sie den Lehrkräften den Text zu Kinderarbeit (Anhang 4) aus und fordern Sie diese auf in Paararbeit alle inhaltlichen Aussagen zu Kinderarbeit zu streichen, so dass nur mehr ein Skelett aus Prozedurausdrücken überbleibt:

Im Folgenden werde ich die Vor- und Nachteile von ~~Kinderarbeit~~ erörtern. Ein Argument, das gegen ~~die Kinderarbeit~~ spricht, ist, dass ~~Kinder für harte Arbeit kaum Geld bekommen~~. Andererseits ~~sind die Familien auf das zusätzliche Einkommen der Kinder angewiesen, da sie sehr arm sind~~. Aber ~~durch die harte Arbeit können die Kinder die Schule nicht besuchen, haben keine Chance auf einen guten Arbeitsplatz und sind später wie ihre Eltern auf das Einkommen ihrer Kinder angewiesen~~. Zum Schluss möchte ich sagen, dass ich gegen ~~Kinderarbeit~~ bin, da ~~es den Kindern seelisch und körperlich schadet und ihnen dadurch die Kindheit geraubt wird~~.

Vergleichen Sie die Lösungen im Plenum. Fordern Sie die Lehrkräfte danach auf, das entstandene Skelett aus Prozedurausdrücken inhaltlich zum Thema Schuluniformen in Paararbeit neu zu befüllen. Vergleichen Sie die Lösungen im Plenum.

3.3 Textprozeduren und argumentieren

Nachdem die Lehrkräfte die Rolle von Textprozeduren im produktiven und rezeptiven Bereich kennengelernt haben, wird nun speziell auf argumentative Textprozeduren eingegangen. Regen Sie die Lehrkräfte zu diesem Zweck an, im Plenum darüber zu diskutieren, ob es sich bei dem Satz „Ich bin gegen ein Handyverbot in der Schule.“ bereits um eine Argumentation handelt. Gemeinsam soll der Satz ergänzt werden, bis die Teilnehmenden den Text als eine zufriedenstellende Argumentation einstufen, die sie mit einer guten Note belohnen würden. Das Resultat wird ein Text sein, der zumindest eine kurze Einleitung, Proargumente, Kontraargumente und eine Positionierung enthält.

Textprozeduren und argumentieren

LitA

Ich bin gegen ein Handyverbot in der Schule.

Erasmus+

Dadurch wird deutlich, dass mehrere sprachliche Handlungen vollzogen werden müssen, um zu argumentieren. Teilen Sie den Teilnehmenden zur Verdeutlichung die Textprozeduren des Argumentierens (siehe Anhang 5) aus. Um diese sprachlichen Handlungen durchzuführen, müssen sich die Schülerinnen und Schüler fachlich mit dem Thema *Handyverbote in der Schule* auseinandersetzen. Nur mit ausreichendem fachlichen Wissen sind sie in der Lage stichhaltige Argumente anzuführen und sich eine Meinung zu einer strittigen Frage oder Sache zu bilden. Gleichzeitig müssen sie über die notwendigen sprachlichen Mittel, d.h. Prozedurausdrücke, verfügen, um einen argumentativen Text zu verfassen. Beides wird durch die drei Schritte des ProFo-Modells didaktisch kleinschrittig aufgebaut.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

3.3 Anreicherung von Texten im ProFo-Modell

In einer ProFo-Didaktisierung erhalten die SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten Textprozeduren rezeptiv zu erfahren und selbst produktiv zu verwenden (siehe auch Modul 3). Ein wichtiger Bestandteil des didaktischen Modells ist die Anreicherung der argumentativen Lesetexte in Schritt 1. Dazu werden argumentative Ausgangstexte um so viele Prozedurausdrücke wie möglich angereichert, ohne dass diese dadurch unnatürlich wirken. Durch das Lesen und Bearbeiten der Texte wird das Wissen der Schülerinnen und Schüler zu einem strittigen Thema aufgebaut bzw. vertieft. Gleichzeitig wird die rezeptive Spracherfahrung in Hinblick auf Prozedurausdrücke erweitert. Diese rezeptive Spracherfahrung ist wichtig dafür, dass die SchülerInnen ein implizites Prozedurwissen aufbauen können.

Um das Anreichern von Texten zu üben, erhalten die Lehrkräfte einen Text zur Anreicherung (siehe Anhang 6). In Paararbeit sollen die Teilnehmenden so viele Prozedurausdrücke einfügen (z.B. aus der Textprozedurentabelle in Anhang 5), wie sie für richtig halten. Anschließend werden die Lösungen im Plenum verglichen. Eventuell kann den Lehrkräften auch der in der ProFo-Didaktisierung „Handyverbote in der Schule – Ja oder nein?“ verwendete Text zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang 7), damit diese sich an der „richtigen“ Lösung orientieren können.

3.4 Lesestrategien

Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler kann es in Schritt 1 sinnvoll sein, auch Lesestrategien zu behandeln bzw. das Leseverstehen zu sichern. Geben Sie den Lehrkräften 20 Minuten Zeit, um in Kleingruppen verschiedene Textverständnisstrategien zu recherchieren, die ihrer Meinung nach in ihrem Fachunterricht eingesetzt werden könnten. Dazu sollte ihnen ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung gestellt werden. Anschließend werden die Strategien im Plenum präsentiert. Stellen Sie den Teilnehmenden für die Vorbereitung der Präsentation Flipchartpapier und Stifte zur Verfügung.

5. Überleitung zu Modul 3

Bis zum nächsten Termin erhalten die Lehrkräfte den Auftrag, eine strittige Frage bzw. eine Behauptung, die sie in diesem Schuljahr mit dem ProFo-Modell behandeln wollen, auszuwählen. Außerdem soll zumindest ein argumentativer Lesetext recherchiert und mit Prozedurausdrücken angereichert werden.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang

Anhang 1: Fachtext Biologieunterricht

Versuchsbeschreibung

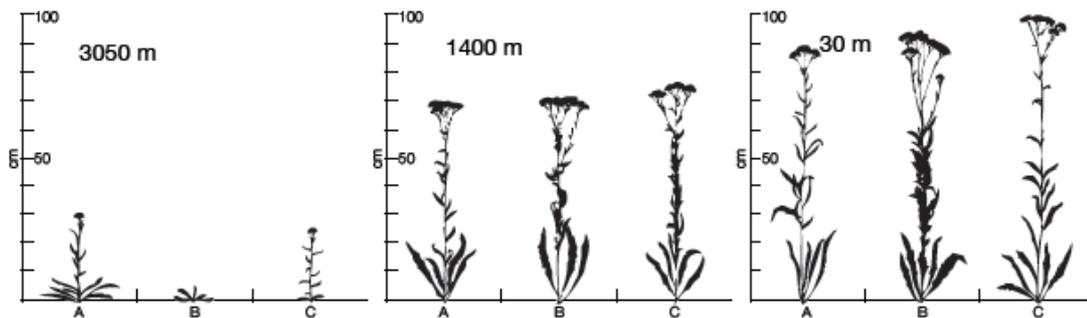
Schafgarbenpflanzen lassen sich so an der Wurzel zerteilen, dass jedes Teil wieder zu einer vollständigen Pflanze heranwächst.

In diesem Versuch wurden drei verschiedene Pflanzen (mit A, B und C bezeichnet) an der Wurzel in jeweils drei Teile geteilt. Eines der drei Teile von Pflanze A wurde im Gebirge auf 3050 Meter Höhe, eines auf 1400 Meter Höhe und das letzte im Tiefland in 30 Meter eingepflanzt. Mit Pflanze B und C wurde genauso verfahren. Nach einigen Monaten waren die Pflanzen gewachsen und ihre Höhe wurde gemessen (siehe Abbildung).

Aufgaben

- 1 Lies die Versuchsbeschreibung und orientiere dich in der Abbildung unten.
- 2 Formuliere schriftlich deine Beobachtungen, die du am unten dargestellten Diagramm machen kannst.
- 3 Formuliere eine Deutung des Versuchs.

Her: Rechte: Invertebraten (L. Käse) Lizenz: http://www.wikimedia.org/wiki/Datei:Globe_3D.png



Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang 2: Checkliste zu profilierten Schreibaufträgen

- Ziel bzw. Funktion des Textes: *Warum wird der Text verfasst?*
Das kommunikative Ziel des Textes ist klar definiert.
- AdressatInnen des Textes: *Für wen wird der Text verfasst?*
Die LeserInnen des Textes sind klar benannt und den Schreibenden bekannt.
- Benötigtes Wissen: *Was müssen die SchülerInnen wissen, um den Text zu verfassen?*
Die SchülerInnen konnten sich das benötigte sprachliche und fachliche Wissen vorab aneignen.
- Kontext sozialer Interaktion: *Mit wem wird der Text verfasst?*
Es ist definiert, ob der Text alleine, in Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit verfasst werden soll.
- Wirkung des Textes: *Wie wird der Text wahrgenommen?*
Es besteht die Möglichkeit die Wirkung des Textes zu überprüfen (z.B. durch Feedback) und den Text anschließend zu überarbeiten.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang 3: Text ohne Textprozeduren

Schuluniformen: Nur für Hogwarts oder auch für das reale Leben?

Schuluniformen üben nicht erst seit dem Erscheinen der Harry Potter-Bücher eine gewisse Faszination aus. Bereits im 16. Jahrhundert wurde die erste Schuluniform in England eingeführt. Sind Schuluniformen nur etwas für Bücher und Filme oder längst vergangene Zeiten oder gibt es auch in der heutigen realen Welt noch Gründe sie zu tragen?

Mit Schuluniformen wird der Teamgeist und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Durch die Schuluniform fühlen sich die Schülerinnen und Schüler miteinander verbunden, Neuankommlinge werden schneller integriert. Die Konzentration auf den Unterricht steigt. Man wird nicht von bunter oder aufreizender Kleidung abgelenkt. Die Sicherheit innerhalb der Schule und bei Ausflügen kann erhöht werden. Unerwünschte schulfremde Personen können leichter identifiziert werden und bei Ausflügen sind Schülerinnen und Schüler besser erkennbar und gehen weniger leicht verloren. Schuluniformen sind eine Vorbereitung auf das Berufsleben, in dem oft auch eine Art Uniform, wie ein Anzug, getragen werden muss. Die Schülerinnen und Schüler haben zumindest im Schulalltag nicht mehr die Möglichkeit, mit teurer Designerkleidung anzugeben. Die finanzielle Situation des Elternhauses wird weniger ersichtlich und Chancen für Mobbing werden reduziert.

Die Schülerinnen und Schüler könnten mehr darauf achten, welche Marke der Rucksack, die Schuhe oder das Handy ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler haben. Die Kleidung, die außerhalb der Schulzeit getragen wird, könnte eine größere Rolle spielen. Der Markendruck könnte sich einfach auf eine andere Ebene „verschieben“. Ärmere Familien können sich nicht immer eine neue Schuluniform leisten. Schuluniformen sind nicht billig. Man benötigt die Alltagsuniform in mehreren Ausführungen und eine Festtagsuniform für besondere Anlässe sowie Turnbekleidung für den Turnunterricht. Durch den möglicherweise schlechteren Zustand einer gebrauchten Uniform kann die finanzielle Situation des Elternhauses sichtbar werden.

Die Konkurrenz zwischen verschiedenen Schulen könnte steigen. Die Schülerinnen und Schüler können am Schulweg eindeutig einer bestimmten Schule zugeordnet werden. Die Schuluniform schränkt die Möglichkeit von Kindern und Jugendlichen ein, ihre Individualität auszuprobieren und ihren Charakter durch Kleidung auszudrücken.

Schuluniformen alleine können Probleme, wie z.B. Mobbing, wahrscheinlich nicht lösen. Wenn sie von weiteren Maßnahmen begleitet werden, sind sie vielleicht ein erster Schritt in die richtige Richtung.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Anhang 4: Originaltext Didaktisierung Schuluniformen – einheitliche Kleidung oder bunte Vielfalt (8. Schulstufe, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung)

Schuluniformen: Nur für Hogwarts oder auch für das reale Leben?

Schuluniformen üben nicht erst seit dem Erscheinen der Harry Potter-Bücher eine gewisse Faszination aus. Bereits im 16. Jahrhundert wurde die erste Schuluniform in England eingeführt. Doch sind Schuluniformen nur etwas für Bücher und Filme oder längst vergangene Zeiten oder gibt es auch in der heutigen realen Welt noch Gründe sie zu tragen?

Ein Argument, das in der Debatte um Schuluniformen oft genannt wird, ist, dass mit Schuluniformen der Teamgeist und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt werden. Durch die Schuluniform fühlen sich die Schülerinnen und Schüler miteinander verbunden, Neuankömmlinge werden schneller integriert. Auch wird häufig damit argumentiert, dass die Konzentration auf den Unterricht steigt, wenn man nicht von bunter oder aufreizender Kleidung abgelenkt wird. Für Schuluniformen spricht außerdem, dass dadurch die Sicherheit innerhalb der Schule und bei Ausflügen erhöht werden kann. Unerwünschte schulfremde Personen können leichter identifiziert werden und bei Ausflügen sind Schülerinnen und Schüler besser erkennbar und gehen dadurch weniger leicht verloren. Des Weiteren sind Schuluniformen eine Vorbereitung auf das Berufsleben, in dem oft auch eine Art Uniform, wie z.B. ein Anzug, getragen werden muss. Durch eine Schuluniform haben Schülerinnen und Schüler außerdem zumindest im Schulalltag nicht mehr die Möglichkeit, mit teurer Designerkleidung anzugeben. Dadurch wird die finanzielle Situation des Elternhauses weniger ersichtlich und Chancen für Mobbing werden reduziert.

Allerdings könnte es sein, dass die Schülerinnen und Schüler dann mehr darauf achten, welche Marke der Rucksack, die Schuhe oder das Handy ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler haben. Auch könnte die Kleidung, die außerhalb der Schulzeit getragen wird, eine größere Rolle spielen. Der Markendruck könnte sich somit einfach auf eine andere Ebene „verschieben“. Außerdem können sich ärmere Familien nicht immer eine neue Schuluniform leisten. Denn auch Schuluniformen sind nicht billig. Man benötigt die Alltagsuniform in mehreren Ausführungen und eine Festtagsuniform für besondere Anlässe sowie Turnbekleidung für den Turnunterricht. Durch den möglicherweise schlechteren Zustand einer gebrauchten Uniform kann die finanzielle Situation des Elternhauses daher doch sichtbar werden.

Ein weiteres Argument gegen Schuluniformen ist, dass damit die Konkurrenz zwischen verschiedenen Schulen steigen könnte, da die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel am Schulweg eindeutig einer bestimmten Schule zugeordnet werden können. Außerdem schränkt die Schuluniform die Möglichkeit von Kindern und

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Jugendlichen ein, ihre Individualität auszuprobieren und ihren Charakter durch Kleidung auszudrücken.

Schlussendlich lässt sich nicht eindeutig sagen, ob die Vor- oder Nachteile von Schuluniformen überwiegen. Im Endeffekt können Schuluniformen alleine Probleme, wie z.B. Mobbing, wahrscheinlich nicht lösen. Aber wenn sie von weiteren Maßnahmen begleitet werden, dann sind sie vielleicht ein erster Schritt in die richtige Richtung.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang 5: Textprozedurenskelett neu befüllen

Im Folgenden werde ich die Vor- und Nachteile von Kinderarbeit erörtern. Ein Argument, das gegen die Kinderarbeit spricht, ist, dass Kinder für harte Arbeit kaum Geld bekommen. Andererseits sind die Familien auf das zusätzliche Einkommen der Kinder angewiesen, da sie sehr arm sind. Aber durch die harte Arbeit können die Kinder die Schule nicht besuchen, haben keine Chance auf einen guten Arbeitsplatz und sind später wie ihre Eltern auf das Einkommen ihrer Kinder angewiesen. Zum Schluss möchte ich sagen, dass ich gegen Kinderarbeit bin, da es den Kindern seelisch und körperlich schadet und ihnen dadurch die Kindheit geraubt wird.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang 6: Textprozeduren des Argumentierens (Feilke, 2014; Feilke & Tophinke, 2017)

Den Sachverhalt umreißen	Ich behandle/thematisiere/diskutiere im Folgenden die Frage p; Der Text behandelt/thematisiert/diskutiert die Frage p; Mein Text behandelt/thematisiert/diskutiert die Frage p; Behandelt/Thematisiert/Diskutiert wird die Frage p; Es geht um die Frage p;
Begründen	weil p q; deshalb p; aus diesem Grund p; aus diesen Gründen p; da p q; denn p; wegen p q; aufgrund p q; deswegen p; angesichts der Tatsache p; Ein Grund ist, dass p; Dies ist darin begründet/damit begründbar/kann damit begründet werden, dass p;
Konzedieren ²	zwar p – aber q; zwar p – jedoch q; zwar p – dennoch q; auch wenn p – so q; nicht nur p – sondern auch q; obwohl p q; p trotzdem q; trotz p q;
Modalisieren	möglicherweise p; vielleicht p; wahrscheinlich p; vermutlich p;
Eine Bedingung aufstellen	wenn p – dann q;
Gegenüberstellen	demgegenüber p; im Gegensatz dazu p; im Kontrast dazu p; im Unterschied dazu p; aber p; hingegen p;
Argumente abwägen ³	einerseits p – andererseits q; auf der einen Seite p – auf der anderen Seite q; zum einen – zum anderen;
Positionieren	ich finde(, dass p); ich glaube(, dass p); ich denke(, dass p); ich bin gegen p; ich bin für p; ich bin dafür, dass; ich bin dagegen, dass; ich bin der Meinung(, dass p); ich vertrete die Meinung, dass p; ich bin der Auffassung, dass p; ich meine, dass p; ich halte p für q; meiner Meinung nach p; meines Erachtens p; m.E. p;

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (Eds.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (pp. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Feilke, H., & Tophinke, D. (2017). Materialgestütztes Argumentieren. *Praxis Deutsch*, 262, 2–14.

² Beim Konzedieren wird ein gegnerisches Argument genannt, dann aber mit einem stärkeren eigenen Argument entkräftet. Ein Beispiel zum Thema Kinderarbeit wäre: „**Zwar** sind die Familien oft auf das zusätzliche Einkommen der Kinder angewiesen, **aber** durch die harte Arbeit können die Kinder die Schule nicht besuchen, haben keine Chance auf einen guten Arbeitsplatz und sind später wie ihre Eltern auf das Einkommen ihrer Kinder angewiesen.“ Es wird hier zunächst eingeräumt, dass Kinderarbeit positiv zum Familieneinkommen beiträgt, aber auf lange Sicht das Problem der Armut nicht lösen kann.

³ Im Gegensatz zum Konzedieren werden beim Abwägen von Argumenten ein Pro- und ein Kontraargument gleichberechtigt nebeneinander angeführt. Ein Beispiel zum Thema Kinderarbeit wäre: „**Einerseits** bekommen Kinder für ihre harte Arbeit kaum Geld. **Andererseits** sind die Familien auf das Einkommen der Kinder angewiesen.“

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Handyverbot in Schulen: Steinzeitpädagogik oder sinnvolle Maßnahme?

In Frankreich wird eine Ausweitung des Handyverbots in Schulen diskutiert, während es in Bayern wieder gelockert werden soll und in New York City abgeschafft wurde. Doch welche Gründe gibt es für die Einführung eines solchen Verbots und kann das Handy nicht auch sinnvoll im Unterricht genutzt werden?

In Frankreich wird die Ausweitung des bereits bestehenden Handyverbots in Schulen ab dem Herbst 2018 diskutiert. Bisher durften Handys in den Pausen verwendet werden und mussten nur während der Unterrichtszeit in der Tasche bleiben. Nun soll das Verbot auf die Pausen ausgedehnt werden. In New York City wurde ein generelles Handyverbot wieder abgeschafft. Die Schulen sollen nun individuelle Lösungen finden. In Bayern wird derzeit angedacht, das bestehende Handyverbot zu lockern. Dort legt das bayrische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz seit 2006 fest, dass Handys im Schulgebäude und auf dem Schulgelände ausgeschaltet sein müssen. Nur wenn die Lehrkraft die Nutzung für Unterrichtszwecke erlaubt oder es einen begründeten Ausnahmefall gibt, wie z.B. Krankheit, darf das Handy verwendet werden.

Auslöser für das Schulverbot in Bayern waren Vorfälle von „Happy-Slapping“-Attacken, bei denen das Verprügeln einer Person aufgezeichnet und anschließend im Netz verbreitet wird, und die Sicherstellung von Enthauptungsvideos, Pornos und anderen schockierenden Materialien auf Handys von deutschen Schülerinnen und Schülern. Aber nicht nur die Reduktion von solchen und anderen negativen Inhalten sprechen für ein Handyverbot in Schulen. Schülerinnen und Schüler sind ohne Handys weniger abgelenkt von Whatsapp, Snapchat, Twitter und Co. Wie eine Studie von Louis-Philippe Beland und Richard Murphy der London School of Economics zeigt, wirkt sich ein Handyverbot sogar positiv auf die Schulleistungen aus. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler steigt in einem Jahr an, als hätten sie eine zusätzliche Schulwoche besucht. Besonders profitieren Schülerinnen und Schüler mit schlechten Schulleistungen von dieser Maßnahme. Auch die Erholung der Schülerinnen und Schüler in den Pausen wird durch ein Handyverbot gesteigert. Sie können die Zeit für Essen, Bewegung und soziale Kontakte in der Klasse oder am Schulhof nutzen, anstatt Instagram zu checken oder Videos anzusehen. Müssen die Handys zuhause gelassen oder während der Schulzeit im Spind eingesperrt werden, wird außerdem die Gefahr von Mobbing jener Schülerinnen und Schüler reduziert, die nicht das neueste iPhone besitzen.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

Gegner von Handyverboten argumentieren oft damit, dass ein Verbot an der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen vorbeigeht, das Handy ist Teil ihres Alltags. Schülerinnen und Schülern soll daher der verantwortungsvolle Umgang mit den Geräten vermittelt werden, anstatt diese durch ein Verbot noch attraktiver zu machen. Handys können außerdem, ähnlich wie Taschenrechner, auch sinnvoll im Unterricht genutzt werden. Zum Beispiel können über Doodle Termine für Gruppentreffen gefunden oder mit Google Informationen gesucht werden, die für den Unterricht relevant sind. Durch einen sinnvollen Umgang mit Handys in der Schule könnten daher die Schulleistungen vielleicht sogar noch mehr gesteigert werden als durch ein Verbot.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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

Anhang 8: Text ProFo-Didaktisierung Handyverbot in der Schule – Ja oder nein?

Handyverbot in Schulen: Steinzeitpädagogik oder sinnvolle Maßnahme?

In Frankreich wird eine Ausweitung des Handyverbots in Schulen diskutiert, während es in Bayern wieder gelockert werden soll und in New York City abgeschafft wurde. Doch welche Gründe gibt es für die Einführung eines solchen Verbots und kann das Handy nicht auch sinnvoll im Unterricht genutzt werden?

In Frankreich wird die Ausweitung des bereits bestehenden Handyverbots in Schulen ab dem Herbst 2018 diskutiert. Bisher durften Handys in den Pausen verwendet werden und mussten nur während der Unterrichtszeit in der Tasche bleiben. Nun soll das Verbot auf die Pausen ausgedehnt werden. In New York City wurde ein generelles Handyverbot hingegen wieder abgeschafft. Die Schulen sollen nun individuelle Lösungen finden. In Bayern wird derzeit angedacht, das bestehende Handyverbot zu lockern. Dort legt das bayrische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz seit 2006 fest, dass Handys im Schulgebäude und auf dem Schulgelände ausgeschaltet sein müssen. Nur wenn die Lehrkraft die Nutzung für Unterrichtszwecke erlaubt oder es einen begründeten Ausnahmefall gibt, wie z.B. Krankheit, darf das Handy verwendet werden.

Auslöser für das Schulverbot in Bayern waren Vorfälle von „Happy-Slapping“-Attacken, bei denen das Verprügeln einer Person aufgezeichnet und anschließend im Netz verbreitet wird, und die Sicherstellung von Enthauptungsvideos, Pornos und anderen schockierenden Materialien auf Handys von deutschen Schülerinnen und Schülern. Aber nicht nur die Reduktion von solchen und anderen negativen Inhalten sprechen für ein Handyverbot in Schulen. Ein weiterer Vorteil ist, dass Schülerinnen und Schüler ohne Handys weniger abgelenkt sind von Whatsapp, Snapchat, Twitter und Co. Wie eine Studie von Louis-Philippe Beland und Richard Murphy der London School of Economics zeigt, wirkt sich ein Handyverbot sogar positiv auf die Schulleistungen aus. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler steigt in einem Jahr an, als hätten sie eine zusätzliche Schulwoche besucht. Besonders profitieren Schülerinnen und Schüler mit schlechten Schulleistungen von dieser Maßnahme. Aber nicht nur auf die Leistungen wirkt sich ein Handyverbot positiv aus, auch die Erholung der Schülerinnen und Schüler in den Pausen wird gesteigert. Sie können die Zeit für Essen, Bewegung und soziale Kontakte in der Klasse oder am Schulhof nutzen, anstatt Instagram zu checken oder Videos anzusehen. Müssen die Handys

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

zu Hause gelassen oder während der Schulzeit im Spind eingesperrt werden, wird außerdem die Gefahr von Mobbing jener Schülerinnen und Schüler reduziert, die nicht das neueste iPhone besitzen.

Gegner von Handyverboten argumentieren hingegen oft damit, dass ein Verbot an der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen vorbeigeht, da das Handy Teil ihres Alltags ist. Schülerinnen und Schülern soll daher der verantwortungsvolle Umgang mit den Geräten vermittelt werden, anstatt diese durch ein Verbot noch attraktiver zu machen. Gegen ein Handyverbot spricht außerdem, dass Handys, ähnlich wie Taschenrechner, auch sinnvoll im Unterricht genutzt werden können. Zum Beispiel können über Doodle Termine für Gruppentreffen gefunden oder mit Google Informationen gesucht werden, die für den Unterricht relevant sind. Durch einen sinnvollen Umgang mit Handys in der Schule könnten daher die Schulleistungen vielleicht sogar noch mehr gesteigert werden als durch ein Verbot.

Lisa Niederdorfer & Daniela Rotter

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