



EHB

EIDGENÖSSISCHES
HOCHSCHULINSTITUT FÜR
BERUFSBILDUNG

Schweizer Exzellenz in Berufsbildung



PROFIS HABEN EINEN PLAN

INHALTE UND LERNINSTRUMENTE IM LERNBEREICH «SPRACHE UND
KOMMUNKATION»

RUTH SCHORI BONDELI



EHB

Impressum

Titel: Profis haben einen Plan. Inhalte und Lerninstrumente im Lernbereich «Sprache und Kommunikation»

Autorin: Ruth Schori Bondeli

Gestaltung: Angela Brünisholz

Januar 2019, Zollikofen

© EHB Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung



Profis haben einen Plan

Motor für den professionellen Sprachunterricht im ABU der Berufsfachschulen ist die Ambition, alle Berufslernenden aller Grundbildungen sprachlich da weiterzubringen, wo ihr Alltag sprachliches Können voraussetzt. Wie soll das gehen?

Der Lernbereich Sprache und Kommunikation wird seit dem Rahmenlehrplan ABU 2006 in zahlreichen Schullehrplänen kompetenzorientiert ausgelegt: Die sprachlichen Aktivitätsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind mit Kann-Beschreibungen bestückt, die zu den lebensweltlichen kommunikativen und sprachlichen Anforderungen von Berufslernenden passen. In nicht wenigen Schullehrplänen ist überdies das spiralförmige Curriculum – also das wiederkehrende Thematisieren der gleichen Kompetenz auf höherem Anspruchs-niveau – in Ansätzen oder aber durchgehend realisiert. Trotzdem wären etliche ABU-Lehrpersonen froh um einen übersichtlichen Plan, der ihnen die Arbeit im Lernbereich S+K deutlicher unterstützte.

Im Folgenden präsentiere ich eine Übersicht, die als allgemeinbildendes Curriculum S+K aller Berufsfelder der 2-, 3- und 4-jährigen Grundbildungen verstanden werden kann. Das heisst: Der Plan umfasst nicht mehr, aber auch nicht weniger an sprachlich-kommunikativen Inhalten, als in allen Berufsfeldern zur Konsolidierung und Weiterentwicklung der alltagssprachlichen Kompetenzen nötig und hilfreich ist. Was er präsentiert, bildet erstens eine Grundordnung jener Sprachhandlungen ab, die in den verschiedensten Kontexten und Szenarien der Lernenden auf der Sekundarstufe II wirksam werden. Zweitens sind diese Sprachhandlungen die Basis für professionsspezifische sprachliche Weiterentwicklungen im berufskundlichen Unterricht BKU sowie drittens eine respektable Ausgangslage für die bildungssprachliche Weiterentwicklung auf der Berufsmaturitätsstufe.

Die Reduktion der möglichen und wünschbaren sprachlich-kommunikativen Inhalte auf Zentrales, wie es die Übersichtsdarstellung zeigt, ist der Tatsache geschuldet, dass im ABU pro Schulwoche in vielen Grundbildungen wenige Lektionen für die Arbeit an der Unterrichtssprache reserviert sind. Gemäss meiner Erfahrung und Beobachtung ist mit der zugesprochenen Lektionen-Dotation mehr als die Arbeit an den dargestellten Inhalten nicht leistbar. Eine Reduktion auf Weniges hilft in diesem Fall überdies Energien bündeln: Die Spracharbeit mit einem übersichtlichen Plan regt zur Fokussierung an, wohingegen eine offene Wunschliste an möglichen Inhalten, die die Sprache in ihren vielen Dimensionen für die Sekundarstufe II bereithält, zu einem Taumel in sprachlichen Gefilden verführt, was zwar immer wieder inspiriert, leider aber allzu häufig ohne Lerneffekt bleibt.

Gleiche Lerninhalte und Lerninstrumente – unterschiedliches Sprachverwendungsniveau

Wenn ich von einem reduzierten und fokussierten Curriculum spreche, meine ich damit auch, dass die in der Übersicht genannten Inhalte (mit Ausnahme der rot markierten) für die Grundbildungen mit EBA gleichermassen wichtig sind wie für die Grundbildungen mit einem EFZ, und hier ebenso für 3- wie für 4-jährige. Das mag erstaunen, sind doch die Sprachstände der Lernenden in den unterschiedlichen Grundbildungen ausgesprochen verschieden. Schaut man sich das kompetenzorientierte Lernen im Bereich der Sprache allerdings genauer an, zeigt sich, warum es trotzdem sachgemäss ist, die Lernenden aller Klassen anzuregen, die in der Übersicht

dargestellten Inhalte zu erarbeiten. Es ist für das Lernen im sprachlichen Bereich nämlich typisch, dass ein Set an wichtigen Kompetenzen in verschiedenen Lebensdomänen und damit auch in unterschiedlichsten thematischen Kontexten gefragt ist und immer wieder aktiviert und weiterentwickelt wird. Sprachlernende schrauben sich quasi über Jahre, wenn nicht Jahrzehnte, im Lesen und Zuhören, im Sprechen und Schreiben höher. Es ist für Sprachlernende nicht langweilig, sondern vielmehr entlastend, wenn sie dabei wiederholt mit den gleichen sprachlichen Lerninhalten und den gleichen Lerninstrumenten konfrontiert werden und dabei konkret erfahren, dass und wie sie beweglicher, schneller, präziser, eleganter und differenzierter werden.

Selbstverständlich passen die Lehrpersonen ihre Leistungserwartungen und die Art und Weise des Lehrens und Lernens im kompetenzorientierten ABU den Lernenden ihrer Klassen und deren Leistungsmöglichkeiten an. In der Konsequenz bedeutet das beispielsweise, dass EBA-Lernende wie EFZ-Lernende mithilfe des argumentierenden Vierschritts ihre Position bezüglich eines strittigen Sachverhalts ausdrücken lernen, dass EBA-Lernende das aber bezüglich eines eher leicht durchschaubaren Sachverhalts tun, im Lernen intensiver gestützt werden und nach der Lernsequenz höchstwahrscheinlich weniger eloquent und variantenreich argumentieren als Lernende einer 4-jährigen Grundbildung.

Die gleichen Kompetenzen werden mit den gleichen Lerninstrumenten in allen Grundbildungen so weit entwickelt, wie es die sprachlichen und kognitiven Möglichkeiten der Lernenden erlauben.

Professionell arbeiten heisst mit Übersicht arbeiten

Der Übersichtsplan (Abb. 1) präsentiert ein Set an Sprachhandlungen, das im Leben aller Berufslernenden eine Rolle spielt. Es handelt sich um eine erfahrungsbasierte und rahmenlehrplankonforme (RLP 2006) Auswahl. Blau hinterlegt ist die rezeptive Kompetenz, das heisst, die Fähigkeit, Schriftliches und Mündliches zu verstehen bzw. sich selbständig zu erschliessen. Grün hinterlegt ist die produktive Kompetenz, die sich zeigt, wenn Lernende sprechen und/oder schreiben. Die Tabelle präsentiert den Lehrpersonen im hell hinterlegten obersten Feld die Sprachhandlungsbereiche, die es im ABU weiterzuentwickeln gilt. Im intensiver farblich hinterlegten Feld darunter ist eine Auswahl an Textsorten aufgelistet, die die Lernenden im Laufe der Grundbildungen vor allem rezipieren (blau) oder aber selber produzieren (grün). Im dunklen farbigen Bereich schliesslich sind – und das ist der eigentliche Mehrwert der Darstellung – fachdidaktisch erprobte Möglichkeiten thematisiert, die das Lernen in den verschiedenen Sprachhandlungsbereichen stützen. Der normative Bereich (grau hinterlegt am unteren Tabellenrand), der die Kompetenz thematisiert, sprachlich angemessen und korrekt zu handeln, wird in einer weiteren Übersicht (Abb. 2) konkretisiert.

Ziel der beiden Übersichtstabellen ist in diesem Artikel tatsächlich die Gesamtschau. Es ist mir wichtig, visuell deutlich zu machen, dass das Sprachlehren und -lernen im ABU nicht uferlos ist, obwohl Lehrpersonen gelegentlich das Gefühl haben, es brenne bei ihren Lernenden sprachlich an allen Ecken und Enden. Professionelles Handeln ist fokussiert und es ist sich seiner eigenen Grenzen bewusst. Kombiniert erzeugen diese beiden Handlungsmerkmale bei Lehrpersonen Leistungszuversicht und Freude am Erreichten – zwei Effekte, die sich durchaus auf die Lernenden übertragen.

Abb. 1: Übersichtsplan Lernbereich S+K

Lerninhalte und -instrumente Lernbereich S+K für alle Grundbildungen (EBA und EFZ)

Sprachhandlungen	Verstehen (Rezeption)		Sich Äussern (Produktion) mündlich und schriftlich		
	Hören/Lesen von linearen Texten	Lesen und Interpretieren von nicht-linearen Texten	Informieren faktenorientiert	Argumentieren meinungsorientiert	Korrespondieren Diskutieren fakten- und meinungsorientiert
Textsorten	Sachtexte Literarische Texte	Tabellen Grafiken Hypertexte	Formular Beschreibung Bericht Zusammenfassung Präsentation (Informierende Textbausteine)	Statement Kommentar Erörterung Präsentation (Argumentierende Textbausteine)	Geschäftsbrief E-Mail Interview Diskussion/Gespräch Blog
	Hör-Texte Filme				
Lerninstrumente	Didaktisierung (inhaltsorientiert) Aufträge zu Einzeltexten: Vorentlastung Inhaltserfassung Inhaltserweiterung	Lesen und Versprachlichen Einzelaussagen Vergleichsaussagen Interpretieren	W-Fragen TIK Thema + Hauptinformation =Kernaussage	Argumentierender 4-Schritt Kontext These Stützende Argumente und Beispiele Fazit oder Appell	Vorlagen Modelle Textbausteine Fragetypen Diskussionssequenzen kontrovers, divergent, konvergent
	Didaktisierung (strategieorientiert) W-Fragen TIK Absatz-Skizze Wenn-dann-Formulierungen	Redemittel zu Grafiken beschreibend und vergleichend Thema der Grafik ist; Das Schaubild stellt dar, wie; Im Vergleich zu; Im Gegensatz zu; Während in x; u.a. interpretierend Der Anstieg erklärt sich vermutlich/wahrscheinlich; Aus dem Material lässt sich nicht ersehen, wie/ob; u.a.	Thematischer Wortschatz Struktureller Wortschatz Fakten festhalten Tatsache ist; es besteht kein Zweifel, dass; es steht fest; es lässt sich festhalten u.a. Textstrukturierende Mittel Am Anfang/zunächst; im Folgenden/anschliessend/im Weiteren; zum Schluss/schliesslich/abschliessend; erstens/zweitens; a, b u.a.	Thematischer Wortschatz Struktureller Wortschatz Meinungen ausdrücken Denken, finden, meinen, glauben, der Überzeugung sein, für wichtig halten, sehen u.a. Sprachliche Mittel für Konflikte einerseits/andererseits; ich sehe x, aber auch y; wichtig ist x, obwohl y u.a.	Thematischer Wortschatz Struktureller Wortschatz Formelhafte Wendungen Guten Tag Sehr geehrte Damen und Herren Freundliche Grüsse u.a.
	Komplikations-Modell (für narrative literarische Texte) Hohes Gut einer Figur ist in Gefahr: Komplikation und Auflösung		Kohäsionsmittel	Kohäsionsmittel	
Kommunikative und sprachliche Normen beachten					



Die Übersicht ist erklärungsbedürftig. So sind die erwähnten Lerninstrumente sicher nicht allen Leserinnen und Lesern bekannt. Trotzdem bleibe ich im Haupttext dieses Artikels kurz und generell und betone an dieser Stelle bloss den *Stellenwert* der Lerninstrumente. Im Anhang finden sich ausgewählte Instrumente erklärt.

Lerninstrumente oder Hacks

In allen Sprachhandlungsbereichen stellt die Sprachdidaktik geistige Werkzeuge oder Instrumente oder – flapsig ausgedrückt – Hacks zur Verfügung, die das Sprachlernen erleichtern. Das sind einerseits Werkzeuge für die Lehrperson (wie beispielsweise das Didaktisieren von Texten, das eine verstehende Lektüre fördern soll) und andererseits Werkzeuge für Lernende (wie zum Beispiel TIK, eine Formel, die beim Zusammenfassen von Texten hilft). Insgesamt werden Lernende im ABU über lebensnahe Szenarien angeregt, eine bestimmte Sprachhandlung zu tätigen. Mehr noch, und das ist für das Lernen entscheidend: Die Lehrperson sorgt mit sprachdidaktischen Unterstützungsmitteln dafür, dass die Lernenden die Sprachhandlung immer besser und überzeugender tätigen können.

Wenn Lehrpersonen systematisch danach fragen, welches Instrument bei einer eingeforderten Sprachhandlung in einem konkreten Kontext die besten Dienste leistet, wenn sie die in der Übersicht genannten und weitere Förderinstrumente kennenlernen und systematisch einsetzen, werden die Lernenden sich ihrerseits einen Vorrat an geistigen Werkzeugen zulegen, die in ähnlichen Anforderungssituationen Steuerungsfunktion entfalten. Das gilt auch und ganz besonders für die Anforderung, die Sprache *angemessen* und *korrekt* zu brauchen.

Abb. 2: Normen beachten

Sprachhandlung	Normen beachten	
	Kommunikative Konventionen/Normen Situationsadäquat sprechen und schreiben	Sprachliche Normen Korrekt sprechen und schreiben
Textsorten	Alle Äusserungen Lerngespräch Konfliktgespräch Bewerbungsgespräch	Alle Äusserungen und Texte
Lerninstrumente	Kommunikative Strategien Ziel/Interesse klären Kooperieren Verständnis sichern Sprecherwechsel beachten Register; Arten des Sagens Formeller vs. informeller Stil Jugendsprachliches Register Bildungssprachliches Register Professionssprachliches Register u.a. Kommunikationsfreundliche Elemente Anrede mit Namen Ich-Botschaften Gefühlsäusserungen Bedeutungsmarkierungen Interessensbekundungen Argumente für kommunizierte Vorhaben Perspektive (weitere Dialogbereitschaft ausdrücken) 4-Schritt nach Rosenberg Kommentarkultur im Netz Merkmale Hate Speech Aktiv zuhören Paraphrasieren Nachfragen Zusammenfassen	Grammatik Angewandte Grammatik (Prozeduren) Textgrammatik Textbaupläne Kohäsionsmittel (Roter Faden) Orthografie (Schriftliche Äusserungen und Texte) Grossschreibung (Höflichkeitsformen und Nomen) Nomen-Proben Konsonantenverdoppelung 3-Platz-Regel das/dass Ersatzprobe Komma Hoheitsgebiet der Verben Dehnungs-h Fremdwörter Lernwortschatz



Die Sprache situationsangemessen und korrekt brauchen

Berufslernende nehmen im ABU mit Interesse wahr, dass sie

- mehrere Register der gleichen Sprache auf Lager haben und lernen können, in bestimmten Situationen das passende Register zu aktivieren.
- die Wahrscheinlichkeit für gelingende Kommunikation mit einfachen kommunikativen Mitteln beeinflussen können.
- auch das aktive Zuhören, das in kommunikativen Situationen von schier unschätzbarem Wert ist, optimieren können.
- lernen können, in Kommentaren im Netz (emotionalen) Klartext zu schreiben, ohne respektlos und verletzend zu werden.

All diese Momente gehören zum Bereich der kommunikativen Konventionen bzw. Normen (Abb. 2, linke Spalte). Wieder helfen vermittelbare geistige Instrumente dabei, diese Konventionen in den verschiedensten Kontexten und im besten Fall sogar in schwierigen Kommunikationssituationen zu beachten (Abb. 2, dunkelgrau hinterlegt). Gelingende Kommunikation erleben die Lernenden neu als Aufgabe, die man bis zu einem gewissen Grad erlernen kann.

Brisant sind im Schulzusammenhang der Berufsbildung die sprachlichen Normen (Abb. 2, rechte Spalte). Wie wichtig ist es heute, korrekt zu sprechen und zu schreiben? Haben sich in der multilingualen Gesellschaft die Ansprüche bezüglich Rechtschreibung und Grammatik verschoben? Dem ist tatsächlich so. Das Ideal der fehlerlosen Einsprachigkeit ist insgesamt fragwürdiger geworden (Berthele 2010) – erreicht wurde es notabene auch in früheren Zeiten nur von wenigen und sprachstarken Mitgliedern der Gesellschaft –, und es ist heute bezogen auf die Zielgruppe der Berufslernenden sicher unangemessen. Korrektheit ist in den Berufsfachschulen zwar nach wie vor ein lohnendes Ziel und eine Aufmerksamkeits-richtung, die es hochzuhalten gilt. Lehrpersonen und Lernende brauchen aber im ABU eine Messlatte für ihre Anstrengungen in Sachen Korrektheit, die für eine Mehrheit der Lernenden im Bereich des Erreichbaren liegt. Im Folgenden beschränke ich meine Überlegungen auf das korrekte Schreiben in orthografischer Hinsicht.

Arbeit an ausgewählten Fehlergruppen

Im Laufe der Grundbildungen geht es darum, auffallende, häufige und gut vermeidbare Fehler in den schriftlichen Äusserungen der Lernenden deutlich zu reduzieren (Abb. 2, rechte Spalte, dunkelgrau hinterlegt). Dazu gehören Fehler in der schwierigen, aber regelgeleiteten deutschen *Grossschreibung*, bei der *Konsonantenverdoppelung*, dem Phänomen *das/dass* und der *Kommasetzung*. Das sind Fehlergruppen, denen man mithilfe verlässlicher Instrumente im Unterricht beikommt. Wenn Lernende die einschlägigen Instrumente kennenlernen und ihren Gebrauch immer wieder trainieren, können sie sichtbare Fortschritte erzielen. Die Schreibung von Fremdwörtern und Wörtern mit Dehnungs-h hingegen muss man auswendig lernen, also immer wieder memorieren, weil keine Regel verlässlich greift – sie gehört ins Kapitel Lernwortschatz.

Eine kontinuierliche Arbeit an den genannten Fehlergruppen reduziert, wie gesagt, in schriftlichen Äusserungen bestimmte Fehler. Darüber hinaus erhöht sie insgesamt die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden und ermöglicht ihnen (bezüglich definierten Fehlergruppen) wahrnehmbare Fortschritte.



Variable Fehlertoleranz

Diese bemerkenswerten Chancen einer fokussierten Arbeit im Bereich der Rechtschreibung haben ihren Preis. ABU-Profis anerkennen auch die Grenzen der Arbeit an der Korrektheit und tolerieren in schriftlichen Äusserungen und Texten von Lernenden bewusst jene Fehler, die im Unterricht (noch) nicht thematisiert wurden.

Fehlertoleranz kann allerdings leicht resignierend bewirtschaftet werden im Sinne von «Ich gebe auf – heutige Jugendliche können einfach nichts mehr». Das hier vorgestellte professionelle Konzept meint nichts weniger als das, ist aber tatsächlich anspruchsvoll, weil es den Lehrpersonen variable Fehlertoleranz abverlangt, beispielsweise keine Toleranz bei den bearbeiteten Fehlergruppen, Toleranz bei unbearbeiteten Fehlergruppen. Kommt dazu, dass Texte, die veröffentlicht werden (Geschäftsbriefe, E-Mails, Blogs, Artikel für die Schülerzeitung u.a.) auch im Berufsbildungszusammenhang fehlerlos sein sollen. Geht das? Ich halte die Anforderung, ausgewählte Geschäftsbriefe und E-Mails korrekt zu schreiben, für erreichbar. Allerdings müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein: Die Lernenden haben Zugriff auf Vorlagen und Textbausteine; sie haben Redemittel kennengelernt, eingeübt und memoriert; sie können das Rechtschreibprogramm gewinnbringend einsetzen; sie werden regelmässig angehalten, ihre Korrespondenz gegenlesen zu lassen und sind alle selbst auch Gegenleserinnen und Gegenleser.

Digitale Tools als unübertroffene Sprach-Assistenten

Dass Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in einer Wissensgesellschaft auch im Zeitalter der Digitalisierung bewusst aufgebaut und weiterentwickelt werden müssen, leuchtet ein. Dass selbst das Korrigieren nicht einfach einem Programm überlassen werden kann, ist auch allen klar. Wie hilfreich aber digitale Möglichkeiten für das Sprachlernen aller Stufen sind, zeigt die neueste Generation von Lehrmitteln, von Kursunterlagen in der Weiterbildung und von didaktischen Publikationen zum Unterricht der Schulsprache (u.a. Pfister 2018, Stauffacher & Wyss 2018, Wampfler 2017, Widmer 2017). Drei Beispiele mögen genügen, um das Assistenz-Potential zu illustrieren:

- Mündliche Sprachleistungen – beispielsweise eine Bedarfsermittlung im Dialog – können Lernende mit der Sprachmemo-Funktion auf Smartphones leicht und in guter Qualität speichern und über Bluetooth-Verbindungen reproduzieren. Beurteilendes Feedback hat durch die unkomplizierte Vergegenwärtigung der flüchtigen Sprech-Texte eine Chance, verstanden zu werden und für weitere mündliche Texte positive Wirkung zu zeigen.
- Für die meisten Anliegen, die aktuell per Geschäftsbrief kommuniziert werden, gibt es aktuelle Volltextvorlagen auf dem Netz. Die Lernenden lernen sie finden, kritisch beurteilen und für ihre eigenen Anliegen nutzen.
- Thematische Lernwortschätze (Zentralbegriffe, Fremdwörter, orthografisch schwierige deutsche Wendungen und Wörter zu den ABU-Themen) können digital unterstützt mit Quizlet-Lernsets individuell eingeübt werden. Das Programm kann die Begriffe und Wendungen, die schriftlich eingeübt werden müssen, akustisch präsentieren oder ‚vorlesen‘ und falsche Schreibungen korrigieren. Das ist ein gigantischer Gewinn für die Lernenden und für die Lehrpersonen.

Nicht nachlassen

Ob analog oder digital gerahmt und gestützt, das Sprachlernen ist auf Kontinuität angewiesen und zeitigt eher selten schnelle und sichtbare Erfolge. Wenn Lernende sich aber regelmässig mit



Sprache befassen und intensiv an ihrer Sprache arbeiten, kommen sie sprachlich weiter. Darum entscheiden sich Sprachlehrprofis dafür, nicht müde zu werden und nicht nachzulassen.

Literatur

- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen* (S. 225-239). Zürich.
- Busch, M. (2018). *55 Webtools für den Unterricht*. Augsburg: Auer Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Pfister, M. (2018). *Sprachförderung – digital gestützt*. Weiterbildungsunterlagen EHB.
- Philipp, M. et al. (2014). *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Leseverstehen und Lesestrategien verbessern*. Seelze: Klett – Kallmeyer.
- Schori Bondeli, R. et al. (2017). *Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an Berufsfachschulen*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Stauffacher, M. & Wyss, E. (2018). Menschenrechte an der virtuellen Pinnwand. *Skilled* 1/2018, S. 8-9.
- Stauffacher, M. (2018). *Durchstarten mit WhatsApp, Youtube & Co*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren*. Tübingen: De Gruyter.
- Wampfler, Ph. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Widmer, T. (2016-2017). *ABU bewegt. Module 1-6. Lehrmittel für die zweijährige Grundbildung*. Bern: hep, der Bildungsverlag.

Anhang

Ausgewählte Lerninstrumente

1. Argumentieren

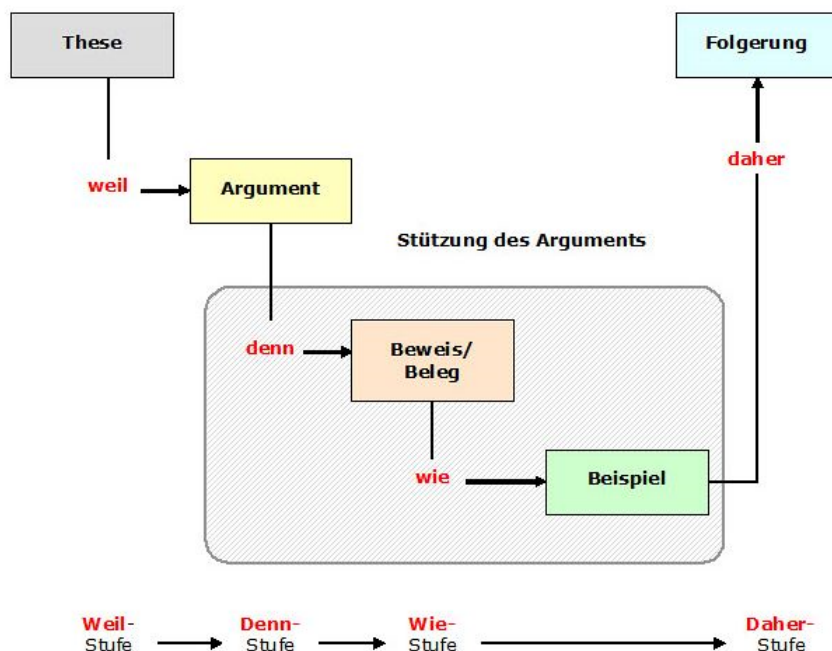
1.1 Argumentierender Vier-Schritt

Voraussetzung für jede Argumentation ist ein (ungelöstes) Problem oder ein strittiger Sachverhalt.

Der argumentierende Vier-Schritt umfasst

- die Darstellung der problemhaltigen Ausgangslage (Kontext; kommt in der Visualisierung nicht vor)
- die unmissverständliche Positionierung bezüglich des strittigen Sachverhalts in Form einer Behauptung (These)
- Argumente, die die dargelegte Position stützen
- ein Fazit oder die Folgerung, das/die (appellierend) die dargelegte Position bekräftigt

Der dritte Schritt c) kann noch aufgefächert werden, was die folgende Darstellung zeigt:



Egle, G. (2012). Schema der erweiterten Argumentation. Abgerufen unter http://www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_erw_vorlagen.htm



1.2 Redemittel, die Meinungen anzeigen

Mir scheint, dass ...	Ich finde/denke/glaube/nehme an ...
Meiner Meinung/Überzeugung nach ...	Ich persönlich denke ...
Ich bin der Meinung, dass ...	Ich persönlich sehe das so/folgendermassen.
Meine Meinung dazu ist, dass ...	Deshalb denke ich ...
Meiner Erfahrung nach ...	Ich bin mir sicher, dass ...
Soweit ich das beurteilen kann, ...	Ich bin mir nicht sicher, aber ...
So wie ich das sehe, ...	Ich bin mir nicht ganz sicher, weil ich den Sachverhalt nicht genau kenne.
Soviel ich weiß, ...	Ich bin nicht davon überzeugt, dass ...
Vielleicht liege ich falsch aber ...	Ich bin geteilter Meinung (über) ...
Wenn ich mich nicht täusche ...	Ich habe eine geteilte Meinung dazu.
Ich bin überzeugt, dass ...	Ich habe dazu keine Meinung.
Ich kann mir vorstellen, dass ...	

1.3 Begründende Verknüpfungsmittel

Meinungen werden mit Argumenten gestützt. Der Dialogpartner/die Dialogpartnerin fragt: Warum/ Weshalb/ Wieso/ Aus welchem Grund sehen Sie das so?

Konjunktionen	Adverbien	Präpositionen
weil	deshalb	wegen
da	deswegen	aufgrund
denn	daher	infolge
nämlich	aus diesem Grund	

Beispiele:

Ich finde, der Veloverkehr muss in den Städten gefördert werden, weil heute viele Personen den Arbeitsweg als Trainingsstrecke und Bewegungsmöglichkeit verstehen.

Da viele Personen den Arbeitsweg als Trainingsstrecke nutzen möchten, sollte der Veloverkehr in Städten deutlicher gefördert werden.

Der Veloverkehr muss gefördert werden, denn viele Personen nutzen den Arbeitsweg als Trainingsstrecke.

Viele Arbeitnehmerinnen möchten mit dem Fahrrad zur Arbeit fahren. Deswegen sollte der Veloverkehr in Städten deutlicher gefördert werden.



1.4 Zweiteilige Redemittel für (innere) Konflikte

Wenn in einer Situation mehrere sich widersprechende Interessen oder Bedürfnisse oder Ziele gleichzeitig für eine Person wichtig sind, fühlt sie sich hin- und hergerissen – sie hat einen inneren Konflikt zu bewältigen.

Sprachlich gibt es für dieses Hin und Her einige Redemittel. Das Ausdrücken von Konflikten ist übrigens individuell und gesellschaftlich sehr wichtig. Oft ergeben sich gute und zukunftsfähige Handlungsentscheidungen genau dann, wenn Menschen zunächst ihre Werte-, Bedürfnis-, Ziel- oder Interessenkonflikte wahrgenommen und deutlich ausgedrückt haben. Nicht selten müssen Menschen vor einer wichtigen Entscheidung ihren inneren Konflikt über Tage und Wochen aushalten, bis sie genau wissen, was sie tun wollen.

<p>Ich sehe ... Einerseits ... Auf der einen Seite ... Ich möchte nicht auf ... verzichten Ich sehe ... Ich finde sowohl ... Ich möchte ..., ... ist mir genauso wichtig Ich will ... Ich bin hin- und hergerissen zwischen ...</p>	<p>Trotzdem möchte ich nicht ... Andererseits ... Auf der anderen Seite ... Allerdings sehe ich, dass ... Gleichzeitig ist mir klar, dass ... als auch ... wichtig weiss aber, dass ... wie ... Allerdings will ich nicht... und ...</p>
--	---

2. Informieren

2.1 Redemittel, die auf Tatsachen hinweisen

<p>Fakt ist, dass ... Der Punkt ist, dass ... Das beweist, dass ... Fest steht, dass ... Es ist offensichtlich, dass ... Es ist sicher, dass ...</p>	<p>Es ist klar, dass ... Es gibt keinen Zweifel daran, dass ... Man kann festhalten, dass ... Die Studie X bestätigt, dass ... Ich weiss, wie/dass ...</p>
---	---

2.2 Zusammenfassen

TIK: Thema + Hauptinformation zum Thema = Kernaussage

Wer einen Text versteht, hat dessen Kernaussagen gefunden oder selbst formuliert. Die Frage ist: Wie findet man die zentralen Aussagen? Wie unterscheidet man sie von Informationen, die eher vernachlässigt werden können?

Mit der folgenden Formel sollte genau das möglich sein:

Thema + Hauptinformation zum Thema = Kernaussage



Wie diese Formel angewendet wird, erläutern die Schritte eins bis drei, die Sie in Ihrem Kopf in dieser Reihenfolge wie eine Suchaufgabe lösen:

Thema: Finden Sie heraus, worüber Sie in einem Text oder Textabschnitt am meisten erfahren. Zählen Sie, welche Nomen oder welche Wortgruppe am häufigsten vorkommen. Das ist das Thema.

Hauptinformation: Finden Sie heraus, welche Information das Wichtigste zum Thema sagt.

Kernaussage: Verbinden Sie Thema und Hauptinformation. Das ist die Kernaussage.

Literatur:

Philipp, M. et al. (2014). *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Leseverstehen und Lesestrategien verbessern*. Seelze: Klett – Kallmeyer.

3. Korrespondieren

Die Post (2018). Die Korrespondenz: Zeitgemäss formulieren. Abgerufen unter <http://newsletter-directpoint.post.ch/de/newsletter/03-2015/02-geschaeftskorrespondenz-so-schreibt-man-heute.html>

Kayed, A. et al. (2017). Freeware: Textbausteine im Internet. Abgerufen unter <http://oneoffixx.com/video-freeware-textbausteine-in-outlook-ch/>

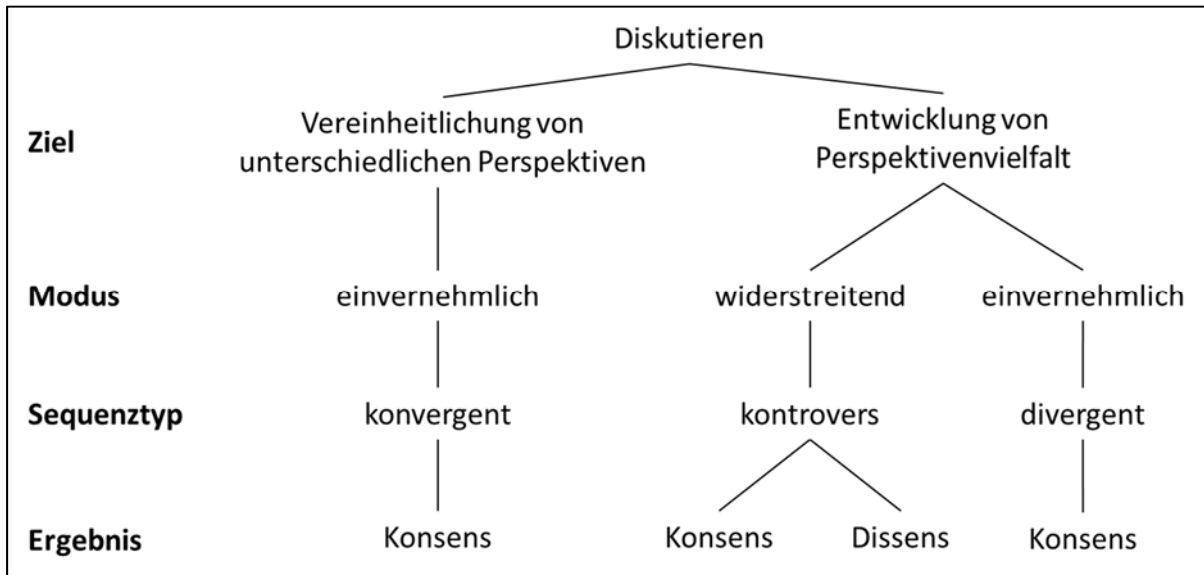
Konsumenteninfo AG (2019). Ktipp. Musterbriefe. Abgerufen unter <https://www.ktipp.ch/service/musterbriefe/>

4. Diskutieren

Im Unterricht bewährt es sich, als LP im Voraus Klarheit zu haben über das Ergebnis von initiierten Diskussionen. Geht es darum,

- a) unterschiedliche **Perspektiven** zu **vereinheitlichen**? (Bsp.: Diskussion zur Frage, wohin die Abschlussreise führen soll)
- b) eine **Perspektivenvielfalt sichtbar** zu machen oder zu entwickeln?
 - Soll die Perspektivenvielfalt *kontrovers* entwickelt werden (PRO und KONTRA), weil es um Positionen gegenüber einem strittigen Sachverhalt geht? (Bsp.: Diskussion zur Frage, ob ein Vaterschaftsurlaub eingeführt werden soll)
 - Soll die Perspektivenvielfalt *einvernehmlich* entwickelt werden, weil es um die differenzierte Sicht auf einen Sachverhalt geht? (Bsp.: Diskussion zur Frage, wie es mit einem Lernenden weitergehen soll, der die Lehre abbrechen will - aus Sicht des/r Lernenden, des Ausbildners, der Schule, der Eltern und der Beraterin)

Die hier beschriebenen Möglichkeiten sind auf dem Schaubild von Rüdiger Vogt so dargestellt:



Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren*. Tübingen: De Gruyter, S. 90.

5. Texte strukturieren

5.1 Textstrukturierende sprachliche Mittel

Es gibt sprachliche Mittel, die der Textstrukturierung dienen.

Beispiele sind: Am Anfang/zunächst, im Folgenden/anschliessend, zum Schluss/schliesslich; erstens ..., zweitens ...; zum einen ..., zum anderen ...; einerseits ..., andererseits ...; 1. ..., 2. ..., 3. ...; a) ..., b) ...

Neben diesen sprachlichen Mitteln zur Textstrukturierung gibt es auch grafische Mittel, um einen Text zu strukturieren, so die Absatzgliederung, die Einrückung von Textteilen, die Spiegelstriche.

5.2 Kohäsionsmittel

Sprachliche Zeige- und Verknüpfungsmittel – man nennt sie auch Kohäsionsmittel – sorgen dafür, dass einzelne Sätze oder einzelne Textabschnitte zu einem nachvollziehbaren Gedanken verbunden werden und dass die Leserinnen und Leser im Text einen roten Faden wahrnehmen. Folgende Kohäsionsmittel werden häufig gebraucht:

Zeigemittel: Wortwiederholung; Pro-Formen (Pronomen: er, sie, es; mein, sein, ihr; das/dieses); Ersetzung (Oberbegriffe/Unterbegriffe/Synonyme)

Verknüpfungsmittel: weil, dass, obwohl; und, oder, aber, während; damit, somit, dabei, darum; wenn ... dann, je ... desto

Textstrukturierende Mittel: erstens, zweitens, drittens; einerseits und andererseits, sowohl als auch; a), b); anschliessend, zum Schluss, schliesslich

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB
Kirchlindachstrasse 79
CH-3052 Zollikofen
+41 58 458 27 00
info@ehb.swiss
www.ehb.swiss