

Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik

Materialien für die Lehrkräftebildung

INHALT

Vorwort

1 Einleitung

2 Materialien zur Sprachbildung für die Lehrkräftebildung – Daniela Caspari

- 2.1 Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern –
Matthias Sieberkrob / Daniela Caspari
- 2.2 *isaf* – Ein Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach –
Julia Schallenberg / Daniela Caspari
- 2.3 Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung – *Andreas Kraft / Victoria Shure / Daniela Caspari*
- 2.4 Methodenblätter – fachliches und sprachliches Lernen kondensiert – *Daniela Caspari*
- 2.5 Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung – *Daniela Caspari*
- 2.6 Instrument zur Sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*)

3 Erläuterungen zu den sprachbildenden Aufgaben – Daniela Caspari

3.1 Grundschule

Mathematik: Berechnung der Müllkosten – *Torsten Andreas / Nina Bohlmann*

Sachkunde / Gesellschaftswissenschaften: Nicht in die Schultüte gelegt – *Seev Jacob – Beate Lütke / Anja Binder*

3.2 Sekundarstufen

Deutsch: Unterhaltsame Belehrungen (Kalendergeschichten) – *Almut Meissner*

Englisch: Get ad-savvy! (Mediation) – *Almut Meisser*

Französisch / Spanisch: Italienische Schilder entziffern – *Andrea Schinschke / Daniela Caspari*

Russisch: Eine Aufgabe zur Sprachmittlung im 2. Lernjahr Russisch – *Ursula Behr / Heike Wapenhans*

Latein: Artikelverwendung im Sprachvergleich – *Stephan Kipf*

Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG – *Victoria Shure*

Geschichte: Der Friedensvertrag von Versailles – *Matthias Sieberkrob / Sarah-Amina Brunzlow*

Sozialkunde (Politische Bildung): Brauchen wir eine Impfpflicht? – *Matthias Sieberkrob*

WAT / Arbeitslehre: Auskommen mit dem Einkommen – Das Haushaltsbuch – *Andreas Kraft*

3.3 Berufliche Bildung

Bautechnik: Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück –
Julia Schallenberg

Ernährung: Ein glutenfreies Frühstücksangebot – *Julia Schallenberg / Eileen Reis*

Weitere Aufgabenbeispiele für diese und weitere Fächer finden Sie auf der Internetseite des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen*:

www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen

1 EINLEITUNG

Daniela Caspari

Berlin war 2006 das erste Bundesland, das für Studierende aller Lehrämter einen verbindlichen Studienanteil in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auswies. Dieser Studienanteil wurde mit der Reform der Lehrkräftebildung 2015/16 erhöht, und gleichzeitig wurde er inhaltlich von „DaZ“ auf „Sprachbildung“ erweitert. Damit kam zum einen den bislang in großen Anteilen fachübergreifend ausgerichteten DaZ-Modulen die Aufgabe zu, stärker als zuvor fachspezifische Perspektiven zu eröffnen, zum anderen wurde in allen Fachdidaktiken im Rahmen des Praxissemesters ein Anteil Sprachbildung obligatorisch (1 Leistungs- bzw. Studienpunkt). Parallel dazu wird im Zuge der Überarbeitung der schulischen Rahmenlehrpläne für die Klassen 1–10 das sog. „Basiscurriculum Sprachbildung“ ab dem Schuljahr 2017/18 verbindlich (Senatsverwaltung 2015), das für alle Fächer das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung verpflichtend macht.

Um Dozentinnen und Dozenten bei der Aufgabe zu unterstützen, Studierende auf einen sprachbildenden Fachunterricht vorzubereiten, wurden in dem durch das Mercator-Institut geförderten universitätsübergreifenden Berliner Projekt „*Sprachen – Bilden – Chancen*“ (2014–2017) Materialien für die universitäre Lehre erarbeitet, die auf der Plattform des Projekts (www.sprachen-bilden-chancen.de) und in Auswahl in diesem Ordner zu finden sind.

Den Kern der Materialien bilden in der Schule und der universitären Lehre erprobte **sprachbildende Aufgaben** für einzelne schulische Unterrichtsfächer (vgl. Kap. 2.2 und 3) – ausgehend von dem Grundgedanken, dass die Fähigkeit zur Analyse und Überarbeitung von Fachaufgaben bzw. die Erstellung eigener Aufgaben ein wesentliches Merkmal beruflicher Kompetenz darstellt. Auch wenn sprachbildender Unterricht selbstverständlich ein ganzes Spektrum an Maßnahmen auch in der Durchführung von Unterricht verlangt, haben wir uns für die erste Ausbildungsphase auf die Arbeit an Aufgaben konzentriert, weil sie sich besonders für die Förderung von Planungs- und Reflexionskompetenz eignet. Ein zweiter Grund für die Entscheidung, Aufgaben für Ausbildungszwecke sprachbildend zu überarbeiten bzw. eigene sprachbildende Aufgaben zu erstellen, war die Tatsache, dass die Durchsicht von Aufgaben aus Lehrwerken und Zeitschriften wenig überzeugte. Wir fanden zwar eine Reihe von Aufgaben, die fachliches Lernen als Beitrag zum sprachlichen Lernen nutzen, jedoch so gut wie keine Aufgaben, die Sprachbildung tatsächlich als systematische Unterstützung des fachlichen Lernens betrachten. Um diese Leerstelle zu füllen, wurden in Zusammenarbeit von Fachdidaktiker/innen der drei Universitäten FU, HU und TU und DaZ-Spezialist/innen Aufgaben vor allem für die Unterrichtsfächer erstellt, für die bislang noch keine bzw. nur ganz wenige sprachbildende Unterrichtsmaterialien existieren. Die Aufgaben werden durch eine umfassende **Erläuterung** ergänzt, die den Entstehungs- bzw. Überarbeitungsprozess der Aufgaben nachvollziehbar macht und die Wahl der verschiedenen sprachbildenden Elemente detailliert begründet.

Für die Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben bzw. zur Erstellung eigener Aufgaben zum fachlichen Lernen wurden darüber hinaus ein neuartiges Analyseinstrument (Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach, *isaf*) und eine Zusammenstellung sprachbildender Methoden erarbeitet. Der Vorteil von *isaf* besteht darin, dass es weit über die bislang vorliegenden Analyseraster hinausgeht, indem es die Studierenden in dem komplexen Prozess der systematischen fachlichen und sprachlichen Analyse von Aufgaben sowie der Identifikation des sprachbildenden Überarbeitungsbedarfs anleitet bzw. begleitet (vgl. Kap. 2.2). Aufgrund dieser umfassenden Funktion trägt dieses Analyseinstrument den Namen *isaf*: Instrument zur sprachlichen Analyse von Aufgaben im Fach.

Ebenfalls neuartig ist auch die im Projekt entwickelte Zusammenstellung von sprachbildenden Methoden, mit denen das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden kann: Die **Kommentierte Methodenauswahl** (vgl. Kap. 2.3) ist komplementär zu *isaf* angelegt und ist in die drei großen Bereiche gegliedert, in denen zuvor sprachbildender Überarbeitungsbedarf diagnostiziert

lich fachspezifisch ausgewiesenen Dozent/innen der DaZ-Module. Die zweite Zielgruppe sind Studierende, die sich im Bachelor oder im *Master of Education* über sprachbildenden Fachunterricht informieren wollen und vor und während des Praxissemesters Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Analyse sprachbildenden Fachunterrichts erwerben müssen. Außerdem richten sich die Materialien an Lehrende in der Aus-/Weiterbildung, z.B. Haupt- und Fachseminarleiter/innen in der 2. Phase, an Quereinsteiger/innen sowie an Mentor/innen im Praxissemester. Selbstverständlich können auch Lehrkräfte aus der Praxis die Materialien zu ihrer eigenen Fortbildung nutzen, denn die Fähigkeit zur systematischen Analyse und Überarbeitung von Aufgaben stellt in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung eine zentrale Kompetenz dar.

Die vorliegenden Projektergebnisse belegen, dass eine so umfassende und anspruchsvolle Aufgabe wie die Implementierung von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung nicht im Alleingang bewältigt werden kann. Sie kann nur im Zusammenwirken von Spezialist/innen mit verschiedenen fachlichen Hintergründen und mit der Expertise der kooperierenden Fachdidaktiken bewältigt werden. Die Ergebnisse zeigen gleichfalls, dass eine solche Aufgabe nicht „nebenbei“ erledigt werden kann, sondern einer finanziellen Absicherung bedarf. Daher danken wir dem Mercator-Institut in Köln für die großzügige finanzielle Unterstützung und für die Möglichkeit des regelmäßigen Austauschs mit anderen Projekten und Forscher/innen aus den Bereichen DaZ, Spracherwerb und Sprachbildung. Nur so konnte die herausfordernde Aufgabe bewältigt werden, die Grundlagen dafür zu schaffen, dass die in den Berliner Modulbeschreibungen für DaZ/Sprachbildung genannten Ziele in der Ausbildung angehender Lehrkräfte auch tatsächlich erreicht werden können. Wir danken ebenfalls Frau Sabrina Noack-Ziegler von der Freien Universität Berlin und Frau Christa Penserot vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg, die die Inhalte in eine ansprechende Form gebracht haben.

Literatur

Darsow, Annkathrin (2016): *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung*. Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.

Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hrsg.) (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rpl-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung>] (2.6.2017)

Internetseite des Projekts: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/>

2 MATERIALIEN ZUR SPRACHBILDUNG FÜR DIE LEHRKRÄFTEBILDUNG

Daniela Caspari

Wie in der Einleitung dargestellt, wurden im Rahmen des Projektes *Sprachen – Bilden – Chancen* eine Reihe von Materialien für den Einsatz in der Lehrkräftebildung erstellt. In diesem 2. Kapitel werden die Materialien nun detailliert vorgestellt: Es werden die zugrundeliegenden wissenschaftlichen und auf die universitäre Lehre bezogenen Überlegungen einschließlich der Zielsetzungen erläutert, der Entwicklungsprozess geschildert sowie die zentralen Charakteristika benannt. Außerdem werden die Einsatzmöglichkeiten der Materialien diskutiert und Hinweise zu ihrer Weiterentwicklung gegeben.

Diese Hintergrundinformationen sind zum einen notwendig, um die Konzeption der Materialien nachzuvollziehen, alle in den Materialien angelegten Möglichkeiten für den Einsatz in der Lehre kennen zu lernen und ihre Grenzen einschätzen zu können. Zum anderen dienen sie als theoretischer und praktischer Beitrag für die Entwicklung von sprachbildenden Materialien für die Lehrkräftebildung, denn vor unserem und den anderen vom Mercator-Institut geförderten Entwicklungsprojekten (eine Übersicht findet sich in Mercator-Institut 2017) gab es keine publizierten fächerspezifischen Materialien für den Einsatz in der universitären DaZ- bzw. Sprachbildungs-Lehre. Nicht zuletzt geben die Hintergrundinformationen Studierenden, Dozent/innen, Lehrkräften und Materialentwickler/innen einen theoretischen Rahmen und einen praxiserprobten Leitfaden für die Bearbeitung vorliegender Unterrichtsmaterialien sowie die Erstellung eigener sprachbildender Fachaufgaben.

Literatur

Mercator-Institut (Hg.)(2017): „Blick zurück nach vorn“. Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung. [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Blick_zurueck_nach_vorn_-_Perspektiven_fuer_sprachliche_Bildung_in_Lehrerbildung_und_Forschung.pdf] (17.6.2017)

2.1 ENTWICKLUNG SPRACHBILDENDER AUFGABEN IN DEN FÄCHERN

Matthias Sieberkrob und Daniela Caspari

In jedem Fachunterricht findet Lernen in Form der Bearbeitung von Aufgaben statt und so besteht der Großteil der vorliegenden Unterrichtsmaterialien in Lehrwerken und lehrwerksunabhängigen Materialien aus Aufgaben. Die Fähigkeit zur Auswahl, Analyse und Bearbeitung von geeigneten Aufgaben für den eigenen Unterricht ist somit auch ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung. Zu diesem beruflichen Lernprozess gehört auch die Erkenntnis, dass selbst in Lehrwerken und anderen renommierten Publikationen veröffentlichte Aufgaben keinesfalls ungeprüft im Unterricht eingesetzt werden sollten, sondern nicht selten fachlicher, fachdidaktischer und/oder methodischer Überarbeitung bedürfen, um die entsprechenden Zielsetzungen zu erreichen. Wie unsere Recherchen zeigten, gilt dies in noch höherem Maße für das Ziel der durchgängigen Sprachbildung: Selbst Aufgaben, die als „sprachbildend“ oder „sprachsensibel“ ausgewiesen sind, sind sehr häufig nicht dazu geeignet, Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht sprachlich gezielt zu unterstützen. Die in diesem Ordner und auf der Plattform von *Sprachen – Bilden – Chancen* veröffentlichten Aufgaben erfüllen somit eine doppelte Funktion: Zum einen fungieren sie als im Unterricht erprobte Beispiele für gelungene sprachbildende Aufgaben, zum anderen stellen sie Arbeits- und Anschauungsmaterial für Dozierende, Studierende und andere Interessierte dar, mit dem man lernen kann, wie man Aufgaben sprachbildend überarbeiten bzw. selbst sprachbildende Aufgaben erstellen kann.

Während der Erprobung der Aufgaben in der Lehre und bei der Vorstellung der Aufgaben in den fächerspezifischen Workshops auf der Veranstaltung „Chancen für die Sprachbildung – Materialentwicklung für die Lehrkräftebildung“¹ am 04.11.2016 wurden wir in dieser Entscheidung der „Doppel-funktion“ von Aufgaben bestätigt: So wurde insgesamt positiv hervorgehoben, dass das Projekt den Bedarf der Entwicklung von Materialien für die Lehrkräftebildung erkannt habe, und es wurde der kritische Blick auf Unterrichtsmaterialien gelobt, da selbst in der Fort- und Weiterbildung das Lehrwerk häufig als „geheimer Lehrplan“ angesehen werde. Auch in den fachdidaktischen Workshops wurde der Ansatz der sprachbildenden Überarbeitung bereits bestehender Aufgaben für sinnvoll befunden. Die Aufgaben selbst wurden in der schulischen Erprobung von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet (ein Zitat aus einer Nachbesprechung mit den Schüler/innen: „So müssen Aufgaben aussehen, so wollen wir das immer haben.“)

2.1.1 (Lern-)Aufgaben

Kernstück der fachspezifischen Materialien sind sprachbildende Aufgaben für die einzelnen Unterrichtsfächer. Leitend war dabei die Orientierung an sogenannten Lernaufgaben, die sich von anderen Aufgabentypen wie etwa Prüfungs- oder Evaluationsaufgaben unterscheiden, denn bei Lernaufgaben steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Im Studienseminar Koblenz (Leisen) (2011: 7) werden Lernaufgaben definiert als „eine material gesteuerte Lernumgebung, die den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien steuert, so dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Lernmaterialien bearbeiten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich im handelnden Umgang mit Wissen. Lernaufgaben zielen auf die selbsttätige und selbstständige Kompetenzentwicklung der Lerner.“

¹ <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/das-projekt/durchgefuehrte-veranstaltungen/30-veranstaltungen/148-workshop-chancen-fuer-die-sprachbildung-materialentwicklung-fuer-die-lehrkraeftebildung>

Die Entscheidung zur Entwicklung sprachbildender (Lern-)Aufgaben ist auf der Grundlage dreier Beobachtungen gefällt worden:

1. In allen beteiligten Fachdidaktiken konnten Diskurse zu Aufgaben festgestellt werden, weshalb sie sich als gemeinsamer Anknüpfungspunkt an alle Schulfächer anbieten. Diese Diskurse laufen zwar oftmals unter unterschiedlichen begrifflichen Klammern – so z.B. „neue Aufgabenkultur“ oder „offene Aufgaben“. Aber diese Diskurse weisen auch bedeutende Gemeinsamkeiten auf. So stehen sie in der Regel im Kontext der Kompetenzorientierung, betonen das Auslösen von anspruchsvollen Lernprozessen, sind aber auch mit Stichwörtern wie Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung, Binnendifferenzierung oder kooperativem Lernen verbunden. Aus sprachbildender Perspektive ist weiterhin die oftmals angestrebte Produktorientierung interessant, denn ein von den Schülerinnen und Schülern zu erstellendes fachliches Lernprodukt wie etwa ein Plakat, eine Interpretation oder eine Gruppendiskussion kann sprachbildend gut unterstützt werden.
2. Im allgemeindidaktischen Sprachbildungsdiskurs wird die Verwendung von Lernaufgaben bereits verschiedentlich vorgeschlagen. So betont bspw. Thürmann (2011: 7) die Möglichkeit zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen durch Lernaufgaben, da sie Sprachhandlungsmuster mit kognitiven Operationen verknüpfen, sprachliches Handeln pragmatisch auf den fachlich relevanten Lernkontext ausgerichtet ist und unterschiedliche sprachliche Bereiche (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) funktional zusammengeführt werden können und dabei das Sprachkönnen gefestigt und im Prozess der Aufgabenbearbeitung weiter ausdifferenziert wird.
3. Auch in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik wurden seit den 1980er Jahren mit Lernaufgaben international gute Erfahrungen gemacht (vgl. auch Long 2014). Im sogenannten *task-based language learning and teaching* wird Sprache gebraucht, um realitätsnahe Aufgaben zu bewältigen. Hierbei steht ein pragmatischer Sprachgebrauch im Vordergrund. Man geht davon aus, dass sich das sprachliche Lernen eher beiläufig vollzieht, um die jeweilige Aufgabenstellung zu bewältigen. Im Gegensatz dazu werden Übungen gesehen, in denen der formal korrekte Sprachgebrauch im Mittelpunkt steht.

Im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ wurden auf Grundlage der Diskussion in den einzelnen Disziplinen folgende Charakteristika für Aufgaben bzw. Lernaufgaben herausgearbeitet, die als Ausgangspunkt für den Arbeitsprozess dienen. Angesichts der Tatsache, dass zum damaligen Zeitpunkt (2015) die Diskussion in der Fremdsprachendidaktik besonders weit entwickelt war (vgl. Bausch et al. 2006, Caspari 2013, Ellis 2003, Thonhauser 2010, Willis 2007), sind die Charakteristika davon beeinflusst. Weiterhin wurden aber auch allgemein- und fachdidaktische Publikationen mit einbezogen (vgl. u.a. Blömeke et al. 2006, Heuer 2011, Kiper et al. 2010, Blumschein 2014, Ralle et al. 2014).

Tabelle 1: Charakteristika von Aufgaben und Lernaufgaben

Grundsätzlich können **Aufgaben** (inhaltsorientiertes Ergebnis) und **Übungen** (Training spezifischer Aspekte des Wissens und Könnens) unterschieden werden.

Weiterhin werden verschiedene Aufgabentypen unterschieden, insb. **Anwendungsaufgaben** (das Neue wird vor der Bearbeitung dieser Aufgabe erworben und eingeübt) und **Lernaufgaben** (das Neue wird während der Bearbeitung der Aufgabe erworben und eingeübt).

Arbeitsdefinition von Lernaufgaben:

Lernaufgaben bestehen aus einer Zusammenstellung von Einzelaufgaben und ggf. Übungen, die thematisch/inhaltlich und methodisch/strategisch auf eine zu Beginn bekannt gegebene Zielaufgabe (*target task*) hinführen (kumulatives Lernen).

Hierauf aufbauend wurden die Kriterien geordnet nach solchen, die für jede gute Aufgabe gelten und solchen, die spezifisch für Lernaufgaben gelten:

Kriterien für jede gute Aufgabe	Kriterien für Lernaufgaben - fächerübergreifend
berücksichtigen die Lernvoraussetzungen (insb. Wissen, Können, Einstellung, Motivation)	zielen auf die Förderung von Kompetenzen (Sach-, Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz)
	dienen der Aneignung, Sicherung und Anwendung von Wissen und Können
enthalten Neuigkeitswert	sind komplex
ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrung	lösen anspruchsvolle Lernprozesse aus (kognitive, emotionale, kreative) und verlangen vernetzendes Lernen
	sind produktorientiert
enthalten eine präzise und verständliche Aufgabenstellung (eindeutige Operatoren)	sind transparent (bzgl. Ziele, Vorgehen, Erwartungen)
	zielen auf selbständiges Lernen
bieten methodische Vielfalt (versch. Aufgabentypen, Lernwege, Medien etc.)	ermöglichen unterschiedliche, individuelle Lernwege und (ggf.) unterschiedliche Lernergebnisse (Produkte)
sind hinsichtlich Offenheit vs. Vorstrukturierung und Komplexität vs. Einfachheit ausbalanciert	ermöglichen Differenzierung (bzgl. Umfang, Tempo, Niveau, Art der Produkte, Hilfestellungen ...)
zielen auf vielfältige Produkte	
regen (Eigen-)aktivität an	
stimulieren zum Weiterlernen	
	häufig: fördern Austausch und Diskurs, animieren zu Kooperation und Kollaboration
	häufig: bieten Möglichkeit der Selbst- bzw. <i>peer</i> -Kontrolle

	häufig: geben innerhalb der Aufgabe Gelegenheit, Lernprodukte systematisch zu verbessern bzw. aus Fehlern zu lernen
	häufig: fördern (Selbst-)Reflexion in Bezug auf Lernprozesse
	sind für die SuS authentisch bzw. sinnvoll, persönlich bedeutsam

Vor allem aufgrund der Interdisziplinarität des Sprachbildungsdiskurses, in dessen Folge unterschiedliche Assoziationen mit dem Begriff „Lernaufgabe“ verbunden sind bzw. der Begriff auch nicht in allen beteiligten Disziplinen gleichermaßen mehrheitsfähig ist, hat sich das Teilprojekt dazu entschlossen, den unspezifischen Begriff „Aufgabe“ zu verwenden, wobei die aufgeführten Kriterien für Lernaufgaben für uns durchaus auch für die nicht explizit als „Lernaufgabe“ ausgewiesenen Aufgaben leitend waren.

2.1.2 Prinzipien für die Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben

Im Prozess der Aufgabenentwicklung kristallisierten sich im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ verschiedene Prinzipien heraus, die im Folgenden näher beschrieben werden:

1. Das fachliche Lernen als Ausgangspunkt

Ausgangspunkt bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben war stets, dass das fachliche Lernen im Mittelpunkt steht (vgl. hierzu auch Blumberg et al. 2017: 37: „Wichtig ist die Klarstellung, dass im Fachunterricht das Fach (d. h. die Vermittlung der Fachinhalte) und nicht die Sprache im Vordergrund steht.“) Dies hat zur Konsequenz, dass dem sprachlichen Lernen in den Aufgaben eine dem fachlichen Lernen dienende Funktion zukommt, denn (vgl. wiederum Blumberg et al. 2017: 37): „Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind [...] gleichwohl für die Vermittlung der Sprache, die in ihrem Fach verwendet wird und die sie von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, verantwortlich.“ Dies bedeutet aber nicht, dass im Fachunterricht das sprachliche Lernen im Vordergrund stünde bzw. das fachliche Lernen lediglich als Anlass für das sprachliche Lernen gesehen wird. Sprachbildender Fachunterricht bedeutet vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler beim fachlichen Lernen sprachlich so unterstützt werden, dass sie die fachlichen Lernziele erreichen können.

Hiermit verbunden ist auch die Entscheidung, dass in den Unterrichtsmaterialien der Fokus auf Sprachbildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer und für alle Schülerinnen und Schüler und nicht etwa auf einem spezifischen Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache liegt (vgl. für eine ausführliche Diskussion der Begriffe Jostes 2017, weiterhin Morris-Lange / Wagner / Altinay 2016: 9). Das Projekt bot für diesen Ansatz besonders günstige Bedingungen, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Teilprojekt sowohl fachdidaktische als auch sprachdidaktische Expertise mitbrachten. Auch konnten enge Kooperationen zu Fachdidaktiken der Berliner Universitäten geschlossen werden. Hierdurch war es möglich, Aufgaben zu entwickeln, die sowohl aus der jeweiligen fachdidaktischen Perspektive als auch aus sprachbildender Perspektive für geeignet befunden wurden. Die Aufgabenentwicklung fokussierte sich also auf die gezielte Unterstützung der für das jeweilige fachliche Lernziel notwendigen sprachlichen Kompetenzbereiche und sprachlichen Mittel.

Durch diesen Ansatz wurde weiterhin versucht sicherzustellen, dass sich die Aufgaben in den jeweiligen fachdidaktischen Ansatz in der universitären Lehre einfügen, wie z.B. dem lernfeldorientierten Unterricht in der Beruflichen Bildung.

2. Kompetenzorientierung

Wie oben bereits dargestellt, liegt allen Aufgaben eine kompetenzorientierte Ausrichtung zugrunde (vgl. auch die entsprechenden Rahmenlehrpläne für die Fächer). Dies bedeutet vor allem, dass das Ziel der Aufgaben nicht primär im Erwerb von Wissen, sondern in der funktionalen Verwendung bzw. Weiterbearbeitung des in der Aufgabe erworbenen Wissens steht. Die Ausrichtung an den Prinzipien kompetenzorientierten Lernens bedeutet ebenfalls, dass das Lernen an den fachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen anknüpfen muss und dass sie die für ihr Lernen notwendigen Unterstützungsmaßnahmen erhalten. Außerdem verlangt die Kompetenzorientierung, dass bei der Planung einer Unterrichtssequenz vom angestrebten Ergebnis (Output) her gedacht und dass sichergestellt wird, dass alle dafür notwendigen inhaltlichen und prozeduralen Voraussetzungen entweder bereits vorhanden oder im Verlauf des Unterrichts erworben werden. Wie aus dieser sehr verknüpften Charakterisierung kompetenzorientierten Unterrichts leicht erkennbar wird, eignet sich dieses Paradigma in besonderem Maße, um Sprachbildung nicht als Extra-Aufgabe zu betrachten, sondern bereits bei der Planung des Unterrichts neben den inhaltlichen auch die sprachlichen Voraussetzungen und Anforderungen mitzudenken.

3. Bewusste Fokussierung der sprachbildenden Maßnahmen

Ein weiteres Grundprinzip bei der Aufgabenentwicklung war es, nicht alle denkbaren sprachbildenden Maßnahmen umzusetzen, sondern diese konsequent auf die für die fachlichen Ziele notwendigen Prozesse und das zu erstellende Lernprodukt auszurichten. Diese Entscheidung begründet sich einerseits mit dem Vorrang des fachlichen Lernens, denn die Aufgaben sollten nicht durch sprachbildende Maßnahmen „überfrachtet“ werden. Andererseits wurden durch diese bewusste Beschränkung aus hochschuldidaktischer Perspektive sinnvolle „Leerstellen“, d.h. nicht überarbeitete Stellen, in den Aufgaben gelassen, an denen Studentinnen und Studenten weiterarbeiten können (vgl. Kap. 2.5.3). Letztlich ist auch ein pragmatischer Grund anzuführen. Da die Aufgaben auch beim behutsamen Einsatz von sprachbildenden Maßnahmen zumeist deutlich länger als die Ursprungsaufgaben werden, schien es für hochschuldidaktische Ziele nicht ratsam, die Aufgaben noch länger zu gestalten. Schließlich müssen sie auch gelesen und in ihrer Komplexität verstanden werden.

Um trotz dieser bewussten Fokussierung eine möglichst große Bandbreite möglicher sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen einschließlich ihrer Funktion für die jeweiligen Lernprozesse darzustellen, wurden für die Fachaufgaben im Ordner und auf der Internetseite des Projekts unterschiedliche sprachbildende Schwerpunktsetzungen gewählt. Zudem ermöglicht die Zusammenstellung sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen in der „Kommentierten Methodenauswahl zur Sprachbildung“ (vgl. Kap. 2.3), gezielt nach weiteren Möglichkeiten der sprachbildenden Unterstützung zu suchen. Und nicht zuletzt können dank der Marginalienspalte und der Erläuterungstexte auch in den Aufgaben für andere Fächer unkompliziert weitere Beispiele für sprachbildende Maßnahmen gefunden werden.

4. Scaffolding

Die Aufgaben folgen grundsätzlich dem Scaffolding-Ansatz (vgl. Gibbons 2015), wonach die sprachlichen Anforderungen in den Aufgaben zwar etwas über dem sprachlichen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler liegen, ihnen aber sprachbildende Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden, die sie dabei unterstützen, die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen. Diese Hilfestellungen sind so gedacht, dass sie entfernt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Anforderungen alleine erfüllen können, sie also ihre sprachlichen Kompetenzen erweitert haben. Da die hier vorgelegten Aufgaben zwar in der Schule erprobt wurden, aber keine langfristige Beobachtung der Schülerinnen und Schüler erfolgen konnte, orientieren sich die Hilfestellungen an einem „gedachten Durchschnitt“.

Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung in der Praxis, da sicherlich nicht alle Hilfestellungen gleichermaßen für alle Schülerinnen und Schüler geeignet bzw. notwendig sind.

5. Kleinere sprachbildende Hilfestellungen

Ein oftmals angewandtes Prinzip in den Aufgaben ist das Bereitstellen von eher „kleinen“ sprachbildenden Hilfestellungen, die ohne den expliziten Hinweis in der Marginalienspalte bzw. den Erläuterungstexten vielleicht gar nicht als solche wahrgenommen würden. Das können bspw. Formulierungshilfen bei Vergleichen, Worthilfen bei Kartenbeschreibungen oder das Reformulieren der Aufgabenstellung durch die Schülerinnen und Schüler sein. Die Integration solcher – i.d.R. sehr effektiven – Hilfestellungen erweist sich als zumeist unproblematisch, wenngleich darauf geachtet werden muss, dass sie nicht im Konflikt mit den fachlichen Lernzielen stehen. So ist es bspw. ungünstig, wenn im *Advanced organizer* zu einer Gedichtinterpretation im Bemühen um eine „Einordnung“ des Gedichts bereits eine Interpretation enthalten ist, die das eigentliche Aufgabenziel ist.

Auch ist abzuwägen, in welchem Ausmaß sprachliche Hilfestellungen gegeben werden. So kann es – je nach sprachlichem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler – ungünstig sein, wenn etwas nacherzählt werden soll, aber die Ursprungserzählung bereits von einem Paralleltext begleitet wird. Denn hierdurch wird nicht nur die Ursprungserzählung strukturiert, sondern es wird auch eine Reihe von Formulierungen vorgegeben, so dass für eine weitere Nacherzählung nicht mehr viele eigene Formulierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass ein „Überschuss“ an sprachlichen Hilfen bis hin zur Vorlage eines fertigen Beispieltexes gerade für schwache Schülerinnen und Schüler hilfreich ist (vgl. die Aufgabe für das Fach Englisch in diesem Ordner von Meissner 2017).

6. Orientierung an Textsorten

Eine komplexe sprachliche Hilfestellung ist die Orientierung an mündlichen und schriftlichen Textsorten². Gemeint ist hiermit zum einen, dass bei der Analyse vorliegender Aufgaben die jeweils verwandte Textsorte der von den Schülerinnen und Schülern zu rezipierenden Texte mitreflektiert wird. Denn jede Textsorte folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten und stellt spezifische Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die ggf. sprachbildend unterstützt werden müssen.

Zum anderen ist damit gemeint, dass die fachlichen Lernergebnisse i.d.R. in Form von Produkten gestaltet sind, die sich in Form bestimmter Textsorten realisieren. Dies können sowohl medial schriftliche als auch medial mündliche Produkte verschiedenster technisch-materieller Realisierung sein, die zumeist auch andere als sprachliche Elemente enthalten (wie Bilder, Grafiken, Musik), z.B. eine Quelleninterpretation, eine Versuchsbeschreibung, ein Plakat, ein Podcast, eine Diskussion oder auch ein Vortrag (eine Übersicht über mögliche Schüler/innen-Produkte, die nicht nur im Fremdsprachenunterricht erstellt werden können, findet man in Caspari 2016).

Die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler in Aufgaben wird bislang sprachlich meistens lediglich punktuell oder gar nicht unterstützt. Die Orientierung an der bzw. den in der Aufgabe zu produzierenden Textsorten ist eine wichtige Hilfe bei der Identifikation der dafür notwendigen fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen. Für die Zielsetzung „Die Schülerinnen und Schüler führen im Fach Politik eine Podiumsdiskussion zum Thema ‚Soll für kleine Kinder eine Impfpflicht eingeführt werden?‘“ gilt es daher im Vorfeld zum einen zu bedenken, über welches inhaltliche Wissen die Schülerinnen und Schüler für diese Diskussion verfügen müssen. Zum anderen gilt es gleichermaßen zu bedenken, welches die

² „Textsorte“ wird hier als Oberbegriff verwendet. Je nach fachlichem Hintergrund sind auch „Genre“, „Textmuster“ oder „Diskurstadtion“ gebräuchlich.

Charakteristika der Textsorte Podiumsdiskussion z.B. hinsichtlich Aufbau, typischer Argumentationsmuster, der Konstruktion und Widerlegung von Argumenten, der Rolle des Moderators bzw. der Moderatorin und der Diskussionspartner/innen sind und auf welche Weise sie sprachlich typischerweise realisiert werden. Dies ermöglicht dann, z.B. Redemittel und prozedurale Hilfen zum Führen einer Fachdiskussion zusammenzustellen und im Vorfeld mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben (vgl. hierzu auch das Beispiel in Achour et al. 2017, zur Unterstützung von Argumentationen im Fach Mathematik vgl. die Lernaufgabe von Shure 2017 in diesem Ordner). Die Orientierung an den zu produzierenden Textsorten verhindert auch die manchmal zu beobachtende Unsitte, dass zwar sprachliche Hilfen wie z.B. eine Redemittelliste gegeben werden, diese aber für die zu leistende Aufgabe nicht spezifisch genug und daher wenig unterstützend sind. Ein zentrales Qualitätsmerkmal sprachbildender Aufgaben ist es dagegen, fachlich und gleichzeitig auch sprachlich schrittweise alle die für die Erstellung des Lernproduktes notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen vorzubereiten und ihre Erstellung zu begleiten.

7. Sprachliches Lernen erfahrbar machen

Auch sprachliches Lernen geschieht prozesshaft. Schülerinnen und Schüler können nicht „einfach so“ gut lesen oder schreiben, auch beherrschen sie nicht einfach ein bestimmtes sprachliches Register oder eben nicht. Vielmehr liegen auch den sprachlichen Kompetenzen Lernprozesse zugrunde, die in der Bearbeitung der Aufgaben erfahrbar gemacht und unterstützt werden. So nähern sich die Schülerinnen und Schüler in den Aufgaben dem Lerngegenstand in der Regel zunächst alltagssprachlich. In der Folge, während der Bearbeitung der einzelnen Teilaufgaben, erhalten sie neben dem fachlichen Input sprachbildende Hilfestellungen, die sie an das erforderliche bildungs- und fachsprachliche Register heranzuführen, welches sie letztlich beim Verfassen der geforderten Textsorte anwenden müssen. Auch der Einsatz von sprachlichen Überarbeitungsphasen (z.B. durch Schreibkonferenzen) und das Einfordern von mehrmaligem Lesen mit unterschiedlichen Lesezielen ist Ausdruck dieses Prinzips.

2.1.3 Vorgehensweisen bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben ³

Während der Projektlaufzeit kristallisierten sich zwei Vorgehensweisen bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben heraus:

1. In den meisten Fällen wurden Aufgaben gesucht, die fachdidaktisch bereits als „veröffentlichungswürdig“ und damit gut befunden wurden. Diese wurden beispielsweise aus Schulbüchern, unterrichtspraktischen Zeitschriften oder Heften entnommen, analysiert und bearbeitet.
2. In einigen Fällen wurden auf der Basis von selbst gesuchten oder in schulpraktischen Kontexten entstandenen Unterrichtsmaterialien selbstständig sprachbildende Aufgaben entwickelt.

In beiden Fällen war der Regelablauf bei der Be- oder Erarbeitung der Aufgaben, dass in Zusammenarbeit mit den universitären Fachdidaktiken

3. die Aufgabe fachdidaktisch analysiert wurde bzw. zum gewählten Material Aufgaben unter Berücksichtigung des Berliner Rahmenlehrplans und fachdidaktischen Diskursen entwickelt wurden,
4. eine sprachbildende Analyse erfolgte bzw. die im *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach* (isaf, vgl. Caspari et al. 2017 in diesem Ordner, Kap. 2.2) indirekt enthaltenen sprachbildenden Prinzipien beachtet wurden,

³ Vgl. auch die graphische Darstellung am Ende dieses Kapitels.

5. die Aufgabe inkl. der zu ihr gehörigen Materialien überarbeitet und ergänzt wurden. Oftmals wurden die Aufgaben dabei nicht nur sprachbildend, sondern auch fachdidaktisch weiterentwickelt und zu Lernaufgaben im oben skizzierten Sinne ausgebaut.

Die Analyse der Aufgaben erfolgte dabei in einem wechselseitigen Entwicklungsprozess: So wurde sowohl das Analyseinstrument *isaf* durch wiederholtes Ausprobieren im multidisziplinären Team als auch die Aufgaben auf der Grundlage dieser wiederholten Analysen weiterentwickelt. Für die Entwicklung bzw. Analyse und sprachbildende Bearbeitung der Aufgaben wurde des Weiteren – so vorhanden – auf Überlegungen zu Sprachbildung und zur Bedeutung von Sprache im jeweiligen Unterrichtsfach bzw. in der jeweiligen Fächergruppe (bspw. Naturwissenschaften) zurückgegriffen, außerdem auf unterrichtsmethodische Literatur aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.

Zu beachten sind bei diesem hier vorgestellten Vorgehen, dass für den Fremdsprachenunterricht und zum Teil für den Deutschunterricht, in dem der Unterrichtsgegenstand ja gleichzeitig das Kommunikationsmedium darstellt, teilweise andere Zielsetzungen und damit auch Vorgehensweisen sinnvoll sind (für die Fremdsprachen vgl. Caspari 2017 sowie die Lernaufgaben für Russisch von Behr / Wapenhans 2017 und für Französisch/Spanisch von Schinschke / Caspari 2017, beide in diesem Ordner).

Weiterhin wurde mindestens eine Aufgabe pro Unterrichtsfach im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium sowohl in der Schule als auch in der universitären fachdidaktischen Lehre erprobt, so dass sich bei der Aufgabenentwicklung unter Beachtung der oben genannten Prinzipien insgesamt folgender Ablauf festhalten lässt:

1. Auswahl und Analyse von fachdidaktisch guten Aufgaben bzw. Materialien
2. Erstentwurf
3. Rückmeldung von den Fachdidaktiken und dem multidisziplinären Team
4. Erprobung in der Schule
5. Überarbeitung
6. Erprobung in der fachdidaktischen Lehre
7. Überarbeitung
8. Endfassung

Insgesamt geben die hier vorgestellten Aufgabenbeispiele Einblicke, wie Sprachbildung in den Fachunterricht integriert werden kann, um Studentinnen und Studenten das enge Zusammenspiel von fachlichem und sprachlichem Lernen aufzuzeigen und sie zu befähigen, Sprachbildung in ihrem Unterricht selbst als ein durchgängiges Prinzip zu berücksichtigen. Gleichwohl kann und muss sprachbildender Unterricht im Fach natürlich auch weitere Aspekte enthalten, z.B. in Bezug auf die Unterrichtskommunikation oder den Umgang mit Fehlern. Für grundlegende Lernprozesse in der Lehrkräftebildung, so denken wir, liegt hiermit dennoch ein wertvoller Beitrag vor.

Literatur

- Achour, Sabine / Jordan, Annemarie / Sieberkrob, Matthias (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 235-246.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula / Wapenhans, Heike (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Russisch. Eine Aufgabe zur Sprachmittlung im 2. Lernjahr Russisch. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Blömeke, Sigrid / Risse, Jana / Müller, Christiane / Eichler, Dana / Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 34 (4), 330-357.
- Blumberg, Eva / Goschler, Juliana / Heine, Lena / Schroeter-Brauss, Sabine (2017). Wie holt man die Sprache ins Fach — und das Fach in die Sprache? In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.). „Blick zurück nach vorn“. *Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung*. Köln, 36-40. [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Blick_zurueck_nach_vorn_-_Perspektiven_fuer_sprachliche_Bildung_in_Lehrerbildung_und_Forschung.pdf] (17.6.2017)
- Blumschein, Patrick (Hg.) (2014). *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Caspari, Daniela (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 10 (4), 5-8.
- Caspari, Daniela (2016). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 193-205.
- Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 205-219.
- Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. Auflage. Portsmouth/NH: Heinemann.
- Heuer, Christian (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62 (7/8), 443-458.

- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 107-130.
- Kiper, Hanna / Meints, Waltraud / Peters, Sebastian / Schlump, Stephanie / Schmit, Stefan (Hg.) (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Long, Mike (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meissner, Almuth (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Englisch: „Get ad-savvy!“ (Mediation). In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Morris-Wagner, Simon / Wagner, Katarina / Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. 36 S. [www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf] (21.6.2017)
- Ralle, Bernd / Prediger, Susanne / Hammann, Marcus / Rothgangel, Martin (Hg.) (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Schinschke, Andrea / Caspari, Daniela (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe Französisch/ Spanisch: Italienische Schilder entziffern. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Shure, Victoria (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG. In: Caspari, Daniela (Hg.): *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Studienseminar Koblenz (2011). *Aufgabenstellungen III: Lernaufgaben selbst entwickeln*. Power-Point-Präsentation. 32 S. [www.zweigstelle.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2011/369/01%20Lernaufgaben%20entwickeln.pdf] (21.6.2017)
- Thonhauser, Ingo (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. In: *Babylonia* 3, 8-16.
- Thürmann, Eike (2011). *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. 20 S. [www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179] (20.6.2017)
- Willis, Dave / Willis, Jane (Hg.) (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Veranstaltungen des Projekts *Sprachen – Bilden – Chancen*: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/das-projekt/durchgefuehrte-veranstaltungen/30-veranstaltungen/148-workshop-chancen-fuer-die-sprachbildung-materialentwicklung-fuer-die-lehrkraeftebildung> (4.9.2017).

Lern-/Lernprodukte	Vorgehen	Didaktische Funktion
<p>Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)</p> <p>↓ Entwicklung ↑ Anwendung/Ver</p>	<p>Sichtung existierender Analyseraster DaZ/SB</p> <p>Sichtung von allgemein- und fachdidaktischen Qualitätskriterien für Aufgaben</p> <p><i>learning by doing</i>: wiederholtes Bearbeiten und Ausprobieren im interdisziplinären Team</p> <p>Analyseschritte zu den Bereichen: 1. <i>fachliche Ziele</i>, 2. <i>Rezeption</i>, 3. <i>Produktion</i>, 4. <i>Aufgabenstellung</i> und 5. <i>sprachbildende Überarbeitungsvorschläge</i></p> <p>Erprobung mit Studierenden und Überarbeitung</p> <p>enge Kooperation mit den Fachdidaktiken der drei Berliner Universitäten</p> <p>Basis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen- und methodische Literatur DaZ/DaF • fachdidaktische Diskurse zur Kompetenz- und Aufgabenorientierung • Überlegungen zur Sprachbildung im Fach <p>Analyse und sprachbildende Bearbeitung existierender Aufgaben bzw. Erstellung eigener sprachbildender Aufgaben:</p> <p>① Erstentwurf → ② Rückmeldungen von Fachdidaktiken und interdisziplinärem Team → ③ Erprobung in der Schule → ④ Überarbeitung → ⑤ Erprobung in der fachdidaktischen Lehre → ⑥ Überarbeitung → ⑦ Endfassung</p>	<p>Anleitung zur selbstständigen, systematischen Analyse und Überarbeitung existierender Aufgaben</p> <p>Nachvollzug der Analysen und Entscheidungen</p> <p>anhand</p> <p>fachlicher und ausführlicher sprachbildender Erläuterungen</p>
<p>beispielhafte sprachbildende Aufgaben für verschiedene Fächer</p> <p>(bisläng: Arbeitslehre, berufliche Bildung, Biologie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Französisch, Mathematik, Sachkunde, Sozialkunde)</p>		<p>Weiterarbeit an sprachbildenden „Leerstellen“ möglich</p> <p>exemplarische Beispiele für sprachbildende Aufgaben im Fach</p>

2.2 ISAF – EIN INSTRUMENT ZUR SPRACHBILDENDEN ANALYSE VON AUFGABEN IM FACH¹

Julia Schallenberg und Daniela Caspari

2.2.1 Ausgangspunkte und Prinzipien der Erstellung

Laut der 2014 für die Berliner Universitäten vereinbarten Qualifikationsziele für den Studienanteil DaZ/Sprachbildung sollen alle Lehramtsstudierenden dazu befähigt werden, sprachliche Anforderungen des Fachunterrichts zu analysieren und sprachbildende Prinzipien in Unterrichtsentwürfen anzuwenden (vgl. AG Sprachbildung 2014). Um Studierende und Lehrende bei dieser Herausforderung zu unterstützen, wurde im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* das „Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach“ (*isaf*) entwickelt. Ziel des Instruments ist es nicht nur, Studierenden ein Werkzeug für ihre Unterrichtsplanung an die Hand zu geben, sondern darüber hinaus Lernprozesse anzuregen, die zu einer erweiterten Analyse- und Planungskompetenz führen. Denn erst auf der Grundlage einer genauen Anforderungsanalyse kann es gelingen, sprachbildende Maßnahmen gezielt einzusetzen. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, die fachlichen Ziele des Unterrichts zu erreichen sowie ihre Sprachhandlungskompetenz dahingehend zu erweitern, dass sie Aufgaben mit ähnlichen Anforderungen zunehmend selbständig bearbeiten können.

Die Auswertung von ca. 50 studentischen Arbeiten der Berliner DaZ-Module zu Beginn des Projektes (vgl. Darsow 2016) zeigte, welche Herausforderungen mit der gezielten Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens verbunden sind. Die Masterstudierenden waren aufgefordert, Unterrichtsmaterialien ihres Faches unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten aufzubereiten. Es zeigte sich, dass zwar die Mehrheit der Studierenden zunächst die sprachlichen Anforderungen der zugrundeliegenden Materialien analysiert, dabei jedoch so gut wie nie die Textebene in den Blick genommen hat. In einem Teil der Arbeiten fehlte dieser Schritt zudem gänzlich. Zudem wurden in fast allen Fällen ausschließlich rezeptive Anforderungen der Materialien beachtet, nicht jedoch die produktiven. Der Umfang und die Qualität der Analyse variieren stark zwischen den Studierenden. Daher hat es sich das Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* zur Aufgabe gemacht, ein Instrument für den Einsatz in der Lehrkräftebildung zu entwickeln, mit dem Studierende diesen Planungsschritt sehr bewusst erfahren können und das den Blick auf verschiedene Aspekte sprachlicher Anforderungen lenkt. In interdisziplinärer Zusammenarbeit flossen hierbei unterschiedliche fachliche und schulstufenbezogene Perspektiven zusammen.

Für die sprachbildende Unterrichtsplanung liegen bereits Werkzeuge aus anderen Kontexten vor, an die bei der Entwicklung von *isaf* angeknüpft werden konnte. Zum Gebrauch an englischsprachigen Schulen entwickelte Gibbons beispielsweise einen „Language Framework“, der bereits mehrfach erprobt und kommentiert wurde (vgl. Somani / Mobbs 1997). Tajmel (2009) adaptierte diesen für den deutschsprachigen Raum als „Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung“. Dieser stellt insofern eine Planungshilfe zur Verbindung fachlichen und sprachlichen Lernens dar, als dass den fachlichen Aktivitäten sprachliche Ziele und Inhalte zugeordnet werden sollen. Eine Weiterentwicklung stellt das „Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele“ dar, mit dessen Hilfe die erwarteten sprachlichen Leistungen in fachlichen Aufgaben genauer bestimmt werden sollen (vgl. Tajmel 2011). Quehl und Trapp (2013) modifizierten den „Planungsrahmen“ für den Gebrauch in der Grundschule. Bei diesen auf die Arbeiten von Pauline Gibbons zurückgehenden Verfahrensweisen liegt die Priorität auf den zu bewältigenden Sprachhandlungen wie BESCHREIBEN, BEGRÜNDEN oder ERZÄHLEN. Da sich im Projekt bei der Analyse komplexer Lernaufgaben in den verschiedenen Fächern jedoch zeigte, dass sprachliche Anforderungen i.d.R. eine Reihe weiterer Bereiche betreffen können, die jeweils spezifische sprachbildende Maßnahmen erfordern, geht *isaf* deutlich über die

¹ Das Instrument *isaf* mit Beispielen findet sich im Anhang von Kap. 2., diese und eine zusätzliche Fassung ohne Beispiele sind zu finden auf www.sprachen-bilden-chancen.de (12.9.2017).

Analyse solcher Sprachhandlungen hinaus. Diese werden aber in Teil C des Instruments (Produktion) berücksichtigt.²

Das Instrument besteht aus fünf Teilen, die den Analyseprozess sowie die darauf folgende Auswahl sprachbildender Maßnahmen steuern. Ausgangspunkt der Überlegungen ist eine fachdidaktische Analyse der Aufgabe, durch die der Fokus der (Fach-)Aufgabe bewusst gemacht wird (Teil A). Anschließend werden die sprachlichen Anforderungen geklärt, die die Rezeption (Teil B) und Produktion (Teil C) von Texten bei der Bearbeitung der Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler stellen. Neben sprachlichen Mitteln, die für das fachliche Lernen bedeutsam sind, wird dabei hinsichtlich einer genrebezogenen Sprachbildung³ die Aufmerksamkeit auch auf spezifische Textsortenmerkmale gelenkt. Da auch die Aufgabenstellung selbst die Bewältigung der Aufgabe positiv oder negativ beeinflussen kann, wird sie ebenfalls in den Blick genommen (Teil D). Auf der Grundlage all dieser Ergebnisse wird als letzter Schritt die sprachbildende Überarbeitung angeleitet (Teil E).

Im Rahmen des Projektes *Sprachen – Bilden – Chancen* wurde *isaf* in unterschiedlichen Kontexten für die Analyse von Aufgaben unterschiedlicher Fächer angewandt und stößt auch über die Berliner Universitäten hinaus auf reges Interesse bei Akteuren in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

Folgende Merkmale zeichnen das Instrument aus:

- *isaf* geht vom fachlichen Lernen aus und begreift Sprache als Medium des Lernens. Es verbindet fachliches und sprachliches Lernen in der Aufgabenanalyse sowie in der Konkretisierung sprachbildender Unterstützungsmaßnahmen.
- *isaf* verfolgt das Ziel, die Analyse- und Planungskompetenzen Studierender in Bezug auf die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen systematisch zu schulen. Hierfür wird ein Analyse- und Planungsprozess zur sprachbildenden Aufgabenüberarbeitung kleinschrittig angeleitet.
- *isaf* ermöglicht eine umfassende, multiperspektivische Analyse sprachlicher Anforderungen von Aufgaben im Fach. Sprachliche Anforderungen betreffen die Ebene der Aufgabenstellung, der zu rezipierenden und zu produzierenden Texte, der sprachlichen Handlungen und der sprachlichen Mittel.

² Gelegentlich werden von Lehrkräften zur Analyse und Planung sprachbildenden Unterrichts auch Instrumente verwendet, die ursprünglich eine andere Zielsetzung verfolgten, z.B. die Liste der „Stolpersteine der deutschen Sprache“ von Heidi Rösch (2005: 29-30) oder „Besonderheiten der Fachsprache“ von Josef Leisen (2013: 52). Letztere kann zwar eine Sensibilisierung für sprachliche Besonderheiten der Fachsprache erreichen, ist aber für eine Analyse sprachlicher Herausforderungen in komplexen Lernaufgaben zu stark auf Wortschatz fokussiert und differenziert zu wenig, ob diese Wörter zur Bearbeitung der Aufgabe tatsächlich relevant sind.

Weniger für die konkrete Unterrichtsplanung als vielmehr zur Reflexion des eigenen oder fremden unterrichtlichen Handelns entwickelten Thürmann und Vollmer (2011) die „Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts“. Einzelne Beobachtungsbereiche dieser Checkliste lassen sich auch auf (Lern-)Aufgaben anwenden.

³ In dieser Publikation wird durchgehend der Begriff „Textsorte“ verwendet (vgl. auch Kap. 2.1, Fußnote 1), als Adjektiv ist jedoch „genrebasiert“ geläufiger.

2.2.2 Aufbau und Verwendung des Instruments

Das Instrument führt in Form von aufeinander aufbauenden Handlungsschritten zu einer sprachbildenden Aufgabenanalyse und -überarbeitung. Die einzelnen Schritte sind auf fünf Bereiche (A-E) aufgeteilt:

- A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe
- B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte
- C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten
- D Analyse der Aufgabenstellung
- E Sprachbildende Überarbeitung

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Das fachliche Lernen ist im Fachunterricht zentral. Daher ist die fachliche bzw. fachdidaktische Analyse als Ausgangspunkt allen weiteren Analysen und Überarbeitungen vorangestellt. Sie mündet in der Frage, was die Schülerinnen und Schüler anhand der Aufgabe fachlich lernen sollen. Zur Beantwortung dieser Frage werden in Einzelschritten die Gliederung der Aufgabe auf ihre Funktion hin überprüft und die Ziele der Aufgabe rekonstruiert, wenn sie nicht bereits in der Aufgabenstellung vorgegeben sind. Des Weiteren machen sich die Studierenden die kognitiven Aktivitäten bewusst, die zur Bearbeitung der Aufgabe geleistet werden müssen. Auch wenn diese Schritte eine umfassende fachdidaktische Analyse, wie sie in den Fachdidaktiken von den Studierenden verlangt wird, nicht ersetzen kann, macht sie die Ziele und die für die Bearbeitung der Aufgabe notwendigen fachlichen Aktivitäten bewusst, auf die sich anschließend die sprachliche Analyse bezieht. Es wäre dennoch wünschenswert, wenn die Fachdidaktiken dieses Instrument gemäß ihren Bedürfnissen weiterentwickeln; aus diesem Grund steht es auf der Projekthomepage auch in WORD zur Verfügung.

B Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte

In diesem Teil werden die in der Aufgabe zu rezipierenden Texte auf ihre sprachlichen Anforderungen hin untersucht und es wird der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Herausforderungen die Rezeption an die Schülerinnen und Schüler stellt. Dabei geht die Analyse in den ersten Schritten auf Besonderheiten der Textsorte (z.B. Gesetzestext, Werbeflyer, erläuternder Sachtext) bzw. der Darstellungsform (z.B. Tabelle, Grafik) ein, weil die Kenntnis der Textsorte und der Textsortenmerkmale eine große Hilfe bzw. bei Nicht-Kennntnis eine große Hürde bei der Textrezeption sein kann.

Erst danach wird die Aufmerksamkeit auf den relevanten Wortschatz und relevante sprachliche Strukturen gelenkt. Anders als bei allgemeinen Analysen sprachlicher Hürden in Fachtexten, z.B. anhand der Stolpersteine von Rösch (2005: 29-30), wird der Text hier nicht generell in Bezug auf Besonderheiten der deutschen (Bildungs-)Sprache, sondern gezielt auf die für die Bearbeitung der Aufgabe relevanten Begriffe und Strukturen hin analysiert. So ist es z.B. bei der Recherche nach rechtlichen Vorgaben in einem Gesetzestext nicht notwendig, den gesamten Text zu entschlüsseln und alle (bildungs-)sprachlichen Hürden des Textes zu bewältigen. Vielmehr benötigen die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung dieser Aufgabe Kenntnisse über Textsortenmerkmale und geeignete Lesestrategien, um die relevanten Textstellen ausfindig zu machen und dadurch den Umfang des intensiven bzw. detaillierten Lesens auf die notwendigen Passagen zu reduzieren. Durch diese Fokussierung der Analyse wird zum einen die sprachliche Analyse entlastet, zum anderen wird sichergestellt, dass die Aufmerksamkeit gezielt auf die sprachlichen Mittel gelenkt wird, die zur Bewältigung der Leseaufgabe unbedingt verstanden werden müssen.

C Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten

In Teil C wird analysiert, welche sprachlichen Anforderungen die Produktion der in der Aufgabe geforderten mündlichen und schriftlichen Texte an die Schülerinnen und Schüler stellt. Diese Analyse betrifft mehrere Ebenen: Zum einen die anvisierten Sprachhandlungen (z.B. DEFINIEREN, BESCHREIBEN, ERKLÄREN), zum anderen die geforderten Textsorten (z.B. Versuchsbeschreibung, Quellenanalyse, Protokoll) sowie die zur Umsetzung notwendigen sprachlichen Mittel. Als hilfreicher Zwischenschritt kann die Erstellung eines prototypischen Textes oder alternativ eines (realistischen) Schüler-Beispiels als Erwartungshorizont dienen, anhand dessen die Fragen beantwortet werden.

D Analyse der Aufgabenstellung

Auch die Aufgabenstellung selbst kann die Bearbeitung der Aufgabe erschweren oder erleichtern. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung, der sich der erste Fragenblock von Teil D widmet. Dabei werden verschiedene Faktoren berücksichtigt, wie einfache Formulierungen, ein gegliederter Textaufbau, Kürze und Prägnanz. Dabei sollte eine gute Verbindung von fachlicher Angemessenheit und den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden. Der zweite Fragenblock bezieht sich auf die Transparenz der Ziele und Erwartungen, die mit der Aufgabe verbunden sind, weil dies eine wesentliche Hilfe für die intendierte Form der Bearbeitung darstellt. Die in Teil D aufgeworfenen Fragen implizieren bereits Vorschläge zu möglichen Verbesserungen der Aufgabenstellung. So verweist die Frage „Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar?“ darauf, dass eine gute Aufgabe klar gegliedert sein sollte.

E Sprachbildende Überarbeitung

Nach dieser intensiven Auseinandersetzung mit den vielfältigen sprachlichen Anforderungen der Aufgabe werden in Teil E Überlegungen zu möglichen sprachbildenden Maßnahmen angeregt. Häufig enthalten Aufgaben im Fachunterricht bereits sprachbildende Elemente, die teils bewusst als sprachliche Hilfen implementiert wurden, teils fachdidaktisch begründet sind, wie Hilfestellungen zum Lesen technischer Zeichnungen oder Erläuterungen von Fachbegriffen. Es wird nun analysiert, ob diese Maßnahmen funktional und hinsichtlich einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung ausreichend sind. Anschließend werden Ideen für die sprachbildende Überarbeitung gesammelt, wofür das Instrument bereits einige Anregungen enthält. Weitere Vorschläge enthält die eigens erstellte kommentierte Methodensammlung (Kraft et al. 2017, Kap. 2.3 in diesem Ordner), die im Aufbau Teil E folgt. Zur Auswahl sprachbildender Maßnahmen in der realen Unterrichtspraxis sollten Anforderungen einer Aufgabe mit den bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler „abgeglichen“ werden, um die tatsächlichen Bedarfe in der Lerngruppe zu ermitteln. Wo dies wie bspw. in universitären Lehrveranstaltungen nicht möglich ist, müssen die Studierenden von einer fiktiven Schülerschaft ausgehen.

Die Bearbeitung des Instruments setzt linguistisches Grundlagenwissen und grundlegende Kenntnisse der Prinzipien eines sprachbildenden Unterrichts voraus. Daher ist es ratsam, *isaf* erst nach dem Besuch eines Grundlagenmoduls zur Sprachbildung in der Lehre einzuführen. In Kombination mit den im Projekt entwickelten Beispielaufgaben lassen sich die einzelnen Analyseschritte anschaulich erläutern. Für die selbständige Arbeit mit dem Instrument wird zuerst eine Aufgabe als Ausgangspunkt gewählt, z.B. aus einem Lehrwerk, einer fachdidaktischen Publikation oder eine von den Studierenden in der fachdidaktischen Lehre erstellte Aufgabe. Dabei sollte es sich möglichst um eine komplexe Lernaufgabe bzw. offene Aufgabe handeln, die der Kompetenzerweiterung im Fachunterricht dient und auf ein konkretes mündliches oder schriftliches Lernprodukt abzielt. Anschließend werden die einzelnen Analyseschritte des Instruments von A bis E durchlaufen. Als Ausfüllhilfe dient eine Spalte mit Beispielen. Auf der Projektplattform steht zum Gebrauch ebenfalls eine Fassung ohne diese Ausfüllhilfe zur Verfügung. Außerdem ist geplant, eine digitale Version von *isaf* zu erstellen, in die die Analyseergebnisse bequemer eingegeben werden können.

Um der Vielfalt von Aufgaben im Fachunterricht gerecht zu werden, kann *isaf* flexibel eingesetzt werden. Wenn eine Aufgabe beispielsweise keine oder mehrere Lesetexte enthält, können einzelne Teile des Instruments weggelassen werden oder werden mehrfach bearbeitet. Dadurch ist es möglich, *isaf* auf Aufgaben unterschiedlicher Fächer anzuwenden, wie die hier veröffentlichten Beispielaufgaben zeigen. Um den unterschiedlichen Systematiken bzw. Denkmustern der Fächer und somit ihrer Fachdidaktiken stärker Rechnung zu tragen, kann das Instrument, insbesondere Teil A, auch an die didaktischen Voraussetzungen einzelner Fächer angepasst werden.

2.2.3 Erfahrungswerte aus dem Einsatz in der universitären Lehrkräftebildung

Das Instrument wurde im Kontext der Berliner Lehrkräftebildung für den Einsatz im Master of Education (M.Ed.) entwickelt. Die Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt in der Regel bereits im BA ein Modul zur Einführung in die Disziplin DaZ/Sprachbildung besucht. In der Lehrkräftebildung wurde *isaf* an zwei Berliner Universitäten erprobt. Dabei wurde das Instrument z.T. in der Lehre DaZ/Sprachbildung eingesetzt, wo es fächerübergreifend anhand einer vorgegebenen Beispielaufgabe eingeführt wurde. Zudem wurde es in der fachdidaktischen Lehre im Kontext des Praxissemesters an fachspezifischen Beispielaufgaben angewandt. Die dabei von den Studierenden ermittelten sprachlichen Anforderungen und diskutierten Überarbeitungsmöglichkeiten sollten im Anschluss mit den im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* erstellten Aufgabenversionen verglichen werden. Dieses Vorgehen soll auf eine selbständige Arbeit mit dem Instrument bei der sprachbildenden Analyse eigener Aufgaben vorbereiten. In den Seminaren entstanden anregende Gespräche über mögliche sprachliche Herausforderungen und Fördermöglichkeiten. Zudem waren die Studierenden im Master bereits in der Lage, sich auf erste Unterrichtserfahrungen zu beziehen und konnten daher sprachliche Hürden für Schülerinnen und Schüler z.T. auch durch Beispiele belegen.

Den Lerneffekt durch die Arbeit mit *isaf* schätzten die Studierenden vorwiegend als hoch ein. Als besonders hilfreich empfanden sie u.a. einem strukturierten Ablauf folgen zu können, den man auf seine Materialien anwenden kann, sowie das breit angelegte Erarbeiten von Möglichkeiten zur Verbesserung der Aufgabe. In Studierendenarbeiten zeigte sich zudem, dass die Fragen und Beispiele des Instruments als Formulierungshilfen zur Beschreibung der sprachlichen Anforderungen aufgegriffen wurden, es also zugleich einen Beitrag zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen der Studierenden leisten kann.

Eine besondere Herausforderung der Implementierung von Sprachbildung in die universitäre Lehrkräftebildung ergibt sich daraus, dass linguistisches Grundlagenwissen eine wichtige Voraussetzung der Sprachbildung darstellt. Dahingehend bringen die Studierenden – nicht zuletzt in Abhängigkeit zu ihrer Fächerwahl – recht unterschiedliche Kenntnisse mit. Auch zur Bearbeitung von *isaf* bedarf es grundlegender linguistischer Kenntnisse. Obwohl bei der Erstellung auf eine möglichst einfache Terminologie geachtet wurde, werden doch Fachbegriffe wie „diskontinuierlicher Text“ oder „Textsorte“ als bekannt vorausgesetzt. In den Berliner Universitäten wird linguistisches Grundlagenwissen in den vorausgehenden DaZ/Sprachbildungsmodulen vermittelt. Da sich in ersten Erprobungen von *isaf* jedoch zeigte, dass auf dieses Wissen nicht immer gleichermaßen zurückgegriffen werden kann, wurde eine Spalte mit Beispielaufgaben als Hilfestellung eingefügt, die bei fortgeschrittenen Studierenden ggf. weggelassen werden kann. Die Beispielaufgaben erwiesen sich in weiteren Erprobungen als sehr hilfreich. Im Winter 2017 werden auf der Plattform als zusätzliche Hilfe niedrigschwellige „Informationstexte“, auch zu linguistischem Grundlagenwissen, zur Verfügung stehen.

2.2.4 Zur Weiterentwicklung des Instrumentes

Eine Adaptation und Weiterentwicklung von *isaf* ist ausdrücklich erwünscht, neben der oben bereits angesprochenen fächerspezifischen z.B. auch auf andere Zielgruppen in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung oder in anderen Bundesländern mit anderen Studienordnungen. Außerdem beschränkt sich die Analyse der rezeptiven Anforderungen in *isaf* bislang auf geschriebene Texte und Text-Bild-Kombinationen. Sinnvoll wären jedoch auch Hilfestellungen zur sprachbildenden Analyse von weiteren im Unterricht verwendeten Medien wie Filmen oder Hördokumenten.

Das Ziel von *isaf* besteht in der Hilfestellung bei der systematischen Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben. Es handelt sich jedoch nicht um eine „Anleitung“ zur Erstellung eigener sprachbildender Aufgaben, auch wenn die einzelnen Analyse Kriterien ebenfalls wichtige Prinzipien für die Konstruktion eigener Aufgaben darstellen. Im Rahmen der Projektarbeit war es zeitlich leider nicht möglich, aus den vielfältigen und komplexen fachlichen und sprachbildenden Entscheidungsprozessen, die für die Erstellung guter Aufgaben notwendig sind, eine fächerübergreifende und für studentische Belange ausreichend detaillierte Liste zu erstellen, die über die in Kap. 2.1 aufgeführten Prinzipien hinausgeht. Außerdem ist es analytisch nur schwer möglich, die generellen Prinzipien guter Aufgaben wie z.B. klare Zielformulierung und Struktur, verständliche Aufgabenstellung, lernförderliches Zusammenwirken von Bild und Text, Transparenz oder differenzierte Hilfestellungen von den spezifisch sprachbildenden Prinzipien zu trennen. Eine Lösung könnte darin bestehen, dass die einzelnen Fachdidaktiken ihre Prinzipien zur Erstellung guter Aufgaben – oder weiter gefasst: guten Lehr-/Lernmaterials – durch einzelne sprachbildende Hinweise ergänzen. Diese könnten eher allgemein gefasst sein, wie z.B.

- bei der Auswahl der Materialien und der Formulierung der Aufgabenstellung für das fachliche Lernen unnötige sprachliche Hürden vermeiden
- für jeden Arbeitsschritt die fachlichen und die sprachlichen Anforderungen (rezeptiv und produktiv) analysieren
- für sprachliche Anforderungen, die den bzw. einem Teil der Schülerinnen und Schüler vermutlich Schwierigkeiten bereiten, auf die Bewältigung der Aufgabe ausgerichtete sprachliche Unterstützungen bereitstellen.

Sie könnten auch spezifischer ausgerichtet sein, für die modernen Fremdsprachen z.B.

- im Lehrwerkstext, den dazugehörigen Aufgaben und Materialien Anknüpfungspunkte für die Förderung von Sprachbewusstheit suchen und daraus eine Zusatzaufgabe entwickeln
- im angegebenen Wortschatz sinnvolle Möglichkeiten mehrsprachiger Semantisierung (Schulfremdsprachen und Herkunftssprachen) ergänzen
- in Sprachmittlungsaufgaben Gelegenheiten zur Reflexion und Überarbeitung/Verbesserung der Zieltexte (mdl./schriftl.) einbauen.

Bis in den einzelnen Fachdidaktiken entsprechende sprachbildende Prinzipien formuliert sind, kann *isaf* jedoch auch für die Erstellung eigener Aufgaben genutzt werden – indem man die erste Version der eigenen Aufgabe mit *isaf* analysiert und die Aufgabe dann entsprechend überarbeitet.

Literatur

- AG Sprachbildung (2014). *Qualifikationsziele der Berliner Module Sprachbildung/DaZ*. Unveröffentlichtes Papier. (Dieses Papier ist die Grundlage für die Entwicklung der Modulbeschreibungen der drei Berliner Universitäten.)
- Darsow, Annkathrin (2016). *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung*. Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.
- Kraft, Andreas / Meissner, Almuth / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias / Caspari, Daniela (2017). Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. [Kap. 2.3 in diesem Ordner]
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann. (FörMig Material 4)
- Rösch, Heidi (Hg.) (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.
- Somani, Narmin / Mobbs, Michael (1997). *Using Pauline Gibbons Planning Framework: Examples Of Practice*.
[https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Documents/Using_Gibbons_Framework.pdf] (05.01.2017)
- Tajmel, Tanja (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hg.). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Springer, 139-156.
- Tajmel, Tanja (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*.
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf] (15.02.2017)
- Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*.
[http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf] (15.02.2017)

2.3 KOMMENTIERTE METHODENAUSWAHL ZUR SPRACHBILDUNG¹

Andreas Kraft, Victoria Shure und Daniela Caspari

Das Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*) (Caspari et al. 2017, Kap. 2.2 in diesem Ordner) unterstützt die Lehrenden dabei, Aufgaben in ihren Fächern zu analysieren, um zu erkunden, vor welche fachlichen und sprachlichen Herausforderungen Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten einer Aufgabe gestellt sind. Die ermittelten Analyseergebnisse bilden den Ausgangspunkt für eine gezielte sprachbildende Materialaufbereitung.

Die Evaluation der Hausarbeiten von Master-Studierenden im Rahmen des Projektes (vgl. Darsow 2016), in denen Studierende Aufgaben bzw. Lehr-/Lernmaterialien aus ihren Fächern sprachbildend analysieren und überarbeiten sollten, ergab folgendes Bild: Die Studierenden verfügen über ein sehr eingeschränktes Repertoire an Unterstützungsangeboten, das sich zudem auf nur drei Bereiche bezieht: zum Lesen/Textverstehen (Paralleltext verfassen, Assoziationen zum Titel/Thema sammeln, Visualisierungen zur Vorwissensaktivierung, Fragen zum Text beantworten, Wahr-/Falsch-Aussagen zuordnen), zum Wortschatz (Glossar, mehrsprachige Vokabellisten, Lückentext, Komposita erkennen) und auf kontrastive Grammatikerläuterungen. Zudem war nur bei gut 40 % der gewählten sprachlichen Unterstützungsangebote ein klarer Bezug zur vorangegangenen sprachlichen Analyse erkennbar. Die gewählten Unterstützungsangebote wurden zudem in nur gut einem Drittel der Fälle (35, 28 %) theoriebasiert begründet, in über der Hälfte der Fälle (54,05 %) dagegen rein subjektiv. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich als Ziel für die universitäre Lehre:

- Die Studierenden kennen ein breites Repertoire an sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen.
- Sie berücksichtigen bei der Überarbeitung der Aufgabe bzw. des Materials alle Bereiche, in denen sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen ggf. notwendig sind (d.h. auch Aufgabenstellung und Produktion).
- Die gewählten Unterstützungsangebote müssen einen klaren Bezug zur vorangegangenen Analyse aufweisen, die Auswahl sollte i.d.R. theoriebasiert begründet werden können.

Die hier vorgelegte „kommentierte Methodenauswahl“ trägt diesen Anliegen wie folgt Rechnung:

Sie wurde als Ergänzung zu *isaf* erstellt und ist parallel aufgebaut, d.h. sie enthält methodische Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens, Methoden zur Unterstützung produktiver Aktivitäten sowie Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung. Alle drei Bereiche sind nach unterschiedlichen Zielstellungen (z.B. Vorwissen aktivieren, Text entlasten, den Leseprozess anleiten) weiter untergliedert.

Für jede Methode wird im Einzelnen ausgewiesen: die „Grundform“ (z.B. Vermutungen über den Text anstellen), die didaktische Funktion (hier: Anknüpfungspunkte für die Einbettung in bereits vorhandenes Wissen schaffen) und methodische Realisierungsmöglichkeiten (hier: Gespräch (Hypothesenbildung z.B. anhand der Überschriften, des ersten Satzes, der Abbildungen, des Layouts, der Textstruktur), Blitzlichtrunde, Notizen).

Außerdem werden die Vorteile der jeweiligen Methode angegeben (hier: Die Schülerinnen und Schüler können erfahren, dass sie bereits über inhaltliches und/oder strukturelles Vorwissen verfügen. Sie gehen mit einer Erwartungshaltung in die Lektüre) sowie mögliche nachteilige Effekte bzw. notwendige Voraussetzungen (hier: Die Schülerinnen und Schüler müssen sprachlich verfasste Informationen (z.B.

¹ Die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“ findet sich im Anhang von Kapitel 2, diese und eine zusätzliche Fassung ohne „Fundstellen“ in den Projektaufgaben sind zu finden auf www.sprachen-bilden-chancen.de (12.09.2017).

Überschriften) verstehen sowie über ausreichend Wortschatz verfügen, um ihre Vermutungen (z.B. zu einem den Text begleitenden Layout / zur Textstruktur) formulieren zu können).

Zudem werden „Fundstellen“ aufgeführt, d.h. es werden die Stellen in den im Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen* erstellten Aufgaben genannt, in denen die jeweiligen Methoden Anwendung finden. Auf der Internetseite von *Sprachen – Bilden – Chancen* (www.sprachen-bilden-chancen.de) findet sich zusätzlich eine Fassung ohne Angabe der „Fundstellen“, falls die Übersicht unabhängig von den Projektaufgaben genutzt werden soll. Durch das Nachschlagen in den entsprechenden Aufgaben können Einblicke in die konkrete mögliche Realisierung einer Methode gewonnen werden. Umgekehrt wird auch aufgezeigt, durch welche Methode ein in der Analyse erkannter Mangel ausgeglichen werden kann.

Insgesamt stellt die kommentierte Methodenauswahl somit selbst ein Unterstützungsinstrument für die Lehrkräfteausbildung im Bereich Sprachbildung dar: durch die Vielfalt der Methoden, ihre strukturierte Auflistung, ihre umfassende Charakterisierung sowie durch die Anbindung an *isaf* kann sie die Fähigkeit zur systematischen, funktionsbezogenen und gezielten Auswahl sprachbildender Unterstützungsangebote fördern. Im Umkehrschluss gehört dazu auch, für die nicht selten mechanisch bzw. willkürlich erscheinende Auswahl von sprachbildenden Methoden in anderweitig publizierten Aufgaben sensibilisiert zu werden, auch in solchen, die explizit als sprachfördernd bzw. sprachbildend ausgewiesen sind.

Literatur

Caspari, Daniela / Andreas, Torsten / Schallenberg, Julia / Shure, Victoria / Sieberkrob, Matthias (2017). Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (*isaf*). In: Caspari, Daniela (Hg.). Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin.

2.4 METHODENBLÄTTER – FACHLICHES UND SPRACHLICHES LERNEN KONDENSIERT

Daniela Caspari

Seit Mitte der 1990er Jahre kommt dem Erwerb von Methodenkompetenz eine ständig wachsende Bedeutung zu. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sein eigenes Lernen alleine und mit anderen planen, gestalten und reflektieren zu können. Neben Selbst- und Sozialkompetenz sind dafür arbeitsmethodische Kompetenzen, insb. das Verfügen über Strategien, Lern- und Arbeitstechniken erforderlich (vgl. Bastian 2015). Lange Zeit wurde Methodenkompetenz im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung als fächerübergreifende bzw. fächerunabhängige Aufgabe verstanden. Inzwischen wird zunehmend deutlich, dass methodische Kompetenzen nicht nur fachspezifisch konkretisiert und eingeübt werden müssen, sondern dass auch der Fokus auf dem Erwerb methodischer Kompetenzen im Fachunterricht zu einer Weiterentwicklung des Fachunterrichts führen kann (vgl. auch Bastian 2015:6).

Eine Möglichkeit, die Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, besteht im Gebrauch von Methodenblättern. Damit gemeint sind für Schülerinnen und Schüler gestaltete Übersichten, meist in Form von Arbeitsblättern, auf denen das für eine bestimmte Aufgabe oder Zielsetzung erforderliche Wissen sowie Hinweise zum Vorgehen bei der Bewältigung der Aufgabe in kompakter Form zusammengestellt sind.¹

Im Internet und in gedruckter Form findet man eine Vielzahl von fächerunspezifischen Methodenblättern, z.B. zum Anfertigen von Mind-Maps oder Plakaten, zum Vorbereiten und Halten eines Referates oder zum Recherchieren im Internet. Es gibt ebenfalls Methodenblätter mit einem sprachlichen Schwerpunkt, z.B. zum Erschließen von Texten, zum Anwenden bestimmter Operatoren, z.B. zum Vergleichen, oder zum Verfassen einer bestimmten Textsorte, z.B. eines Handouts oder einer Rezension. Außerdem findet man eine Reihe von fächerspezifischen Methodenblättern, z.B. Versuchsprotokolle für naturwissenschaftlichen Unterricht oder für die Textarbeit im Geschichtsunterricht. Auf der anderen Seite gibt es Methodenblätter, die den Fokus gezielt auf die sprachliche Unterstützung legen, für den Deutschunterricht z.B. die „Denkblätter“ von Maik Philipp (2012) oder die „Methoden-Werkzeuge“ von Josef Leisen (2015), die sich vor allem auf den naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen.

Bislang gibt es jedoch nur wenige Beispiele dafür, wie auf einem Methodenblatt fachliche und sprachbildende Informationen so kombiniert werden, dass die sprachbildenden Informationen als gezielte Unterstützung für das intendierte fachliche Lernen dienen. Ein frühes Beispiel stammt aus dem Fremdsprachenunterricht (vgl. Deharde / Lück-Hildebrandt 2006): Die sog. „fiches d'écriture“ (Schreibblätter) sind als „Gebrauchsanweisung“ für das Verfassen ausgewählter Textsorten konzipiert. Sie enthalten in Form einer Tabelle Hinweise zur Struktur und anderen zentralen Gattungsmerkmalen der jeweiligen Textsorte, ergänzt um die dafür im Einzelnen relevanten grammatischen und lexikalischen Mittel. Dieses Grundgerüst verwendet auch Wild (2017) als Basis einer Checkliste zum mehrstufigen Überarbeiten von Texten einer bestimmten Textsorte.

Im Rahmen der Projektarbeit von *Sprachen – Bilden – Chancen* wurden mehrere Methodenblätter entwickelt. Matthias Sieberkrob hat Methodenblätter zum Verfassen typischer Textsorten im Geschichtsunterricht verfasst. Das Blatt „Eine Quelleninterpretation schreiben“ (Anhang 1) begleitet den gesamten Schreibprozess in der Aufgabe „Der Friedensvertrag von Versailles“ (vgl. Sieberkrob 2017). Es ist chronologisch aufgebaut (Einleitung – inhaltliche Wiedergabe – Interpretation – Fazit), zu jedem Abschnitt werden genaue Hinweise zu den erwarteten Inhalten gegeben. Z.B. lautet der erste Hinweis zur „Einleitung – Beschreibung der formalen und äußeren Merkmale“: „Stelle die

¹ Die Bezeichnung „Methodenblatt“ wird andernorts ebenfalls für Materialien verwendet, auf denen Unterrichtsmethoden wie z.B. Kugellager oder Heißer Stuhl vorgestellt werden.

Autorin/den Autor der Quelle knapp vor. Mache, wenn wichtig, auch Angaben zur Biografie, zur pol. Position ...“. In Kursivschrift werden dazu jeweils ein oder mehrere Formulierungsvorschläge in Form von Satzanfängen angegeben, hier: *„Die Quelle wurde von ... verfasst. / Verfasst wurde die Quelle von ...“*. Diese Satzanfänge helfen den Schülerinnen und Schülern nicht nur bei der Formulierung, sie werden ebenfalls auf das für diese Textsorte angemessene Register hingewiesen und es wird die jeweilige fachliche Anforderung konkretisiert. Deutlich wird die letzte Funktion z.B. in den sprachlichen Vorschlägen zu einem Hinweis im Abschnitt „Interpretation“, mit denen „die Schlüssigkeit der Ausführungen bzw. der Argumentation“ beurteilt werden soll: *„Logisch folgernd wird daher gefordert ... / Ein Bruch in der Argumentation ... / Die Argumente haben keinen Bezug zueinander, weil ...“*. Hier helfen die sprachlichen Vorgaben den Schülerinnen und Schülern nicht nur, ihre Beobachtungen präzise darzustellen, sondern fordern sie auch auf, sie ggf. noch einmal zu durchdenken und zu begründen.

Das Methodenblatt „Einen historisch argumentierenden Text schreiben“ (Anhang 2) basiert auf einem in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik veröffentlichten Methodenblatt (vgl. Mierwald/Brauch 2015: 116), das leicht verändert und durch Redemittel ergänzt wurde. Auch in diesem Beispiel wird deutlich, dass die Redemittel nicht nur bei der Formulierung helfen, sondern vermutlich ebenfalls dazu beitragen dürften, den fachlichen Inhalt zu präzisieren bzw. zu ergänzen. So wird z.B. im letzten Abschnitt „Schlussfolgerung/historisches Urteil“ unter (2) gefordert: *„Schreibe eine abschließende Antwort auf die historische Frage. Dabei können dir Wörter wie „vermutlich“, „wahrscheinlich“, „sicher“, „durchaus“, ... helfen. z.B.: Insgesamt komme ich zu dem Schluss, dass ...; Dabei ist durchaus zu beachten ...; Dies kann vermutlich vernachlässigt werden, da ...“*. Denn sowohl die Abtönungspartikel als auch die Formulierungsvorschläge zum Abwägen der Argumente unterstützen das fachliche Lernziel des „historischen Argumentierens“. Das Gleiche gilt für das Methodenblatt „Ein politisches Urteil schreiben“ für den Politikunterricht (Anhang 3) (vgl. Sieberkrob / Chmiel 2017: 33).

Alle drei Methodenblätter können aufgabenunabhängig eingesetzt werden, sowohl als Schritt-für-Schritt-Anleitung bei der Einführung der jeweiligen Textsorte als auch als Begleitung beim Schreibprozess bzw. zum schnellen Nachschlagen. Sie könnten auch zu einer Checkliste zur Selbst- bzw. Peer-Korrektur umgearbeitet werden. Sie könnten ebenfalls durch einen Mustertext ergänzt werden oder als Tabelle dargestellt, in dem dann außer Satzanfängen weitere typische Formulierungen für die jeweiligen Textsorten enthalten sind. Um eine solche Weiterarbeit zu ermöglichen, sind die Methodenblätter auf der Projektplattform als WORD-Dateien zu finden.

Wie eine solche, aus einem Methodenblatt abgeleitete Checkliste aussehen kann, zeigt Julia Schallenberg in ihrem Methodenblatt „Hilfestellungen zum Verfassen der E-Mail“ (Schallenberg 2017a, Anhang 4). Sie rät in der Aufgabenstellung dazu, den „Kontrollbogen“ (Tabelle 5) sowohl als Schreibhilfe („um zu wissen, worauf Sie bei der Formulierung der E-Mail achten sollten“) als auch als Grundlage für die Überarbeitung der E-Mail zu verwenden. Vorgeschaltet sind ein als Tabelle gestalteter Schreibplan, der die Struktur der E-Mail vorgibt und in den die Schülerinnen und Schüler Notizen zum Inhalt der jeweiligen Passage machen sollen (Tabelle 3), sowie eine Tabelle mit Formulierungshilfen (Tabelle 4). Neben Satzanfängen, die auch für andere E-Mails genutzt werden können, sind für den für die Aufgabe ausgewählten sprachbildenden Schwerpunkt „Anhand eines Gesetzestextes begründen“ spezifische Formulierungshilfen angegeben, u.a. *„Laut § ?, Abs. ? der BauO Bln muss zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze eine Abstandsfläche von ... Metern eingehalten werden. Das bedeutet ...“*.

Julia Schallenberg hat außerdem zwei Methodenblätter zum Leseverstehen entworfen. Anders als in den o.g., im Internet oder in Methodensammlungen zu findenden Methodenblättern zur Textrezeption, die sich i.d.R. auf Sachtexte im Allgemeinen beziehen, handelt es sich hierbei um Methodenblätter für spezifische Textsorten. Für die Aufgabe „Ein Ferienhaus für Familie Lindemann“ (Schallenberg 2017a) hat sie für zwei sprachliche Niveaustufen das Methodenblatt „Einen Gesetzestext verstehen und anwenden“ entwickelt. Das Methodenblatt für die niedrigere Niveaustufe (Anhang 5) enthält zum einen den Leseprozess begleitende Anweisungen von *„Formulieren Sie Fragen, die Ihnen*

der Gesetzestext beantworten soll. „Ich möchte wissen, ...“ bis „Wenden sie diese [durch den Text gewonnenen] Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei, wenn möglich, auch die neuen Fachbegriffe.“ Zum anderen enthält er spezifische Hinweise zur Gliederung eines Gesetzestextes, die den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, die Struktur zu erfassen und die für das Bearbeiten der Aufgabe relevanten Textstellen zu finden. Wie ein solches Methodenblatt für sprachlich fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner aussehen kann, zeigt das Methodenblatt „Lesehilfe für Gesetzestexte und Verträge“ in der Aufgabe „Der Ausbildungsvertrag“ (Schallenberg 2017b, Anhang 6). Auch hier ist das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem strukturierten Leseprozess anzuleiten, durch den sie die für die Aufgabe relevanten Passagen aus einem Gesetzestext und einem Vertrag finden und diese intensiv bzw. detailliert lesen. Als sprachliche Unterstützung werden Worterklärungen zu typischen Formulierungen in Gesetzestexten und Verträgen gegeben (Tabelle 5).

Wie ein Methodenblatt für die Unterstützung einer mündlichen Textsorte aussehen kann, zeigt Victoria Shure am Beispiel des Mathematischen Argumentierens (vgl. Shure 2017). Die erste Seite des Methodenblattes (Anhang 7) ist dem Aufbau eines mathematischen Argumentes gewidmet, für das die Unterscheidung zwischen „erklären“ und „begründen“ zentral ist. Hier sind als sprachbildende und zugleich mathematische Hilfe sowohl in der Definition als auch in den Beispielen die wichtigen Wörter kursiv gesetzt: „*zuerst, dann, danach, zunächst, am Ende, letztlich*“ ... versus „*weil, darum, deswegen, wegen, deshalb, da*“. So lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die korrekten Konjunktionen und Konjunkionaladverbien, sondern auch ihre Anwendung im Satz kennen. Der zweite Teil des Methodenblattes besteht zum einen aus Satzanfängen, die dabei helfen, den eigenen Lösungsweg zu präsentieren und zu diskutieren. Zum anderen besteht er aus Regeln für das aktive Zuhören und Antworten sowie aus allgemeinen Regeln für ein Klassengespräch. Hiermit wird einerseits die für mathematisches Lernen wichtige Kultur des Diskurses unterstützt, andererseits werden die auch für erkenntnisgenerierende Klassengespräche in anderen Fächern konstitutiven Regeln auf eine konkrete Lernsituation im Fach Mathematik angewandt. Dies ist wichtig, weil Schülerinnen und Schüler i.d.R. nicht von sich aus einen Transfer von einem Fach auf ein anderes bzw. aus einem fächerunspezifischen Methodentraining auf Lernsituationen im Fach vollziehen. Auch allgemeine Hinweise von Lehrkräften („Das hattet ihr doch schon in Deutsch (oder Physik oder ...)“) führen i.d.R. nicht dazu, dass die Schülerinnen und Schüler das in anderen Fächern oder Kontexten gelernte inhaltliche und methodisch-strategische Wissen auf die aktuelle Lernsituation beziehen können. Daher ist es wichtig, das für eine Aufgabe wichtige Wissen, auch solches, das eigentlich bekannt sein sollte, als Unterstützung bereit zu stellen. Methodenblätter sind hierfür besonders gut geeignet, da sie in kondensierter und strukturierter Form fachliches und sprachliches sowie deklaratives und prozedurales Wissen in kompakter Form zur Verfügung stellen.

Literatur

- Bastian, Johannes (2015). Methodenkompetenz mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten. Möglichkeiten einer individuellen Weiterentwicklung des Unterrichts. In: *Pädagogik* 67 (3), 6-7.
- Deharde, Kristine / Lück-Hildebrandt, Simone (2006). « Fiches d'écriture » und « fiches de correction ». Ein Werkzeug für Lernende und Lehrende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3 (1), 38-43.
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien. Praxis der Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht*. Stuttgart: Klett, Teil C.
- Mierwald, Marcel / Brauch, Nicola (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 104-120.
- Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schallenberg, Julia (2017a). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Bautechnik: Ein Ferienhaus für Familie Lindemann – Anordnung auf dem Grundstück. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Schallenberg, Julia (2017b). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe in der Wirtschaftspädagogik: Der Ausbildungsvertrag. In: *Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen* [<http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/sprachbildende-aufgaben-aus-dem-projekt-sprachen-bilden-chancen>] (8.9.2017)
- Shure, Victoria (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Mathematik: Schwarzfahren mit der BVG. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Sieberkrob, Matthias (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Geschichte: Der Friedensvertrag von Versailles. In: Caspari, Daniela (Hg.). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin.
- Sieberkrob, Matthias / Chmiel, Cornelia (2017). Sprachbildung im Politikunterricht. Wie fachliches und sprachliches Lernen umgesetzt werden kann. In: *Wochenschau-Sonderausgabe: Individuelle Förderung* 68, 24-34.
- Wild, Katia (2017). Mit dem *plan de travail* den gesamten Schreibprozess unterstützen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 14 (1), 7-13.

Anhang 1¹**METHODENBLATT: EINE QUELLENINTERPRETATION SCHREIBEN**

Vor dem Schreiben einer Quelleninterpretation musst du festlegen, welche Frage(n) du beantworten möchtest. Diese Frage leitet die Quelleninterpretation.

Einleitung – Beschreibung der formalen und äußeren Merkmale

- Stelle die Autorin / den Autor der Quelle knapp vor. Mache, wenn wichtig, auch Angaben zur Biografie, zur politischen Position. *Die Quelle wurde von ... verfasst / Verfasst wurde die Quelle von ...*
- Benenne die Textsorte. Was zeichnet diese Textsorte aus? *Es handelt sich um eine(n) ...*
- Formuliere präzise das Thema der Quelle. *Die Rede, die das Thema ... behandelt ... / Thematisch handelt die Urkunde von ...*
- Beschreibe den engeren historischen Kontext der Quelle: Ereigniszusammenhang, Zeitpunkt der Entstehung, Entstehungsort. *Der Brief wurde geschrieben, nachdem / bevor ... / Entstanden ist / Niedergeschrieben wurde die Urkunde am ... in ...*
- Benenne die Adressaten der Quelle. An wen richtet sie sich? *Adressiert ist der Brief an ... / Das Flugblatt ruft alle ... auf ...*
- Ggf.: Zeige in knapper Form die Ziele und Absichten auf, die die Autorin / der Autor mit der Quelle verfolgt. *Das Flugblatt ruft zum Widerstand gegen ... auf / Die Rede dient dem Aufruf ...*

**Kurze inhaltliche Wiedergabe**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den Textinhalt wiederzugeben:

- Beschränke dich auf Hauptaussagen des Textes und gib sie in ihrer ursprünglichen Reihenfolge wieder.
- Arbeite zentrale Aspekte der Quelle heraus und gib sie zusammengefasst wieder.
- Gib die Quelle entlang der Argumentationsstruktur wieder, z.B. Standpunkt, These(n), Argumente.

Achtung: Achte darauf, dass du die Quelle nicht nacherzählst, sondern wirklich nur das Wichtigste wiedergibst.

**Interpretation**

- Erkläre die Absicht der Autorin / des Autors und hinterfrage sie kritisch. Gibt es verdeckte und / oder offene Absichten? Persönliche Interessen? Rechtfertigungen? Versuchte Beeinflussungen? *Die Autorin versucht damit ihr Recht auf ... durchzusetzen / Durch die Drohung ... wird versucht, die Wahl zu beeinflussen / Der Angriff wird mit ... gerechtfertigt.*
- Erläutere Besonderheiten und Auffälligkeiten der zentralen Quellaussagen. *Auffällig ist die Aussage „...“, da ... / Die Forderung nach ... überrascht, weil*
- Beurteile die Schlüssigkeit der Ausführungen bzw. der Argumentation. *Logisch folgernd wird daher gefordert ... / Ein Bruch in der Argumentation ... / Die Argumente haben keinen Bezug zueinander, weil ...*

¹ aus: Sieberkrob 2017b.

- Ggf.: Erläutere sprachliche Besonderheiten, wenn sie von entscheidender Bedeutung sind. *Die Verwendung des Ausdrucks ... ist hier wichtig, da ... / Das Wort ... in diesem Kontext ist zu verstehen als ...*
- Beurteile die Quelle unter Beachtung deines eigenen historischen Wissens zum Thema und des (Problem-)Zusammenhangs. *Betrachtet man die Rede im Zusammenhang des Kalten Kriegs ... / Bezieht man die Entwicklung ... mit in die Betrachtung der Urkunde ein ...*
- Nimm Stellung im Hinblick auf die anfängliche Frage(n), die du an die Quelle gestellt hast (Werturteil). *Ich denke, dass ... / Meiner Meinung nach ... / Ich komme zu dem Schluss, dass...*



Fazit

- Formuliere ein differenziertes Gesamturteil mit Bezug auf die Fragestellung. *Insgesamt komme ich zu dem Schluss ... / Betrachtet man die Quelle im Zusammenhang mit ..., ist meiner Ansicht nach festzuhalten, dass ...*

Anhang 2²**METHODENBLATT: EINEN HISTORISCH ARGUMENTIERENDEN TEXT SCHREIBEN**

Leicht geändert und ergänzt durch Redemittel nach: Mierwald, Marcel & Brauch, Nicola (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104-120, hier S. 116.

Einleitung

- (1) Kurze Zusammenfassung des historischen Ereignisses (Wer? Was? Wann? Wo?).
- (2) Erkläre die historische Frage.
z.B.: *Fraglich ist in diesem Zusammenhang ...; Ungeklärt ist die Frage ...; Zu klären ist...*
- (3) Gibt es widersprüchliche Sichtweisen zur historischen Frage?
z.B.: *Person X ist der Auffassung, dass ...; Demgegenüber vertritt Person Y die Meinung, dass ...; Person X hingegen meint ...*,
- (4) Formuliere eine eigene Position oder Behauptung zur historischen Frage.
z.B.: *Meiner Ansicht/Meinung nach ist ...; Ich denke, dass...; Ich vermute (weiterhin), dass ...*

**Unterstützender Absatz 1**

- (1) Stärkstes Argument (verwende ein Argument, das deine Position stützt)
z.B.: *Ein deutlicher Anhaltspunkt hierfür ist...; Das zeigt sich klar bei...*
- (2) Zitiere aus den Quellen und/oder Darstellungen. (Wähle Beispiele aus, die dein Argument unterstützen. Beachte dabei, von wem die Quelle/die Darstellung ist und woher sie kommt. Gib genau an, was du zitiert hast: „...“ [z.B.: Quelle 3, Z. 4-6]).
- (3) Erkläre dein Zitat (Was ist damit gemeint? Wie unterstützt das dein Argument?)
z.B.: *Dieser Beleg zeigt eindeutig, dass...; Diese Aussage unterstützt meine Position, weil ...*

**Unterstützender Absatz 2**

- (1) weiteres Argument
z.B.: *Ein weiteres Argument für meine Position ist ...; Daneben ist anzumerken, dass ...*
- (2) Ggf. weiteres Zitat, ein anderer Beleg
Erkläre das Zitat/den Beleg

**Widerlegender Absatz**

- (1) stärkstes Argument, das gegen dein Argument spricht
z.B.: *Gegen diese Argumentation lässt sich anbringen, dass...; Auf der anderen Seite ist ... zu beachten...*
- (2) Zitat/Beleg
- (3) Erklärung



² aus: Sieberkrob 2017b.

Schlussfolgerung/historisches Urteil

- (1) Vergleiche die von dir genannten Argumente und Belege und wäge sie gegeneinander ab.
z.B.: *In Anbetracht von ...; Vergleicht man die Positionen...; Da Argument X deutlich zeigt ...*
- (2) Schreibe eine abschließende Antwort auf die historische Frage. Dabei können dir Wörter wie „vermutlich“, „wahrscheinlich“, „sicher“, „durchaus“, ... helfen.
z.B.: *Insgesamt komme ich zu dem Schluss, dass ...; Dabei ist durchaus zu beachten ...; Dies kann vermutlich vernachlässigt werden, da...*

Anhang 3³**M10 METHODENBLATT: EIN POLITISCHES URTEIL SCHREIBEN**

Ähnlich in: Chmiel, Cornelia/Sieberkrob, Matthias (2017): Sprachbildung im Politikunterricht. Wie fachliches und sprachliches Lernen umgesetzt werden kann. In: Wochenschau Sonderausgabe: Individuelle Förderung 68, S. 24-34, hier S. 33.

Einleitung

In der Einleitung beschreibst du das Thema und nennst die Leitfrage.

Seit das Thema ... in der Öffentlichkeit steht... /Das Thema ... ist für ... von Bedeutung /
Es stellt sich die Frage, ...

**Kriterien und Argumente nennen**

Benenne die Kriterien und Argumente, mit denen du die Frage beurteilst.

Meiner Auffassung/Ansicht/Meinung nach, ist das Engagement von ... besonders *gerecht/wenig nützlich/zu teuer* ...

Ich bin der festen Überzeugung, dass es zur *Transparenz, Teilhabe, Sicherheit, Freiheit, zum Umweltschutz beiträgt*, wenn ...

Ich finde/denke, dass es *bezahlbar, funktional, effizient ist, wenn/dass* ...

**Die Argumente abwägen**

Prüfe und diskutiere die Kriterien und Argumente.

Dem Argument ... stimme ich zu/Auch das Argument ... hat mich überzeugt/Letztendlich ist ... meiner Meinung nach wichtiger als das Argument.../Das finde ich nicht ..., weil .../Das ist für mich nicht nachvollziehbar. denn .../Dem Einwand ... kann ich nicht zustimmen. weil ...

**Urteilen**

Welche Kriterien und Argumente haben dich am meisten überzeugt? Urteile über die Frage, indem du die für dich stärksten Argumente benennst. Achte darauf, die Fragestellung klar zu beantworten.

Wägt man das Für und Wider ab, so kommt man zu dem Ergebnis ... /Alles in allem zeigt sich, dass.../

Ich komme zu dem Schluss, dass.../Folglich bin ich der Meinung, dass .../Bezüglich der Frage komme ich daher zu dem Schluss, dass...

³ Sieberkrob/ Chmiel 2017.

Anhang 4⁴

HILFESTELLUNGEN ZUM VERFASSEN DER E-MAIL⁵

Tabelle 3: Schreibplan

Ein Schreibplan gibt Ihnen für das Schreiben der E-Mail eine Struktur und hilft Ihnen, nichts zu vergessen. Ergänzen Sie in der rechten Spalte Notizen zu möglichen Inhalten

Einleitung (Bezug zum Kunden herstellen) Warum schreibe ich? Was waren die letzten Absprachen?	Anordnung wurde als nächster Arbeitsschritt beim letzten Gespräch vereinbart
Hauptteil (das Anliegen deutlich und sachlich formulieren) Was möchte ich den Kunden mitteilen? Welche Dokumente befinden sich im Anhang?	
Schluss (das Wesentliche herausstellen oder dem Anliegen Nachdruck verleihen) Wie wollen wir weiter verfahren?	

Tabelle 4: Formulierungshilfen

Anrede und Gruß	Sehr geehrte Damen und Herren, Sehr geehrte Frau, Sehr geehrter Herr, Mit freundlichen Grüßen
erläutern	Es gibt verschiedene Möglichkeiten ... Bei der ersten Variante ...
anhand eines Gesetzestextes begründen	Zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze muss eine Abstandsfläche von ... Metern eingehalten werden (§? Abs. ? BauO Bln). Das heißt,... Laut §? Abs.? BauO Bln muss zwischen dem Bungalow und der Grundstücksgrenze eine Abstandsfläche von ... Metern eingehalten werden. Das bedeutet,...
empfehlen	Wir empfehlen, ... Aus unserer Sicht ...

⁴ Sieberkrob/ Chmiel 2017.

⁵ aus: Schallenberg 2017a.

Tabelle 5: Kontrollbogen

Kontrollfrage	Notieren Sie hier, wenn Sie etwas besonders gut gelungen finden und machen Sie eventuell Vorschläge für Verbesserungen oder Überarbeitungen.
▪ Sind Anrede und Gruß korrekt formuliert?	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ist die E-Mail für den Kunden verständlich formuliert? ▪ Fach- und Fremdwörter vermieden oder erklärt ▪ kurze Sätze mit verständlichem Satzbau ▪ informierender, freundlicher Schreibstil statt Befehle und Anordnungen 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ist die Struktur erkennbar und nachvollziehbar? <ul style="list-style-type: none"> - logisch aufgebaut - inhaltlich und optisch gut gegliedert - wichtige Informationen gut erkennbar 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ist die E-Mail grammatikalisch und orthografisch (Rechtschreibung) korrekt? 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ist die E-Mail inhaltlich korrekt und vollständig? <p>die wichtigsten Informationen enthalten korrekt erläutert und begründet</p>	

Anhang 5⁶:

EINEN GESETZESTEXT VERSTEHEN UND ANWENDEN

(niedrigere sprachliche Niveaustufe)

Vor dem Lesen: Fragen zum Projekt formulieren

- Formulieren Sie Fragen, die Ihnen der Gesetzestext beantworten soll.
„Ich möchte wissen, ...“
- Sammeln Sie in einer Mindmap, was Sie bereits zu Ihren Fragen wissen oder vermuten.
- Klären Sie die Begriffe im Kasten gemeinsam.

oberirdische Gebäude			
Gebäudeklassen 1 und 2	ist erforderlich	sich überdecken	
die Tiefe der Abstandsfläche		Abstandsflächen sind freizuhalten	
		öffentliche Verkehrs-, Grün und Wasserflächen	

Während des Lesens: nach den relevanten (passenden) Informationen suchen

- Untersuchen Sie den Gesetzestext auf der folgenden Seite mit Blick auf Ihre Fragestellung.
- Unterstreichen Sie Sätze, die für Ihr Projekt relevant sind.
- Machen Sie sich neben dem Text oder auf einem anderen Blatt Notizen in Ihren eigenen Worten. Sie können den Inhalt auch in Form einer Skizze darstellen.

Nach dem Lesen: die Informationen auf das Projekt anwenden

- Formulieren Sie nun Antworten auf Ihre Fragestellung.
- Wenden Sie diese Informationen bei Ihren folgenden Arbeitsschritten an. Nutzen Sie dabei wenn möglich auch die neuen Fachbegriffe.



TIPP

Gliederung eines Gesetzestextes

- Gesetzestexte bestehen in der Regel aus mehreren Teilen.
- z.B. zweiter Teil: Das Grundstück und seine Bebauung
- Jeder Teil ist weiter in Paragrafen (§) unterteilt, die eine Nummer und einen Titel haben.– z.B. §4 Bebauung der Grundstücke mit Gebäuden
- Darunter stehen die einzelnen Absätze – z.B. (1) Gebäude dürfen...
- Zusätzlich ist jeder Satz nummeriert, wenn es in einem Absatz mehrere Sätze gibt – z.B. (1) 1 Von öffentlichen Verkehrsflächen ist ... 2 Zu Gebäuden, bei denen die Oberkante ...
- Manchmal gibt es im Text Verweise auf andere Sätze, z.B. „Die Sätze 1–4 gelten für...“.
- Wenn Sie aus dem Gesetz zitieren, schreiben Sie: §4 Abs. 1 BauO Bln
Man sagt: „Paragraf 4 Absatz 1 der Bauordnung von Berlin“

⁶ aus: Schallenberg 2017b.

Anhang 6⁷**LESEHILFE FÜR GESETZESTEXTE UND VERTRÄGE**

Gehen Sie bei der Textrecherche strukturiert vor. Sie müssen nicht den gesamten Vertrag oder Gesetzestext lesen, sondern gezielt nach bestimmten Informationen suchen. Dadurch sparen Sie viel Zeit und Energie. Ausbildungsverträge, Tarifverträge und Gesetzestexte haben jeweils eine typische Struktur. So können Sie das, was Sie hier üben auch, auf andere Ausbildungsverträge und Gesetzestexte anwenden.

1. Was möchte ich wissen?

Formulieren Sie immer zuerst Fragen, die Ihnen der rechtliche Text beantworten soll. Überlegen Sie, was Sie bereits darüber wissen.

**2. Wo finde ich diese Informationen im Text?**

Um Antworten auf Ihre Fragen zu finden, sollten Sie erst einmal die richtigen Textstellen finden. Gesetzestexte und umfangreiche Verträge haben meistens ein Inhaltsverzeichnis. Das Inhaltsverzeichnis zeigt Ihnen, zu welchen Themen Sie hier Informationen finden und auf welcher Seite diese Informationen stehen.

Wenn es kein Inhaltsverzeichnis gibt, können Sie sich an den Teilüberschriften orientieren.

**3. Was steht da genau?**

Wenn Sie die passende Textstelle mithilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Überschriften gefunden haben, suchen Sie gezielt nach den Sätzen, die sich auf Ihre Situation beziehen. Streichen Sie dabei in Gedanken oder wenn möglich mit einem Stift alle Informationen, die für Sie nicht wichtig sind. Die Sätze, die sich auf Ihre Situation beziehen, sollten Sie nun mehrmals ganz genau lesen. Klären Sie alle unbekanntes Wörter durch Nachfragen, mithilfe des Internets oder eines Wörterbuchs.

Tabelle 1: Typische Formulierungen in Gesetzestexten und Verträgen

Formulierung im Gesetzestext/Vertrag	Bedeutung
Ausbildende haben dafür zu sorgen, dass... Ausbildende sind verpflichtet , ...	die Pflicht haben, müssen
Ausbildende sind berechtigt , mehrere Auszubildende zu betreuen. Es ist gestattet , im Pausenraum zu rauchen.	die Erlaubnis haben, dürfen, können
Es ist verboten , ...	nicht dürfen
Die Probezeit beträgt ... Monate.	hier: dauert
Die Regelung gilt ...	ist gültig, ist verpflichtend
mit Wirkung vom	das Gesetz/die Regelung gilt ab

Quelle: eigene Darstellung

⁷ aus: Schallenberg 2017b.

Anhang 7⁸**METHODENBLATT: MATHEMATISCHES ARGUMENTIEREN** (mündlich und schriftlich)**Inhaltlicher Aufbau eines mathematischen Arguments**

Erklären versus begründen: „Womit kannst du uns überzeugen?“

erklären: Was hast du gemacht? Wie hast du das gemacht?	begründen: Warum hast du das gemacht? Wieso funktioniert das?
<u>wichtige Wörter:</u> <i>zuerst, dann, danach, zunächst, am Ende, letztlich...</i>	<u>wichtige Wörter:</u> <i>weil, darum, deswegen, wegen, deshalb, da...</i>
<u>Übungsmöglichkeiten:</u> Erklären vs. begründen z.B.: Summen von Nachbarzahlen ⁹ Mia behauptet: „Die Summe von vier aufeinander folgenden natürlichen Zahlen ist stets durch zwei teilbar.“ Hat Mia recht? Begründe deine Antwort. <u>Hinweis</u> → erklären = <i>was</i> ich gemacht habe: <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B.: „Ich habe 2, 3, 4 und 5 addiert und das ist gleich 14. 14 ist durch 2 teilbar. Dann habe ich 3, 4, 5 und 6 addiert und das ist 18. 18 ist auch durch 2 teilbar. Danach habe ich 4, 5, 6 und 7 addiert und das ist 22. Auch hier sieht man, dass das Ergebnis durch 2 teilbar ist. Die Summe wächst jeweils um 4.“ <u>Hinweis</u> → begründen = <i>wieso</i> meine Lösungswege und Lösung funktionieren: <ul style="list-style-type: none"> ○ z.B.: „Ja, Mia hat recht. Meine Antwort macht Sinn, <i>weil</i> die Summe der vier Nachbarzahlen jeweils um 4 wächst (14 auf 18 auf 22 usw.). Alle Ergebnisse der Summen sind gerade und bleiben <i>deshalb</i> immer durch 2 teilbar. Die Teilbarkeitsregel zur 2 besteht: Eine Zahl ist durch 2 teilbar, wenn ihre letzte Ziffer gerade (0, 2, 4, 6 oder 8) ist.“ 	

**TIPP****erklären**

Definition: Sachverhalte mit Hilfe eigenen Kenntnissen verständlich und nachvollziehbar machen.

begründen

Definition: Sachverhalte unter Nutzung von Regeln und mathematischen Beziehungen auf Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Zusammenhänge zurückführen.

⁸ aus: Schallenberg 2017b.

⁹ In Anlehnung an Blum, Werner/ Drüke-Noe, Christina/ Hartung, Ralph/ Köller, Olaf (2010). Bildungsstandards Mathematik: Konkret: Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 37-38.

FORMULIERUNGSHILFEN

Mögliche Satzanfänge für die Präsentation der Argumente

Den eigenen Lösungsweg präsentieren

Wir haben diese Vorgehensweise ausgewählt, weil...

Wir haben die folgenden Annahmen verwendet, weil...

Ich kann meine Antwort mit den folgenden Informationen begründen...

Ich denke, dass ...

Anderen Lösungswegen zustimmen:

Als ich über die Aufgabe oder den Lösungsweg nachgedacht habe, habe ich festgestellt, dass ...

Ich stimme mit _____ überein, weil ...

Anderen Lösungswegen widersprechen:

Ich habe eine andere Meinung, weil ... / Ich bin anderer Meinung, weil ...

Die Idee von _____ hat mich auf die folgende Idee gebracht ...

Eine andere Vorgehensweise wäre ...

Aktives Zuhören und Beantworten – Ein diskursives Lernumfeld:

Regeln für das aktive Zuhören und Beantworten:

- Signalisiert (mit verbalen und nonverbalen Signalen), dass ihr der Sprecherin/dem Sprecher aufmerksam zuhört.
- Lasst die Sprecherin/den Sprecher zu Ende sprechen, bevor ihr Fragen stellt oder Meinungen äußert.
- Gebt Feedback, indem ihr Fragen stellt oder zusammenfasst, was die Sprecherin/der Sprecher gesagt hat.
- Antwortet in angemessener Weise und seid dabei höflich und respektvoll.

Regeln für ein Klassengespräch:¹⁰

- Keiner fragt etwas, das eine bestimmte Antwort provozieren soll (Suggestivfrage).
- Jeder soll seine Gedanken möglichst genau formulieren.
- Jeder nimmt möglichst konkret auf die Beiträge der anderen Bezug, d. h. insbesondere
 - macht Äußerungen, die einen klaren Bezug zum Geschehen oder Gesagten haben.
 - vermeidet Wiederholungen von bereits Gesagtem, es sei denn, ihr wollt darauf aufbauen oder eure eigene Positionen davon abgrenzen.

¹⁰ In Anlehnung an Fröhlich, Ines/ Prediger, Susanne (2008). Sprichst du Mathe? Kommunizieren in und mit Mathematik. In: *PM: Praxis der Mathematik in der Schule*, 50, (24), 1-8.

2.5 HINWEISE FÜR DIE KONZEPTION, WEITERENTWICKLUNG UND VERWENDUNG DER SPRACHBILDENDEN AUFGABEN IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Daniela Caspari

2.5.1 Erkenntnisse aus der Aufgabenentwicklung bzw. -überarbeitung

Wie in der Einleitung (Kap. 1 in diesem Ordner) dargestellt wurde, gab es zu Projektbeginn noch keine sprachbildenden Materialien für die fachdidaktische Lehrkräftebildung, zudem war der Diskurs über Sprachbildung in den meisten Fachdidaktiken erst wenig entwickelt. Eine weitere Rahmenbedingung für die Materialentwicklung war durch die Ansiedlung des Studienbereichs DaZ/Sprachbildung im Modul Schulpraktische Studien der MA-Studienordnung gesetzt. Die Zielsetzungen ergaben sich durch die Vorgaben der Modulbeschreibungen sowie die individuellen Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen hinsichtlich des Erfolges der bisherigen DaZ-Module, die im Verlauf des Projekts durch die Evaluationsergebnisse gestützt bzw. ergänzt wurden (vgl. insbesondere Darsow 2016)¹ sowie die Vorgaben zur durchgängigen Sprachbildung des Basiscurriculums Sprachbildung (vgl. Senatsverwaltung 2015). Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen und Zielsetzungen wurde die Entscheidung gefällt, sprachbildende Lehrmaterialien zu entwickeln, mit denen Studierende lernen können, wie in ihrem Unterrichtsfach das sprachliche Lernen das fachliche Lernen gezielt unterstützen kann.

In Kapitel 2.1 in diesem Ordner wird ausführlich begründet, warum wir uns für schulische Fachaufgaben, speziell komplexe Lernaufgaben bzw. offene Aufgaben entschieden haben, die auf ein definiertes, mündliches oder schriftliches Lernprodukt hinarbeiten. Die diversen Erprobungen sowie die Rückmeldungen der *Critical Friends* bei der Vorstellung ausgewählter Aufgaben (vgl. Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen²) haben eindeutig bestätigt, dass sich die sprachbildende Bearbeitung bzw. Erstellung von Fachaufgaben für die Schule sehr gut als universitäres Lehr- und Lernmaterial eignen. Aleksandra Zagajewski (*Critical Friend*) hob bspw. hervor, dass die Produkte zeigten, „dass fachbezogene Materialentwicklung mit genauer Analyse der sprachlichen Anforderungen und Blick auf die Unterrichtssituation schwierig, aber möglich“ sei. Zusätzlich biete das Format „Aufgaben“ die Chance, über die Fächergrenzen hinweg ins Gespräch zu kommen (vgl. *Critical Friend* Marion Gutzmann). Auch hervorgehoben wurde der Genre-Ansatz, die Bezugnahme auf die systemisch-funktionale Linguistik, der Einsatz von Schreibrahmen und die Einbettung in den *teaching-learning-cycle* (vgl. z.B. Gibbons 2015: 109-121) (vgl. *Critical Friend*, Dr. Susanne Staschen-Dielmann).

Herausforderungen bei der sprachbildenden Überarbeitung bzw. Erstellung von Aufgaben

Die sprachbildende Überarbeitung vorliegender Aufgaben während der Projektarbeit zeigte, dass die Grundlage für gute sprachbildende Aufgaben fachlich und fachdidaktisch gute Aufgaben sind. Dieses Erkenntnis mag banal klingen, aber die Durchsicht zahlreicher publizierter Aufgaben für verschiedene Fächer zeigte auf, dass längst nicht alle Aufgaben selbst elementare Regeln wie eine klare Zielstellung, eine funktionale und nachvollziehbare Struktur, Transparenz oder eine eindeutige Aufgabenformulierung erfüllen. Der sprachbildenden Überarbeitung ging daher nicht selten eine fachdidaktische Überarbeitung voraus. Ina-Maria Maahs (*Critical friend*) hob denn auch die o.g. Kriterien sowie die Kleinschrittigkeit der Projektaufgaben als Qualitätsmerkmale hervor.

Allerdings kritisierte sie die Länge der Aufgaben, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Studierenden. Die Tatsache, dass sich die meisten Aufgaben und damit auch ihre Bearbeitungsdauer durch die Integration sprachbildender Maßnahmen verlängern, ist in der Tat nicht unproble-

¹ Für weitere Evaluationsergebnisse siehe die entsprechenden Aufsätze auf der Projekthomepage Sprachen – Bilden – Chancen (<http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/publikationen-ergebnisse/veroeffentlichungen-und-vortraege/veroeffentlichungen>) [10.9.2017].

² http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Fachdidaktik_WS/Feedback_Critical_Friends.pdf [10.9.2017]

matisch. Dazu kommt, dass die sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen das Verstehen zusätzlicher Texte (von Wortschatzerklärungen über Paralleltexte bis hin zu Methodenblättern) erfordert und damit eine zusätzliche Anforderung insb. an sprachschwache Schülerinnen und Schüler stellt. Allerdings wiegen der höhere fachliche und sprachliche Lernzuwachs die längere Bearbeitungsdauer und die erhöhten Anforderungen u.E. mehr als aus. Denn wir gehen davon aus, dass das in den Aufgaben gewonnene, für das fachliche Lernen relevante sprachliche und prozedurale Wissen nicht nur zur Lösung der gestellten Aufgabe beiträgt, sondern den Schülerinnen und Schülern ebenfalls für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben zur Verfügung steht bzw. schnell wieder aktualisiert werden kann. In vielen Fächern ähneln sich thematisch unterschiedliche Aufgaben inhaltlich und strukturell, auch die Bandbreite der zu rezipierenden und zu produzierenden Textsorten ist begrenzt, so dass die Übertragbarkeit und Festigung des bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe erworbenen Wissens gut möglich ist, insbesondere durch die hier gewählte Ausrichtung auf (fach-)textsortenspezifische mündliche und schriftliche Unterstützungsmaterialien. Trotzdem ist für jede Aufgabe wieder neu zu entscheiden, an welchen und an wie vielen Stellen sprachliches Unterstützungsmaterial zur Verfügung gestellt wird – und an welchen Stellen es zwar sinnvoll sein könnte, es die Aufgabe aber unbotmäßig verlängern würde. Das Problem der Länge bzw. des Zeitaufwandes in Bezug auf die Studierenden wird in Abschnitt 2.5.3 diskutiert.

Im Prozess der sprachbildenden Überarbeitung und Erstellung von Aufgaben wurden ebenfalls grundlegende Fragestellungen und Probleme hinsichtlich der sprachbildenden Aspekte deutlich. Die bei jeglicher Aufgabenentwicklung bestehende Problematik, Materialien für unbekannte Lerngruppen zu erstellen, ist im Bereich der Sprachbildung besonders diffizil, weil sich die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht nur innerhalb einzelner Lerngruppen, sondern auch zwischen den Lerngruppen und den Schulen sehr stark unterscheiden. Auch wenn eine eindeutige Grenzziehung zwischen unterrichtsintegrierter „Sprachförderung“ für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf (z.B. in Deutsch als Zweitsprache) einerseits und „Sprachbildung im Fach“ für alle Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf differenzierte Unterstützungsangebote im inklusiven Fachunterricht weder möglich noch wünschenswert sein mag (vgl. Jostes 2017), haben wir uns entschieden, sprachbildende Materialien im Sinne des Konzepts der „durchgängigen Sprachbildung“ zu erstellen, dessen Umsetzung das Basiscurriculum Sprachbildung (Senatsverwaltung 2015) von den Lehrkräften aller Fächer fordert.³

Als weiteres Grundproblem wurde die Spannung zwischen expliziter sprachbildender Unterstützung und Anregungen zum impliziten Lernen ersichtlich. Da sich die Lerner und Lernerinnen in ihrem Lernverhalten je nach Vorwissen und Lerntyp stark unterscheiden, können diesbezüglich keine allgemeingültigen Entscheidungen getroffen werden. Wir haben uns für vorwiegend explizite Unterstützungsmaßnahmen entschieden, wobei den Studierenden bewusst sein sollte, dass nicht alle Lerner durch alle Materialien gleichermaßen gut unterstützt werden. Daher sollten sie durch andere Maßnahmen, die sie in den DaZ-Modulen kennen lernen, nicht zuletzt durch ihr eigenes sprachliches Verhalten und die Art ihrer Rückmeldungen, implizites Lernen unterstützen. Außerdem sind in den Aufgaben häufig Phasen des Arbeitens in Paaren oder Kleingruppen vorgesehen, die Gelegenheit zum kommunikativen und kollaborativen Lernen bieten.

Ein anderes Problem, das wir in Gesprächen mit Lehrkräften, Fachdidaktikerinnen und -didaktikern bei der Durchsicht von als sprachbildend ausgewiesenen Lehrmaterialien als bedeutsam festgestellt haben, besteht in der Balance bzw. dem Zusammenwirken von sprachlichem und fachlichem Lernen. „Durchgängige Sprachbildung“ als Unterrichtsprinzip darf nicht dazu führen, dass das sprachliche Lernen als abgetrennt oder gar als wichtiger als das fachliche Lernen wahrgenommen wird. Und es darf auch nicht dazu führen, dass fachliche Inhalte zu stark vereinfacht bzw. fachliche Anforderungen

³ Für Schülerinnen und Schüler mit noch wenig entwickelten sprachlichen Kompetenzen im Deutschen liegen aus den zahlreichen DaZ-Projekten der letzten Jahre bereits eine Reihe von Unterrichtsmaterialien vor, die Studierende konsultieren können, wenn sie ihr Praxissemester an einer Schule mit entsprechendem Bedarf verbringen.

gesenkt werden. Daher haben wir uns dafür entschieden, vom fachlichen Lernen auszugehen und das sprachliche Lernen in dienender Funktion als Unterstützung des fachlichen Lernens zu betrachten. Die Bearbeitung der vorliegenden Aufgaben beruht auf einer vorgängigen fachlichen und fachdidaktischen Analyse, auf deren Basis der für das Erreichen der fachlichen Ziele der Aufgabe notwendige sprachliche Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurde. Sprachliches Lernen anhand der Aufgaben erfolgt somit nicht systematisch hinsichtlich sprachlicher oder kommunikativer Lernziele, sondern funktional auf das erfolgreiche Bewältigen der jeweiligen Aufgabe hin. Auch dieses Vorgehen unterstützt eine – allerdings nicht sprach-systematische – sprachliche Progression, weil sich im Fachunterricht – wie oben bereits erwähnt – bestimmte sprachliche Anforderungen wiederholen und in anderen Fächern zumindest teilweise andere, komplementäre sprachliche Anforderungen gestellt werden. Trotz dieser grundlegenden Entscheidung besteht bei der konkreten sprachbildenden Überarbeitung von Aufgaben dennoch jedes Mal die Herausforderung, solche sprachlichen Unterstützungsmaterialien zu wählen, die der Intention der Aufgabe gerecht werden und den Arbeitsprozess inhaltlich nicht zu sehr lenken.

Nicht zuletzt stellt auch der hohe Zeitbedarf für die sprachbildende Überarbeitung bzw. Entwicklung sprachbildender Aufgaben ein Problem dar. Im Rahmen der Projektarbeit hatten wir den Vorteil, in Ruhe und mit fachdidaktischer Expertise Aufgaben zu sichten, sie zu analysieren und ggf. zu verwerfen, sie zu überarbeiten, im Unterricht und in der Lehrerbildung zu erproben – und weiter zu überarbeiten (zum Entstehungsprozess vgl. Kap. 2.1 in diesem Ordner). Uns ist bewusst, dass dieser zeitaufwändige Prozess weder in der täglichen Unterrichtspraxis von Lehrerinnen und Lehrern noch in der täglichen Lehrpraxis in der Lehrkräftebildung geleistet werden kann. Die sprachbildenden Aufgaben sollen daher als Lehr-/Lern- und Anschauungsmaterial dienen, mit dem Dozentinnen und Dozenten sowie Studierende an konkreten Beispielen die Prinzipien sprachbildender Analyse und Überarbeitung von Fachaufgaben erkennen und nachvollziehen können. Außerdem könnten sie z.B. für Seminargruppen oder für Fachgruppen eine Anregung sein, sich ein entsprechendes Entwicklungsprojekt vorzunehmen. Wichtig erscheint uns vor allem, dass durch die Aufgaben der Dreischritt „fachliche Analyse – sprachliche Analyse – funktionale sprachbildende Überarbeitung“ konkretisiert und exemplifiziert wird. Und dass die Dozentinnen und Dozenten sowie die Studierenden durch die weiteren Projektmaterialien, insb. *isaf* (Kap. 2.2 in diesem Ordner) und die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“ (Kap. 2.3 in diesem Ordner), in die Lage versetzt werden, diese Prozesse nachvollziehen und selbst durchführen zu können.

Fazit

Analysiert man die sprachbildend überarbeiteten und erstellten Aufgaben, so stellt man schnell fest, dass es für Sprachbildung in bzw. durch Fachaufgaben weder einfache noch allgemein passende Lösungen gibt. Denn wie das Prinzip „sprachliches Lernen als funktionale Unterstützung des fachlichen Lernens“ im Einzelnen sinnvoll umgesetzt werden kann, ist höchst individuell und komplex. Und selbst das Ergebnis ist nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen.⁴

Denn die als sinnvoll und hilfreich erprobten sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen – das illustrieren die Aufgaben – könnten an ganz unterschiedlichen Punkten ansetzen, je nach Ausgangsmaterial und Zielsetzung. Im Arbeitsprozess wurde deutlich, dass viele der in Bezug auf Sprachbildung bislang noch nicht im Fokus stehenden Merkmale guter, lernförderlicher Aufgaben gerade für die sprachbildende Unterstützung eminent wichtig sein können: von der transparenten Formulierung der Aufgabe und Teilaufgaben, über eine erläuternde Strukturierung bis hin zu vor- oder nachgeschalteten Phasen der individuellen Bearbeitung. Außerdem wurde deutlich, dass der Ansatz des „backward-planning“ ein gutes Prinzip gerade auch für die Erstellung von Aufgaben unter sprachbildender Perspektive zu sein scheint, denn die Planung des Lernprozesses vom erwarteten

⁴ Daher enthält die kommentierte Fassung der Aufgaben eine Marginalienspalte, in der auf die einzelnen Elemente hingewiesen wird.

Ergebnis her ermöglicht es, alle für die Erstellung des bzw. der Ergebnisse notwendigen Wissens- und Könnenselemente – einschließlich der sprachlichen – zu identifizieren und bei der Planung entsprechend zu berücksichtigen.

Dazu kommen die bislang im Fokus stehenden, zahlreichen Möglichkeiten, um die Rezeptions- und Produktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler funktional zu unterstützen. Das Glossar oder die mehrsprachige Wortschatzarbeit, die von den Studierenden bislang favorisiert wurden (vgl. Darsow 2016), sind dabei nur zwei von Dutzenden an Möglichkeiten (vgl. Kommentierte Methodenauswahl, Kap. 2.3 in diesem Ordner). Genauso wichtig wie die Identifikation der für die jeweiligen Lernziele sinnvollsten Unterstützungsformen ist es, auf ihr Zusammenspiel innerhalb der Aufgabe und auf ihren Beitrag zu einem autonomiefördernden Sprachenlernen zu achten.

Uns erscheint die Summe zahlreicher, für das vorgesehene fachliche Lernen funktionaler Einzelentscheidungen der zwar mühsame, aber erfolgversprechendste Weg zu einer sprachbildenden Aufgabenkultur zu sein. Der von der Materialentwicklung der letzten Jahre verfolgte Ansatz, DaZ-Prinzipien auf fachliches Lernen zu übertragen, ist problematisch, weil er in der Regel für das konkrete fachliche Lernen nicht spezifisch genug ist (vgl. z.B. die sehr allgemein gehaltenen sechs Qualitätsmerkmale für den durchgängig sprachbildenden Unterricht von Gogolin et al. 2011, zu denen auch gehört, zwischen sachlichen und sprachlichen Lernzielen ausdrücklich zu unterscheiden (ebd.: 14)). So betonte auch Prof. Dr. Inger Petersen (*Critical friend*), dass ihr die im Projekt entwickelten Aufgaben „wieder einmal vor Augen geführt [hätten], dass Materialentwicklung alles andere als ‚banal‘ [ist], [...] sondern ein mühsamer und kleinschrittiger Prozess, der in diesem Projekt aber zum ersten Mal mit der Entwicklung eines systematischen Instruments verbunden worden [sei].“

2.5.2 Hinweise zur Weiterentwicklung der sprachbildenden Aufgaben

Aus den oben dargestellten Herausforderungen ergeben sich bereits einige Hinweise für eine mögliche Weiterentwicklung der vorgelegten Aufgaben.

So sind die Aufgaben für ein gedachtes „mittleres sprachliches Niveau“ der Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Klassenstufen konzipiert. Zwar enthalten einige Aufgaben erste Hinweise zur Differenzierung, die Ergänzung der Materialien für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler oder Überlegungen zur Förderung bildungssprachlich und ggf. auch fachlich sehr kompetenter Schülerinnen und Schüler steht jedoch noch weitgehend aus. Generell eignen sich komplexe und offene Aufgaben gut, um an unterschiedlichen Aspekten und auf unterschiedliche Weise zu differenzieren (vgl. z.B. Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2015).

Zudem könnten die Aufgaben daraufhin durchgesehen werden, wie die mitgebrachte, herkunfts- und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und für fachliches Lernen nutzbar gemacht werden können. Uns scheint, dass es hierfür jedoch genau so wenig „einfache Lösungen“ gibt wie für die Verankerung von Sprachbildung im Fachunterricht insgesamt, und dass generelle Empfehlungen wie z.B. „Die Schülerinnen und Schüler werden in dieser oder jener Phase dazu ermutigt, ihre Erstsprache zu benutzen“ nicht unbedingt hilfreich sind. Daher erscheint für diesbezügliche Überarbeitungen die Orientierung an fächerspezifischen Forschungsergebnissen sowie eine sorgfältige, möglichst mehrfache Erprobung in unterschiedlichen Lerngruppen unabdingbar.

Auch die Entwicklung bzw. sprachbildende Ergänzung weiterer fach- und textsortenspezifischer Methodenblätter (vgl. Kap. 2.4 in diesem Ordner) stellt ein Desiderat dar. Möglicherweise bietet sich hier auch eine fächergruppenübergreifende Zusammenarbeit an. So könnten möglicherweise sprachbildende Methodenblätter zur Erstellung eines Versuchsprotokolls in den naturwissenschaftlichen Fächern, zu einer Textzusammenfassung in den sozialwissenschaftlichen Fächern oder zu einer Filmkritik in den sprachlichen Fächern von Lehrpersonen gemeinsam erstellt werden. Dies könnte gegebenenfalls sogar einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Methodenkonzept an Schulen

leisten. Und ganz generell könnte man in den Aufgaben aus Nachbarfächern nach Anregungen zur Übertragung auf das eigene Fach suchen und die Materialien entsprechend abändern.

Am meisten wünschen wir uns, dass die von uns vorgelegten – wenigen – Aufgaben dazu anregen und befähigen, weitere Fachaufgaben sprachbildend zu überarbeiten bzw. zu erstellen. Da es vermutlich einfacher und erfolgversprechender ist, vorliegende Aufgaben zu überarbeiten als die gesamte mit der Entwicklung einer Aufgabe verbundene Komplexität zu bewältigen, haben wir in diesem Entwicklungsprojekt für die Lehre den Fokus auf die Analyse und Überarbeitung vorliegender Aufgaben gelegt. Auf der Projektplattform wurde ein eigener Bereich vorgesehen, in den solche, von der vorliegenden Publikation angeregten Aufgaben und Materialien eingestellt werden können, wozu wir Sie gerne einladen möchten.⁵

Bei diesen Vorschlägen darf jedoch nicht vergessen werden, dass die sprachbildende Überarbeitung bzw. Erstellung von Lehr-/Lernmaterialien kein rein handwerklicher Prozess ist, sondern vertieftes fachdidaktisches, sprachliches, linguistisches und sprachbildendes Wissen erfordert. Im „Phasenübergreifenden Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al. 2017) sind sieben Kompetenzbereiche ausgewiesen, von denen für die (Weiter-)entwicklung einer sprachbildenden Aufgabenkultur grundlegendes bis fortgeschrittenes Wissen und Können zumindest in den Kompetenzbereichen 2 „Sprache“ (2.1 Kommunikation und Sprache allgemein, 2.2 Varietäten und Strukturen der deutschen Sprache), 3 „Sprache der Bildung“ (3.1 Sprache der Schule, 3.2 Sprache der Fächer) und 6 „sprachbildende Unterstützung / Förderung im Fachunterricht“ (6.1 übergreifend, 6.2 lehramts- und fächerspezifisch) vorhanden sein sollte.

2.5.3 Zur Verwendung der sprachbildenden Aufgaben und Materialien in der Lehrkräftebildung

Wie bereits dargestellt, war der Anlass für die im Teilprojekt „Sprachbildung in den Fachdidaktiken“ erstellten Aufgaben und Materialien die Tatsache, dass zumindest bis Projektbeginn keine sprachbildenden Lehrmaterialien für einzelne Fächer bzw. Fächergruppen vorlagen. Von daher ist unsere primäre Zielgruppe universitär, d.h. wir hatten bei der Entwicklung und Erprobung der Materialien aufgrund der Verankerung der Sprachbildung in den Fachdidaktiken speziell im MA of Education insbesondere fachdidaktische Dozentinnen und Dozenten und Studierende im Fokus, aber auch Dozentinnen und Dozenten in den DaZ-Modulen. Vor allem an Lehrende und Studierende mit nur geringen Kenntnissen im Bereich Sprachbildung richten sich die auf der Projekthomepage erscheinenden ergänzenden fächerübergreifenden Informationstexte, in denen zentrale Begrifflichkeiten, Grundlagen und Handlungsfelder von Sprachbildung/DaZ erläutert werden.⁶

Die Aufgaben und die begleitenden Materialien können jedoch ebenfalls für Akteure in der 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung von Interesse sein, d.h. für Haupt- und Fachseminarleitungen, für Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester, für Fachberaterinnen und Fachberater sowie für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung und ihre jeweiligen Lerngruppen. Je nach Vorkenntnissen, Vorerfahrungen und Zielsetzungen können die Materialien unterschiedlich eingesetzt werden, vgl. auch das Rahmenmodell im „Phasenübergreifenden Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung“ (Jostes et al. 2017: 33). Nicht zuletzt könnten sie für die Entwicklerinnen und Entwickler von sprachbildenden Aufgaben und Lehrmaterialien z.B. an Landesinstituten oder in Schulbuchverlagen von Interesse sein. Sie richten sich allerdings weniger an Lehrkräfte, die lediglich nach sprachbildenden Aufgaben für ihren Fachunterricht suchen, denn dazu liegen zu wenige Aufgaben vor und der Aufwand, sich in die Besonderheiten einzuarbeiten, dürfte dafür vergleichsweise hoch sein.

⁵ Bitte senden Sie entsprechende fachspezifische Aufgaben und Materialien an Prof. Dr. Daniela Caspari (caspari@zedat.fu-berlin.de).

⁶ <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien/faecheruebergreifende-informations-und-begleittexte-zur-sprachbildung> (11.9.2017).

Wie oben bereits dargestellt, sind die Aufgaben durch ihre Kleinschrittigkeit und vor allem durch die sprachbildenden Unterstützungsmaßnahmen recht lang, obwohl ganz bewusst nicht alle sprachbildenden Möglichkeiten ausgearbeitet wurden. Um die Aufgaben nachzuvollziehen und sich in die Prinzipien der Aufgabeanalyse und -überarbeitung einzuarbeiten, benötigen die Studierenden daher Zeit und die Gelegenheit zur Rückfrage. Dies kann z.B. in der Form geschehen, dass die Aufgabe incl. Erläuterungsteil zur Sitzungsvorbereitung aufgegeben wird und in der Sitzung die angegebenen Unterstützungsmaterialien durchgesprochen werden. Lernförderlicher – aber auch zeitaufwändiger – dürfte es sein, wenn die Studierenden erst einmal selbst die Aufgabe (ohne sprachbildende Überarbeitung) analysieren und den sprachbildenden Überarbeitungsbedarf mithilfe von *isaf* selbst erkennen. Und anschließend – mit Hilfe der Kommentierten Methodenauswahl – möglicherweise selbst Vorschläge zur Überarbeitung machen. Oder wenn sie die sprachbildend überarbeitete Aufgabe ohne Marginalien und Erläuterungstexte durcharbeiten und die sprachbildenden Elemente selbst suchen und erläutern.⁷

Der aus unserer Sicht günstigste Zeitpunkt für den Einsatz der Materialien ist eine der fachdidaktischen oder fachbezogen sprachbildenden Lehrveranstaltungen im Rahmen des Praxissemesters, möglicherweise in der 2. Hälfte des Praxissemesters oder im Nachbereitungsseminar, nachdem die Studierenden eine gewisse Sicherheit in der Planung und Durchführung von Fachunterricht gewonnen haben. Besonders gut geeignet könnte für den Start eine Doppelsitzung (2 x 90 min.) sein, in der genügend Zeit für das Kennenlernen des „Gesamtpaketes“, d.h. der Aufgaben, des Analyseinstrumentes *isaf*, der „Kommentierten Methodenauswahl“ und der „Fachdidaktischen und sprachbildenden Erläuterungen“, zur Verfügung stünde. Als nachbereitende Aufgabe könnte dann eine Aufgabe bzw. ein Aufgabenteil nachvollzogen werden, als Vorbereitung für die Folgesitzung dann eine bereits im Unterricht eingesetzte Aufgabe sprachbildend analysiert und Vorschläge zur sprachbildenden Überarbeitung gemacht werden. All dies verlangt von den Dozierenden, dass sie bereit sind, Sprachbildung als Aufgabe der fachdidaktischen Ausbildung anzuerkennen und dafür Zeit zu reservieren.

Aus anderen großen Reformen des Bildungswesens weiß man, dass für Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts viele Faktoren zusammenspielen müssen. Fachunterricht sprachbildend zu gestalten ist eine neue Anforderung, die nicht einfach auf den bestehenden Unterricht „aufgesetzt“ werden kann, sondern in Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts stets mitgedacht werden muss und teilweise deutliche Veränderungen bisheriger Unterrichtsroutinen erfordert. Die Voraussetzung dafür, dass dies tatsächlich geschieht, ist u.E. eine Konzeption von Sprachbildung, die theoriegeleitet, systematisch und funktional die jeweiligen fachlichen Lernziele unterstützt. Um dies wiederum langfristig zu implementieren, braucht es eine „durchgängige Sprachbildungs-Ausbildung“, die in der 1. Phase der Lehrkräftebildung ansetzt und in der 2. und 3. Phase fortgeführt wird. Hierzu will der vorliegende Ordner einen Beitrag leisten.

⁷ Hierfür liegen die Aufgaben auf der Projekthomepage in zwei Varianten vor: einmal nur die sprachbildend überarbeitete Aufgabe und einmal die sprachbildend überarbeitete Aufgabe mit Marginalienspalte und sprachbildendem Erläuterungsteil. Die Ursprungsaufgaben stammen in der Regel aus leicht zugänglichen Quellen, die in der Aufgabe angegeben sind.

Literatur

- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2015). *Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit*.
[<https://heterogenitaet.bildung-rp.de/materialien/differenzieren-alt/differenzierung-nach-aufgabenschwierigkeit-vertikale-differenzierung.html>] (14.9.2017)
- Darsow, Annkathrin (2016). *DaZ-Kompetenzen von Studierenden: Evaluationsergebnisse der Auswertung zur sprachdidaktischen Materialanalyse und -aufbereitung*. Vortrag am 19.07.2016 im Wannsee-Forum.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2. Auflage. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Hawighorst, Britta / Bainski, Christiane / Heintze, Andreas / Rutten, Sabine / Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. [FörMig Material 3] [<https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>] (14.9.2017)
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Jostes, Brigitte / Sieberkrob, Matthias / Schallenberg, Julia / Darsow, Annkathrin (2017). Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele. In: Jostes, Brigitte (Hg.). *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung*. [<http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/DaZ/Ausbildungskonzept.pdf>] (11.9.2017)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. [<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-sprachbildung/bedeutung>] (2.6.2017)

2.6 INSTRUMENT ZUR SPRACHBILDENDEN ANALYSE VON AUFGABEN IM FACH (ISAF)

Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob

Zu analysierende Aufgabe:

<i>Autor/in:</i>		<i>Titel:</i>	
<i>Fundstelle:</i>			
<i>Klassenstufe:</i>		<i>Umfang in U-Std.:</i>	
<i>benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen:</i>	z.B.: inhaltlich sprachlich methodisch		

Die folgenden Schritte helfen Ihnen, eine (Lern-)Aufgabe zu analysieren. Das Ziel ist es, die Stellen zu identifizieren, an denen sprachliche Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, um das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

A FACHDIDAKTISCHE ANALYSE DER AUFGABE

Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe:
 Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

		Teilaufgabe 1	Teilaufgabe 2
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen?	z.B. sich über die eigenen Rechte und Pflichten informieren, den Bungalow auf dem Lageplan einzeichnen		
Schritt 2: Welche Funktion kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?	z.B. Informationsbeschaffung, Produktplanung, Ergebnisevaluation		
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden?	fachlich ggf. auch kommunikativ, sozial, personal, methodisch		
Schritt 4: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen?	z.B. Informationen aus einem Schaubild entnehmen, Argumente vergleichen, eine Skizze erstellen, ein Diagramm zu Textinformationen in Beziehung setzen Achtung: komplexe Operatoren wie z.B. ‚analysieren‘ oder ‚interpretieren‘ verlangen mehrere kognitive Operationen, u.a. den Text verstehen, Inhalte darstellen, Struktur beschreiben, Thesen aufstellen...		

B REZEPTION: SPRACHLICHE ANALYSE DER IN DER AUFGABE VERWANDTEN SCHRIFTLICHEN TEXTE

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

		Text 1
<p>Schritt 1: Welches Ziel ist mit dem Lesen des Textes verbunden? Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?</p>	<p>z.B.: Dem Text sollen Informationen entnommen werden, die als Grundlage für eine spätere Beschreibung dienen.</p>	
<p>Schritt 2: Um welche Textsorte handelt es sich? Welche (typischen) Textsortenmerkmale weist dieser Text auf?</p>	<p>z.B. Zeitungsartikel, Diagramm, Gesetzestext, informierender Sachtext z.B. spezifischer Textaufbau, Register</p>	
<p>Schritt 3: bei Text-Bild-Kombinationen: Welche Funktionen haben die Abbildungen, welche der Text?</p>	<p>z.B.: Im Schaubild sind die Informationen des Textes visualisiert, aber es steht an unpassender Stelle.</p>	
<p>Schritt 4: Welcher Wortschatz ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen? (Achtung: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)</p>	<p>An alle Wortarten denken! Welche Schlüsselbegriffe? Welche sinntragenden Verben und Adjektive? z.B. neue Fachbegriffe, Begriffe, die in der Alltagssprache selten oder mit anderer Bedeutung verwendet werden, komplexe Komposita</p>	
<p>Schritt 5: Welche grammatischen Strukturen sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?</p>	<p>= Schlüsselstrukturen, z.B. Nominalisierungen in Listen, Ersatzstrukturen für „können/müssen“ in Gesetzestexten z.B. Passiv/Passiversatz, Konjunktiv, Konstruktionen mit „lassen“ auch: kohäsionsstiftende Mittel auf Satz- und Textebene (z.B. Rückverweise), Konnektoren ...</p>	
<p>Schritt 6: Welche spezifischen Lesestile wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend? Welche Strategien / Methoden wären für die Bearbeitung der Aufgabe hilfreich?</p>	<p>z.B. globales, selektives, detailliertes Lesen, ggf. in Kombination z.B. Glossar erstellen, Teilschritte des Leseprozesses darstellen, auf Lesestrategien hinweisen</p>	

C PRODUKTION: SPRACHLICHE ANALYSE DER VON DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GEFORDERTEN PRODUKTIVEN AKTIVITÄTEN

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

		Produkt 1
<p>Schritt 1: Welche produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt wird gefordert? mündlich, schriftlich, (multi-) medial Um welche Textsorte handelt es sich? Welcher Stil/ welches Register wird verlangt? Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Textes?</p>	<p>z.B. den Kundinnen ein Angebot unterbreiten, Rollenspiel z.B. Kundenbrief/-gespräch, Vorgangsbeschreibung, Gutachten, Flyer z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache (auch in Kombination) – formell, informell, umgangssprachlich z.B. Mitschüler, Kundin, Zeitungsleser</p>	
<p>Schritt 2: Welches sind die für die Erstellung des Produkts notwendigen Sprachhandlungen?</p>	<p>Beachten Sie hierbei, was die Operatoren verlangen. z.B. definieren, beschreiben, erklären</p>	
<p>Schritt 3: Welche Spezifika der Textsorte müssen die SuS kennen?</p>	<p>z.B. spezifischer Textaufbau, zu verwendendes Register, Zeitform</p>	
<p>Schritt 4: Welcher Wortschatz ist notwendig?</p>	<p>An alle Wortarten denken! z.B. welche Schlüsselbegriffe, sinntragenden Verben und Adjektive, Wortfelder, typischen Redemittel, feste Formulierungen/Chunks</p>	
<p>Schritt 5: Welche grammatischen Strukturen sind notwendig bzw. typisch für das Produkt?</p>	<p>z.B. Konnektoren wie deshalb, daher, zuerst, dann, anschließend + entsprechende Satzstruktur, Passiv, Konjunktiv</p>	
<p>Schritt 6: Welche Strategien/Methoden wären hilfreich, um das Produkt zu erstellen?</p>	<p>z.B. Bereitstellung von Redemitteln, Schreibkonferenz, Mustertext, Kriterienraster</p>	

D ANALYSE DER AUFGABENSTELLUNG

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C.
Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

		ggf. nach Teilaufgaben differenzieren
<p>Schritt 1: Ist die Aufgabe verständlich? Ist die Aufgabe klar und eindeutig formuliert? Ist die Aufgabe fachlich angemessen und sprachlich dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert? Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung) Ist die Aufgabe in sich schlüssig?</p>	<p>z.B. Verwendung von Bildungssprache auf einem der Lerngruppe angemessenen Niveau, mit Fachbegriffen, die u.U. erläutert werden</p> <p>z.B. eindeutige Überschriften, Absätze, Nummerierung wenn nicht: z.B.: einzelne Teilaufgaben sind nicht klar eingebunden, das zu erstellende Produkt passt nicht zur Situation</p>	
<p>Schritt 2: Ist die Aufgabe transparent? Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich? Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert? Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?</p>	<p>ja/nein, ggf. auch durch Advance Organizer, Kann-Beschreibungen</p> <p>z.B. fachliche und sprachliche Kriterien zur Beurteilung z.B. als Kriterienraster, Checkliste, Beurteilungsbogen z.B. schriftliche Reformulierung (z.B. „Was muss ich jetzt tun?“), mündliche Arbeitsplanung in der Gruppe</p>	
<p>Schritt 3: Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung? Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?</p>	<p>z.B. Arbeitstechniken, Strategien</p>	

E SPRACHBILDENDE ÜBERARBEITUNG

Auf der Basis dieser Analysen können Sie nun gezielt überlegen, welche sprachlichen Aspekte beim Bearbeiten der Aufgabe möglicherweise Schwierigkeiten bereiten. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Kompetenzen Ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für die Auswahl von Unterstützungsmaßnahmen vergleichen Sie Teil A (die fachlichen Ziele und Lernprodukte) mit den von Ihnen festgestellten sprachlichen Anforderungen aus den Teilen B–D. Anregungen finden Sie in der „Kommentierten Methodenauswahl“ des Projekts, die sich an den folgenden Schritten 1–3 orientiert.

		Unterstützungsmaßnahmen
<p>Schritt 1 (vgl. Teil B): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen?</p> <p>Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?</p> <p>Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?</p> <p>Wie könnte der Text entlastet werden?</p> <p>Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?</p>	<p>Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.</p> <p>z.B. durch Blitzlichtrunde zum inhaltlichen Vorwissen, Laufdiktat zur Wortschatzeinführung, Advance Organizer zu Inhalt und Struktur des Textes z.B. durch Optimierung des Textdesigns, Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar, erläuternde Grafiken z.B. durch Lesestrategien, Bearbeitung des Textdesigns (z.B. Verschieben von Illustrationen)</p>	
<p>Schritt 2 (vgl. Teil C): Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?</p> <p>Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?</p> <p>Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:</p>	<p>Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.</p>	

<p>Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden? Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?</p> <p>Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?</p> <p>Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?</p>	<p>durch Hilfestellungen zur Ideensammlung und inhaltlichen Organisation wie: Mind Map, Begriffsnetz, Concept Map, Tabelle usw.</p> <p>durch Strukturhilfen wie: Kriterienraster, Frageraster, vorgegebene Gliederung, vorgegebener Schreibplan usw.</p> <p>durch Formulierungshilfen wie: Redemittel, Verben und Verbalausdrücke, Chunks usw.</p> <p>durch Wortschatzhilfen wie: Wortfelder, Glossar, Wortgeländer usw.</p> <p>durch Grammatikhilfen wie: Textbausteine, Grammatikregeln, Mustersätze usw.</p> <p>durch Feedback z.B. durch Schreibkonferenz, Expertenteam, Textlupe, Randnotizen usw.</p> <p>durch Beobachtungsbogen (insb. für mündliche Produkte) und Reflexionsgespräche</p> <p>durch Hilfe zur Selbsthilfe z.B. Korrektur durch Kontrollbogen, Fragen oder Aufforderungen</p> <p>durch Erfassung von „typischen Fehlern“ und Diskussion im Plenum</p>	
<p>Schritt 3 (vgl. Teil D): Überprüfen Sie nun noch, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.</p>	<p>z.B. durch Abstimmung der Aufgabenformulierung auf die sprachlichen Kompetenzen der SuS, klares, übersichtliches Aufgabendesign, Unterteilung des Arbeitsprozesses in Teilschritte, Advance Organizer</p>	

KOMMENTIERTE METHODENAUSWAHL ZUR SPRACHBILDUNG

Andreas Kraft, Almuth Meissner, Julia Schallenberg, Victoria Shure, Matthias Sieberkrob, Daniela Caspari

Diese Auswahl soll Ihnen helfen, sprachbildende Methoden zur Erstellung und Überarbeitung von Aufgaben für den Unterricht in Ihrem jeweiligen Schulfach zu wählen. Um geeignete Methoden für Ihre Aufgabe zu finden, gehen Sie vom notwendigen sprachlichen Unterstützungsbedarf aus: An welchen Stellen des Lernprozesses benötigen die Schülerinnen und Schüler sprachbildende Hilfe? Um das herauszufinden, können Sie z.B. auf das *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)* zurückgreifen. Die folgenden Unterstützungsmaßnahmen sind in Anlehnung an *isaf* gegliedert in Hilfen zur Textrezeption (vgl. *isaf* Teil B+E), Hilfen zur Textproduktion (vgl. *isaf* Teil C+E) und Hilfen zur Überarbeitung der Aufgabenstellung (vgl. *isaf* Teil D+E).

Gliederung:

1.	METHODEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES LESEVERSTEHENS BEI SACHTEXTEN	2
1.1	Ziel: Aktivierung des Vorwissens	2
1.2	Ziel: Textentlastung	3
1.3	Ziel: Anleitung des Leseprozesses	4
2.	METHODEN ZUR UNTERSTÜTZUNG PRODUKTIVER AKTIVITÄTEN	7
2.1	Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation produktiver Aktivitäten	7
2.2	Ziel: Unterstützung der Umsetzung produktiver Aktivitäten	8
2.3	Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale	10
2.4	Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit.....	11
3.	METHODEN ZUR ÜBERARBEITUNG DER AUFGABENSTELLUNG	12
3.1	Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung	12
3.2	Ziel: Transparenz der Aufgabe.....	14
3.3	Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung.....	15

1. Methoden zur Unterstützung des Leseverstehens bei Sachtexten

1.1 Ziel: Aktivierung des Vorwissens

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Vermutungen über den Text anstellen	Anknüpfungspunkte für die Einbettung in bereits vorhandenes Wissen schaffen	Gespräch (Hypothesenbildung z.B. anhand der Überschriften, des ersten Satzes, der Abbildungen, des Layouts, der Textstruktur) Blitzlichtrunde Notizen	SuS können erfahren, dass sie bereits über inhaltliches und/oder strukturelles Vorwissen verfügen. Sie gehen mit einer Erwartungshaltung in die Lektüre.	SuS müssen sprachlich verfasste Informationen (z.B. Überschriften) verstehen sowie über ausreichend Wortschatz verfügen, um ihre Vermutungen (z.B. zu einem den Text begleitenden Bild oder zum Layout / zur Textstruktur) formulieren zu können.	Deutsch (Kalendergeschichten) → anhand des Titels eines literarischen Textes Vermutungen über den Inhalt anstellen Sachunterricht → Vorwissensaktivierung durch Erzählimpuls unterstützt durch Worthilfen WAT (Haushaltsbuch) → Reaktivierung des Vorwissens mithilfe von Diagramm
Einführung des notwendigen Wortschatzes (Inhalts- und Funktionswörter)	Einbettung der neuen Informationen in das Vorwissen anbahnen (Vorentlastung des Leseprozesses)	Wortschatzerklärung bzw. -erschließung (visuell, auditiv, verbal) Laufdiktat Wortfelder (Zusammenstellung des für den Text wichtigen Wortschatzes in graphischer Form)	SuS verfügen bereits beim ersten Lesen über diejenigen zentralen sprachlichen Strukturen, die ihnen ein verstehendes Lesen erlauben.	SuS sind nicht angehalten, Sprachlernstrategien zu entwickeln (z.B. Wörter aus dem Kontext oder in Analogie zu verwandten oder strukturell ähnlichen Wörtern zu erschließen).	Berufliche Bildung (Ernährung) → Erarbeitung bzw. Vorgabe eines Glossars (Station 1) Berufliche Bildung (Ernährung) → Zuordnung von Lebensmittelkärtchen und passenden Begriffen (Station 2)
Veranschaulichung des zu Lesenden und seiner Struktur	Inhalt und/oder Struktur des zu lesenden Textes vorab in strukturierter Form bekannt machen, um die neuen	Advance Organizer (dem Text vorangestellte Überblicksdarstellung, die das Erfassen von Inhalt und/oder Struktur erleichtern soll)	SuS erhalten vor der Lektüre einen strukturierten Überblick über den Inhalt (und ggf. die Struktur) des Textes, der während	SuS werden nicht angehalten, Hypothesen zu formulieren, die im Zuge der Lektüre überprüft werden können.	WAT (Haushaltsbuch) → Advanced Organizer Berufliche Bildung (Ernährung) → Text in Schaubild übertragen (Station 5)

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
	Informationen besser verknüpfen und verankern zu können	Concept Map (Visualisierung von Begriffen und ihren Zusammenhängen in Form eines Netzes) Strukturdiagramm (grafische Darstellung der Textstruktur)	der Lektüre angereichert wird.	sie müssen den Textaufbau nicht selbst erschließen	

1.2 Ziel: Textentlastung

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
optische Maßnahmen	Informationskomplexität reduzieren	Änderungen des Textdesigns, d.h.: - Veränderungen der Textoberfläche des Ausgangstextes (z.B. durch Einfügen von Absätzen und Zwischenüberschriften, Zeilen nummerieren) - Optimierung der Textstruktur (z.B. durch Verschieben von Absätzen, Einfügen von Bildern oder Grafiken) - Hervorhebung wichtiger Begriffe (z.B. durch Fettdruck)	SuS werden auf das Wesentliche aufmerksam gemacht.	SuS lernen (zunächst) nicht, mit authentischen, d.h. für das Leseverständnis häufig suboptimal strukturierten Texten zurechtzukommen.	Deutsch (Kalendergeschichten) → Hervorhebung entscheidender Passagen in einem literarischen Text durch Fettdruck
sprachliche Ergänzungen	Unterstützung des Leseprozesses auf der Wort- und Satzebene	Worterklärungen textbegleitendes Glossar	SuS können unbekanntes, komplexitätsreduziert präsentierten Wortschatz schnell verstehen (kontrolliertes Vokabular: eindeutige Begriffe).	SuS sind nicht angehalten, Lesestrategien zu entwickeln (z.B. Wörter aus dem Kontext zu erschließen) Die Fokussierung auf einzelne Wörter kann das übergeordnete Ziel des Textverstehens	Deutsch (Kalendergeschichten) → MC-Test zur Bedeutungsklärung und Anregung zur Auseinandersetzung mit potentiellen Bedeutungsmöglichkeiten Sachunterricht → Vergleiche als Anregungen zum Nachdenken über Sprache

				hens (zumindest zeitweise) überlagern.	
Textergänzungen	alternative Zugänge zum Inhalt des Textes schaffen	<p>Paralleltext</p> <p>themengleicher Text in der Erstsprache</p> <p>Abbildungen zu Textpassagen (Zeichnungen, Fotos, Grafiken, Diagramme)</p> <p>Bildunterschriften oder Erläuterungen zu grafischen Darstellungen (Graphen, Diagramme)</p> <p>Textrezeption in anderer medialer Form (z.B. Hörfassung, Filmfassung)</p>	SuS können Verstehenslücken / bzw. Wissenslücken durch Informationen in anderen Sprachen und/oder Medien bzw. Rezeptionskanälen schließen.	SuS sind nicht angehalten, die sprachlichen Strukturen in der Zielsprache zu durchdringen, um sich die Inhalte zu erschließen (sofern dies nicht ergänzend erfolgt).	

1.3 Ziel: Anleitung des Leseprozesses

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Lesestrategien anwenden	bewusste Überwachung und Begleitung aller Phasen des Leseprozesses	<p>Empfehlung von geeigneten Lesestrategien zur Strukturierung des Leseprozesses</p> <p>Nutzung und aufgabenspezifische Reflexion bekannter Lesestrategieprogramme wie bspw. in <i>Fünf-Schritt-Lesemethode</i>, <i>Lesen(d) lernen</i> oder <i>INSERT</i></p> <p><u>Hinweis</u>: ausgewählte Strategien müssen zum Text und zum Leseziel passen</p>	SuS lesen aktiv, indem sie ihr Verstehen überprüfen (inkl. Nichtverstehen registrieren) und Verstandenes in mentale Ordnungsstrukturen einordnen.	SuS müssen über basale Lesefähigkeit in der Sprache des Lesetextes verfügen, um (metakognitive) Kapazitäten für die Überwachung des Leseprozesses frei zu haben.	<p>Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → Lesehilfe für Gesetzestexte und Verträge, eigene Lesezielfindung, Lösungstabelle als Strukturierungshilfe</p> <p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Methodenblatt zum Lesen von Gesetzestexten</p> <p>Mathematik (Geschwindigkeit/Weg) → Methodenblatt zum Ablesen von Graphen</p> <p>WAT (Haushaltsbuch) → Vorgabe / Empfehlung Lesestile</p> <p>Geschichte (Versailles) → Markieren von</p>

					<p>Textstellen in verschiedenen Farben</p> <p>Berufliche Bildung (Ernährung) → SuS stellen Fragen an den Text, Beantwortung durch Partner, Partnerarbeit (Station 3)</p> <p>Sachunterricht → murmelnDes Lesen zur Unterstützung der Leseflüssigkeit</p>
<p>Kooperatives Lernen</p>	<p>Förderung des Textverstehens durch ko-konstruktive Aktivitäten der Lernenden</p>	<p><i>Reziprokes Lesen</i> (Förderung des Leseverständnisses durch wechselseitiges Lesen und Erklären in kooperativer Gruppenarbeit)</p> <p><i>TRAIL</i> (Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens durch Anwendung von Lesestrategien in einem kooperativen Lernarrangement)</p>	<p>SuS einer Lerngruppe sind alle aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligt.</p> <p>Steigerung der Lesemotivation in kooperativen Settings</p>	<p>SuS müssen über basale Lesefähigkeit in der Sprache des Lesetextes verfügen, um (metakognitive) Kapazitäten für die Überwachung des Leseprozesses frei zu haben.</p>	<p>Deutsch (Kalendergeschichten) → Austausch über das Textverständnis in Partner- oder Gruppenarbeit</p> <p>Englisch (Ad-savvy) → Austausch über das Textverständnis in Partner- oder Gruppenarbeit</p> <p>Geschichte (Versailles) → Vergleich von Karikaturen mit Quelltext und Austausch über Fragen und Unverständnes jew. in Partnerarbeit</p> <p>Politik (Impfpflicht) → kooperatives Sammeln von Argumenten aus den Texten</p> <p>Mathematik (Baumhöhe) → Austausch über Vorgehensweisen zur Bestimmung der Höhe eines Baumes anhand der vorgegebenen Abbildung</p> <p>Berufliche Bildung (Ernährung) → Austausch über Textverständnis in Partnerarbeit</p> <p>Sachunterricht → gegenseitige Vorstellung von Ergebnissen</p> <p>Mathematik Grundschule (Müllkosten) → kommunikative Handlungen in diversen sozialen Situationen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)</p>

					WAT (Haushaltsbuch) → Austausch über Arbeitsergebnisse in Partnerarbeit; diverse kollaborative Lernformen
Lesen und Schreiben verbinden	<p>Verbesserung des Textverstehens durch schriftliche Weiterverarbeitung des Lesetextes</p> <p>Überführung von deklarativen Textsorten- bzw. -musterwissen in Handlungswissen</p>	<p><i>CORE</i>-Modell nach Dymock (Überführung der Textstruktur in eine Grafik und anschließende Reflexion des Zusammenhangs von Inhalt, Sprache und Struktur)</p> <p>Änderungen des Textdesigns, d.h. Veränderungen der Textoberfläche des Ausgangstextes (z.B. durch Einfügen von Absätzen und Zwischenüberschriften), Optimierung der Textstruktur (z.B. durch Verschieben von Absätzen, Einfügen von Bildern oder Grafiken), Hervorhebung wichtiger Begriffe (z.B. durch Fettdruck), Schließung von Informationslücken (z.B. durch Einfügung von Textabschnitten)</p>	<p>SuS verbessern nachweislich ihr Textverstehen (Wort-, Satz- und Textebene).</p> <p>Sie sind gefordert, den Ausgangstext sehr aufmerksam zu lesen, um neben dem Inhalt auch sprachliche Strukturen, Textmuster und (falls dieser beibehalten werden soll) den Stil zu erfassen.</p>	<p>SuS müssen Ressourcen (Kognition, Motorik, Zeit) in einen weiteren Kompetenzbereich investieren.</p> <p>Sie müssen über ausreichend entwickelte Lese- und Schreibkompetenz (Worterkennung, Bildung lokaler und globaler Kohärenz) sowie in Ansätzen über Textsorten- bzw. Textmusterwissen verfügen.</p>	<p>Sachunterricht → Forscherbuch schreiben, Vorgabe von Fragen zur Unterstützung des Schreibprozesses</p>

2. Methoden zur Unterstützung produktiver Aktivitäten

2.1 Ziel: Unterstützung der Planung und Organisation produktiver Aktivitäten

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Organisation von Inhalten	<p>Aktivierung des Vorwissens</p> <p>Veranschaulichung von Inhalten</p> <p>Organisation und Strukturierung von Inhalten und Ideen</p>	<p>Wortfeld</p> <p>Wortgeländer</p> <p>Wortliste</p> <p>Mind Map</p> <p>Brainstorming</p> <p>Bilder als Gesprächsanlass</p> <p>Begriffsnetz (Concept Map) anhand von inhaltlichen und/oder strukturellen Vorgaben eine Tabelle ausfüllen</p> <p>Anleitung zum Erstellen und/oder Ausfüllen einer Tabelle (generell: auch als Darstellungsformenwechsel möglich)</p> <p>Schreibplan</p>	<p>Aktivierung verschiedener Bereiche des Gehirns</p> <p>ermöglicht differenziertes Lernen</p> <p>Scaffolding für die mündliche und schriftliche Produktion</p> <p>SuS erhalten Unterstützung bei der logischen und strukturierten Darstellung von Inhalten.</p>	<p>SuS sind nicht angehalten, den Inhalt selbstständig zu organisieren.</p> <p>SuS sind nicht angehalten, Organisationsprinzipien induktiv zu erarbeiten.</p> <p>Die Adaption von verschiedenen Darstellungsformen zu einem selbständigen Produkt kann die SuS möglicherweise vor hohen Anforderungen stellen.</p>	<p>Geschichte (Versailles) → Kernaussagen der einzelnen Artikel in eine Tabelle eintragen (für das spätere Verfassen der Quelleinterpretation) und Beschlüsse des Versailler Vertrags begründet in einer Tabelle ordnen</p> <p>Politik (Impfpflicht) → Tabelle mit Pro- und Contra-Argumenten</p> <p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Schreibplan zur Unterstützung der inhaltlichen und strukturellen Planung der geschäftlichen E-Mail</p> <p>Deutsch (Kalendergeschichten) → MC-Test als <i>Wordbank</i></p> <p>Englisch (Ad-savvy) → kleinschrittige Anleitung zum Sammeln von Vorwissen zu Inhalt, Struktur und Sprache eines formellen Briefes</p>
Hilfen zur Planung des strukturellen und inhaltlichen Aufbaus (Strukturhilfen)	<p>Orientierung bei der Erstellung eines Arbeitsprodukts</p> <p>Unterstützung zur strukturellen und inhaltlichen Konzeption</p> <p>Anordnung und Darstellung von Inhalten</p>	<p>W-Fragen</p> <p>Frageraster</p> <p>strukturierte Fragestellungen</p> <p>textuelle Strukturvorgaben</p> <p>vorgegebener Schreibplan</p> <p>Kriterienraster</p>	<p>SuS erhalten strukturelle Orientierung und können sich so stärker auf den Inhalt fokussieren.</p>	<p>SuS lernen sind nicht angehalten, ihre Texte selbstständig zu strukturieren.</p> <p>Möglicherweise wird durch Strukturvorgaben die Kreativität der SuS eingeengt.</p>	<p>Berufliche Bildung (Ernährung) → Übertragung neuer Informationen in eine Handlung, Vorgabe von Teilschritten zur Erarbeitung von Ergebnissen (Station 2), Hilfsfragen zur Inhaltserschließung (Station 4)</p> <p>Sachunterricht → Vorgabe von Leitfragen zur Unterstützung der Textproduktion</p> <p>WAT (Haushaltsbuch) → Leitfragen zum Verstehen von Abbildungen; Tabelle mit Beispielvorgaben zur sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung von Teilaufgaben</p> <p>Vorgaben von Arbeitsschritten</p>

2.2 Ziel: Unterstützung der Umsetzung produktiver Aktivitäten

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Formulierungshilfen	Gestaltung und Versprachlichung des Inhaltes Hilfestellung zur Satzbildung	Verben und Verbalausdrücke vorgeben Redemittel vorgeben Chunks (feste, komplexe Wendungen) vorgeben	Unterstützung bei Formulierungen Variation der Formulierung von Texten SuS können sich stärker auf den Inhalt fokussieren.	Gefahr, immer die gleichen Satzstrukturen/Formulierungen zu verwenden	Mathematik (Schwarzfahren) → Formulierungshilfen für eine Begründung (z.B. Vorgabe wesentlicher Konjunktionen wie <i>weil, deshalb, deswegen</i>) Geschichte (Versailles) → Formulierungshilfen im Methodenblatt (z.B. für Satzanfänge), Worthilfen zur Kartenbeschreibung und Formulierungshilfen für Begründungen Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Formulierungshilfen für das Schreiben einer geschäftlichen E-Mail (z.B. Vorgabe Satzanfänge wie <i>Sehr geehrte Frau... / Sehr geehrter Herr ...</i>) Englisch (Ad-savvy) → Mustertext als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief) Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → Formulierungshilfen im Methodenblatt „Ein Mitarbeitergespräch führen“ WAT (Haushaltsbuch) → Vorgabe Redemittel zur Beschreibung und zur Begründung Berufliche Bildung (Ernährung) → Formulierungshilfen vorgeben (Küchenpraktische Maßnahmen) (Station 1) WAT (Haushaltsbuch) → Redemittel zur Beschreibung von Diagrammen; Redemittel zur Bearbeitung von Teilaufgaben; Advanced Organizer Sachunterricht → Formulierungshilfen zur Vorstellung von Ergebnissen, Vorgabe von Redemitteln

					Mathematik Grundschule (Müllkosten) → Formulierungshilfen für die Bearbeitung von Aufgaben, Vorgaben von diskursiven Redemitteln
Wortschatzarbeit bzw. Wortschatzhilfen	Erlernen und Übung der Fachsprache und Erweiterung des aktiven fachsprachlichen Wortschatzes	punktueller Worterklärungen Wortkarte mit Fachbegriffen (analog zu Vokabelkarten) Wortliste Glossar Wörterbuch Wortfeld Wortgeländer Lückentext	expliziter Umgang mit (Fach-)Wortschatz Gedächtnisstützen ermöglicht SuS sich stärker auf Inhalt zu konzentrieren ermöglicht SuS sich eloquenter und fachbezogener auszudrücken Methoden können auch von SuS erstellt werden, z.B. Glossar	falsches Erlernen der semantischen Verwendung eines Wortes, wenn es nicht in hinreichendem Maß kontextualisiert wird SuS verlernen, Wörter selbstständig nachzuschlagen. Gefahr, dass der Umfang, aber nicht Tiefe des Wortschatzes erweitert wird	Berufliche Bildung (Ferienhaus, Ausbildungsvertrag): „Anordnung auf dem Grundstück“ → Glossar Mathematik (Schwarzfahren) → Begriffserklärung Berufliche Bildung (Ernährung) → Domino (Station 1), Begriffserklärungen formulieren (Station 4), Worträtsel , Festigung des Fachwortschatzes, Beispielsätze für ausgewählte lexikalische Einheiten finden (Station 6) WAT (Haushaltsbuch) → Wortschatzerklärungen in Hilfe-Boxen Politik (Impfpflicht) → Glossar Sachunterricht → Wortschatzhilfen Mathematik Grundschule (Müllkosten) → Wortschatzhilfen für mathematisches Argumentieren; Vorgabe von bildungssprachlichen diskursiven Redemitteln
Grammatikhilfen	Unterstützung der SuS bei der korrekten Anwendung grammatischer Regularitäten	Lückentext (Satzebene, bspw. Wortstellung im Satz) Textbausteine Versatzstücke zum grammatischen Lernen Angabe und ggf. Erläuterung von Grammatikregeln induktives Herleiten von Grammatikregeln kontrastiver Vergleich von Ausdrucksmöglichkeiten	führt zu korrekter Verwendung grammatischer Regularitäten Grammatikregeln lernen/wiederholen Umgang mit Grammatikhilfen lernen	Vernachlässigung des Inhalts, wenn der Fokus zu stark auf der Grammatik liegt	Englisch (Ad-savvy) → Mustertext als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief)

2.3 Ziel: Überarbeitung hinsichtlich inhaltlicher und textstruktureller Merkmale

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Überarbeitungshilfen	<p>bewusstes Monitoring</p> <p>Notwendigkeit der Überarbeitung erkennen</p> <p>Überarbeitung und Verbesserung des bestehenden Produktes</p> <p>Schreiben wird als Prozess begriffen</p>	<p>Schreibkonferenz</p> <p>Expertenteam</p> <p>strukturierter Kommentarbogen (z.B. Textlupe)</p> <p>Über-den-Rand-hinaus-Schreiben (Randnotizen machen)</p> <p>Stationenlernen</p> <p>Checkliste (nach Kriterien)</p> <p>Beobachtungsbögen</p> <p>Reflexionsgespräche</p>	<p>angeleitete Reflexion über das eigene Produkt</p> <p>tieferes Verständnis der Charakteristika von Textsorten / Textmustern</p>	<p>klar definieren, was überarbeitet werden soll</p> <p>Gefahr, dass nicht der Gesamttext, sondern lediglich einzelsprachliche Bereiche im Fokus stehen</p> <p>SuS müssen methodisch darin geschult werden, konstruktives Feedback zu geben.</p>	<p>Geschichte (Versailles) → Schreibkonferenz</p> <p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Schreibkonferenz, Kontrollbogen mit Fokus auf Inhalt und Sprache</p> <p>Englisch (Ad-savvy) → Schreibkonferenz (formeller Brief)</p> <p>Deutsch (Kalendergeschichten) → Schreibkonferenz (schriftliche Nacherzählung)</p> <p>Berufliche Bildung (Ausbildungsvertrag) → Beobachtungsbogen zum Rollenspiel</p>

2.4 Ziel: Korrektur hinsichtlich sprachlicher Korrektheit

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Korrekturhilfen	korrigieren (Fehler markieren und ggf. klassifizieren) durch Peers bzw. die Lehrkraft oder angeleitet durch die SuS selbst	gezieltes Korrigieren (hinsichtlich individueller Fehlerschwerpunkte oder textueller Anforderungen, z.B. Höflichkeitskonventionen, indirekte Rede) Fragen oder Checklisten zur Selbstkorrektur Unterstreichen, Markieren, Nennen sprachlicher Abweichungen	selbständiges Erkennen und Korrigieren von individuellen sprachlichen Abweichungen	kann demotivierend wirken (bei zu hoher Anzahl an Fehlern) Gefahr, dass SuS überfordert werden	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Kontrollbogen für eine geschäftliche E-Mail
	berichtigen (korrekte Form nennen)	korrekte Wiederholung durch bspw. Analogiebildung, Paraphrasierungen ggf. Verweis auf/Wiederholung von Grammatikregeln			
	redigieren (sprachliches Überarbeiten des gesamten Textes durch die SuS)				

3. Methoden zur Überarbeitung der Aufgabenstellung

3.1 Ziel: Verständlichkeit der Aufgabenstellung

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
verständliche Aufgabenformulierung	<p>Verständlichkeit erhöhen</p> <p>eigenständige Aufgabenbearbeitung fördern</p> <p>Verständnis der Aufgabenstellung ist Grundlage für die weitere Bearbeitung</p>	<p>bestmögliche sprachliche Abstimmung des Aufgabentextes auf den Sprachstand der SuS</p> <p>Vermeidung von nicht notwendigen bildungssprachlichen Begriffen und Ausdrücken (z.B. demzufolge, fakultativ)</p> <p>Vermeidung von Schachtesätzen</p> <p>textoptimierte Aufgabenstellung (z.B. grafische Darstellung zu den einzelnen Arbeitsschritten) als Paralleltext bzw. zur Differenzierung</p> <p>Verwendung eines überschaubaren Inventars an Operatoren und fachspezifische Erläuterung von neuen Operatoren</p> <p>falls nötig: Glossar zur Aufgabenstellung</p>	<p>SuS verstehen den Arbeitsauftrag und erwerben Strukturen für die weitere Bearbeitung der Aufgabe bzw. für zukünftige Aufgabenstellungen.</p>	<p>Bei zu starker Vereinfachung besteht die Gefahr der inhaltlichen Reduzierung oder fachlichen Ungenauigkeit, außerdem gewöhnen sich die SuS an einfach formulierte Aufgabenstellungen und lernen so evtl. nicht, komplexer formulierte Aufgabenstellungen zu verstehen.</p>	<p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Glossar zur Aufgabenstellung</p> <p>Mathematik (Schwarzfahren) → Glossar</p> <p>Berufliche Bildung (Ernährung) → sprachensible Aufgabenstellung, Klärung des Arbeitsauftrags (Station 1), Erklärung von Operatoren</p> <p>Mathematik Grundschule (Müllkosten) → Klärung der Aufgabenstellung</p>
klare Gliederung	<p>Verständlichkeit schaffen</p> <p>einzelne Arbeitsschritte aufzeigen z.B. bei komplexen Operatoren</p>	<p>Gliederung mehrerer Anweisungen durch a), b), c) oder 1., 2., 3.</p> <p>klares, übersichtliches Aufgabendesign</p> <p>Wichtiges hervorheben</p>	<p>SuS verstehen den Arbeitsauftrag und erkennen einzelne Arbeitsschritte, die sie Schritt für Schritt umsetzen können.</p>	<p>evtl. mehr Platzbedarf auf Aufgabenblättern</p> <p>evtl. Gewöhnung an vorgegebene Strukturierung, was z.B. in</p>	<p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Aufgabenstellung, z.B. Operatoren in Fettdruck</p> <p>Geschichte (Versailles) → Teilaufgabe III</p> <p>Englisch (Ad-savvy) → Aufgabenstellung, z.B. Operatoren in Fettdruck</p>

		(z.B. Operatoren in Fettdruck) Etablierung einer sich wiederholenden Aufgabengestaltung (bei eigenen Aufgaben und evtl. an der Schule)		zentralen Abschlussprüfungen so nicht zwangsweise gehandhabt wird	Deutsch (Kalendergeschichten) → Aufgabenstellung, z.B. Operatoren in Fettdruck
schlüssiger Aufbau	Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte ermöglichen	Vermeidung von Teilaufgaben, die für die Gesamtaufgabe keinen Nutzen haben Erläuterung der Bedeutung von Teilaufgaben („Erstelle eine ..., die als Grundlage für ... dienen soll.“)	SuS verstehen die Bedeutung der einzelnen Teilschritte im Kontext der Gesamtaufgabe.	keine	Geschichte (Versailles) → Unterteilung des Schreibprozesses (Teilaufgabe III, 4 und IV) Englisch (Ad-savvy) → funktionaler Aufbau aller Teilaufgaben Deutsch (Kalendergeschichten) → alle Teilaufgaben

3.2 Ziel: Transparenz der Aufgabe

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Verdeutlichung der sprachlichen und fachlichen Ziele	bewusste Gestaltung des Lernprozesses	Berücksichtigung auch sprachlicher Ziele bei: Advance Organizer (Lernziele darstellen) Lernplakat Kann-Beschreibungen Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch beim Bearbeiten der Aufgabe im Vergleich zu Zielvorstellungen	SuS verstehen die Bedeutung der Aufgabe für ihren eigenen Lernprozess, dies kann motivierend wirken und sie haben die Möglichkeit, Lernwege und Lernerfolge zu reflektieren. → Autonomieförderung	keine	WAT (Haushaltsbuch) → Advanced Organizer (Formulierung von Teilschritten) Berufliche Bildung (Ernährung) → Infokasten und Kurztexte zum Thema, Planungshilfen zur Themenbearbeitung, Vorgabe von Teilschritten zur Ergebnisfindung (Station 2) Mathematik Grundschule (Müllkosten) → Aufgabenstellung mit graph. Elementen und Sprechblasen als zusätzliche Hilfen für die Modellierung; Ergänzungen der Abbildungen durch explizite Formulierung der Aufgabenstellung
Formulierung sprachlicher Erwartungen	Orientierung bei der Produkterstellung	genaue Beschreibung des sprachlichen Produktes (schriftlich/mündlich, Länge) Vorstrukturierung des Zieltextes/Produkts z.B. durch eine Tabelle Musterlösung Beurteilungsbogen/ Kriterienkatalog/ Beobachtungsbogen	SuS wissen genau, was von ihnen verlangt wird (fachlich und sprachlich) und erhalten Unterstützung bei der Gestaltung des Endprodukts.	SuS sind weniger angehalten selbst nachzudenken, wie sie ihr (End-)produkt gestalten.	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Kontrollbogen mit Fokus auf Inhalt und Sprache Englisch (Ad-savvy) → Mustertext als Vorlage zum Verfassen eines argumentierenden Textes (formeller Brief)
Raum für sprachliche Reformulierung der Aufgabe	Sicherung des Verständnisses der Aufgabenstellung	Aufforderung, die Aufgabenstellung mit eigenen Worten schriftlich oder mündlich wiederzugeben Erstellung eines Arbeitsplans in der Gruppe	Eventuelle Verständnisschwierigkeiten werden sichtbar. in Gruppenarbeiten: Abgleich der eigenen Vorstellungen mit denen der Anderen	nicht für alle SuS notwendig	Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Erstellung eines Arbeitsplans Geschichte (Versailles) → Reformulierung (Teilaufgabe III)

3.3 Ziel: Systematisierung der Aufgabenbearbeitung

	<i>Funktion</i>	<i>Methoden</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile / zu beachten</i>	<i>Beispiele in Projektaufgaben</i>
Hilfestellungen zum methodischen Vorgehen	<p>Unterstützung bei der Bearbeitung der Aufgabe</p> <p>Hinführung zum selbstorganisierten Lernen</p>	<p>Nutzung strukturierender Verfahren (z.B. Schreibkonferenz, Methodenblatt)</p> <p>Vorgabe von Arbeitstechniken und Strategien zur selbständigen Auseinandersetzung mit sprachlichen Anforderungen</p> <p>Unterteilung des Bearbeitungsprozesses in Teilschritte</p> <p>Hinweise zur Zusammenarbeit in der Gruppe</p>	SuS wissen, wie sie vorgehen können.	SuS sind weniger angehalten, eigene Problemlösestrategien zu entwickeln.	<p>alle Methodenblätter (vgl. Kap. 2.4)</p> <p>Berufliche Bildung (Ferienhaus) → Schreibkonferenz</p> <p>Politik (Impfpflicht) → Organisation der Talkshow mittels Rollenkarten und Infos zur Moderation</p> <p>Geschichte (Versailles) → Methodenblatt und Schreibkonferenz</p> <p>Mathematik (Schwarzfahren) → Methodenblatt zum mathematischen Argumentieren</p> <p>Berufliche Bildung (Ernährung) → Infokasten und Kurztexzte zum Thema, Planungshilfen zur Themenbearbeitung, Vorgabe von Teilschritten zur Ergebnisfindung (Station 2)</p>