

Sehr geehrte Damen und Herren,

nachfolgend finden Sie

1. eine Kommentierung des Niveaustufensystems,
2. eine Kommentierung des Basiscurriculums Sprachbildung und
3. kommentierende Verweise in die Rahmenlehrpläne einzelner Fächer (Deutsch, Fremdsprachen, gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fächer, das neue Fach Gesellschaftswissenschaften), für die der Sprachbildungsanspruch besonders relevant ist.

Mit freundlichen Grüßen

*Prof. Dr. Beate Lütke, Prof. Dr. Daniela Caspari, Anke Börsel, Dr. Brigitte Jostes, Annkathrin Darsow, Dr. Kristina Peuschel, Jennifer Paetsch, Matthias Sieberkrob, Dr. Torsten Andreas, Alexander Lohse, Fränze Wagner, András Horváth*

(Team Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt)

# 1. Die Niveaustufen

Es ist absolut zu würdigen, dass die Heterogenität der Berliner Schülerschaft, insbesondere vor dem Hintergrund der Herausforderung, das Konzept der inklusiven Schule mit Leben zu füllen, explizit im Niveaustufensystem der Rahmenpläne sichtbar gemacht wird.

Allerdings widersprechen die schulischen Rahmenbedingungen bei genauerem Hinsehen dem Niveaustufenkonzept bzw. dem an dieses geknüpfte pädagogische Leitprinzip. Zum einen wirkt die Zuordnung von zentralen Fachbegriffen zu den einzelnen Stufen im Anhang der Rahmenlehrpläne sehr willkürlich und es scheint schwer, im Unterricht eine Passung zu den jeweiligen Unterrichtsgegenständen hinzubekommen. Schwerer wiegt allerdings die Tatsache, dass der Rahmenplan keine weiterführenden Hinweise gibt, wie innerhalb der starr und übergangslos beschriebenen Standards der Übergang in die nächste Entwicklungsstufe des Schülers angebahnt werden kann. Es besteht die ernsthafte Gefahr, dass gestufte Unterrichtsarrangements die unterschiedlich schnelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zementieren und so im Laufe eines Schuljahres die Schere zwischen den Schülerinnen und Schülern der Niveaubreiten immer weiter auseinandergeht. Hier besteht dringend der Bedarf, die Übergänge zwischen den Stufen schärfer in den Blick zu nehmen um zu verhindern, dass die Niveaustufenzuschreibungen schon als ein Etappenziel unterrichtlichen Handelns wahrgenommen werden. Das Ziel muss aber doch sein, eine dem Bildungsziel des Schülers angemessen schnelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Ohne eine gemeinsame Plateaubildung besteht die Gefahr, an der auch das in Leistungsstufen gegliederte Kurssystem an den Gesamtschulen weitestgehend gescheitert ist, nämlich dass sich ein starres Klassensystem der Niveaustufen etabliert, das die Übergänge aus dem Blick verliert.

Dies wird insbesondere wichtig, wenn man sieht, dass die neueren Entwicklungen unseres Bildungssystems ja zwei "Haupterzählstränge" aufweisen. Zum einen ist dies die Entdeckung der Heterogenität der Schülerschaft und die Notwendigkeit der Inklusion von Schülern, die nicht dem Ideal eines sprachlich und vom Bildungsstand her "vorgebildeten" idealen Durchschnittsschülers entsprechen. Der zweite "Erzählstrang" ist die Einführung standardisierter, vergleichbarer Tests und Schulabschlüsse (VERA 3, VERA 8, MSA, Zentralabitur), die die Heterogenitätsdimensionen unserer Schülerschaft und dem in den Rahmenlehrplänen angelegten, unterschiedlich schnell ablaufenden Kompetenzerwerb der Schülerschaft praktisch keinerlei Rechnung tragen.

Es bleibt unklar, wie eine nach den neuen Rahmenlehrplänen unterrichtende Lehrkraft Schülerinnen und Schüler einer Klasse auf unterschiedlichen Niveaustufen und gleichzeitig in Vorbereitung auf einen standardisierten Test unterrichten soll, der von einem zu einem festen Zeitpunkt zu erreichenden Kompetenzstand ausgeht.

## 2. Kommentierung des Sprachbildungscurriculums

Grundlegende Eindrücke, die sich aus der Lektüre des Sprachbildungscurriculums und einzelner Rahmenlehrpläne ergeben haben, werden nachfolgend thesenartig gesammelt, kommentiert und mit Empfehlungen versehen:

Kommentare	Empfehlungen
<p><b>Die Niveaustufen sind weder bezogen auf die Inhalte noch erst- und zweitspracherwerbsbezogen empirisch fundiert.</b></p> <p>Sie stellen außerdem nur vereinzelt exemplarische Redemittel zur Verfügung, an denen sich die Lehrkräfte bei der niveaustufenbezogenen Unterrichtsplanung orientieren können. Konkretisierungen methodischer Art werden nur vereinzelt gegeben. Eine übergreifende Systematik ist nicht ersichtlich.</p>	
<p><b>Das Verhältnis von fachlichem und sprachlichem Lernen bleibt grundsätzlich vage.</b></p> <p>Es fehlen konkrete Querverweise zwischen Teil B und den einzelnen Fächern (Teil C).</p> <p>Der Nutzen der Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Sinne einer konkreten Funktionsbestimmung wird für verschiedene Fächer nicht deutlich gemacht. Z.B. im RLP Ethik: Obwohl in den fachbezogenen</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Für die Erleichterung der Implementation des allgemeinen Teils B im Fachunterricht wären an geeigneten Stellen Hinweise auf die Umsetzung von im Teil B erläuterten sprachbildenden Standards sinnvoll.</li><li>• Ein positives Beispiel für eine klare Relevanzsetzung bietet der RLP Politik, S. 4: „ Aufgrund der Sprachintensität des kommunikativen</li></ul>

<p>Kompetenzen die sprachlichen Anforderungen des Faches deutlich werden („einen Dialog führen“, „Argumentieren und urteilen“), fehlt ein Hinweis auf die Verschränkung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Im Basiscurriculum Sprachbildung fehlen zudem Hinweise zu dafür notwendigen Redemitteln bzw. daran geknüpften sprachlichen Leistungen.</p>	<p>Handelns erhält auch die Sprachbildung im Politikunterricht eine zentrale Bedeutung: Fehlende Sprachkompetenz behindert die Ausbildung politischer Mündigkeit und verwehrt gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten.“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Angabe exemplarischer (z.B. für das Argumentieren wichtiger) Redemittel auf den Niveaustufen wäre eine Hilfe für die darauf bezogene Planung sprachbildender Unterrichtssituationen.</li> </ul>
<p><b>Die Konzepte und Abgrenzungen von Alltags-, Bildungssprache und Fachsprache werden nicht transparent.</b></p> <p>Die Erläuterungen zu „Bildungssprache“ (mit Fokus auf Fachsprache) und Alltagssprache sind wissenschaftlich falsch und entsprechen eher einer Laiendefinition (so auch im Glossar). Es entsteht der Eindruck, dass Sprachbildung dem Aufbau von sprachlichem Wissen dient, das sich primär aus Fachwortschatz und fachsprachlicher Grammatik konstituiert, was zu kurz greift und außerdem Diskurs- und Textkompetenz ebenso ausblendet wie die Differenzierung zwischen alltäglicher Wissenschaftssprache/Bildungssprache und Fachsprache.</p> <p>Es kommt zu Begriffs- und Konzeptmischungen: vgl. bspw. „Die Sprache der schulischen Bildung – Bildungssprache – unterscheidet sich von der Alltagssprache dadurch, dass sie im Hinblick auf Präzision in der Wortwahl (z.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare Definition von Bildungssprache im Glossar verwenden, die in Anlehnung z.B. an Ehlich's Begriff der „alltäglichen Wissenschaftssprache“, die eben keine facheigene Fachsprache ist,</li> </ul>

<p>B. durch Verwendung von Fachsprache), grammatische Richtigkeit und durch Vollständigkeit im Satzbau den Anforderungen an schriftliche Texte entspricht.“</p> <p>Der bildungssprachliche und fachsprachliche mündliche Diskurs ist nicht unbedingt durch vollständige Sätze gekennzeichnet oder die Verwendung von Fachbegriffen. Er enthält Merkmale konzeptioneller Schriftsprache. Hier werden mediale Varietät (Schriftsprache), konzeptionelle Schriftlichkeit und daran geknüpfter Registergebrauch (Bildungssprache) vermengt, was das Anknüpfen für die Lehrkräfte erschwert.</p> <p>Das Ziel von Sprachbildung besteht letztendlich im situativ angemessenen bzw. vom Registergebrauch her angemessenen sprachlichen Handeln im Unterricht (aber natürlich auch außerschulisch). Dafür ist Bewusstheit für das entsprechende Register und die daran geknüpften Merkmale wichtige Voraussetzung.</p>	<p>deren Merkmale benennt und in Relation zu Merkmalen des alltagssprachlichen und fachsprachlichen Registers dargestellt wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darüber hinaus wären kurze Merkmalsbestimmungen hinsichtlich medialer Varietäten wichtig: mündliche und schriftliche Texte, konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit.</li> </ul>
<p><b>Das zugrunde gelegte Mehrsprachigkeitskonzept ist nicht differenziert, stark verengt und als kontrastive Methode nicht funktional für fachintegrierte Sprachbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern.</b></p> <p>Insgesamt kommt Mehrsprachigkeit eine rein dienende Funktion zu (auch im Abschnitt über Interkulturelle Bildung). Die Komplexität des Konzepts als sprachübergreifende und innere Mehrsprachigkeit wird nicht differenziert.</p>	<p>Differenzieren nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autochthone innere Mehrsprachigkeit (z.B. regionale Varietäten des Deutschen, Fachsprachen, Register, etc.), autochthone sprachübergreifende Mehrsprachigkeit (z.B. Sorbisch, Niederdeutsch</li> </ul>

Die Reduktion auf kontrastive Sprachbetrachtung greift zu kurz und lässt sich als Methode nur gezielt im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, aber nicht z.B. im Bio-Unterricht umsetzen. Kontrastive Sprachbetrachtung kann als Methode des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden, um sprachübergreifende und -unterscheidende Strukturen bewusst zu machen. Dies unterstützt einerseits Sprachbewusstheit und Sprachwissenserwerb, bei mehrsprachigen Schülerinnen kann dies weiterhin den Spracherwerb unterstützen.

Vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit der Kontrastivhypothese wäre ein reflektierter Umgang mit dem Attribut ‚kontrastiv‘ empfehlenswert.

Das Verwenden von bildungssprachlichen Wörtern in verschiedenen Sprachen erscheint hier wie auch an vielen anderen Stellen als reiner Selbstzweck. Es ist nicht nachzuvollziehen, inwiefern fachsprachliche Wendungen, für die es vielfach keine klare Entsprechung in anderen Sprachen gibt, zusätzlich in anderen Sprachen verwendet werden sollen.

Sprachen zudem, die die Schüler, wenn überhaupt, nur in alltagssprachlichem Umfang beherrschen.

Bsp. „die Landschaft“ = türk: „doğal özelliği olan coğrafi bölge“

Dass das „Nachdenken über verschiedene Sprachen“ im Rahmenplan erwähnt wird, ist sicher zu würdigen, aber im Absatz über Sprachbewusstheit

in Relation zu Hochdeutsch) sowie durch Migration entstandene und durch Fremdsprachenunterricht vermittelte sprachübergreifende Mehrsprachigkeit

- Konzept und Zielsetzung von Mehrsprachigkeit erweitern im Sinne einer Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke 2008), z.B. nach dem GER (2001, 17):

„Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker.“ Ziel ist eine **„kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines**

<p>und Mehrsprachigkeit herrscht ein überaus unterkomplexes Verständnis der Begrifflichkeit Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit vor. Zudem scheint unklar, inwiefern aus diesen Vorgaben Unterrichtsarrangements entstehen sollen, die nicht entweder expliziter Grammatikunterricht sind oder einer zu einfach gedachten Form der Kontrastivitätshypothese verpflichtet sind, die beide als Ansatz zur Förderung der Sprachkompetenz der Schüler in der Literatur als nicht sonderlich produktiv bewertet werden.</p>	<p><b>geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekanntem Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten.“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrastive Sprachbetrachtung nur für funktionale Kontexte empfehlen (im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, sehr eingeschränkt und wahrscheinlich eher situativ im anderen Fachunterricht)</li> </ul>
<p><b>Die Begrifflichkeiten des Glossars sind nicht klar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zu den Begriffen und Konzepten im Registerbereich (s.o.)</li> <li>• „Sprachkompetenz“ wird unausgesprochen als „Sprachkompetenz im Deutschen als Erst- oder Zweitsprache“ verstanden. Da dies aber nicht explizit gemacht wird, kommt es zu der irritierenden Aussage, dass „Mehrsprachigkeit“ die Entwicklung von Sprachkompetenz unterstützen kann.</li> <li>• Sprachförderung und Sprachbildung werden aus BISS zitiert (sind aber nicht als Zitate markiert). Ist die Auslassung des Zusatzes, dass Sprachförderung additiv, aber eben auch unterrichtsintegriert stattfinden kann, wirklich intendiert? Das ist nicht zielführend, wenn man bedenkt, dass gerade schwache DaZ-Lerner/innen</li> </ul>	<p>Überarbeitung des Glossars</p>

<p>Unterstützungsmaßnahmen im Fachunterricht benötigen, die klar als Sprachförderung zu verstehen sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die BISS-Definition zu Sprachbildung ist für das schulische Lernen nicht uneingeschränkt zielführend. Dass Sprachbildung „alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt“ erfolge, macht stutzig, weil Schule ja nun eben nicht alltagsintegriert arbeitet, während alltagsintegriert wiederum gezielte Sprachbildung ausschließt. Diese unklare Formulierung beruht auch darauf, dass die BISS-Definition auf den Elementarbereich zielt, weshalb dort das Adjektiv „unterrichtsintegriert“ nicht verwendbar wäre.</li> <li>• „Textmuster“: Hier werden Textmuster und Textsorten ineinander gemengt, obwohl sie sich unterscheiden. Im Glossar steht: „Muster‘ sind z. B. Bewerbungsschreiben, formelle Briefe, Bauanleitungen, wissenschaftliche Arbeiten“. Dies sind eigentlich Textsorten, die bestimmte argumentierende, beschreibende oder instruierende Textmuster enthalten (vgl. Martin Fix, Texte schreiben, 2006)</li> </ul>	
<p><b>Das Kompetenzmodell ist theoretisch nicht anschlussfähig, arbeitet mit unklaren Begriffen, blendet die Text- und Diskursebene aus und ist in seinen Relationen unklar.</b></p> <p>Das Kompetenzmodell arbeitet einerseits durchaus nachvollziehbar mit prozessbezogenen Kompetenzen (rezeptiv und produktiv), außerdem – und</p>	<p>Erneuerung des Kompetenzmodells:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktion und Rezeption bzw. die daran geknüpften Kompetenzen sind sicherlich wichtig. Das Modell müsste aber weiterhin die Verbindung der Kompetenzen mit ihren angebundenen Inhalten bzw. sprachbezogenen Wissensbereichen darstellen.</li> </ul>



das ist weniger nachvollziehbar - mit 2 weiteren Kompetenzbereichen, von denen einer als „Interaktion“, der andere als „Sprachbewusstheit“ bezeichnet wird.

Damit werden im Kompetenzmodell sprachlich-prozessuale Fähigkeiten/Kompetenzen mit einem sprachlichen Handlungskonzept (Interaktion) und einem theoretischen Konstrukt (Sprachbewusstheit) vermischt. Aus dieser Zusammenschau soll sich bildungssprachliche Handlungskompetenz herleiten. Die darin enthaltenen Wirkzusammenhänge lassen sich nur schwer antizipieren.

Sprachbewusstheit im Sinne zunehmenden sprachlichen Wissens und eines daran geknüpften Monitors, der die Produktion und Rezeption von Sprache überwacht, entspringt im alltäglichen Sprachgebrauch und in der kindlichen Entwicklung primär aus interaktiven Konstellationen. Frühe Erscheinungen von Sprachaufmerksamkeit bei bilingualen Kindern zeigen sich z.B. im Sprachwechsel in Gesprächen mit Erwachsenen. Die Gegenüberstellung beider Konstrukte - Interaktion und Sprachbewusstheit – ist vor diesem Hintergrund irreführend und theoretisch und empirisch nicht begründbar. Zudem blendet der Fokus auf Sprachbewusstheit aus, dass diese nur auf der Basis von Sprachbewusstsein (vgl. zur Begriffsdefinition Neuland 2002) bzw. Sprachwissen in Erscheinung treten kann. Die Relevanz sprachlichen Wissens wird im Kompetenzmodell nicht deutlich. ‚Sprachbewusstheit‘ kann nur integriert, im Kontext sprachlichen Handelns in Erscheinung treten. Diese

Vorschläge:

- Einbeziehung und Benennung der Diskursebene/Diskurskompetenz (Erklären etc. → Verweis auf Operatoren, damit verknüpfte Wissensbestände) und darin eingebettet Interaktion als ein Kontext sprachlichen Handelns
- Einbeziehung und Benennung der Textebene bzw. von Textkompetenz (daran geknüpft Textsorten- und Textmusterwissen)
- statt von dem disparaten Konstrukt ‚Sprachbewusstheit‘ von ‚bildungssprachlichen und fachsprachlichen Registern‘ ausgehen, daran geknüpft die sprachlichen Ebenen: Wortschatz, grammatische Strukturen, mediale Ebenen (mündlich und schriftlich), nicht-sprachliche Darstellungsformen, Bezüge zwischen den Darstellungsformen (vgl. hierzu das DaZKOM-Kompetenzmodell)
- Klärung wo und wie Sprachbewusstheit erworben werden kann: integriert im Rahmen der prozessualen Kompetenzen, auf Diskurs- oder Textebene, in Hinblick auf registerbezogene Merkmale

<p>kontextintegrierte Thematisierung wird in dem Modell nicht deutlich. In dieser Darstellung verliert Sprachbewusstheit ihre wichtige Anbindung an die prozessualen Kompetenzen.</p> <p>Interaktion ist ein wesentlicher sprachlicher Handlungskontext im Fachunterricht, ist aber als eigener Kompetenzbereich zu stark aufgewertet gegenüber den anderen Diskurstypen Erklären, Argumentieren, Begründen, Beschreiben, Instruieren ... (wie in 1.3.3 aufgeführt). Produktiv-rezeptiv mündliche Kompetenzen umfassen mehr als nur Interaktion. Es fehlt die Diskursebene im Kompetenzmodell.</p>	
<p><b>1.3.3 Sprechen</b></p> <p>Die Sprachhandlungen unter 1.3.3. lassen eher auf monologisches Sprechen schließen (z.B. „Arbeitsergebnisse <b>aus</b> Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit <b>präsentieren</b>“). Die Präsentation der Arbeitsergebnisse ist zwar ein unverzichtbarer Teil jeder Arbeitsphase, allerdings impliziert diese Formulierung bereits die dieser Phase vorausgegangene intensive Arbeitsphase mit viel Interaktion in den verschiedenen Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit). Hier tritt die interaktive Komponente, die für den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ doch inhärent ist, in den Hintergrund.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktive Komponente integrieren oder auf Abschnitt 1.3.5 verweisen</li> <li>• Diskurstypen betonen, auf Operatoren verweisen und daran geknüpfte typische Redemittel exemplarisch benennen</li> <li>• mündliches Scaffolding integrieren (z.B. greifen bildungssprachliche Ausdrücke auf und verwenden sie in der eigenen Sprachproduktion, nutzen Ausdruckshilfen, planen sprachlichen Ausdruck mithilfe von Wörterbüchern o.ä.)</li> </ul>
<p><b>Einen Vortrag halten</b></p>	

<p>Warum werden hier in der rechten Spalte Redemittel vorgeschlagen, in den anderen Abschnitten (Überlegungen zu einem Thema darlegen, Inhalte zusammenfassen) aber nicht? Für Fachlehrkräfte wäre eine Orientierung bezüglich angemessener Redemittel auf den Niveaustufen doch hilfreich. In 1.3.4 zur Textproduktion werden Redemittel und Strukturen angegeben.</p>	
<p><b>1.3.4 Texte schreiben</b></p> <p>Der Textmuster-Begriff ist unklar.</p> <p>Es könnte auf die Bedeutung der Schreibanlässe in allen Unterrichtsfächern hingewiesen werden, da gerade Schreiben auf besondere Weise für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen geeignet ist. Ab Klassenstufe 1 wäre eine konsequente Einbindung von schriftlichen Zwischenphasen eine gute Möglichkeit, gezielt Sprachbildung zu betreiben. Die Möglichkeiten des Scaffolding in der mündlichen Unterrichtskommunikation sind dagegen weitaus schwieriger zu systematisieren und hängen sehr von der Sprachbewusstheit der individuellen Lehrkraft ab.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen schriftlicher Zwischenphasen für sprachbildenden Unterricht betonen und Beispiele anführen (Merksätze formulieren und notieren, Notizen machen, Prozess beschreiben...)</li> </ul>
<p><b>Schreibstrategien anwenden</b></p> <p>Werden hier Textmuster nicht mit Textrahmen (im Sinne der angloamerikanischen text frame-Didaktik) verwechselt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot fachbezogener Text-Rahmen als ergänzendes Material für Lehrkräfte</li> </ul>
<p><b>1.3.6 Sprachbewusstheit</b></p>	

Die Entwicklung von bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz spielt auf beiden Niveaustufen eine Rolle. Die unterschiedlichen Register (Alltagssprache ‚dazutun‘, Fachsprache ‚addieren‘, Symbolsprache ‚+‘) sind bewusst zu machen, auch schon in der Grundschule. Es geht parallel um einen progredierenden Ausbau bildungssprachlicher und fachsprachlicher Handlungskompetenz von der Primarstufe in die Sekundarstufe.

Warum Einschränkung auf Wörter (Fachbegriffe) und Formulierungen? Es geht doch allgemein um Register- oder Variationskompetenz.

Daran geknüpft ist nicht nur Wissen auf Wortebene (lexikalische Alternativen, semantische Differenziertheit) bzw. Formulierungsebene (was immer unter Formulierung verstanden wird). Sprachbewusstheit muss auch bei der Bildung von Sätzen, bei der Formulierung von Redebeiträgen (Diskurs) und Textproduktion, aber auch beim Rezipieren Anwendung finden. Hier wäre auf Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene exemplarisch zu beschreiben, an welchen Inhalten und wie Sprachbewusstheit ausgebildet werden kann.

Für den Wortschatzbereich müsste der systematische Ausbau eines zunehmend differenzierteren Wortschatzes deutlich werden, an dem semantische Nuancen deutlich gemacht werden. → also Lexik + Semantik

- um Diskurs- und Textebene erweitern
- Wortschatzausbau systematisch nicht nur lexikalisch, sondern auch semantisch anlegen
- Alltags-, Bildungs- und Fachsprache in klare Relation setzen
- Bildungs- und Fachsprache auf allen Niveaus anlegen und in Komplexität differenzieren
- Registerbezogen anlegen und nicht auf Fachbegriffe reduzieren
- Sprachbetrachtung muss im Fachunterricht integriert erfolgen. Das ist sehr schwer. Hier benötigen Fachlehrkräfte exemplarische Kontexte, um sich daran zu orientieren.

<p>Auf Satzebene müssen typische Satzkonstruktionen bewusst gemacht werden: erklärende, beschreibende, begründende Satztypen und die damit verbundene Lexik.</p> <p>Auf Textebene spielen textgrammatische Mittel (Proformen/Adverbien/Konnektoren) eine Rolle, die exemplarisch angegeben werden könnten.</p>	
<p><b>Mehrsprachigkeit nutzen</b></p> <p>s.o.</p>	