

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. Diese 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 unproblematisch.

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 Einzeltrennungen der zwar mühsame, aber erfolgversprechendste Weg zu einer sprachbildenden Aufgabekultur 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 Marginalienpalte 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)

