

## CHECKLISTE ZU SPRACHLICHEN ASPEKTEN DES FACHUNTERRICHTS

---

Die Beherrschung der für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht typischen Sprache, ist – so lässt sich vereinfachend sagen – der Schlüssel zum Bildungserfolg, weil mit und über Sprache im Unterricht

- Wirklichkeit erschlossen, kognitive Prozesse befördert und Wissen (re-)organisiert, erweitert und vertieft wird
- Arbeitsweisen und Bedeutungen ausgehandelt werden
- Lernleistungen erfasst und bewertet und damit Berechtigungen und Lebenschancen vergeben werden.

Der kompetente Umgang mit der besonderen Sprache der Schule bzw. des Unterrichts muss reflektiert und behutsam aufgebaut werden und kann nicht allein im Sprachunterricht losgelöst von den Inhalten der Sachfächer auf Vorrat gelernt werden. Die systematische Entwicklung der Bildungssprache ist Aufgabe der gesamten Schule, also aller Fächer und Lernbereiche. Und die Ergebnisse einer solchen systematischen Förderung dienen nicht nur dem Schul- bzw. Bildungserfolg, sondern versetzen junge Menschen auch in die Lage, in einer demokratisch verfassten Gesellschaft aktiv am öffentlichen Leben kulturell und politisch teilzunehmen. So jedenfalls versteht der Europarat sein großes internationales Projekt „Language(s) in Education, Language(s) for Education“.<sup>1</sup>

Nun sind die Bildungschancen in den meisten Ländern nicht annähernd gleich verteilt, insbesondere weil junge Menschen aus ihren Familien in unterschiedlichem Maße soziales und sprachliches Kapital mit in die Schule bringen. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und auch einsprachig in der dominanten Schulsprache (z. B. Deutsch) aufwachsende Schüler aus Familien mit geringerem sozio-ökonomischen Status bzw. geringer ausgeprägtem Bildungsehrgeiz entwickeln Schwierigkeiten im Umgang mit der besonderen Sprache des unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Gerade für diese Zielgruppe der sprachlichen Risikoschüler<sup>2</sup> ist es von Bedeutung, dass auch der nicht-sprachliche Fachunterricht sensibel für sprachbedingte Lernbarrieren wird und mit entsprechenden pädagogischen Strategien versucht, diese Barrieren aus dem Weg zu räumen.

Damit Fachlehrkräfte einzelne Aspekte der sprachlichen Dimension fachunterrichtlichen Lehrens und Lernens identifizieren und reflektiert bearbeiten können, werden im Folgenden Merkmale/Indikatoren für einen sprachbewussten bzw. sprachsensiblen Fachunterricht in Form einer Checkliste aufgeführt. Diese recht umfangreiche Liste ist so abgefasst worden, dass sie für möglichst viele Sachfächer und Lernbereiche relevant ist bzw. konkretisiert werden kann. Im Übrigen ist sie nach unterschiedlichen Beobachtungsbereichen strukturiert, da es erfahrungsgemäß effektiver ist, sich bei Selbst- und Fremdeinschätzung sowie bei Unterrichtsbeobachtungen auf ein überschaubares Inventar von Merkmalen/Indikatoren zu konzentrieren. Mit der Checkliste lassen sich folgende Beobachtungsbereiche erfassen:

1. **Transparenz der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen** (*gemeint ist hier, dass die Schüler vermittelt Techniken des → Advance Organizing und einer reflektierten Aufgabenkultur explizite und verständliche Hinweise erhalten, mit welchen sprachlichen Mitteln/Strategien, → Testsorten etc. fachunterrichtliche Ziele und Kompe-*

---

<sup>1</sup> S. Council of Europe (o. J.)

<sup>2</sup> Gelegentlich wird die Verwendung des Begriffs „Risikoschüler“ mit der Begründung kritisiert, dass dadurch die Verantwortung für mangelnden Schulerfolg dem Schüler zugewiesen wird. Dies ist hier nicht intendiert, vielmehr wird hier „sprachlicher Risikoschüler“ in Anlehnung an die Begrifflichkeit der PISA-Studie verwendet, in der Risikogruppen dadurch festgelegt sind, dass sie höchstens das erste Kompetenzniveau erreichen - z. B. auf der Gesamtskala Lesen'. Das bedeutet für Deutschland gemäß PISA 2000/2003 22,6%/22.3% der 15-jährigen Schüler.

tenzerwartungen verknüpft sind, damit sie sprachliches Vorwissen aktivieren können und wissen, was von ihnen sprachlich erwartet wird)

2. **Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft** (gemeint sind hier z. B. die Verständlichkeit der Lehrersprache für die Schüler, Flexibilität und Rhythmisierung der eigenen Sprechhandlungen, Korrektheit und Angemessenheit)
3. **Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler zum Sprachhandeln** (gemeint sind hier das Verhältnis der Sprechanteile von Lehrer und Schülern bzw. der Schüler untereinander, die Berücksichtigung schrift(sprach)licher Phasen und offener Impulse, die die Schüler zur Konstruktion ausführlicherer und komplexerer Äußerungen motivieren)
4. **Gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische sprachliche Mittel, Strategien und →Textsorten** (gemeint ist hier nicht nur die fachunterrichtliche Begrifflichkeit. Vielmehr geht es hier auch um die gezielte sprachliche Unterstützung – →Scaffolding – in der Handhabung der für den Fachunterricht typischen festen Gebrauchsmuster (→Kollokationen, →Textsorten und ihre spezifischen fachunterrichtlichen Formate)
5. **Sprachliche Angemessenheit von Materialien (Texte, Medien, Lehr- und Lernmittel)** (gemeint ist hier die sprachliche Abstimmung des Schwierigkeitsgrades von Texten auf den Spracherwerbstand und den Verstehenshorizont der Schüler, es geht also zunächst um den Schwierigkeitsgrad der lexikalischen, →morphosyntaktischen und textuellen Mittel der eingesetzten Texte sowie dann auch um die „Passung“ der thematisierten Inhalte zum Fach- und Weltwissen der Schüler)
6. **Sprachliche Aspekte der Leistungserfassung und -bewertung** (gemeint sind hier Berücksichtigung einerseits der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler für fachunterrichtlich übliche Formate der Lernerfolgsüberprüfungen, andererseits ihre Ergiebigkeit für die schul-/ unterrichtssprachliche Weiterentwicklung– schließlich auch der Stellenwert sprachlicher Aspekte für die fachunterrichtliche Leistungsbewertung und die Notwendigkeit von nicht-diskriminierender Rückmeldung zur sprachlichen Kompetenzentwicklung der Schüler).

In der u. stehenden Checkliste werden also für die genannten Beobachtungsbereiche einzelne konkrete Indikatoren aufgeführt, mit deren Hilfe die Fähigkeit von Lehrkräften erfasst werden kann, sprachliche Aspekte beim fachunterrichtlichen Lehren und Lernen zu berücksichtigen. Diese Merkmale/ Indikatoren resultieren vor allem aus eigenen Bemühungen der Autoren, über Unterrichtsbeobachtungen die Qualität der Sprachverwendung von Lehrkräften im Sachfachunterricht zu erfassen. Des Weiteren wurden schulempirische Studien zu folgenden Bereichen ausgewertet:

- Fachunterrichtliche Verwendung der dominanten Schulsprache (z. B. Deutsch in Deutschland) in Lerngruppen mit erhöhten Anteilen von Schülern mit anderer Erst- bzw. Herkunftssprache;<sup>3</sup>
- Fachunterrichtliche Verwendung einer Fremdsprache im bilingualen Sachfachunterricht (Content and Language Integrated Learning - →CLIL, Deutschsprachiger Fachunterricht – →DFU)<sup>4</sup>,
- Verwendung der Schul- bzw. Unterrichtssprache von (angehenden) Lehrkräften mit einer anderen Erst- bzw. Herkunftssprache, z. B. in Australien.<sup>5</sup>

Die folgende Checkliste soll einen Beitrag zur Entwicklung eines sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Fachunterrichts leisten, indem Fachlehrkräfte

- für sich selbst prüfen, ob und in welchem Maße sie bereits über sprachförderliche Haltungen/Einstellungen, didaktische Strategien und methodische Praktiken verfügen

---

<sup>3</sup> Solche Instrumente wurden vor allem in den USA entwickelt und erprobt, vgl. dazu u.a. die Dimension „comprehensible input“ des SIOP-Konzept von Echevarria, J., Vogt, M.E., Short, D. (2000).

<sup>4</sup> U.a. Department for Geo-Sciences / Geography Institute for Teaching Methodology of Geography, Johann Wolfgang Goethe-University Frankfurt a.M.; Benchmarking Content and Language Integrated Learning, Project 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21; University of Cambridge, ESOL Examinations (o.J.); ECML (o.J.), Ludbrook (o.J.)

<sup>5</sup> Vgl. dazu u.a. Elder (1993)

- sich in kleinen Gruppen als →„kritische Freunde“ zu gegenseitigen Unterrichtsbeobachtungen verabreden und die Checkliste benutzen, um Rückmeldung zu geben und die Qualität ihres Unterrichts zu evaluieren
- sich über die Grenzen der Fächer hinweg gemeinsam mit den Fachlehrkräften für den Sprachunterricht verständigen und im Interesse der Schüler entsprechende Absprachen treffen (z. B. zum Gebrauch von →Operatoren bei Aufgabenstellungen, Festlegung auf ein überschaubares Inventar fachrelevanter produktiv zu beherrschender Textsorten).

Für potentiellen Nutzer der folgenden Checkliste, die nicht näher mit der linguistischen bzw. sprachdidaktischen Begrifflichkeit vertraut sind, wird im Text mit dem Symbol → auf den Anhang „Stichworte, Erläuterungen“ verwiesen. Abschließend wird eine Auswahlliste von weiterführender Literatur zum Thema „Sprachsensibler Fachunterricht“ angeboten.

## 1. Transparenz der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen

In meinem Fachunterricht mache ich auch die sprachlichen Anteile des Lernens für meine Schüler in verständlicher Weise transparent.			
Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.1	Am Anfang einer Unterrichtseinheit erkläre ich in der Regel <b>sowohl</b> die fachlichen <b>als auch</b> die sprachlichen Ziele (geplanten Ergebnisse). <i>z. B. in Form eines →Advance Organizers mit doppeltem Fokus..</i>		
1.2	Ich stelle sicher, dass die Schüler verstanden haben, worum es bei den fachlichen <b>und</b> den sprachlichen Zielen geht <i>z. B. durch eigene Rückfragen bzw. dadurch, dass die Schüler in meinem Unterricht gewohnt sind, Rückfragen zu stellen, wenn sie unsicher sind und erwarten können, dass auch die sprachlichen Zielangaben von mir präzisiert / konkretisiert werden.</i>		
1.3	Bei der Formulierung von Aufgaben achte ich in besonderem Maße auf die Operatoren, damit die Schüler wissen, welche gedanklichen und sprachlichen Leistungen erwartet werden. <i>Ich arbeite mit einem überschaubaren Inventar von →Operatoren (nicht mehr als 12), die immer wiederkehren und deren Bedeutungen den Schülern vertraut sind.</i>		
1.4	Aufgaben, die einen besonderen Stellenwert für meinen Fachunterricht haben bzw. zur Bewältigung längere Zeit beanspruchen, formuliere ich schriftlich nach einer festen und immer wiederkehrenden →"Aufgabensyntax".		
1.5	Meinen Fachunterricht plane ich mittel- bzw. langfristig. Dabei berücksichtige ich die für mein Fach relevanten →kognitiv-sprachlichen Funktionen, →Textsorten und kommunikativen Aktivitäten: <i>→Kognitiv-sprachliche Funktionen: z. B. aushandeln, benennen/definieren, beschreiben/darstellen, erklären, argumentieren, (be-) werten, Stellung nehmen - →Textsorten: z. B. Versuchsbeschreibung, Protokoll, Inhaltsangabe ... - Kommunikative Aktivitäten: Hörverstehen, Leseverstehen, zusammenhängend Sprechen, miteinander Sprechen, Schreiben/Textproduktion.</i>		
1.6	Am Ende einer Unterrichtseinheit erörtere ich mit den Schülern, ob die fachlichen und sprachlichen Ziele/ Ergebnisse erreicht wurden (ggf. warum nicht) und welche nächsten Schritte folgen sollten.		

## 2. Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft

In meinem Fachunterricht steuere ich mein eigenes sprachliches Verhalten so, dass ich mich einerseits auf die vorhandenen Sprachkompetenzen der Schüler einstelle, ihnen andererseits auch Anregungen für die Aneignung neuer unterrichtssprachlicher Muster und Strategien gebe.			
Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1	Im Unterricht verwende ich sprachliche Mittel sehr bewusst. Ich wähle ein für die jeweilige Unterrichtssituation angemessenes sprachliches →Register.		

	<i>Ich unterscheide zwischen dem informellen, umgangssprachlichen →Register (z. B. wenn die Lernorganisation ausgehandelt wird) und dem stärker formalen schulsprachlichen →Register (z. B. wenn es um Lernwege und Bedeutungsaushandlungen geht) und dem fachsprachlichen →Register (in der Anwendung der Fachterminologie und fachspezifischer Wendungen, z. B. „Kraft auf ... ausüben“).</i>
2.2	Mir ist bewusst, dass bildhafte Sprache, Metaphern, →idiomatische Wendungen und dialektal geprägte Sprachmittel, aber auch Ironie und Sarkasmus für viele Schüler nicht leicht zu verstehen und einzuordnen sind, deshalb verwende ich in meinen Formulierungen im Wesentlichen sach- und prozessbezogene standardsprachliche Mittel.
2.2	Meine Schüler brauchen ein sprachliches Vorbild, um ihr Repertoire von fachunterrichtlich relevanten sprachlichen Mustern und Strukturen erweitern zu können. Diese baue ich bewusst in meine Formulierungen ein.  <i>z. B. in Form lauter Denksprache, veröffentlichter innerer Monologe, durch besondere Betonung bestimmter Muster/Strukturen/Redemittel.</i>
2.3	Die Formulierung von Aussagen, Aufforderungen, Fragen unterstütze ich bewusst durch die entsprechende Satzintonation, damit Schüler den Sprechakt wenigstens grob einschätzen können, selbst wenn sie Einzelheiten oder sogar das Wesentliche nicht verstanden haben.
2.4	Meine Sprechgeschwindigkeit und den Gebrauch meiner sprachlichen Mittel stimme ich so weit wie möglich auf den Spracherwerbsstand meiner Schüler ab  <i>Simplifizierungen im Sinne von „teach-speak“ nützen dem Spracherwerb der gesamten Lerngruppe wenig. Mein eigenes Sprachniveau wähle ich so, dass es leicht über dem der Lerngruppe insgesamt liegt, damit es sprachlich anregend bleibt. Ich weiß allerdings auch, welche Schüler Mühe haben, dem mündlich geführten Unterricht zu folgen. Im Umgang mit diesen Schülern verwende ich einfach konstruierte kurze Sätze.</i>
2.5	Ich akzentuiere mit meiner Aussprache sowie mit meinem Sprachverhalten insgesamt fachlich bedeutsame Aspekte sowie die Übergänge von einem Thema zum nächsten bzw. von einer Unterrichtsphase zur folgenden  <i>z. B. durch Stimmführung, verlangsamtes Sprechtempo, Senkung/ Hebung der Stimme, Wiederholung, Gestik/Mimik, Körpersprache.</i>
2.6	Schwierige fachunterrichtliche Sachverhalte versuche ich mit erhöhtem verbalem Aufwand verständlich zu machen  <i>z. B. Wiederholung, Reformulierung, Paraphrasierung, Erweiterung von Aussagen, Konkretisierung und Exemplifizierung, schrittweise wiederholende Zusammenfassung.</i>
2.7	Zur „Hörerlenkung“ und zur Erleichterung von Verstehensprozessen nutze ich häufig ankündigende und redekommentierende Redemittel  <i>z. B. Einschübe wie „und das ist jetzt besonders wichtig“, „und das werden wir in Einzelheiten am Montag untersuchen“, Ankündigungen wie „danach werden wir sehen, wie ...“</i>
2.8	Wenn ich im Unterrichtsplenum selbst schreibe, dann formuliere ich in der Regel zusammenhängend und normgerecht, um den Schülern Sprachmodelle zur eigenen Verwendung anzubieten  <i>z. B. beim Tafelanschrieb, auf Folien, bei Computerprojektionen und Arbeitsblättern vermeide ich Stichwortlisten, achte auch auf Grundregeln der Zeichensetzung und lasse die Schüler meine Texte „überprüfen“.</i>
2.9	Je nach Bedürfnissen der Schüler und den fachlichen Anforderungen der jeweiligen Aktivität nehme ich unterschiedliche Rollen wahr:  <i>als Person, die Information zur Verfügung stellt, die sprachliche Hilfen gibt, die kognitive Prozesse strukturiert etc.</i>

### 3. Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler zum Sprachhandeln

In meinem Fachunterricht erhalten die Schüler Gelegenheiten, auch komplexere Äußerungen zusammenhängend (schriftlich oder mündlich) zu formulieren.			
Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
○	○	○	○
3.1	<p>Ich kontrolliere meinen Redeanteil im Unterricht, so dass den Schülern mehr Zeit für eigene Beiträge bleibt.</p> <p><i>Mir ist bewusst, dass Lehrkräfte in der Regel einen hohen Redeanteil am Unterricht haben (&gt; 60%) und diesen meist unterschätzen. Deshalb überlege ich mir gut, wann ich was zu sagen habe.</i></p>		
3.2	<p>Die mündliche Interaktion ist in meinem Unterricht entschleunigt. Ich lasse den Schülern Zeit, damit sie inhaltlich komplexe Äußerungen konstruieren können.</p> <p><i>Um Schülern ausführlichere und zusammenhängend formulierte Äußerungen zu ermöglichen, warte ich nach einem Impuls drei bis fünf Sekunden, bis ein Schüler zu Wort kommt. Dies zwingt mich auch, meine Impulse und Fragen bewusster zu formulieren. Außerdem biete ich – je nach Notwendigkeit - Strukturrahmen und Muster für komplexere Äußerungen in Form von Handouts oder Wandplakaten an.</i></p>		
3.3	<p>Meine Fragen und Impulse an die Schüler gestalte ich offen, so dass sie nicht mit einzelnen Wörtern oder Gesten reagieren können.</p> <p><i>Im Unterrichtsgespräch vermeide ich verkettete Sprechhandlungen nach dem Muster des →triadischen Dialogs (→IRF-Zyklen = initiation – response - feed-back). Diese drängen Schüler in die reaktive Rolle und erschweren die sprachliche Weiterentwicklung, denn sie kommen so nicht zum ausführlichen und zusammenhängenden Sprechen und lernen nicht, Fachdiskurse zu eröffnen.</i></p>		
3.4	<p>Ich gebe dann korrekatives Feedback, wenn es um sprachliche Phänomene geht, die eine Funktion für die Erreichung fachunterrichtlicher Ziele haben.</p>		
3.5	<p>Mit fachlich bzw. sprachlich unangemessenen Schülerreaktionen gehe ich behutsam um und versuche, Schüler zur Selbstkorrektur zu bewegen</p> <p><i>z. B. dadurch, dass ich Elemente der Schüleräußerung mit Frageintonation oder „fragender Körpersprache“ wiederhole, um Klärung oder erneute Formulierung oder andere Schüler um Unterstützung bitte.</i></p>		
3.6	<p>In meinem Fachunterricht werden die Schüler angeleitet, unterschiedliche Rollen einzunehmen</p> <p><i>z. B. als Berichterstatter, Moderator, Sprachwächter bei Gruppen-/Projektarbeit.</i></p>		
3.7	<p>In meinem Fachunterricht plane ich häufig schriftliche Arbeitsphasen ein.</p> <p><i>Die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und die Überarbeitung eigener Formulierungen fällt den Schülern leichter, wenn sie die eigenen Texte mehrfach und selbstkritisch lesen können. Dies wirkt sich auch positiv auf ihren mündlichen Sprachgebrauch aus und vertieft die kognitive Durchdringung fachlicher Sachverhalte und Problemstellungen.</i></p>		
3.8	<p>Für die Übungs- und Arbeitsphasen setze ich häufig offene Aufgabenformate ein.</p> <p><i>Diese dienen der weiteren Sprachentwicklung in Richtung auf akademischen/elaborierten Sprachgebrauch (→CALP = cognitive academic language proficiency). Geschlossene Formate zementieren meist Sprachentwicklungsstände und unterstützen im Wesentlichen nur das Lernen von Faktenwissen.</i></p>		

3.9	<p>Meine Unterrichtseinheiten enthalten immer auch einzelne Aufgaben, die zu anspruchsvollen kognitiven Leistungen (<i>higher-order thinking skills</i>) und schriftgestützten ausführlicheren sprachlichen Äußerungen herausfordern.</p> <p><i>Aufgabenlösungen werden unter Berücksichtigung sprachlicher Aspekte einzeln oder im Klassenplenum besprochen. Für Überarbeitung schriftlicher Ausführungen setze ich auch Techniken des kooperativen Schreibens ein (z. B. →Textlupe, →über den Rand hinaus schreiben).</i></p>
3.10	<p>Den „sprachlichen Umsatz“ in meinem Fachunterricht steigere ich dadurch, dass ich in Abständen Aufgaben und Arbeitsformen einplane, die nur mit hohem verbalen Aufwand leistbar sind und zugleich von den Schülern als motivierend wahrgenommen werden</p> <p><i>z. B. vorbereitete und strukturierte Debatten, Rollenspiele, Simulationen, Präsentationen in Verbindung mit peer evaluation, darstellendes Spiel (drama), Recherchen und Interviews mit realen oder fiktiven Fachexperten.</i></p>
3.11	<p>Übungen und Arbeitsphasen sind in meinem Fachunterricht so angelegt, dass die Schüler in sprachlichen Austausch treten und voneinander lernen können</p> <p><i>z. B. Paararbeit, gemeinsame Aufgabenlösung, →peer editing, →peer tutoring, →think-pair-share techniques, →peer teaching ...</i></p>
3.12	<p>Den Klassenraum für meinen Fachunterricht habe ich so organisiert, dass sprachliche bzw. kommunikative Belange unterstützt werden</p> <p><i>z. B. an der Tafel (Whiteboard) etc.) ist immer an der gleichen Stelle ein Platz reserviert für zielrelevante Sprachmittel - Sitzordnung erleichtert die Kommunikation (für Arbeitsgruppen und Plenumsphasen) - authentische Texte (Vergrößerungen) und gelungene Schülerprodukte (z. B. Collagen) als Wandschmuck - sichtbar sind auch Regeln für die Unterrichtskommunikation.</i></p>
3.13	<p>Wenigstens einmal pro Halbjahr führe ich mit meinen Schülern ein Projekt durch, in dem sie ihre sprachliche Handlungsfähigkeit auch durch Kontakte zur außerschulischen Wirklichkeit unter Beweis stellen können</p> <p><i>z. B. Erkundungen oder Befragungen in relevanten Arbeits- und Gesellschaftsbereichen, kooperative Vorhaben mit der örtlichen Universität bzw. Wirtschaft, Teilnahme an Wettbewerben - evtl auch grenzüberschreitende Projekte mit Schulen in anderen Ländern.</i></p>

#### 4. Gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische sprachliche Mittel, Strategien und Textsorten

<p>Sprachliche Kompetenzen, die für Lernerfolge in meinem Fachunterricht relevant und/oder spezifisch sind, werden von mir in besonderer Weise beachtet, indem ich feststelle, in welchem Maße meine Schüler bereits darüber verfügen, und sie gegebenenfalls mit Techniken des →Scaffolding gezielt unterstütze, sich diese Kompetenzen anzueignen.</p>				
	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.1	<p>In meinem Unterricht lernen Schüler, Verantwortung für das eigene Sprachlernen zu übernehmen. Deshalb thematisiere und unterstütze ich Sprachlernstrategien und –methoden.</p> <p><i>Schüler erkunden, wann , wie, wo und mit welchen Mittel das eigene Sprachlernen im Sachfachunterricht am besten gelingt; sie sind experimentierfreudig, tauschen sich mit anderen aus, erschließen sprachliche Formen u. Strukturen aus dem Kontext, dokumentieren Lernergebnisse mit eigenen Formulierungen, stellen Bezüge zwischen den Sprachen her, über die sie selbst verfügen.</i></p>			
4.2	<p>In meinem Unterricht ermutige ich die Schüler zur Reflexion über Lernwege und Lernerfolge – natürlich unter Berücksichtigung sprachlicher Aspekte</p> <p><i>z. B. durch die Arbeit mit Sprachlerntagebüchern, dem →(Sprachen-) Portfolio</i></p>			

4.3	<p>Ich unterscheide zwischen anlassbezogenem und zielrelevantem sprachlichen Unterstützungsbedarf. Für den zielrelevanten Unterstützungsbedarf stelle ich „Sprachgerüste“ (→Scaffolds) bereit, die aus einem Überangebot relevanter sprachlicher Mittel und/oder Impulsen zur Kognitivierung bestehen.</p> <p><i>„Anlassbezogener sprachlicher Unterstützungsbedarf“ bezieht sich auf sprachliche Phänomene, die keine unmittelbare Relevanz für das fachunterrichtliche Thema haben. Dieser Unterstützungsbedarf ist meist individuell wg. individueller Sprachlernbiographien. Darauf gehe ich auch individuell ein bzw. stelle Hilfsmittel zur Verfügung (z. B. Wörterbuch). „Zielrelevanten Unterstützungsbedarf“ bedeutet, dass fachunterrichtlichen Ziele nicht ohne bestimmte Sprachhandlungen erreicht werden können. Dafür stelle ich (a) sprachliche Routineausdrücke zur reflektierten Auswahl zur Verfügung bzw. mache die sprachlichen Merkmale von →Textsorten und Sprachhandlungen bewusst. Dabei vermeide ich Zugänge über systematische Grammatikübungen..</i></p>
4.4	<p>Mir ist bewusst, dass die fachunterrichtliche Begrifflichkeit für viele Schüler eine Verstehensbarriere ist. Deshalb gehe ich im Unterricht mit Fachbegriffen sehr behutsam um.</p> <p><i>Ich beschränke mich auf das curricular gebotene fachsprachliche Minimum an Schlüsselbegriffen; diese sichere ich aber gründlich ab durch Abgrenzungen zu bedeutungsähnlichen Wörtern der Umgangssprache, durch Vergleich und Kontrast zu anderen Fachbegriffen in einem →semantischen Netz, durch Definitionen, durch Modellformulierungen, in denen die jeweiligen Begriffe kontextualisiert vorkommen.</i></p>
4.5	<p>In meinem Fachunterricht dienen →Scaffolds (a) der Arbeit mit →Textsorten/ Genres, (b) nicht-sprachlichen Zeichensystemen, (c) kognitiven Strategien und Operationen, (d) Konzepten und Begriffssystemen, die für meinen Fachunterricht relevant sind.</p>
4.6	<p>Bei meiner Planung zielrelevanter sprachlicher Unterstützung (→Scaffolds) berücksichtige ich die Verbindung zwischen kognitiven und sprachlichen Operationen (grundlegende →Diskursfunktionen)</p> <p><i>z. B. aushandeln - erfassen/ benennen – beschreiben – berichten/erzählen - erklären – argumentieren – (be-) werten – modellieren/simulieren.</i></p>
4.7	<p>Ich setze unterschiedliche Techniken ein, um die Schüler beim Entwickeln eines Bewusstseins für Struktur, Kohärenz und Kohäsion eines Textes zu unterstützen, so dass sie Texte entsprechend selbst erstellen können.</p>





## 5. Sprachliche Angemessenheit von Materialien (Texte, Medien, Lehr- und Lernmittel)

<p>Die Materialien, die ich in meinem Fachunterricht einsetze prüfe ich vorher darauf hin, ob sie den Schülern sprachlich Schwierigkeiten verursachen können. Je nach fachlicher Notwendigkeit tausche ich die Materialien aus, unterstütze sie durch zusätzliche nicht-sprachliche Darstellungsformen oder sprachlich entlastende Hinweise, Erklärungen oder sonstige Hilfsmittel.</p>			
Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.1	<p>In meinem Fachunterricht setze ich in der Regel Texte ein, die auf den Spracherwerbsstand der Schüler abgestimmt sind bzw. leicht darüber liegen.</p> <p><i>Sollten aus fachlichen Gründen sprachlich schwierige Texte erforderlich sein, schreibe ich diese nicht zum Zweck der sprachlichen Vereinfachung um, sondern stelle sprachliche Hilfen zur Verfügung.</i></p>		
5.2	<p>Ich gebe den Schülern Gelegenheit, eventuell auftretende sprachliche Schwierigkeiten im Umgang mit Materialien zu erkennen bzw. zu benennen.</p> <p><i>z. B. durch gezielte Rückmeldephasen oder Bereitstellung eines Rasters zum Aufschreiben solcher Schwierigkeiten - ggf. durch Nachreichen von sprachlichen Mitteln oder Einschleusen eines Klärungsgeprächs..</i></p>		



5.3	<p>Ich unterstütze in meinem Fachunterricht Schüler durch die Bereitstellung von Lern- und Arbeitstechniken, damit sie beim Lesen von Fachtexten selbstständig sprachliche Barrieren überwinden können</p> <p><i>z. B. Erschließung von Wortbedeutungen aus dem Kontext, Dekonstruktion von syntaktisch komplexen Aussagen, Bewusstmachung von Wortbildungselementen, Heranziehen von anderen Sprachen ...</i></p>
5.4	<p>Wenn ich aus fachunterrichtlichen Gründen nicht auf den Einsatz von sprachlich schwierigen Texten verzichten kann, dann stelle ich geeignete Hilfen zur Verfügung</p> <p><i>z. B. durch →pre-reading activities, themenbezogene Arbeit mit →Wortfeldern, Diagrammen, Bildern etc. – keine alphabetisch organisierten Wortlisten!</i></p>
5.5	<p>In meinem Fachunterricht finden nicht-sprachliche Zeichensysteme verstärkt Berücksichtigung, vor allem deren Verbalisierung bzw. die „Übersetzung“ der Information von einem Darstellungsmodus in den anderen</p> <p><i>z. B. Filme, Bilder, Schemata, Diagramme, Statistiken – Transformation von Bedeutung von einer Repräsentationsform in eine andere sowie für verschiedene Adressaten.</i></p>
5.6	<p>Im Klassenraum für meinen Fachunterricht sind Materialien zur fachlichen Anregung bzw. als Hilfe für das selbstständige Arbeiten verfügbar</p> <p><i>z. B. Nachschlagewerke, Fachwörterbücher, Atlanten, Karten, PCs mit Internetzugang usw.</i></p>
5.7	<p>Ich biete oft verschiedene Aktivitäten an, um unterschiedliche →Lesehaltungen/Lesestrategien/Lesetechniken je nach fachunterrichtlichem Zweck des Lesens zu bewusztzumachen und weiterzuentwickeln</p> <p><i>z. B. punktuelles, sequenzielles, diagonales, kursorisches, intensives, kritisches Lesen.</i></p>

## 6. Sprachliche Aspekte der Leistungsfeststellung, -bewertung, Tests

<p>Mir ist bewusst, dass bei den fachunterrichtlich üblichen Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung sprachliche Aspekte eine große Rolle spielen. Dennoch setze ich auch Aufgabenformate ein, die ausführlichere und zusammenhängend formulierte Äußerungen verlangen. Bei der Leistungsbewertung gebe ich mir Mühe, eventuelle sprachliche Minderleistungen für die Bewertung der Fachleistung nicht zu veranschlagen, melde den Schülern jedoch gezielt diejenigen sprachlichen Bereiche zurück, an denen sie noch arbeiten müssen.</p>			
Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
			
6.1	<p>Soweit überhaupt eine klare Aufteilung möglich ist, werden in meinem Fachunterricht sprachliche Aspekte bei der Bewertung fachlicher Leistungen nicht berücksichtigt</p> <p><i>Ich gebe allerdings häufig qualitative Rückmeldungen zu sprachlichen Aspekten (z. B. in Hausheften, auch bei Schriftlichen Arbeiten etc.) und in Beratungsgesprächen.</i></p>		
6.2	<p>Ich stelle meine Beurteilung der Leistung und des sprachlichen Fortschritts eines Schülers wenigstens einmal pro Schulhalbjahr in einer beschreibenden Evaluierung dar, die für den Schüler, dessen Eltern und andere transparent und verständlich ist.</p>		
6.3	<p>In meinem Sachfach haben wir uns an unserer Schule darauf geeinigt, pro Klasse eine Vergleichsarbeit zu schreiben, um die Gewissheit zu haben, dass die sprachliche Entwicklung alters- und fachangemessen verläuft und dass es keine systematischen bzw. unaufholbaren Rückstände bei den erreichten Fachkompetenzen gibt.</p>		
6.4	<p>An unserer Schule haben wir die sprachlichen Kompetenzen definiert, über die Schüler verfügen sollten, damit sie mit Aussicht auf Erfolg am Fachunterricht des folgenden Bildungsab-</p>		

schnitts teilnehmen können.
-----------------------------

**Stichworte, Erläuterungen**

**Advance Organizing (advance organizer):** Ganz allgemein ist a. o. eine Strategie der Textgestaltung. Am Anfang eines Textes wird ein Überblick über die folgenden Inhalte gegeben. Dies soll zum Weiterlesen motivieren und das Verständnis dadurch erleichtern, dass sich der Leser mental organisiert und sein diesbezügliches Vorwissen aktiviert.

Analog wird der Begriff in der Pädagogik verwendet. Am Anfang einer Unterrichtsstunde/-reihe wird den Lernenden eine Übersicht darüber gegeben, was wie gelernt werden soll. Um die lernpsychologische Wirkung des a. o. zu steigern, ist die dialogische Einbeziehung der Lernenden bei der Interpretation des Materials (Text, graphische Darstellung, Lernlandkarte) angeraten. Die empirischen Nachweise der Auswirkung auf den Lernerfolg sind jedoch nicht eindeutig. Offensichtlich können viele Kontextfaktoren eine Rolle spielen. Hier wird für den Fachunterricht mit sprachlichen Risikogruppen eine zweifache Ausrichtung des a. o. empfohlen: auf die erwarteten (a) fachlichen, (b) sprachlichen Lernergebnisse, vgl. o. Beispiel.

Fachliche Kompetenzen	Sprachliche Kompetenzen
Am Ende dieser Unterrichtseinheit haben wir gelernt ...	
wie das Wasser über die Erde verteilt ist	wie man Mengenangaben absolut und relativ darstellt und versprachlicht (68,7 % des Wassers kommt in Form von Eis und Schnee vor) – wie man die Aussagen von Säulen- und Tortendiagrammen zusammenfasst
welche Eigenschaften dem Wasser zugeschrieben werden können	wie man mehrere beschreibende Äußerungen zusammenhängend formuliert und sprachliche Mittel der Verknüpfung verwendet
...	...

**Aufgabensyntax:** Gemeint ist damit, dass die Formulierung von komplexeren Aufgaben im Fachunterricht bestimmte Angaben enthalten sollte, die auch die erwarteten sprachlichen Leistungen für die Schüler transparent machen wie in dem folgenden Beispiel:

**Analysiere die thematische Karte Kaliforniens und erkläre, warum sich das Central Valley gut für die Landwirtschaft eignet. Fasse die Ergebnisse in einer zweiminütigen mündlichen Präsentation zusammen, die auch für solche Zuhörer verständlich sein sollte, die nicht an unserem Unterricht teilgenommen haben.**

In diesem Beispiel aus dem Erdkundeunterricht kommen zu den →Operatoren (hier: rot gekennzeichnet) weitere Angaben hinzu, die die erwarteten sprachlich-kognitiven Aktivitäten näher präzisieren: die Materialbasis (grün), der fachliche Gegenstand bzw. die fachliche Problemstellung (blau), das textuelle Ausgabeformat bzw. die →Textsorte (orange) und schließlich sog. Gelingensbedingungen (violett). Die Bringschuld der Schüler liegt in der konzentrierten Auseinandersetzung mit Wortlaut und Intention der Aufgabenstellung.

**CALP:** Abkürzung für *cognitive academic language proficiency*, ein Begriff, den der kanadische Pädagoge Jim CUMMINS (1979) im Kontrast zu BICS (*basic interpersonal communicative skills*) in die Diskussion um Schulerfolg und sprachliche Entwicklung von Migrantenkindern

eingebraucht hat. CALP ist als ein Schlüsselbegriff für Sprachkompetenzen, die in Kontexten des institutionellen Lernens gefordert sind. Sie werden – wenn sie nicht aus der Familie mit in die Schule eingebracht werden – sehr langsam aufgebaut (5 bis 7 Jahre) und stehen so im Kontrast zu den relativ schnell verfügbaren alltagskommunikativen Fähigkeiten (BICS). Einzelheiten – auch zu dem terminologischen Wandel bei CUMMINS (*conversational proficiency* – *academic language proficiency*) und entsprechenden Literaturangaben s. Kurzdarstellung von Grieshaber <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/cummins/eisberg.html>. (Stand: 23.01.2012)

**CLIL:** Abkürzung für *content and language integrated learning*. Der in Deutschland übliche Begriff “bilingualer Fachunterricht” hat relative feste Konturen, weil Organisationsformen der Verwendung einer schulischen Fremdsprache als Arbeitssprache im nicht-sprachlichen Fachunterricht relativ festgelegt sind und bindende curriculare Vorgaben existieren. CLIL macht das Tor begrifflich weit auf für die unterschiedlichsten Formen fachlichen Lernens vermittels einer Fremdsprache.

Die inzwischen international weitläufige und differenzierte Praxis der Integration von Sach- und Sprachlernen und die zugrundeliegenden didaktisch-methodischen Konzepte sowie die zugehörigen Spracherwerbs- und -lerntheorien liefern für den sprachbewussten/-sensiblen Fachunterricht in der dominanten Schulsprache wertvolle Anregungen und Impulse. Die Literatur – vielfach auch zugänglich über das Internet – kann aus quantitativen Gründen hier nicht dokumentiert werden. Informationen und weiterführende Links u.a. über <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488> (Stand: 23.01.2012, Registrierung erforderlich); [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/html/clil\\_e\\_news.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/html/clil_e_news.htm) (Stand: 23.01.2012);

<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/en2751287.htm> (Stand: 23.01.2012) .

**DFU:** Abkürzung für Deutschsprachiger Fachunterricht, wird verwendet im Zusammenhang mit dem deutschen Auslandsschulwesen. DFU „ist Fachunterricht in deutscher Sprache mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch nicht als erste Sprache sprechen. Er wird hauptsächlich an Grundschulen, Fachmittelschulen und Gymnasien in den Fächern Biologie, Chemie, Geografie, Informatik, Mathematik, Nationalitätenkunde, Physik unterrichtet. Ziel ist es, Schülern auf der Grundlage eines fundierten Fachwissens besondere Fähigkeiten für Studium und die vielen Jahre ihres späteren Berufslebens zu vermitteln...“ [http://www.auslandsschulwesen.de/nn\\_2168550/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DFU/node.html?\\_nnn=true](http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2168550/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DFU/node.html?_nnn=true) (Stand: 23.01.2012)

11

**Idiomatische Wendung:** ist eine feste Verbindung mehrerer Wörter zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der einzelnen Elemente hergeleitet werden kann. Oft können wörtliche und übertragene Bedeutungen neben einander stehen: z. B. „grün + Zweig“ = Der Zweig ist noch grün / auf keinen grünen Zweig kommen. I. W. sind für Fremd- und Zweitsprachensprecher oft ein Problem, weil sie Bedeutungen nicht aus den einzelnen Elementen konstruieren können, sondern als Ganzes in ihren Wortschatz integrieren müssen. S. auch →Kollokation.

#### Kognitiv-sprachliche Funktion:

**Kollokation:** häufiges gemeinsames Auftreten von zwei oder mehreren Wörtern (z. B. finster + Nacht, Kurve kratzen) – K. sind in starkem Maße kontext- und textsortenabhängig und treten als formelhafte Wendungen in konventionell geprägten →Textsorten und im Zusammenhang mit Fachsprachen auf, z. B. in Gesetzestexten, Verwaltungstexten, Bedienungsanleitungen, Wetterberichten. Sie prägen auch in erheblichem Maße fachunterrichtliche Gebrauchsmuster (eine Gleichung aufstellen, einen Mittelwert bilden, Geraden laufen zueinander parallel). Vgl. auch →Idiomatische Wendung.

**Kritische Freunde:** Hier verwendet im Zusammenhang mit Methoden der internen Evaluation von Unterricht, die durch den Blick von außen angereichert werden. K. F. sind sog. Peers, also hier Fachlehrkräfte, die sich im Prinzip solidarisch auf Augenhöhe um die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität bemühen. Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität auf der Grundlage kriteriengeleiteter Unterrichtsbeobachtung können von Kollegen der eigenen Schule oder von „verbündeten“ Schulen erfolgen. Voraussetzung ist, dass sie einen ähnlichen fachlichen Hintergrund haben, sich mit Verfahren der Evaluation gut auskennen, gemeinsam Ergebnisse erörtern und von- und miteinander lernen wollen.

**Lesehaltungen/Lesestrategien/Lesetechniken:** Für diese Begriffe gibt es in der einschlägigen Literatur keine konsensfähigen Definitionen. Wesentlich ist, dass die Schüler lernen, abhängig von der Situation und dem Zweck des Lesens („Warum soll ich den Text lesen? Was trägt der Text zur Aufgabenbewältigung bei?“) eine bestimmte „Lesehaltung“ einzunehmen, mit der gleichzeitig die Verarbeitungstiefe der Textinhalte festgelegt wird (orientierendes, suchendes, genaues, kritisches, kreatives, unterhaltendes Lesen). Unter den Begriff der „Lesetechnik“ lassen sich folgende Lesehaltungen subsumieren: punktuelles, sequentielles, diagonales, kursorisches, intensives Lesen. Mit „Lesestrategien“ werden häufig schrittig aufgebaute Kombinationen von Einzeltechniken verstanden, so z. B. SQ3R (survey, question, read, recite, review), PQ4R (preview, questions, read, reflect, recite, review) oder das MURDER-Schema (setting the **M**ood to study, reading for **U**nderstanding, **R**ecalling the material, **D**igesting the material, **E**xpanding knowledge, **R**eview). Vgl. dazu u.a. [http://www.teachsam.de/arb/arb\\_les\\_centermap.htm](http://www.teachsam.de/arb/arb_les_centermap.htm) (Stand: 23.01.2012).

**Morphosyntaktisch:** Bedeutet: grammatisch im engeren Sinne, also Formenlehre (Morphologie) und Satzlehre (Syntax).

**Operator:** Psychologen definieren O. u.a. folgendermaßen: „ Ein Operator ist eine Anweisung in bestimmter Weise auf einen bestimmten Realitätsausschnitt einzuwirken. Gewöhnlich ist ein Operator eine sensomotorische Koordination, die einem Tier oder einem Mensch oder sonst irgendeinem System dazu dient, seine Umwelt zu verändern oder auch seinen eigenen Standpunkt in der Umwelt zu verändern. Ein Operator kann aber auch "intern" sein. Er bewirkt dann z. B. die Veränderung eines Wissensbestandes oder sonst einer inneren Konstellation.“ [http://psychologie.fernuni-hagen.de/lernportal/Externe\\_Materialien/Uni\\_Bamberg\\_Glossar/DetjeKuenzelSchaub\\_Glossar.pdf](http://psychologie.fernuni-hagen.de/lernportal/Externe_Materialien/Uni_Bamberg_Glossar/DetjeKuenzelSchaub_Glossar.pdf) (Stand: 23.01.2012).

In der Schulpädagogik ist der Begriff im Zusammenhang mit der Entwicklung standardorientierter zentraler Abschlussprüfungen aufgekommen. Vgl. dazu folgende Erklärung der Bildungsbehörden in Baden-Württemberg: „Operatoren sind handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Prüfungsaufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet. Die empfohlene Basisoperatorenliste und die jeweilige Zuordnung zu den Anforderungsbereichen sind Grundlage für die schriftliche Abiturprüfung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Darüber hinaus bestimmen im Einzelfall Fachspezifika, der Schwierigkeitsgrad des Inhalts bzw. die Komplexität der Aufgabenstellung die Zuordnung zu den Anforderungsbereichen. Pro Teilaufgabe sollte nur ein Operator verwendet werden.“ <http://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za1392/rpkg/materialien/basisop.pdf> (Stand: 23.01.2012).

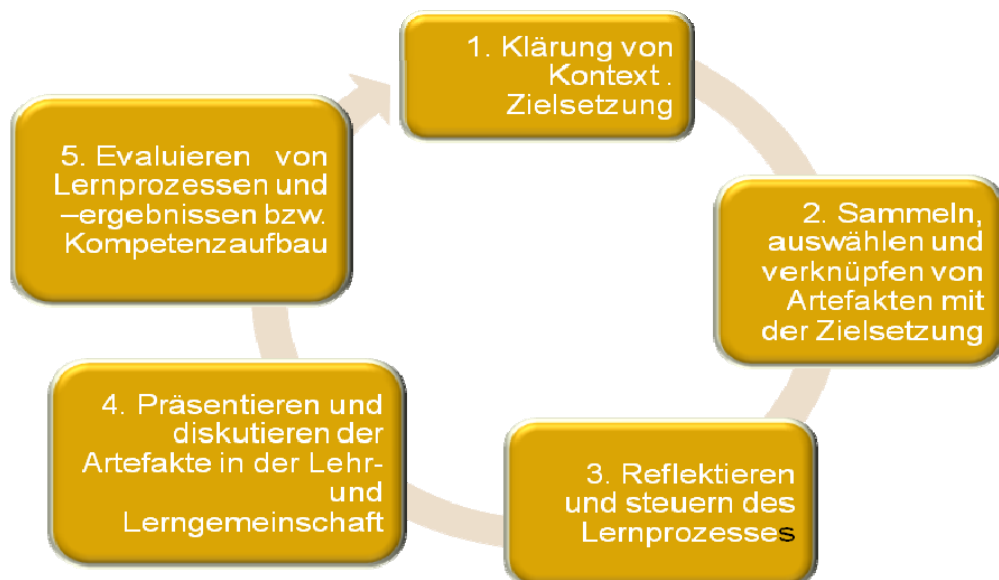
Hier wird der Begriff auf „handlungsinitiierende Verben“ bzw. Ausdrücke bei der Formulierung von komplexeren offenen Aufgabenstellungen insgesamt angewendet. Vgl. dazu →Aufgabensyntax.

**Peer editing:** Methode des kooperativen Schreibens, Schüler lesen und kommentieren gegenseitig ihre Schreibprodukte und machen Vorschläge zur Optimierung. Zu Methoden des kooperativen Schreibens bietet das Wiki [http://wiki.zum.de/Kooperatives\\_Schreiben](http://wiki.zum.de/Kooperatives_Schreiben) (Stand: 23.01.2012) grundlegende Orientierungen und weiterführende Links und Literatur.

**Peer teaching:** Hier verstanden als "Lernen durch Lehren" (Jean-P. Martin) d.h., Schüler übernehmen die Lehrerrolle und müssen sich Themen und Problemzusammenhänge also erst selbst erschließen, bevor sie Lernprozesse für ihre Mitschüler gestalten. Dies führt in der Regel zu größerer kognitiver Verarbeitungstiefe und damit zu größerer Nachhaltigkeit der Lernergebnisse.

**Peer tutoring:** →peer teaching.

**Portfolio:** Für den Bereich der Pädagogik kann man von folgender Definition der P.-Arbeit ausgehen: Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen. (nach : Paulson, L. F., Paulson P. R., & Meyer C. (1991). Für nahezu alle schulischen Fächer und Lernbereiche gibt es portfolio-pädagogische Ansätze, mit denen in erster Linie selbstgesteuertes bzw. selbstreguliertes Lernen unterstützt werden soll. Ganz allgemein unterscheidet man die folgenden Phasen der Portfolio-Arbeit:



Nach: Salzburg Research 2006

Für den Bereich des sprachlichen Lernens gibt es standardisierte Instrumente (Europäisches Sprachenportfolio), die u.a. für Selbstevaluation der Lernenden Deskriptoren anbieten, die nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens kalibriert sind. Für den Schulbereich eignet sich: Europäisches Portfolio der Sprachen. Grund- und Aufbauportfolio mit Sprachenpass. Klasse 1 – 10, angeboten von den Verlagen Klett, Cornelsen und Diesterweg. Weitere Informationen sind zugänglich u.a. über die einschlägige Website des Europarats: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> (Stand: 23.01.2012)

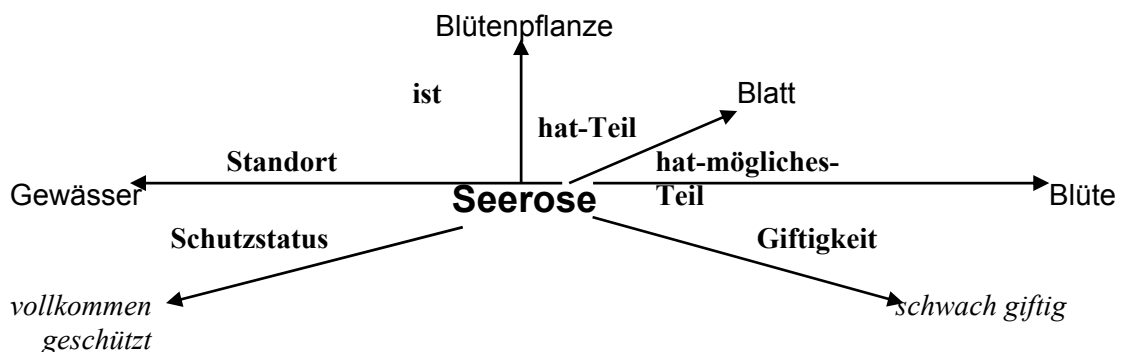
Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen“ ist ebenfalls im Internet verfügbar: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand: 23.01.2012).

**Pre-reading activity:** Auf das Lesen vorbereitende Aktivitäten, die kognitive und sprachliche Verstehensleistungen erleichtern sollen. Dazu gehören u.a. Brainstorming Aktivitäten (Was wir zu dem Thema des Textes schon wissen, was wir mit Hilfe des Textes lernen wollen, was wir von dem Text erwarten können, was uns der Titel schon über den Text verrät), vorbereitende Arbeit mit Schlüsselwörtern des Textes, →Wortfeldarbeit zum Thema des Textes, vorbereitende Übung zur Dekonstruktion komplexer Satzstrukturen, vorbereitende Übungen zu Konnektoren („Verbindungswörtern“).

**Register:** Kennzeichnet die Varietät einer Sprache in Abhängigkeit von einem konkreten kommunikativen Handlungsrahmen – im Gegensatz zu Varietäten, die sich mit der Person des Sprechers verbinden (z. B. Alterssprache, Dialekt, Soziolekt). Nach Ausprägung von Formalität lassen sich unterschiedliche Register-Ebenen unterscheiden, die das Kontinuum zwischen z. B. der Neujahrsansprache eines hochrangigen Politikers und der wechselseitigen Beschimpfung streitender Jugendlicher auf der Straße überspannen. Das Sprachverhalten von akademischen Diskursgemeinschaften (Fachwissenschaftler, Fachlehrer) ist bei der Ausübung ihrer Profession stark formalisiert und das gewählte Register zeichnet sich durch spezifische fachsprachliche Elemente aus.

**Scaffolding:** Bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext als Metapher die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer zunächst vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Es wird jedoch nur so viel Hilfe angeboten, wie der Lernende unbedingt braucht, um eine gestellte Aufgabe selbstständig bearbeiten zu können. Sobald Lernende fähig sind, (Teil-) Aufgaben eigenständig zu bearbeiten, wird das „Gerüst“ schrittweise wieder entfernt. Scaffolding ist die dem sprachsensiblen/-bewussten Fachunterricht angemessene Technik, sprachliches Handeln so zu unterstützen, dass die von der jeweiligen Aufgabe gestellten kognitiven und metakognitiven Operationen für die Schülerinnen und Schüler leistbar sind. Damit ist die Technik des Scaffolding kompatibel mit konstruktivistischen Lernkonzepten und solchen pädagogischen Techniken und Strategien, die das selbstbestimmte Lernen unterstützen wie z. B. guided/sheltered learning. Lev VYGOTSKY'S (1978) ZPD (Zone der proximalen Entwicklung) gibt die konzeptuelle Grundlage für das Scaffolding ab, wie es später auch von WOOD/BRUNER (1985) thematisiert wird. Vygotsky's „Zone der proximalen Entwicklung“ ist die Differenz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand des Lernenden und dem potentiellen Entwicklungsstand, also zwischen dem Niveau der Selbstständigkeit, das der Lernende aktuell erreicht hat, und dem Niveau, das er unter Anleitung und mit Unterstützung erreichen könnte. Das schrittweise Abbauen des Lerngerüsts wird auch als *fading* bezeichnet.

**Semantisches Netz:** Geht „auf Modelle menschlichen Gedächtnisses der Kognitionspsychologie zurück. Diesen Modellen liegt die Annahme zugrunde, dass Konzepte, die semantisch miteinander in Beziehung stehen, durch Strukturen repräsentiert sind, die in einer geeigneter Art und Weise miteinander verbunden sind. Diese Verbindungen (zweistellige Relationen) heißen assoziative Beziehungen. ... Konzepte sind in S. N. durch Knoten repräsentiert, wobei die Knotenbeschriftung den Konzeptnamen angibt. Aussagen über ein Konzept werden durch Kantenverbindungen mit anderen Knoten dargestellt. Auf diese Weise können Angaben zu den Eigenschaften eines Konzepts gemacht werden. Eine Eigenschaft wird dabei durch einen Knoten repräsentiert, während die Beschriftung der Kante, die einen Konzeptknoten mit einem solchen Eigenschaftsknoten verbindet, die Eigenschaftsklasse angibt. Eine semantische Beziehung eines Konzepts zu einem anderen Konzept wird durch eine Kante zwischen den betreffenden Konzeptknoten dargestellt. Die Kantenbeschriftung bezeichnet den Kantentyp und somit die Art der Beziehung.“



Oliver Huber (2003). Semantische Netze

**Textsorte:** Seit den 1970-er Jahren verwendeter Begriff mit unscharfen Rändern. Merkmale, die eine Textsorte im engeren Sinne konstituieren sind: Funktion, Kommunikationsbereich/Domäne (z. B. Medien, Verwaltung, Alltag, Politik) sowie stereotype Merkmale der sprachlichen Gestaltung. Nach K. BRINKER (2001) sind Textsorten „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativfunktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.“

Auf den Bereich des sprachsensiblen bzw. -bewussten Fachunterricht gemünzt, muss konstatiert werden, dass Schule als Diskursgemeinschaft ein eigenes Repertoire an Textsorten bzw. ihrer Varianten historisch entwickelt hat und zwar in unterschiedlicher Maße für die Anbahnung von Produktions- und Verstehenskompetenzen. Zu beachten sind dabei auch fächer- und lernbereichsspezifische Konventionen (unterschiedliche Muster für Protokolle und Versuchsbeschreibungen z. B.).

K. BRINKER (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 5. Auflage, Berlin

**Think-pair-share Techniken:** Grundstruktur kooperativen Lernens.

- Think: Arbeite zuerst für dich alleine. Lies den Text, studiere die Aufgabenstellung, mache Notizen, schlage nach, krame in Unterlagen und im Gedächtnis.
- Pair: Teile und vertiefe die Ergebnisse deiner Überlegung in Partner- oder Gruppenarbeit.
- Share: Präsentiert eure Arbeitsergebnisse im Plenum, vergleicht und vertieft sie gegebenenfalls.

15

Dieses Vorgehen kann also auch als grundlegende Abfolge von Einzelarbeit (EA) zu Partner- bzw. Gruppenarbeit (PA bzw. GA) und zuletzt zum Austausch im Plenum (PL) angesehen werden. Dadurch steht kooperationsorientierter Unterricht zwischen frontaler Belehrung und selbstreguliertem individuellem Lernen.

<http://wiki.zum.de/Think - Pair - Share> (Stand: 23.01.2012)

**Wortfeld:** Menge von Wörtern mit einem oder mehreren gemeinsamen Bedeutungsmerkmalen. Wortfeldarbeit im Fachunterricht verbindet fachinhaltliche und sprachliche Aspekte, so z. B. im Erdkundeunterricht die Arbeit zum Wortfeld „Niederschlag“ (Hagel, Schnee, Graupel, Regen ...). Wortfelder lassen sich zu →semantischen Netzen strukturieren.



## Literaturauswahl zum sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Fachunterricht (wird erweitert)

- (2006) Fächerunterricht ist Sprachunterricht. Themenheft. In: Grundschule 4. (Westermann)
- Benchmarking Content and Language Integrated Learning, Project 118702-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz. Sprache in allen Fächern. <http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/grundlagen-der-sprachfoerderpraxis/sprachfoerderung-in-sachfaechern.html>
- Council of Europe (o.J.). Languages of Schooling. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp) (Stand: 23.01.2012).
- Department for Geo-Sciences / Geography Institute for Teaching Methodology of Geography, Johann Wolfgang Goethe-University Frankfurt a.M. An observation grid for analysing bilingual geography teaching (from the perspective of integrating content subject and language). <http://www.mobidic.org/doc/DIC/GeographieBilUnt/GeorasterBilUnt-UK.pdf> (Stand: 23.01.2012).
- Echevarria, J., Vogt, M.E., Short, D. (2000). Making content comprehensible for English language learners: The SIOP Model. Boston, MA ( Allyn & Bacon).
- ECML (o.J.). Welcome to the CLIL Matrix. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/index.htm> (Stand: 23.01.2012).
- Elder, Catherine (1993). How do subject specialists construe second language proficiency? In: Language Testing. 10/3. 235-254. Auch: [http://ltrc.unimelb.edu.au/mpl/papers/01\\_1\\_2\\_Elder.pdf](http://ltrc.unimelb.edu.au/mpl/papers/01_1_2_Elder.pdf) (Stand: 23.01.2012).
- Elder, Catherine (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? In: Language Testing /2. 149-170.
- Leisen, Josef (2009): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Hintergrundwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach.* Bonn (Varus-Verlag) <http://www.varus.com> (Stand: 23.01.2012).
- Ludbrook, Geraldine (o. J.). Developing a performance test for Italian CLIL teacher certification: examining CLIL teacher language. <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1017/1/17Ludbrook.pdf> (Stand: 23.01.2012).
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective.* Mahwan N.J., London (Lawrence Erlbaum P.).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen (Narr).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, LISUM (2008). Fachbrief Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Thema: Sprachlernen in den Fächern. Berlin.
- Tajmel, Tanja (2011). Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen\\_und\\_schularten/ganztagsschule](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschule)



[n/Tagungen/Tagung\\_30.3.11/Tajmel%20Wortschatzarbeit%20im%20NawiUnterricht\\_ide%20Versand.pdf](#) (Stand: 23.01.2012) Erscheint unter dem Titel „Wort.Schatz“ in ide. informationen zur deutschdidaktik H. 1.

Thürmann, Eike, Helmut Vollmer, Irene Pieper (2010): Languages of schooling: focusing on vulnerable learners. (= The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, Studies and resources 2). Strasbourg (CoE).

University of Cambridge, ESOL Examinations (o.J.). TKT: Content and Language Integrated bLearning (CLIL). <http://www.cambridgeesol.org/exams/tkt/index.html#tktclil> (Stand: 23.01.2012).

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: John Wiley & Sons.