

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

Julia Schallenberg und Daniela Caspari

2.2.1 Ausgangspunkte und Prinzipien der Erstellung

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

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

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

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

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

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

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

Folgende Merkmale zeichnen das Instrument aus:

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

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

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

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

2.2.2 Aufbau und Verwendung des Instruments

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

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

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

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

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

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

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

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

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

D Analyse der Aufgabenstellung

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

E Sprachbildende Überarbeitung

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

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

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

2.2.3 Erfahrungswerte aus dem Einsatz in der universitären Lehrkräftebildung

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

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

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

2.2.4 Zur Weiterentwicklung des Instrumentes

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

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

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

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

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

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

Literatur

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