

2.1 ENTWICKLUNG SPRACHBILDENDER AUFGABEN IN DEN FÄCHERN

Matthias Sieberkrob und Daniela Caspari

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

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

2.1.1 (Lern-)Aufgaben

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

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

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

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

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

Tabelle 1: Charakteristika von Aufgaben und Lernaufgaben

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Prinzipien für die Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben

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

1. Das fachliche Lernen als Ausgangspunkt

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

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

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

2. Kompetenzorientierung

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

3. Bewusste Fokussierung der sprachbildenden Maßnahmen

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

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

4. Scaffolding

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

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

5. Kleinere sprachbildende Hilfestellungen

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

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

6. Orientierung an Textsorten

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

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

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

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

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

7. Sprachliches Lernen erfahrbar machen

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

2.1.3 Vorgehensweisen bei der Entwicklung der sprachbildenden Aufgaben ³

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

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

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

3. die Aufgabe fachdidaktisch analysiert wurde bzw. zum gewählten Material Aufgaben unter Berücksichtigung des Berliner Rahmenlehrplans und fachdidaktischen Diskursen entwickelt wurden,

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

4. eine sprachbildende Analyse erfolgte bzw. die im *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)*, vgl. Caspari et al. 2017 in diesem Ordner, Kap. 2.2) indirekt enthaltenen sprachbildenden Prinzipien beachtet wurden,
5. die Aufgabe inkl. der zu ihr gehörigen Materialien überarbeitet und ergänzt wurden. Oftmals wurden die Aufgaben dabei nicht nur sprachbildend, sondern auch fachdidaktisch weiterentwickelt und zu Lernaufgaben im oben skizzierten Sinne ausgebaut.

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

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

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

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

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

Literatur

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

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