

**Meiners, Antoinette & Jostes, Brigitte (2018):
Adaption des „Instruments zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (ISAF)“ für das Fach Physik.
Potsdam: Universität Potsdam.**

Dieses Instrument zeigt Handlungsschritte für eine sprachbildende Analyse und Überarbeitung von Aufgaben im Fach Physik auf. Grundlage dieser Adaption ist das *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)* von Daniela Caspari, Torsten Andreas, Julia Schallenberg, Victoria Shure und Matthias Sieberkrob (2017). Es wurde im Rahmen des Berliner Projekts „Sprachen-Bilden-Chancen. Innovationen für das Berliner Lehramt“ entwickelt und steht zusammen mit weiteren unterstützenden Materialien (Methodenblättern, exemplarischen Lernaufgaben) auf der Homepage des Projekts für die Lehrkräftebildung zur Verfügung (<https://www.sprachen-bilden-chancen.de>).

Die EntwicklerInnen von *isaf* wünschten sich eine rege Nutzung des Instruments in der Lehrkräftebildung, die auch fachspezifische Anpassungen und andere Formen der Weiterentwicklung nicht ausschließen sollte. Im Rahmen des Teilprojekts „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung“ (Leitung: Prof. Christoph Schroeder) des Projekts PSI an der Universität Potsdam wurde dieser Gedanke aufgenommen und *isaf* in der Didaktik der Physik (Leitung: Prof. Andreas Borowski) erprobt. Auf Basis der Erprobungsergebnisse sowie der Ergebnisse eines fächerübergreifenden Workshops wurde die hier vorliegende Adaption entwickelt.

Veränderungen und Ergänzungen, die an *isaf* vorgenommen wurden (im Dokument **rot** hervorgehoben):

- Analyseschritte, die fachdidaktische Fragestellungen betreffen, wurden an die Didaktik der Physik angepasst und mit Literaturhinweisen versehen.
- Beispiele wurden fachlich angepasst.
- Die einzelnen Schritte von Teil E des Grundlagendokuments („Sprachbildende Überarbeitung“) wurden an die Teile A bis D angehängt.
- Auf Hürden der Analyse, die in der Erprobung deutlich wurden, wird in Anmerkungen verwiesen.
- Sprachwissenschaftliche Begriffe, die zu Verständnisschwierigkeiten führten, werden in einem Anhang erläutert (im Dokument in KAPITÄLCHEN).
- Im Anhang werden Lektürehinweise zu sprachenbezogenem Grundlagenwissen für Lehrkräfte gegeben.



Zu analysierende Aufgabe:

Autor/in:		Titel:	
Fundstelle:			
Klassenstufe:		Umfang in U-Std.:	
<i>inhaltliche und curriculare Einordnung</i>			
benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen:	z.B.: inhaltlich sprachlich methodisch		

Die folgenden Schritte helfen Ihnen, eine (Lern-)Aufgabe zu analysieren. Das Ziel ist es, die Stellen zu identifizieren, an denen sprachliche Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, um das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

A Fachdidaktische Analyse der Aufgabe

Die Grundlage der sprachbildenden Analyse ist die fachdidaktische Analyse der Aufgabe: Was sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Hilfe der Aufgabe lernen?

		Teilaufgabe 1	Teilaufgabe 2
Schritt 1: Aus welchen Teilaufgaben setzt sich die Aufgabe zusammen? <i>Welches Antwortformat wird jeweils verlangt?</i>	<i>z.B. eine Hypothese bilden, ein Experiment planen</i> <i>z.B. offene, halboffene, geschlossene Aufgabe</i>		
Schritt 2: <i>Welches Anforderungsmerkmal kommt der jeweiligen Teilaufgabe zu?</i> <i>Welchem Lernprozess nach Leisen lässt sich diese zuordnen?</i>	<i>vgl. Fischer & Draxler (2003, S. 309 f.)</i> <i>vgl. Leisen (2010, S.74ff.)</i>		
Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen mit dieser Aufgabe erworben bzw. vertieft werden? <i>Welche Niveaustufen lassen sich zuordnen?</i>	Fachlich, ggf. auch kommunikativ, sozial, personal, methodisch <i>aus RLP Physik</i>		
Schritt 4: <i>Entspricht die Aufgabe einer kompetenzorientierten Lernaufgabe nach Leisen? (Werden die gestuften Aufgabenstellungen berücksichtigt?)</i> <i>Wenn Experiment behandelt wird: Entspricht die Aufgabe dem Experimentierzyklus nach Frischknecht-Tober & Labudde (2010)?</i>	<i>vgl. Leisen (2010, S. 86 ff.)</i> <i>vgl. Frischknecht-Tobler & Labudde (2010, S. 133-148)</i>		
Schritt 5: Was müssen die SuS im Einzelnen leisten, um die Aufgabe zu bewältigen? <i>Wie ist der Lösungsweg charakterisiert?</i>	z.B. Informationen aus einem Schaubild entnehmen, Argumente vergleichen, eine Skizze erstellen, ein Diagramm zu Textinformationen in Beziehung setzen Achtung: komplexe Operatoren wie z.B. ‚analysieren‘ oder ‚interpretieren‘ verlangen mehrere kognitive Operationen, u.a. den Text verstehen, Inhalte darstellen, Struktur beschreiben, Thesen aufstellen... <i>vgl. Fischer & Draxler (2003, S. 306)</i>		

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

Nun untersuchen Sie die Texte, die die SuS in der Aufgabe bearbeiten müssen, auf ihre sprachlichen Besonderheiten (z.B. Lehrwerkstexte, Quellen, Informationstexte, Zeitungsartikel, Interviews). Dies hilft Ihnen, später die Punkte zu identifizieren, an denen Ihre SuS möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten.

		Text 1
<p>Schritt 1:</p> <p>Welches Ziel ist mit dem Lesen des Textes verbunden?</p> <p>Wofür sollen die Informationen aus dem Text im weiteren Verlauf der Aufgabe verwendet werden?</p>	<p>z.B.: Dem Text sollen Informationen entnommen werden, die als Grundlage für eine spätere Beschreibung dienen.</p>	
<p>Schritt 2:</p> <p>Um welche TEXTSORTE handelt es sich?</p> <p>Welche (typischen) TEXTSORTENMERKMALE weist dieser Text auf?</p>	<p>z.B. Zeitungsartikel, Diagramm, Gesetzestext, informierender Sachtext</p> <p>z.B. spezifischer Textaufbau, REGISTER</p>	
<p>Schritt 3:</p> <p>bei Text-Bild-Kombinationen:</p> <p><i>Welche Darstellungsform nach Leisen lässt sich jeweils zuordnen?</i></p>	<p><i>z.B.: Schaltskizze von bildlicher Darstellung (Skizze) zur gegenständlichen Darstellung (Aufbau des Schaltkreises) vgl. Leisen (2010, S.36)</i></p>	
<p>Schritt 4:</p> <p>Welcher Wortschatz ist für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? (siehe Anm.1)</p> <p>Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen besonders beeinträchtigen?</p> <p>(Achtung: Nicht alle „schwierigen“ Wörter sind für das Textverstehen relevant.)</p>	<p>An alle Wortarten denken!</p> <p>Welche Schlüsselbegriffe? Welche sinntragenden Verben und Adjektive?</p> <p>z.B. neue Fachbegriffe, Begriffe, die in der Alltagssprache selten oder mit anderer Bedeutung verwendet werden, komplexe Komposita</p>	

<p>Schritt 5:</p> <p>Welche grammatischen Strukturen sind für das Textverständnis und für die Gesamtaufgabe zentral? (siehe Anm. 2)</p> <p>Welche grammatischen Strukturen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?</p>	<p>= Schlüsselstrukturen, z.B. Nominalisierungen in Listen, Ersatzstrukturen für „können/müssen“ in Gesetzestexten</p> <p>z.B. Passiv/Passiversatz, Konjunktiv, Konstruktionen mit „lassen“ auch: kohäsionsstiftende Mittel auf Satz- und Textebene (z.B. Rückverweise), Konnektoren ...</p>	
<p>Schritt 6: Sprachbildende Überarbeitung (siehe Anm. 3)</p> <p>Welche spezifischen Lesestile wären für die Bearbeitung der Aufgabe zielführend?</p> <p>Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textrezeption unterstützen?</p> <p>Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?</p> <p>Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten: (siehe Anm. 4)</p> <p>Wie könnte das inhaltliche und/oder sprachliche Vorwissen aktiviert werden?</p> <p>Wie könnte der Text entlastet werden?</p> <p>Wie könnte der Leseprozess angeleitet werden?</p>	<p>z.B. globales, selektives, detailliertes Lesen, ggf. in Kombination</p> <p>Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.</p> <p>z.B. durch Blitzlichtrunde zum inhaltlichen Vorwissen, Laufdiktat zur Wortschatzeinführung, Advance Organizer zu Inhalt und Struktur des Textes</p> <p>z.B. durch Optimierung des Textdesigns, Hervorhebung wichtiger Begriffe, Glossar, erläuternde Grafiken</p> <p>z.B. durch Lesestrategien, Bearbeitung des Textdesigns (z.B. Verschieben von Illustrationen)</p>	

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

Hier untersuchen Sie, welche sprachlichen Anforderungen die in der Aufgabe verlangten produktiven Aktivitäten (z.B. Inhalt wiedergeben, diskutieren, erläutern) bzw. Produkte (z.B. eine Tabelle ausfüllen, ein Plakat erstellen, ein Bild beschreiben, einen Vortrag halten) an die SuS stellt.

		Produkt 1
<p>Schritt 1:</p> <p>Welche produktive Aktivität / welches sprachliche Produkt wird gefordert? mündlich, schriftlich, (multi-) medial</p> <p>Um welche TEXTSORTE handelt es sich?</p> <p>Welcher Stil/ welches REGISTER wird verlangt?</p> <p>Welches sind die (realen oder fiktiven) Adressaten des Produkts?</p>	<p><i>z.B. einen Versuchsaufbau beschreiben, eine Hypothese aufstellen</i></p> <p><i>z.B. Versuchsprotokoll</i></p> <p>z.B. ALLTAGSSPRACHE, BILDUNGSSPRACHE, FACHSPRACHE (auch in Kombination) – formell, informell, umgangssprachlich</p> <p>z.B. Mitschüler, <i>Wissenschaftler</i></p>	
<p>Schritt 2:</p> <p>Welches sind die für die Erstellung des Produkts notwendigen Sprachhandlungen?</p>	<p>Beachten Sie hierbei, was die Operatoren verlangen z.B. definieren, beschreiben, erklären</p>	
<p>Schritt 3:</p> <p>Welcher Wortschatz ist notwendig? (<i>siehe Anm. 1</i>)</p>	<p>An alle Wortarten denken!</p> <p>z.B. welche Schlüsselbegriffe, sinntragenden Verben und Adjektive, Wortfelder, typischen Redemittel, feste Formulierungen/Chunks</p>	
<p>Schritt 4:</p> <p>Welche grammatischen Strukturen sind notwendig bzw. typisch für das Produkt? (<i>siehe Anm. 2</i>)</p>	<p>z.B. Konnektoren wie deshalb, daher, zuerst, dann, anschließend und entsprechende Satzstruktur, Passiv, Konjunktiv</p>	

Schritt 5: Sprachbildende Überarbeitung (siehe Anm. 3)

Enthält die Aufgabe bereits Maßnahmen, die die Textproduktion (mdl. und schriftl.) unterstützen?

Wenn ja: Sind diese für das fachliche Lernen funktional und für die SuS ausreichend?

Wenn nein: Welche Unterstützungsmaßnahmen können sinnvollerweise ergänzt werden? Je nach Aufgabenziel und Vorkenntnissen der SuS (siehe Anm. 4) könnte das Maßnahmen zu folgenden Aspekten beinhalten:

Wie könnte die Planung und Organisation des angestrebten Produkts unterstützt werden?

Wie könnte die Umsetzung des angestrebten Produkts unterstützt werden?

Wie könnte der Überarbeitungsprozess des Produkts angeleitet werden?

Welche Korrekturhilfen könnten zielführend sein?

Wenn ja, dann sind keine weiteren Maßnahmen erforderlich.

durch Hilfestellungen zur Ideensammlung und inhaltlichen Organisation wie: Mind Map, Begriffsnetz, ConceptMap, Tabelle usw.

durch Strukturhilfen wie: Kriterienraster, Frageraster, vorgegebene Gliederung, vorgegebener Schreibplan usw.

durch Formulierungshilfen wie: Redemittel, Verben und Verbalausdrücke, Chunks usw.

durch Wortschatzhilfen wie: Wortfelder, Glossar, Wortgeländer usw. durch Grammatikhilfen wie: Textbausteine, Grammatikregeln, Mustersätze usw.

durch Feedback z.B. durch Schreibkonferenz, Expertenteam, Textlupe, Randnotizen usw.

durch Beobachtungsbogen (insb. für mündliche Produkte) und Reflexionsgespräche

durch Hilfe zur Selbsthilfe z.B. Korrektur durch Kontrollbogen, Fragen oder Aufforderungen

durch Erfassung von „typischen Fehlern“ und Diskussion im Plenum

D Analyse der Aufgabenstellung

Nun analysieren Sie die Aufgabenstellung auf der Basis der Analyseergebnisse aus A, B und C. Achtung: In der Aufgabenstellung stecken die Schwierigkeiten häufig im Detail.

		Teilaufgabe 1
<p>Schritt 1: Ist die Aufgabenstellung verständlich? (siehe Anm. 5)</p> <p>Ist die Aufgabenstellung klar und eindeutig formuliert?</p> <p>Ist die Aufgabenstellung fachlich angemessen und dem Kenntnisstand der SuS entsprechend formuliert?</p> <p>Ggf.: Sind die einzelnen Schritte klar erkennbar? (Gliederung)</p> <p>Ist die Aufgabenstellung in sich schlüssig?</p>	<p>z.B. Verwendung von Bildungssprache auf einem der Lerngruppe angemessenen Niveau, mit Fachbegriffen, die u.U. erläutert werden</p> <p>z.B. eindeutige Überschriften, Absätze, Nummerierung</p> <p>wenn nicht: z.B.: einzelne Teilaufgaben sind nicht klar eingebunden, das zu erstellende Produkt passt nicht zur Situation</p>	
<p>Schritt 2: Ist die Aufgabenstellung transparent?</p> <p>Werden die fachlichen und sprachlichen Ziele deutlich?</p> <p>Werden klare Erwartungen an das Endprodukt formuliert?</p> <p>Wenn notwendig: Gibt es Raum für eine sprachliche Reformulierung der Aufgabe durch die SuS?</p>	<p>Ja/nein, ggf. auch durch Advance Organizer, Kann-Beschreibungen</p> <p>z.B. fachliche und sprachliche Kriterien zur Beurteilung</p> <p>z.B. als Kriterienraster, Checkliste, Beurteilungsbogen</p> <p>z.B. schriftliche Reformulierung (z.B. „Was muss ich jetzt tun?“), mündliche Arbeitsplanung in der Gruppe</p>	
<p>Schritt 3:</p> <p>Gibt es in der Aufgabenstellung bereits Hilfestellungen zur Bearbeitung?</p> <p>Werden Hinweise zum methodischen Vorgehen gegeben?</p>	<p>z. B. Arbeitstechniken, Strategien</p>	
<p>Schritt 4: Sprachbildende Überarbeitung (siehe Anm. 3)</p> <p>Überprüfen Sie nun, ob die Aufgabenstellung funktional und verständlich ist und verändern Sie diese ggf.</p>	<p>z.B. durch Abstimmung der Aufgabenformulierung auf die sprachlichen Kompetenzen der SuS, klares, übersichtliches Aufgabendesign, Unterteilung des Arbeitsprozesses in Teilschritte, Advance Organizer</p>	

Anmerkungen

1. Bisher gibt es noch keine eindeutigen Erkenntnisse darüber, welche sprachlichen Phänomene (insbesondere sprachschwachen) SuS Schwierigkeiten bereiten. Werden Fachlehrkräfte aufgefordert, einen Text auf sprachliche Schwierigkeiten hin zu untersuchen, so liegt ihr Fokus meist auf Fachbegriffen. Der weitere (z.B.) bildungssprachliche Wortschatz, der für die Aufgabe zentral ist, wird dabei oft übersehen. Beispiel: „Zwei baugleiche Lämpchen sollen in einem unverzweigten Stromkreis mit einer Batterie zum Leuchten gebracht werden“: Diese Aufgabenstellung enthält die Konstruktion „etw. zum Leuchten bringen“, in der das Verb „bringen“ seine eigentliche Bedeutung verloren hat.
2. Auch grammatische Strukturen, die für das Verständnis zentral sind und Schwierigkeiten bereiten könnten, werden häufig übersehen. Gleiches Beispiel: „Zwei baugleiche Lämpchen sollen in einem unverzweigten Stromkreis mit einer Batterie zum Leuchten gebracht werden“: In dieser Aufgabenstellung steht die Konstruktion „etw. zum Leuchten bringen“ im Passiv und wird mit dem Modalverb „sollen“ verbunden, mit dem die Aufforderung an die (nicht explizit genannten oder angesprochenen) SuS ausgedrückt wird.
3. isaf fragt hier nach hilfreichen Strategien/Methoden, die sich auch auf Strategien und Methoden der SuS beziehen könnten. Die Beispiele verweisen dann aber auf Strategien der Lehrenden (z.B. Bereitstellung von Redemitteln). Diese überschneiden sich mit den Hinweisen zur „Sprachbildenden Überarbeitung“, der den Teil E von isaf ausmacht und dort wieder als Schritte eins bis drei nach den Teilen B bis D gegliedert ist. Da die Schritte zur sprachbildenden Überarbeitung in dieser Adaption direkt an die Analyseteile B bis D angehängt wurden, ergab sich eine Überschneidung mit der Frage nach Strategien und Methoden. Zu den Unterstützungsmaßnahmen siehe u.a. die „Methodenwerkzeuge“ in Leisen (2010) sowie die „Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung“, die ergänzend zu isaf erstellt wurde und online verfügbar ist (Kraft; Meissner; Schallenberg; Shure; Sieberkrob & Caspari, 2018).
4. Sowohl die inhaltlichen als auch die sprachlichen Vorkenntnisse der SuS stellen insbesondere in der 1. Phase der Lehrkräftebildung eine fiktive Größe dar. Hierin liegt ein Problem für die Verankerung von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung allgemein, aber auch für dieses Instrument. So sind Normalitätserwartungen von Studierenden bezüglich der sprachlichen Voraussetzungen der SuS häufig von der eigenen sprachlichen Sozialisation geprägt und realistische Vorstellungen von der Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen nicht unbedingt gegeben.
5. Bei der Bearbeitung irritierte die Verwendung des Begriffs „Aufgabe“ unter der Rubrik „Analyse der Aufgabenstellung“.

Anhang

1. Begriffserläuterungen

Begriffe wie TEXTSORTE oder REGISTER verweisen jeweils auf verschiedene sprachwissenschaftliche Traditionen und Diskurse, so dass sie nicht einheitlich definiert werden können. Arbeitsdefinitionen blenden diese Problematik aus, dennoch sind sie notwendig. Empfehlungswert für fundierte, aber immer noch knappe Erläuterungen zu zahlreichen Begriffen der Sprachbildung: Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. (http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf).

Generell werden in der Sprachwissenschaft sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Produkte als TEXT bezeichnet. In diesem Sinne ist auch ein mündliches Referat ein TEXT. In den Naturwissenschaften sind Kombinationen verschiedener Darstellungsformen (z.B. bildlich, sprachlich, symbolisch, mathematisch) sehr verbreitet. Solche Kombinationen werden als DISKONTINUIERLICHE TEXTE bezeichnet. Eine TEXTSORTE wird als eine Gruppe von (schriftlichen oder auch mündlichen) Texten verstanden, die bestimmte Merkmale (TEXTSORTENMERKMALE) gemeinsam hat. Textsorten im naturwissenschaftlichen Unterricht sind z.B. das Versuchsprotokoll, der Lehrbuchtext oder das Referat. Ein Versuchsprotokoll besitzt als Merkmal nicht nur einen klar festgelegten Textaufbau, es zeichnet sich auch durch die Verwendung einer bestimmten Rede- und Schreibweise aus: Als sprachliches REGISTER wird allgemein eine Rede- und Schreibweise bezeichnet, die für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristisch ist. So wird BILDUNGSSPRACHE als ein REGISTER verstanden, das unter anderem fächerübergreifend für das schulische Lernen charakteristisch ist und dessen Verwendung somit auch ein Merkmal der Textsorte Versuchsprotokoll darstellt. Hinzu kommt das Register des jeweiligen Faches, das als FACHSPRACHE bezeichnet wird. Diese zeichnet sich nicht nur durch Fremdwörter und spezifische Formulierungen aus, auch besitzen alltäglich verwandte Wörter im fachlichen Kontext häufig eine andere Bedeutung. Dem Begriff der BILDUNGSSPRACHE wird gegenwärtig häufig der Begriff der ALLTAGSSPRACHE gegenübergestellt: Hiermit wird das Register bezeichnet, das für alltägliche Zusammenhänge (vom privaten Bereich bis zur informellen Öffentlichkeit) charakteristisch ist und das Kinder in der Regel recht schnell erwerben. Obgleich Alltagssprache an Mündlichkeit und Bildungssprache (wie auch die Fachsprachen der schulischen Fächer) an Schriftlichkeit orientiert sind, ist keines dieser Register auf mediale Mündlichkeit (gesprochene Sprache) oder mediale Schriftlichkeit (geschriebene Sprache) beschränkt: So zeichnet sich auch die Textsorte Referat durch die Verwendung von Bildungssprache und Fachsprache aus.

	Alltagssprache ←	→ Bildungssprache
inhaltlich	einfach	kognitiv anspruchsvoll
kontextuell	in einen Kontext eingebettet	kontextreduzierte Situationen
textuell	dialogisch	monologisch
sprachlich	an Mündlichkeit orientiert: lexikalisch und grammatisch einfach	an Schriftlichkeit orientiert: grammatisch komplex, lexikalisch anspruchsvoll

(Darstellung in Anlehnung an Berendes & Dragon u.a. (2013: 24f.))

2. Sprachenbezogenes Grundlagenwissen für Lehrkräfte: Lektüreempfehlungen

Welches Wissen benötigen Lehrkräfte aller Fächer über Sprache, um ihren Fachunterricht sprachbildend gestalten zu können? Hierüber gehen die Meinungen auseinander. Unsicherheiten von (angehenden) Lehrkräften beziehen sich oft auf die Beschreibung grammatischer Strukturen. Hierbei wird nicht nur der notwendige Umfang an explizitem Wissen über grammatische Phänomene häufig überschätzt, auch kommen andere thematische Bereiche durch diese Fokussierung oft zu wenig in den Blick. So zählen insbesondere Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Sprache und Schrift, die interne Heterogenität der deutschen Sprache und ein- und mehrsprachige Erwerbskontexte zu den Themen, die Lehrkräfte für einen sprachbildenden Unterricht reflektieren können sollten. Da diese und weitere Themen nicht Gegenstand fachdidaktischer Lehrveranstaltungen und Fortbildungen sind, wird häufig nach Lektürehinweisen gefragt. Hierzu eine kleine kommentierte Auswahl:

1. Truckenbrodt, Hubert (2014). Das Deutsche. In Manfred Krifka; Joanna Błaszczak; Annette Leßmöllmann; André Meinunger; Barbara Stiebels; Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (S. 35-65). Heidelberg: Springer.
Der Texte gibt einen verständlichen Einblick in Geschichte und grundlegende Strukturen der deutschen Sprache.
2. Klein, Wolfgang (2017). Die Vielfalt der deutschen Sprache. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung / Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.). *Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. (S. 15-51) Tübingen: Stauffenburg.
Der Text gibt eine fundierte und dennoch leicht verständliche Einführung in die interne Vielfalt der deutschen Sprache.
3. Bickes, Christine (2016). *Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden*. Hannover: unidruck.
Anders als andere (meist umfangreichere) Darstellungen der deutschen Grammatik beschränkt sich diese Publikation auf grammatische Aspekte, die für Lehrkräfte in allen Fächern von Bedeutung sind. Die Erläuterungen sind allgemein verständlich.
4. Thürmann, Eike; Krabbe, Heiko; Platz, Ulrike & Schumacher, Matthias (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann.
https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14638/pdf/Thuermann_et_al_2017_Sprachbildung_als_Aufgabe_aller_Faecher_und_Lernbereiche.pdf
Der zweite Teil dieser Publikation mit dem Titel „Didaktisch-methodische Sensibilisierung von Sprachberaterinnen und Sprachberatern“ gibt eine kompakte Einführung in grundlegende Themen der Sprachbildung. Sie enthält u.a. informative Ausführungen zu Sprachvarietäten bzw. Registern, Merkmalen von Bildungssprache, einen Leitfaden zu sprachlichen Hürden, Prüffragen zur Konkretisierung von Lernaufgaben usw.
5. Schroeter-Brauss, Sabina; Wecker, Verena & Henrici, Laura (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Münster: Waxmann.
Das Buch thematisiert nicht nur Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht in ihren verschiedenen Dimensionen, auch ist den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ein Kapitel gewidmet, in dem Zweitspracherwerb etc. thematisiert werden. Die Merkmale der Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht werden allgemein verständlich dargestellt. Das Buch enthält ein umfassendes Glossar mit vielen grammatischen Begriffen.

3. Verwendete Literatur

- Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weiner, Sabine; Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hrsg.) (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 17-41). Münster u.a.: Waxmann.
- Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria & Sieberkrob, Matthias (2017). *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)*. <https://www.sprachen-bilden-chancen.de>
- Fischer, Hans E. & Draxler, Dennis (2003). Konstruktion und Bewertung von Physikaufgaben. In Kircher, Ernst & Schneider, Werner (Hrsg.). (2003). *Physikdidaktik in der Praxis*. (S. 300-322). Berlin Heidelberg: Springer.
- Frischknecht-Tobler, Ursula & Labudde, Peter (2010). *Beobachten und Experimentieren*. In Labudde, Peter (Hrsg.). (2010). *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.-9. Schuljahr* (S. 133-148). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Kraft, Andreas; Meissner, Almuth; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria; Sieberkrob; Matthias & Caspari, Daniela (2018): *Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung*. <https://www.sprachen-bilden-chancen.de>
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.