

Bartholemy, Claudia; Thonhauser, Ingo

«L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 5-12



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bartholemy, Claudia; Thonhauser, Ingo: «L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 5-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139137

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

«L'apprentissage passe par le texte». Zur Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Claudia Bartholemy und Ingo Thonhauser

Zusammenfassung In unserem Beitrag stellen wir ein Ausbildungsangebot an der Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne dar, das sich an zukünftige Lehrpersonen verschiedenster Fächer richtet. Im Mittelpunkt steht die Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens. Auf fachlicher Ebene wird die Frage nach der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz mit «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) verknüpft. Methodisch bilden reflexive Praxis und gemeinsame Materialentwicklung einen weiteren Schwerpunkt. Wir situieren das Ausbildungsangebot in der aktuellen Fachdiskussion, stellen die Komponenten des Konzepts vor und ziehen im abschliessenden Teil unter Berücksichtigung der Evaluierungen durch die Studierenden Bilanz.

Schlagwörter Bildungssprache – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Lehrpersonenausbildung

«L'apprentissage passe par le texte». Reflecting on the Language Dimension of all Learning in Teacher Education

Abstract In our contribution we present a teacher training module for teachers of various subjects at the Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne. The main theoretical emphasis lies on reflecting on the language dimension of all learning, combining a focus on academic language with Content and Language Integrated Learning (CLIL). Reflective practice and the development of teaching material add a practical dimension. We situate the module in its theoretical context and present its main elements. In the last part of the paper we discuss the results of the students' evaluation of the module and present our conclusions.

Keywords academic language – Content and Language Integrated Learning (CLIL) – initial teacher education

1 Die sprachliche Dimension allen Lernens als Gegenstand der Ausbildung von Lehrpersonen

«The language dimension is of utmost importance for all levels of school learning, but it is particularly important for learning in all subjects» – diese Feststellung fasst die Ergebnisse des Projekts «Language in Education, Languages for Education» zusammen und stammt aus dem kürzlich publizierten Handbuch «The Language Dimension in

All Subjects» des Europarats (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015, S. 13). Im Kontext der gegenwärtigen Migrationssituation in Europa ist die *Sprachlichkeit* allen Lernens in der Didaktik erneut und verstärkt Thema (vgl. «Babylonia» 3/2015 zum Thema «Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz» und das Sonderheft 2016 von «Fremdsprache Deutsch» zum Thema «Deutsch für Lernende mit Migrationshintergrund»). Bildungschancen eröffnen sich über die Sprache, in der gelehrt und gelernt wird, und zwar nicht nur in Sprachfächern, sondern in allen Schulfächern. Schülerinnen und Schüler lernen eine mehr oder minder vertraute Sprache, die ihre Erstsprache oder eine Zweitsprache sein kann, als Sprache des schulischen Lernens kennen. Mit Helmut Feilke könnte man von «Schulsprache» im Sinne von «auf das Lehren bezogene[n] und für den Unterricht zu *didaktischen* Zwecken *gemachte[n]* Sprach- und Sprachgebrauchsformen» (Feilke, 2012, S. 5) sprechen, die Ausdruck dafür sind, dass Sprache neue Funktionen erhält. Für die Schule charakteristische Sprachhandlungen wie Erklären, Zusammenfassen, Argumentieren oder Erörtern zeigen sich in spezifischen Textsorten und in ihren sprachlichen Merkmalen, die in der Regel nicht Teil der Sprachkompetenz sind, über die die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Lernende entwickeln hier also zunächst sprachlich neue Kompetenzen, die erfolgreiches Lernen erst ermöglichen, da diese sie dazu befähigen, schulische Lernangebote zu nutzen (im Sinne von Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, vgl. Helmke, 2006). Diesem Sachverhalt wurde zunächst in der Sprachendidaktik, und hier vor allem im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Schmölder-Eibinger (2010) oder Neugebauer und Nodari (2012) sprechen hier von «Textkompetenz»; parallel dazu ist zunehmend der Begriff «bildungssprachliche Kompetenz» (Gogolin et al., 2011) in Gebrauch: «Die Bildungssprache ist an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiert und dient zur Kommunikation abstrakter, kontextenthobener Sachverhalte. Sie ist Mittel zum Erkenntnisgewinn und zur Kommunikation von Lernergebnissen» (Drumm & Henning, 2015, S. 12).¹ Diese Definition repräsentiert den gegenwärtigen Gebrauch des Begriffs und verweist deutlich auf die fächerübergreifende Dimension dieses sprachlichen Lernens. Aus unserer Sicht ist dies ein wichtiger Beitrag, um die sprachliche Dimension allen Lernens klarer zu fassen.

Schon an dieser kurzen Skizze wird deutlich, dass die Frage nach der Entwicklung *bildungssprachlicher Kompetenz* auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor neue Aufgaben stellt. Schliesslich handelt es sich hier nicht ausschliesslich um eine Angelegenheit der Sprachendidaktik, sondern auch der Didaktiken anderer, sogenannter nicht sprachlicher Fächer, wie dies die Autorinnen und Autoren eines kürzlich erschienenen Beitrags sehr überzeugend darstellen (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Tinge, 2015). Dies ist der wissenschaftliche Kontext eines Ausbildungsangebots für die Sekundarstufen I und II an der Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP) in Lausanne, das wir im folgenden Abschnitt präsentieren.

¹ In der einleitend erwähnten Publikation des Europarats (Beacco et al., 2015) wird hierfür der Begriff «academic language» verwendet; in der französischen Fassung wird dieser mit «langue académique» wiedergegeben.

2 Die sprachliche Dimension allen Lernens in der Lehrpersonenausbildung an der HEP Vaud

Seit 2012 bieten wir Studierenden ein interdisziplinäres Seminar mit dem Titel «Dimension langagière dans l'enseignement : L'apprentissage passe par le texte (lire, comprendre, traiter)» an, in dem wir uns zentral mit der Rolle von Bildungssprache und Textarbeit im Unterricht auseinandersetzen und dies mit methodischen Ansätzen des «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) verbinden. Auch CLIL kann in diesem Zusammenhang nicht mehr ausschliesslich als Ansatz der Fremdsprachendidaktik gesehen werden, sondern wird in seiner fachdidaktischen Dimension neu konzeptualisiert (Feilke, 2012; Meyer et al., 2015). Die Studierenden haben die Gelegenheit, eigene Erfahrungen im Unterrichtspraktikum in diesem methodisch-didaktischen Rahmen zu situieren (reflexive Praxis) und konkrete Unterrichtssequenzen auszuarbeiten. Die Innovation des Ansatzes liegt daher nicht nur darin, dass die aktuelle wissenschaftliche Diskussion die Grundlage eines Ausbildungsangebots bildet, sondern auch in der konsequenten Umsetzung dieses interdisziplinären Konzepts bei der Gestaltung und Durchführung des Moduls. Dieser didaktische Doppeldecker gewährleistet eine grösstmögliche Kongruenz zwischen dem Lerngegenstand – der sprachlichen Dimension aller Fächer – und den im Modul durchgeführten Lehr- und Lernaktivitäten, die diese Dimension veranschaulichen und erlebbar machen. In den nachfolgenden Abschnitten stellen wir dar, welche Elemente entscheidend zu dieser Kongruenz beitragen.

2.1 Das Zielpublikum

Da das Modul interdisziplinär angelegt ist, können angehende Lehrpersonen aller Fächer, die in der Sekundarstufe unterrichtet werden, daran teilnehmen. Dieser fächerübergreifende Ansatz erlaubt es, die sprachliche Dimension allen Lernens herauszustreichen und zu analysieren. Die eminente Wichtigkeit der Schulsprache und bildungssprachlicher Kompetenzen für den Schulerfolg wird hierbei ausdrücklich thematisiert und es werden Wege vorgestellt, die aufzeigen, welchen konstruktiven Beitrag Sprach- und Fachlehrerinnen und -lehrer zur Entwicklung dieser Kompetenzen leisten können. Fremdsprachenlehrpersonen sind zwar in der Regel in der Mehrzahl, wir haben aber jedes Jahr auch eine Gruppe von Lehrpersonen, die andere Fächer unterrichten. Französisch, Geschichte, Musik, Wirtschaft, Biologie und die alten Sprachen waren regelmässig vertreten.

2.2 Das Lehrpersonal

Das Modul wird von der Verfasserin und dem Verfasser dieses Beitrags im Teamteaching unterrichtet. Dabei kommen die Spezialisierungen der Lehrenden zum Tragen, die den theoretischen Rahmen der Veranstaltung abstecken (Bildungssprache, Textarbeit und CLIL). Abgesehen davon haben wir auch das gemeinsame klare Ziel, den theoretischen Input durch sinnvolle Aufgaben auf die alltägliche Unterrichtsebene zu übertragen. Durch das konsequente gemeinsame Vorbereiten der Sitzungen ergeben sich Synergien, die von beiden Unterrichtenden als höchst inspirierend erlebt werden,

da sich ihre Stärken ergänzen. Auf diese Weise gelingt es, den relevanten wissenschaftlichen Kontext mit der Konzeption von motivierenden Aufgaben zu verbinden.

2.3 Der Aufbau des Seminars

Im Seminar selbst wird auf eine stringente Progression geachtet. Wir gehen von einer Diskussion des sprachdidaktischen Konzepts «Kommunikative Kompetenz» aus und situieren die Rolle der Textkompetenz/Bildungssprache und der Textarbeit in diesem Kontext. Dies führt zur Präsentation des CLIL-Ansatzes, der vor allem für die Identifizierung von sprachlichen und fachlichen Elementen, die jedem Unterricht zugrunde liegen, genutzt wird. Diese Vorgehensweise fokussiert im Besonderen das innovative Potenzial von CLIL für alle Fächer, unabhängig davon, ob sie in einer Fremdsprache oder in der Schulsprache unterrichtet werden: Das Modell der vier Cs (Coyle, 2005) – Content, Communication, Cognition, Culture – wird im Hinblick auf die Problematik der Schulsprache und der Bildungssprache fruchtbar gemacht. Insbesondere legen wir den Schwerpunkt auf den Aspekt «Communication», wobei hier im CLIL-Unterricht zwischen «language of learning», «language for learning» und «language through learning» unterschieden wird. Die Parallele wird im Seminar folgendermassen gezogen: Eine Analyse der «language of learning» erlaubt es Studierenden, bildungssprachliche Elemente in Texten zu identifizieren. Im Seminar werden entsprechend deutsch-, englisch- und französischsprachige Quellen zur Theorie, Methodik und Didaktik verwendet. Die Auseinandersetzung mit diesen Texten findet auf zwei Ebenen statt: Zunächst werden die in der Literatur beschriebenen Konzepte und Modelle diskutiert. In einem zweiten Schritt steht danach die Reflexion darüber im Mittelpunkt, dass diese Texte im Seminar für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die «language of learning» darstellen. Die «language for learning» beschreibt die sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung von Aufgaben benötigt werden. Dies wird explizit beim Erarbeiten von Kriterien für gut formulierte Aufgaben, die dann auch durchgeführt werden, thematisiert. Die «language through learning» stellt in den Mittelpunkt, dass in allem schulischen Lernen fächerübergreifende Sprachhandlungskompetenzen entwickelt werden. Dementsprechend dienen mehrere Sitzungen gegen Semesterende dazu, das theoretisch Gelernte in professionelle Handlungsfähigkeit umzusetzen, d.h. vorgegebene Sequenzen zunächst zu analysieren und eigene schliesslich selbstständig zu gestalten (entsprechend der «language through learning», Text- oder Methodenkompetenz). Dieses «learning by living», d.h. die Übereinstimmung zwischen den vermittelten Konzepten und ihrer parallel laufenden konsequenten Anwendung, zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Modul.

2.4 Die Aufgaben im Seminar

Besonders wichtig erscheint uns zu jedem Zeitpunkt die Praxisnähe der durchgeführten Aufgaben. Die Studierenden werden zu Beginn des Semesters beispielsweise damit beauftragt, Lehrmittelauszüge verschiedener Fächer und Stufen zu analysieren. Diese werden auf die zu erwartenden sprachlichen Hürden für die Schülerinnen und Schüler und in Bezug auf die Klarheit der Aufgabenstellungen untersucht. Darüber hinaus

steht immer die Frage im Raum, welche Sprachkompetenz implizit oder auch explizit angestrebt wird und wie man erfolgsorientiert unterrichten kann, d.h. welche Hilfestellungen gegeben werden müssen, damit die Schülerinnen und Schüler eine ihnen gestellte Aufgabe bewältigen können. Der «fachfremde» Blick erleichtert die Identifikation von potenziellen Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler – und steigert damit die potenzielle Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrenden. So ist z.B. ein zukünftiger Fremdsprachenlehrer fähig, einer Chemielehrerin anzugeben, welche (bildungs)sprachlichen Kompetenzen für die Bewältigung einer Aufgabe aus dem Chemiebuch benötigt werden.²

Von den analytischen Aufgaben leiten wir zu den konzeptuellen Aufgaben über. Die Studierenden erhalten zur Semestermitte zunächst Zeit und Raum, von den Lehrenden ausgesuchte Quellen in mehreren Sprachen zu didaktisieren. Ausserdem erhalten sie Beispiele für CLIL-Sequenzen und (literarische) Textarbeit, von denen ausgehend sie eigene, auf ihren Rahmen passende Unterrichtssequenzen konzipieren und diskutieren. Da der literarischen Textarbeit eine herausragende Stellung im gymnasialen Unterricht zukommt, haben wir uns entschlossen, zu diesem Zeitpunkt sowohl Sachtexte als auch literarische Texte als Vorlagen anzubieten. Ziel des Moduls ist es schliesslich, die Studierenden am Ende des Semesters dazu zu befähigen, auf der Basis von von ihnen selbst definierten Lernzielen (Sprache und Fach) einen gesamten Zyklus von der Auswahl der (authentischen) Textgrundlagen bis hin zur konkreten Unterrichtsplanung und -durchführung autonom zu gestalten. Ob dieses Ziel erreicht wird, evaluieren wir mit einem ausführlichen Examensdossier, in dem die Studierenden neben einer selbstständig erarbeiteten Sequenz auch zeigen müssen, welche theoretischen Elemente sich in ihrem Dossier wiederfinden lassen. Ein reflexiver Teil, in dem die Sequenz auf ihre potenziellen Stärken und Schwächen durchleuchtet wird, schliesst das Dossier ab. Alle Arbeiten, auch die Gestaltung des abschliessenden Examensdossiers, werden konsequent in Gruppen, also fächerübergreifend, durchgeführt.

2.5 Die Stellung der reflexiven Praxis

Sooft wie möglich wird die konkrete Lehrsituation, in der sich die Studierenden in ihren Praktika befinden, zum Ausgangspunkt für die Fragen und Diskussionen im Seminar gemacht. Tatsächlich führt nur die Hinwendung zu ihren spezifischen Unterrichtskontexten dazu, dass die Studierenden für die sprachliche Dimension jeden Unterrichts nachhaltig sensibilisiert werden. Ihre Bereitschaft, den Ansatz für den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen und ihn in konkrete Lernangebote umzusetzen, steigt, wenn man ihnen Zeit dafür lässt, auch eigene Unterrichtssequenzen auf der Folie des theoretisch-didaktischen Rahmens zu analysieren und sie mit Blick auf ihre Klassen

² Wir erläutern dies am Beispiel der folgenden Aufgabe: «Recherchieren Sie im Internet, welche Proteine einen besonders hohen α -Helix- bzw. β -Faltblattanteil haben.» Zur Bearbeitung dieser Aufgabe müssen Schülerinnen und Schüler a) die Fachsprache und die Konzepte hinter dem Fachvokabular verstehen und b) autonom genug sein, um in der Recherche an die entsprechenden Informationen zu gelangen, die Resultate zu verstehen und diese dann c) in sprachlicher Form mündlich oder schriftlich zu präsentieren.

zu verbessern. Diese «reflexive Schleife» halten wir für die Qualitätssicherung von Unterricht für eminent wichtig.

3 Qualitätssicherung, Bilanz und Perspektiven

Das Seminar wurde in dieser Form seit 2012 viermal durchgeführt und dreimal durch das Centre de soutien à l'enseignement (CSE) an der HEP evaluiert.³ Die Studierenden erhalten einen Fragenbogen, der eine Evaluierung der einzelnen Lehrangebote eines Ausbildungsmoduls ermöglicht. Sie können sich zu ihrer Wahrnehmung der Relevanz der Inhalte für ihre Ausbildung und ihre Praxis sowie zur Qualität der Lehre äussern. Die Beantwortung der 14 einzelnen Fragen erfolgt in Form von verbalisierten Likert-Skalen; am Ende haben die Studierenden die Möglichkeit, freie Kommentare zu den Stärken und Schwächen des Moduls zu verfassen und Verbesserungsvorschläge anzubringen. Die Rücklaufquote lag im Durchschnitt bei über 50%; insgesamt bewerteten 42 Studierende das Modul.

Besonders wichtig für die Entwicklung des Seminars war aus unserer Sicht, inwieweit die Studierenden die Inhalte als relevant für ihre Professionalisierung empfanden («Globalement, cette unité vous a beaucoup apporté»). Dieser Aspekt interessierte uns vor allem deshalb besonders, weil die didaktisch-methodische Reflexion der sprachlichen Dimension allen Lernens für die Mehrzahl der Seminarteilnehmenden ein Novum war. Ein zweites wesentliches Kriterium war für uns die Einschätzung der Umsetzbarkeit der Ausbildungsinhalte im Unterricht («Avez-vous déjà eu l'occasion de vous appuyer sur les contenus de ce module dans votre pratique professionnelle [en stage, en remplacement ou en emploi]?»). Zur ersten Frage stellen wir fest, dass die Studierenden die Inhalte in der Mehrzahl zwar von Anfang an positiv beurteilt hatten, dass sich die positiven Bewertungen aber von allgemeiner Zustimmung 2012 («d'accord») zu eindeutiger Zustimmung («tout à fait d'accord») verschoben. Dies stimmt mit unserer Wahrnehmung überein. Die Relevanz von CLIL war für die Studierenden von Anfang an unmittelbar nachvollziehbar: «L'approche CLIL EMILE ainsi que le travail textuel. C'est le module qui m'a le plus apporté au niveau de la pratique, tout spécialement parce que j'enseigne une langue mais également pour l'aspect interdisciplinaire» (Evaluierung 2012). Für die Textarbeit und die Frage nach bildungssprachlichen Kompetenzen war dies ein Entwicklungsprozess, in dem gerade kritische Rückmeldungen von Studierenden sehr hilfreich waren (z.B. «Peut-être encore plus de pratique guidée pour le travail textuel», Evaluierung 2012). Zur Frage der Übertragbarkeit in die Praxis ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Studierenden im Rahmen ihres Unterrichtspraktikums Gelegenheit hatte, eigenen Unterricht durchzuführen. Für diese Gruppe ist eine deutliche Steigerung der Zustimmung von 50% auf 83% festzustellen.

³ Die Entscheidung darüber, welche Module evaluiert werden, trifft das CSE. 2015 wurde keine Evaluierung des Moduls durchgeführt, da die Evaluierungen 2012, 2013 und 2014 insgesamt sehr positiv ausgefallen waren.

Diese Ergebnisse illustrieren die Entwicklung des Seminars. Die Herausforderung für die Lehrenden bestand hier darin, die theoretischen Inhalte so zu vermitteln, dass ihre Bedeutung für die Praxis den Studierenden unmittelbar einleuchtete. Methodisch war hier reflexive Praxis von entscheidender Bedeutung. Die Diskussion von Beispielen aus dem Unterricht, die Studierende zur Verfügung stellten, zusammen mit der Arbeit an Materialien, die von den Lehrenden ausgewählt wurden, trug entscheidend dazu bei, dass der Praxisbezug der Inhalte für die Studierenden einfacher nachvollziehbar wurde. Beispielhaft ist hier die folgende Rückmeldung: «*Cours très enrichissant, permettant une démarche réflexive et critique utile à ma pratique d'enseignement*» (Evaluierung 2014).

Wir ziehen daher eine positive Bilanz, sehen aber auch in der Entwicklung der fachlichen Diskussion eine Bestätigung für die Relevanz der Thematik. Das bereits erwähnte neue Handbuch des Europarats (Beacco et al., 2015), aber auch der 2013 erschienene Band «Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen» (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013) unterstreichen dies deutlich. Insofern erscheint es uns kohärent, an den Inhalten und der Form des Seminars auch in den kommenden Jahren festzuhalten. Aus unserer Perspektive müssen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Inklusion zukünftig verstärkt der Herausforderung stellen, der Entwicklung sowohl der Schul- als auch der Bildungssprache und der Textkompetenz in ihrem Unterricht einen Platz einzuräumen. Wir sehen unsere Rolle darin, sie für diese anspruchsvolle Aufgabe mit dem nötigen theoretischen und didaktischen Know-how auszurüsten – damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler, gerade auch im Kontext verstärkter Migration, eine Chance auf zeitgemässe Bildung erhalten.

Literatur

- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H.J.** (2015). *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*. Strassburg: Council of Europe, Language Policy Unit.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J.** (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Coyle, D.** (2005). *CLIL. Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
- Drumm, S. & Henning, U.** (2015). Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven. *Babylonia*, Nr. 3, 9–17.
- Feilke, H.** (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al.** (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» der Schule (II. Folge). *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Tinge, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 41–57.

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.

Schmölzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und das Lernen in der Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1130–1137). Berlin: De Gruyter.

Autorin und Autor

Claudia Bartholemy, lic. phil., Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud),
claudia.bartholemy@hepl.ch

Ingo Thonhauser, Dr., Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud),
ingo.thonhauser@hepl.ch