Lena Decker, Nina Gersdorf,
Ina Kaplan, Eva Schlinkmann
(Hrsg.)

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Lena Decker, Nina Gersdorf, Ina Kaplan, Eva Schlinkmann (Hrsg.)

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

Lena Decker, Nina Gersdorf,
Ina Kaplan, Eva Schlinkmann
(Hrsg.)

Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über **http://dnb.dnb.de** abrufbar.

Impressum

Satz und Layout: Lena Decker, Ina Kaplan
Druck und Bindung: Uni Print, Universität Siegen

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier.

Siegen 2025: univers*i* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN: 978-3-96182-183-9
DOI: doi.org/10.25819/ubsi/10608

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Inhalt

Vorwort – Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte 7

1 Zur Einführung in den Sammelband 11

Teil I 15

2 Wie setzt die Universität Siegen das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ aktuell um? 15

3 Was ist Bildungssprache? 23

4 Wie können sprachliche Anforderungen in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I /II analysiert werden? 63

5 Warum ist die deutsche Sprache so schwierig für (fast) alle Schüler:innen? – Fünf Selbstexperimente zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für typische Stolpersteine der deutschen Sprache 73

6 Wie kann man mithilfe von Erklärvideos einen Schulbuchtext sprachsensibel aufbereiten? – Ein Beispiel bezogen auf den Deutschunterricht der Grundschule 111

7 Wie viel Fehler sind (k)eine Leistung? Wie bewerte ich Schüler:innen – mit und ohne Sprossvokal? 127

8 Sollte Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Grundschule thematisiert werden und wenn ja, wie? – Lehramtsstudierende reflektieren über ihre Einstellungen zur Berücksichtigung der Schülersprachen im Unterricht 153

9 Wie erarbeiten (angehende) Lehrkräfte das Methodenkonzept „Scaffolding“ in seiner praktischen Umsetzung im Unterricht? Eine Videoanalyse eines authentischen Unterrichtsmitschnitts zur Sprachförderung 171

10 Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, eine passgenaue Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu planen und durchzuführen? 195

11 Wie reflektiert eine ehemalige Teilnehmerin das Modul? 209

12 Wie können strukturierte Reflexionen von Praxiserfahrungen als Lerngelegenheit sprachlicher Bildung genutzt werden? – Erfahrungen aus dem DaZ-Modul an der Universität zu Köln 217

13 Wie werden (angehende) Lehrkräfte für den DaZ-Unterricht weitergebildet? – Fünf exemplarische Themen der Weiterbildung *DaZSi* für die praktische Umsetzung im DaZ-Unterricht 233

14 (Un-)Möglichkeiten im DaZ-Unterricht – eine Praxisreflexion 267

Teil II 273

15 Welchen Beitrag leisten sprachsensible Lernarrangements zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen? – Das Projekt Ako 275

16 Wie bewerten Lehramtsstudierende das DSSZ-Modul der Universität Siegen? – Begleitforschung zur inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung 289

17 Wie können aus Forschungsergebnissen zu Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte Ideen für ein Konzept für ein DSSZ-Seminar entstehen? – Das Projekt „SiFu“ 303

18 Fazit 319

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott

Vorwort – Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte

Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ-Modul) – häufig auch als DaZ-Modul bezeichnet, d.h. als ein Modul, das den Fokus auf den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache ausrichtet, – ist in Nordrhein-Westfalen ein für alle Lehramtsstudierenden verpflichtendes Lehrangebot. An der Universität Siegen ist das DSSZ-Modul der Philosophischen Fakultät und hier dem Fach Deutsch zugeordnet. Das Modul verdankt seine Entstehung zunächst einmal dem Engagement von Lehrenden an nordrhein-westfälischen Hochschulen, die gemeinsam Vorschläge für ein solches Lehrangebot entwickelten und u.a. bei einschlägigen Fachtagungen zur Diskussion stellten. Bei Fachtagungen am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (LSW) in den 1990er Jahren brachten sich auch Fachleute aus der Bildungspolitik in diese Diskussion ein. Hier wurde durchaus auch eine gewisse Skepsis deutlich, ob ein solches Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte überhaupt erforderlich sei oder ob sich die sprachlichen Probleme dieser Zielgruppe und damit die Auswirkungen auf den Bildungserfolg dieser Schülerinnen und Schüler, ihren Zugang zum Arbeitsmarkt und ihre gesellschaftliche Teilhabe generell nicht im Laufe der nächsten Jahre gleichsam wie von selbst regeln würden. Dass dies auch gegenwärtig noch nicht zufriedenstellend der Fall ist, zeigen die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien wie die PISA-Studie und die IGLU-Studie: In Deutschland gelingt es im internationalen Vergleich nach wie vor nicht hinreichend, Unterschiede in Art und Umfang in den für den Schulerfolg bereits in den Familien vermittelten bildungsrelevanten Grundlagen schulisch auszugleichen. Ein wichtiger Schritt war es daher, dass im Bundesland Nordrhein-Westfalen ein Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ mit sechs Leistungspunkten im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes etabliert wurde. Dieses Modul wurde von den lehrerbildenden Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen in der Folge dann in die Curricula für die Lehramtsstudiengänge aufgenommen. Umsetzung und Ausgestaltung der jeweiligen gesetzlichen Vorgaben sind zwar grundsätzlich Angelegenheit der Hochschule. Da mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt in NRW keine abschließende Erste Staatsprüfung mehr stattfindet, sind hier an dieser Stelle jedoch andere Elemente der Qualitätssicherung getreten: So wurden auch für Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen für diese Qualitätssicherung Akkreditierungsverfahren etabliert. An einem solchen Verfahren war ich an der Universität Siegen im Fach Deutsch als Modulverantwortliche für das DSSZ-Modul beteiligt. Derartige Verfahren sind für alle Beteiligten auch wegen der damit verbundenen Gelegenheiten zum fachlichen Austausch und zur Entwicklung neuer Perspektiven auf das eigene Fach durchaus anregend, manchmal aber durchaus auch ein wenig aufregend. Umso erfreulicher, wenn Auflagen erfüllt, Anregungen der Gutachterinnen und Gutachter dabei bedacht worden sind und das gesamte Verfahren zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht worden ist.

Als Modulverantwortliche habe ich den Entwicklungsprozess des DSSZ-Moduls von seinen Anfängen bis zu meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst zum Ende des Wintersemesters 2019/20 im März 2020 begleitet. Auch an der Universität Siegen war bei Kolleginnen und Kollegen anfangs durchaus eine gewisse Skepsis gegenüber einem für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden DSSZ-Modul zu spüren, das es ja mit dieser Reichweite nur noch in einem weiteren Bundesland, dem Land Berlin, gab. An der Universität Siegen gelang es mit nachhaltiger Unterstützung durch die Fakultät, das Rektorat, an dem Thema interessierte Kolleginnen und Kollegen und sehr engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das DSSZ-Modul ein Lehr- und Prüfungsangebot zu entwickeln und für alle Lehramtsstudierenden der Universität zu etablieren. Unstrittig erscheint mir vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen im Bereich der Entwicklung von Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der deutschen Sprache, dass das Thema aus pädagogischer Sicht sehr viel mit Inklusion allgemein zu tun hat, d.h., dass es an Schulen keinesfalls zur Ausgrenzung der Zielgruppe „Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf im Bereich der sprachlichen Kenntnisse in der deutschen Sprache kommen darf. Im Fokus dieses Moduls muss aber die Entwicklung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache stehen, was durchaus auch als Beitrag zur Inklusion dieser Zielgruppe als Schülerinnen und Schüler an Schulen in Deutschland und darüber hinaus als Beitrag zu deren Inklusion in allen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens verstanden werden kann.

Profitieren werden von einem Lehrangebot, wie es in dem vorliegenden Sammelband in den einzelnen Themenblöcken dargelegt wird, grundsätzlich alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, ganz besonders aber diejenigen unter ihnen, die in ihrem späteren beruflichen Alltag mit Kindern aus bildungsfernen Familien arbeiten – unabhängig von deren Erstsprache. Etwa wenn es um die Frage geht, welche bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen ausgewählte Unterrichtsmaterialien stellen, wie diese für eine bestimmte Zielgruppe aufbereitet werden können, wie der eigene Unterricht sprachsensibel gestaltet werden kann und wie dabei die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt weiterentwickelt werden können.

In einem Beitrag in der Tagesschau am 05.12.2023 unter dem Titel „Der Blick auf die Schwachen kommt zu kurz" wird der Bildungsforscher Olaf Köller mit den Worten zitiert: „Wir können seit 2012 beobachten, dass sich die Schülerschaft in Deutschland deutlich verändert. Wir haben 2011 schon aus der Bildungsforschung darauf hingewiesen, dass wir viel mehr tun müssen, um junge Menschen, die in ungünstigen Umwelten aufwachsen, besser zu fördern. Es war schon 2011 der Ruf laut: Wir müssen in Zukunft mehr Förderung in die Schulen und auch schon in die Kitas bringen. Dieser Ruf ist damals leider verhallt. Die Anstrengungen sind nicht erhört worden, so dass wir heute vor der Situation stehen – stärker möglicherweise auch als in vielen anderen Ländern –, dass wir nicht hinreichende Förderangebote für die besonders benachteiligten Schülerinnen und Schüler in Deutschland anbieten." (www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/pisa-studie-interview-100.html)

Vor diesen Hintergrund wünsche ich dem vorliegenden Sammelband als einem wichtigen Beitrag, auf der Grundlage der Entwicklung entsprechender Studienangebote bereits im

Lehramtsstudium, für alle künftigen Lehrkräfte wesentliche fachliche Voraussetzungen zu schaffen für fundierte Unterrichtsangebote auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler an Schulen in Deutschland, die – wie Olaf Köller es in seinem oben zitierten Beitrag formuliert – außerhalb der Schule in besonders ungünstigen Umwelten aufwachsen,

viel Erfolg!

Lena Decker

1 Zur Einführung in den Sammelband

1.1 Ziele und Zielgruppen

Dieser Sammelband richtet sich an alle Interessierten, die sich mit Themen der Sprachförderung und Sprachbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache befassen (möchten), insbesondere an die Lehrenden in den DSSZ- bzw. DaZ-Modulen der Hochschulen in NRW, die sich über das Siegener Modul und die im Kontext des Moduls durchgeführten Projekte informieren möchten. Unser Anliegen ist es, einen Sammelband bereitzustellen, mit dem sich v.a. in den Seminaren der DSSZ- bzw. DaZ-Module auf vielfältige Weise arbeiten lässt: So können die Rezipient:innen beispielsweise einzelne Seminarkonzepte herausgreifen und erproben oder diese für eigene Kontexte weiterentwickeln.

1.2 Aufbau

Der Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“ ist gemäß § 11 Abs. 7 des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) sowie § 10 der Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 18. Juni 2009 struktureller Bestandteil aller Lehrämter an der Universität Siegen. Unter Berücksichtigung der konstant zur Verfügung stehenden 6 LP für alle Lehrämter wurde hier ein Modul konzipiert, das aus einer Vorlesung „Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ sowie schulform- und fachspezifischen Seminaren zum Thema „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ besteht. Im Zuge der Reakkreditierung wird das DSSZ-Modul im Wintersemester 2024/25 vom Bachelor (5./6. Fachsemester) in den Master (1./2. Fachsemester) verlegt. Aus diesem Grund soll der geplante Sammelband sowohl als eine Art Rückschau und Zusammenfassung als auch als Ausblick verstanden werden. Er besteht aus insgesamt zwei Teilen: Im ersten Teil des Bandes wird von (ehemaligen) Dozent:innen ein Überblick über das DSSZ-Modul an der Universität Siegen gegeben: Beschrieben wird hier zunächst, wie das Modul aktuell umgesetzt wird und welche Neuerungen sich durch die Verlegung in den Master ergeben. Anschließend folgen – nach einer umfassenden Darstellung des Registers „Bildungssprache“, dessen Vermittlung ein zentrales Ziel eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts ist, – die einzelnen Beiträge zu den DSSZ-Seminaren. Zu diesen werden die Seminarkonzepte zu den folgenden Themen dargestellt:

- Wie können sprachliche Anforderungen in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I/II analysiert werden?
- Warum ist die deutsche Sprache so schwierig für (fast) alle Schüler:innen?
- Wie kann man mithilfe von Erklärvideos einen Schulbuchtext sprachsensibel aufbereiten?
- Wie bewertet man Schüler:innen mit Migrationshintergrund?
- Lässt sich Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Grundschule thematisieren? Falls ja, wie?

- Wie erarbeiten (angehende) Lehrkräfte das Methodenkonzept „Scaffolding“ in seiner praktischen Umsetzung im Unterricht?
- Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, eine passgenaue Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu planen und durchzuführen?

Nach der Darstellung der thematischen Schwerpunkte der Seminare und ihrer Vermittlung folgt ein Beitrag von einer ehemaligen Studierenden des DSSZ-Moduls, in welchem sie u.a. darlegt, welche Themen sie als besonders relevant für ihren späteren Beruf als Lehrkraft erachtet hat.

Anschließend wird ein Ausblick auf die Verlegung des DSSZ-Moduls in den Master gegeben: Da sich das Siegener Konzept an dem Konzept der Universität zu Köln orientiert, beschreiben zwei Kölner Kolleg:innen das Master-Konzept des DaZ-Moduls an der Universität zu Köln und legen dar, wie strukturierte Reflexionen von Praxiserfahrungen als Lerngelegenheit sprachlicher Bildung genutzt werden können.

Nach dem Besuch des DSSZ-Moduls hatten Studierende (und bereits eingestellte Lehrkräfte) bis September 2023 die Möglichkeit, ihre im Modul erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen und an dem vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW geförderten weiterbildenden Studienangebot der Universität Siegen „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“ teilzunehmen. Fokussiert wurden hier insbesondere Möglichkeiten der sprachlichen Förderung neu zugewanderter Schüler:innen (und Erwachsener). Die Darstellung dieses Studienangebots bildet inklusive eines Reflexionsberichts einer ehemaligen Teilnehmerin, welche aktuell DaZ-Unterricht an einer Siegener Schule erteilt, den Abschluss des ersten Teils des Sammelbandes.

Der zweite Teil des Sammelbandes thematisiert die im Kontext des DSSZ-Moduls durchgeführten Projekte: Hier wird zum einen auf das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache geförderte Projekt (Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln, Ako) eingegangen. In diesem Projekt wurden verschiedene Lernarrangements für die DSSZ-Seminare mit dem Schwerpunkt Grundschule entwickelt, erprobt und evaluiert, welche die Studierenden systematisch auf die Vermittlung und Förderung fachspezifischer sprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Lernen vorbereiten sollen. Im Beitrag beschrieben werden einerseits das Lernarrangement „Märchen“, das für den Einsatz im Deutschunterricht der Klassen 3 und 4 erarbeitet wurde, und andererseits das gezielt für die Schuleingangsphase konzipierte Lernarrangement „Zirkus“.

In einem weiteren Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse des Promotionsprojekts „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Institution Schule – eine qualitative Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden nach Besuch des DaZ-Moduls in NRW (SprachViel)“ thematisiert. Erhoben wurden hier sowohl die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Institution Schule als auch die Einstellungen zum DSSZ-Modul im Allgemeinen, welche einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre im Modul leisten.

Neben diesen beiden Projekten wird im zweiten Teil des Sammelbandes beschrieben, wie aus Ergebnissen des Forschungsprojektes „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schulerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“ Ideen für ein Konzept für ein DSSZ-Seminar entstanden sind.

Wir wünschen allen Leser:innen viel Freude und neue Entdeckungen bei der Lektüre!

Teil I

Lena Decker

2 Wie setzt die Universität Siegen das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ aktuell um?

2.1 Einführung: Zur Entstehung der DaZ- bzw. DSSZ-Module in NRW

Deutschland ist durch Zuwanderung in einem hohen Maße von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägt. Dies bildet sich auch in den Klassenzimmern ab: Rund ein Drittel der Schüler:innen in Deutschland haben einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Diese weisen – so haben es verschiedene Schulleistungsstudien wie z.B. die PISA-Studie gezeigt – signifikant schlechtere schulische Leistungen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund auf (vgl. z.B. Wendt et al. 2016). Als ein Grund werden in der Forschung die nicht bzw. nur in einem unzureichenden Maße vorhandenen (bildungs-) sprachlichen Kompetenzen dieser Schülergruppe genannt (vgl. Becker-Mrotzek und Roth 2017, Schmölzer-Eibinger et al. 2013, Siebert-Ott 2013). Vor diesem Hintergrund stellt es eine Notwendigkeit dar, dass angehende Lehrkräfte im Studium auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet werden. Auch die Bildungspolitik hat sich für eine systematische Ausbildung in diesem Bereich ausgesprochen: In NRW wurde mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG NRW 2009) an den elf Hochschulstandorten[1] ein sog. DaZ- bzw. DSSZ-Modul implementiert, welches von allen Lehramtsstudierenden unabhängig von Studienfach und Schulform belegt werden muss[2]. Da die konkrete Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben den einzelnen Hochschulen überlassen ist, unterscheiden sich die Module bezüglich ihrer Struktur, der Ansiedlung an ein bestimmtes Institut bzw. an einen bestimmten Fachbereich, ihrer Verortung im Studium etc.[3] Nach Gantefort und Michalak (2017: 62) und Witte (2017: 355) lassen sich jedoch an allen Standorten folgende inhaltliche Kernbereiche identifizieren: Migration und Interkulturalität, gesellschaftliche und schulische Mehrsprachigkeit, Sprachen und Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachdiagnose, Sprachförderung, Merkmale fachsprachlich geprägter Unterrichtskommunikation und die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Unterricht.

[1] Diese sind: RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Paderborn, Universität Siegen, Bergische Universität Wuppertal. Seit dem Wintersemester 2022/2023 finden regelmäßige Netzwerktreffen statt, in welchen sich die an diesen Standorten lehrenden Personen über ihre Arbeit in den DaZ- bzw. DSSZ-Modulen austauschen. Im Zentrum dieses Austausches stehen sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte.

[2] In Berlin wurde der Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bereits im Jahr 2007 verpflichtend eingeführt. Für weitere Informationen zum Berliner DaZ-Modul vgl. z.B. Darsow et al. (2019).

[3] Für detaillierte Informationen zum DaZ-Modul an der Universität zu Köln vgl. Gantefort und Maahs in diesem Band.

In diesem Beitrag soll das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“ an der Universität Siegen fokussiert werden, welches im Sommersemester 2013 angelaufen ist. In Kapitel 2 wird auf die Umsetzung des Moduls, d.h. auf seine Struktur, die zu vermittelten Kompetenzen und auf die Formen der Leistungserbringung, eingegangen. Anschließend wird im 3. Kapitel erläutert, welche Änderungen sich im Modul mit der Verlegung in den Master zum Wintersemester 2024/2025 im Zuge der Reakkreditierung ergeben. Den Abschluss dieses Beitrages bildet eine Zusammenfassung (Kapitel 4).

2.2 Umsetzung des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen seit Sommersemester 2013

Unter Berücksichtigung der konstant zur Verfügung stehenden 6 Leistungspunkte für alle Lehrämter wurde an der Universität Siegen ein Modul konzipiert, das aus einer Vorlesung „Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (2 SWS) sowie einem Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ (2 SWS) besteht. Die Vorlesung und das Seminar werden für jeden Jahrgang im 5./6. Semester des Bachelorstudiums angeboten, können im „fast track“ aber auch schon im 4./5. Semester absolviert werden.

Nr. BA-DSSZ-G/HRGe/GymGe/BK	Modultitel	SL[1]	PL[2]	Empf. Fachsemester	SWS	LP	Voraussetzungen
1	**Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte**	**1**	**1**	**4.-5. oder 5.-6.**	**4**	**6**	**s.u.**
1.1	Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (V)	1	-	4. oder 5.	2	3	
1.2	Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern (S)	1		5. oder 6.	2	1	Modulelement 1.1
1.3	Eine Prüfungsleistung in 1.2		1[3]	5. oder 6.	-	2	

Abbildung 1: Überblick über das DSSZ-Modul an der Universität Siegen

Im Folgenden wird beschrieben, wie die Vorlesung und die Seminare gestaltet und organisiert sind.

2.2.1 Die Vorlesung „Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“

Die DSSZ-Vorlesung wird als eine digitale und asynchrone Veranstaltung belegt, so dass sich die Studierenden in ihrem individuellen Tempo die Inhalte aneignen können. In dem auf der Lernplattform Moodle existierenden Kurs zur Vorlesung werden allen Teilnehmer:innen vertonte PowerPoint-Präsentationen sowie weiterführende Literatur für das (ergänzende) Selbststudium zur Verfügung gestellt. Am Ende der Vorlesung sollen die Studierenden laut Modulhandbuch die folgenden Kompetenzen erworben haben[4]:

[4] https://www.uni-siegen.de/zlb/formulareunddownloads/ordnungen-mhb-fsb/mhb/common/mhb_dssz-ba.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.11.2022).

Die Studierenden

- haben einen Überblick über individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Sprachen und Sprachgebrauch in Einwanderungsgesellschaften
- verfügen über ein Grundwissen über Spracherwerbsprozesse bei einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen (Deutsch als Erst- und Zweitsprache) und sind in Grundzügen mit den Möglichkeiten kontrastiver Sprachbetrachtung vertraut
- haben einen Überblick über sprachliche Varietäten und sprachliche Variation im Deutschen, insbesondere kennen sie Merkmale mündlicher Alltagskommunikation und Merkmale standardsprachlich und fachsprachlich geprägter Kommunikation
- haben einen Überblick über didaktisch-methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts
- verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten zur Analyse von Unterrichtskommunikation speziell im Hinblick auf Möglichkeiten zur Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen
- verfügen über anwendbares sprachliches Wissen als Basis für eine fachbezogene Analyse von Unterrichtskommunikation und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts

Im Folgenden soll beispielhaft am Themenbereich „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache" gezeigt werden, wie diese Kompetenzen in den einzelnen Sitzungen konkret vermittelt werden: Der Themenbereich „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache" bildet zusammen mit dem Themenbereich „Sprachliche Bildung und Sprachförderung" den Beginn der Vorlesung, in welchem die grundlegenden Begriffsbestimmungen vorgenommen werden. Zunächst erhalten die Studierenden als Einstieg in die Sitzung den Arbeitsauftrag, die folgende Aufgabe schriftlich zu bearbeiten: Der Terminus „Mehrsprachigkeit" deckt ein großes Begriffsfeld ab. In der Fachliteratur findet man unterschiedliche Definitionen, was darunter zu verstehen ist. Bevor auf einige dieser Definitionen genauer eingegangen wird, sollen Sie sich zunächst klar machen, was Sie unter „Mehrsprachigkeit" verstehen: Was bedeutet für Sie Mehrsprachigkeit? Wer ist für Sie mehrsprachig?

Anschließend wird ihnen mit Bezug auf einschlägige Fachliteratur der Unterschied zwischen innerer, äußerer und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit deutlich gemacht und die Studierenden sollen dann die vorgestellten Definitionen mit ihren Ergebnissen aus dem ersten Arbeitsauftrag abgleichen. In einem nächsten Schritt geht es um die Abgrenzung der beiden Erwerbsformen „Deutsch als Zweitsprache" und „Deutsch als Fremdsprache": Hier werden den Studierenden die zentralen Merkmale dieser Erwerbsformen an geeigneten Beispielen erläutert. Dabei wird sich in Anlehnung an Ahrenholz (2013) an den folgenden Leitfragen orientiert: 1. Wie wird gelernt? 2. Wo wird gelernt? Dass eine solche dichotomische Gegenüberstellung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache vereinfacht, wird zwar in der Vorlesung angesprochen, die Studierenden diskutierten sog. „Grenzfälle" (vgl.

Abb. 2) aber v.a. im Rahmen des ebenfalls digital und asynchron stattfindenden Tutoriums, welches begleitend zur DSSZ-Vorlesung angeboten wird. In diesem werden wöchentlich Aufgaben und dazugehörige Lösungen auf Moodle hochgeladen. Die Aufgaben orientieren sich an den Lerninhalten, die innerhalb der jeweiligen Vorlesungswoche thematisiert wurden.

Wozu würden Sie diese bei Ahrenholz (2013) diskutierten Beispiele rechnen? Welches Kriterium spricht für Fremdsprache und welches für Zweitsprache?
Wählen Sie eines der folgenden Beispiele aus und argumentieren Sie mit Bezug auf die in der Vorlesung erarbeiteten Kriterien im auf Moodle bereitgestellten Forum. Gerne können Sie dabei Bezug auf die Beiträge Ihrer Kommiliton:innen nehmen.
Beispiel 1: Studienvorbereitende Sprachkurse für ausländische Studierende an Universitäten in Deutschland
Beispiel 2: Sommerschulen in Deutschland zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, z.B. für SchülerInnen aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland

Abbildung 2: Beispielaufgabe zum Themenbereich „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache“ im DSSZ-Tutorium

Die Betreuung des Tutoriums wird von einer studentischen Hilfskraft übernommen, die das DSSZ-Modul bereits erfolgreich abgeschlossen hat. Dadurch ergibt sich innerhalb des Lehrformats eine flache Hierarchie: Die Studierenden haben für das Tutorium eine:n Ansprechpartner:in, welche:r ebenfalls ein Lehramtsstudium absolviert und bereits Erfahrungen in dem Lernprozess innerhalb des Moduls gewonnen hat.

Um Fragen zu klären und miteinander in den Austausch zu treten, werden innerhalb eines Semesters insgesamt drei Videokonferenzen über die Software-App Zoom angeboten, in welchen die Studierenden die Gelegenheit haben, organisatorische und fachspezifische Fragen zu stellen und die bis dahin gestellten Aufgaben zu besprechen.

Am Ende eines jeden Semesters wird das Tutorium evaluiert, um die Qualität kontinuierlich zu verbessern. Durch die anonymisierte Befragung über den Moodle-Kurs werden Kritikpunkte offengelegt, die so von den Studierenden gegebenenfalls nicht geäußert worden wären. Nach der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse arbeiten die Lehrenden des Moduls im Austausch mit der studentischen Hilfskraft Optimierungspotentiale heraus. Beispielsweise wurden die wenig genutzten Moodle-Diskussionsforen durch ein Padlet ersetzt, in welchem sich die Lernenden anonym über die unterschiedlichen Themen austauschen können.

Für den Erwerb der Studienleistung im Rahmen der DSSZ-Vorlesung ist im Umfang von drei Leistungspunkten ein Abschluss-Test vorgesehen, welcher seit dem Sommersemester 2019 sehr erfolgreich als „E-Klausur“ über die Prüfungsmanagement-Plattform Q-Exam durchgeführt wird. Zu den Vorteilen gehören, dass hier aus verschiedenen Fragetypen (Single-Choice-Frage, Zuordnungsfrage etc.) ausgewählt, die Qualität der Prüfungsfragen kontinuierlich erhöht und der Korrekturaufwand durch einen automatischen Auswertungsprozess erheblich reduziert werden kann.

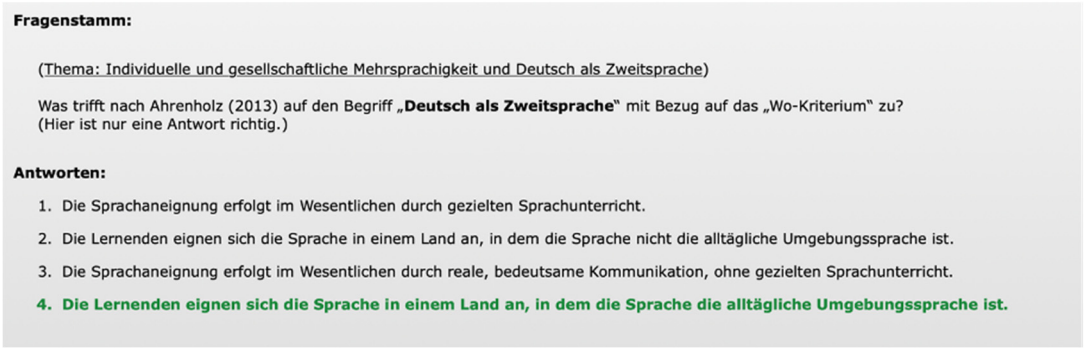


Abbildung 3: Beispiel einer Single-Choice-Frage zum Themenbereich „Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache"

Das Bestehen der E-Klausur ist Voraussetzung für die Teilnahme an den Seminaren „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern", welche im Folgenden präsentiert werden.

2.2.2 Die Seminare „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern"

Das Ziel der in Präsenz stattfindenden DSSZ-Seminare „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" ist es, die Lehrkompetenzen der Studierenden schulform- und fachbezogenen zu fördern. Der grundlegende Konzeptionsgedanke dabei ist die vertiefte Beschäftigung mit Möglichkeiten der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Fachunterricht im Rahmen einer inklusiven Förderung der Bildungssprache. Es werden zum einen Seminare mit dem Schwerpunkt „Grundschule" und zum anderen Seminare mit dem Schwerpunkt „Sekundarstufe I/II" angeboten. Innerhalb der Seminare werden Fächercluster gebildet (z.B. Fachgruppe „Sachunterricht", Fachgruppe „Geschichte" etc.), um einen fachlichen Bezug zu den studierten Unterrichtsfächern herzustellen. Zur Sicherung des Praxisbezuges wird im Rahmen der Behandlung einiger ausgewählter Seminarinhalte mit verschiedenen Schulen kooperiert. Welche Inhalte konkret Bestandteile der DSSZ-Seminare sind und wie die Kooperationen mit den Schulen im Einzelnen gestaltet sind, wird in den Beiträgen 4–10 detailliert behandelt.

Die Studienleistung besteht in den Seminaren aus regelmäßiger, aktiver Teilnahme, welche z.B. durch das Bearbeiten von Aufgaben und/oder der Mitgestaltung des mündlichen Seminardiskurses nachgewiesen wird. Die in Verbindung mit den DSSZ-Seminaren zu erbringende Prüfungsleistung (Modulabschlussprüfung) stellt gegenwärtig ein Portfolio dar. Hier werden von den Studierenden zunächst die Inhalte jeder Sitzung schriftlich zusammengefasst und anschließend die im Rahmen der einzelnen Sitzungen erworbenen Kompetenzen beschrieben. Dass das Portfolio von den Studierenden nicht nur als verpflichtende Form der Leistungserbringung angesehen wird, sondern sie auch dazu bringt, Lernfortschritte selbst wahrzunehmen und zu reflektieren, zeigt beispielhaft der folgende Ausschnitt:

> *Das Portfolio ist für mich eine wichtige Grundlage für meinen Lernzuwachs, da ich mich intensiv mit den einzelnen Inhalten des Seminars auseinandersetze und überlege, wie ich diese mit Blick auf meine Rolle als Lehrerin zukünftig umsetzen kann. Die Themen „Lehrplananalyse", „Stolpersteine Deutsch" und „Sprachverwendung in Schulbüchern" haben meine Perspektive innerhalb der Lehrerrolle dahingehend erweitert, wie der (Fach-)Unterricht auf Schüler/innen mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen zugeschnitten werden*

kann, so dass sie am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können und den sprachlichen Anforderungen der Kernlehrpläne gerecht werden können.

Die Portfolios werden mit Hilfe eines Kriterienkatalogs bewertet, welcher mit den Studierenden vorab besprochen wird, um eine größtmögliche Transparenz herzustellen. Eine Besonderheit ist, dass die Portfolios nicht benotet, sondern als „bestanden" oder „nicht bestanden" angesehen werden. Dies wird sich mit der Verlegung des Moduls in den Master zum Wintersemester 2024/2025 ändern, hier müssen Prüfungsleistungen benotet werden. Welche weiteren Neuerungen sich durch die veränderte Verortung des DSSZ-Moduls ergeben, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

2.3 Neuerungen im DSSZ-Modul ab dem Wintersemester 2024/2025

Bezüglich der Vorlesung „Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit" ergeben sich die folgenden Änderungen: Zwar wird im Master ebenfalls nur eine digital und asynchron durchgeführte Vorlesung angeboten, es soll aber bereits hier durch differenzierende Aufgaben und Übungen v.a. im Tutorium stärker schulform- und fachspezifisch gearbeitet werden. Dabei sollen neben Moodle auch vermehrt andere digitale Lehr- und Lerntools erprobt und genutzt werden (angedacht ist z.B. die Entwicklung einer App). Auch in den Seminaren „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" wird das fächerspezifische Angebot weitergehend ausdifferenziert: Neben Seminaren für Studierende mit Fächern aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften wird es sowohl Seminare für Studierende der MINT-Fächer als auch für Studierende, die Deutsch und/ oder eine Fremdsprache studieren, geben. Um bei der Konzeption der Seminare stets die aktuelle Forschung von den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern berücksichtigen zu können, wird eine engere Zusammenarbeit mit den einzelnen Fachdidaktiken angestrebt. Aktuell wird beispielsweise sehr eng mit der Mathematikdidaktik kooperiert, welche schon seit einiger Zeit anerkannt hat, dass die Verwendung von Sprache nicht nur den Deutschunterricht betrifft, sondern auch in anderen Fächern eine bedeutsame Rolle spielt (vgl. z.B. Leiss et al. 2017).

Weitere Änderungen betreffen die Formen der Leistungserbringung (Studien- und Prüfungsleistungen) und die Verzahnung mit dem Praxissemester. Zudem soll die Kooperation mit den Schulen kontinuierlich ausgebaut werden, um eine noch stärkere Praxisorientierung der zu vermittelnden Inhalte zu erzielen.

2.4 Zusammenfassung

Die Einführung der verpflichtenden DaZ- bzw. DSSZ-Module an den Hochschulen in NRW leistet einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Strobl et al. (2019: 87) weisen allerdings darauf hin, dass durch die geringe Anzahl von sechs Leistungspunkten „die Komplexität sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsfördernden Unterrichts nur angerissen werden kann." Auch Kaplan (2023) betont, dass die DaZ- bzw. DSSZ-Module zwar zur Sensibilisierung bei den Studierenden bezüglich des Themas Sprachbildung beitragen, dieses Thema aber unbedingt auch in der universitären Lehre der jeweiligen Fachdidaktiken verankert werden sollte. Ein

solcher Ansatz wird z.B. in Niedersachsen verfolgt, „wo die sprachbezogenen Inhalte in bereits bestehende Module der Lehramtsstudiengänge integriert [werden], ohne dafür ein eigenes Modul zu schaffen“ (Witte 2017: 355).

Neben den verpflichtenden DaZ- bzw. DSSZ-Modulen haben die elf lehrerbildenden Hochschulen in NRW seit 2016 verschiedene kostenfreie Weiterbildungsprogramme zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten, die sich in den meisten Fällen sowohl an (angehende) Lehrkräfte in Schulen als auch in der Erwachsenenbildung wenden, welche sich speziell im Bereich der sprachlichen Förderung neu zugewanderter Schüler:innen und Erwachsener weiterbilden möchten[5]. Allerdings lief die Förderung dieser Programme durch das Wissenschaftsministerium Ende des Jahres 2023 aus. Es bleibt zu hoffen, dass weitere solcher Initiativen ins Leben gerufen werden, um den insbesondere durch die Migrationsbedingungen der vergangenen Jahre gestiegenen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, die sprachliche und fachliche Bildung konstruktiv verknüpfen, decken zu können.

2.5 Literatur

Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3–10.

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Vorwort. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 7–9.

Darsow, Annkathrin, Wagner, Fränze Sophie und Paetsch, Jennifer (2019): Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz, Stefan Jeuk, Beate Lütke, Jennifer Paetsch und Heike Roll (Hrsg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin, Boston: Gruyter. S. 321–338.

Gantefort, Christoph und Michalak, Magdalena (2017): Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schröder und Annika Witte (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 61–73.

Kaplan, Ina (2023): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Institution Schule – eine qualitative Studie. Münster: Waxmann.

Lehrerausbildungsgesetz (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022.

Leiss, Dominik, Hagena, Maike, Neumann, Astrid und Schwippert, Knut (Hrsg.) (2017): Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen. Münster, New York: Waxmann.

[5] Für detaillierte Informationen zum weiterbildenden Studienangebot „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“ an der Universität Siegen vgl. Schlinkmann, Sälzer und Fuhlrott in diesem Band.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth und Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Freiburg: Fillibach bei Klett.

Siebert-Ott, Gesa (2013): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 145–159.

Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Online abrufbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html (zuletzt aufgerufen am 30.12.2022).

Strobl, Jan, Herberg, Stefanie, Gürsoy, Erkan und Daniel Reimann (2019): Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In: Timo Leuders, Eva Christophel, Michael Hemmer, Friederike Korneck und Peter Labudde (Hrsg.): Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann. S. 87–98.

Wendt, Heike, Schwippert, Knut und Stubbe, Tobias C. (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Heike Wendt, Wilfried Bos, Christoph Selter, Olaf Köller, Knut Schwippert und Daniel Kasper (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann. S. 317–331.

Witte, Annika (2017): Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 351–364.

Sang-Yi O-Rauch

3 Was ist Bildungssprache?

3.1 Einleitung

In den vielfältigen erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und linguistischen Diskursen wird Bildungssprache als unerlässliche Schlüsselkompetenz und wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg betrachtet. Daher sollten Lehrkräfte mit dem Konzept „Bildungssprache" vertraut sein. Bildungssprache stellt – wenngleich in unterschiedlicher Weise – sowohl Lernende und Lehrende als auch die Bildungsinstitution Schule und die Bildungspolitik vor Herausforderungen.

Der vorliegende Beitrag stellt eine theoretisch vertiefte Ausarbeitung der Lerneinheit zum Thema „Bildungssprache" dar, die von der Verfasserin im Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund" (DSSZ) der Universität Siegen gehalten wurde. Der Beitrag verfolgt drei Ziele: 1) Bildungssprache hinsichtlich ihrer theoretischen Konzeption sowie ihrer sprachlichen Mittel und ihrer kommunikativen Funktionen zu beleuchten, 2) für die vielfältigen sprachlichen Anforderungen im Unterricht und die Schwierigkeiten, denen sich Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beim Erwerb von Bildungssprache gegenübergestellt sehen, zu sensibilisieren, 3) Lehrenden einen Ausgangspunkt für die Rezeption von Forschungsliteratur zu bieten und Anregungen für die Reflexion über den eigenen Umgang mit Bildungssprache in der unterrichtlichen Praxis zu geben.

Hierzu wird zunächst die heterogene sprachliche Ausgangslage im Kontext von Schule und Migration skizziert und die Bedeutung von Sprache für den Bildungserfolg aufgezeigt (Kap. 2). Anschließend werden verschiedene Definitionsansätze von Bildungssprache beleuchtet (Kap. 3) und theoretische Konzepte und Hintergrundtheorien nachgezeichnet, die für das Verständnis und die Definition des Konstrukts Bildungssprache relevant sind (Kap. 4). Darauf folgt ein Überblick über die verschiedenen Funktionen von Bildungssprache und die sprachlichen Mittel, die zur Realisierung dieser Funktionen verwendet werden (Kap. 5). Die Abgrenzung von Bildungssprache zu anderen sprachlichen Registern und Varietäten, die im Zusammenhang mit Schule relevant sind, schließt sich an (Kap. 6). Abgerundet wird der Beitrag mit einem Fazit (Kap.7).

3.2 Bildungssprache im Kontext von Schule und Migration

Sprache stellt eine grundlegende Voraussetzung für das Lehren und Lernen im Kontext von Schule dar. Sprachkompetenz ist im Hinblick auf Schule und Unterricht aufgrund der engen Verzahnung von sprachlichem mit fachlichem Lernen von besonderer Bedeutung (vgl. Reich und Roth 2002, Ahrenholz 2010, Leisen 2022). Die Vermittlung komplexer fachlicher Inhalte, Zusammenhänge, Sachverhalte und Konzepte ist in allen schulischen Fächern an einen differenzierten Sprachgebrauch gekoppelt, sodass sich fachliches Lernen und sprachliches Lernen im Fach gegenseitig bedingen und nicht voneinander getrennt werden können (vgl. Leisen 2022: 9). Dies gilt übergreifend für alle Bildungsetappen vom Anfangsunterricht

in der Primarstufe über das fortgeschrittene Lernen in den Sekundarstufen I und II bis hin zur Berufsschule und den Hochschulen. Sprache erscheint dabei in vielfältiger und komplexer Form, produktiv wie rezeptiv, mündlich wie schriftlich, unter anderem in Schulbuchtexten, Arbeitsblättern, ausformulierten Hausaufgaben, Facharbeiten, Referaten, Diskussionsbeiträgen im Unterricht oder als Erklärungen von Lehrkräften (vgl. Ahrenholz, Hövelbrinks und Schmellentin 2017: 7). In diesem Sinne stellt Sprache eine Schlüsselkompetenz dar, da sie die Teilnahme an Unterrichtsgesprächen, das Verstehen und Verarbeiten von Texten sowie die Erstellung eigener Texte ermöglicht (vgl. Morek und Heller 2012: 22).

Allerdings wird vielfach konstatiert, dass ein Großteil der Schüler:innen nicht über hinreichende (bildungs-)sprachliche Kompetenzen verfügt, um gewinnbringend an schulischen Bildungsprozessen teilzunehmen und die Schule erfolgreich abzuschließen (vgl. Becker-Mrotzek und Roth 2017: 7). Mit dem Bezug auf den Begriff bildungssprachliche Kompetenzen wird auf den Umstand verwiesen, dass die Teilhabe an mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Fachunterricht die Nutzung ganz bestimmter sprachlicher Ressourcen erfordert, die über allgemeinsprachliche Fähigkeiten hinausgehen und spezielle Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik sowie Text- und Diskurspraktiken verlangen (vgl. Tajmel 2013a). Die durch die Bildungsinstitution Schule verlangten Sprachanforderungen sind dabei zum Teil fachspezifisch, zu einem sehr großen Teil aber auch fachübergreifend, da die schulischen Formen des Sprachgebrauchs insgesamt auf Lernprozesse hin ausgerichtet sind (vgl. Feilke 2012a: 4).

Unzureichende sprachliche Fähigkeiten sind im schulischen Unterricht nicht nur deshalb kritisch, weil mithilfe von Sprache Lerninhalte vermittelt und aufgenommen werden, sondern auch weil Sprache auch als Medium für die Leistungsfeststellung und Notengebung in schriftlichen und mündlichen Prüfungen dient (vgl. Becker-Mrotzek und Woerfel 2020: 100). Bildungssprache kann mit Prediger (vgl. 2013: 168) gleichermaßen als Lernvoraussetzung, Lernmedium und Lerngegenstand betrachtet werden. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass im schulischen Unterricht die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen oft nicht eigens thematisiert, systematisch vermittelt und geschult werden, sodass viele Lehrkräfte diese implizit voraussetzen oder davon ausgehen, dass bildungssprachliche Kompetenzen als natürliches Nebenprodukt im Fachunterricht miterworben werden und sich gleichsam von selbst einstellen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 26). So sprechen z.B. Vollmer und Thürmann (2010: 109) sowie Schleppegrell (2004: 2) auch von einer „Geheimsprache der Institution Schule“ und einem „geheimen Curriculum“ bzw. einem „hidden curriculum“, das die Schule verfolge und viele Lernende vor große Herausforderungen stelle, da die sprachlichen Anforderungen und Erwartungen nicht transparent seien. Es scheint, dass entsprechende implizite schulische Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen meist weder im Fach- noch im Sachunterricht explizit thematisiert bzw. vermittelt werden, diese sich aber dennoch in lehrerseitigen Bewertungen und Notengebungen niederschlagen (vgl. Feilke 2012a: 7).

Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung in der Schule, die im Zusammenhang mit Sprache stehen, werden von Michalak, Lemke und Goeke (2015: 51f.) auf drei Umstände zurückgeführt:

1. *Der Gebrauch der Bildungssprache wird nicht explizit thematisiert, sodass die SchülerInnen gar nicht wissen, dass sie ein anderes sprachliches Register verwenden sollen als jenes, das ihnen im Alltag zur Verfügung steht.*
2. *Bildungssprachliche Fähigkeiten werden nicht explizit vermittelt. Die SchülerInnen erhalten prinzipiell weder im Deutsch- noch im anderen Fachunterricht Lerngelegenheiten, bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben.*
3. *Bildungssprachliche Fähigkeiten werden trotz der unfairen Bedingungen in 1. und 2. einfach vorausgesetzt und darüber hinaus sogar benotet.*

Bildungssprache stellt damit ein Selektionskriterium dar, da nur solche Schüler:innen, die über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, erfolgreich an Bildungsprozessen teilnehmen können. Fürstenau und Lange (2011: 38) weisen darauf hin, dass „sprachliche Defizitzuschreibungen eine Grundlage für die Selektion und Diskriminierung im deutschen Bildungssystem" darstellen und dazu führen können, dass Schüler:innen nach der Grundschulzeit „trotz guter fachlicher Leistungen keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten oder schon zum Zeitpunkt der Einschulung ‚zurückgestellt' werden". Damit wird deutlich, dass der Vermittlung von Bildungssprache eine große Bedeutung für den Schulerfolg zukommt (vgl. Gogolin und Schwarz 2004). So konnte Tajmel (vgl. 2013b: 206ff.) in einer Untersuchung aufzeigen, dass Lehrkräfte fachlich korrekte, aber sprachlich fehlerhafte Schülertexte mehrheitlich schlechter beurteilten, da durch den Blick auf die mangelnde Sprachrichtigkeit die Sicht auf die fachliche Richtigkeit verstellt wurde. Besonders bedeutsam ist die Leistung der Schule dann, wenn das familiäre Umfeld nicht in der Lage ist, den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Drumm 2018: 138). Zu den Risikogruppen gehören nicht nur Schüler:innen aus bildungsfernen Familien, sondern auch Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, für die Bildungssprache ein zweitsprachliches Register darstellt.

Auch von der Kultusbürokratie wird seit geraumer Zeit die Wichtigkeit der sprachlichen Dimension des fachlichen Lernens und der bildungssprachlichen Kompetenzen erkannt. Die besondere Bedeutung von Bildungssprache wurde in jüngster Zeit unter anderem auch von der Kultusministerkonferenz (KMK) hervorgehoben, die Ende 2019 in ihrem Beschluss „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken" feststellt, dass bildungssprachliche Kompetenzen für alle Schüler:innen als eine wesentliche Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg anzusehen sind. Der Beschluss hebt ferner die herausragende Bedeutung von Bildungssprache bei der Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit hervor (vgl. KMK 2019: 2). Die KMK hat zehn Grundsätze formuliert (ebd: 4f.), die den Schulen und Lehrkräften länderübergreifend bei der Umsetzung des Beschlusses im Unterricht und bei der Bilanzierung für die entsprechenden Maßnahmen eine Orientierung bieten sollen. Die von der KMK festgelegten Grundsätze greifen das im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelte Konzept der durchgängigen Sprachbildung[1] für alle Schüler:innen auf. Zusätzlich wird gefordert, dass die Vermittlung von Konzepten der

[1] Für eine ausführliche Darstellung des FörMig-Projekts siehe auch http://www.foermig.uni-hamburg.de

sprachlichen Bildung und Sprachförderung Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung sein sollte (vgl. KMK 2019: 5).

Dem FörMig-Ansatz liegt die Einsicht zugrunde, dass sprachliche Bildung im Sinne eines auf bildungssprachlichen Kompetenzerwerb ausgerichteten Unterrichts eine alle Fächer und Bildungsetappen übergreifende Querschnittsaufgabe darstellt, für die alle an schulischer Bildung beteiligten Lehrpersonen gleichermaßen Verantwortung tragen (vgl. Reich 2013: 55, Brand und Gogolin 2016: 8). Dieses Verständnis von Sprachbildung ist auch in den Bildungsstandards der KMK sowie in den entsprechenden Referenzrahmen der Länder zur Schulqualität verankert. So fordert der aktuelle Referenzrahmen Schulqualität NRW von 2020, ebenso wie die KMK-Empfehlungen zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule" von 2013, unter der Dimension 2.9 „Bildungssprache und sprachsensibler (Fach-) Unterricht", dass Schule den Erwerb von Bildungssprache im oben genannten Sinne systematisch fördert und koordiniert (vgl. Leisen 2013: 100). In diesem Kontext wurden z.B. in Nordrhein-Westfalen für die Lehrerbildung verpflichtende DSSZ-Module eingeführt[2] (vgl. Ahrenholz et al. 2019: 6). Diese dienen dem Ziel, „Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen, sie erfüllen somit den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz gemäß Art. 3 Abs. 1 GG, der in den Schulgesetzen aller Länder verankert ist" (KMK 2019: 3).

3.3 Definition von „Bildungssprache"

Der Begriff „Bildungssprache" ist an sich nicht neu und wird seit mehr als 90 Jahren in der deutschsprachigen Literatur gebraucht. Er wurde bereits Ende der 1920er Jahre von dem deutschen Spracherzieher Erich Drach verwendet (vgl. Berendes et al. 2013: 18), damals jedoch in anderer als der heute in der Wissenschaft gebräuchlichen Bedeutung. Drach (1928: 665, 671) bezeichnet mit dem Begriff Bildungssprache die „hohe" und „reine" (Aus-)Sprache der Gebildeten, die er von der Mundart der gesellschaftlichen Unterschicht abgrenzt, wodurch Bildungssprache mit Bildung und der Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht verknüpft wird. Die Vorstellung von Bildungssprache als einer „höheren" und „besseren" Sprache, die mit einer Abwertung der Menschen einhergeht, die diese nicht benutzen, ist auch in der heutigen Alltagsvorstellung weit verbreitet (vgl. Gogolin und Lange 2011: 107f.). In ähnlicher Bedeutung findet sich der Begriff „Büchersprache" bei dem deutschen Philosophen Moses Mendelsohn bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts, der darunter die Sprache des gebildeten Bürgertums versteht, die sich besonders durch einen gehobenen Wortschatz und den Gebrauch abstrakter Begriffe von der Sprache des gemeinen Volkes unterscheidet (vgl. Chilla 2017: 126).

In jüngerer Zeit ist der Begriff Bildungssprache im Zusammenhang mit dem wiederholt schlechten Abschneiden deutscher Schüler:innen bei den großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wieder vermehrt in den Blickpunkt gerückt. Zusätzlich wurden die signifikant schlechteren schulischen Leistungen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte im Vergleich zu denen von Schüler:innen aus altansässigen einsprachigen Familien offenkundig. Als Reaktion darauf wurden im Zuge der bildungswissenschaftlichen Ursachen-

[2] Siehe auch die Einleitung zu diesem Sammelband.

forschung auch die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler:innen als Erklärung mit herangezogen (vgl. Gogolin und Duarte 2016: 478). Eine solche auf Sprache gerichtete Perspektive wurde nötig, da eine Analyse von Risikofaktoren wie der sozioökonomischen Lage zugewanderter Familien aufgezeigt hat, dass diese zur Erklärung des unterschiedlichen Bildungserfolgs von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht ausreichen. In der Analyse der Ergebnisse verschiedener internationaler Schulleistungsvergleichsstudien konnte dabei zwar wiederholt die grundsätzliche Relevanz sprachlicher Kompetenzen für erfolgreiche Schulleistungen festgestellt werden, allerdings konnte nicht aufgezeigt werden, welche sprachlichen Kompetenzen konkret für schulische Leistungsfähigkeit entscheidend und wie diese genau beschaffen sind (vgl. Gogolin und Lange 2011: 107).

Das Konzept Bildungssprache, wie es im Kontext des Modellprogramms FörMig Anfang dieses Jahrtausends entwickelt wurde, setzt genau an dieser Stelle an, indem es nicht die allgemeine Sprachfähigkeit betrachtet, sondern die speziellen sprachlichen Fähigkeiten in den Blick nimmt, die für den schulischen Sprachgebrauch relevant sind und über die bildungserfolgreiche Schüler:innen verfügen müssen (vgl. Gantefort 2013: 71; Gogolin und Duarte 2016: 479). In der Forschung besteht heute weitgehender Konsens darüber, dass bildungssprachliche Fähigkeiten eine kritische Bedeutung für den Lernerfolg und die schulischen Leistungen von Schüler:innen in allen Fächern darstellen (vgl. Riebling 2013: 106). Die besondere Rolle des FörMig-Programms als einer wesentlichen Triebfeder des heutigen Verständnisses von Bildungssprache wird in diesem Zusammenhang häufig herausgestellt, so auch von Roth, der konstatiert, dass der Ausdruck „Bildungssprache" zwar nicht von den FörMig-Initiatoren „erfunden" wurde, jedoch von diesen „neu gefunden wurde" (Roth 2015: 46). Vor diesem Hintergrund tauchte in der Folgezeit das Konstrukt „Bildungssprache" in verschiedenen Disziplinen, besonders jedoch in erziehungswissenschaftlichen, sprachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Diskursen auf. Seitdem ist Bildungssprache nicht nur zu einer Leitvokabel im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion um Disparitäten im Bildungserfolg von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund avanciert (vgl. Feilke 2012a: 4).

Trotz vielfältiger Versuche, das Konstrukt Bildungssprache zu definieren, steht eine eindeutige, empirisch untermauerte, operationalisierbare und allgemein anerkannte Definition nach wie vor aus (vgl. Kempert, Schalk und Saalbach 2018: 11). In den letzten 20 Jahren wurden von erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und linguistischer Seite Definitionsversuche unternommen, beispielsweise von Gogolin (2008); Ortner (2009); Vollmer und Thürmann (2010); Gogolin und Lange (2011); Feilke (2012a, 2019); Fürstenau und Lange (2011); Morek und Heller (2012); Tajmel (2013a) oder Leisen (2022), die hier nicht im Einzelnen referiert werden können. Stattdessen wird hier genauer auf die Definitionen von Gogolin (2008), Leisen (2022) und die der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS 2012) eingegangen, um sowohl die Bandbreite als auch die Überschneidungen und Unterschiede der Definitionen von Bildungssprache exemplarisch auszuleuchten.

Eine im Kontext des FörMig-Ansatzes verortete Definition, die auch außerhalb von FörMig eine breite Rezeption erfahren hat, findet sich bei Gogolin (2008: 26), die Bildungssprache wie folgt definiert:

> *Gemeint ist das einen schulischen Bildungsgang durchdringende formelle Sprachregister, das vor allem der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen in kontextarmen Konstellationen dient. […] Bildungssprache ist dasjenige Register, dessen Beherrschung den „erfolgreichen Schüler" auszeichnet. Es unterscheidet sich von der „Umgangssprache" durch die Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten.*

In dieser Definition fasst Gogolin in komprimierter Form die weithin als konstitutiv für das Register Bildungssprache angesehenen Aspekte zusammen. An dieser Definition werden die verschiedenen Facetten funktionaler und sprachformaler Eigenschaften deutlich sowie eine Verbindung zur Schriftlichkeit hergestellt. Außerdem stellt Gogolin die Relevanz von Bildungssprache für den schulischen Erfolg während des gesamten Bildungsgangs und die Erwartungshaltung der Institution Schule an den Sprachgebrauch ihrer Schüler heraus. Eine stärker auf die verschiedenen Funktionen für das Lehren und Lernen im schulischen Kontext ausgerichtete Definition findet sich bei Leisen (2022: 14):

> *Die „Bildungssprache" umfasst die Gesamtheit aller „Sprachen" und sprachlichen Mittel im Kontext des Lehrens und Lernens, des Erkennens und Verstehens. Es ist die Sprache in Bildungssituationen, solche des Kompetenzerwerbens wie des Kompetenznutzens. Bildungssprache betrifft das Erkenntnisherstellende, -austauschende und -nachweisende Sprachhandeln in formalen Situationen des unterrichtlichen Lehrens und Lernens über alle Fächer und Lernbereiche hinweg. Sie ist gleichsam das sprachliche Werkzeug für kognitive Prozesse in allen Fächern und Lernbereichen.*

Der funktionale Definitionsansatz von Leisen rückt damit in die Nähe der Definition von Feilke (2019a), in dessen Konzeption von Bildungssprache die sprachlichen Formate und Prozeduren von Bedeutung sind, die in Lernzusammenhängen zur Realisierung verschiedener Texthandlungen wie Beschreiben, Erklären, Erörtern, Analysieren usw. eine wichtige Rolle spielen. Ein weiterer Berührungspunkt ergibt sich auch mit dem von Morek und Heller (2012, 2019) vertretenen Konzept der „bildungssprachlichen Praktiken". Sie gehen bei ihrer heuristischen Funktionsbestimmung von Bildungssprache von einer funktionalen Dreiteilung aus (Morek und Heller 2012: 70), nach der Bildungssprache als Medium zum Wissenstransfer in kommunikativer Funktion, als Werkzeug des Denkens in epistemischer Funktion und als Eintritts- und Visitenkarte in sozialsymbolischer Funktion gebraucht werden kann.

Zuletzt wird auf die Definition der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) eingegangen, die auch der von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Expertise „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken" (vgl. Scheider et al. 2012) zugrunde liegt. Dieses Verständnis von Bildungssprache ist für angehende Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, da es im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit von der Kultusbürokratie als Orientierungsrahmen gesetzt wird. Die BiSS-Expertise (vgl. Schneider et al. 2012: 23) geht bei ihrer Definition von Bildungssprache von deren Abgrenzung zur Alltagssprache aus:

> *Bildungssprache unterscheidet sich von der Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches sprachliches Inventar*

auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben Fachbegriffen und komplexen und/oder abstrakten Begriffen geht es auf der morphosyntaktischen Ebene um Nebensatz- und Passivstrukturen, um Indikativ vs. Konjunktiv, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen. Auf der Textebene geht es um Formate wie Beschreibung, Erklärung, Narration, Argumentation, Begründung usw.

Den oben genannten Definitionen ist gemeinsam, dass sie mehr oder weniger explizit auf eine Reihe von Hintergrundtheorien oder Annahmen aus der Soziologie, Erziehungswissenschaft, (Sozio-)Linguistik und Mehrsprachigkeitsforschung Bezug nehmen und so eine multidisziplinäre Perspektive auf Bildungssprache einnehmen. In diesem Zusammenhang weist Lange (vgl. 2020: 54) daher zu Recht darauf hin, dass der Begriff Bildungssprache durch seine breite Verwendung suggeriert, dass damit überall auch eine konzeptionelle Übereinstimmung zugrunde liege, was de facto jedoch keineswegs der Fall ist. Deshalb werden im folgenden Abschnitt die zum Verständnis des Konzepts Bildungssprache wichtigen theoretischen Bezüge näher erläutert.

3.4 Theoretischer Bezugshorizont des Konzepts „Bildungssprache"

In Anlehnung an Gogolin und Lange (2011), Gogolin und Duarte (2016), Fornol und Hövelbrinks (2019) und Lange (2020) lassen sich die wichtigsten Forschungsperspektiven und theoretischen Anknüpfungspunkte zum Konzept Bildungssprache wie folgt charakterisieren:

1. soziologisch als Ausdruck eines kulturellen Kapitals (Bourdieu 2005), d.h. als soziales Distinktionsmittel und mit Habermas (1978) als Mittel gesellschaftlicher Teilhabe
2. erziehungswissenschaftlich als das für eine erfolgreiche Bildungskarriere erforderliche sprachliche Register der Wissensaneignung, zu dem Bildungsinstitutionen ihren Schülern verpflichtend Zugang verschaffen müssen (Gogolin 2008)
3. (sozio-)linguistisch als formales Register (Halliday 1978), das durch die Merkmale „konzeptioneller Schriftlichkeit" (Koch und Oesterreicher 1985) bestimmt ist und empirisch ermittelbare sprachliche Mittel umfasst (Schleppegrell 2004)
4. sprach-kognitiv in Verbindung mit den für die dekontextualisierte Kommunikation in anspruchsvollen Bildungssituationen benötigten kognitiven Leistungen (Cummins 1979)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungssprache ein komplexer Begriff mit vielen Bedeutungsfacetten ist, für den keine einheitlich anerkannte operationalisierbare Definition existiert. In die verschiedenen Konzeptionen von Bildungssprache fließen dabei Theorien und Forschungsansätze mehrerer ganz unterschiedlicher Forschungsdisziplinen ein. Im deutschsprachigen Raum spielen v.a. die im Folgenden skizzierten Theorien und Forschungsansätze bei der Ausschärfung der Bedeutung des Konzepts Bildungssprache eine Rolle.

3.4.1 Bildungssprache in der wissenssoziologischen Perspektive von Habermas

Ein wichtiger theoretischer Bezugspunkt für das im Kontext von FörMig entworfene Konzept von Bildungssprache geht auf den Sozialphilosophen Jürgen Habermas (1978) zurück, der in seinen Überlegungen zum unterschiedlichen Gebrauch von Sprache zwischen

Umgangssprache, Wissenschaftssprache und Bildungssprache differenziert. Habermas bezeichnet die Sprache, die im Alltag benutzt wird, als Umgangssprache. Seiner Auffassung zufolge wird die Umgangssprache im Gegensatz zur Fachsprache „naturwüchsig" gelernt (Habermas 1978: 328). Der Erwerb der Fachsprache hingegen ist für Habermas eng an den Bereich der beruflichen Qualifikation gebunden, wo diese z.B. als Fachsprache der Bergleute, Jäger und Fischer auftritt. Die Wissenschaftssprache wiederum unterscheidet sich von der Fachsprache dadurch, dass sie hauptsächlich im wissenschaftlichen Diskurs verwendet wird (vgl. ebd: 328f.). Habermas (1978: 330) führt dies wie folgt aus:

> *In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können.*

Habermas verknüpft das Konzept der Bildungssprache mit den Eigenschaften einer formellen, an der Standardsprache orientierten Schriftsprachlichkeit, die in Zeitungen, anspruchsvollen Schriften verschiedener Textsorten oder in öffentlichen Verlautbarungen gebraucht wird. Ferner kommt der Bildungssprache bei Habermas eine Mittlerfunktion zu, über die wissenschaftliches Vokabular, Ideen und Konzepte aus der Wissenschaftssprache in die Umgangssprache gelangen. Feilke (2022: 11) spricht hier auch von einer „Verkehrssprache der Öffentlichkeit", durch die „ein allgemeines, öffentlich relevantes Orientierungswissen" aufgebaut werden kann. In diesem Sinne bezieht Gogolin (vgl. 2009: 270) Bildungssprache auf den Kontext von Bildungsinstitutionen (Schule, Berufsschule, Hochschule), wo Bildungssprache insbesondere in Lernaufgaben, in Lehrwerken, in Unterrichtsmaterialien und Prüfungen verwendet wird und erfolgreiche Schüler:innen auszeichnet. Bildungssprache wird hier als eine Ressource verstanden, die von Schüler:innen erworben und von Lehrkräften vermittelt werden muss, um die fortlaufende Erschließung neuen Wissens zu ermöglichen (vgl. Quehl und Trapp 2020: 13f.).

3.4.2 Bildungssprache als „kulturelles Kapital" bei Bourdieu

Der Gesellschaftstheoretiker Pierre Bourdieu lieferte wichtige Beiträge auf dem Gebiet der Soziolinguistik sowie der Erziehungs- und Schulsoziologie, die auch im Hinblick auf das Verständnis von Bildungssprache relevant sind (vgl. Auer 2013, Baumgärtner 2022). Zentrales Anliegen war das Verstehen des Zusammenspiels von Gesellschaft, Sozialisation und Bildungssystem, wobei der Fokus besonders darauf lag, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem transparent zu machen (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 1992, 2017). Bourdieu sieht dabei die Beherrschung verschiedener sprachlicher Register als ausschlaggebend für den Bildungserfolg an. In diesem Zusammenhang spricht Bourdieu (2005) von „sprachlichem Kapital" als einer Form des „kulturellen Kapitals", das ungleich auf die verschiedenen sozialen Gruppen verteilt ist. Das sprachliche Kapital wird nun ähnlich wie

ökonomisches Kapital vererbt. Bildungssprache stellt ein sprachliches Kapital dar, das „[…] über den primären Spracherwerb *sozial vererbt* und eben gerade nicht primär schulisch erworben [wird]." (Feilke 2013: 119, Hervorhebung im Original). Feilke (vgl. ebd: 120) sieht hierin einen Grund, warum sich Schule in der Vergangenheit kaum um die Vermittlung von Bildungssprache gekümmert hat. Bourdieu (2005: 69) bemerkt hierzu folgendes:

> *Da die Gesetze der Übertragung des sprachlichen Kapitals ein Sonderfall der Gesetze der legitimen Übertragung von kulturellem Kapital von einer Generation zur nächsten sind, kann man davon ausgehen, dass die Sprachkompetenz, die nach schulischen Kriterien bewertet wird, genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau abhängt, das nach Bildungstiteln und sozialem Lebenslauf gemessen wird.*

Bildungssprache stellt somit ein Werkzeug dar, das als Potenzial für bestimmte Handlungstypen zur Verfügung steht und denjenigen, die darüber verfügen, erlaubt Dinge zu tun, die andere nicht tun können. Der von Bourdieu beschriebene Zusammenhang bietet einen Erklärungsansatz für die durch Familie und Bildungsinstitutionen perpetuierten unterschiedlichen Ausgangslagen, die für das Vorhandensein ungleicher Bildungschancen verantwortlich sind (vgl. Tapalovic und Settinieri 2023: 15). Wey (vgl. 2022: 21) weist darauf hin, dass in den großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) der sozioökonomische Status relativ zuverlässig anhand der Anzahl der Bücher in einem Haushalt ermittelt werden könne, was den engen Zusammenhang zwischen Sprache als kulturellem Kapital einerseits und der Funktion von Bildungssprache als „Eintritts- und Visitenkarte" andererseits verdeutlicht (vgl. Morek und Heller 2012: 76ff.).

3.4.3 Bildungssprache aus der soziolinguistischen Perspektive Bernsteins

Die frühen Arbeiten des Soziologen und Bildungstheoretikers Basil Bernstein Ende der 1950er und in den 1960er Jahren stellen für die heutige Theoriebildung zu sprachlich bedingter Bildungsungleichheit einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Erklärung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg dar. Insbesondere die von Bernstein in dieser Zeit entwickelte Code-Theorie und die von ihm formulierte Sprachbarrierenthese haben auf breiter Front dazu beigetragen, das Verständnis für die soziale Konstruktion von Sprache zu erweitern und die Auswirkungen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in das Blickfeld soziolinguistischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu rücken (vgl. Neuland 2023: 44). Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Jugendliche aus der Arbeiterschicht im Vergleich zu Jugendlichen aus der Mittel- und Oberschicht über eine geringere Bildungsfähigkeit verfügen. Die Ursache hierfür sah Bernstein in den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der gesellschaftlichen Schichten, die zu Unterschieden in der sprachlichen Sozialisation der Jugendlichen führten und damit für die Herausbildung unterschiedlicher schichtenspezifischer sprachlicher Codes (Varianten von Sprache) verantwortlich sind (vgl. Bernstein 1964).

Verkürzt wiedergegeben besagt die Code-Theorie Bernsteins, dass die Angehörigen der sozialen Mittel- und Oberschicht eine bestimmte Variante von Sprache, den elaborierten Code („elaborated code"), benutzen, der sich von dem Code der Arbeiter- bzw. Unterschicht

unterscheidet, für deren Sprachgebrauch der restringierte Code („restricted code") charakteristisch ist (vgl. 1971: 99). Der restringierte Code ist durch Merkmale wie einfache Syntax mit geringer Junktion, häufige Verwendung parataktischer Satzstrukturen und geringe syntaktische Variabilität, wenige Adjektive und Adverbien, wenig umfangreiche Lexik und wenige Fachbegriffe, Abweichungen von der (normativen) Grammatik sowie geringe grammatische und konzeptionelle Verknüpfungen auf textueller Ebene charakterisiert (vgl. Bernstein 1972: 88f.).

Im Kontrast dazu zeichnet sich der elaborierte Code aus durch eine anspruchsvolle Syntax, häufige Verwendung hypotaktischer Satzstrukturen und große syntaktische Variabilität sowie durch eine große Bandbreite an Adjektiven und Adverbien, einen umfangreichen thematisch differenzierten Wortschatz mit vielen Fachbegriffen, eine normkonforme Grammatik und einen hohen Grad der grammatischen und konzeptionellen Verknüpfungen auf textueller Ebene (vgl. Neuland 2023: 46; Sinner 2014: 12). Der restringierte Code wird v.a. in der Alltagskommunikation zur Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen verwendet, der elaborierte Code dagegen in Kommunikationssituationen, z.B. in Bildungsinstitutionen, in denen expliziter und präziser Sprachgebrauch erforderlich ist (vgl. Bernstein 1971: 221). Während von der Mittel- und Oberschicht beide Code-Varianten beherrscht werden, steht der Unterschicht nur der restringierte Code zur Verfügung. Da jedoch im Kontext von schulischer Bildung der elaborierte Code benötigt wird, verfügen die Schüler:innen der Unterschicht über keine für den Bildungserwerb funktional angemessene Sprachvariante (vgl. Bernstein 1971: 151). In der Schule machen Bernstein zufolge Kinder aus der Arbeiterschicht die Erfahrung, dass sie gar nicht oder nur erheblich schlechter in der Lage sind, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. In diesem Sinne spricht Bernstein auch von einer Sprachbarriere (vgl. Bernstein 1972).

Ein wiederkehrender und weithin unstrittiger Befund der empirischen Bildungsforschung ist die Offenlegung des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Fähigkeiten von Schüler:innen in der Instruktionssprache des Unterrichts und ihren schulischen Leistungen. In verschiedenen (inter)nationalen Schulleistungsvergleichsstudien seit Anfang der 2000er Jahre konnte zum einen wiederholt der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozialer Herkunft und zum anderen der Einfluss der Lesekompetenz im Deutschen auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen belegt werden (vgl. Reiss et al. 2019; Schwippert et al. 2020; McElvany et al. 2023). Feilke (2022: 13) bemerkt hierzu, dass die von Bernstein in den 1970ern initiierte Diskussion über schichtenspezifische Varianten der Sprache „insbesondere seit der PISA- Studie 2000 eine Neuauflage unter den Vorzeichen des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsdiskussion erfahren [hat]".

3.4.4 Bildungssprache als „konzeptionelle Schriftlichkeit"

Die oben referierten Definitionen von Bildungssprache von Gogolin (2008) und BiSS (2012) beinhalten „schriftlichen Sprachgebrauch" bzw. „konzeptionelle Schriftlichkeit" als Bestandteil ihrer Definitionen. Im Zusammenhang mit Bildungssprache wird allgemein angenommen, dass sich diese im Gegensatz zur Alltagssprache am schriftlichen Standard orientiert, auch dann, wenn sie mündlich gebraucht wird. Im deutschsprachigen Raum wird in Arbeiten zur Bildungssprache mit Schriftlichkeit meist auf das von Koch und Oesterreicher

(u.a. 1985, 1994, 2007) ab Mitte der 1980er Jahre entwickelte Modell zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit rekurriert. Koch und Oesterreicher (vgl. 1985: 17f.) stellen zunächst fest, dass mit Blick auf die Termini Mündlichkeit und Schriftlichkeit streng zwischen den zwei Dimensionen „Medium" und „Konzeption" unterschieden werden muss. Während mit Medium eine dichotome Dimension bezeichnet wird, bezieht sich Konzeption auf ein Kontinuum. Die mediale Dimension bezieht sich darauf, dass eine Äußerung oder ein Text entweder phonisch in Form von Schallwellen oder graphisch in Form von Schriftzeichen realisiert werden kann (vgl. Koch und Oesterreicher 1994: 587). In diesem Sinne ist hier die Unterscheidung zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Realisationsmedium von Sprache gemeint.

Die konzeptionelle Dimension hingegen bezieht sich auf den Duktus einer Äußerung oder eines Textes, der in Bezug auf eine bestimmte vom Sprecher oder Schreiber gewählte Ausdrucksweise und die vorkommenden sprachlichen Mittel (Wortwahl und Syntax) in seiner Konzeption (eher) mündlich oder (eher) schriftlich ist (vgl. Koch und Oesterreicher 2007: 347). Demnach kann eine Äußerung unabhängig davon, ob sie medial mündlich oder medial schriftlich realisiert wird, als mehr oder weniger konzeptionell mündlich oder mehr oder weniger konzeptionell schriftlich aufgefasst werden (vgl. Dürscheid 2016: 44). Die beiden Endpunkte des Kontinuums der konzeptionellen Dimension von Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden als Mündlichkeitspol bzw. Schriftlichkeitspol bezeichnet (vgl. Koch und Oesterreicher 1994: 588). Äußerungen und Texte lassen sich zwischen diesen als prototypisch gedachten Endpunkten auf einem Kontinuum mit zahlreichen Zwischenstufen verorten. Ein spontanes Gespräch unter Freunden wäre als Beispiel prototypischer konzeptioneller Mündlichkeit am Mündlichkeitspol angesiedelt, während ein Gesetzestext als Beispiel prototypischer konzeptioneller Schriftlichkeit am Schriftlichkeitspol verortet ist. Zwischen den beiden Polen lassen sich dann Texte wie private Briefe unter Freunden, Vorstellungsgespräche oder Leitartikel einer Zeitung einordnen. Ausgehend von der Unterscheidung nach medialer und konzeptioneller Dimension kann eine Äußerung oder ein Text in einer von vier Kombinationen vorliegen (vgl. Koch und Oesterreicher 2019: 193):

1) medial schriftlich + konzeptionell schriftlich (wissenschaftlicher Text, Gesetzestext)
2) medial schriftlich + konzeptionell mündlich (Chat, SMS, Mail an Freunde)
3) medial mündlich + konzeptionell schriftlich (wissenschaftlicher Vortrag, Predigt)
4) medial mündlich + konzeptionell mündlich (Gespräch mit Freunden, Alltagsgespräch)

Die relative Situierung einer Äußerung oder eines Textes auf dem Kontinuum zwischen dem Mündlichkeitspol und dem Schriftlichkeitspol hängt dabei von den jeweils vorliegenden Kommunikationsbedingungen und den daraus resultierenden Versprachlichungsstrategien ab, die sich ihrerseits am Auftreten bestimmter sprachlicher Ausdrucksmittel festmachen lassen.

Koch und Oesterreicher (vgl. 1994, 2019) listen die folgenden Parameter zur Bestimmung der Kommunikationsbedingungen auf, die sie mit prototypischer konzeptioneller Schriftlichkeit in Verbindung bringen. Diese sind bis auf Punkt 3) in Abstufungen zu denken.

1) Öffentlichkeit (öffentlicher Charakter der Kommunikation)
2) Fremdheit der Kommunikationspartner
3) raum-zeitliche Distanz (Kommunikationspartner sind räumlich und zeitlich getrennt, Produktion und Rezeption sind entkoppelt)
4) Situations- und Handlungsentbindung (Dekontextualisierung der Kommunikation)
5) referentielle Distanz (sachlich-thematische Distanz)
6) Reflektiertheit (erhöhter Planungsaufwand von Äußerungen in der Kommunikation)
7) Themenfixierung (Vorliegen eines/mehrerer fester Themen)
8) Monologizität (feste Rollenverteilung; kein Sprecherwechsel)
9) keine kommunikative Kooperation (kein Zusammenwirken von Produzent und Rezipient bei der Konstruktion von Bedeutung)
10) geringe emotionale Beteiligung (Objektivität)

Demgegenüber zeichnen sich die Kommunikationsbedingungen für konzeptionelle Mündlichkeit durch eine gegenteilige Bestimmung der Parameter aus. Die Kommunikationsbedingungen korrespondieren mit einer Reihe von Versprachlichungsstrategien. Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich im Gegensatz zu konzeptioneller Mündlichkeit durch ein hohes Maß an Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit und Planung aus. Die jeweiligen Versprachlichungsstrategien werden durch sprachliche Ausdrucksmittel auf lexikalisch-semantischer, syntaktischer und textuell-pragmatischer Ebene realisiert (vgl. Koch und Oesterreicher 2016: 26).

Das für konzeptionell mündliche Texte typische geringere Maß an Elaboriertheit, Kompaktheit, Integration und Planung zeigt sich an verkürzten, weniger komplexen Sätzen, Satzabbrüchen, Rektions- und Kongruenzfehlern, der Verwendung von Interjektionen, Wortverschmelzungen und umgangssprachlichen Ausdrücken. Dies wird auch an folgendem Beispiel von Dürscheid aus einem Chat deutlich. Hier finden sich ausschließlich kurze Hauptsätze, Kongruenz- und Rektionsfehler „ein“, Verkürzungen „is“ und „ne“, Interjektionen „na ja“ und „oh“ sowie umgangssprachliche Ausdrücke wie „Spinner“ und „klugscheißer“.

(1) Beispiel für konzeptionelle Mündlichkeit aus einem Chat (Dürscheid 2016: 49)
MrBom: Seit wann is Vollblut ne Fra'?
jokman: schau an, darauf ist VB sogar stolz gf
VOLLblut: dank dem Spinner hab ich ein hervorragenden Ruf hier
VOLLblut: ja warum auch nicht jok lach
hjw: VOLLblut, lern erst einmal Deutsch. Es hieße korrekt dank des Spinners
VOLLblut: man muß halt spaß verstehen gelle zwinkert zu hjw
jokman: oh hjw, bis du auch so ein klugscheißer?
hjw: na ja, aber das kann man von Dir ja auch nicht erwarten

Konzeptionell schriftliche Texte dagegen, wie der unten gegebene Merktext zur Photosynthese[3], weisen dagegen ein hohes Maß an Planung, Elaboriertheit und Kompaktheit auf, was sich ebenfalls deutlich an der Wahl der sprachlichen Mittel zeigt.

[3] Der Merktext wurde von meiner Tochter als Vorbereitung auf das Abitur im LK Biologie formuliert.

(2) Beispiel für konzeptionelle Schriftlichkeit:

Merktext zur Photosynthese
Die Photosynthese, als biochemischer Prozess von essentieller Bedeutung, ermöglicht durch die Umwandlung von Lichtenergie in chemische Energie mittels des grünen Pigments Chlorophyll in den Chloroplasten grüner Pflanzen die Synthese von Glucose und die Freisetzung von Sauerstoff. Dies ist für das Überleben und Wachstum der Pflanzen sowie das Gleichgewicht der Ökosysteme und die Aufrechterhaltung des Lebens auf der Erde von großer Relevanz. Die Photosynthese lässt sich in lichtabhängige und lichtunabhängige Teilreaktionen untergliedern.

Die unpersönliche Konstruktion („lässt sich"), präpositionale Attribute (wie „von essentieller Bedeutung"), Nominalisierungen (wie „Aufrechterhaltung"), komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen (wie „mittels des grünen Pigments Chlorophyll in den Chloroplasten grüner Pflanzen" vs. „mittels des grünen Pigments Chlorophyll, das sich in den Chloroplasten grüner Pflanzen befindet") und verkürzte Nebensatzkonstruktionen (wie „als biochemischer Prozess von essentieller Bedeutung") dienen dazu, Informationen präzise, kompakt und verdichtet darzustellen.

Die Veränderungen einer Äußerung mit zunehmendem Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit verdeutlichen die Beispiele (a) bis (d), die sich von einer alltagssprachlichen Äußerung in Satz (a) zu einer bildungssprachlichen Äußerung in Satz (d) entwickeln.

(3) Beispiel für die Veränderung eines Satzes mit zunehmender konzeptioneller Schriftlichkeit (Horstmann, Settinieri und Freitag 2019: 270)

a. Wir haben Gelb und Blau zusammengemacht, und dann ist das Grün geworden.
b. Wenn man Gelb und Blau mischt, wird daraus Grün.
c. Mischt man mindestens zwei Farben, entsteht daraus ein neuer Farbton.
d. Durch Vermischen zweier Farbtöne entsteht ein neuer.

Horstmann, Settinieri und Freitag (vgl. ebd.) geben hierzu folgende Erläuterungen: Auffällig ist zuerst, dass aus dem Erzählen eines Erlebnisses in den Sätzen (a) und (b) ein allgemeingültiger Lehrsatz geworden ist. Hier wird statt konkreter Farben der eher bildungssprachliche Oberbegriff „Farbton" gebraucht. Außerdem wird das Passepartout-Wort „machen" bzw. die Spontanbildung „zusammenmachen" durch ein präziseres Verb, nämlich „mischen", ersetzt. Die Sätze (a) bis (d) weisen einen steigenden Grad an Entpersonalisierung auf. Während in Satz (a) durch das Personalpronomen „wir" die handelnden Personen genannt werden, werden diese in Satz (b) und (c) durch das unpersönliche Pronomen „man" ersetzt. In Satz (d) liegt schließlich ein vollständig entpersonalisierter Ausdruck vor, der durch die Nominalisierung „durch Vermischen" erreicht wird. Diese Struktur weist gegenüber dem uneingeleiteten Konditionalsatz in (c), dem eingeleiteten Konditionalsatz in (b) oder der syndetischen Parataxe in Satz (a) eine größere Kompaktheit auf. Der Gebrauch des Präsens in (d) anstelle des Perfekts im Ausgangssatz (a) zeigt an, dass es sich bei (d) um einen verallgemeinerbaren Lehrsatz handelt. Neben der Verwendung des Tempus tragen auch der Gebrauch von Fachbegriffen, unpersönlichen Ausdrücken sowie die Kompaktheit der syntaktischen Strukturen dazu bei, dass die Sprache in (d) exakt, kompakt und entpersonalisiert wird, so wie es für einen Lehrsatz typisch ist.

Lernende entwickeln ihre in die Schule mitgebrachten Sprachfähigkeiten weiter und zwar von einer kontext- und situationsgebundenen konzeptionell mündlichen Sprachverwendung zu einer kontext- und situationsentbundenen konzeptionellen Schriftlichkeit. Ein Ziel des Deutschunterrichts ist es, alle Lernenden (auch) zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu befähigen, die sie mündlich in Referaten oder bei schriftlichen Hausaufgaben, Klausuren und Facharbeiten produzieren sowie in anspruchsvollen Texten oder Erklärungen der Lehrkräfte rezipieren (vgl. Topalovic und Settinieri 2023: 42). Kniffka und Siebert-Ott (2012: 22) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass „der Schriftspracherwerb eines Kindes wie der Erwerb einer zweiten Sprache einzustufen ist, denn der Schriftspracherwerb umfasst nicht nur den Orthographie-Erwerb und das Lesen-Lernen". Vielmehr sollen Kinder in der Grundschule und später in den weiterführenden Schulen konzeptionell-schriftliche Kompetenzen lernen, da diese als Grundlage für eine erfolgreiche schulische Bildung betrachtet werden. Gogolin und Roth (vgl. 2007: 41) bemerken, dass Bildungsinstitutionen eine enge Bindung an Schriftlichkeit aufweisen, da Bildungssprache, auch wenn sie mündlich gebraucht wird, tendenziell Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweist. Bildungssprache wird häufig mit konzeptioneller Schriftlichkeit in Verbindung gebracht bzw. gleichgesetzt (vgl. Dehn 2011; Prediger 2013).

3.4.5 Bildungssprache als „sprachlich-kognitive Kompetenz"

Neben der von Koch und Oesterreicher entwickelten Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit wird in der aktuellen Diskussion um das Konzept Bildungssprache zudem auch auf die Arbeiten des Mehrsprachigkeitsforschers Jim Cummins (1981, 2000, 2008, 2021) Bezug genommen, der die gängige Vorstellung von einer einheitlichen Sprachfertigkeit infrage stellt (vgl. Quehl und Trapp 2020: 22). Ausgehend von der wiederholten Beobachtung, dass Zweitsprachenlerner:innen zwar innerhalb kurzer Zeit in der Lage waren, sich gute alltagssprachliche Fähigkeiten anzueignen, diese jedoch nicht ausreichend waren, um schulisch erfolgreich zu sein, argumentiert Cummins in seinen Arbeiten, dass im Kontext von Schule offenbar andere, über die alltagssprachlichen Fähigkeiten hinausgehende Sprachfähigkeiten benötigt werden, deren Aufbau schwieriger ist und wesentlich länger dauert. Zur Erklärung der Diskrepanz zwischen den basalen Sprachfähigkeiten zur Kommunikation im Alltag und den in der Schule erforderlichen anspruchsvolleren Sprachfähigkeiten nimmt Cummins an, dass diese auf eine zweidimensionale Sprachhandlungsfähigkeit für unterschiedliche Zwecke zurückzuführen seien, für die er die Konzepte BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) einführt (vgl. Cummins 1979: 198).

Die BICS bezeichnen die grundlegenden produktiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten, die vorwiegend in der mündlichen Alltagskommunikation eine Rolle spielen (vgl. Cummins 2021: 46). Sie dienen vornehmlich zur Bewältigung zwischenmenschlicher dialogischer face-to-face-Interaktion, die im Hier und Jetzt stattfindet. In BICS-Sprechsituationen können die Gesprächspartner:innen mit Hilfe von deiktischen Ausdrücken, Passepartout-Wörtern wie „machen" oder „Dings", Gestik, Mimik und paraverbalen Kommunikationsmitteln den gesamten situativen Kontext zur Vermittlung von Inhalten mit einbeziehen (vgl. Topalovic und

Settinieri 2023: 45). Kommunikation im Alltag zeichnet sich dadurch aus, dass die Sprechsituationen vertraut und bekannt sind, vorwiegend über Persönliches, allgemeine Themen oder konkrete Erfahrungen gesprochen wird, sprachliche Ungenauigkeiten und Verstöße gegen sprachliche Regeln häufig auftreten, die die Kommunikation jedoch nicht behindern, und die Kommunikation insgesamt fehlertolerant ist (vgl. Leisen 2022: 16). BICS-Fähigkeiten werden von DaZ-Lerner:innen bereits innerhalb von sechs Monaten bis zwei Jahren erlernt und problemlos beherrscht (vgl. Cummins 2000). Ihr Erwerb findet ungesteuert jenseits von Schule statt und stellt die Grundlage für den Erwerb von CALP-Fähigkeiten dar.

Mit CALP werden die schul- und bildungsbezogenen kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in den Blick genommen, die für das schulische Lernen und für den Bildungserfolg unabdingbar sind. Im Gegensatz zu BICS handelt es sich bei CALP um sprachliche Fähigkeiten, die zur Bewältigung kontextungebundener Kommunikation über abstrakte, kognitiv anspruchsvolle und komplexe Inhalte benötigt werden, wie dies in Bildungssituationen der Fall ist (vgl. Cummins 2008: 71). CALP bezeichnet rezeptive und produktive Fähigkeiten, die sowohl den medial-mündlichen als auch den medial-schriftlichen Sprachgebrauch beinhalten und sich auf „literacy skills" im Sinne von konzeptioneller Schriftlichkeit beziehen (vgl. Cummins 1980: 84). Da auf der Ebene von CALP die Erschließung von Bedeutungen und die Übermittlung von Inhalten allein durch sprachliche Mittel erfolgen, ohne Rückgriff auf den situativen Kontext, erfordert CALP einen höheren kognitiven Aufwand und eine höhere Sprachkompetenz als BICS. Kommunikationssituationen, in denen CALP verwendet wird, sind meist unvertraut, haben unpersönliches oder abstraktes Wissen zum Gegenstand und sind nicht fehlertolerant, da Sprachfehler in einer auf konzeptionelle Schriftlichkeit ausgerichteten Kommunikation auffallen und den Sinn entstellen können (vgl. Leisen 2018: 14).

Die Entwicklung der CALP-Fähigkeiten baut auf BICS auf und dauert unter günstigen Bedingungen zwischen fünf und sieben Jahren (vgl. Michalak, Lemke und Goeke 2015: 81). Anders als BICS muss CALP jedoch in der Schule gezielt und gesteuert durch den Umgang mit der Schriftsprache gelernt werden (vgl. Neugebauer und Nodari 1999: 165), d.h., „dass sich mit dem Erwerb der Schrift nicht nur das Medium der Sprache verändert, sondern auch das dahinter liegende Konzept von Sprache" (Wild und Wildfeuer 2019: 84). Ferner geht Cummins (vgl. 1991) in seiner Interdependenzhypothese davon aus, dass die CALP-Fähigkeiten bis zu einem bestimmten Grad sprachunabhängig sind und auf andere Sprachen übertragen werden können, weshalb sie – ganz gleich in welcher Sprache – nur einmal gelernt werden müssen. Neugebauer und Nodari (1999: 4) erläutern hierzu: „wer in einer Sprache gelernt hat, Briefe zu schreiben, wird die dazu nötigen Fähigkeiten (Strukturierung, Gedanken linear formulieren, Ausführlichkeit usw.) auch in einer anderen Sprache nutzen können".

Die ursprüngliche Unterteilung in BICS und CALP wurde von Cummins (vgl. 2000: 66) in seinem „framework of language proficiency" erweitert, in dem er BICS- und CALP-Fähigkeiten entlang der beiden sich überkreuzenden Kontinua „kontexteingebettet vs. kontextreduziert" und „kognitiv nicht anspruchsvolle vs. kognitiv anspruchsvolle" Anforderungen verortet. Eine prototypische BICS-Situation, die kontexteingebettet und kognitiv wenig anspruchsvoll ist, stellt z.B. das Führen eines Alltagsgesprächs dar, das Schreiben eines Essays hingegen kann als eine prototypische CALP-Situation bezeichnet werden. Die Gegenüberstellung von BICS und CALP verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den Sprachfähigkeiten,

mit denen die Schüler:innen in die Bildungseinrichtungen kommen, und den Sprachfähigkeiten, die in Bildungseinrichtungen verwendet und gefordert werden.

3.4.6 Bildungssprache aus der Perspektive der Registertheorie

In der Sprachwissenschaft hat sich seit langem die Erkenntnis durchgesetzt, dass der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen – nach seiner jeweiligen Funktion – systematisch variiert. Lyons (1981: 27) fasst diese Beobachtung pointiert zusammen:

> *Whenever we speak or write in our native language we do so in one style rather than another, according to the situation, the relations between us and the person to whom we are speaking or writing, the purpose and nature of what we have to communicate, and several other factors. Whether the stylistic choices that we make are conscious or unconscious, they are none the less both systematic and identifiable, and making the appropriate stylistic choices is an important part of using a language correctly and effectively.*

Ausgehend von der grundsätzlichen Einsicht, dass der situative Kontext maßgeblich bestimmend für jegliche Form der Kommunikation ist, führt Halliday den Begriff des Registers ein (vgl. 1978: 32), um die in konkreten Situationen auftauchende funktionale Variation von Sprache zu erfassen. Halliday (1978: 195) gibt folgende Definition von Register: „A register is a set of meanings that is appropriate to a particular function of language, together with the words and structures which express these meanings". Jedes Register weist demnach eine durch Konvention als angemessen geltende Auswahl grammatischer, lexikalischer und textueller Merkmale auf (vgl. Schleppegrell 2004: 18; Halliday und Matthiessen 2014: 29). Das Auftreten sprachlicher Variation lässt sich aus der Registerperspektive aus den kontextuellen Faktoren der Äußerungssituation herleiten (Halliday 1978: 32). Die Registerforschung im Sinne Hallidays stellt dementsprechend die Frage, wie bestimmte außersprachliche situativ-kontextuelle Faktoren regelhaft mit der Realisierung bestimmter erwartbarer sprachlicher Mittel korrespondieren (vgl. Busch 2021: 55). Der situative Kontext, durch den ein Register bestimmt wird, lässt sich mithilfe der drei kontextuellen Dimensionen „field", „tenor" und „mode" beschreiben (vgl. Halliday und Hasan 1989: 24ff.; Halliday und Mathiessen 2014: 33):

1) *Field of discourse* (Feld der Rede) umfasst zum einen den Redegegenstand, d.h. worüber gesprochen oder geschrieben wird, und zum anderen das soziale Handlungsfeld, in das die Kommunikation eingebettet ist. Die Registerforschung beschäftigt sich vor allem mit institutionalisierten Handlungsfeldern wie Bildung, Justiz oder Wissenschaft.

2) *Tenor/Style of discourse* (Tenor der Rede) beschreibt die an einer kommunikativen Situation teilnehmenden Sprecher/Zuhörer oder Schreiber/Leser und deren Beziehung zueinander. Die Berücksichtigung des Rollenverhältnisses und des Status hat dabei Einfluss auf die sprachliche Ausgestaltung der Kommunikation und dient dem Aufrechterhalten sozialer Beziehungen. Die Bedeutung der sozialen Konstellation zeigt sich besonders in stark hierarchisch organisierten institutionalisierten Kommunikationssituationen mit einer relativ starren Rollenverteilung.

3) *Mode of discourse* (Modus der Rede) bezieht sich sowohl auf das Medium der Übertragung (phonisch oder graphisch) als auch auf die konzeptionelle Realisierung von Sprache in einer Kommunikationssituation (kontextualisiert vs. dekontextualisiert, ungeplant vs. geplant, dialogisch vs. monologisch). Ferner werden unter „mode" auch Aspekte der gewählten Textsorte subsumiert. So findet durch die Berücksichtigung der Textstruktur sowie der Herstellung von Kohärenz im Text eine Anpassung an die Kommunikationssituation statt.

Allerdings weist Halliday (vgl. 1973: 161) darauf hin, dass die drei Dimensionen nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar sind und in Abhängigkeit voneinander stehen, sodass die Unterscheidung zwischen den einzelnen Registern graduell ist. In der aktuellen Forschungsdiskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass Bildungssprache ein sprachliches Register im Sinne der von Halliday initiierten Registertheorie darstellt (vgl. Ahrenholz 2010; Riebling 2013). Das bildungssprachliche Register weist somit bestimmte lexikalische, grammatische und textuelle Merkmale auf, die im Zusammenhang mit der Funktion von Sprache im Kontext von Bildung stehen (vgl. Schleppegrell 2004: 18). So sehen sich Schüler:innen beim schulischen Lernen mit der Tatsache konfrontiert, dass im Kontext von Schule ein ganz bestimmtes Register, die Bildungssprache, verlangt wird.

Dabei stellt Bildungssprache ein dynamisches Register dar, das sich in Bezug auf seine Komplexität und die verwendeten sprachlichen Mittel sowohl im Laufe der einzelnen Bildungsetappen (Primar- und Sekundarstufe) entwickelt als auch von Fach zu Fach differiert. Michalak, Lemke und Goeke (2015: 166) bemerken hierzu: „Jeder Fachbereich bevorzugt spezifische sprachliche Strukturen, Ausdrücke oder Textformen und schafft somit seine eigenen Kommunikationskonventionen".

Die situationsangemessene Verwendung von Sprache gelingt selbst DaZ-Lerner:innen, die über eine sehr gut entwickelte Sprachkompetenz hinsichtlich der Grammatik und des Wortschatzes in der Zielsprache verfügen, nicht immer fehlerfrei (vgl. Michalak 2010: 43). Diese Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass der Sprecher/Schreiber bei der Verwendung von Sprache das komplexe Zusammenspiel der Dimensionen des Kontexts berücksichtigen muss, um in einer konkreten Situation eine Auswahl spezifischer Ressourcen von Grammatik und Wortschatz zu treffen. Gibbons bemerkt hierzu: „So it is not simply a matter of getting the basic ‚grammar' correct, but of knowing the most *appropriate* language to use in the context […]" (Gibbons 2015: 9; Hervorhebungen im Original). Dies stellt besonders für diejenigen Schüler:innen eine Herausforderung dar, die gleichzeitig eine neue Sprache und fachliche Inhalte, die durch diese Sprache vermittelt werden, lernen müssen.

Durch das von Gibbons (2006) entwickelte „mode continuum" kann veranschaulicht werden, „wie sich bestimmte sprachliche Merkmale auf vorhersagbare Weise verändern, wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird" und sich stufenweise der konzeptionellen Schriftlichkeit annähert. Gibbons (ebd.) verdeutlicht dies anhand der vier unten stehenden kurzen Texte, bei denen das Thema (field) gleich ist, aber die Kontextdimensionen Beziehung zwischen den Kommunikationsteilnehmern (tenor) sowie die konzeptionelle Ausgestaltung der Sprache und die Wahl des Übertragungsmediums (mode) variieren. Die Veränderungen von Text 1 zu Text 4 zeigen, dass mit zunehmender Dekontextualisierung die Ausdrucksweise komplexer, präziser, expliziter und entpersonalisierter wird. In Bezug

auf das Thema fällt auf, dass dieses zunehmend deutlicher hervortritt und auf abstraktere und kognitiv anspruchsvollere Weise behandelt wird.

(4) Beispieltexte für das „mode continuum“ nach Gibbons (2006: 271f.)

Text 1: (drei 10-jährige Schüler/innen sprechen und handeln dabei)
das … nein, es geht nicht … es bewegt sich nicht …
versuch das …
ja, es geht … ein bisschen … das nicht …
das geht nicht, es ist kein Metall … diese sind am besten … gehen richtig schnell.

Text 2: (eine Schülerin spricht anschließend über das Geschehene)
wir versuchten eine Stecknadel … einen Bleistiftanspitzer … ein paar Eisenspäne und ein Stück Plastik … der Magnet hat die Stecknadel nicht angezogen, aber er hat den Bleistiftanspitzer und die Eisenspäne angezogen … er hat das Plastik nicht angezogen.

Text 3: (von derselben Schülerin geschrieben)
Mit unserem Experiment sollten wir herausfinden, was ein Magnet anzieht. Wir entdeckten, dass ein Magnet einige Arten von Metall anzieht. Er zog die Eisenspäne an, aber nicht die Stecknadel. Er zog auch Dinge nicht an, die kein Metall waren.

Text 4: (aus einem Kinderlexikon)
Ein Magnet ist ein Stück Metall, das von einem unsichtbaren Kraftfeld umgeben ist, welches auf magnetisches Material einwirkt. Der Magnet kann ein Stück Stahl oder Eisen hochheben oder anziehen, weil sein magnetisches Feld in das Metall fließt und es vorübergehend in einen Magneten verwandelt. Magnetische Anziehung entsteht nur zwischen eisenhaltigen Materialien.

Entsprechend der unterschiedlichen Kontexte stellen alle vier Texte einen angemessenen Gebrauch von Sprache dar, sodass die Sprachkompetenz von Schüler:innen letztlich immer im Zusammenhang mit konkreten Kommunikationssituationen gesehen werden muss.

3.5 Merkmale und Funktionen von Bildungssprache

Im Folgenden wird ein Überblick über die sprachlichen Merkmale und kommunikativen Funktionen der Bildungssprache gegeben. Hierzu werden zunächst verschiedene in der Literatur besprochene Merkmale auf den Ebenen Wort, Satz und Text tabellarisch dargestellt und in einem weiteren Schritt in ihren Funktionen erläutert.

Die Beschreibung bildungssprachlicher Merkmale wird zumeist über die Analyse von Lehrwerken, Aufgabenstellungen, Operatoren sowie mündlichen und schriftlichen Sprachdaten von Lehrkräften und Schüler:innen unterschiedlicher Alters- und Schulstufen versucht, die anschließend in Formkatalogen als typische Merkmale festgehalten werden (vgl. Behr und Tschernig 2020: 41). Viele heutige Arbeiten orientieren sich dabei an den bei Gogolin und Lange (vgl. 2011) genannten sprachlichen Merkmalen, die im Rückgriff auf eine unveröffentlichte Arbeit von Reich (2008) einen wichtigen Beitrag für die Beschreibung formaler bildungssprachlicher Merkmale für das Deutsche vorgelegt haben. Allerdings bleibt festzuhalten, dass umfangreiche korpusbasierte empirisch abgesicherte Analysen in Bezug auf die bildungssprachlichen Merkmale des Deutschen weiterhin ein Desiderat darstellen,

sodass die derzeitigen Merkmalsbeschreibungen eher einen globalen und exemplarischen Charakter aufweisen (vgl. Maak 2018: 66).

Die in der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik verbreiteten Merkmalslisten wurden von verschiedener Seite kritisiert. Die angeführten Kritikpunkte beziehen sich u.a. darauf, dass die meisten der in Merkmalslisten berücksichtigten lexikalischen und grammatischen Merkmale wie Komposita oder komplexe Nebensatzstrukturen zu allgemein sind, um eine trennscharfe Abgrenzung der Bildungssprache zu anderen Registern oder Varietäten zu ermöglichen (vgl. Steinhoff 2019: 328). Behr und Tschernig (vgl. 2020) weisen ferner darauf hin, dass 1) die in Merkmalslisten üblicherweise vorgenommene Zuordnung von Merkmalen zur Wort- oder Satzebene problematisch ist, 2) bildungssprachliche Merkmale auf der textuell-diskursiven Ebene nur unzureichend berücksichtigt werden und 3) die in Merkmalslisten erfassten Charakteristika von Bildungssprache kaum noch einen Rückbezug auf die Kontexte ihrer Erhebung zulassen. Kritisiert wird auch, dass in Formkatalogen nur selten auf die durch Bildungssprache realisierten kognitiven Funktionen eingegangen wird (vgl. Feilke 2012a: 10).

In Bezug auf die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache lässt sich konstatieren, dass es in qualitativer Hinsicht keine grammatischen Phänomene gibt, die ausschließlich in der Bildungssprache auftreten. Vielmehr bedient sich die Bildungssprache eines spezifischen Ausschnitts des lexikalischen und grammatischen Inventars der Gesamtsprache, indem sie diejenigen sprachlichen Mittel herausgreift, die sich für ihre kommunikativen Anforderungen besonders gut eignen, diese jedoch mit höherer Frequenz nutzt (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 58ff.). Bildungssprache verhält sich demnach in qualitativer Hinsicht in Bezug auf ihre sprachlichen Merkmale reduktiv, während sie sich in quantitativer Hinsicht expansiv verhält (vgl. Czicza und Henning 2011: 54). Bildungssprache ist somit durch das häufige Vorkommen bestimmter lexikalischer, morphosyntaktischer und textuell-diskursiver Merkmale charakterisiert.

Obwohl Bildungssprache fächerübergreifend durch Merkmale wie Fachwörter, unpersönliche Ausdrücke, Nominalstil, verschachtelte Nebensätze und eine generelle Ausrichtung auf konzeptionelle Schriftlichkeit charakterisiert ist, unterscheiden sich die Ausprägung bildungssprachlicher Mittel und die bevorzugten Sprachhandlungsmuster und Textsorten je nach Schulfach (Fornol 2020: 68). Gogolin und Lange (2011: 113) verdeutlichen dies am Beispiel der Sprachhandlung „Argumentieren", die fächerübergreifend in zahlreichen Zusammenhängen im Bildungsprozess relevant ist, jedoch in unterschiedlichen Kontexten anders realisiert wird: „Eine Argumentation über eine faire Verteilung von Tortenstücken wird im Religions- oder Ethikunterricht anders geführt als in der Mathematik".

Unterschiede ergeben sich dabei besonders für die Merkmale im Bereich des Wortschatzes und des Fachvokabulars, die eng mit den durch die Schulfächer gegebenen thematischen Bezugsbereichen der Rede (field) in Zusammenhang stehen, während der konzeptionell schriftliche Modus der Rede (mode) und der Tenor der Rede (tenor) vorwiegend grammatisch realisiert werden (vgl. Riebling 2013a: 132). In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die Herausforderungen beim Erlernen des bildungssprachlichen Registers nicht in erster Linie auf der Ebene des Wortschatzes liegen, sondern dass vor allem die strukturellen und textuell-diskursiven Merkmale eine Hürde darstellen können. Da es sich bei Bildungssprache im schulischen Kontext um eine „Sprache im Werden" handelt, nimmt mit

steigender Komplexität der Wissensinhalte auch die Nutzung der bildungssprachlichen Merkmale zu (vgl. Pineker-Fischer 2017: 81).

Die nachfolgende Darstellung der bildungssprachlichen Merkmale ist zur besseren Übersichtlichkeit in die Bereiche Wortschatz, Grammatik und Text/Diskurs unterteilt. Sie berücksichtigt die Arbeiten von Gogolin und Lange (2011), Morek und Heller (2012), Gantefort (2013), Riebling (2013a), Beese et al. (2014), Michalak et al. (2015), Bickes (2016), Gogolin und Duarte (2016), Tajmel und Hägi-Mead (2017), Fornol (2020), Leisen (2013 und 2022). Die hier aufgelisteten Merkmale könnten sicherlich noch ergänzt oder anders angeordnet werden, sie stellen jedoch einen repräsentativen Überblick über die in der Forschung als charakteristisch angesehenen sprachlichen Merkmale von Bildungssprache dar, über die weitgehend Konsens besteht.[4] Die hier zusammengestellten Merkmale werden in der Forschungsliteratur häufig mit Schwierigkeiten beim Verstehen und Produzieren von (Fach-) Texten oder beim Lösen von Aufgaben in Verbindung gebracht (vgl. Brandt und Gogolin 2016: 18ff.; Leisen 2018: 12).

[4] Zum besseren Verständnis sind die Beispiele verschiedenen Schulfächern zugeordnet. A: Bildungssprache allgemein, B: Biologie, C: Chemie, D: Deutsch, G: Geschichte, E: Erdkunde, K: Kunst, L: Latein, M: Mathematik, P: Politik, Ph: Physik, Pi: Philosophie, R: Religion, S: Sozialwissenschaften.

Merkmale von Bildungssprache auf Wortebene

Morphologisch-lexikalische Merkmale	Beispiele aus verschiedenen Fächern
Alltagswörter mit anderer Bedeutung	*Wurzel, rational, (sich) aufheben (M), Eiweiß, Wirt, (See) umkippen, Zelle (B), Koks, sauer (C), Spannung, Kraft (Ph)*
differenzierende und abstrakte Wörter	*transportieren (B), Freiheit, Menschenrechte, das Gute (Pi), hochverdichted, dünnflüssig, Bindung (C), Atom, Kern (Ph/C)*
Fachwörter (oft auch aus anderen Sprachen)	*Vektor, rechtwinklig (M), Polis, ratifizieren (G), basisch, oxidieren, Zustandsänderung (C), Blütenpflanze, Enzym (B)*
zusammengesetzte Fachwörter	*Klimawandel (E), Wärmeleitfähigkeitskoeffizient (C), Gesetzgebungsprozess (S), wechselwarm, Nachtschattengewächs (B)*
fachspezifische Abkürzungen und Kurzwörter	*DNS, AIDS (B), v. Chr. (G), sin, cos, (M), AcI (L), EPO (B), NATO (S), ev., kath. (R), H_20, Na (C), cm^3(M)*
Wortbildungen und Komposita mit und aus Eigennamen	*solonische Reformen (G), röntgen, Ottomotor, Planck-Zeit (Ph), Bunsenbrenner (C), kafkaesk (D), Mendelsche Gesetze (B)*
Wortbildungen mit Ziffern, Buchstaben und Sonderzeichen	*Y-Chromosom, T-Zellen (B), 68er-Bewegung, 5%-Klausel (S), U-Rohr-Manometer, 60-Watt-Lampe, γ-Strahlung (Ph)*
substantivierte Infinitive und Substantivierungen auf -er	*das Verschieben, Zählen (M), Messen, Experimentieren (Ph), der Zeiger, Zähler, Schwimmer (Ph), Brenner (C)*
Nominalisierung	*Nenner, Zähler (M), Beschleunigung, Dichte (Ph), Brennbarkeit, Erwärmung (C), Absetzung, Produktion (S)*
Adjektivierungen (oft zusammengesetzt)	*entflammbar, sauerstoffreich, gasförmig (C), nährstoffarm (B), machtlos, gesetzlich (S), teilbar, verformbar (Ph)*
Präfixverben	*erhitzen, abgießen (C), entfalten, beziehen, aufnehmen, erklären, angeben, zurückfließen, entwickeln, erzeugen, hervorrufen (A)*
Partizipien	*leitend, erwärmend (C), informationstragend, verbindend (A), erwärmt (C), differenziert, spezialisiert (A)*

Tabelle 1: Merkmale von Bildungssprache auf Wortebene

Merkmale von Bildungssprache auf Satzebene

Grammatisch-syntaktische Merkmale	Beispiele aus verschiedenen Fächern
Funktionsverbgefüge	*zum Schmelzen bringen, in Lösung gehen (C), zur Abstimmung bringen, eine Entscheidung treffen (P)*
fachsprachliche Kollokationen	*auf der nach oben offenen Richterskala (E), den Mittelwert bilden (M), in Kraft setzen (P), eine Bedeutung erfassen (A)*
ausgebaute Nominalphrasen	*nach Erhitzen der Proteine (B), die Entstehung der Säure, das Bestreben der Moleküle (C), das Lösen der Gleichung (M)*
Präpositionalphrasen	*bei kochendem Wasser (C), mittels der Berechnung (M), unter der Regierung (P), in der Regel, aufgrund der Maßnahme (A)*
Genitivattribute	*Bedeutung der Verfassung (P), Größe des Winkels (M), Bestreben der Moleküle (C), Außerachtlassung der Bedingung (A)*
komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen	*Bei den hohen Temperaturen im unteren Teil des Hochofens reagiert das beim Verbrennen des Kokses entstehende Kohlenstoffdioxid sofort mit der darüber liegenden Koksschicht fast vollständig zu Kohlenmonoxid. (C)*
Präpositionen mit Genitiv	*wegen des Konzentrationsgefälles (B), anstelle des Kaisers, während der Völkerwanderung (G), trotz der steigenden Preise (S)*
einzelne Präpositionen	*Gutschein über 10 €, unter einem Winkel von 90 Grad (M), 150 Meter über Meereshöhe (E)*
Passiv	*Bürger war, wer als Sohn eines freien Mannes in Athen geboren worden war. (G) Jede Behauptung muss bewiesen werden. (A)*
Passiversatzformen und unpersönliche Ausdrücke	*In Oszilloskopen benutzt man Braunsche Röhren. Strahlungen lassen sich nachweisen. (Ph) Die Gleichung ist lösbar. (M) Die Fragen sind leicht zu beantworten. Es ist festzustellen, dass (A)*
Konjunktiv	*Gegeben sei ein Dreieck. (M) Er sagte, es sei eine Revolution gewesen. (G) Man gebe die Säure in ein Reagenzglas. (C)* *Wäre Kennedy nicht ermordet worden, hätte (G)*
Partizipialkonstruktionen	*Die frei gewählten Abgeordneten stimmten für den Antrag. (P) Der ausschlaggebende Grund für die Einführung der Rente war, dass (S) Das erwärmte Material dehnt sich aus. (Ph) Der sich daraus ergebende Schluss (A)*
komplexe und verschachtelte Satzstruktur	*Der dazu erforderliche Energiebetrag, die Aktivierungsenergie, erreicht seinen Höchstwert, wenn das in B2 rot dargestellte rechte Edukteilchen sich so weit von seinem ursprünglichen Teilchenverband entfernt hat, dass es in den neuen Teilchenverband eintreten kann. (C)*
uneingeleitete Konditionalsätze	*Wird die Temperatur eines Gegenstandes erhöht, so nimmt seine innere Energie zu. (Ph) Treten die Metalle in der Natur in elementarer Form auf, bezeichnet man sie als gediegene Metalle. (C)*

Tabelle 2: Merkmale von Bildungssprache auf Satzebene

Merkmale von Bildungssprache auf Text- und Diskursebene

Textuell-diskursive Merkmale	Beispiele aus verschiedenen Fächern
hoher Anteil monologischer Textsorten	*Aufsatz, Schulbuchtexte, Klausuren, Lehrervortrag, Referat, Prüfungsgespräch (A)*
fachgruppenspezifische Textsorten	*Versuchsprotokoll (C), Stundenprotokoll (A), Erörterung, Inhaltsangabe (D), Bildbeschreibung (K), Quellenanalyse (G), Übersetzung (L)*
Kohäsion durch Verweisstrukturen (Pronomen, Konjunktionen, Adverbien): er, sie, es, dies, somit, dabei, dort, da, deshalb, hierdurch	*In Athen hatte* ***der Adel*** *die Könige schon im 8.Jh. v. Chr. entmachtet. Im 6.Jh. v. Chr. verlor* ***er*** *selbst an Einfluss.* ***Somit*** *musste* ***er*** *zugestehen, dass reiche* ***nicht-adelige Bürger*** *mitbestimmen durften, da man* ***sie*** *als Hopliten im Krieg brauchte. (G) Aber auch bei niedriger Temperatur wird Wasser zu Wasserdampf.* ***Dieser*** *Vorgang dauert länger. (C)*
Kommunikationsbedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit	*Öffentlichkeit, Dekontextualisierung, Objektivität, sachlich-thematische Distanz, erhöhter Planungsaufwand, Themenfixierung, Monologizität (A)*
Versprachlichungsstrategien konzeptioneller Schriftlichkeit	*Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung (A)*
Konventionen in Bezug auf Logik, Sprache, Stil	*Sachlichkeit, logische Gliederung, argumentative Schlüssigkeit, Sprachrichtigkeit und Orientierung am Schriftstandard, vollständige und komplexe Sätze, Explizitheitserwartung, angemessene Textlänge, präziser Wortgebrauch, angemessener Gebrauch von Fachwörtern, keine Füllwörter, wenig Redundanz (A)*
Einsatz graphischer Mittel	*übersichtliches Layout, Überschriften, Zwischenüberschriften, Absätze, Hervorhebungen, Farbdruck, Schriftart- und größe (A)*
Sprachhandlungsmuster (oft im Zusammenhang mit Operatoren)	*Beschreiben, Vergleichen, Analysieren, Erklären, Argumentieren, Einordnen, Beurteilen, Hypothesen aufstellen (*A)
Verknüpfung von schriftlichem Text mit anderen Darstellungsformen	*Bilder, Grafiken, Graphen, Tabellen, Diagramme, Karten, Formeln (H2O), Gesetze (U=I*R), Gleichungen (E=mc2) (A)*

Tabelle 3: Merkmale von Bildungssprache auf Text- und Diskursebene

Die oben aufgeführten Merkmale sind dabei nicht als Liste typischer morphologischer, lexikalischer, grammatischer Formen und textuell-diskursiver Merkmale der Bildungssprache zu verstehen, sondern als sprachliche Mittel, die in ihrem Zusammenwirken wichtige Funktionen der Bildungssprache stützen (vgl. Feilke 2022: 25). Insgesamt zielt die Verwendung bildungssprachlicher Mittel auf die Herstellung einer erhöhten sprachlichen Verdichtung, Spezifizierung, Abstraktion und Textqualität von Wissens- und Lerninhalten ab (vgl. Schleppegrell 2004). Im lexikalisch-semantischen Bereich wird Dichte durch die Verwendung von Nominalisierungen und Komposita erreicht, Spezifizierung hingegen lässt sich durch den Gebrauch attributiver Ausdrücke sowie die Nutzung eines spezifizierenden und differenzierenden Vokabulars erzeugen (vgl. Gogolin und Duarte 2016: 490). Abstraktion wird durch

den Einsatz von Mitteln der Entpersonalisierung wie den Gebrauch von Passivkonstruktionen oder unpersönlichen Ausdrücken realisiert. Die Textualität wird durch den Einsatz kohäsiver Verweisstrukturen sowie die Verwendung komplexer Satzstrukturen und Attributkonstruktionen hergestellt (ebd.). Ein Rückbezug von sprachlichen Mitteln auf bildungssprachliche Funktionen findet sich in ähnlicher Weise auch bei Fürstenau und Lange (2011: 42):

> *Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen. Das bildungssprachliche Register kommt u.a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung.*

Morek und Heller (2012, 2019) gehen von drei Makrofunktionen aus, die durch Bildungssprache realisiert werden. Dies sind 1) die kommunikative Funktion, bei der Bildungssprache als Medium des Wissenstransfers genutzt wird, 2) die epistemische Funktion, mit der Bildungssprache als Werkzeug des Denkens und der Erkenntnisgewinnung in den Blick genommen wird sowie 3) die sozialsymbolische Funktion, bei der Bildungssprache als Eintritts- und Visitenkarte betrachtet wird. Sie bemerken hierzu, dass die von ihnen vorgeschlagenen Funktionen lediglich heuristischen Charakter haben und diese in der Regel miteinander verwoben auftreten (vgl. Morek und Heller 2012: 4). In Bezug auf den schulischen Kontext könnte hier vielleicht noch eine leistungsbewertende bzw. leistungsanzeigende evaluierende Funktion ergänzt werden, da die Bildungssprache sowohl bei der Bewertung von fachlichen Leistungen durch Lehrpersonen als auch bei der Leistungserbringung durch Schüler:innen eine wichtige Rolle spielt. Es kann angenommen werden, dass zur Realisierung der kommunikativen und epistemischen Funktion von Bildungssprache dieselben pragmatischen Maximen (Gebote) von Bedeutung sind, die Czicza und Henning (vgl. 2011: 50ff.) für die Wissenschaftskommunikation vorschlagen. Sie gehen dabei von folgenden vier pragmatischen Maximen aus:

1) Ökonomie = Maßgabe zur Reduzierung von Redundanz und Tilgung von Informationen, die für den Kommunikations- oder Erkenntnisgegenstand unnötig sind
2) Präzision = Vermeidung von Doppeldeutigkeiten und Unschärfe; damit ist gemeint, dass der Kommunikations- oder Erkenntnisgegenstand klar und deutlich dargestellt werden sollte
3) Origo-Exklusivität = möglichst objektive Darstellung eines Kommunikations- oder Erkenntnisgegenstandes ohne (überdeutliche) Bezüge auf den Urheber der Kommunikation und/oder der Erkenntnis
4) Diskussion = Präsentation des Kommunikations- oder Erkenntnisgegenstands in einer Form, die Diskutierbarkeit ermöglicht, d.h. Kennzeichnung von Aussagen als wahrscheinlich, unbestimmt oder möglich

Die hier nach Czicza und Hennig dargestellten pragmatischen Maximen stehen in Zusammenhang mit nachgeschalteten kognitiven Prozeduren, die für die Auswahl konkreter sprachlicher Mittel auf der Textebene verantwortlich sind. Genau an diesem Punkt setzt das

in der Forschung weithin rezipierte Modell zur Beschreibung bildungssprachlicher Funktionen von Feilke (2012, 2022) an, indem sprachliche Mittel an kognitive Funktionen rückgebunden werden. Feilke setzt vier kognitive Funktionen für die Bildungssprache an:

1) Explizieren, 2) Verdichten, 3) Verallgemeinern und 4) Diskutieren.

Kognitive Funktionen	**Leistungsbeschreibung**	**Sprachliche Mittel**
Explizieren von Aussagen	Sachverhalte und ihre Zusammenhänge für den Leser möglichst nachvollziehbar, d.h. explizit darstellen und fokussieren	▪ komplexe Adverbiale, Attribute und Sätze ▪ explizite Konnexion, z.B. konditionale und finale Konstruktionen
Verdichten von Aussagen	Sachverhalte, die expliziert und bekannt sind, sprachlich ohne finites Verb ausdrücken und in neue Aussagen integrieren	▪ Nominalisierungen ▪ Komposita ▪ Partizipialattribute ▪ Präpositionaladverbiale ▪ Funktionsverbgefüge ▪ Nominalisierungsverbgefüge
Verallgemeinern von Aussagen	Sachverhalte als unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen darstellen und als allgemein gültig behaupten	▪ Ausblendung des Handlungsträgers durch z.B. Passiv-, man-, lassen-Konstruktionen ▪ generischer Gebrauch von Artikeln, Präsens und Passiv ▪ Stützung durch lexikalische Mittel wie Modalpartikel und Textroutinen, z.B. Definieren
Diskutieren von Aussagen	Sachverhalte als Gegenstände eines Fachdiskurses vorstellen und Behauptungen als hypothetisch, vorläufig und diskussionswürdig darstellen	▪ Modalverben, Modalisierungen, z.B. Konjunktivformen, konzessive Konstruktionen, Stützung durch lexikalische Mittel und entsprechende Textroutinen, z.B. Konzedieren ▪ konditionale und modale Adjektive und Adverbien ▪ bildungssprachliche Sprechaktverben

Tabelle 4: Bildungssprachliche Formen der Bildungssprache leicht verändert nach Feilke (2012a)

Die in der obigen Tabelle dargestellten Funktionen und sprachlichen Mittel von Bildungssprache sind im schulischen Kontext auch im Hinblick auf erfolgreiche Bewältigung von Operatoren bedeutsam, da diese immer die Verwendung des bildungssprachlichen Registers verlangen.

3.6 Verortung von Bildungssprache im Register-/Varietätenspektrum

Die Bildungsinstitution Schule ist ein sehr dynamischer Sprachraum, der eine Schnittstelle vielfältiger sprachlicher Register, Varietäten und Sprachen bildet. So treffen im Klassenzimmer akademisch ausgebildete Lehrkräfte, deren Aufgabe es ist, die Fachsprachen ihrer Unterrichtsfächer zu unterrichten und Bildungssprache zu fördern, auf eine sprachlich heterogene Schülerschaft (vgl. Bredel und Feilke 2021: 13). Auf den Schulhöfen werden neben dem Deutschen als Erst- oder Zweitsprache auch die verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler:innen, Dialekte und Jugendsprache gesprochen (vgl. ebd.). Hinzu kommt der Bildungsauftrag der Institution Schule, ihren Schüler:innen mündliche und schriftliche Kompetenzen in Standardsprache zu vermitteln und auf die sprachlichen Anforderungen im tertiären Bildungsbereich vorzubereiten. Dabei sind die sprachlichen Anforderungen der unterschiedlichen Schularten verschieden und nehmen mit dem Fortschreiten der Bildungsstufen (Primar-, Sekundar-, Tertiärstufe) progressiv zu. Im schulischen Kontext kommt der Bildungssprache zwar eine besondere Bedeutung zu, aber sie ist nicht die einzig genutzte Sprache. Bildungssprache ist hinsichtlich sprachlicher und funktionaler Aspekte auf vielfältige Weise mit anderen Registern und Varietäten verbunden.

Abbildung 1 stellt die Schnittstellen und Bezüge von Bildungssprache zu anderen Registern und Varietäten dar. Das hier vorgeschlagene Modell integriert und modifiziert unterschiedliche bestehende Modelle (Feilke 2012a; Lange 2012; Riebling 2013; Pineker-Fischer 2017; Drumm 2018; Leisen 2018; Feilke 2022). Die gemeinsame Grundlage aller berücksichtigten Modelle besteht in der Abgrenzung von Bildungssprache gegenüber der Alltagssprache und der Fachsprache. Eine detaillierte kritische Evaluation einzelner Modelle kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Im Zentrum des Modells steht die Bildungssprache. Sie bildet neben der Schulsprache und der Fachsprache der Unterrichtsfächer den Bereich der schulisch genutzten Sprachen. Diesem Bereich ist gemeinsam, dass er auf der Kerngrammatik und dem Kernvokabular der Alltagssprache basiert. Ferner weisen die schulisch genutzten Sprachen eine starke Orientierung an der schriftlichen Standardvarietät auf. Dies gilt auch für die Fachsprachen und die Alltägliche Wissenschaftssprache.

Insgesamt nimmt der Grad des kognitiven und sprachlichen Anspruchs und der Komplexität im Schaubild (von unten ausgehend) von der Alltagssprache über die schulisch genutzten Sprachen bis hin zu den wissenschaftlichen Fachsprachen und der Alltäglichen Wissenschaftssprache zu, was mit einem steigenden Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit einhergeht. Von oben gesehen, diffundieren Begriffe und Konzepte aus den Fachsprachen und der Alltäglichen Wissenschaftssprache über die Bildungssprache und die Fachsprachen der Schulfächer in die Alltagssprache hinein, wobei sie auf ihrem Weg in die Alltagssprache eine Vereinfachung erfahren.

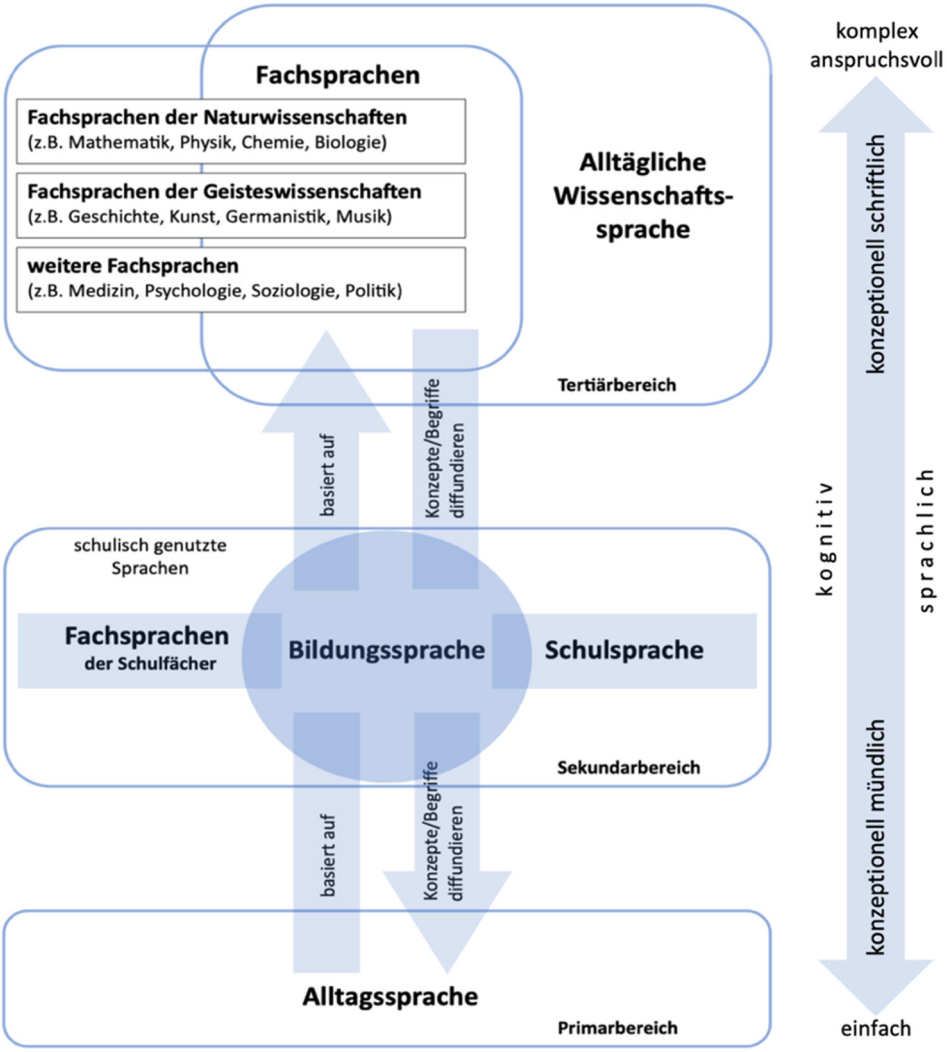


Abbildung 1: Verhältnis von Bildungssprache zu anderen Registern und Varietäten (eigene Darstellung)

In dem oben dargestellten Modell werden die Alltagssprache und die Fachsprache der akademisch-wissenschaftlichen Fächer als Varietäten aufgefasst, während die Fachsprachen der Schulfächer, Bildungssprache, Schulsprache und die Wissenschaftssprache als Register betrachtet werden, weil sich hierdurch m.E. der situativ-funktionale Aspekt besser erfassen lässt. In der Forschungsliteratur finden sich hierzu allerdings auch gelegentlich abweichende Zuordnungen. So ordnen u.a. Riebling (2013) oder Tajmel und Hägi-Mead (2017) neben der Bildungssprache auch die Alltags- und die Fachsprache als Register ein. In der Varietätenlinguistik z.B. bei Löffler (2016) werden diese als Varietäten angesehen. Bildungssprache hingegen wird nicht als genuin varietätenlinguistischer Begriff betrachtet (vgl. Tapalovic und Settinieri 2023).

Der Unterschied zwischen Varietäten und Registern besteht in der Verwendung unterschiedlicher außersprachlicher Beschreibungs- und Bezugssysteme, die für das spezifische und systematische Vorkommen sprachlicher Merkmale angesetzt werden. Varietäten werden über die Diasystematik mithilfe der Parameter Ort (*Diatopik*), soziale Gruppe (*Diastratik*) und

Verwendungssituation/Funktion (*Diaphasik*) erfasst (vgl. Becker und Hundt 1998: 124), während Register über die in Kapitel 4.6 beschriebenen Dimensionen der Kommunikationssituation bestimmt werden. Die Beschreibung von Varietäten geht von Kommunikations*bereichen* aus, die Beschreibung von Registern hingegen von konkreten Kommunikations*situationen* (vgl. Felder 2016: 43). Die Diasystematik stellt somit ein eher globales Beschreibungsinstrument dar, innerhalb dessen die diaphasische Variation im Rahmen der Registertheorie genauer beschrieben werden kann (Riebling 2013: 111).

Die Alltagssprache ist diejenige Sprache, die Angehörige einer Sprachgemeinschaft im alltäglichen Umgang zur informellen Kommunikation und sozialen Interaktion nutzen. Die Sprechsituationen sind vertraut, die mitgeteilten Inhalte und Informationen haben einen persönlichen Bezug und betreffen konkrete Erfahrungen (vgl. Leisen 2022: 16). Alltagssprache unterscheidet sich von Bildungs- und Fachsprache nicht durch eine grundsätzlich unterschiedliche Grammatik oder exklusive Grammatikphänomene, sondern dadurch, dass in der Bildungssprache bestimmte grammatische Formen wie etwa Nominalisierungen sehr viel häufiger gebraucht werden als dies in der Alltagssprache der Fall ist (vgl. Hövelbrinks 2014: 57). Berendes et al. (vgl. 2013: 24) weisen darauf hin, dass die Abgrenzung zwischen Alltags- und Bildungs- bzw. Fachsprache keine dichotomische Trennung darstelle, sondern eher eine relative Kategorisierung sei.

Alltagssprache wird auch in der Schule verwendet, z.B. in Pausengesprächen oder bei informeller Interaktion im Unterricht (vgl. Tajmel und Hägi-Mead 2017: 50). Die sprachliche Korrektheit ist in den Hintergrund gerückt. Alltagssprache ist als funktional komplementär zur Bildungssprache zu verstehen und stellt in diesem Sinne für ihren Bereich die angemessene Form des Sprachgebrauchs dar. In der Regel wird die Alltagssprache im frühen Kindesalter spontan und ungesteuert im Austausch mit der Umwelt erworben (vgl. Drumm 2018: 136). Ihr Erwerb ist im Alter von sechs Jahren bereits weitgehend abgeschlossen, sodass die Kinder bei der Einschulung schon über eine gut ausgebaute Kerngrammatik und einen umfangreichen Alltagswortschatz verfügen, auf deren Grundlage die Bildungssprache erlernt werden kann (vgl. Bredel und Feilke 2021: 17). Während die Kommunikation zu Beginn der Grundschulzeit weitestgehend der Alltagssprache entspricht, entwickelt sich die in der Schule gebrauchte und erwartete Sprache immer stärker in Richtung der an konzeptioneller Schriftlichkeit ausgerichteten Bildungssprache (vgl. Michalak et al. 2015: 49).

Schulsprache ist nicht mit Bildungssprache gleichzusetzen und stellt nur einen Teil der Bildungssprache dar. Anders als Bildungssprache wird das Register der Schulsprache ausschließlich im schulischen Kontext verwendet (vgl. Feilke 2022: 8). Es umfasst „die Gesamtheit der sprachlichen Instrumente des Lehrens“ und ist „didaktisch hergestellt“ (Feilke 2013: 119). Schulsprache ist laut Feilke (2013: 117) ein didaktisches Register, das als „Instrument der Erziehung zur Bildungssprache“ fungiert. Sie schließt sowohl „Praktiken (z.B. des Umgangs mit Texten im Unterricht), Maximen (etwa: Sei möglichst explizit und vollständig!), Normen (etwa: Berichte im Präteritum!) und Lerngegenstände & Formen (z.B. didaktische Gattungen […])“ als auch genuin schulische und didaktische „Spracherwartungen“ (Feilke 2012b: 5) mit ein.

Als Beispiele für didaktische Gattungen, die es in allen Schulfächern gibt, nennt Feilke (vgl. 2019b) neben dem Diktat, der Erzählung zu einer Bildergeschichte und der Erörterung

im Deutschunterricht auch „die Inhaltsangabe im Deutschunterricht, das Versuchsprotokoll im Biologieunterricht oder die Quellenanalyse im Geschichtsunterricht". Dabei stellen diese, wie z.B. die Erörterung, eigens für die Schule geschaffene sprachliche Lern- und Übungsformen dar (vgl. Feilke 2012a: 5), die größtenteils durch das Curriculum verbindlich vorgegeben werden und außerhalb der Schule nicht vorkommen bzw. keine Bedeutung besitzen (vgl. Feilke 2019b). In Bezug auf Schulsprache stellt Feilke (2012b: 154) die „Schulnormthese" auf, die besagt, dass schulische Sprachnormen Teil der Bildungsinstitution Schule sind und im Hinblick auf das Qualifikationsziel Normen sui generis darstellen, deren schuladäquate Beherrschung das primäre Kompetenzziel darstellt. In diesem Zusammenhang weist er auch darauf hin, dass die schulsprachlichen Normen transitorischen Charakter haben und nicht als Zielformen angesehen werden können, was er als Transitnorm-These bezeichnet.

Während die Unterscheidung der Bildungssprache von der Alltagssprache relativ unproblematisch erscheint, ist die Abgrenzung der Bildungssprache von den Fachsprachen und der Wissenschaftssprache einerseits und den Fachsprachen der Schulfächer andererseits nicht trennscharf möglich (vgl. Becker-Mrotzek 2017: 23). So bestehen vielfältige Überschneidungen in Bezug auf die Funktionen Erkenntnisgewinn und Wissenstransfer sowie hinsichtlich der Orientierung der sprachlichen Gestaltung an Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität und Identitätsstiftung (vgl. Roelcke 2020). Die Bildungssprache lässt sich insofern von den Fachsprachen der einzelnen Schulfächer abgrenzen, als sie neben fächerübergreifenden Sprachhandlungen wie Berichten, Beschreiben, Erklären, Definieren und Argumentieren eher allgemeine grammatische und lexikalische Mittel (komplexe Wörter, Nominalisierungen, Passiv) beinhaltet, die für den Sprachgebrauch in jedem Fach elementar sind (vgl. Feilke 2022: 31). Bildungssprache und Alltägliche Wissenschaftssprache überschneiden sich in funktionaler Hinsicht insofern, als sie das Potenzial besitzen, unterschiedliche Fächer in Beziehung zueinander zu setzen und somit eine fächerübergreifende Kommunikation zu ermöglichen. Ehlich (1999: 26) bemerkt zur Alltäglichen Wissenschaftssprache, „dass sie fertige Grenzen nicht setzt, dass sie ein Changieren zwischen der alltäglichen Kommunikation und der wissenschaftlichen Kommunikation möglich macht".

Schulische und wissenschaftliche Fachsprachen hingegen werden am eindeutigsten durch ihren Bezug zum jeweiligen Fach und zu seinen fachspezifischen Inhalten gekennzeichnet (vgl. Riebling 2013: 117). Dies wird besonders im Bereich der fachspezifischen Lexik deutlich. Die Wendung „unter Spannung stehen" beispielsweise kann je nach Gebrauchskontext sehr unterschiedliche Bedeutungen haben. In einem alltagssprachlichen Sinne ist hiermit ein psychisch-emotionaler Zustand gemeint, im physikalischen Sinne bedeutet sie, dass auf einen Körper eine Kraft einwirkt, die eine Zug- oder Druckspannung ausübt, und in der Elektrotechnik ist damit gemeint, dass ein elektrisches Gerät an einen Stromkreis oder eine Stromquelle angeschlossen ist und elektrische Energie führt (vgl. Bartsch 2004: 20). Dabei nähern sich die schulischen Fachsprachen in Bezug auf ihre sprachliche Komplexität und die behandelten Inhalte immer stärker den wissenschaftlichen Fachsprachen an. In diesem Sinne besitzen die schulischen Fachsprachen eine hinführende Funktion.

Sowohl die schulisch genutzten Sprachen als auch die Fachsprache und die Alltägliche Wissenschaftssprache weisen einen starken Bezug zur schriftlichen Ausprägung der Stan-

dardvarietät des Deutschen auf. Als Standardvarietät bzw. Standardsprache wird die überregionale, schriftlichkeitsnahe, stilistisch neutrale Ausprägung des Deutschen verstanden, deren Gebrauch besonders in formell-öffentlichen Kommunikationskontexten wie Schule, Medien, Wissenschaft oder Verwaltung als richtig gilt und von kompetenten Sprechern erwartet wird (vgl. Felder 2016: 25). Im Gegensatz zu Nonstandard-Varietäten wie dem Rheinischen oder der Jugendsprache ist die Standardsprache normiert und in Aussprache, Orthographie, Grammatik und Wortschatz in Nachschlagewerken kodifiziert (vgl. Klein 2017: 11).

In Deutschland fungieren vor allem die zwölf Bände des Duden als autoritativer Normkodex (vgl. Eisenberg 2017: 64). Ferner besitzt das Standarddeutsch amtlichen Status und wird dementsprechend in der Schule gelehrt, was zur Folge hat, dass die Einhaltung standardsprachlicher Normen durch Sprachnormautoritäten wie Lehrer:innen kontrolliert wird (vgl. Ammon 2005: 32). Lehrer:innen sind die wichtigsten Sprachnormautoritäten und von Berufs wegen dazu verpflichtet, Fehler im Sprachgebrauch ihrer Schüler in Richtung der für die Standardsprache geltenden Sprachrichtigkeit zu korrigieren (vgl. Ammon 2015: 144), sodass die Standardsprache präskriptiv in die Bildungseinrichtungen hineinwirkt (vgl. Horstmann, Settinieri und Freitag 2019: 265). Die Standardsprache bildet den Bezugspunkt für die Entscheidung, was im Deutschen als richtig oder falsch gilt. Dies ist „bei der Fehlerkorrektur in der Schule sowohl für die korrigierenden Lehrer als auch für die korrigierten Schüler unmittelbar relevant“ (vgl. Klein 2013: 21). Die Beherrschung des Schriftstandards wird während der Schulzeit in zunehmendem Maß verlangt.

3.7 Fazit

Der vorliegende Beitrag beleuchtete die im Titel gestellte Frage „Was ist Bildungssprache?“ aus verschiedenen Perspektiven. Der Umstand, dass der Begriff Bildungssprache sowohl im öffentlichen Bildungsdiskurs als auch in verschiedenen Forschungsdisziplinen wie der Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Linguistik zu einer Art Schlagwort avanciert ist, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor keine eindeutige empirisch abgesicherte Definition von Bildungssprache vorliegt. Es wurde gezeigt, dass sich das Konzept Bildungssprache bei näherer Betrachtung als theoretisch stark aufgeladener Begriff erweist, zu dessen Verständnis die Kenntnis einer Reihe zum Teil sehr unterschiedlicher theoretischer Bezüge benötigt wird. Anhand einer Auswahl von drei Definitionen von Bildungssprache wurden die wichtigsten theoretischen Bezugskonzepte nachgezeichnet. So wurde das Inhaltsspektrum des Begriffs Bildungssprache sowie seine Bedeutung für den schulischen Erfolg aufgezeigt. Die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache wurden im Zusammenhang mit verschiedenen kognitiven Funktionen betrachtet. Abschließend wurde ein Modell zur Verortung von Bildungssprache vorgeschlagen, das Bildungssprache im Verhältnis zu anderen Varietäten und Registern einordnet und Bezüge zu diesen hinsichtlich ihrer Position auf dem Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit präzisiert.

3.8 Literatur

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ahrenholz, Bernt, Hövelbrinks, Britta und Schmellentin, Claudia (Hrsg.) (2017): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ahrenholz, Bernt, Jeuk, Stefan, Lütke, Beate, Paetsch, Jennifer und Roll, Heike (Hrsg.) (2019): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin, Boston: De Gruyter.

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Ludwig M. Eichinger und Werner Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, New York: De Gruyter. S. 28–40.

Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin, Boston: De Gruyter.

Auer, Peter (2013): Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin, Boston: De Gruyter.

Bartsch, Sabine (2004): Structural and functional properties of collocations in English. Tübingen: Narr.

Baumgärtner, Alena (2022): Sprachlicher Habitus: Bourdieus Sprachsoziologie im Kontext der Untersuchung akademischer Bildungssprache. In: Karsten Schmidt und Haimo Stiemer (Hrsg.): Bourdieu in der Germanistik. Berlin, New York: De Gruyter. S. 178–210.

Becker, Andrea und Hundt, Markus (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Lothar Hoffmann (Hrsg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. HSK 14,1. Berlin, New York: De Gruyter. S. 118–133.

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung: Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder. Sprachliche Bildung 1. Münster, New York: Waxmann. S. 11–36.

Becker-Mrotzek, Michael und Woerfel, Till (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 98–104.

Beese, Melanie, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Gürsoy, Erkan, Hinrichs, Beatrix, Niederhaus, Constanze und Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. DLL 16. München: Langenscheidt.

Behr, Janina und Tschernig, Kristin (2020): Bildungssprache und Konstruktionsgrammatik. In: Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes. Berlin: Lang. S. 40–61.

Berendes, Karin, Dragon, Nina, Weinert, Sabine, Heppt, Birgit und Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache?: Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder und Sabine

Weinert (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, New York: Waxmann. S. 17–41.

Bernstein, Basil (1964): Elaborated and restricted codes – their social origins and some consequences. In: American Anthropologist 66: S. 55–69.

Bernstein, Basil (1971): Class, codes and control. Band 1: Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge.

Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwan.

Bickes, Christine (2016): Funktionen und Struktur von Bildungs- und Fachsprache: Ein grammatischer Leitfaden. Hannover: unidruck.

Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Margareta Steinrücke (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA. S. 49–79.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen?: Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre (2017): Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2. Franz Schultheis und Stephan Egger (Hrsg.). Berlin: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Brandt, Hanne und Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. FörMig Material 8. Münster, New York: Waxmann.

Bredel, Ursula und Feilke, Helmuth (2021): Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen: Zur Einleitung. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Die Sprache in den Schulen: Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Schmidt. S. 11–33.

Busch, Florian (2021): Digitale Schreibregister. Berlin, Boston: De Gruyter.

Chilla, Solveig (2017): Sprachliche Bildung und Schulerfolg: Zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In: Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonag (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden: Springer VS. S. 123–136.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic, interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19: S. 197–205.

Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: James E. Alatis (Hrsg.): Current issues in bilingual education. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 81–103.

Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.): Schooling and language minority students – a theoretical framework. Los Angeles: California State University. S. 3–49.

Cummins, Jim (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Ellen Bialystok (Hrsg.): Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press. S. 70–89.

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy – bilingual children in the crossfire. Clavendon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP – empirical and theoretical status of the distinction. In: Brian V. Street and Nancy H. Hornberger (Hrsg.): Encyclopedia of language and education. Band 2. New York: Springer Science. S. 71–83.

Cummins, Jim (2021): Rethinking the education of multilingual learners – a critical analysis of theoretical concepts. Bristol: Multilingual Matters.

Czicza, Dániel und Hennig, Mathilde (2011): Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation: Ein Modellvorschlag. In: Fachsprache 1(2): S. 36–60.

Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS. 129–151.

Drach, Erich (Hrsg.) (1928): Bildungssprache. In: Hermann Schwarz: Pädagogisches Lexikon. Bielefeld: Velhagen & Klasing. S. 665–673.

Drumm, Sandra (2018): Bildungssprache. In: Sandra Drumm und Jörg Roche (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Kompendium DaF/DaZ 8. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 132–155.

Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht UTB.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26(1): S. 3–24.

Eisenberg, Peter (2007): Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle: Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 3: S. 209–228.

Eisenberg, Peter (2017): Standarddeutsch: Überdachung der Varietäten. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenburg. S. 52–104.

Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 233: S. 4–13.

Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache: Wie Schule Sprache macht. In: Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer und Jan Georg Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Tübingen: Niemeyer. S. 149–175.

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach. Fachdidaktische Forschungen 3. Münster, New York: Waxmann. S. 113–130.

Feilke, Helmuth (2019a): Bildungssprache: https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61963 [27.12.2022].

Feilke, Helmuth (2019b): Schulsprache: https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61964 [30.12.2022].

Feilke, Helmuth (2022): Bildungssprache. In: Anna U. Franken und Eva Pertzel (Hrsg.): 12 Perspektiven auf den Deutschunterricht: Wissenswertes für Deutschlehrkräfte. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW/QUA-LiS NRW. S. 5–54.

Felder, Ekkehard (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt: WBG.

Fornol, Sarah L. (2020): Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich 6. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fornol, Sarah L. und Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Stefan Jeuk und Julia Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. DaZ Handbücher 2. S. 497–521.

Fürstenau, Sara und Lange, Imke (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung: Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Petra Hüttis-Graff und Petra Wieler (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach. S. 37–56.

Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache' – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Ingrid Gogolin: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition 9. Münster, New York: Waxmann. S. 71–105.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril und Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster, New York: Waxmann. S. 269–293.

Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning – teaching English language learners in the mainstream classroom. 2. Auflage. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift 23: S. 26.

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS. S. 262–278.

Gogolin, Ingrid, Lengyel, Drorit, Bainski, Christiane, Lange, Imke, Michel, Ute, Rutten, Sabine und Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. FörMig Material 10. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid und Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. HSW 21. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 478–499.

Gogolin, Ingrid und Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 107–127.

Gogolin, Ingrid und Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 31–45.

Gogolin, Ingrid und Schwarz, Inga (2004): „Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(6): S. 835–848.

Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur 359: S. 327–342.

Halliday, Michael A. K. (1973): Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung. Hannover: Schroedel.

Halliday, Michael A. K. (1978): Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning. London: Arnold.

Halliday, Michael A. K. und Hasan, Ruqaiya (1989): Language, context and text – aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford: OUP.

Halliday, Michael A. K. und Matthiessen, Christian (2014): Halliday’s introduction to Functional Grammar. 4. Auflage. London, New York: Routledge.

Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Horstmann, Susanne, Settinieri, Julia und Freitag, Dagmar (2019): Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ. Paderborn: Schöningh UTB.

Kempert, Sebastian, Schalk, Lennart und Saalbach, Henrik (2018): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 66: S. 176–195.

Klein, Wolf Peter (2013): Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standardsprachlichkeit und wie könnte er gefasst werden? In: Jörg Hagemann, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg. S. 15–33.

Klein, Wolfgang (2017): Vorwort. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaft (Hrsg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen: Stauffenburg. S. 9–13.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Reihe Germanistische Linguistik 310. Berlin, New York: De Gruyter.

Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2023): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Paderborn: Schöningh UTB.

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36: S. 15–43.

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. HSK 10,1. Berlin, New York: De Gruyter. S. 587–604.

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. Zeitschrift für germanistische Linguistik 35(3): S. 346–375.

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (2016): 30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“: Zu den Anfängen und Entwicklungen von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit: In: Helmuth Feilke und Mathilde Henning (Hrsg.): Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin und Boston: De Gruyter. S. 11–72.

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (2019): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Nina Janich (Hrsg.): Textlinguistik: 15 Einführungen und eine Diskussion. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 191–207.

Kultusministerkonferenz (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/ 2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung. [28.12.2022].

Lange, Imke (2012): Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. In: Sara Fürstenau (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 123–142.

Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 53–58.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Band 1, Grundlagenteil. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Leisen, Josef (2018): Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache: Sprachbildung im Fachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 5: S. 10–23.

Leisen, Josef (2022): Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer.

Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik 28. 5., neubearbeitete Auflage. Schmidt: Berlin.

Lyons, John (1981): Language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Maak, Diana (2018): Sprachliche Merkmale des fachlichen Inputs im Fachunterricht Biologie: Eine konzeptorientierte Analyse der Enkodierung von Bewegung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 14. Berlin: De Gruyter.

McElvany, Nele, Lorenz, Ramona, Frey, Andreas, Goldhammer, Frank, Schilcher, Anita und Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann.

Michalak, Magdalena (2010): Der Registerbegriff und seine Relevanz für die Sprachförderung von DaZ-Lernenden. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13: S. 41–53.

Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie und Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in den sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57: S.67–101.

Morek, Miriam und Heller, Vivien (2019): Bildungssprachliche Praktiken. https://spracheimfach.de/bildungssprachliche-praktiken/ [02.10.2022].

Neugebauer, Claudia und Nodari, Claudio (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Mathilde Gyger und Brigitte Heckendorn-Heinimann. Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag. S. 161–175.

Neuland, Eva (2023): Soziolinguistik der deutschen Sprache: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto UTB.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften von Bildungssprache. In: Ulla Fix, Andreas Gardt und Joachim Knape (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik: Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. HSK 31, 2. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 2227–2240.

Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer VS.

Prediger, Susanne (2013): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen: Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen 3. Münster, New York: Waxmann. S. 167–183.

Quehl, Thomas und Trapp, Ulrike (2020): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. 2. Auflage. FörMig Material 4. Münster, New York: Waxmann.

Reich, Hans H. und Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf [12.02.2022].

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition 9. Münster, New York: Waxmann. S. 55–70.

Reiss, Kristina, Weis, Mirjam, Klieme, Eckhard und Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.

Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans H. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition 9. Münster, New York: Waxmann. S. 106–153.

Roelcke, Thorsten (2020): Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik 37. 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.

Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Hans H. Reich (Hrsg.):

Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion. Bildung in Umbruchsgesellschaften 12. Münster, New York: Waxmann. S. 37–60.

Schleppegrell, Mary. J. (2004): The language of schooling – a Functional Linguistics perspective. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen 3. Münster, New York: Waxmann. S. 25–40.

Schneider, Wolfgang, Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Hasselhorn, Marcus, Kammermeyer, Gisela, Rauschenbach, Thomas, Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Joachim Roth, Rothweiler, Monika und Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)". Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise [17.11.2022].

Schwippert, Knut, Kasper, Daniel, Köller, Olaf, McElvany, Nele, Selter, Christoph, Steffensky, Mirjam und Wendt, Heike (Hrsg.) (2020): TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.

Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen: Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71: S. 327–352.

Tajmel, Tanja (2013a): Bildungssprache im Fach Physik. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans H. Reich (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition 9. Münster, New York. Waxmann. S. 239–256.

Tajmel, Tanja (2013b): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Charlotte Röhner und Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 198–211.

Tajmel, Tanja und Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material 9. Münster, New York: Waxmann.

Topalovic, Elvira und Settinieri, Julia (2023): Sprachliche Bildung. LinguS 8. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Vollmer, Helmut H. und Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 107–132.

Wey, Santina (2022): Wie Sprache dem Verstehen hilft: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum sprachsensiblen Geographieunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Wild, Johannes und Wildfeuer, Alfred (Hrsg.) (2019): Sprachendidaktik: Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Snezana Opacic

4 Wie können sprachliche Anforderungen in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I /II analysiert werden?

4.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird eine mögliche Herangehensweise zur Beantwortung der Fragestellung, wie die sprachlichen Anforderungen in den Kernlehrplänen (NRW) in verschiedenen Fächern im Kontext eines Seminars zu sprachsensiblem Unterricht analysiert werden können, vorgestellt. Es ist ein fächerübergreifendes Seminar, welches zudem verschiedene Schulformen (Sek I, II und BK) umfasst. Der genaue Verlauf der Sitzung mit den jeweiligen Arbeitsphasen und das benötigte Material mit ergänzenden Beispielen sowie dem jeweiligen Fazit wird dabei beschrieben

Zuerst wird auf die Bedeutung des Kernlehrplans hinsichtlich der Unterrichtsplanung eingegangen. Die in der Unterrichtsplanung formulierten Lernziele stehen im Fokus. Anschließend wird die Durchführung im Seminar erläutert. Beschrieben wird der genaue Verlauf der Sitzung mit den jeweiligen Arbeitsphasen, das benötigte Material, mit ergänzenden Beispielen und dem jeweiligen Fazit. Begleitend wird ein Leitfragenkatalog vorgestellt, wie sich die sprachlichen Anforderungen in verschiedensten Lehrplänen und Fächern gemeinsam mit Studierenden aufdecken lassen. Abschließend erfolgt eine Reflexion zu der Sitzung, um u.a. Aufbau und Material der Sitzung zu überprüfen und für die Vorbereitung nachfolgender Seminare anzupassen.

4.2 Einordnung und Begründung des thematischen Schwerpunkts im Seminarverlauf

Die Sitzung mit dem thematischen Schwerpunkt „Analyse der Kernlehrpläne“ ist im ersten Teil des Seminars verortet.

Der Kernlehrplan ist die Grundlage für die Unterrichtsplanung und gibt zugleich eine Orientierung vor. Keine Unterrichtsreihe bzw. Unterrichtsstunde wird ohne die Betrachtung und die Vorgaben des Lerncurriculums umgesetzt. Die Formulierung der Lernziele wird daraus abgeleitet. Lernziele sind ergebnisorientiert formulierte Kompetenzen, die Lernende in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen, fachliche Kompetenzen sind an sprachliche Handlungen (Operatoren) gebunden (vgl. Beese et al. 2014: 28). Lehrkräften wird zudem ermöglicht, die Leistungen der Schüler:innen zu überprüfen.

> *Als Operatoren werden im Kontext von Unterricht und Schule zumeist sprachliche Handlungen verstanden, die etwa im Zusammenhang mit Aufgaben oder Leistungsfeststellung stehen, z.B. beschreiben, erklären, interpretieren, skizzieren. Durch sie werden fachbezogene Kompetenzen operationalisiert. Von der Kultusministerkonferenz herausgegebene und nach Anforderungsbereichen differenzierte Operatorenlisten liegen für nahezu alle Unterrichtsfächer vor. (KMK 2013) (Tajmel und Hägi-Mead 2017: 56)*

Die Studierenden bringen bezüglich des Themas verschiedene Vorkenntnisse mit. Es zeigt sich im gesamten Verlauf der Tätigkeit, dass ein Teil der Studierenden bereits mit den

Kernlehrplänen gearbeitet hat und mit dem Inhalt und Aufbau vertraut ist, es sind jedoch i.d.R. ebenfalls Studierende anwesend, welche zuvor keine Gelegenheit hatten, mit diesem zu arbeiten.

Die genaue Betrachtung der Kernlehrpläne ist jedoch erforderlich, um zu verdeutlichen, wie viel Sprache in den jeweiligen Fächern enthalten ist, wie dies dort formuliert ist und welche bzw. ob es Unterschiede zwischen Deutsch, gesellschaftswissenschaftlichen und z.B. naturwissenschaftlichen Fächern gibt. Studierende sollen hierbei Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Fächern herausfinden und erkennen, dass Sprachbildung nicht nur auf den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht beschränkt sein darf (vgl. Tajmel 2011). Studierende sind sich selten der sprachlichen Anforderungen hinter den jeweiligen Sprachhandlungen bewusst. Daher wird bei der Umsetzung im Seminar eine Herangehensweise gewählt, welche ermöglicht, die enthaltenen Sprachhandlungen zu benennen, diese einem fachspezifischen Anwendungsbereich zuzuordnen und abschließend sprachliche Lernziele daraus ableiten zu können.

4.3 Umsetzung des thematischen Schwerpunkts im Seminar (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung, Material)

Im nun folgenden Abschnitt wird die Herangehensweise zur Analyse der sprachlichen Anforderungen in den Kernlehrplänen beschrieben. Zu beachten ist, dass es sich hierbei um eine mögliche Umsetzung innerhalb des Seminars handelt. Berücksichtigt wird u.a., dass die Studierenden sich noch im Bachelorstudium befinden, dass unterschiedliche Vorkenntnisse im Umgang mit den Kernlehrplänen vorhanden sind und dass es ein fächerübergreifendes Seminar ist, welches zudem verschiedene Schulformen (Sek I, II und BK) umfasst. Somit wird für die Planung und Durchführung der entsprechenden Sitzung ein Ablauf gewählt, welcher alle diese Aspekte berücksichtigt.

Zur Vorbereitung der Seminarsitzung wird den Studierenden sowohl in der ersten Sitzung als auch in der vorherigen mitgeteilt, dass sie entsprechende Kernlehrpläne mitbringen bzw. digital nutzen können. Es sollte sich um eines der von ihnen studierten Fächer handeln und für die entsprechende Schulform sein.

Einstieg

Der Einstieg in die Seminarsitzung erfolgt mit der Fragestellung: „Wie viel Sprache steckt im Fach?“ Zur Beantwortung der Fragestellung werden die Kernlehrpläne hinsichtlich ihrer fachlichen und sprachlichen Anforderungen untersucht. Eine zusätzliche Fragestellung fokussiert die Konkretisierung sprachlicher Lernziele in den Kernlehrplänen. Untersucht wird, wie diese in den jeweiligen Kernlehrplänen formuliert sind.

Die nun folgende Herangehensweise orientiert sich an den Ausführungen von Tanja Tajmel (2011) und der in ihrem Aufsatz *Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht* geschilderten Untersuchung.

Die erste Aufgabenstellung für die Studierenden besteht darin, die Kernlehrpläne zu untersuchen und sich Notizen zu folgenden Fragestellungen zu machen:

- Welche konkreten Sprachhandlungen (erörtern, analysieren etc.) werden gefordert? Nennen Sie auch die dazugehörigen Anwendungsbereiche.

- Gibt es Hinweise auf Sprachförderung im Fach bzw. einen sprachsensiblen Fachunterricht?

Die Studierenden erhalten hierzu folgende Hilfestellung zur Darstellung/Beantwortung der oben angeführten ersten Fragestellung:

Sprachhandlung	**Fach: z.B. Physik**	**z. B. Geschichte**	**z.B. Mathematik**
z.B. beschreiben z.B. berechnen z.B. vergleichen ...	Prozesse Größen ...	Karikaturen ...	Graphen ...

Abbildung 1: Darstellung zur Beantwortung der Fragestellungen

1. Erarbeitungsphase

In der nun folgenden Bearbeitungszeit (ca. 15–20 Min) haben die Studierenden Gelegenheit, sich in Partnerarbeit zu der Fragestellung austauschen und ihre Ergebnisse in der Tabelle zu notieren. Es handelt sich um eine kurze quantitative Auswertung. Angeführt werden hierbei explizite und implizite sprachliche Realisierungen. Weniger im Fokus ist die Betrachtung bzw. Zuordnung zu den drei Anforderungsbereichen (I/II/III). Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und erste interessante Beobachtungen besprochen. Studierende stellen fest, dass es eine große Anzahl von Operatoren in allen Fächern gibt, es wird nicht nur in Deutsch oder Englisch eine *Beschreibung* oder *Analyse* gefordert, sondern auch in Mathematik oder Geschichte.

Die Vorgehensweise besteht darin, dass die Studierenden bestimmter Fächergruppen zuerst ihre Ergebnisse vorstellen und somit erkennen, dass sprachliche Anforderungen durch die jeweiligen Operatoren umfangreich enthalten sind, auch in den Fächern Kunst, Musik und Sport. Zusätzlich gehen sie auf die jeweiligen Anwendungsbereiche ein und stellen fest, dass sich diese in den Fächern unterscheiden. Eine Interpretation bzw. Analyse im Fach Deutsch ist nicht identisch mit Interpretationen und Analysen im Fach Mathematik. Als Beispiel führen sie eine Gedichtinterpretation an im Vergleich zur Interpretation eines Graphen. Operatoren verlangen je nach Fach und Inhaltsbereich unterschiedliche kognitive und sprachliche Leistungen. Die Gedichtinterpretation erfordert Kenntnisse über Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung. Mit einem Funktionsgraphen wird hingegen ein alltäglicher Sachverhalt wie z.B. der Weg oder die Geschwindigkeit eines Objekts dargestellt, jedoch handelt es sich dabei nicht um ein reales Abbild der Situation. Der Sachkontext wird in eine graphische Darstellung übertragen. Die Darstellung wird unter Anwendung fachspezifischen Wortschatzes und fachspezifischer Wendungen beschrieben.

Dies führt zu der sich anschließenden Fragestellung: „Ist die Vermittlung von Sprachhandlungskompetenzen im Deutschunterricht ausreichend?“ Neben den Ergebnissen aus dem gemeinsamen Plenum wird nun die von Tajmel (2011) untersuchte Darstellung zu den enthaltenen Sprachhandlungen in den Fächern Deutsch und Physik herangezogen, um zu verdeutlichen, dass Sprache in allen Fächern eine zentrale Rolle spielt**.** Nach Tajmel (2011) sind häufig genannte Sprachhandlungen (z.B. Beschreiben, Interpretieren, Begründen) im

Rahmenlehrplan für das Fach Deutsch, Sekundarstufe I, seltener genannt als im Fach Physik. Sie belegt diese Aussage mit der Angabe konkreter Zahlen. Der Kontext und die Anwendungsbereiche dieser Sprachhandlungen unterscheiden sich zudem in den beiden Fächern, sie gelangt somit zu dem Fazit, dass Sprachhandlung fachspezifisch und die Vermittlung im Fachunterricht erforderlich sei (vgl. Tajmel 2011).

Das Teilziel dieser Arbeitsphase ist es ebenfalls, diese Erkenntnis zu erlangen bzw. nachzuvollziehen.

Die Beantwortung der zweiten Fragestellung offenbart in den meisten Lehrplänen keine ausreichenden Hinweise auf durchgängige Sprachbildung und die damit verbundene offene Frage, wie Lehrkräfte sprachliche Anforderungen nun ebenfalls berücksichtigen können. Zuerst wird festgehalten, weshalb die Notwendigkeit der Konkretisierung sprachlicher Lernziele erforderlich ist. Nach Tajmel (2011) sind diese in den Vorgaben für den naturwissenschaftlichen Fachunterricht unberücksichtigt, Sprachhandlungen werden als Operatoren in allgemeiner Form genannt. Konkrete Hinweise und Deskriptoren der erforderten sprachlichen Mittel fehlen dabei, jede Lehrkraft beurteilt somit subjektiv, ob die Schülerleistung nun dem Standard entspricht oder nicht.

Zwischenfazit

Das Teilziel wird erreicht, wenn Studierende feststellen können, wie viel Sprache in den jeweiligen Fächern enthalten ist. Dies wird durch die Betrachtung der enthaltenen Sprachhandlungen in Form von Operatoren bewusst. Des Weiteren erlangen sie die Kenntnis, dass eine Vermittlung der jeweiligen Sprachhandlungen im Deutschunterricht nicht immer möglich ist. Die offene Frage ist jedoch, wie die sprachlichen Lernziele konkretisiert werden, wenn dies im Kernlehrplan nicht explizit aufgeführt wird.

2. Erarbeitungsphase

Dies leitet über zu der Fragestellung, wie sprachliche Lernziele im Unterricht nun konkretisiert werden können. Als Vorlage wird das von Tajmel (2011) erstellte Konkretisierungsraster (siehe Abb. 3) herangezogen und den Studierenden zur Verfügung gestellt, es ermöglicht die genaue Analyse der sprachlichen Anforderungen von Aufgabenstellungen, die einen Operator enthalten, auf Wort-/Satz- und Textebene. Das Konkretisierungsraster greift dabei die Bereiche Sprachhandlungen, Register und registerspezifische Merkmale (Alltags-, Bildungs- und Fachsprache in verschiedenen Unterrichtssituationen) sowie die Bewusstheit von Lehrenden auf (vgl. Tajmel; Hägi-Mead 2017: 78–80).

Bevor die Studierenden die Gelegenheit erhalten, selbständig das Raster auszufüllen, wird gemeinsam ein Beispiel besprochen. Studierende sollen hierbei die Fertigkeit erlangen, fachlich relevante Sprachhandlungen festzustellen und das Konkretisierungsraster auf unterschiedliche Aufgabenstellungen zielführend anzuwenden und zu erarbeiten.

Als Beispiel wird ein Bild (z.B. Geschichte: Darstellung eines Dorfes in der Jungsteinzeit, Abb. 2) gewählt. Das Beispiel ist aus einem Lehrwerk für das Fach Geschichte ausgesucht, um authentische Situationen aus dem Unterricht widerzuspiegeln.



Abbildung 2: Wie lebten die Menschen in der Jungsteinzeit? aus: Geschichte und Gegenwart 1

Die Aufgabenstellung für die Schüler: innen lautet dabei, zunächst nur eine Beschreibung des Bildes abzugeben. Im Plenum wird mit den Studierenden der ausformulierte Erwartungshorizont besprochen und daraus die sprachlichen Lernziele auf Wort-, Satz- und Textebene abgeleitet. Die Studierenden bearbeiten zuerst die Aufgabenstellung, anschließend wird gemeinsam gesammelt, welche Begriffe (Fachwörter, Verben, Adjektive) verwendet werden, es wird über den Satzbau reflektiert (Haut-/Nebensätze, Relativsätze, Passivkonstruktionen) und darüber, wie die Sätze miteinander zu einer sinnvollen Bildbeschreibung zusammengefügt werden. Dieser Arbeitsschritt erleichtert das Verständnis für die anschließende Bearbeitungsphase und dient dieser als Vorentlastung. Das Konkretisierungsraster wird dabei erst im nachfolgenden Arbeitsschritt ausgefüllt.

Anschließend bearbeiteten die Studierenden folgende Aufgabenstellung:

- Wenden Sie das vorliegende Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele auf eine selbstgewählte Aufgabenstellung an.

  Vorgehen:

→ Wahl des fachlichen Lernziels (siehe Lehrplan)

→ Identifikation der Sprachhandlungen (beschreiben, erklären, erläutern …)

→ Sprachlicher Erwartungshorizont: konkrete Ausformulierung dessen, was als Leistung erwartet wird

- Beurteilen Sie das Anwenden des Rasters für die Unterrichtsplanung (Zeitaufwand/ Praktikabilität?).

Die Studierenden haben hierfür ebenfalls die Anweisung erhalten, ein entsprechendes Lehrwerk bzw. Arbeitsblatt aus einem ihrer Fächer mitzubringen. Zusätzlich erhalten sie in der Sitzung eine Kopiervorlage des Konkretisierungsrasters nach Tajmel; Hägi-Mead (2017). Damit alle eine Aufgabenstellung bearbeiten bzw. sich mit dem Konkretisierungsraster tiefer auseinandersetzen, besteht optional die Möglichkeit, eine Aufgabenstellung aus der folgenden Liste auszuwählen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit ist in dem Beitrag ebenfalls der Kontext zu der jeweiligen Aufgabenstellung ergänzt. Die Nummerierung der Aufgabenstellung entspricht dem Original aus dem jeweiligen Lehrwerk.

Beispiele:

Biologie: *Leben aus einer Zelle / Einzeller* (aus: Biologie heute aktuell / Gesamtband 2013)

Die Aufgabenstellung ist die erste zum Kapitel 1.4 *Algen besiedeln alle Ökosysteme*. Neben dem Text auf Seite 13, der in drei Absätze ohne Zwischenüberschrift gegliedert ist, sind drei visuelle Darstellungen enthalten, dabei sind Chlorella, Grünalgen und Kieselalge abgebildet. Diese werden ebenfalls in dem Text beschrieben.

Aufgabenstellung:

1. Im Sommer verfärbt sich das Wasser von Teichen und Seen häufig grünlich. Die Biologen sprechen von der „Algenblüte". Beschreibe und Erkläre.

Politik / Wirtschaft: *Soziale Sicherung heute und morgen* (aus: Team 3: Politik und Wirtschaft 2004)

Die Aufgabenstellung gehört zum Kapitel 3 *Soziale Sicherung heute und morgen – Wie viel Schutz soll der Staat den Menschen bieten?* Der Text auf Seite 72 beschreibt das Sozialstaatsprinzip im Grundgesetz und die Sozialpolitik in Deutschland. Es sind keine weiteren Zwischenüberschriften enthalten. Ergänzt wird der Text durch eine grafische Darstellung über die Bausteine der sozialen Sicherung.

Aufgabenstellung:

1. Die Begriffe Sozialstaat und Sozialpolitik solltest du möglichst genau erklären können.

Deutsch: *Argumentationen untersuchen* (aus: Deutschbuch 8 2015)

Die Aufgabenstellung gehört zu Kapitel 2 *Vorsicht, Bildschirm?! – Standpunkte vertreten*, genauer zu Kapitel 2.2 *Digitale Diät? – Schriftlich argumentieren* auf Seite 41. Zuvor auf der Seite beschäftigen sich die Schüler: innen mit der Fragestellung, ob sie handysüchtig seien und setzen sich mit verschiedenen Standpunkten zum Thema auseinander. Es ist die dritte Aufgabenstellung zu Aufgabe 1, nachdem sie sich zuvor ein Titelbild zum Thema „digitale Diät" angeschaut haben.

Aufgabenstellung:

C Formuliert, ob nach eurer Auffassung der Begriff „Diät" sinnvoll ist, wenn man sein Handy weniger benutzt.

Geschichte: *Mit Augustus beginnt die Kaiserzeit* (aus: Geschichte und Gegenwart 1 2011)

Die Schüler: innen beschäftigen sich in dem Kapitel mit dem Thema *Das antike Rom: Vom Stadtstaat zum Weltreich*, genauer mit *Augustus: „Erster Bürger Roms?"* auf Seiten 191–193. Die Aufgabenstellung ist auf Seite 192 zu dem Unterkapitel *Aus Oktavian wird Augustus, aus der Republik der Prinzipat*. Neben dem Text ist ein Schaubild enthalten, das die Verfassung des Prinzipats darstellt und zusätzlich gibt es eine Worterklärung zu „Prinzipat". Es ist die dritte Aufgabenstellung auf der Seite. Zuvor beschreiben die Schüler: innen das Schaubild und die Machtmittel des Augustus.

Aufgabenstellung:

3. Beurteilt: Was ist an der Herrschaftsordnung des Prinzipats so raffiniert? Tipp: Der Darstellungstext liefert wichtige Informationen.

Mathematik: *Natürliche Zahlen und Größen /Maßstab* (aus: Fundamente der Mathematik 5 2013)

Die Aufgabenstellung gehört zum Oberthema *Natürliche Zahlen und Größen* und zum Unterkapitel 1.8 *Maßstab*. Die Aufgabe ist auf Seite 40, es ist eine Durchblick-Aufgabe. Dies bedeutet laut der Angabe aus dem Vorwort des Lehrwerks, dass die Schüler: innen die Aufgabe lösen können, wenn sie alles verstanden haben. Im Seminar wird Aufgabenstellung d) angeboten.

4. Durchblick: In einer Zeichnung (Maßstab 1:10) beträgt eine Strecke (Bildstrecke) 6 cm.

a) Betrachte nochmals die Beispiele und erläutere den Unterschied zwischen Original- und Bildstrecke. (Hinweis: Dies bezieht sich auf Beispiel 1: Längen von Originalstrecken ermitteln, Seite 38 und auf Beispiel 2: Längen von Bildstrecken ermitteln, Seite 39).

b) Liegt eine Vergrößerung oder Verkleinerung der Originalstrecke vor?

c) Gib die Länge der Originalstrecke an.

d) Erläutere, was die Angabe 1:100 auf einer Zeichnung bedeutet.

Die Studierenden werden während des gesamten Erarbeitungsprozesses begleitet und unterstützt. Als besondere Herausforderung stellt sich die Identifikation der sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene heraus. Auf Wortebene werden meist nur Nomen genannt, fachsprachliche Verben, Adjektive werden vernachlässigt, obwohl sie im Erwartungshorizont genannt sind. Auf Satzebene werden Passivsätze und die Verwendung des modalen Infinitivs oftmals nicht identifiziert, auf der Textebene ist dabei oft unklar, worauf genau geachtet werden sollte.

Nachdem dies in kleinerem Rahmen mit den Studierenden besprochen wird, besteht die Möglichkeit, das Ergebnis im Plenum vorzustellen und sich mit den anderen Studierenden auszutauschen.

Die Rückmeldungen zur dritten Fragenstellung sind dabei sehr unterschiedlich. Studierende ohne Kenntnisse im Bereich Linguistik benötigen mehr Zeit und Übung, um Routine und besonders Sensibilisierung für die sprachlichen Anforderungen zu erkennen.

Zur Veranschaulichung wird ein Beispiel eines ausgefüllten Konkretisierungsrasters abgebildet (siehe Abb. 3), es handelt sich jedoch um ein konstruiertes Beispiel, da Studierende die im Seminar ausgefüllten Konkretisierungsraster mitnehmen.

Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele
Beispiel: Sprachhandlung **Beschreiben** **im Geschichtsunterricht,**
Thema *„Der Zweite Weltkrieg“*



Fach: Geschichte / Klasse: 9 (HS)	**Thema: *„Der Zweite Weltkrieg“***
Standard aus dem Lehrplan: Wie lautet die Aufgabenstellung?	***Beschreibe*** *das Foto. Schreibe die Sätze in dein Heft.*
Sprachhandlung: Welche Sprachhandlung (Operator) beinhaltet diese Aufgabe?	*Beschreiben*
Ausformulierter Erwartungshorizont: Wie lautet meine Antwort?	Auf dem Foto sieht man Frauen und Kinder, die hintereinander in einer Reihe stehen. Sie sehen müde und traurig aus. Hinter ihnen sind Güterwaggons zu erkennen. Einige Frauen haben einen Stern auf dem Mantel. Manche Kinder halten einen kleinen Beutel.
Sprachliche Mittel (auf Wort-/Satz-/Textebene) Welche sprachlichen Mittel beinhaltet diese Antwort?	*Wortebene*: • Verben: aussehen, halten, erkennen, in einer Reihe stehen • Nomen: der Güterwaggon, der Mantel, der Stern, der Beutel • Adjektiv/-deklination: hintereinander, traurig, müde, kleinen *Satzebene*: sein + zu + Infinitiv, man, Relativsatz *Textebene*: sie, ihnen (Pronomen, Deklination)

Abbildung 3: Beispiel Konkretisierungsraster ausgefüllt

Fazit

Das Fazit der gesamten Sitzung wird jedoch erkenntlich: Neben der Vermittlung von Fachinhalten werden auch die notwendigen sprachlichen Mittel zum Erlernen, Begreifen, Anwenden bereitgestellt und gelernt (vgl. Tajmel 2011). Die Sprache im Fachunterricht unterscheidet sich durch ihre spezifischen fachlichen Anforderungen und den Fachwortschatz; dies erfordert von Lehrkräften, den Unterricht gezielter und fachorientierter zu planen.

4.4 Reflexion zu der Sitzung

Festzuhalten ist, die Sitzung ist in der Planung und besonders in der Durchführung von der Aktivität der Studierenden geprägt, daher ist es erforderlich, dass im Vorfeld die benötigten Materialen genannt werden, in der Sitzung mitgebracht werden bzw. unter Umständen

zur Verfügung gestellt werden können. Die digitale Verfügbarkeit der Kernlehrpläne ist für die Gestaltung der Sitzung von enormem Vorteil, da ein Großteil der Studierenden über internetfähige Endgeräte verfügt und diese ebenfalls im Seminar nutzen kann. Da die Bearbeitung der Aufgabenstellung in der ersten Phase ebenfalls in Partnerarbeit erfolgen kann, können alle Studierenden aktiv mitarbeiten und sich entweder mit Kommilitonen: innen oder auch im Plenum austauschen.

Für die zweite Bearbeitungsphase hat sich von Vorteil erwiesen, eine Auswahl an möglichen Aufgabenstellungen anzubieten. Studierende bringen zwar Material mit, finden jedoch keine passende Aufgabenstellung und entscheiden sich für eine Aufgabe aus der Liste. Hierbei ist es ebenfalls relevant, dass sie dies praktisch ausprobieren können, um anschließend eine Bewertung/Einschätzung zum Einsatz des Rasters abgeben zu können.

Allgemein bringt die hohe Aktivität seitens der Studierenden eine höhere Motivation mit, so dass die Bedeutung für die Praxis bzw. die Umsetzung in der Praxis reflektiert werden kann.

4.5 Fazit zum verfassten Beitrag

Der verfasste Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, wie künftige Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts erkennen, daraus sprachliche Lernziele ableiten und diese anhand des Konkretisierungsrasters transparent darstellen können.

Im Beitrag wird bewusst der anwendungsbezogene Aspekt stärker berücksichtigt, damit Studierende diesen für ihre spätere Tätigkeit in der Praxis reflektieren und beurteilen können. Zusätzlich unterstützt der anwendungsbezogene Aspekt Lehrende bei der Planung und Durchführung der Sitzung zu diesem Thema bzw. bietet Anregungen für die eigene Umsetzung.

4.6 Literatur

Altun, Tülay, Handt, Claudia, Hinrichs, Beatrix, Hoffacker, Anna, Niederhaus, Constanze und Weis, Ingrid (2021): Sprachbildung in der Grundschule. DLL17. Stuttgart: Klett.

Beese, Melanie, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Gürsoy, Erkan, Hinrichs, Beatrix, Niederhaus, Constanze und Oleschko, Sven (2014). Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern. DLL 16. München: Langenscheidt.

Biologie heute aktuell Gesamtband (2013): Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Braunschweig: Schroedel.

Cakir-Dikkaya, Yurdakul (Hrsg.) (2017): Prima ankommen im Fachunterricht. DaZ-Arbeitsbuch Geschichte-Erdkunde-Politik Klasse 7–10. Berlin: Cornelsen Verlag.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Operatorenliste Naturwissenschaften (Physik, Biologie, Chemie). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Naturwissenschaften-02-2013.pdf [01.06.2023].

Langer, Markus, Schurf, Bernd und Wagener, Andrea (Hrsg.) (2015): Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch. Berlin: Cornelsen.

Lendizian, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011): Geschichte und Gegenwart 1. Paderborn: Schöningh Verlag.

Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Team 3. Arbeitsbuch für den Politikunterricht. Paderborn: Schöningh Verlag.

Olthoff, Sarah (2018): Sprachliche Kompetenzen im biologischen Fachunterricht. Eine Analyse der niedersächsischen Kerncurricula. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen, Band 22 Nr.1, S. 1–19.

Pallack, Andreas (Hrsg.) (2013): Fundamente der Mathematik 5. Berlin: Cornelsen.

Tajmel, Tanja und Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung. (FörMig Material 9). Münster: Waxmann.

Tajmel, Tanja (2013): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Charlotte Röhner und Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 198–211.

Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Universität Duisburg -Essen: http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf [01.06.2023].

Eva Schlinkmann

5 Warum ist die deutsche Sprache so schwierig für (fast) alle Schüler:innen? – Fünf Selbstexperimente zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für typische Stolpersteine der deutschen Sprache

5.1 Einleitung

> *Da Deutsch meine Muttersprache ist, habe ich die Sprache immer als selbstverständlich und einfach gesehen, doch durch das Vorlesen der isländischen Wörter ist mir bewusst geworden, wie hilflos und überfordert man sich fühlt, wenn man mit einer Sprache nicht vertraut ist und gezwungen ist, sie zu benutzen. Dazu kommt, dass Deutsch generell eine sehr komplexe Sprache ist, die viele Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten beinhaltet. Somit muss einer Lehrkraft bewusst sein, welche Stolpersteine Deutsch mit sich bringt, um angemessen auf diese Fehler [re]agieren zu können und auch Verständnis für diese aufzubringen. Ich habe verstanden, warum SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache bestimmte Fehler wiederholt machen. (Auszug aus einem Studierenden-Portfolio 2022: 4)*

Dieses Zitat einer Studierenden der Universität Siegen führt exemplarisch in die Thematik des vorliegenden Beitrags ein. Es stammt aus dem Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ (siehe Beitrag Decker DSSZ-Modul in diesem Band) und bezieht sie sich auf die dazugehörige Lerneinheit zum Thema „Besonderheiten der deutschen Sprache“[1]. In dieser Lerneinheit führen die Studierenden insgesamt sieben unterschiedliche praktische Selbst-Experimente durch. Das Grundprinzip der fünf Selbst-Experimente besteht darin, dass die Teilnehmer:innen die Schwierigkeiten mit einer „fremden“ Sprache „am eigenen Leib“ erleben anstatt sie lediglich in ihren theoretischen Grundlagen zu verstehen. Im ersten der Experimente, das evident am einprägsamsten für die Verfasserin des Zitats war, versuchen die Studierenden beispielsweise drei schriftlich vorgegebene isländische Wörter/Wendungen korrekt auszusprechen.

Das vorliegende Kapitel fokussiert fünf[2] dieser praxisorientierten **Selbst-Experimente** zu den sogenannten „Stolpersteinen“[3] (vgl. u.a. Rösch 2005; 2011; 2017) der deutschen Sprache. Das Ziel dieser Selbst-Versuche ist die **Sensibilisierung** der „Versuchsteilnehmer:innen“ für ebendie Aspekte der deutschen Sprache, die mehreren Sprechergruppen Probleme bereiten können. Zu diesen Sprechergruppen gehören vor allem **Nicht-Muttersprachler:innen** und/oder Sprecher:innen, die aus **nicht-bildungssprachlichen** Familien kommen. Im schulischen Setting sind diese Stolpersteine demnach für den Großteil aller Schüler:innen und somit aller Lehrkräfte relevant (vgl. Statistisches Bundesamt 2022).

---

[1] Das Zitat stammt aus dem Portfolio der Studierenden, in dem sie als Prüfungsleistung im Seminar die einzelnen Seminarinhalte reflektiert. Dabei bildet die Lerneinheit zum Thema „Sprachförderung“ einen thematischen Teilaspekt des Seminars.

[2] Aus Platzgründen werden lediglich fünf der insgesamt sieben Selbstexperimente vorgestellt. Dabei ist jedes Experiment exemplarisch für eine der fünf sprachlichen Ebenen, in die es eingeordnet werden kann.

[3] Als „Stolpersteine“ werden im vorliegenden Beitrag sprachliche Hürden, komplexe Aspekte oder herausfordernde Besonderheiten der deutschen Sprache bezeichnet. Zur detaillierteren Definition vgl. Kap. 2.

Durch verschiedene didaktische Methoden versetzen sich die Teilnehmenden in die Rolle ebensolcher Lernender mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder aus sogenannten „bildungsfernen Milieus“ (vgl. das Prinzip **Rollentausch**[4], um sich in die „Lernwelt“ der Schüler:innen hineinzuversetzen und die „kognitive Empathie“ zu fördern z.B. bei Lipowsky/Rzejak 2012: 240f.). Dieser intensive Perspektivwechsel inklusive der damit verbundenen affektiven Komponente stellt die Basis für die anschließende Reflexion und Bewusstmachung dar (vgl. Language Awareness u.a. bei Luchtenberg 2017; Gürsoy 2010).

Die Zielgruppe des Seminars, in dem die Experimente durchgeführt wurden, sind **Lehramtsstudierende** aller Fächer und Schulformen der Sekundarstufe I/II an der Universität Siegen. Die in den Blick zu nehmende Lerneinheit wurde erstmals im Sommersemester 2017 im Seminar eingesetzt. Die Lerneinheit oder einzelne Experimente daraus lassen sich mit gewissen Anpassungen auch für andere Zielgruppen einsetzen – beispielsweise bereits praktizierende Fachlehrkräfte oder DaF/DaZ-Lehrkräfte an Schulen oder in der Erwachsenenbildung (zur Weiterbildung).

Den Kern dieses Beitrags bildet die exakte Beschreibung des Ablaufs der fünf Experimente inklusive der dazu nötigen Materialien (vgl. Kap. 3). Dabei bildet jeweils ein erfahrungsbasiertes **Praxisbeispiel** aus dem Alltag des Fach-/DaF/DaZ-Unterrichts den problembasierten Ausgangspunkt jedes Experiments/Unterkapitels. Bei der anknüpfenden Ablaufbeschreibung jedes Experiments werden **sprachkontrastive Bezüge** zu verschiedenen Herkunftssprachen der aktuellen Schullandschaft hergestellt (z.B. zu Ukrainisch, (Hoch-)Arabisch oder Türkisch)[5]. Außerdem werden die Versuche in ihren jeweiligen theoretischen Kontext in Form der folgenden fünf übergeordneten sprachlichen Ebenen eingeordnet: Lautung und Artikulation, Rechtschreibung, Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung, Formenbildung sowie Satzbau. Hierzu wird jedes Experiment ebenfalls in einen jeweiligen Überblick über eine Sammlung exemplarischer Stolpersteine in der entsprechenden Sprachebene eingebettet.

Vor der Versuchsbeschreibung wird zunächst auf die Relevanz von sprachlichem Grundwissen, Stolpersteinen und Sprachbewusstheit für (angehende) Lehrkräfte eingegangen (vgl. Kap. 2). Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Fazit und einem kurzen Ausblick auf Forschungsperspektiven zur Sensibilisierung von Lehrkräften bezüglich sprachlicher Hürden (Kap. 4).

5.2 Fachliche und theoretische Verortung: Sprachbewusstheit, sprachliches Grundwissen und Stolpersteine

> *Die Gestaltung eines solchen kooperativen, sprachsensiblen Fachunterrichts erfordert zum einen* ***sprachliches Wissen/Können*** *und* ***Sprachbewusstheit*** *(language awareness). Wesentlicher Bestandteil ist ein solides sprachliches Grundwissen, das die Fähigkeit zur kontrastiven Sprachbetrachtung einschließt, und das dazu befähigt, unterrichtsrelevante* ***sprachliche Phänomene wahrzunehmen*** *und diese fachlich fundiert und*

[4] Vgl. ebenso das Prinzip „Seitenwechsel“ bei Tajmel 2013: 201f.

[5] Vgl. El Baghdadi 2013; Ersen-Rasch/Seyhan (2012); Grube 2020; Kolbina/Sotnykova, 2020; Krifka et al. 2014; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2022; Ivanenko 2022; Tekinay 2002.

fachbezogen analysieren und für die Gestaltung eines ***sprachsensiblen Unterrichts nutzen*** *zu können. (FSB DSSZ-Modul 2014: 3; Hervorh. ES)*

Wie dieses Zitat aus den fachspezifischen Bestimmungen des DSSZ-Moduls zeigt, gehört **sprachliches Grundwissen** zu den basalen Kompetenzen einer Lehrkraft, um sprachsensibel unterrichten[6] zu können.[7] Denn um mögliche sprachliche Hürden (vgl. Gibbons 2002) im eigenen Unterricht antizipieren und identifizieren zu können, muss jede Lehrkraft erst einmal wissen, welche potenziellen Hürden in der deutschen Sprache (im Kontrast zu anderen Sprachen) überhaupt existieren. Wie genau dieses essenzielle Wissen über sprachliche Hürden ganz konkret beschaffen sein kann, zeigt dieser Beitrag. Er versucht sich also an einer Antwort auf die Frage: **Welche Aspekte der deutschen Sprache sollte ich als Lehrkraft kennen, um sprachsensibel unterrichten zu können?** Diese sprachlichen Hürden, komplexen Aspekte oder Besonderheiten der deutschen Sprache werden im Folgenden u.a. nach Rösch (z.B. 2005: 213ff.) als „**Stolpersteine**" bezeichnet. Sie beziehen sich auf die Allgemeinsprache, beziehen aber auch fachsprachliche Elemente ein. Es sei dabei angemerkt, dass natürlich nicht jede:r Lerner:in immer zwangsläufig über jeden Stolperstein „fällt". Die Sammlung der Stolpersteine stellt lediglich einen exemplarischen Überblick ausgewählter Phänomene dar, die das Potenzial bergen, das sprachliche Verständnis bzw. die angemessene Sprachproduktion von Schüler:innen zu erschweren. Die Basis der Auswahl der Phänomene stellen dabei einerseits die einschlägige Literatur sowie andererseits meine eigenen Erfahrungen aus über zehn Jahren des Unterrichtens von DaF/DaZ und in der DaZ-Weiterbildung dar.

Dieses „explizite[ ] (Sprach-)Wissen über Sprache" (Gürsoy 2010: 1) stellt die Grundlage des **Sprachbewusstseins** (vgl. in etwa „Language Awareness" ebd. oder bei Luchtenberg 2017) dar, das Teil des Professionswissens für Lehramtsstudierende sein sollte. Nur mit diesem linguistischen Wissen kann es Lehrkräften gelingen, möglicherweise problematische Phänomene überhaupt wahrzunehmen und sprachsensibel mit ihnen umzugehen. In diesem Sinne stellt dieses sprachbezogene Wissen gleichermaßen einen elementaren „Teil von Sprachförderkompetenz" (Wallner 2021: 204) dar. Das Wissen um die sprachlichen Stolpersteine ist also die Basis, um alle nächsten Schritte des sprachsensiblen Unterrichts daran anzuknüpfen: Ist einer Lehrkraft bewusst, welches linguistische Phänomen in einer Aufgabe, einem Text, einer eigenen Äußerung, einer Schüleräußerung usw. problematisch sein könnte, so kann sie genau dieses Phänomen beispielsweise thematisieren, streichen, ersetzen, überarbeiten, die Schüler:innen in Teilschritten heranführen oder in der Bewertung beachten (siehe Beitrag Schlinkmann Sprachförderung und Beitrag Gersdorf Bewertung in diesem Band). Nicht zuletzt bietet dieses metasprachliche Wissen eine Vergleichsgrundlage für die kontrastive Betrachtung anderer (Herkunfts-)Sprachen (vgl. sprachanalytische Fähigkeiten auf der kognitiven Ebene bei Gürsoy 2010: 2).

---

[6] Als sprachsensibler Unterricht wird in diesem Beitrag solcher Unterricht verstanden, der die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Rahmen einer inklusiven Förderung der Bildungssprache (vgl. Kap. 2; u.a. auch Becker-Mrotzek/Roth 2017; Gantefort/Michalak 2017) zum Ziel hat.

[7] Vgl. sprachbezogenes Professionswissen bei Wallner (2021: 203f.), „zentrale Strukturen und funktionale Eigenschaften von Sprache" als „Handwerkszeug für den unterrichtlichen Alltag" bei Ohm (2009: 34f).; oder sprachliches Wissen bei Köker (2018: 64).

Eng verknüpft sind die Stolpersteine der deutschen Sprache im Kontext sprachsensiblen Unterrichts mit dem Konzept der **Bildungssprache**[8] (vgl. Beitrag O-Rauch Bildungssprache in diesem Band). Diese überschneidet sich in einigen typischen sprachlichen Merkmalen mit den Stolpersteinen (z.B. Komposita, komplexer Satzbau oder Wörter mit mehreren Bedeutungen). Aus dem umgekehrten Blickwinkel kann die korrekte Verwendung der Stolpersteine (also das „Nicht-Stolpern") folglich als basaler Teil bildungssprachlicher Kompetenzen eingeordnet werden. Doch das theoretische Konzept der Bildungssprache geht in seiner epistemischen und sozialsymbolischen Funktion sowie seinen linguistischen Merkmalen (z.B. in Bezug auf Textsorten oder Fachsprache) weit über die Stolpersteine hinaus. Im Kontrast dazu lassen sich die Stolpersteine in Bezug auf weitaus mehr Inhalte und in mehr unterschiedlichen Kommunikationssituationen finden.

Mithilfe dieser stark zusammengefassten theoretischen Grundlage werden die fünf Selbstexperimente zur Bewusstmachung einiger besonders relevanter und illustrativer Stolpersteine im folgenden Kapitel vorgestellt.

5.3 Fünf Selbstexperimente zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für typische Stolpersteine der deutschen Sprache

In diesem Kapitel werden die fünf Selbstexperimente zu typischen Stolpersteinen der deutschen Sprache skizziert. Anhand der Experimente sollen die Teilnehmenden idealiter erfahren, wie es sich „anfühlt" die deutsche (Bildungs-)Sprache nicht als Erstsprache erworben zu haben – und sie trotzdem (als Zweitsprache) nutzen zu müssen, z.B. im schulischen Fachunterricht (vgl. das Prinzip **Rollentausch** z.B. bei Lipowsky/Rzejak 2012). Entwickelt, erprobt, evaluiert und überarbeitet wurden die Selbstversuche ursprünglich im Rahmen zweier anderthalbstündiger Sitzungen des eingangs beschriebenen Seminars zu sprachsensiblem Unterricht.

In diesen zwei Sitzungen sollen die Studierenden sich einen Überblick über typische Stolpersteine der deutschen Sprache auf fünf sprachlichen Ebenen (vgl. Rösch 2011: 80 ff.) verschaffen, und zwar:

Die Ebene der Lautung und Artikulation (vgl. Kap. 3.1)
Die Ebene der Rechtschreibung (vgl. Kap. 3.2)
Die Ebene Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung (vgl. Kap. 3.3)
Die Ebene der Formenbildung (vgl. Kap. 3.4)
Die Ebene des Satzbaus (vgl. Kap. 3.5)

Um dieses Ziel zu erreichen, führen die Studierenden zu jedem Bereich im ersten Schritt ein bis mehrere angeleitete Selbstexperimente in verschiedensten Sozial- und Arbeitsformen durch. Im zweiten Schritt wird jedes Experiment in direktem Anschluss im Seminargespräch reflektiert und diskutiert. Im letzten Schritt zur Erarbeitung jeder sprachlichen Ebene werden

[8] Als Bildungssprache wird in diesem Beitrag das sprachliche Register verstanden, das in akademischen Kommunikationssituationen bzw. Bildungskontexten verwendet wird. Zu seinen wichtigsten Merkmalen gehören dabei Bildungswissen als Inhalt, eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion sowie alle Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit auf der sprachlichen Ebene (vgl. u.a. Feilke 2012; Gogolin/Lange 2011; Koch/Österreicher 1985; Leisen 2010, 2020; Michalak 2014; Morek/Heller 2012; Schmölzer-Eibinger 2013a).

die selbst erlebten problematischen Aspekte systematisiert, ggf. ergänzt und ggf. vergleichbaren Aspekte der deutschen Sprache gegenübergestellt. Als Scaffold dient dabei die Visualisierung aller Stolpersteine in einer Tabelle mit Beispielen aus den Selbsterfahrungen. Diese wird zunächst Ebene für Ebene eingeführt und in der Transferphase als vollständiges Handout über alle Ebenen zur Verfügung gestellt (vgl. Anhang 1)[9].

5.3.1 Die Ebene der Lautung und Artikulation: Isländisch für Anfänger

Praxisbeispiel 1:
Der neue Schüler „Mohammed", der aus Syrien geflüchtet ist, stellt sich in Klasse acht vor. Er hat bereits grundlegende Deutschkenntnisse aus seiner Heimat, so dass er am Regelunterricht teilnehmen kann[10].
Klassenlehrerin: *Wir haben ab heute einen neuen Schüler in der Klasse.*
(an Mohammed gerichtet) Dann stell dich doch mal mit deinem Namen vor.
Mohammed: *Hallo! Ich bin Mumu.*
Nach einer kurzen Pause entsteht in der Klasse großes Gelächter. Mohammed ist sichtlich irritiert und peinlich berührt.

Dies ist ein fiktives Beispiel aus der Schulpraxis, das Hinweise auf einen Stolperstein der deutschen Sprache gibt. Es lässt sich vermuten, dass Mohammeds tatsächlicher Spitzname „Momo" ist. Doch die Aussprache des Vokals „o" scheint ihm nicht ganz zu gelingen und vielmehr wie ein „u" zu klingen. So klingt sein Spitzname wie eine umgangssprachliche Verniedlichung des weiblichen Geschlechtsorgans (vgl. Ewert 2021). Diese vor allem für Mohammed aber ebenso für die Lehrkraft unangenehme Situation ist eng verknüpft mit den Hürden, die die deutsche Sprache im Bereich der Lautung und Artikulation[11] aufweist. Wie genau diese Verknüpfung beschaffen ist, wird im Folgenden erläutert.

Auf ebendieser ersten sprachlichen Ebene sollen die Studierenden für Stolpersteine sensibilisiert werden (vgl. in etwa den linguistischen Bereich Phonetik und Phonologie des Deutschen). Das Ziel ist dabei, die angehenden Lehrkräfte auf solche Situationen wie in Praxisbeispiel 1 vorzubereiten: Einerseits indem sie erstens einen „scharfen Blick"[12] entwickeln das zugrunde liegende sprachliche Problem zu erkennen und zu analysieren. Zweitens sollen sie sich so die Basis für einen kompetenten Umgang mit solchen und ähnlichen Situationen aneignen.

Zur Einführung in die Lerneinheit wird thematisiert, dass die deutsche Sprache von Sprachlernenden als eine der schwierigsten Sprachen der Welt wahrgenommen wird. Eine Sprache, die als ähnlich schwierig zu erlernen wahrgenommen wird, ist Isländisch (vgl. z.B. Parkvall 2008: 274f.). Wobei zunächst überprüft werden sollte, ob Isländisch-Muttersprachler:innen anwesend sind (was jedoch in allen 19 von mir gehaltenen Seminaren in fünfeinhalb

[9] An dieser Stelle möchte ich meiner ehemaligen Kollegin Eva Stimming für die von ihr erstellte Grundlage, auf der dieses Handout basiert, herzlich danken.

[10] Vgl. zum Umgang mit Schüler:innen mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen Kap. 13 zur Weiterbildung „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)".

[11] Genauer lässt sich dieses Beispiel dem Stolperstein „Bedeutungsunterscheidende Phonemoppositionen" (vgl. Tabelle 1, Zeile 2) zuordnen. Die detailliertere Einordnung des Praxisbeispiels erfolgt im entsprechenden Abschnitt sowie am Ende des Kapitels im Kasten „Zurück zu Praxisbeispiel 1".

[12] Quelle: Portfoliozitat eines Studierenden (2022: 10).

Jahren mit annähernd 1000 Studierenden bisher nie der Fall war). Ist diese Grundvoraussetzung geklärt, beginnt das erste Selbst-Experiment. Zum Einstieg erhalten die Teilnehmer:innen die folgende Aufgabe (vgl. Abb. 1):



Abbildung 1: PowerPoint-Folie zu Stolpersteinen auf der sprachlichen Ebene „Lautung und Artikulation" (Selbst-Experiment 1)

Diese drei Wörter bzw. Wendungen werden nacheinander im Chor so ausgesprochen, wie jede:r es intuitiv als korrekt vermutet (hier entsteht in der Regel neben Ratlosigkeit auch große Erheiterung). „Des Rätsels Lösung" erhalten die Studierenden dann in Form der richtigen Aussprache, die im kostenlosen Lernvideo auf YouTube: „Isländisch lernen für Anfänger"[13] vorgesprochen wird. Hier wird ebenso die Bedeutung der Wörter/Wendungen aufgelöst:

- Gjörðu svo vel! (Deutsch: Bitte!)
- Skàl! (Deutsch: Prost!)
- Fyrirgeðu (Deutsch: Entschuldigung)

Anschließend wird die zweite Aufgabe der PowerPoint-Folie (vgl. Abb. 1) eingeblendet und die Studierenden bearbeiten sie in Partnerarbeit (z.B. mit dem/der Sitznachbar:in). Neben allgemeinen Schwierigkeiten wie das fehlende Bedeutungswissen zu den drei Formulierungen, können hier folgende Unsicherheiten/Unterschiede in der Aussprache antizipiert werden: Erstens Probleme mit den im Deutschen nicht-existenten **Konsonantenverbindungen** „Gj" und „sv" in „**Gj**örðu **sv**o vel!" sowie „Sk" in „**Sk**àl!" und „"Fyr" in „**Fyr**irgeðu". Zweitens sind auch Ausspracheprobleme mit dem Graphem „ð" in der ersten Wendung und dem letzten Wort erwartbar, da dieses im deutschen Alphabet nicht vorhanden ist.

Hier lässt sich nun die Brücke zu den Aspekten schlagen, die auch die deutsche Sprache in ihrer Aussprache so komplex für Nicht-(Bildungs-)Muttersprachler:innen machen. Denn auch das Deutsche ist von zahlreichen Konsonantenverbindungen und sogar -häufungen

[13] Vgl. https://youtu.be/ytGPTmYzzZM?t=57 [10.02.2023], Minute 0:59–1:17.

geprägt, wie beispielsweise in den Wörtern „He**rbst**, (du) r**ingst**, ä**ngstl**ich oder (er) si**tzt**“ (vgl. Rösch 2011: 80 mit eigenen Ergänzungen). Dazu wird im Seminar eine überblicksartige Tabelle der Stolpersteine auf der Lautungs- und Artikulationsebene präsentiert (vgl. Tab. 1). Allerdings werden zunächst lediglich die systematisierten Stolpersteine (Spalte 1: Stolperstein Deutsch) mit ihren deutschen Beispielen (Spalte 3: Beispiel Deutsch) vorgestellt, während die zweite Spalte (Beispiel isländisch) leer bleibt. Dazu wird dem Plenum pro Stolperstein die Frage gestellt: **„Fallen Ihnen Beispiele aus dem Selbstexperiment ein, bei denen Sie selbst über diesen Stolperstein (z.B. Konsonantenverbindungen) im Isländischen gestolpert sind?**“

Stolperstein Deutsch	Beispiel Isländisch	Beispiel Deutsch
Konsonantenhäufungen und -verbindungen	Gjörðu, svo, Skàl, Fyrirgeðu	• Herbst, du ringst, ängstlich
Bedeutungsunterscheidende Phonemopposition	…	• Hüte – Hütte (lange/kurze Vokale) • ihm – im
Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt	Gjörðu, Fyrirgeðu	• ä, ü, ö (Umlaute) • au, eu (Diphthonge (Doppellaute))
Auslautverhärtung	…	• Grab, bald, Tag (b, d, g wird /p/, /t/, /k/)

Tabelle 1: Stolpersteine auf der Ebene: Lautung und Artikulation (eigene Abbildung angelehnt an Rösch 2011: 80)

Mithilfe dieser Frage und den darauffolgenden Antworten wird zunächst die erste Zeile zu den Konsonantenhäufungen mit den entsprechenden Beispielen aus dem Isländischen gefüllt. Auf dieselbe Weise werden im Anschluss die Parallelen zwischen den Aussprachepoblemen mit „ð“ im Isländischen und den deutschen Umlauten (ä, ü, ö) und Diphthongen (au, eu) gezogen. Diese werden dem Stolperstein „Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt“ zugeordnet.

Anschließend wird die Tabelle um zwei weitere Stolpersteine der deutschen Phonologie ergänzt: In der zweiten Zeile **bedeutungsunterscheidende Phonemoppositionen** – allen voran Vokale, die sich lediglich in ihrer Länge unterscheiden und bei Austausch zu einer vollkommen unterschiedlichen Bedeutung des Wortes führen. Plakativ illustriert dies das Beispiel „Momo“ (mit dem Vokal „o“) im Kontrast zu „Mumu“ (mit dem Vokal „u“) aus dem exemplarischen Dialog zu Kapitelbeginn. Dieses Merkmal der deutschen Phonologie ist sprachkontrastiv besonders relevant und fehleranfällig, da Vokallänge in vielen der Herkunftssprachen deutscher Schüler:innen eben keine bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Ob exemplarisch das ukrainische „P**r**yvit“ (Deutsch: „Hallo“) mit einem langen oder

kurzen „i“ ausgesprochen wird, ändert nichts an seiner Bedeutung. Ob ein Türkisch-Sprecher das „e“ in „M**e**rhaba“ (Deutsch: hallo) länger oder kürzer spricht, führt auch hier nicht zu einem vollkommen neuen Wort. Daher kann es für Schüler:innen mit (diesen und anderen) nicht-deutschen Erstsprachen eine äußerst große Hürde sein, solche bedeutungsunterscheidenden Laute zunächst überhaupt wahrzunehmen (den Unterschied zwischen ihnen zu „hören“), geschweige denn sie richtig zu artikulieren.

Zuletzt wird in der Überblickstabelle der Stolperstein der Auslautverhärtung (Zeile 4) hinzugefügt und erläutert. Er besagt, dass die Grapheme „b“, „d“ und „g“ am Wortende im Deutschen eben nicht wie ihre stimmhaften Basisphoneme, sondern als ihre stimmlosen Pendants /p/, /t/ und /k/ artikuliert werden – beispielsweise in den Wörtern „Gra**b**, bal**d**, Ta**g**“. Die Erkenntnis, dass diese Regel in vielen anderen Sprachen nicht existiert und von den Studierenden vollkommen unbewusst internalisiert wird, sorgt meist für großes Erstaunen.

Zurück zu Praxisbeispiel 1:
Versetzen wir uns also zurück in die peinliche Situation von Mohammed zu Beginn des Abschnitts und analysieren sie vor dem Hintergrund der dargelegten Stolpersteine auf der Ebene „Lautung und Artikulation“. Was ist hier das Problem? Auf welchen Stolperstein findet sich ein Hinweis? Offenbar bereitet Mohammed die Differenzierung zwischen den artikulatorisch minimal unterschiedlichen Vokalen /u:/ und /o:/ Probleme. Dies könnte sich darauf zurückführen lassen, dass diese beiden Vokale im Arabischen eben keine ***bedeutungsunterscheidende Phonemopposition*** *darstellen. Es wird im Arabischen also nicht unterschieden zwischen „o“ und „u“. Tatsächlich existiert hier gar kein „o“-Laut, sondern lediglich ein „u“-Laut (El Baghdadi 2013: 4). Daher lässt sich vermuten, dass der Schüler den Unterschied zwischen den beiden Lauten zunächst weder „hört“ noch artikulieren kann.*
Mit dem Sprachwissen über die Stolpersteine sollte es der Klassenlehrerin also gelingen, Mohammeds „Fehler“ dementsprechend einzuordnen (im Sinne einer informellen Diagnostik[14]). Darauf aufbauend könnte sie anschließend mit einer individuellen ***Förderung*** *zur Schulung seiner* ***phonologischen Bewusstheit*** *beginnen.[15] Konkret wären hier Übungen zur Differenzierung der verschiedenen Vokale im Deutschen in ihrer Rezeption und Produktion sinnvoll (für konkrete Methoden und Materialien zur Sprachförderung siehe Beitrag Schlinkmann Sprachförderung in diesem Band[16]).*
Eng verknüpft mit der Ebene der Lautung und Artikulation ist die Ebene der Rechtschreibung. Auch hier können beispielsweise die Konsonantenhäufungen zu Schwierigkeiten führen, wie im folgenden Abschnitt anhand des zweiten Selbst-Experiments verdeutlicht wird.

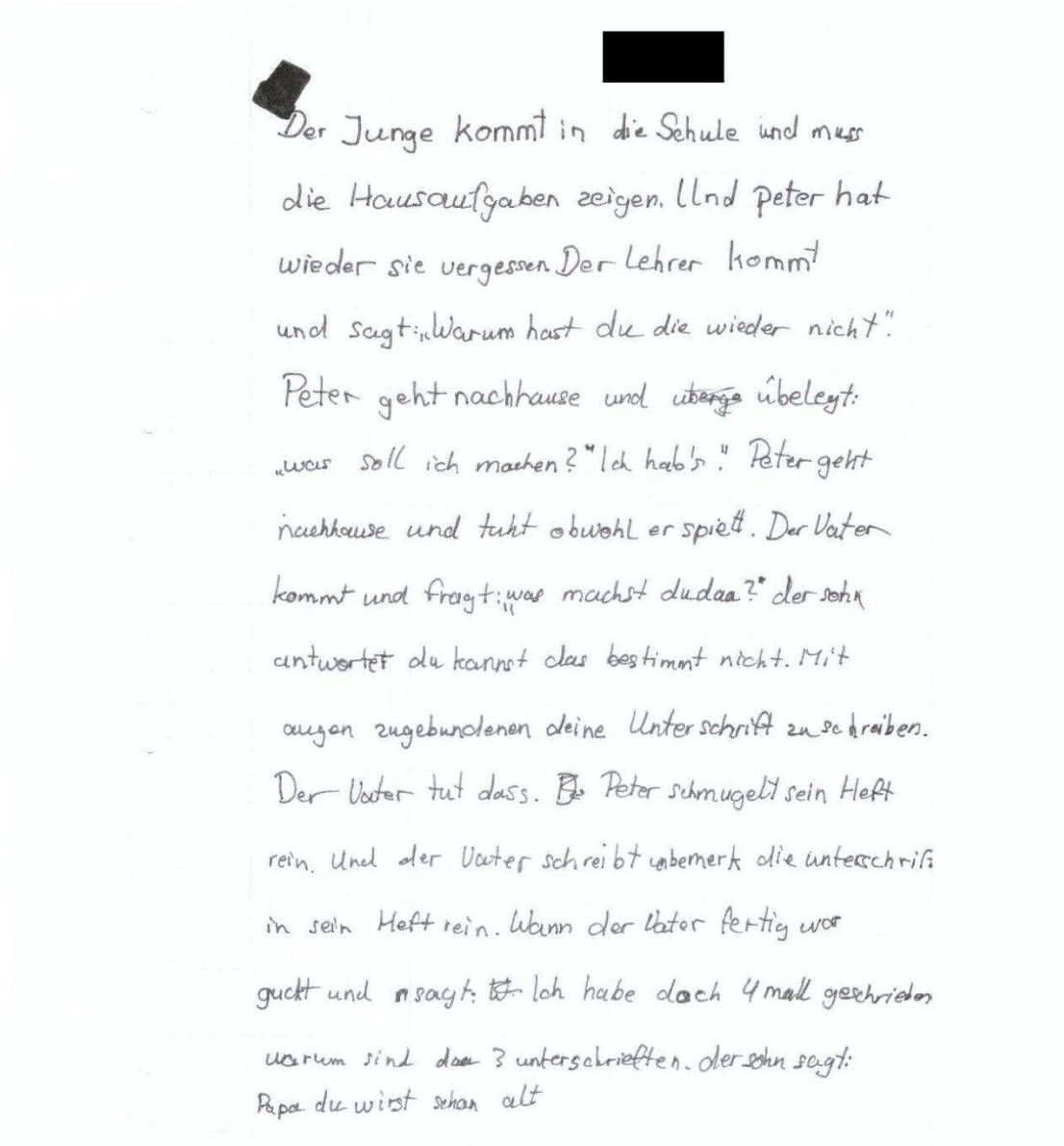
[14] Vgl. differenzierter zu (teilweise) standardisierten Verfahren der Diagnostik Kapitel 10.

[15] Natürlich sollte in der konkreten Situation zunächst aufgeklärt werden, dass er sicherlich „Momo“ meinte, und dies deutlich vorgesprochen werden. Auch sollte die Lehrerin Mohammed möglichst einfühlsam z.B. in einem kurzen Gespräch im Anschluss an die Unterrichtsstunde darauf hinweisen, dass „Mumu“ in Deutschland ein sehr intimes und umgangssprachliches Wort ist, das im Schulunterricht i.d.R nicht benutzt werden sollte.

[16] Das Kapitel 9 zur Sprachförderung lässt sich für konkrete Methoden und Materialien zu allen Praxisbeispielen (1 – 5) heranziehen, so dass im Folgenden nicht wiederholt darauf verwiesen wird.

5.3.2 Die Ebene der Rechtschreibung: Ein Diktat über ein Lied, ein Mahl und ein Rad

Praxisbeispiel 2 (Abbildung 2):



Der Junge kommt in die Schule und muss die Hausaufgaben zeigen. Und Peter hat wieder sie vergessen. Der Lehrer kommt und sagt: „Warum hast du die wieder nicht". Peter geht nachhause und ~~überge~~ überlegt: „was soll ich machen? "Ich hab's!" Peter geht nachhause und tuht obwohl er spielt. Der Vater kommt und fragt: „was machst du daa?" der sohn antwortet du kannst das bestimmt nicht. Mit augen zugebundenen deine Unterschrift zu schreiben. Der Vater tut dass. Peter schmugelt sein Heft rein. Und der Vater schreibt unbemerkt die unterschrift in sein Heft rein. Wann der Vater fertig war guckt und sagt: Ich habe doch 4 mall geschrieben warum sind daa 3 unterschrieften. der sohn sagt: Papa du wirst schon alt

Abbildung 2: Schülertext von Danilo zur textlosen Bildergeschichte „Die Unterschrift" (Ohser/e.o.plauen 1935; siehe Anhang 2)

Dieser Aufsatz wurde vom Schüler Danilo (anonymisiert) im Deutsch-Förderunterricht verfasst, um die Geschichte der textlosen Bilder „Die Unterschrift" (Ohser/e.o.plauen 1935) zu erzählen. Als Danilo den Text schrieb, besuchte er den Regelunterricht einer 6. Klasse einer Realschule und war zwei Jahre zuvor aus der Ukraine nach Deutschland gekommen.

Es fällt auf, dass in diesem Text (neben zahlreichen Stärken) auch einige Fehler im Bereich der Rechtschreibung zu finden sind. Konkret handelt es sich u.a. um folgende (sortierte) Fehler [17]:

- nach **h**ause
- …und [er] tu**h**t [als ob] er spielt
- der **s**ohn; Mit [verbundenen] **a**ugen…
- Der Vater tut das**s**.
- Peter schmug_elt sein Heft…
- Der Vater schreibt unbemerk_…
- 4 mal**l** unterschrieben

All diese Fehler lassen sich auf typische Stolpersteine der deutschen Sprache zurückführen, so dass diese grundsätzlich als „intelligente" Fehler eingestuft werden können. Denn anhand der Fehler wird deutlich, dass Danilo viele Regelmäßigkeiten der deutschen Rechtschreibung bereits erkannt hat und umsetzt. Er ist lediglich bei Aspekten unsicher, die in ihrer Regelmäßigkeit nicht in sich konsistent sind oder sprachkontrastiv betrachtet im Deutschen besonders komplex sind. Mit dem zugrunde liegenden Sprachwissen zu den entsprechenden Stolpersteinen bieten die Fehler im nächsten Schritt eine ideale Basis für die Förderungen der jeweiligen Aspekte.

Im vorliegenden Unterkapitel wird ein kurzer Überblick gegeben, welche relevanten Stolpersteine es im Bereich der deutschen Rechtschreibung (Orthografie) gibt und wie (angehende) Lehrkräfte auf diese Stolpersteine durch ein praktisches Selbstexperiment aufmerksam gemacht werden können. Darauf aufbauend kommen wir am Schluss zu Danilos Text (Praxisbeispiel 2) zurück und fokussieren die Frage, inwiefern seine Fehler Hinweise auf die beschriebenen Stolpersteine geben. An diese Einordnung knüpfen erste Ideen zur sprachlichen Förderung an, um das Unterkapitel abzurunden.

Zum Einstieg in die sprachlichen Herausforderungen des Deutschen im Bereich der Orthografie besteht das Selbst-Experiment in einer Art **Diktat** mit anschließender Abstimmung. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, in Einzelarbeit folgende drei Wörter nacheinander zu schreiben, die der/die Lehrende lediglich (zwei Mal) vorspricht: „**Lied**" bzw. „**Lid**", „**Mal**" bzw. „**Mahl**" und „**Rat**" bzw. „**Rad**".[18]

Im zweiten Schritt folgt nun die Abstimmung im Plenum/Seminargespräch. Dabei lautet die Frage zu jedem Wortpaar: **Welches Wort haben Sie aufgeschrieben?** Im ersten Beispielpaar wird also zuerst nach der Verschriftungsvariante „Lied" gefragt und dabei das entsprechende Wort auf der Folie eingeblendet. Alle Versuchsteilnehmer:innen, die diese

[17] Zur besseren Verständlichkeit werden die Fehler teilweise im Satzkontext und mit Ergänzungen und/oder Korrekturen in eckigen Klammern wiedergegeben. Folgende Fehler in Bezug auf die Großschreibung am Satzanfang bzw. nach Satzzeichen werden nicht aufgelistet und analysiert: „was soll ich machen?"; „was machst du da?" der…; der sohn antwortet: du …. Diese Fehlerkategorie bietet keinen Mehrwert bezüglich der Fehleranalyse/Stolpersteineinordnung, da vergleichbare Rechtschreibregeln auch in zahleichen Herkunftssprachen existieren (u.a. auch im Ukrainischen).

[18] Auf der dazugehörigen Folie stehen die entsprechenden Worte also zunächst noch nicht, sondern lediglich die Aufgabe.

Variante aufgeschrieben haben, werden gebeten, sich zu melden, und gezählt. Identisch wird anschließend mit der zweiten Verschriftungsvariante „Lid“ vorgegangen. Das Ergebnis dieser ersten Abstimmung wird zunächst unkommentiert gelassen, um auf gleiche Weise die Abstimmungsergebnisse für das zweite und dritte Wortpaar einzuholen (vgl. Aktivierung aller Studierenden und Erhalten eines Spannungsbogens). Erfahrungsgemäß ist die Verteilung der Stimmen beim ersten Wortpaar häufig mit einer deutlichen Mehrheit für „Lied“ als Wort mit einer deutlich höheren Gebrauchsfrequenz. Jedoch verteilen sich die Stimmen bei den Abstimmungen für „Mahl“ oder „Mal“ und „Rat“ oder „Rad“ oftmals nahezu im Verhältnis 50% zu 50%.

Im Anschluss an diese „Aufgabe“ wird den Teilnehmer:innen erläutert, dass für jedes diktierte Wort beide Schreibvarianten gänzlich korrekt sind. Denn trotz ihrer unterschiedlichen Schreibung klingen die Wortpaare jeweils vollkommen identisch. Ihre Aussprache ist also gleich (**phonologisch identisch**). Im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) lassen sich die drei Wortpaare jeweils mit dieser **einen** Verschriftung in ihrer Artikulation repräsentieren (unabhängig davon, um welches der jeweils beiden geschriebenen Wörter es geht): /ˈ**li**ː**t**/, /ˈ**ma**ː**l**/ und /ˈ**ra**ː**t**/.

Aufgrund dieser Erkenntnis lässt sich den Studierenden nun ideal erläutern, dass es in der deutschen Sprache eben **keine Eins-zu-eins-Zuordnung** zwischen Lauten und Buchstaben gibt (vgl. Tabelle 2, Zeile 1: Laut-Buchstaben-Zuordnung). Anders formuliert: Hört man einen deutschen Laut (wie im Diktat/Selbstexperiment 2), so ist nicht eindeutig, wie er korrekt zu verschriften ist. Es gibt häufig nicht nur einen Buchstaben, der diesen Laut in der deutschen Schriftsprache repräsentieren kann. So kann das „lange i“ (/i:/), das sowohl in „Lied“, als auch in „Lid“ zu hören ist, gleichermaßen als „ie“ als auch als „i“ geschrieben werden. Umgekehrt ist also der Laut, der beim Vorlesen/Sprechen von „i“ und „ie“ (in diesen Wortkontexten) produziert wird, vollkommen identisch. Ganz genauso verhält es sich bei den Phonem-Graphem-Zuordnungen des a-Lauts in Mahl/Mal und des t-Lauts in Rad/Rat. Hier kann jeweils einem Laut mehr als ein Buchstabe korrekt zugeordnet werden: /a:/ kann sowohl als „a“ als auch als „ah“ richtig geschrieben werden. Ebenso kann /t/ sowohl als „t“ als auch als „d“ richtig geschrieben werden. Hier lassen sich den Studierenden zahlreiche weitere Beispiele aufführen wie z.B. der Laut /k/, der als „k“ (wie in „klug“), „ck“ (wie in „backen“), „ch“ (wie in „Chor“) oder „g“ (wie hinten in „klug“) verschriftlicht werden kann.

Das Ergebnis dieser „uneindeutigen“ Beziehungen ist folglich die **unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter** (vgl. Tabelle 2, Zeile 3). Streng genommen sind die Bezeichnungen „Dehnungs-h“ und „Dehnungs-e“ (vgl. Zeile 1) demnach in vielen Fällen der deutschen Rechtschreibung nicht zutreffend (wie bei Lied/Lid, Mal/Mahl und Rat/Rad). Damit die Studierenden sich diese Erkenntnis wieder selbst erarbeiten, werden sie wie im ersten Selbstexperiment zunächst nur mit der linken Spalte der Tabelle konfrontiert. Dazu werden sie aufgefordert, sich an **konkrete Beispiele für die Stolpersteine aus dem Diktat** (um „**Lied**“ bzw. „**Lid**“, „**Mal**“ bzw. „**Mahl**“ und „**Rat**“ bzw. „**Rad**“) zu erinnern. Diese sechs Wörter werden dann gemeinsam in die Tabelle eingetragen.

Stolperstein Deutsch	Beispiel Deutsch
Laut-Buchstaben-Zuordnung: Konsonantenhäufung, s-Laute und s-Verbindungen, Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e etc.	• Herbst • /s/, /z/, /ʃ/ • Aale vs. alle • Mahl • Lied
Unterschiede zwischen Geschriebenem und Gesprochenem	• Zahn, Weizen (z wird /ts/ gesprochen) • Grab, bald, Tag (Auslautverhärtung: b, d, g wird /p/, /t/, /k/)
unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter	Lied/Lid, Mal/Mahl, Rat/Rad
Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen	Substantive groß, Zeit zum Lesen
Kommasetzung	bei Infinitivgruppen
Fremdwörter, Internationalismen	Portemonnaie/Portmonee

Tabelle 2: Stolpersteine auf der Ebene: Rechtschreibung (eigene Abbildung angelehnt an Rösch 2011: 82)

Des Weiteren ist die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen auch in die wechselseitige „Richtung" (also vom Buchstaben zum Laut) keine Eins-zu-eins-Beziehung. Hierfür lassen sich zahlreiche Beispiele anführen wie z.B. die Aussprache des Buchstabens „s":

1) in „Sonne" als /z/ (stimmhaftes oder weiches s)
2) in „ist" als /s/ (stimmloses oder hartes s)
3) in „Schule" (als /ʃ/ in der Buchstabenkombination „sch")

Erschwert wird dieser Umstand dadurch, dass es in der deutschen Sprache im Vergleich zu der Mehrheit anderer Sprachen verhältnismäßig viele s-Laute und s-Verbindungen gibt (vgl. Zeile 1).

Ebenso uneindeutig ist die Verbindung zwischen deutschen Buchstaben und Lauten in den Fällen des Buchstabens „z" und des typisch deutschen Phänomens der **Auslautverhärtung** (vgl. Zeile 2). Denn der einzelne Buchstabe „z" wird im Deutschen als zwei Laute gesprochen: /t/ und /s/, was Deutschlernende erfahrungsgemäß äußerst irritiert. Und die Buchstaben „b", „d" und „g" werden am Ende von deutschen Wörtern als ihre stimmlosen Pendants /p/, /t/ und /k/ artikuliert. Diese **Unterschiede zwischen Geschriebenem und Gesprochenem** können eine große Herausforderung für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) darstellen, wenn Sie auf Deutsch schreiben. Denn in vielen ihrer Herkunftssprachen ist die Zuordnung zwischen Buchstaben und Lauten und vice versa um einiges eindeutiger. So gleicht diese Beziehung beispielsweise im Türkischen, Ukrainischen,

Spanischen und Italienischen[19] nahezu einer Eins-zu-eins-Beziehung. Für jeden Buchstaben gibt es in diesen Sprachen also oftmals nur eine Möglichkeit ihn auszusprechen und für jeden Laut häufig nur eine Möglichkeit ihn korrekt zu schreiben.

Im Anschluss an dieses Selbstexperiment und seine linguistische Einordnung werden gemeinsam mit den Studierenden drei weitere typische Stolpersteine im Bereich der deutschen Rechtschreibung erarbeitet: Die **Groß- und Kleinschreibung** (inklusive Nominalisierungen), die **Kommasetzung** und **Fremdwörter** sowie **Internationalismen**. Diese Stolpersteine werden im Seminargespräch in die Übersichtstabelle (Tab. 2) eingetragen. Dabei wird der Stolperstein (in der linken Spalte) jeweils vorgegeben und kurz erläutert und die Gruppe gefragt: Fallen Ihnen konkrete Beispiele aus der eigenen Erfahrung ein, was an diesen Stolpersteinen schwierig sein könnte? Was fällt Ihnen selbst eventuell (noch) schwer? Was könnte für Schüler:innen schwierig sein? Treffende genannte Beispiele werden anschließend in die rechte Spalte der Tabelle eingetragen. Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung ist es besonders lohnenswert, wieder den sprachkontrastiven Blick anzuwenden. Denn die Regel der Großschreibung aller Substantive ist eine deutsche Besonderheit, die in kaum einer anderen Sprache existiert (vgl. z.B. Türkisch, Arabisch, Ukrainisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch).

Zurück zu Praxisbeispiel 2:

Mit diesem sprachlichen Wissen zu den Stolpersteinen im Bereich der Rechtschreibung können wir nun Danilos Aufsatz zur Bildergeschichte ***fehleranalytisch*** *und* ***diagnostisch*** *in den Blick nehmen. Auf welche Stolpersteine lassen sich in den gefundenen Fehlern Hinweise finden? Wie können Lehrkräfte im Anschluss konstruktiv mit diesen Erkenntnissen umgehen? Dazu wird die zu Beginn des Abschnitts aufgestellte Fehlerliste herangezogen und analysiert:*

„nach ***hause*** *" sowie „der* ***sohn*** *"; „Mit [verbundenen]* ***augen…*** *": Diese drei Fehler könnten darauf zurückzuführen sein, dass im Ukrainischen (Danilos Muttersprache) nicht alle Substative groß geschrieben werden, sondern dies eine typisch deutsche Besonderheit ist (vgl. Stolperstein: Groß- und Kleinschreibung).*

„…und [er] ***tuht*** *[als ob] er spielt": Hier könnte Danilo vollkommen richtig erkannt haben, dass lange Vokale im Deutschen in einigen Fällen mit einem Dehnungs-h verschriftlicht werden (vgl. Mahl, Dehnung oder Stuhl). Denn der lange u-Laut /u:/ in „* ***Stuhl*** *" ist in seiner Aussprache vollkommen identisch mit dem langen u-Laut in „tut". Trotzdem wird dieser Laut in einigen Fällen aber auch ohne Dehnungs-h geschrieben (obwohl er „gedehnt" wird!), wie es auf „tut" zutrifft. Dieser „intelligente" Fehler lässt sich also auf die komplexe* ***Laut-Buchstaben-Zuordnung*** *(hier:* ***Dehnungs-h****) der deutschen Sprache zurückführen, die nicht immer „eins-zu-eins", also eindeutig ist [20].*

„Der Vater tut ***dass****.": Auch dieser Fehler lässt sich auf die* ***Laut-Buchstaben-Zuordnung*** *(hier:* ***Verdopplung****) des Deutschen zurückführen. Denn der „scharfe" (stimmlose) s-Laut kann sowohl als einfaches „s" wie in „ist" oder „das" als auch als Doppel-s wie in „Wasser" oder „dass" geschrieben werden.*

---

[19] Vgl. Sprachbeschreibungen/Sprachensteckbriefe verschiedenster Herkunftssprachen z.B. unter https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php [16.05.23] oder https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/wissen-ueber-sprachen/sprachensteckbriefe [16.05.23].

[20] Interessant ist an diesem Fehler auch, dass Danilo dasselbe Wort später im Text korrekt verschriftlicht (vgl. „Der Vater **tut** dass (sic)." Diese Unsicherheit in der Schreibung mag auch darauf zurückzuführen sein, dass die Unterscheidung, ob ein Vokal lang oder kurz gesprochen wird, im Ukrainischen nicht im Schriftbild markiert wird. Stattdessen ist die Vokallänge abhängig von der Betonung: Vokale „sind in betonter Stellung lang und in unbetonter kurz, aber ihre Länge bzw. Kürze hat keine sinnunterscheidende Funktion." (Ivanenko 2022: 8).

Danilo ist folglich über den typischen Stolperstein der ***unterschiedlichen Schreibung gleich klingender Wörter*** *gestolpert.*
„Peter ***schmug_elt*** *sein Heft…" und „4* ***mall*** *unterschrieben": Hier ist ebenfalls die (Nicht-)* ***Verdopplung*** *das problematische Thema der beiden Fehler. Danilo hat bei „schmuggelt" noch nicht die Regel des Doppelkonsonanten nach kurzem „u" verinnerlicht. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da diese Regel bei anderen Vokalen wie dem „a" nicht zutrifft (vgl. „das" mit kurzem „a" und lediglich einem „s"). Besonders auffällig ist die Verdopplung des „l" in „mall". Einerseits fällt auf, dass sie als* ***Übergeneralisierung*** *der Verdopplung von Konsonanten nach kurzem „a" gewertet werden kann. Andererseits ist der Fehler in diesem Sinne möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Danilo den lautlichen Unterschied zwischen langem und kurzem „a" (noch) nicht hören kann. Dies könnte ebenfalls mit der fehlenden Differenzierung von langen und kurzen Vokalen in seiner Muttersprache Ukrainisch zusammenhängen. An diesem Fehler wird demnach die enge Verknüpfung zwischen der Ebene der Lautung und der der Rechtschreibung deutlich (vgl. Stolperstein:* ***bedeutungsunterscheidende Phonemoppositionen: lange und kurze Vokale*** *auf der Ebene der Lautung und Artikulation).*
„Der Vater schreibt ***unbemerk_…":*** *Dieser letzte Fehler könnte auf die typisch deutschen* ***Konsonantenhäufungen*** *(hier: rkt) zurückzuführen sein. Denn in zahlreichen anderen (Herkunfts-) Sprachen existieren Kombinationen einer solchen Menge an Konsonanten nicht oder sehr selten. So ist es exemplarisch im Arabischen, Türkischen, Spanischen oder Italienischen äußerst selten, mehr als zwei Konsonanten hintereinander in einem Wort zu finden, bevor ein Vokal folgt.*
Welche ***Konsequenzen*** *können wir als Lehrende nun aus dieser fachlichen Einordnung der Fehler ziehen? Diese Hinweise auf die Stolpersteine der deutschen Sprache als mögliche Fehlerursachen geben uns wertvolle Ansatzpunkte: erstens für eine (****fördernde****)* ***Beurteilung*** *von Danilos Leistung z.B. in Form eines Lehrerkommentars (siehe Beitrag Gersdorf Bewertung in diesem Band). Zweitens liefern sie Ansatzpunkte für die (darauf aufbauende)* ***sprachliche Förderung*** *Danilos. Konkret lassen sich aus der Fehlerzuordnung zu den Stolpersteinen für Danilo z.B. folgende Förderschwerpunkte ableiten:*
Sensibilisierung für die ***Wortart*** *der* ***Substantive*** *(im Kontrast zu anderen Wortarten wie Adjektive, Verben etc.) und ihre Großschreibungen.*
Üben der orthografischen ***Regeln*** *zum* ***Dehungs-h****: Bei welchen Vokalen wird es eingesetzt? Bei welchen Wörtern? Welche Merksätze gibt es hierzu?*
Üben der orthografischen ***Regeln*** *zu* ***Doppelkonsonanten*** *bei kurzem Vokal: Bei welchen Vokalen werden sie eingesetzt? Bei welchen Wörtern? Welche Merksätze gibt es hierzu?*
Als Voraussetzung zu den Regeln zu Doppelkonsonanten und Dehnungs-h: ***Phonologische Bewusstheit****: Bewusstmachung und Üben der Unterscheidung von* ***kurzen*** *und* ***langen Vokalen*** *im Hören und Sprechen z.B. mit Minimalpaaren wie Aale vs. alle, Ofen vs. offen, Hüte vs. Hütte, Hölle vs. Höhle oder Riese vs. Risse.*[21]
Fokussierung von Wortschatz mit ***Konsonantenhäufungen*** *im Sprechen und Schreiben z.B. auch spielerisch mit Zungenbrechern wie „Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid.", „Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz." oder „Der Cottbuser Postkutschkutscher putzt den Cottbuser Postkutschkasten".*

5.3.3 Die Ebene Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung: Eine schadenfrohe Übersetzung nach Feierabend

Eng verknüpft mit der Ebene der Rechtschreibung ist die Ebene von Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung (also der Lexikographie, Semantik und Morphologie auf der Wortebene). Aus diesem Blickwinkel lässt sich ein drittes Praxisbeispiel betrachten und analysieren, nämlich die folgende exemplarische Schulbuchaufgabe (Praxisbeispiel 3):

[21] Weitere Minimalpaare dazu wären z.B. rate vs. Ratte, schief vs. Schiff, den vs. denn, fühlen vs. füllen, hassen vs. Hasen oder lahm vs. Lamm.

Praxisbeispiel 3:
Welchen Nationalitäten gehören die meisten Arbeitsmigrantinnen und -migranten momentan in Österreich an? Welche Wirtschaftszweige melden derzeit Bedarf an ausländischen Arbeitskräften?
Recherchiere in Journalen, Zeitungen, im Internet und in Büchern die Situation von Migrantinnen und Migranten in Österreich und referiere darüber.
(Geschichte, 10. Schulstufe)
(Schmölzer-Eibinger/Egger 2012: 18)

Im Folgenden wird zunächst erläutert, welches sprachliche Wissen auf dieser Ebene besonders relevant ist. Anschließend wird das Praxisbeispiel am Ende des Abschnitts sprachsensibel „unter die Lupe genommen".

Zum Einstieg in die dazugehörige Lernsequenz werden im Seminar folgende Wörter präsentiert und die Frage „**Was könnte hier schwierig sein**?" ins Plenum gestellt:

- Grundstück**s**verkehrsgenehmigung**s**zuständigkeit**s**übertragung**s**verordnung
- Rindfleischetikettierung**s**überwachung**s**aufgabenübertragung**s**gesetz
- Vermögen**s**zuordnung**s**zuständigkeit**s**übertragung**s**verordnung
- **an**machen vs. **aus**machen vs. **zu**machen vs. **auf**machen vs. **her**machen vs. **mit**machen vs. **ab**machen vs. **ein**machen vs. **ver**machen vs. **vor**machen.

Die Antworten der Studierenden werden zunächst frei gesammelt. Antizipiert werden hier die Antworten, dass das Deutsche eine der wenigen Sprachen ist, in der sich aus fast beliebigen Wörtern und Wortarten **Komposita** bilden lassen (vgl. Tab. 3, Zeile 1). Dabei ist die große Besonderheit, dass diese im Deutschen i.d.R. zusammen als ein Wort geschrieben werden und so sehr lange „Schlangenwörter" entstehen können (ggf. mit Fugen-s als weiterer komplexer Aspekt). Die ersten drei präsentierten Wörter sind Beispiele dafür, wobei „**Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung**" 2023 das zweitlängste deutsche Wort im Duden (Cornelsen Verlag 2023) ist (mit 67 Buchstaben). Solche Wörter sind komplex in ihrer Bildung, Schreibung und Semantik – nicht zuletzt, da das sinnstiftende Wort in der deutschen Sprache im Normalfall an letzter Position im Kompositum steht (bei unserem Beispielwort handelt es sich also um eine elaborierte **Verordnung**). Der sprachkontrastive Blick zeigt uns, dass die meisten anderen Sprachen solch komplexe semantische Konzepte viel häufiger durch Kombinationen aus mehreren einzelnen Wörtern bilden, die ggf. durch Präpositionen verbunden werden (vgl. z.B. häufige verbindende Präpositionen im Englischen: „of", im Französischen: „de" oder „à", im Spanischen: „de" oder im Italienischen: „di").

Mit Fokus auf den letzten präsentierten Stichpunkt erkennen die Studierenden hier meist folgerichtig, dass es sich dabei um den immer selben Wortstamm „machen" handelt, der durch unterschiedlichste **Präfixe** (an-, au-, zu-, mit-, her- etc.) neue Wörter mit vollkommen unterschiedlichen, sehr spezifischen Bedeutungen erhält. Diese sehr ähnlichen Wörter auseinanderzuhalten und richtig anzuwenden, stellt also eine zweite Herausforderung im Bereich des deutschen Wortschatzes dar (vgl. Tab. 3, Zeile 2).

Anschließend geht es direkt über zum dritten Selbstexperiment mit folgender Aufgabenstellung in Partnerarbeit: **Übersetzen Sie die Wörter in Ihre beste Fremdsprache,**

Erst- oder Zweitsprache (5 Min.): a) Becken, b) Decke, c) Flügel, d) Feierabend, e) Schadenfreude.

Mit der „besten Fremdsprache, Erst- oder Zweitsprache" ist hier eine Sprache gemeint, die beide Partner:innen in einem ausreichenden Maße beherrschen, um sich an einer Übersetzung zu versuchen. Häufig werden hier also im schulischen Kontext erlernte Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch gewählt. Es kommt aber meist auch zu Übersetzungen in eine als Erst- oder Zweitsprache erworbenen Sprache wie Türkisch, Arabisch, Russisch, Polnisch, Albanisch, Griechisch etc. Der Sprachenvielfalt sind hier im Sinne der Wertschätzung verschiedener Herkunftssprachen keine Grenzen gesetzt (vgl. Language Awareness bei Gürsoy 2010). So entsteht auch für die lehrende Person immer wieder ein spannender Lerneffekt. Die fünf Übersetzungen sollen dabei von jedem Paar schriftlich festgehalten werden.[22]

Anschließend wird die zweite Frage im Unterrichtsgespräch gestellt, nämlich: „**Wo waren Sie sich nicht (sofort) einig? Was war schwierig?**". Bei den ersten drei Wörtern (a–c) ist hier zu erwarten, dass Unsicherheiten genannt werden, welches Wort jeweils genau gemeint war. Bei „Becken" wird also i.d.R. mit dem/r Partner:in diskutiert, ob nun das Becken im Schwimmbad gemeint ist oder das Becken im Körper oder das Becken am Schlagzeug. Ebenso verhält es sich mit der Decke im Bett oder über allen Köpfen im Raum sowie dem Flügel als Alternative zum Klavier, dem Flügel eines Vogels oder eines Gebäudes. Je nach gemeinsam getroffener Entscheidung für eine Bedeutung des jeweiligen Wortes, fällt die Übersetzung hier unterschiedlich aus. Für das Becken wären im Englischen z.B. drei mögliche Übersetzungen „pool", „pelvis" oder „cymbal". Nachdem diese Schwierigkeit für Übersetzungen in verschiedene Sprachen gemeinsam besprochen wurde, wird also festgehalten, dass es sich hier um deutsche Wörter mit jeweils mehreren Bedeutungen handelt (**Homonyme** oder „Teekesselchen").

Bei den letzten beiden Wörtern „**Feierabend**" und „**Schadenfreude**"[23] gestalten sich die Übersetzungsschwierigkeiten wiederum etwas anders. Denn hier besteht die Problematik darin, überhaupt eine Übersetzung (in einem Wort) zu finden, die die Semantik des deutschen Wortes trifft. So beinhalten beispielsweise das englische „home time" oder das französische „fin de la journée de travail" nicht den freudigen Aspekt, den das Wort „Feierabend" semantisch enthält. Außerdem sind beide Begriffe **mehrwortige Umschreibungen** des Konzepts (vgl. Signifikat bei de Saussure 1967/2001), das sich hinter dem einen deutschen Wort verbirgt. Für bisher alle im Seminar gewählten Sprachen (siehe oben) ließ sich keine exakte Übersetzung des Wortes/Konzepts „Feierabend" finden. Gleichermaßen verhält es sich bei

[22] Zum abwechslungsreichen und kinästhetisch aktivierenden Finden eines/r Partner:in lassen sich hier z.B. in allen Zielgruppen Memory-Karten einsetzen (thematisch passend hier z.B. DaZ-Memorys, bei denen die Paare jeweils aus einem Bild und dem dazugehörigen Wort bestehen, beispielsweise von Langenscheidt). Nach dem gründlichen Mischen und Verteilen der Karten müssen bzw. dürfen sich die Teilnehmer:innen also frei durch den Raum bewegen und absprechen, um den/die passende/n Partner:in zu finden (mit dem passenden Bild bzw. Wort).

[23] Alternative typisch deutsche Worte, die sich hier verwenden ließen, sind z.B. „Freudentaumel", „Hoffnungsschimmer", „Göttergatte", „Weltschmerz", „Kummerspeck", „Eselsbrücke", „Ohrwurm" oder „Fremdschämen". Vielen Dank an dieser Stelle an meine geschätzte Kollegin Nina Gersdorf und ihre ständig wachsende Liste schöner deutscher Wörter.

dem Wort „Schadenfreude“. Dies lässt sich besonders gut daran illustrieren, dass das identische Wort mangels einer passenden Übersetzung schlicht in die englische Sprache übernommen wurde (als „schadenfreude“; vgl. dict.cc 2023).

Nach der Besprechung dieses Selbstversuchs wird den Studierenden in üblicher Manier eine systematisch kategorisierende Tabelle der zuvor erlebten Stolpersteine präsentiert (vgl. Tabelle 3). Dabei wird wiederum im ersten Schritt nur die linke Spalte mit den Stolpersteinen vorgestellt, um die Studierenden dann pro Stolperstein nach Beispielen zu fragen, die ihnen aus dem Seminargespräch und Selbstexperiment in Erinnerung geblieben sind.

Stolperstein Deutsch	Beispiel
Komposita	Grundstück**s**verkehr**s**genehmigung**s**-zuständigkeit**s**übertragung**s**verordnung
Vor-/Nachsilben	anmachen vs. ausmachen
Teekesselchen (Homonyme)	Becken, Decke, Flügel
Ableitungen von Wörtern	endlich von Ende
Wörter, die nicht in anderen Sprachen existieren	Feierabend, Schadenfreude

Tabelle 3: Stolpersteine auf der Ebene: Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung (eigene Abbildung angelehnt an Rösch 2011: 80)

Zurück zu Praxisbeispiel 3:
Schauen wir nun mit der „sprachsensiblen Brille“ auf das Praxisbeispiel vom Beginn des Kapitels zurück. In der Schulbuchaufgabe für den ***Geschichtsunterricht*** *(****10. Schulstufe****) finden sich einige der bisher vorgestellten typischen Stolpersteine auf der Wortebene, und zwar:*
Fremdwörter/Internationalismen *und* ***Fachwörter****: (vgl. 3.2): Nationalitäten, (Arbeits-) Migrantinnen und -Migranten, Wirtschaftszweige, recherchiere, Journalen, referiere*
Komposita: *Arbeitsmigrantinnen und -migranten, Wirtschaftszweige, Arbeitskräfte*
(trennbare) ***Präfixverben****: angehören*
Wörter, die nicht in anderen Sprachen existieren *bzw. geläufig sind: Arbeitsmigrantinnen und -migranten*
Homonyme *bzw.* ***Doppeldeutigkeiten****: Situation*
Mit diesem Sprachwissen lassen sich folglich Aspekte ausmachen, die an der Aufgabe überarbeitet werden könnten, um sie ***sprachsensibler*** *und somit verständlicher zu gestalten. Eine mögliche Optimierung unter Einsatz verschiedener Überarbeitungsstrategien/Scaffolds könnte wie folgt aussehen (vgl. Schmölzer-Eibinger/Egger 2012: 18 mit eigenen Ergänzungen):*

1) Bearbeite die Fragen und Aufgaben zu Migrant:innen heute in Österreich.
a) Aus welchen Ländern kommen viele Arbeitsmigrant:innen?*
* ***Arbeitsmigrant:innen****: Arbeitsmigration bezeichnet das Auswandern von Menschen mit dem Ziel, in einem fremden Land berufstätig zu sein. Das Wort stammt aus dem Lateinischen migratio, was „Wanderung“, „Auswanderung“ bedeutet. Arbeitsmigrant:innen sind daher Personen, die in ein fremdes Land ziehen, um dort zu arbeiten.*
b) Welche Wirtschaftszweige brauchen zusätzliche ausländische Arbeitskräfte?*
* ***Wirtschaftszweig****: Unternehmen, die nah verwandte Güter (z.B. Lebensmittel, Haushaltsgeräte etc.) herstellen. Ein Wirtschaftszweig kann auch als „Branche“ bezeichnet werden.*

c) Suche in Zeitschriften, Zeitungen, Büchern und im Internet nach Informationen über die Situation von Migrant:innen und berichte darüber in der Klasse.
Bei der Überarbeitung dieser Aufgabe wurden die Stolpersteine auf der Basis des Hintergrundwissens mit verschiedenen ***Strategien*** *sprachsensibler gestaltet z.B.:*
verdichten/vermeiden von Dopplungen *z.B. durch den übergeordneten Arbeitsauftrag „Bearbeite die Fragen und Aufgaben zu Migrant:innen heute in Österreich."*
ersetzen *z.B. „aus Nationalitäten stammen" durch „aus anderen Ländern kommen", „Recherchiere" durch „Suche" oder „referiere" durch „berichte in der Klasse"*
erklären/definieren *z.B. durch Infokästen zu den Wörtern „Arbeitsmigrant:innen" und „Wirtschaftszweig" oder ggf. das Thematisieren bestimmten Wortschatzes im Vorfeld im Unterrichtsgespräch*
ergänzen/explizieren *z.B. „nach Informationen" über die Situation …*[24]

5.3.4 Die Ebene der Formenbildung: Konjugation von „umbrasen" und „überdinken"

Praxisbeispiel 4:
Ein Experiment, welches mir besonders einleuchtend erschien, war das der Formenbildung von ***Fantasieverben*** *[…]. Normalerweise muss ich über die Konjugation von deutschen Verben nicht nachdenken. Mein Wissen über jegliche Regeln und Ausnahmen scheint in meinem Unterbewusstsein sicher gespeichert zu sein und kann jederzeit* ***automatisch*** *abgerufen werden. Als ich allerdings mit den scheinbar deutschen Verben „****umbrasen****" und „****überdinken****" konfrontiert wurde, hat sich ein anderer Prozess abgespielt. Ich musste lange aktiv überlegen, welche Formen intuitiv klingen könnten, und welchen bekannten Verben sie ähneln. Dieser kognitive Prozess irritierte mich, da ich es gewohnt war, eine korrekte Lösung aus meinem Gedächtnis abrufen zu können.*
Dank dieser Aufgabe konnte ich mich für einen Moment in die ***Lage*** *einer* ***Person versetzen****, die* ***Deutsch als [Zweit]sprache*** *lernt und nicht das gleiche intuitive Wissen besitzt, das für mich selbstverständlich ist.*
(Auszug aus einem Studierenden-Portfolio 2022: 4; Ergänzung und Hervorhebungen ES)

Dieses Praxisbeispiel zeigt die Komplexität der deutschen Konjugation als ein exemplarischer Stolperstein im Bereich der Formenbildung. Für diese Herausforderung der deutschen Sprache können Studierende (oder andere Zielgruppen) mithilfe des folgenden Selbstexperiments (Nr. 4) sensibilisiert werden. Zum Einstieg erhalten die Teilnehmer:innen des Experiments folgende Aufgabe in Einzelarbeit**: 1) a) Bilden Sie die du-Form der Fantasie-Verben „umbrasen" und „überdinken"[25] im Präteritum, Perfekt, Futur I und Passiv.**

b) Bilden Sie je einen Fantasiesatz mit den Verben „umbrasen" und „überdinken".[26] Nachdem sie diese Aufgabe ca. fünf Minuten lang schriftlich bearbeitet haben, geht es im zweiten Schritt darum, die acht Verbformen und zwei Sätze mit einem/r Partner:in zu vergleichen. Die Aufgabe lautet hier: 2) Vergleichen Sie Ihre Formen und Sätze: Wo finden Sie Unterschiede? Was war schwierig? Hier kann z.B. mit dem/der Sitznachbar:in oder dem/der Vorder-/Rückmann/-frau zusammengearbeitet werden.

[24] Es sei angemerkt, dass diese Überarbeitung nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt und die umgesetzten Strategien/Scaffolds nur eine kleine Auswahl aller möglichen Strategien/Scaffolds wiedergeben.

[25] Diese zwei Verben wurden so von mir konstruiert, dass sie alle Stolpersteine im Bereich der deutschen Konjugation beinhalten könnten, wie im Folgenden erläutert wird.

[26] Ein Beispiel einer Studierenden für die Bearbeitung der ersten Aufgabe befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 3).

Im Anschluss an diese ca. fünfminütige Austauschphase werden alle Unterschiede und Schwierigkeiten im Seminargespräch zusammengetragen. Antizipiert wird dabei, dass möglichst viele der insgesamt sechs Stolpersteine im Bereich der deutschen Konjugation genannt werden (vgl. Tab. 4). So ist beispielsweise ein möglicher Unterschied zwischen den Formen zweier Vergleichspartner:innen das (Nicht-)Verwenden eines **Umlauts** im **Präsens**. Im Falle von „umbrasen" fällt den Partner:innen folglich z.B. auf, dass ein/e Partner:in die Form „du umbr**a**st" (ohne Umlaut mit Originalvokal aus dem Infinitiv) gewählt hat, während der/die andere die Form „du umbr**ä**st" (mit Umlaut) gebildet hat. Da es je nach Verb im Deutschen beide Varianten gibt (vgl. sagen – du s**a**gst, aber tragen – du tr**ä**gst; vgl. Tab. 4, Zeile 1), entstehen um die Entscheidung, was nun korrekt ist, i.d.R. hitzige Diskussionen. Ebenso angeregt diskutieren die Teilnehmenden beispielsweise die Frage, ob es sich bei umbrasen und überdinken um **trennbare Verben** handelt (du dinkst **über** vs. du **über**dinkst). Denn auch hier muss diese Entscheidung im Deutschen für jedes einzelne Präfix-Verb und teilweise sogar je nach seiner Bedeutung getroffen werden (vgl. du fährst **um** vs. du **um**fährst; vgl. Zeile 2). Weitere mögliche Unterschiede, die die Versuchsteilnehmenden mit ihren Partner:innen entdecken (können) und die irritieren (können), betreffen u.a. die Frage nach dem **Infix „ge-"** im **Perfekt** (du hast über**ge**dinkt vs. du hast überdinkt vgl. du hast über**ge**setzt vs. du hast übersetzt; vgl. Zeile 3) oder nach einem (mehrfachen) **Vokalwechsel** im Perfekt und **Präteritum** (überd**i**nken, du überd**a**nkst, du hast überd**u**nken vgl. singen vs. du überd**i**nktest, du hast überd**i**nkt vgl. lieben). Nicht zuletzt stellt auch die Frage, ob in den analytischen Tempora wie Perfekt und Plusquamperfekt „**haben**" oder „**sein**" als **Hilfsverb** verwendet werden muss, einen der kritischsten Diskussionspunkte dar (du **bist** umgebräst vs. du **hast** umgebräst; vgl. Zeile 5).

Stolperstein Deutsch	Beispiel Deutsch	Beispiel Fantasiesprache
Flexionsformen mit Umlaut	tragen, du trägst	umbrasen, du umbräst/umbrast?
trennbare/untrennbare Verben	umfahren, übersetzen	du dinkst über/du überdinkst?
regelmäßige Verben	• sagen, sagtest, gesagt (Suffix -t im Präteritum; Vorsilbe ge- und Suffix -t im Partizip) • nennen, nanntest, genannt (verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben)	• umbrasen, umbraste, umgebrast / umbrast? • überdinken, du überdanktest/überdinktest, überdankt/überdinkt?
unregelmäßige Verben	singen, sangst, gesungen (Veränderung des Stammvokals)	überdinken, überdankst, überdunken?
Zeiten: Perfekt und Plusquamperfekt	• du bist gelaufen • du warst gelaufen (Hilfsverben haben und sein)	• du bist/hast umgebräst? • du warst/hattest überdinkt?
Zeiten/Modi: Futur & Passiv	• du wirst trainieren • du wirst trainiert (Hilfsverb werden)	• du wirst überdinken? • du wirst umgebrast?

Tabelle 4: Stolpersteine auf der Ebene: Formenbildung: Verben (eigene Abbildung angelehnt an Rösch 2011: 80f.; Helbig/Buscha 2005: 23ff.)

Auch bei diesem Selbstexperiment wird die Tabelle zunächst mit einer leeren rechten Spalte präsentiert. So wird jeder einzelne Stolperstein zunächst im Deutschen erläutert, um die Teilnehmenden dann jeweils zu fragen: **Fällt Ihnen ein (bereits genanntes) Beispiel zu einem der Fantasieverben ein, das zu diesem Stolperstein passt?** Bei welchen konkreten Formen, die zu diesem Stolperstein passen, waren Sie sich mit Ihrem/r Partner:in uneinig oder unsicher? So werden die vorher gesammelten Schwierigkeiten peu à peu systematisch den Stolpersteinen zugeordnet.

Durch dieses Selbstexperiment müssen die Teilnehmenden also alle Entscheidungen treffen, die Menschen mit DaZ treffen müssen, wenn Sie ein einziges deutsches Verb konjugieren. Idealiter fällt ihnen dabei auf, dass Sie die grammatischen Regeln oder das memorierte Ausnahmewissen für diese Entscheidungen nicht bewusst kennen. Vielmehr wird ihnen bewusst, dass sie (als **Erstsprachler:innen**) all diese Regeln und Entscheidungen bei „echten" deutschen Verben größtenteils **intuitiv** aus ihrem Sprachgefühl heraus anwenden und treffen. So lässt sich bei den Paaren oftmals beobachten, dass sie den Lösungsweg über vergleichbare (z.B. ähnlich klingende) existierende Verben im Deutschen wie „überdenken"

oder „umblasen“ wählen. Im Kontrast dazu erleben sie durch das Experiment, wie herausfordernd es ist, über jede dieser kleinen Entscheidungen (Umlaut im Präsens? Verb trennen? Infix „ge“ im Perfekt und Plusquamperfekt? Vokalwechsel im Perfekt und/oder Präteritum? „haben“ oder „sein“ als Hilfsverb? usw.) zunächst bewusst nachdenken und eine mögliche Regel suchen zu müssen.

Zusätzlich zu diesen grammatischen Aspekten beinhaltet der Selbstversuch eine **Sensibilisierung** auf der **semantischen Ebene**. Diese wird vor allem auch durch die Teilaufgabe, zwei Fantasiesätze zu bilden, gefördert. Denn sowohl in der Konjugation als auch in der Bildung der Fantasiesätze besteht eine Schwierigkeit darin, dass die Teilnehmenden die Bedeutung der beiden Verben nicht kennen. Auch diese Situation ist für Menschen (wie z.B. Schüler:innen) mit DaZ eine tagtägliche. Die Unannehmlichkeit und Hilflosigkeit, die sie mit sich bringen kann, ist für Erstsprachler:innen nur schwer vorstellbar und wird durch das Experiment individuell erlebbar. Zum Ausgleich dieser Empfindungen dient das Bilden der beiden Fantasiesätze durch seine spielerisch-kreative Komponente natürlich ebenso der Motivation. Gerade beim gemeinsamen Zusammentragen der Sätze im Seminargespräch entsteht hier erfahrungsgemäß auch ein humorvolles Moment.

Besonders der Bereich der Formenbildung ist im Deutschen sehr reichhaltig mit Blick auf Stolpersteine. Daher sind in diesem Bereich mehrere weitere Diskussionsfragen und ein weiteres Selbstexperiment möglich, die hier nur kurz aufgelistet und skizziert seien. Im Seminar werden die weiteren Unterbereiche der **Pluralbildung** bei Substantiven, der (Possessiv-)**Artikel**, des **Genus** und der weiteren **morphologischen Kategorien** bei Substantiven (und Pronomen) thematisiert und systematisiert. Besonders lerneffektiv und erheiternd gestaltet sich dabei zumeist eine Abstimmung im Plenum zum „richtigen“ Artikel der Wörter **Mascara** und **Nutella**. U.a. diese Abstimmung fördert das Verständnis der (grundsätzlichen) **Arbitrarität** der deutschen **Genera** (also z.B. der Frage: Warum ist **die** Drohne weiblich, aber **das** Mädchen sächlich?). An dieser Stelle ist wieder ein sprachkontrastiver Blick lohnend. Denn in vielen anderen (Herkunfts-)Sprachen gibt es entweder gar keine Artikel mit unterschiedlichen Genera (vgl. Englisch, Ukrainisch oder Türkisch) oder nur einen oder zwei Artikel, die in der Mehrheit der Substantive mit dem Sexus (grammatischen Geschlecht) übereinstimmen (vgl. Arabisch: nur ein Artikel; Italienisch und Spanisch: ein weiblicher und ein männlicher Artikel). Der tabellenartige Überblick über alle wichtigen Stolpersteine im Bereich der Formenbildung beinhaltet außerdem noch die Aspekte: **Präpositionen mit Kasus** (auch Wechselpräpositionen) sowie die **Adjektivdeklination** in Abhängigkeit von der Art des Artikels (siehe Anhang 1).

Zurück zu Praxisbeispiel 4:
Blicken wir mit diesem Sprachwissen auf der Ebene der Formenbildung nun noch einmal zurück auf das Studierendenzitat aus der Lehrpraxis. Wie von der Studentin erkannt, helfen das Wissen und die Selbstexperimente dabei, sich in die Lage von Menschen mit DaZ und/oder aus „bildungsfernen Milieus“ zu versetzen. Als Konsequenz daraus für den ***sprachsensiblen Unterricht*** *lassen sich mehrere unterschiedliche* ***Handlungsoptionen*** *ableiten. Bleiben wir bei dem konkreten Beispiel der* ***Konjugation deutscher Verben****, so ist eine mögliche Implikation als Teil der Sprachsensibilität die bewusste eigene* ***Verwendung*** *von Verben als* ***Lehrkraft****. Dies betrifft sowohl die mündliche Verwendung im* ***Unterrichtsgespräch*** *(vgl. Mikro-Scaffolding z.B. bei Gibbons 2010 oder Beese et al. 2014: 30ff.) als auch die Verwendung in schriftlichen Materialien, Tafelanschrieben und* ***Aufgabenstellungen*** *(vgl. Praxisbeispiel 3). Hier ist*

das Sprachwissen über die Stolpersteine die Grundlage, um beispielsweise folgende Fragen bei der Verwendung von Verben zu bedenken:
*Ist das Verb, das ich verwende unregelmäßig im Tempus, das ich verwende (gibt es z.B. einen Vokalwechsel wie in „er **n**annte" oder entfällt die Silbe „ge" im Partizip wie in „es wurde _analysiert")?*
*Ist das Verb, das ich verwende unregelmäßig in der Person, die ich verwende (gibt es z.B. einen Umlaut wie in „du tr**ä**gst ein")?*
*Muss das Verb in der Zeit/dem Modus, die/den ich verwende, getrennt werden (wie in „**stellen** Sie die Ergebnisse **dar**")?*
*Ist es sinnvoll bzw. wichtig, dass ich genau **dieses** (bildungssprachliche/fachsprachliche) Verb verwende?*
Wenn nein: Gibt es ein alternatives, synonymes Verb, das nicht so komplex ist?
Wenn ja: Wie kann ich das Verständnis des Verbs für die Lernenden (vor-)entlasten (vgl. Scaffolds wie Thematisierung im Unterrichtsgespräch, Hinweise zum schnellen Nachschlagen, Infoboxen etc.)?
*Ist es sinnvoll bzw. wichtig, dass ich genau **dieses** Tempus in **dieser** Person verwende?*
Wenn nein: Gibt es eine alternative, synonyme Formulierung in einem Tempus und/oder einer Person, die nicht so komplex ist?
Wenn ja: siehe oben.
Vergleichbare Fragen können Lehrkräfte analog bei den anderen in diesem Kapitel vorgestellten Stolpersteinen im Bereich der Formenbildung beachten.
*Neben der Sprachsensibilität bezüglich der eigenen verwendeten Unterrichtssprache und schriftlicher Materialien helfen die Stolpersteine im Bereich der Formenbildung selbstverständlich ebenso bei der **Analyse** und dem **Umgang** mit **Lernerfehlern**. Wie eingangs von der Studentin skizziert, ist die Selbsterfahrung über die vielfältigen Zweifelsfälle und schwierigen Entscheidungen bei der Konjugation die Grundlage, um wertschätzend, sensibel und konstruktiv mit entsprechenden Fehlern umzugehen (vgl. Praxisbeispiel 2). Die oben aufgeführten Fragen lassen sich also ganz konkret ebenso gut stellen, wenn einer/einem Schüler:in ein Fehler in der Konjugation unterlaufen ist, um diesen einzuordnen.*

5.3.5 Die Ebene des Satzbaus: Sammeln der Verbpositionen

Die letzte sprachliche Ebene, die der Vollständigkeit halber nun kurz in den Blick genommen wird, ist die Ebene des Satzbaus (also der Syntax). Welche möglichen Stolpersteine gibt es hier?

Praxisbeispiel 5:
In einer Notenbesprechung nach einer Sportklausur sagt Amira der Lehrerin: „Ich verstehe nicht, warum ich habe bekommen eine drei in der Klausur, obwohl ich habe sehr gut verstanden den Bewegungsablauf der Pritschbewegung im Volleyball."

Dieses fiktive Praxisbeispiel zeigt einen potenziellen Stolperstein in seiner Anwendung im Schulalltag durch die Schülerin Amira. Wie Lehrkräfte für diesen Stolperstein sensibilisiert werden können, zeigt das folgende Selbstexperiment (Nr. 5). Hierzu wird lediglich die offene Frage ins Plenum gestellt: **Wo steht in deutschen Sätzen das Verb?** Ziel dabei ist es, die verschiedenen Satzarten herauszuarbeiten, bei denen das Verb an vier verschiedenen Positionen stehen kann (vgl. Tab. 5). Das Vorgehen besteht wiederum im freien Sammeln von Antworten und anschließenden zeilenweisen Ausfüllen der Tabelle je Stolperstein mit genannten Beispielen. Die Verbstellung wird dabei als besonders eindrückliche Hürde im Bereich des Satzbaus herausgegriffen.

Stolperstein Deutsch	Beispiel
Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:	
• Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz	Sie lernt Deutsch.
• Verbklammer bei analytischen Zeiten/Modi	Sie hat Deutsch gelernt.
• Verbendstellung im Nebensatz	…, damit sie Deutsch lernt.
Fragen (mit Fragepronomen: Wer, wann, wo, warum, etc.): Verb in Anfangsstellung oder Zweitstellung (Intonation)	• Wo lernst du Deutsch? • Lernst du auch Deutsch? • Du lernst Deutsch? (steigende Intonation)
Am Satzanfang: Substantiv oder Mittel, mit dem man an vorige Äußerungen anknüpft, oder Satzteile, die man besonders betonen möchte	• Sie lernt Deutsch. • Danach arbeiten wir weiter. • Den Rock ziehe ich nicht an.

Tabelle 5: Stolpersteine auf der Ebene: Satzbau (eigene Abbildung angelehnt an Rösch 2011: 81f.; Helbig/Buscha 2005: 482ff.)

Anschließend wird der letzte Stolperstein (vgl. Zeile 6) hinzugefügt. Er beschreibt die Möglichkeit im Deutschen, beliebige Satzteile an den Anfang eines Satzes zu verschieben, um sie zu betonen oder dorthin Kohäsionsmittel wie „Danach" zu stellen. Hierdurch wird abermals die Verb- und Subjektstellung im Sinne der Inversion beeinflusst.

Zurück zu Praxisbeispiel 5:
Betrachten wir mit diesem linguistischen Wissen also die Äußerung und das Problem der Schülerin Amira. In ihrer Äußerung fallen zwei bzw. fünf Fehler im Satzbau auf: „Ich verstehe nicht, warum ich ***habe bekommen eine drei in der Klausur****, obwohl ich* ***habe*** *sehr gut* ***verstanden den Bewegungsablauf der Pritschbewegung im Volleyball****."*
Ordnen wir diese in die Stolpersteine ein, so geht es um die ***Verbklammer*** *bei analytischen Zeiten (hier zwei Mal dem Perfekt). Hier besteht die große Schwierigkeit für die große Mehrheit aller DaZ-Lernenden darin, dass so gut wie alle anderen Satzteile nach dem Hilfsverb (hier z.B. „habe") aufgelistet werden, bevor endlich das eigentliche Hauptverb (hier z.B. „bekommen") ganz am Satzende genannt wird. Wäre Amiras erster Satz ein Hauptsatz, so müssten das Akkusativobjekt („eine drei") und das Lokaladverbial „in der Klausur" folgendermaßen zwischen Hilfsverb und Hauptverb eingefügt werden: „Warum habe ich* ***eine drei in der Klausur*** *bekommen?". Ebenso verhält es sich mit dem Akkusativobjekt „den Bewegungsablauf der Pritschbewegung im Volleyball" im zweiten Satz.*
Da es sich aber bei den beiden fehlerhaften Sätzen um Nebensätze handelt, liegen hier Hinweise auf einen weiteren Stolperstein vor, nämlich die ***Verbendstellung im Nebensatz****. Es müsste also heißen: „…warum ich eine drei* ***bekommen habe****." Und „…obwohl ich […] sehr gut* ***verstanden habe****." Es ist für viele Nicht-Deutsch-Muttersprachler:innen schier unbegreiflich, warum die eigentliche Tätigkeiten eines (Neben-)Satzes erst nach allen anderen teils nebensächlichen Informationen „verraten" wird. Diese Eigenschaft der deutschen Syntax lässt sich nämlich in vielen anderen Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch oder Arabisch keineswegs finden (vgl. u.a. Ersen-Rasch/Seyhan 2012; El Baghdadi 2013: 21; Ivanenko 2022: 33ff.).*
In Bezug auf Amiras Klausur lässt sich also schlussfolgern, dass sie diese Fehler im Satzbau vermutlich auch in ihrer Klausur konsequent verschriftlicht hat. Je nach Bewertungsschema fallen hier also einige sprachliche

Fehler ins Gewicht der Benotung. Gleichermaßen können solche Satzbaufehler aber auch das inhaltliche Verständnis erschweren oder sogar zu inhaltlichen Fehlern führen.
Es lässt sich also die Konsequenz ziehen, dass für Amira eine ***Förderung*** *im Bereich Verbposition bei analytischen Zeiten (z.B. Perfekt) und in Nebensätzen sinnvoll wäre. Im Sinne von Scaffolding wäre ebenfalls abzuwägen, ob diese Aspekte zu den relevantesten sprachlichen Lernzielen der Lerneinheit für Amiras ganze Lerngruppe gehören. Haben z.B. viele Schüler:innen vergleichbare Fehler in der Klausur gemacht? Sind die sprachlichen Strukturen wichtig, um auch die inhaltlichen Lernziele zu erreichen? Falls dies zutrifft, wäre ein kleinschrittiges Heranführen an die Lernziele im Rahmen der fachlichen Lerneinheit empfehlenswert. Falls dies nicht zutrifft, wäre eine alternative Überlegung, ob diese sprachlichen Fehler in der* ***Bewertung*** *dieser Klausur zu diesem Zeitpunkt überhaupt (stark) gewichtet werden (siehe Beitrag Gersdorf Bewertung in diesem Band).*

5.4 Fazit: Fehleranalyse und Forschungsperspektiven

> *Ich habe selber einen Migrationshintergrund und kann die Schwierigkeiten der deutschen Sprache bestätigen. Da ich damals nicht genug gefördert worden bin, habe ich immer noch Probleme mit manchen grammatikalischen Themen, wie z.B. Die (sic) Artikeln (sic). (Zitat aus einem Studierendenportfolio 2022: 1)*

Dieses Zitat aus dem Abschlussportfolio einer Studierenden bringt die **Relevanz** der **Stolpersteine** im gesamten Bildungssektor prägnant auf den Punkt. Positiv anzumerken ist hier ihre Selbstreflexion bezüglich der Probleme mit der deutschen Sprache. Obwohl sie die gesamte Schullaufbahn inklusive des Abiturs in Deutschland durchlaufen hat, bereiten ihr einige Stolpersteine der deutschen Sprache weiterhin Schwierigkeiten. Welche Schwierigkeiten dies sind, zeigt sie ironischerweise exemplarisch im identischen Satz in Form der Fehler „Die“ und „Artikeln“. Hier finden sich also Hinweise auf drei typische Stolpersteine, nämlich die Arbitrarität der deutschen Artikel, die Deklination von Artikeln und Nomen sowie die Groß- und Kleinschreibung. Hier wird demnach deutlich, wie wichtig das Sprachwissen über die Stolpersteine und eine darauf aufbauende Förderung über die gesamte Schulzeit ist.

Eine ähnliche Fehleranalyse eines fiktiven Beispiels bildet den Abschluss der Lerneinheit zu den Stolpersteinen der deutschen Sprache. Sie wird im Folgenden kurz skizziert, nachdem die **wichtigsten Inhalte** des vorliegenden Beitrags zusammengefasst werden. Der Hauptkern dieses Beitrags besteht in der Beschreibung der fünf Selbstexperimente (von insgesamt sieben), durch die die Stolpersteine der deutschen Sprache für die Versuchsteilnehmenden „am eigenen Leib“ erfahrbar werden. Entstanden und erprobt wurden die Experimente im Seminar „Sprachsensibler Unterricht“. Wie im Beitrag erläutert, sind sie (mit gewissen Anpassungen) aber auch für jegliche andere Zielgruppen einsetzbar, die sich in die Lage einer Person versetzen möchten/sollen, die (Bildungs-)Deutsch nicht vollkommen fehlerfrei beherrscht. Um dieses **Sprachbewusstsein** (vgl. z.B. Luchtenberg 2017; Gürsoy 2019) zu fördern, wurde der Ablauf (und das Material) folgender Selbstexperimente auf fünf sprachlichen Ebenen und unter Einbezug von Praxisbeispielen dargelegt:

Ebene der Lautung und Artikulation: Ein **Aussprache-Experiment** zu drei Isländischen Wörtern/Wendungen (Gjörðu svo vel!; Skàl!; Fyrirgeðu), um u.a. die bedeutungsunterscheidende Funktion der Vokallänge im Deutschen anhand eines Praxisbeispiels aus einem Unterrichtsgespräch zu verdeutlichen und erlebbar zu machen (vgl. Mohammeds Vorstellung als „Mumu“ statt „Momo“).

Ebene der Rechtschreibung: Ein „**doppeldeutiges**“ **Diktat** mit je zwei Lösungen für die drei identisch klingenden Wörter: Lied/Lid, Mal/Mahl und Rat/Rad. Hier wurde vor allem die uneinheitliche Beziehung zwischen Phonemen (Lauten) und Graphemen (Buchstaben) im Deutschen deutlich und erlaubte Rückschlüsse bei der Fehleranalyse der Bildergeschichte des ukrainischen Schülers Danilo (vgl. z.B. den „intelligenten“ Fehler „er tu**h**t, als ob er spielt“). Für Mohammed und Danilo wurden jeweils im Anschluss wertvolle erste Impulse für ihre sprachliche Förderung abgeleitet.

Ebene von Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung: Eine **unmögliche Übersetzung** voller Homonyme und typisch deutscher Konzepte (Becken, Decke, Flügel, Feierabend, Schadenfreude), um eine Schulbuchaufgabe für Geschichte sprachsensibel zu überarbeiten (z.B. durch das Ersetzen unnötig komplexer Fremdwörter wie „Journal“ durch „Zeitschrift“).

Ebene der Formenbildung: Eine **komplizierte Konjugation** von **Fantasieverben** (umbrasen und überdinken), die alle Stolpersteine deutscher Verben beinhalten (z.B. Wechsel zum Umlaut, doppelter Vokalwechsel mit oder ohne Präfix „ge-“, trennbar oder nicht: umbrasen, du umbräst, du hast umbriest, du brustest um). Mithilfe dieser Sensibilisierung wurden Praxisimplikationen für Lehrkräfte zur eigenen Verwendung von Verben präsentiert (z.B. im Unterrichtsgespräch oder in schriftlichen Aufgaben).

Ebene des Satzbaus: Das **Sammeln** der **Verbpositionen** abhängig von den sechs verschiedenen Satzarten (Erststellung, Zweitstellung, Erst- und Endstellung, Endstellung), um exemplarisch die sprachlichen (nicht fachlichen!) Probleme der Schülerin Amira in einer Sportklausur diagnostizieren zu können (Verbzweitstellung im Nebensatz und fehlende Satzteile in der „Mitte“ der Verbklammer). Auch hier erfolgten erste Förderungsansätze.

Zur Einordnung der Selbst-Experimente in die theoretischen Grundlagen und als übersichtlicher Überblick wurde ein **Handout** mit einer Sammlung vieler typischer Stolpersteine vorgestellt (siehe Anhang 1). Dieses Handout fasst alle im Beitrag vorgestellten Tabellen auf einen Blick zusammen. Es lässt sich in der Lerneinheit für eine abschließende **Fehleranalyse** einsetzen, bei der die Teilnehmenden ihr neu erworbenes Wissen direkt auf eine fiktive Schüleräußerung anwenden können. Die Äußerung lautet: **Die Mädchen hort zu den Lerer jeden Tak in der Deutsch Unterricht, damit sie lernt besser deutsch**. Dazu erhalten die Teilnehmenden folgende Aufgabe, die mündlich weiter erläutert wird: **Auf welche Stolpersteine der deutschen Sprache finden sich Hinweise?**[27] Zur besseren Verständlichkeit wird ein Beispiel hinzugefügt, nämlich: Fehler: das Sib (statt das Sieb) Stolperstein: Laut-Buchstaben-Zuordnung: Dehnungs-e.

[27] Die Aufgabe wird um folgende Erläuterung ergänzt: Nutzen Sie das Handout zu den Stolpersteinen Deutsch als Hilfe. Notieren Sie jeweils den Fehler und den Stolperstein (siehe Handout).

Nach der Bearbeitung in Einzel- und/oder Partnerarbeit wird der Satz Fehler für Fehler mit den Teilnehmenden analysiert, um schlussendlich zu folgender Lösung zu kommen (vgl. Abb. 6):

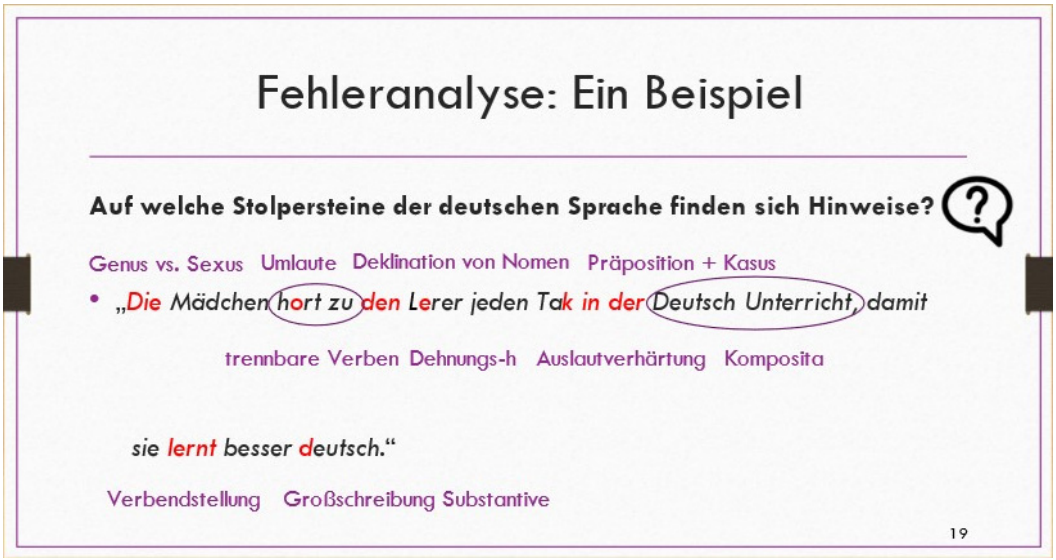


Abbildung 6: PowerPoint-Folie zur abschließenden Fehleranalyse: Lösung

Ausgehend von den in diesem Beitrag vorgestellten Inhalten bleiben einige Fragen offen, die in zukünftigen Forschungsarbeiten untersucht werden könnten, wie z.B. folgende Fragen:

- Wie können die Stolpersteine der deutschen Sprache vertiefend empirisch überprüft werden?
- Wie lässt sich das sprachliche Grundlagenwissen (um die Stolpersteine der deutschen Sprache) stärker in die Curricula aller Fächer im Sinne der sprachlichen Anforderungen einbauen?
- Wie lässt sich das sprachliche Grundlagenwissen in der Ausbildung von Lehrkräften stärker mit den einzelnen Fachdisziplinen verzahnen?
- Wie können die Stolpersteine systematisch genutzt werden, um Konzepte und konkrete Methoden zur Umsetzung sprachsensibler Bewertungen in der Schulpraxis zu entwickeln?
- Wie kann der Umgang mit den Stolpersteinen im Rahmen bestehender Konzepte zur Sprachförderung routinisiert werden, so dass sie langfristig keinen Mehraufwand im Lehreralltag bedeuten?
- Wie könnten schul-/fachübergreifende Kooperationen zu den Stolpersteinen konzipiert werden (z.B. zur Sammlung typischer Stolpersteine je nach Herkunftsland und dazu passendem Fördermaterial)?
- In welcher Form können aktuelle Lehrkräfte angesichts der omnipräsenten Fluchtbewegungen weitergebildet werden in Bezug auf das sprachliche Grundlagenwissen und sprachsensiblen Unterricht und/oder DaZ im Allgemeinen?

Es bleibt festzuhalten, dass das sprachliche Grundlagenwissen zu den Stolpersteinen der deutschen Sprache das Fundament für annähernd alle weiteren Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Sprachstandsdiagnostik, Sprachförderung, Leistungsbewertung) bildet. Damit stellen die Stolpersteine eine essenziele Basis in der Ausbildung von Lehrkräften und der Lehrpraxis in Deutschland dar, ohne die der Lehralltag in der aktuellen (und zukünftigen) gesellschaftspolitischen Situation undenkbar ist.

5.5 Literatur

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 7–9.

Beese, Melanie et al. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.

Cornelsen Verlag GmbH (2023): Duden.de: Sprachwissen. https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-langsten-Worter-im-Dudenkorpus [07.07.23].

Dicct.cc. Deutsch-Englisches Wörterbuch (2023): schadenfreude. https://www.dict.cc/?s=schadenfreude [28.02.23].

El Baghdadi, Houria (2013): Sprachbeschreibung Arabisch. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. http://www.prodaz.org/content/sprachbeschreibung_arabisch.pdf [06.03.2023].

Ersen-Rasch, Margarete, Hayrettin Seyhan (2012): Güle güle. Türkisch für Anfänger. Ismaning: Hueber.

Ewert, Laura (2021): Die Vagina ist in der Sprache unterrepräsentiert. In: Welt.de. https://www.welt.de/kultur/article148379786/Die-Vagina-ist-in-der-Sprache-unterrepraesentiert.html [06.03.2023].

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln, In: Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht, Bd. 39, H. 233, S. 4–13.

Gantefort, Christoph und Michalak, Magdalena (2017): Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schröder und Annika Witte (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 61–73.

Gibbons, Pauline. (2002). Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

Gogolin, Ingrid und Imke Lange (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

Grube, Ulrike, Börner, Natalja (2020): Ukrainisch – Wort für Wort. Reise Know-How Verlag.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf [06.03.2023].

Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin/München: Langenscheidt.

Ivanenko, Svitlana (2022): Sprachbeschreibung Ukrainisch. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. http://www.prodaz.org/content/sprachbeschreibung_ukrainisch.pdf [06.03.2023].

Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36: S. 15–43.

Köker, Anne (2018): Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Priewe (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann. S. 57–71.

Kolbina, Vera und Sotnykova, Svitlana (2020). Ukrainisch für Anfänger. Buske Verlag.

Krifka, Manfred, Błaszczak, Joanna, Leßmöllmann, Annette, Meinunger, André, Stiebels, Barbara, Tracy, Rosemarie und Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Heidelberg: Springer.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Bonn: Varus.

Leisen, Josef (2020): Sprachbildung im sprachsensiblen Politikunterricht. In: Sabine Achour, Bernward Debus, Tessa Debus und Peter Massing (Hrsg.): Sprachbildung im Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 10–21.

Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke und Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–162.

Michalak, Magdalena (2014): Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung. In: Magdalena Michalak (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 57, S. 67–101, online verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011 [02.12.2022].

Ohm, Udo (2009): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: S. 14: 21–29.

Parkvall, Mikael (2008): The simplicity of creaoles in a cross-linguistic perspective. In: Matti Mietsamo, Kaius Sinnemäki and Fred Karlsson (Hrsg.): Language complexity: Typology, contact, change: S. 265–286.

Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Studienbuch. Berlin: Akademie Verlag 2011.

Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2017.

de Saussure, Ferdinand (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.

de Saussure, Ferdinand (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013a): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) Sprache im Fach, Münster: Waxmann, S. 25–40.

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth und Helten-Pacher, Maria-Rita (2013b): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Freiburg: Fillibach bei Klett.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2022): Das Ukrainische – Eine Sprachbetrachtung mit möglichen Stolpersteinen für Deutschlernende.

Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Online abrufbar: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [06.03.2022].

Tajmel, Tanja (2013): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Charlotte Röhner und Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 198–211.

Tekinay, Alev (2002): Günaydın. Einführung in die moderne türkische Sprache. Wiesbaden: Reichert.

Wallner, Franziska (2021): Wie viel Linguistik brauchen Lehrer/innen? Empirische Befunde zum sprachbezogenen Professionswissen von Lehrkräften. In: Inci Dirim und Anke Wegner (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge: S. 203–226.

5.6 Anhang

Anhang 1: Handout zu Stolpersteinen der deutschen Sprache

Die dargestellten Stolpersteine der deutschen Sprache (vgl. Rösch 2011) zeigen, welchen Anforderungen vor allem SuS mit Deutsch als Zweitsprache ausgesetzt sind, wenn sie Deutsch mündlich oder schriftlich rezipieren oder produzieren. Bei der Fehleranalyse ist die Berücksichtigung der Stolpersteine ein wichtiges Instrument für die Lehrkraft (Analyse von Fehlern, Fehlertypen und ihren Ursachen sowie von Anhaltspunkten für die weitere Förderung).

Handout zu Stolpersteinen der deutschen Sprache

1) Lautung und Artikulation

Stolperstein Deutsch	Beispiel Isländisch	Beispiel Deutsch
Konsonantenhäufungen und -verbindungen	Gjörðu, svo, Skàl, Fyrirgeðu	• Herbst, du ringst, ängstlich, sitzt
Bedeutungsunterscheidende Phonemopposition	…	• Hüte – Hütte (lange/ kurze Vokale) • ihm – im
Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt	Gjörðu, Fyrirgeðu	• ä, ü, ö (Umlaute) • au, eu (Diphthonge=Doppellaute)
Auslautverhärtung	…	• Grab, bald, Tag (b, d, g wird /p/, /t/, /k/)

2) Rechtschreibung

Stolperstein Deutsch	Beispiel
Laut-Buchstaben-Zuordnung: Konsonantenhäufung, s-Laute und s-Verbindungen, Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e etc.	• Herbst • /s/, /z/, /ʃ/ • Aale vs. alle • Mahl • Lied
Unterschiede zwischen Geschriebenem und Gesprochenem	• Zahn, Weizen (z wird /ts/ gesprochen) • Grab, bald, Tag (Auslautverhärtung: b, d, g wird /p/, /t/, /k/)
unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter (Lied – Lid)	Lied/Lid, Mal/Mahl, Rat/Rad
Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen	Substantive groß, Zeit zum Lesen
Kommasetzung	bei Infinitivgruppen
Fremdwörter, Internationalismen	Portemonnaie/Portmonee

3) Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildung

Stolperstein Deutsch	Beispiel
Komposita	Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung
Vor-/Nachsilben	anmachen vs. ausmachen
Teekesselchen (Homonyme)	Becken, Decke, Flügel
Ableitungen von Wörtern	endlich von Ende
Wörter, die nicht in anderen Sprachen existieren	Feierabend, Schadenfreude

- Partikel (unflektierbare Wörter):
- Präpositionen (auf, unter, in, trotz, wegen)
- Konjunktionen: verbindend (und, oder, sowohl … als auch), unterordnend (weil, wenn, dass) und nebenordnend (denn, trotzdem)
- Adverbien (gestern, dahin, oben, so, gern)
- Modalpartikel (doch, mal) zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts

4) Formenbildung

- Personal- und Possessivpronomen und deren Dreigliedrigkeit:
    - Singular (er/sie/es – sein/ihr/sein)
    - Plural (wir/ihr/sie – unser/euer/ihr)
    - eingliedrige Höflichkeitsformen (Sie – Ihr)
- Präposition + Kasus (ohne + Akkusativ, mit + Dativ, wegen + Genitiv/Dativ)
    - Wechselpräpositionen: in der Stadt vs. in die Stadt (wo + Dativ, wohin + Akkusativ)
- Adjektivdeklination in Abhängigkeit von der Art des Artikels
- Deklination von Nomen und Pronomen
    - Er sieht den Vogel, die Tasche gehört ihr, das Handy seines Freundes klingelt

- Verben:

Stolperstein Deutsch	Beispiel Deutsch	Beispiel Fantasiesprache
Flexionsformen mit Umlaut	tragen, du trägst	umbrasen, du umbräst/umbrast?
trennbare/untrennbare Verben	umfahren, übersetzen	du dinkst über/du überdinkst?
regelmäßige Verben	• sagen, sagte, gesagt (Suffix -t im Präteritum; Vorsilbe ge- und Suffix -t im Partizip) • nennen, nannte, genannt (verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben)	• umbrasen, umbrastest, umgebrast? • überdinken, überdanktest/überdinktest, überdankt/überdinkt?
unregelmäßige Verben	singen, sang, gesungen (Veränderung des Stammvokals)	überdinken, überdank, überdunken?
Zeiten: Perfekt und Plusquamperfekt	• du bist gelaufen • du warst gelaufen (Hilfsverben haben und sein)	• du bist/hast umgebräst? • du warst/hattest überdinkt?
Zeiten/Modi: Futur & Passiv	• du wirst trainieren • du wirst trainiert (Hilfsverb werden)	• du wirst überdinken? • du wirst umgebrast?

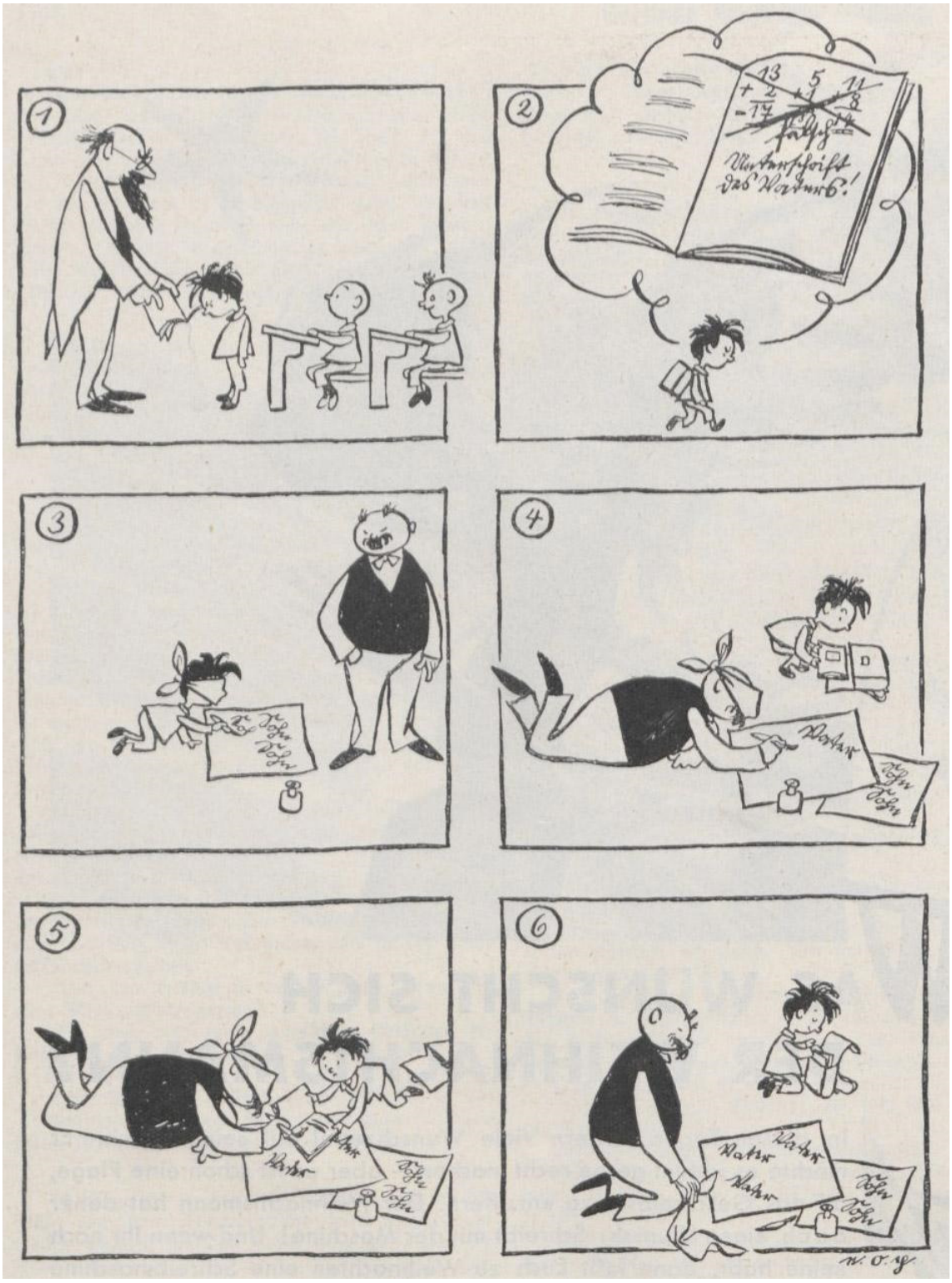
Stolperstein Deutsch	Beispiel
Pluralbildung • -e • - e & Umlaut • -er • -er & Umlaut • nur Umlaut • -en • -n • -s • Pluralkonkordanz	 • Tiere • Füße • Kinder • Bücher • Vögel • Frauen • Nadeln • Autos • ein Kind singt; viele Kinder singen
Artikel (drei Genera) im Singular und im Plural: • bestimmt • unbestimmt	 1. Singular: der/die/das & Plural: die für alle Genera 2. Singular: ein/eine & Plural: viele, alle, etc., Nullartikel
Possessivartikel	• Singular und Plural: mein-/dein-/sein- etc., mein Auge, meine Augen

- Genus vs. Sexus (grammatisches vs. natürliches Geschlecht), z.B. das Mädchen

5) Satzbau

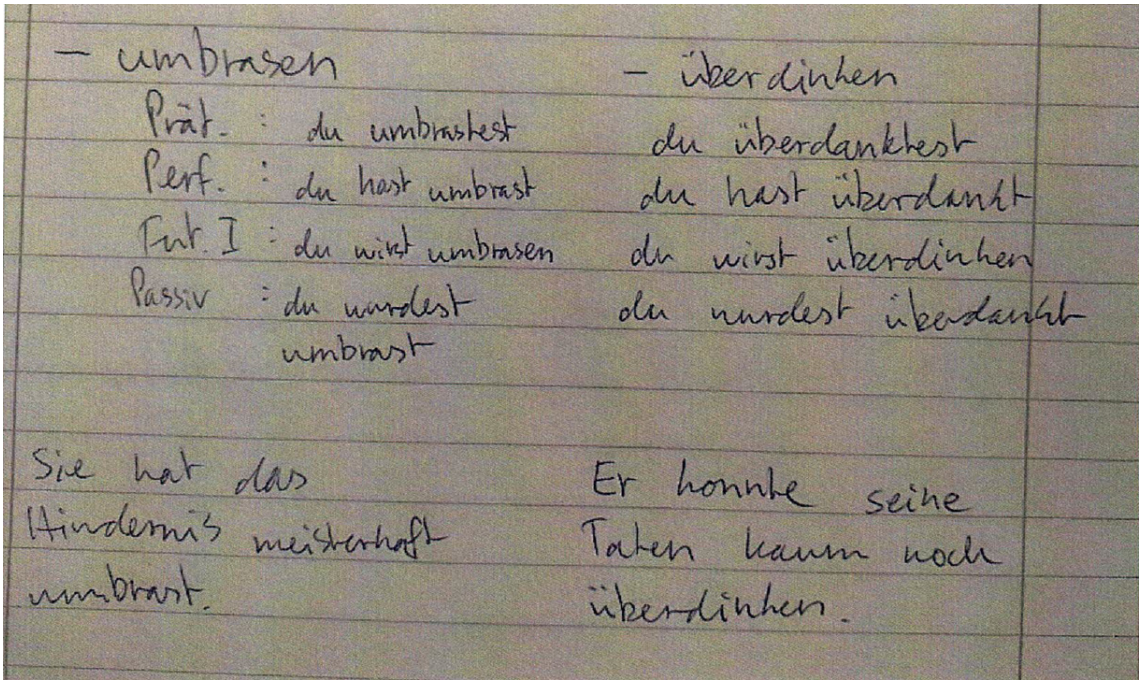
Stolperstein Deutsch	Beispiel
Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:	
• Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz	Sie lernt Deutsch.
• Verbklammer bei analytischen Zeiten/Modi	Sie hat Deutsch gelernt.
• Verbendstellung im Nebensatz	…, damit sie Deutsch lernt.
Fragen (mit Fragepronomen: Wer, wann, wo, warum, etc.): Verb in Anfangsstellung oder Zweitstellung (Intonation)	• Wo lernst du Deutsch? • Lernst du auch Deutsch? • Du lernst Deutsch? (steigende Intonation)
Am Satzanfang: Substantiv oder Mittel, mit dem man an vorige Äußerungen anknüpft, oder Satzteile, die man besonders betonen möchte	• Sie lernt Deutsch. • Danach arbeiten wir weiter. • Den Rock ziehe ich nicht an.

Anhang 2: Bildergeschichte „Die Unterschrift“



Quelle: e.o.plauen 1935. In: Berliner Illustrierte 48. www.vaterundsohn.de [06.03.2023].

Anhang 3: Beispiel für die Konjugation von „umbrasen“ und „überdinken“ (Selbst-Experiment 4)



– umbrasen

Prät.: du umbrastest
Perf.: du hast umbrast
Fut. I: du wirst umbrasen
Passiv: du wurdest umbrast

Sie hat das Hindernis meisterhaft umbrast.

– überdinken

du überdankest
du hast überdankt
du wirst überdinken
du wurdest überdankt

Er konnte seine Taten kaum noch überdinken.

Ina Kaplan und Laura Reuter

6 Wie kann man mithilfe von Erklärvideos einen Schulbuchtext sprachsensibel aufbereiten? – Ein Beispiel bezogen auf den Deutschunterricht der Grundschule

6.1 Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags steht die Darstellung einer Lerneinheit zum Thema „Sprachsensible Aufbereitung eines Schulbuchtextes mithilfe von Erklärvideos". In dieser Einheit erstellen Lehramtsstudierende an der Universität Siegen Erklärvideos zu einem bildungssprachlichen Merkmal eines Schulbuchtexts für Schüler:innen der Grundschule, um diesen das Verständnis des Schulbuchtextes zu erleichtern. Dadurch sollen die Lehramtsstudierenden vor allem bildungssprachliche sowie digitalisierungsbezogene Kompetenzen (weiter-)entwickeln. Die Lerneinheit wurde im Projekt „Sprachbildung im Fachunterricht unter Einbezug digitaler Medien" (SiFudi) (vgl. Decker 2021) konzipiert und erstmals im Sommersemester 2021 eingesetzt. Verortet ist das Projekt SiFudi im bildungsconnector:Olpe (bc:Olpe), einer Kooperationsstruktur zwischen der Universität Siegen und allen allgemeinbildenden Schulen im Kreis Olpe, welche das Ziel verfolgt, die Forschungs- und Lehrinteressen der Universität Siegen mit dem Entwicklungsinteresse der Kooperationsschulen projektorientiert zu verzahnen. Bevor die Lerneinheit im Einzelnen vorgestellt wird (Kap. 3) und erste Ergebnisse der Evaluation präsentiert werden (Kap. 4), wird zunächst genauer auf die Bedeutung sprachbildungs- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften eingegangen (Kap. 2). Der Beitrag endet mit einem Fazit und einem kurzen Ausblick auf Forschungsperspektiven (Kap. 5).

6.2 Fachliche und theoretische Verortung: Sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen

Kern des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist es, die Schüler:innen „zur Teilhabe und zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Zukunft zu befähigen" (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021: 4). In diesem Zusammenhang ist es von zentraler Bedeutung,

> *dass sprachliche Bildung und Förderung bei Fragen der Integration, der Inklusion, der Anerkennung von Vielfalt, der Schaffung von Chancengleichheit u.ä. immer zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen gehören. (Becker-Mrotzek und Roth 2017: 12)*

So wird anknüpfend an die Ausführungen zur Definition und Bedeutung von Bildungssprache in den vorangegangenen Kapiteln deutlich, dass die Grundlagen für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bereits in der Primarstufe gelegt werden sollten, wie Schramm et al. (2013) am Beispiel des wissenschaftlichen Begründens im Sachunterricht konstatieren. Auch Kniffka (2019: 272) plädiert dafür, bereits bei neu zugewanderten Schüler:innen den „basalen Zweitspracherwerb Deutsch unmittelbar mit Fachinhalten und Bildungssprache zu verknüpfen." Allerdings wird dies – wie die von Schramm et al. (2013) referierten Studien zeigen – im Unterricht kaum umgesetzt. Es ist aus unserer Sicht daher

unbedingt erforderlich, bereits Lehramtsstudierenden im Studium systematisch zu vermitteln, wie sie die bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen gezielt auf- und ausbauen können (vgl. Schindler und Siebert-Ott 2013; Lehnen und Schindler 2017).

Neben der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen stehen Lehrkräfte angesichts des technologischen Wandels unserer Gesellschaft zudem vor der Aufgabe, „digitale Medien im eigenen Fachunterricht sinnvoll methodisch und didaktisch einzusetzen und Medienkompetenz zu vermitteln […]" (Woerfel 2020: 272). In der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt" (2018: 8) wird in der Präambel beschrieben, wie sich der Alltag der Menschen durch die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche stetig wandelt. Dabei definieren die Minister:innen Digitalität im weiteren Sinne als

> *Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen […] bringen. (ebd.)*

Will Schule also ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, darf sie zu dieser gesellschaftlichen Entwicklung „keine Parallelwelt darstellen" (Heusinger 2020: 11). Studien zeigen jedoch, dass Deutschland im internationalen Vergleich der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien an Schulen deutlich zurückliegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dies resultiert sowohl aus einer oftmals mangelhaften digitalen Ausstattung in den Schulen als auch aus den bislang wenig ausgebildeten digitalen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte an den Schulen (vgl. Bos et al. 2016). Letzteres liegt u.a. daran, dass Lehramtsstudierende bis dato zu wenig Gelegenheiten geboten bekommen, entsprechende Fähigkeiten im Rahmen ihres Studiums zu entwickeln (vgl. Eickelmann et al. 2016; Lorenz und Endberg 2019). Schmid et al. (2016) weisen zudem darauf hin, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge digitale Medien weniger nutzen und auch eine geringere Motivation zeigen, sich digitalisierungsbezogene Kompetenzen anzueignen.

Aus diesem Grund erscheint es aus unserer Sicht sinnvoll und notwendig, die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen mit der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu verzahnen und den Studierenden aufzuzeigen, wie das Potential digitaler Medien für den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen optimal genutzt werden kann, denn nur so kann durchgängige Sprachbildung durch multimodale, digitale Interaktionssituationen und Hilfestellungen eine neue Ebene erreichen, wie es Becker-Mrotzek et al. (2021: 118) beschreiben:

> *Sprachliche Bildung ist in Zukunft weiter zu denken: Digitale Medien ermöglichen neue Formate des mündlichen, schriftlichen und multimedialen Austausches zwischen den Menschen, aber auch die automatisierte Verarbeitung von sprachlichen Informationen.*

Hier setzt die im Zentrum dieses Beitrags stehende Lerneinheit „Sprachsensible Aufbereitung eines Schulbuchtextes mithilfe von Erklärvideos" an, welche im Folgenden genauer beschrieben und anhand eines Beispiels veranschaulicht wird.

6.3 Sprachsensible Aufbereitung eines Schulbuchtextes mithilfe von digitalen Medien

Im Rahmen der Seminare des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ-Moduls), welche auf Studierende des Lehramts Grundschule fokussieren, soll die sprachsensible Aufbereitung eines Schulbuchtextes mithilfe von digitalen Medien – konkret Erklärvideos – vermittelt werden. Die Sitzungen wurden als rein digitales Setting (E-Learning) konzipiert, da zur Zeit der Durchführung im Seminar die coronabedingte Maßgabe des Distanzunterrichts an Universitäten bestand. Die Sitzungen sind in drei aufeinander aufbauende Einheiten unterteilt.

1. Sitzung: In einer vorbereitenden Einheit lernen die Studierenden das Konzept Scaffolding auf theoretischer Ebene kennen. Scaffolding ist eines der bedeutsamsten Konzepte in Bezug auf einen sprachsensiblen Fachunterricht. Zentral ist der schrittweise Aufbau sprachlichen und fachlichen Wissens mithilfe sogenannter „Scaffolds“, die „Brücken“ zwischen der Alltags- und der Bildungssprache bilden. Das Makro-Scaffolding besteht dabei aus drei Bausteinen: Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung. Auf der Mikro-Scaffolding-Ebene wird die konkrete Unterrichtsinteraktion fokussiert (vgl. Gibbons 2002; Kniffka 2010).

2. Sitzung: Das über Scaffolding erworbene Wissen soll in der anschließenden Sitzung praktisch umgesetzt werden, wobei die Bedarfsanalyse und die Unterrichtsplanung als Bausteine des Makro-Scaffolding im Zentrum stehen. Bei der Umsetzung des Bausteins Bedarfsanalyse analysieren die Lehramtsstudierenden einen konkreten Schulbuchtext. Dazu wird zunächst mithilfe einer vertonten PowerPoint-Präsentation Wissen über Bildungssprache und bildungssprachliche Merkmale in Fachtexten vermittelt (vgl. Tab. 1).

Lexikalisch-semantische Merkmale	**Syntaktische Merkmale**
Komposita (zusammengesetzte Wörter), Beispiel: Vorzeichenwechselkriterium	*Funktionsverbgefüge* (semantische Einheiten, die aus der festen Verbindung von Substantiv und Funktionsverb bestehen), Beispiel: in Zahlung geben
normierte Fachbegriffe, Beispiel: rechtwinklig	*umfangreiche Attribute* (einem Substantiv, Adjektiv oder Adverb beigefügte nähere Bestimmung), Beispiel: die nach oben offene Richterskala
Nominalisierungen (als Nomen gebrauchte Wörter einer anderen Wortart), Beispiel: Vervielfachen	*Satzgefüge* (aus Haupt- und Nebensatz bzw. -sätzen zusammengesetzte Sätze), Beispiel: man rechnet es zusammen, indem man...
Präfixverben (mit einer Vorsilbe gebildete Verben), Beispiel: eine Strecke zurücklegen	*unpersönliche Konstruktionen,* Beispiel: man kann feststellen
Termini mit mehrfacher/ kontextabhängiger Bedeutung, Beispiel: Strecke	*Kohäsionsmarkierungen* (Markierung des Textzusammenhangs), Beispiel: Konnektivpartikel wie obwohl oder trotzdem)
Konnektoren (sprachliche Ausdrücke, die Sätze in eine spezifische semantische Beziehung zueinander setzen können) *mit spezifischen, z.T. unterschiedlichen Bedeutungen*, Beispiel: während	

Tabelle 1: Merkmale des Registers „Bildungssprache“ in Anlehnung an Morek und Heller 2012; Leisen 2017

Anschließend arbeiten die Studierenden die bildungssprachlichen Merkmale in einem Schulbuchtext in Einzelarbeit heraus. Der Schulbuchtext stammt aus dem Schulbuch für den Sachunterricht „Pusteblume“ für die vierte Klasse.[1] Das Aufgabenblatt für die Lehramtsstudierenden ist Abbildung 1 zu entnehmen:

Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern (Schwerpunkt Grundschule)
SoSe 2021

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie sind Lehrkraft an einer Grundschule und eine Kollegin/ein Kollege möchte einen Schulbuchtext über „Braunkohle“ (Abb. 1) im Deutschunterricht der Klasse 4 einsetzen. Sie/er ist sich unsicher, ob dieser Text für ihre/seine sprachlich heterogene Lerngruppe geeignet ist und bittet Sie um Rat: Welche (bildungs-)sprachlichen Anforderungen stellt der Text Ihres Erachtens an die Schüler:innen? Markieren Sie dazu zunächst die (bildungs-)sprachlichen Elemente (einzelne bzw. mehrere Wörter) im Text, übertragen Sie diese anschließend in die Tabelle (Abb. 2) und benennen Sie auch das dazugehörige (bildungs-)sprachliche Merkmal (Fachterminus). Falls Sie den Fachterminus nicht kennen, lassen Sie die entsprechende Zelle einfach frei.

Der Abbau der Braunkohle

In dem Dreieck zwischen Aachen, Köln und Mönchen Gladbach wird Braunkohle abgebaut. Große Schaufelradbagger tragen zunächst eine 100 bis 400 Meter dicke Deckschicht ab, unter der die Braunkohle liegt. Diese Deckschicht wird entweder als Abraum zu Hügeln aufgeschüttet oder dort abgekippt, wo die Braunkohle schon abgebaut wurde. Nach dem Abtragen der Deckschicht wir die Braunkohle ausgebaggert und über kilometerlange Förderbänder zu einem Kraftwerk gebracht. Dort wird die Kohle verbrannt und elektrische Energie erzeugt. Die Braunkohle ist eine wichtige Energiequelle. In Deutschland wird derzeit jede vierte elektrische Lampe mit Energie aus Braunkohle betrieben. Im rheinischen Braunkohlenrevier haben viele Menschen durch den Abbau der Braunkohle Arbeit, mit der sie ihren Lebensunterhalt verdienen.

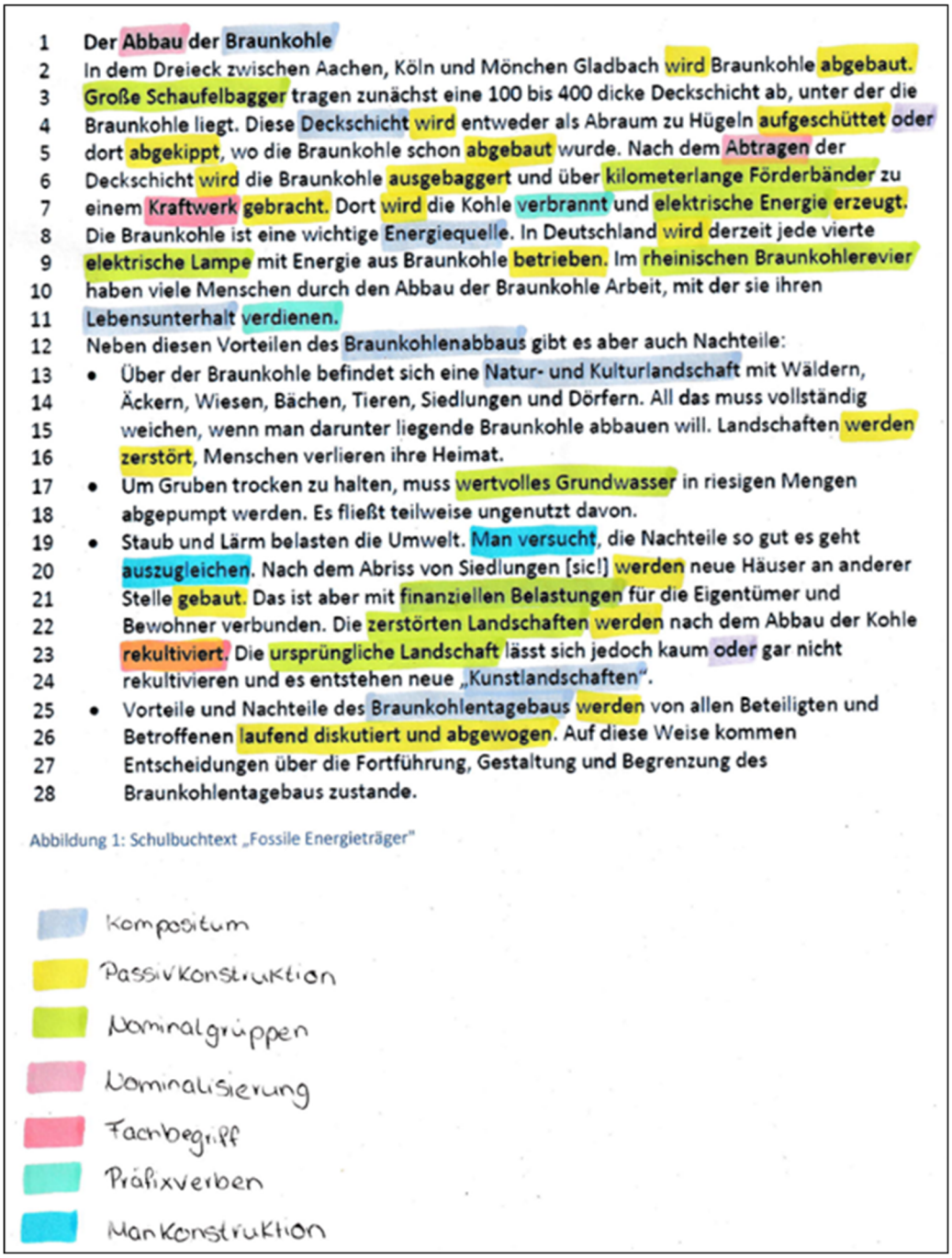
Neben diesen Vorteilen des Braunkohlenabbaus gibt es aber auch Nachteile:

- Über der Braunkohle befindet sich eine Natur- und Kulturlandschaft mit Wald, Äckern, Wiesen, Bächen, Tieren, Siedlungen und Dörfern. All das muss vollständig weichen, wenn man darunter liegende Braunkohle abbauen will. Landschaften werden zerstört, Menschen verlieren ihre Heimat.
- Um die Gruben trocken zu halten, muss wertvolles Grundwasser in rieseigen Mengen abgepumpt werden. Es fließt teilweise ungenutzt davon.
- Staub und Lärm belasten die Umwelt. Man versucht, die Nachteile so gut es geht auszugleichen. Nach dem Abriss von Siedlungen werden neue Häuser an anderer Stelle gebaut. Das ist aber mit finanziellen Belastungen für die Eigentümer und Bewohner verbunden. Die zerstörten Landschaften werden nach dem Abbau der Kohle rekultiviert. Die ursprüngliche Landschaft lässt sich jedoch kaum oder gar nicht rekultivieren und es entstehen neue „Kunstlandschaften“.
- Vorteile und Nachteile des Braunkohlentagebaus werden von allen Beteiligten und Betroffenen laufend diskutiert und abgewogen. Auf diese Weise kommen Entscheidungen über die Fortführung, Gestaltung und Begrenzung des Braunkohlentagebaus zustande.

Abbildung 1: Arbeitsblatt zur Analyse des Schulbuchtextes „Der Abbau der Braunkohle“

[1] Der Text ist ursprünglich aus einem Lehrbuch für Sachunterricht entnommen, wird hier allerdings für den Deutschunterricht adaptiert, für den diese Lerneinheit konzipiert ist. Grundsätzlich können die Inhalte jedoch ebenfalls auf den Sachunterricht bzw. auf alle Fächer bezogen werden.

In einer vorgefertigten Tabelle können die Studierenden schließlich die konkreten bildungssprachlichen Merkmale einfügen und mit den entsprechenden Fachtermini versehen. Eine Studierende hat beispielsweise in ihrer Bearbeitung die Merkmale farblich unterschieden (Abbildung 2).



Der Abbau der Braunkohle

In dem Dreieck zwischen Aachen, Köln und Mönchen Gladbach wird Braunkohle abgebaut. Große Schaufelbagger tragen zunächst eine 100 bis 400 dicke Deckschicht ab, unter der die Braunkohle liegt. Diese Deckschicht wird entweder als Abraum zu Hügeln aufgeschüttet oder dort abgekippt, wo die Braunkohle schon abgebaut wurde. Nach dem Abtragen der Deckschicht wird die Braunkohle ausgebaggert und über kilometerlange Förderbänder zu einem Kraftwerk gebracht. Dort wird die Kohle verbrannt und elektrische Energie erzeugt. Die Braunkohle ist eine wichtige Energiequelle. In Deutschland wird derzeit jede vierte elektrische Lampe mit Energie aus Braunkohle betrieben. Im rheinischen Braunkohlerevier haben viele Menschen durch den Abbau der Braunkohle Arbeit, mit der sie ihren Lebensunterhalt verdienen.

Neben diesen Vorteilen des Braunkohlenabbaus gibt es aber auch Nachteile:

- Über der Braunkohle befindet sich eine Natur- und Kulturlandschaft mit Wäldern, Äckern, Wiesen, Bächen, Tieren, Siedlungen und Dörfern. All das muss vollständig weichen, wenn man darunter liegende Braunkohle abbauen will. Landschaften werden zerstört, Menschen verlieren ihre Heimat.
- Um Gruben trocken zu halten, muss wertvolles Grundwasser in riesigen Mengen abgepumpt werden. Es fließt teilweise ungenutzt davon.
- Staub und Lärm belasten die Umwelt. Man versucht, die Nachteile so gut es geht auszugleichen. Nach dem Abriss von Siedlungen [sic!] werden neue Häuser an anderer Stelle gebaut. Das ist aber mit finanziellen Belastungen für die Eigentümer und Bewohner verbunden. Die zerstörten Landschaften werden nach dem Abbau der Kohle rekultiviert. Die ursprüngliche Landschaft lässt sich jedoch kaum oder gar nicht rekultivieren und es entstehen neue „Kunstlandschaften".
- Vorteile und Nachteile des Braunkohlentagebaus werden von allen Beteiligten und Betroffenen laufend diskutiert und abgewogen. Auf diese Weise kommen Entscheidungen über die Fortführung, Gestaltung und Begrenzung des Braunkohlentagebaus zustande.

Abbildung 1: Schulbuchtext „Fossile Energieträger"

Kompositum
Passivkonstruktion
Nominalgruppen
Nominalisierung
Fachbegriff
Präfixverben
Mankonstruktion

Abbildung 2: Beispielanalyse einer Studierenden

Im Anschluss an die Analyse treffen sich die Studierenden gruppenweise in Zoom-Meetings, besprechen und vergleichen jeweils ihre Ergebnisse und erhalten eine durch die Seminarleitung angefertigte Beispielanalyse.

3. Sitzung: Die Umsetzung des Scaffolding-Bausteins Unterrichtsplanung erfolgt daraufhin in diesen Gruppenkonstellationen, indem die Studierenden Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf die zuvor identifizierten bildungssprachlichen Merkmale des Schulbuchtextes entwickeln. Konkret wählen die Lehramtsstudierenden ein bestimmtes Merkmal aus, welches sie als besonders relevant für das Verständnis des Schulbuchtextes ansehen, und erstellen dazu ein Erklärvideo mithilfe des digitalen Tools „Articulate Replay".[2] Das Programm wird im Rahmen eines digitalen Crashkurses des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zu digitalen Tools im Distanzunterricht erklärt.[3]

Im Folgenden wird ein konkretes Erklärvideo (SoSe21-MD) vorgestellt und mithilfe eines im Rahmen einer Masterarbeit entstandenen Kriterienkatalogs (Reuter 2021) reflektiert. Die Gruppe hat sich aufgrund des vermehrten Vorkommens von komplexen Komposita im Schulbuchtext für das bildungssprachliche Merkmal Kompositum als Thema des Erklärvideos entschieden. Dazu entwickelte sie als Grundlage eine PowerPoint-Präsentation, die das Merkmal Kompositum adressatengerecht für Grundschüler:innen veranschaulicht. Diese wurde anschließend mithilfe des Programms Articulate Replay als Video mit Tonspur aufgenommen. Das Video kann unter dem QR-Code angesehen werden.



Abbildung 3: QR-Code zum Erklärvideo „Komposita"

Die Präsentation ist eher schlicht gehalten, sodass die Schüler:innen nicht abgelenkt werden. Durch passende Bilder, ansprechende Formulierungen sowie Betonungen wirken die Erklärungen trotzdem unterhaltsam, was ein Kriterium der filmischen Gestaltung des Videos darstellt (vgl. Ebner und Schön 2020). Das Kompositum „Schaufelbagger" wird beispielsweise mithilfe einer passenden Darstellung beschrieben. Es folgt eine Erklärung des Fachbegriffs Kompositum, indem es mit Puzzleteilen verglichen wird, „die zusammengesteckt werden und passen" (Erklärvideo SoSe21-MD). Die fachlich korrekte Erklärung wird anschließend schriftlich fixiert und mündlich weiterführend erläutert. Ein Quiz, in dem die Schüler:innen aufgefordert werden, zwei Wörter, die schriftlich und bildlich gezeigt werden, zu einem Kompositum zusammenzusetzen, lockert das Erklärvideo auf und regt zur Mitarbeit und zu eigenständigem Denken an (vgl. Kulgemeyer 2020: 73). Das Video endet mit einer Aufgabe, die den Schulbuchtext wieder miteinbezieht: „Finde alle Komposita in dem Text ‚Der Abbau der Braunkohle'" (Erklärvideo SoSe21-MD). Außerdem erfolgt im Schlussteil eine Zusammenfassung des Ziels des Videos, eine Verabschiedung sowie motivierende

[2] Articulate Replay ist ein Programm zur Gestaltung professioneller Videos, die vor allem in didaktischen Kontexten genutzt werden können.

[3] Der digitale Crashkurs ist öffentlich frei zugänglich unter: https://rise.articulate.com/share/cQuFu3NkrfRArDRX2HO_w6m7mWpzLvlu#/lessons/g6CIkB2Sp-6NvJvioln7evRzbv6E-kuP [21.01.23].

Worte zur Bearbeitung der Aufgabe, was einen gelungenen Abschluss darstellt (vgl. Kulgemeyer 2020: 72).

Die Erstellung sowie die Erklärvideos selbst werden anschließend mithilfe des Kriterienkatalogs für Erklärvideos (Reuter 2021) durch die Dozierenden fördernd beurteilt. Der ausgefüllte Kriterienkatalog bezogen auf das hier vorgestellte Erklärvideo ist in Tabelle 2 zu sehen.

Kategorie	**Definition**	**Umsetzung im Video**[1]			
		1	2	3	4
Fachliche Korrektheit	Die Inhalte sind fachlich korrekt dargestellt.				X
Relevanz des Inhalts deutlich machen					
Hinweise zu besonders relevanten Inhalten	Es wird deutlich, warum das Erklärte für die Adressat:innen relevant ist. Besonders wichtige Aspekte werden hervorgehoben (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 72).			X	
Zieltransparenz	Der Inhaltsbereich ist abgegrenzt. Im Video wird das Ziel, welches verfolgt wird, deutlich (vgl. Sterzing et al., 2020, S. 113).				X
Filmische Gestaltung					
Bild- und Tonqualität	Die Videoqualität ist gut, d.h. die Schrift ist gut lesbar, das Bild ist scharf und stabil, der Bildausschnitt passend und der Ton deutlich hörbar (vgl. Arnold & Zech, 2019, S. 87).				X
Sachlichkeit vs. Unterhaltungswert	Fachliche Inhalte werden fokussiert, aber dennoch hat das Video auch einen Unterhaltungswert. Dabei gilt es zu beachten, dass die Grenzen zur Ablenkung fließend sind und eine solche in Erklärvideos vermieden werden sollte (vgl. Ebner & Schön, o. J.).				X
Videostil	Der gewählte Videostil wird dem Fachinhalt gerecht. Der Videostil passt zur Lehrperson und zu den Vorerfahrungen der Lerngruppe (vgl. Arnold & Zech, 2019, S. 24).				X
Adaption (bezogen auf Inhalt & Darstellung)					
Lernvoraussetzungen	Die Eigenschaften der Adressatengruppe wurden gut analysiert und das Video entsprechend an Vorwissen, Schülervorstellungen, herrschende Fehlvorstellungen und Interessen angepasst (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 71f.).			X	
Mögliche (Lern-) Schwierigkeiten	Es wird im Video deutlich, dass mögliche Schwierigkeiten, die die Schüler:innen mit dem Thema haben könnten, berücksichtigt werden bzw. ihnen vorgebeugt wird.	X			
Kognitive Aktivierung der Rezipient:innen	Die Rezipient:innen sollten direkt angesprochen und ggf. auch mit einbezogen werden. Sie sollten zum Mitdenken/Weiterdenken sowie zur selbstständigen Konstruktion mentaler Modelle aus dem Erklärten angeregt werden (vgl. Sterzing et. al, 2020, S. 113).				X
Darstellung					
Beispiele	Das Video nutzt passende Beispiele aus der Lebenswirklichkeit der Adressatengruppe, um das zu Erklärende zu veranschaulichen (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 72).				X
Veranschaulichungsformen	Das Video nutzt passende, korrekte und realistische Darstellungsformen, um das Gesagte zu veranschaulichen und neue Informationen mit dem Vorwissen zu vernetzen (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 73).				X

[1] Es wird bei der Bewertung auf eine Ziffernskala zurückgegriffen, wobei 1 *Trifft gar nicht zu*, 2 *Trifft kaum zu*, 3 *Trifft weitgehend zu* und 4 *Trifft vollständig zu* bedeutet.

Kohärenz von Bild und Text	Text und Bild ergänzen einander und sind zeitlich sowie räumlich nicht voneinander getrennt (zeitliches und räumliches Kontiguitäts-Prinzip (vgl. Mayer, 2014, S. 207-242)).				X
Aufbau/Struktur					
Einzelne Bestandteile	Die einzelnen Phasen sind zu erkennen und zeitlich angemessen aufgeteilt. Einleitung: Thema und Lernziel Hauptteil: Inhalt Schluss: Zusammenfassung und ggf. anknüpfende Aufgabe			X	
Inhaltlich logischer Aufbau	Die einzelnen Lernschritte bauen kognitiv aufeinander auf und die einzelnen Phasen sind miteinander verknüpft (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 72).				X
Präzise und kohärente Erklärungen					
Didaktische Reduktion	Das Video legt den Fokus auf die Kernidee. Exkurse und Ausschweifungen werden vermieden. Der cognitive load bleibt gering. Das Thema ist durchgängig transparent und präsent (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 73).				X
Thema bedarf Erklärung	Das Video bezieht sich auf ein Thema, das zu komplex für die Selbsterklärung oder Erarbeitung durch die Schüler:innen ist (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 73).				X
Sprache					
Sprachliche Adaption	Wortschatz und Sprachstrukturen sind an die bildungs- sprachlichen Kompetenzen der Adressat:innen angepasst (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 73).				X
Phonetische Ebene	Sprachgeschwindigkeit, Lautstärke und Betonung sind angemessen. Es wird akzentfrei gesprochen und es werden sinnvolle Pausen gemacht (vgl. Sallat & Schönauer-Schneider, 2015, S. 74).				X
Grammatische Ebene	Das Video involviert die Adressat:innen durch Handlungsaufforderungen und direkte Ansprache in der zweiten Person Singular (Personalisations-Prinzip (vgl. Mayer, 2014, S. 305-321)).				X
Lexikalische Ebene	Der Wortschatz ist fachlich korrekt. Es wird eine angemessene Bildungssprache verwendet. Wichtige Wörter und Fachbegriffe werden hervorgehoben (Signalisierungsprinzip (vgl. Mayer, 2014, S. 166-187)) und erklärt. Fachbegriffe werden definiert, mittels eines Beispiels erklärt und/oder zusätzlich eingeblendet (vgl. Ebner & Schöne, o. J.).				X
Bildsprache	Die gewählten Bilder visualisieren zentrale Begriffe, sind sachlich korrekt und unterstützen das Verstehen und Anwenden der Inhalte (vgl. Schmidt-Borcherding, 2020, S. 64f.).				X
Einbettung in den Unterricht					
Anschließende Lernaufgabe	Das Video greift ggf. vorangegangene Lernaufgaben auf und beschreibt eine folgende Lernaufgabe, mit der das Erklärte selbstständig vertieft werden kann (vgl. Kulgemeyer, 2020a, S. 73).				X

Tabelle 2: Ausgefüllter Kriterienkatalog zur Bewertung des Lernvideos in Anlehnung an Reuter (2021)

Wie die Bewertung mit Hilfe des Kriterienkatalogs verdeutlicht, kann das Erklärvideo als gut gelungen eingeschätzt werden. Die Erklärungen sind fachlich korrekt und verständlich formuliert. Der Wortschatz sowie die Sprachstrukturen sind an die bildungssprachlichen Kompetenzen der Adressat:innen angepasst (vgl. Kulgemeyer 2020: 73). Der Inhaltsbereich ist klar abgegrenzt und das Ziel, das bildungssprachliche Merkmal Kompositum zu erklären, wird deutlich (vgl. Sterzing et al. 2020: 113). Die Ton- und Videoqualität sind gut, die Schrift ist gut lesbar und das Bild scharf und stabil (vgl. Arnold und Zech 2019: 87). Die Schüler:innen werden direkt in der zweiten Person Singular angesprochen und involviert (vgl. Mayer 2014: 305–321). Es werden Fragen und Aufgaben gestellt, die das Mit- und Weiterdenken

anregen (vgl. Sterzing et al. 2020: 113). Die genutzten Bilder sind passend, korrekt und realistisch, so dass diese das Gesagte veranschaulichen und neue Informationen mit dem Vorwissen vernetzen (vgl. Kulgemeyer 2020: 73). Text und Bild ergänzen einander und sind zeitlich sowie räumlich nicht voneinander getrennt (vgl. Mayer 2014: 207–242). Die Aufgabe, das Erklärvideo auf den Schulbuchtext zu beziehen, wurde gelöst, indem Beispiele dem Schulbuchtext entnommen wurden und eine Aufgabe am Ende des Videos formuliert wurde, die konkret auf den Text Bezug nimmt. Die Funktion des Kompositums hätte jedoch deutlicher hervorgehoben werden können. Außerdem werden mögliche (Lern-) Schwierigkeiten, wie z.B. bei dem angeführten Kompositum „Dreieck", nicht näher erläutert (siehe Tabelle 2). Trotz dieser kleineren Mängel ist das Erklärvideo insgesamt gut gelungen. Die Gruppe, die dieses Erklärvideo gestaltet hat, hat sich mit dem bildungssprachlichen Merkmal „Kompositum" auseinandergesetzt und dieses adressatengerecht vermittelt.

6.4 Evaluation

Als Grundlage der Evaluation der in Kapitel 3 vorgestellten Seminarsitzungen wurde für 50 der als Prüfungsleistung eingereichten Portfolios der Studierenden eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt. Dabei wurde im Rahmen einer inhaltlichstrukturierenden Inhaltsanalyse herausgearbeitet, wie die Studierenden die Methoden und Inhalte des Seminars beurteilen und wie diese ihren Lernzuwachs darstellen.

Hinsichtlich der Analyse des Schulbuchtextes heben nahezu alle Studierenden den hohen Praxisbezug bzw. die Relevanz dieser Aufgabe für den Lehreralltag als positiv hervor. Im Rahmen der Kategorie *Textanalyse als zentrale Aufgabe* beschreiben die Studierenden, dass Lehrkräfte in jedem Fach vor der Aufgabe stehen, die Texte, die sie einsetzen möchten, zuvor auf deren (bildungs-)sprachliche Herausforderungen hin zu untersuchen: „Es lässt sich festhalten, dass die Übung authentisch gestellt ist, da sie klar in den alltäglichen Aufgabenbereich einer Lehrkraft fällt." (BT: 11)

Einige Studierende reflektieren in diesem Zusammenhang, dass sie für bildungssprachliche Elemente in Schulbuchtexten sensibilisiert worden seien. Während einzelne ihr Erstaunen über die Vielzahl bildungssprachlicher Elemente in einem Fachtext der Grundschule zum Ausdruck bringen, beschreiben andere, dass die Übung eigene Wissenslücken in diesem Bereich aufgedeckt habe. Dass die angeleitete Textanalyse im Seminar u.a. durch die verschiedenen Hilfestellungen einen ersten Schritt zum Schließen dieser Lücken dargestellt hat, zeigt exemplarisch das folgende Zitat aus der Kategorie *eigene Wissenslücken aufdecken und schließen*:

> *Ich setze mir als Ziel für die Zukunft mich intensiver mit den (bildungs-)sprachlichen Elementen zu beschäftigen, da ich gemerkt habe, dass eine Wissenslücke in diesem Bereich besteht und ich die Aufgabenstellung ohne Unterstützung der Tabelle, die in der Präsentation vermerkt war, nicht so präzise bearbeiten hätte können. (GM: 7)*

Insbesondere die zur Verfügung gestellte Tabelle zu den Merkmalen des Registers „Bildungssprache" (vgl. Tab. 1) wird von den Studierenden als notwendige oder zumindest hilfreiche Unterstützung wahrgenommen.

Im Zusammenhang mit der sich im Rahmen des Seminars anschließenden Produktion eigener Erklärvideos schildern die Seminarteilnehmer:innen, dass sie eine Zunahme der Bedeutung digitaler Medien in der Gesellschaft und auch im Alltag der Schüler:innen wahrnehmen und sie es daher als wichtig erachten, schon im Studium auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet zu werden. Dabei wird auch auf Entwicklungen während der Coronapandemie und auf die Situation im Homeschooling verwiesen:

> *Insgesamt war die Erarbeitung des Erklärvideos eine der Sitzungen, die mir am meisten gefallen hat. Wie bereits weiter oben erwähnt, wächst die Bedeutung für das Einbringen digitaler Medien immer weiter. Durch Homeschooling wurden viele Lehrkräfte ins kalte Wasser geworfen und mussten sich diese Medienkompetenz selbst aneignen. Deswegen halte ich es für sehr wichtig, dass uns hiermit bereits ein Einblick und erste Übung für die mögliche Gestaltung solcher Videos gegeben wurde. Ich kann mir sehr gut vorstellen etwas dergleichen später selbst zu gestalten. (HJ: 8)*

In der Aussage dieser Studierenden klingt an, was die Ergebnisse von Eickelmann et al. (2016) sowie Lorenz und Endberg (2019) bestätigen: Die Lehramtsstudierenden haben wenige Gelegenheiten, im Studium Kompetenzen im Bereich digitaler Medien zu erwerben, und müssen sich daher „diese Medienkompetenz selbst aneignen" (HJ: 8). Mehrfach wird angegeben, dass vor dem Besuch des Seminars keinerlei Vorerfahrungen mit dem Erstellen von Erklärvideos vorhanden waren und so neue digitale Medienkompetenzen aufgebaut werden konnten:

> *Die heutige Sitzung fand ich besonders gewinnbringend. Nicht nur, dass ich mich mit einem bildungssprachlichen Merkmal genauer auseinandergesetzt habe, sondern auch das Tool, welches wir benutzen sollten, war besonders interessant. Ich musste zuvor noch nie selber ein Erklärvideo erstellen und stand vor einer großen Herausforderung. (AMS: 9)*

Durch diese erste praktische Erfahrung konnten nicht nur Medienkompetenzen aufgebaut, sondern auch Ängste und Unsicherheiten gegenüber digitalen Medien im Unterricht abgebaut werden, wie es dieses Zitat zum Ausdruck bringt:

> *Allerdings habe ich so auch eine Übersicht bekommen, wie die Umsetzung möglich ist und das hat mir auch die Angst davor genommen. Im ersten Moment hat mich der Gedanke, dass ich ein Erklärvideo erstellen soll, überfordert. (BJ: 11)*

Auch wenn die Studierenden es als sinnvoll bewerten, das Erstellen eines Erklärvideos im Seminar zu üben, äußern einzelne Seminarteilnehmer:innen Zweifel an der Umsetzbarkeit dessen im Unterrichtsalltag, insbesondere aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen. Auch die Rückmeldungen zu dem Crashkurs des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zu digitalen Tools im Distanzunterricht sind ambivalent: Während einige dieses didaktische Vorgehen positiv bewerten, merken einige wenige Studierende an, dass es Probleme mit dem Programm gegeben hätte und sie sich gewünscht hätten, das Programm persönlich erklärt zu bekommen.

Was die Studierenden für die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts lernen, erfahren sie in den dargestellten Seminarsitzungen ganz praktisch auch selbst und bewerten diese Verzahnung von sprachlichem und digitalisierungsbezogenem Wissenserwerb als positiv:

Auch hat die Aufgabe solche Vorteile mit sich gebracht, dass man nun weiß, wie man vorgehen muss bzw. sollte, wenn man als Lehrkraft solch ein Video erstellen möchte, sowohl inhaltlich, aber auch aus technischer Sicht. (AE: 15)

Einige Studierende beschreiben in ihren Reflexionen die Vorteile, die sie mit dem Einsatz digitaler Medien und insbesondere mit dem Einsatz von Erklärvideos verbinden. Dabei werden immer wieder auch konkret Chancen für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache genannt:

Insgesamt denke ich, dass (besonders selbst erstellte) Erklärvideos für Schüler/-innen sehr anschaulich sind und durch die audiovisuelle Darstellungsform auch für Schüler/-innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, gut geeignet sind. Videos veranschaulichen Sachverhalte deutlich besser als Bilder oder Erklärungen und können sich auch motivierend auf die Schüler/-innen auswirken, da sie außerdem unterhaltend sind. Für meinen zukünftigen sprachsensiblen Unterricht kann ich mir gut vorstellen, Erklärvideos zu verwenden, wenn sich deren Erstellung zeitlich einrichten lässt. (BAL: 11f.)

Insgesamt fällt die Bewertung der Lerneinheit durch die Studierenden positiv aus. Insbesondere die hohe Relevanz der Nutzung digitaler Medien und die authentische Einbettung ins Seminar werden als sinnvoll eingeschätzt.

6.5 Fazit und Ausblick auf Forschungsperspektiven

Digitale Medien bieten große Chancen, Schüler:innen beim Aufbau ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Woerfel 2020). Daher ist es aus unserer Sicht zentral, bereits Lehramtsstudierenden im Studium zu vermitteln, wie durch digitale Medien bildungssprachliche Hürden abgebaut und ein sprachbildender Unterricht realisiert werden kann. Eine Möglichkeit stellt die in diesem Beitrag vorgestellte Lerneinheit „Sprachsensible Aufbereitung eines Schulbuchtextes mithilfe von Erklärvideos“ für Lehramtsstudierende der Grundschule dar, welches im DSSZ-Modul verankert ist. In einem nächsten Schritt sollen die von den Studierenden entwickelten Erklärvideos an einer Kooperationsschule von bc:Olpe eingesetzt werden. Dabei soll mithilfe von Unterrichtsbeobachtung sowie Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen untersucht werden, ob und inwiefern diese den Unterricht tatsächlich positiv beeinflussen bzw. zu dessen Weiterentwicklung beitragen. Das genaue Forschungsdesign wird gegenwärtig in enger Abstimmung mit den Lehrkräften der Kooperationsschule ausgearbeitet.

Aus der Evaluation der Lerneinheit (vgl. Kapitel 4) geht hervor, dass die Studierenden diese insbesondere aufgrund des hohen Praxisbezugs als sinnvoll bewerten. Auch sie nehmen die Notwendigkeit wahr, als angehende Lehrkräfte sowohl über bildungssprachliche als auch über digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu verfügen, und merken an, dass die hier vorgestellte Lerneinheit zum Aufbau beider beigetragen habe. Zur Weiterentwicklung der Lerneinheit kann auf Grundlage einzelner kritischer Rückmeldungen zu dem eingesetzten Crashkurs des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zu digitalen Tools im Distanzunterricht reflektiert werden, wie die für das Erstellen von Erklärvideos notwendigen Fähigkeiten durch die Dozent:innen an die Bedürfnisse der Studierenden

angepasst vermittelt werden können. Als E-Learning-Format wären hier z.B. die Entwicklung eines eigenen digitalen Kurses oder das Erklären entsprechender Programme mithilfe des geteilten Bildschirms in einer synchronen, digitalen Seminarsitzung bspw. via Zoom denkbar.

Zudem erscheint es sinnvoll, den entwickelten Kriterienkatalog zur Beurteilung von Erklärvideos auf den konkreten Inhalt der jeweiligen Erklärvideos zu beziehen, d.h. die verschiedenen Kriterien im Fall der Erklärung des bildungssprachlichen Merkmals „Kompositum" spezifisch für diesen Inhalt zu adaptieren.

Eine weitere Überlegung ist, die verschiedenen Erklärvideos durch eine interaktive Präsentation unmittelbar mit dem Schulbuchtext zu verknüpfen. Dies könnte so gestaltet sein, dass der Schulbuchtext in der Präsentation gezeigt wird und die von den Studierenden entwickelten Erklärvideos durch Anklicken der verschiedenen bildungssprachlichen Elemente im Text angeschaut werden können. Somit können die Studierenden einerseits die weiteren Erklärvideos ansehen und Eindrücke der verschiedenen Umsetzungsideen sammeln. Andererseits wird den Studierenden eine konkrete Darstellungsmöglichkeit eines sprachsensibel gestalteten Schulbuchtextes mithilfe digitaler Medien zur Verfügung gestellt.

Da die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen unter Einbezug digitaler Medien zwar bereits in der Grundschule angebahnt, aber anschließend auch in der Sekundarstufe I fortgeführt werden sollte, wird das Lernarrangement zukünftig auch auf die DSSZ-Seminare mit dem Schwerpunkt „Sekundarstufe I" übertragen.

6.6 Literatur

Bastian, Jasmin und Aufenanger, Stefan (2015): Medienbezogene Vorstellungen von (angehenden) Lehrpersonen. In: Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Gómez Tutor und Christine Menzer (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule. Hohengehren: Schneider. S. 19–33.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung in der digitalen Welt. Bielefeld: wbv. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/

bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020 [29.04.2024].

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster et al.: Waxmann. S. 11–36.

Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut Johannes (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 7–13.

Bos, Wilfried, Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit, Kammerl, Rudolf und Welling, Stefan (Hrsg.) (2016): Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster et al.: Waxmann.

Decker, Lena (2021): Sprachbildender, digital gestützter Fachunterricht in der Primarstufe – Vorstellung eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes. In: Journal für Schulentwicklung, 04/2021: S 60–65.

Ebner, Martin und Schön, Sandra (2020): „Was macht ein gutes Erklärvideo aus?“ https://www.researchgate.net/publication/340769203_Was_macht_ein_gutes_Erklarvideo_aus [01.08.2024].

Eickelmann, Birgit, Lorenz, Ramona und Endberg, Manuela (2016): Die Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Wilfried Bos, Ramona Lorenz, Manuela Endberg und Birgit Eickelmann (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich: Münster et al.: Waxmann. S. 148–179.

Feilke, Helmut (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmut Feilke und Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 1–31. https://doi.org/10.3726/978-3-653-01844-8

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. München: Heinemann.

Heusinger, Monika (2020): Lernprozesse digital unterstützen: Ein Methodenbuch für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [26.05.2024].

Kniffka, Gabriele (2019): Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler_innen. In: Lena Decker und Kirsten Schindler (Hrsg.): Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Duisburg: Gilles und Francke. S. 265–280.

Kraft, Dieter (2010): Pusteblume. Das Sachbuch 4. Schülerband. Braunschweig: Schrödel.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Kulgemeyer, Christoph (2020): Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Stephan Dorger-Ioh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim: Beltz. S. 70–75.

Kultusministerkonferenz (2018): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf [03.02.2024].

Lehnen, Katrin und Schindler, Kirsten (2017): Schreiben im Übergang – Übergänge im Schreiben. Überlegungen zu einem losen Konzept und Überblick über den Band. In: Dagmar Knorr, Katrin Lehnen und Kirsten Schindler (Hrsg.): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9–27.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Lorenz, Ramona und Endberg, Manuela (2019): Welche Professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion Unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: S. 61–81. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X

Lütke, Beate, Petersen, Inger und Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110404166

Mayer, Richard (2014): Multimedia Learning. 3. Auflage. New York: Cambridge University Press.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Erftstadt: Ritterbach Verlag.

Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57: S. 67–101. https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2011): Lernarrangements. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/kompetenz orientierter-unterrichtdeutsch/lernarrangements/index.html [07.01.2024].

Reuter, Laura (2021): Sprachbildender Deutsch- und Religionsunterricht in der Primarstufe mithilfe digitaler Medien unter besonderer Berücksichtigung von Schüler:innen mit (bildungs-)sprachlichem Förderbedarf. Master-Arbeit an der Universität Siegen.

Sallat, Stefan und Schönauer-Schneider, Wilma (2015): Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. In: Sprache · Stimme · Gehör 39, S. 70–75. http://www.stephan-sallat.de/Media/papers/Sallat_Schoenauer-Schneider_SSG_2015_Unterricht_SES.pdf https://doi.org/10.1055/s-0035-1549915 [03.08.2024].

Schindler, Kirsten und Siebert-Ott, Gesa (2013): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Helmuth Feilke, Juliane Köster und Michael Steinmetz (Hrsg.): Textkompetenz in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Filibach. S. 151–175.

Schmid, Ulrich, Goertz, Lutz, Radomski, Sabine, Thom, Sabrina und Behrens, Julia (2016): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf [29.04.2024].

Schmidt-Borcherding, Florian (2020): Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim: Beltz. S. 63–70.

Schramm, Karen, Hardy, Ilonca, Saalbach, Henrik, und Gadow, Anne (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Müster et al.: Waxmann. S. 295–314.

Sterzing, Fabian, Szabone Varnai, Agnes und Reinhold, Peter (2020): Theoriebasierte Gestaltung und Validierung der Qualität von Erklärvideos. https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Sterzing-2/publication/349313415

_Theoriebasierte_Gestaltung_Validierung_der_Qualitat_von_Erklarvideos/links/602a65b1a6fdcc37a82ab318/Theoriebasierte-Gestaltung-Validierung-der-Qualitaet-von-Erklaervideos.pdf [01.08.2024].

Woerfel, Till (2020): Sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein Good Practice Beispiel aus dem DaZ-Modul. In: Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König und Daniela Schmeinck (Hrsg.): Bildung, Schule und Digitalisierung. Münster et al.: Waxmann. S. 271–277.

Nina Gersdorf

7 Wie viel Fehler sind (k)eine Leistung? Wie bewerte ich Schüler:innen – mit und ohne Sprossvokal?

7.1 Einleitung

Im Rahmen kontrastiver Sprachbetrachtung und Besonderheiten der deutschen Sprache müssen angehende Lehrkräfte sich mit Differenzen in der Deklination von Nomen und Adjektiven oder auch der unterschiedlichen Aussprache gleicher Buchstabenkombinationen zwischen Deutsch und anderen Sprachen auseinandersetzen. In dem folgenden Beitrag geht es darum, den Einfluss dieser Differenzen auf den Spracherwerbsprozess mit dem Thema Leistungsbewertung im schulischen Unterricht in Zusammenhang zu bringen. Leistung, ein – in unserer meritokratischen Gesellschaft – so wichtiges Gut, um fortwährend unseren Rang in der Gesellschaft aufrecht zu erhalten und die Partizipation oder den Eintritt in die Berufe oder Abschlüsse möglich zu machen, von denen wir träumen. Leistung, die von Lehrenden *bewertet*, *beurteilt* und *benotet* wird, wie Becker-Mrotzek und Böttcher (2009) differenzieren. Der Prozess beziehungsweise die Art, wie *Leistungserbringung* und *-benotung* erfolgen, ist den Autor:innen zufolge von besonderer Relevanz (vgl. ebd.: 122). Insbesondere trifft dies auf die Beurteilung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu, deren Chancen, für das Gymnasium empfohlen zu werden, am Ende der Grundschule fünfmal seltener sind als bei anderen Kindern (vgl. Bos et al. 2003) und die bereits mit der Nennung ihres Namens in Gefahr geraten, schlechter benotet zu werden als ihre Mitschüler:innen mit „typisch deutschen" Namen (vgl. Kaiser 2010, Uni Mannheim 2018[1]).

Als ein Schwerpunkt des Moduls *Deutsch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* wird in diesem Beitrag der Prozess der Leistungsbeurteilung untersucht, indem zuerst definiert wird, welche Bedeutungen hinter den Konzepten Leistung und Fehler stehen (Kap. 2 und 3) und auf welcher Grundlage und auf welchen Bezugsnormen beruhend diese beiden Konzepte in die Bewertung miteinfließen (Kap.4). Da das Notensystem in seiner Aussagekraft seit Ingenkamps Forschung in den 60ern regelmäßig infrage gestellt wird und den curricularen Vorgaben alleine nicht entsprechen kann, thematisieren Studierende im Grundschullehramt in dieser Lerneinheit zum Thema Leistungsbeurteilung neben der reinen Ziffernnote zwei alternative oder zusätzliche Formen der Leistungsbewertung für Schreibaufgaben: den Kriterienkatalog (Kap.5) sowie Feedback in Form eines Lehrerkommentars (Kap.6). Nachdem zuvor die theoretische Basis der Seminarstunden vorgestellt wurde, erfolgt abschließend die Vorstellung der praktischen Umsetzung (Kap.7). In diesem Kapitel wird u.a. beschrieben, mit welcher Vorgehensweise die Studierenden aktiviert werden, zum einen die Konzepte Leistung und Fehleranalyse theoretisch kennenzulernen und ferner eine eigene Meinung dazu zu finden. Darüber hinaus werden sie dazu angeregt, mögliche Beurteilungsfehler auf Lehrer:innenseite zu reflektieren und die bald eigene Verantwortung zu erkennen, die Noten und Lehrer:innenurteile für die berufliche und persönliche Entwicklung

[1] https://www.uni-mannheim.de/newsroom/forum/ausgabe-2-2018/forschung/diktat-noten/#:~:text=In%20einer%20experimentellen%20Studie%20konnten%20die%20Wissenschaft%C2%ADler [04.10.2024].

sowie für die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen mit sich bringen. Ein Fazit mit weiteren Beispielen von Studierenden aus dem Seminar rundet den Artikel ab.

7.2 Was bedeutet Leistung?

Was konkret als Leistung definiert wird, ist vielfältig und von der beurteilenden Person sowie dem Kontext, in welchem bewertet wird, abhängig. Dies betrifft auch die Institution Schule. „ >Leistung ist ein Konstrukt< […] und daher niemals per se, sondern nur durch Vereinbarungen definiert", stellt Bohl (2003: 215) fest, während Thomas Häcker, Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock, in seinem Beitrag des Friedrich Jahreshefts zum Thema *Leistung: ermöglichen & beurteilen* die Machtposition der Schule in diesem Kontext hervorhebt: „Über die Beurteilung von Leistung steckt die Schule ab, was (derzeit) als anerkennungswertes Wissen, Können und Handeln zu gelten hat." (2022: 5) Entsprechend besteht der erste Teil der Leistungsbekundung der Schüler:innen laut Bräu (2022: 11) darin, „zunächst die expliziten und impliziten Leistungskriterien und Verhaltensnormen erkennen und das gefragte Wissen dann in der je aktuell regelkonformen Weise präsentieren" zu müssen.

Zudem kann Leistung, wie Nerowski (2018: 240) festhält, nie thematisiert werden, ohne eine Bewertung zu empfangen, es wird stets ein Bezug zu positiver oder negativer Leistung gezogen, sodass Leistung immer in konkretem Bezug zu der Handlung eines Individuums steht. Entsprechend definiert Nerowski zur Erklärung den Leistungsbegriff als „bewertete Handlung" (ebd.). Eine Studierende des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen unterstreicht Nerowskis Aussage auf die Frage, was Leistung für sie bedeute, im Wintersemester 2022/2023 wie folgt:

> *Im Allgemeinen bedeutet Leistung für mich, der Grad an Einsatz, den ich in einer Disziplin zeige. Dabei unterscheide ich klar zwischen Leistungen, die ich aus einer intrinsischen Motivation heraus zeige (Sport etc.) und solcher, die ich aus einer extrinsischen Motivation heraus leiste (Arbeit etc.). Für beides braucht es Disziplin. Was für das Thema Leistungsbewertung hier vermutlich interessant ist: Besonders der Sport zeigt, dass Leistung etwas sehr Individuelles ist. Meine Bestleistung ist für einen anderen vermutlich nur eine Kleinigkeit. Dies ist ein wichtiger Schluss, den man bei der Leistungsbewertung immer im Hinterkopf behalten sollte. (Studierender Wintersemester 2022/23)*

Um Leistung für den schulischen Kontext zu definieren, reicht es demzufolge nicht, schlichtweg Leistung in Form von Noten zu erklären, auch wenn Notengebung oft als funktional und organisatorisch sinnvoll benannt wird (vgl. Kronig 2022: 31). Hinter der Leistungsbewertung und -beurteilung steckt neben dem Abschlusszeugnis idealerweise das Ziel der Sprachstands- oder auch Wissensanalysen, um wiederum zu definieren, wo Stärken und Defizite bei den Schüler:innen liegen, und um auf Grundlage dessen einen individuellen Förderplan zu entwickeln oder Aufgabenstellungen anzupassen. „Ziele der Schule sind es, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Person zu entfalten" (Schulministerium NRW; https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/grundlagen). Um diese Entfaltung auf schulischer und persönlicher Ebene effektiv zu fördern, sprechen sich Wissenschaftler wie Hattie für eine am Können orientierte Didaktik aus, im Rahmen

derer nicht die Fehler als Defizite im Mittelpunkt der Rückmeldung stehen, sondern das bisher erreichte Können positiv hervorgehoben wird (vgl. Hattie und Zierer 2019: 8–9). Die Fehleranalyse bleibt dennoch die Grundlage. Wie Lehrer:innen Fehler für eine positive Rückmeldung an die Schüler:innen nutzen können, dazu muss das Konzept Fehler intensiver betrachtet werden.

7.3 Was steckt hinter dem Konzept Fehler?

Wenn wir nach Fehlern fragen, müssen wir zuerst nach der Norm fragen. Was ist richtig? Was ist falsch? Fehler gelten als Abweichungen von der Norm so, wie schlechte Noten die Abweichung von den geforderten Erwartungen der Lehrkräfte festhalten. „Die Leistung ist [demzufolge] nicht das, was im Heft geschrieben steht, sondern was die Lehrkraft im Akt des Bewertens daraus macht." (Bräu 2022: 10)

In diesem Zusammenhang obliegt es der Verantwortung der Lehrer:innen, inwiefern die Rechtschreibung in Mathematik, die bessere Leistung der anderen Schüler:innen oder der eigene Entwicklungsschub mit in die Beurteilung einfließt. In vielen Fächern wird eine „richtige" Antwort oder eine „Musterlösung" definiert. Antworten, die mit dieser nicht übereinstimmen, werden meist als „falsch" bewertet und wirken sich negativ auf die Benotung in Form einer Ziffernnote aus.

Fehler sollten, wie bspw. von Schründer-Lenzen (2013) gefordert wird, im Unterricht, insbesondere in einem sprachsensiblen Unterricht, als „diagnostische Fenster" (71) betrachtet werden; Fenster, die als Hinweis auf aktuelles Wissen der Lerner:innen, beispielsweise in Bezug auf die richtige Satzstellung oder die Orthographie der Wörter, dienen. Wann wird ein *das* mit doppeltem S geschrieben? An welcher Stelle im Satz steht das Verb? Wovon ist dies abhängig? Aufbauend auf diesen Hinweisen kann deutlich werden, in welcher Entwicklungsstufe sich das Kind befindet und in welchem Bereich die Lehrkraft mit einer Förderung ansetzen kann, wie Brügelmann (2020: Minute 27:10–27:50) in einem Interview betont:

> *Da interessiert mich doch die Qualität des Fehlers, mich interessiert doch nicht, dass die Person einen Fehler gemacht hat. […] Aber zu wissen, was wird in dem Fehler sichtbar an Kompetenz, die das Kind schon hat und an noch fehlender Kompetenz.*

Auch Kniffka (2010: 219) betont dies und hebt die Fehleranalyse eines Schülertextes als Grundlage für die Förderung hervor:

> *Fehler werden also nicht aufgefasst als Defizit-Erscheinungen, die es auf jeden Fall zu bekämpfen gilt, sondern als Merkmale der jeweiligen Lernersprache und Indikatoren für den bereits erreichten Sprachstand einer/s Lernenden. Die Ergebnisse einer Fehleranalyse können somit als Ausgangspunkte für eine individuelle und gezielte Sprachförderung dienen.*[2]

Als Beispiel dafür können auch sprachdiagnostische Verfahren wie die Profilanalyse nach Grießhaber angeführt werden, die aufbauend auf einer sprachdiagnostischen Einschätzung den/die Schüler:in einer Profilstufe und ebenso einem Förderhorizont zuordnen. Der För-

[2] Unter Lernersprache wird das „zugrundeliegende sprachliche System [...] eines Schülers oder einer Schülerin" (Kniffka 2010: 218) verstanden.

derhorizont setzt wiederum Ziele fest, die notwendig zum Erreichen der nächsthöheren Profilstufe sind (vgl. Förderhorizonte nach Heilmann 2012, Grießhaber 2013 und 2014 sowie im Kapitel zur Sprachdiagnostik). Chlosta et al. (2010) machen zudem deutlich, dass Fehler im Lernprozess eine Notwendigkeit besitzen:

> *Hierbei ist wichtig, die Struktur der Lernersprache zu berücksichtigen: Der Lernende bildet auf dem Weg zur Zielsprache immer wieder verschiedene sprachliche Hypothesen und unterzieht sie einer stetigen Überprüfung. Damit sind dem Lernprozess Fehler inhärent und können in diesem Sinne als Indikatoren für die Sprachentwicklung gesehen werden. (Chlosta et al. 2010: 273)*

Wie in diesem und auch in anderen Kapiteln dieses Buches (z.B. im Kapitel zu Besonderheiten der deutschen Sprache und Sprachstandsdiagnostik) bereits thematisiert wurde, können Fehler auf verschiedenen Ursachen beruhen, sie können den Lernfortschritt anzeigen oder auch auf Übertragungen aus der Erstsprache hindeuten. Die Ursachen der Fehler der Schüler:innen zu kennen, kann als Lehrkraft helfen, gezielt und effizient Hilfestellungen an die Lernenden zu geben. Interferenzfehler und Transferfehler, Übergeneralisierung, Kompensationsstrategien und Einfluss von Lernstrategien etc. sind bekannte Fehlerquellen, die insbesondere bei Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache häufig zu finden sind (vgl. Bredel et al. 2017, Chlosta et al. 2010). Ein anschauliches Beispiel sind diesbezüglich Sprossvokale wie in der Schreibung des Wortes „brannte“ als „berennte“ (vgl. Abbildung 1).

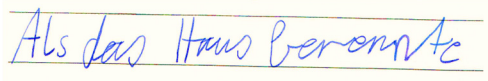


Abbildung 1: Überschrift eines Schülertextes des Schülers Nadir.

Das Aufeinandertreffen mehrerer Konsonanten in einer Silbe ist in Nadirs Muttersprache Arabisch nicht üblich. Aufbauend auf seinem Grammatikgrundwissen der Erstsprache und einer möglichen Erschwernis in der Aussprache der Silbe „br“, schiebt der Schüler Nadir im deutschen Wort einen sogenannten Sprossvokal – das „e“ – zwischen „b“ und „r“. Darüber hinaus wendet er die regelhafte Bildung des Präteritums an und übergeneralisiert damit die unregelmäßige Verbform „brannte“ zu „b(e)rennte“.

Um einen Schülertext zu bewerten, beurteilen und zu benoten, ist eine Fehleranalyse grundlegend. Aus Perspektive der Schüler:innen können die Informationen zu den eigenen Fehlerursachen psychologisch einen sinnvollen Schritt im Lernprozess darstellen. Die Kenntnisnahme, dass die Fehler Übertragungen aus der Erstsprache darstellen, hebt gleichzeitig auch die Ressource der Mehrsprachigkeit hervor, die die Schüler:innen mitbringen. Es ist daher von Vorteil, die Fehleranalyse an authentischem Schülermaterial zu erproben, indem Fehler markiert und mögliche Ursachen benannt werden. Dies ist der erste praktische Schritt, dem die Studierenden im Seminar gegenüberstehen.

7.4 Grundlagen der Bewertung, Beurteilung und Benotung

Zu der Hinterfragung der Konzepte Leistung und Fehler sind auch die Handlungen **Bewerten**, **Beurteilen** und **Benoten** differenzierter zu betrachten.

> *„Um eine Handlung, ein Produkt, eine Entwicklung etc. bewerten zu können, muss man sie vergleichend auf einen Maßstab, einen Standard bzw. eine Norm beziehen." (Bohl 2022: 7)*

In der Grundlage für eine Leistungsbewertung findet sich zum einen also wieder die Norm, die eine Lehrkraft oder auch Lehrgemeinschaft für die Leistungsbeurteilung aufstellt. Diese Leistungsbeurteilung kann sich am Individuum selbst, am sozialen Kriterium der Gruppe bzw. der Klasse oder an der kriterialen Bezugsnorm orientieren: **individuelle, soziale und kriteriale Bezugsnorm** (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, Bohl 2022). Zum anderen ist der Prozessschritt, in dem die Lehrkraft sich befindet, entscheidend: Bewertet, beurteilt oder benotet sie? Und ist ihr Urteil objektiv, reliabel und valide?

7.4.1 Bewerten – beurteilen – benoten

Der gesamte Prozess der Leistungsbewertung ist – für die Lehrkraft selbst – leistungsorientiert und stellt hohe Anforderungen an sie als Lehrperson. In der eigenen Schulzeit hat sie sich bereits selbst diesem Prozess als Schüler:in ausgesetzt und ihn erfolgreich – mit Abschluss – durchlaufen. Um den Bewertungsprozess aus der zukünftigen Perspektive als Lehrperson näher zu beleuchten, müssen daher zunächst die Begrifflichkeiten – Bewerten, Benoten und Beurteilen – differenziert und definiert werden. Während das *Bewerten* laut Becker-Mrotzek und Böttcher als ein „kognitiver Akt bzw. ein mentaler Prozess des Einschätzens" (2012: 123) verstanden wird und vergleichbar mit Nerowskis Definition von Leistung als „bewertete Handlung" (2018: 240) nie wertfrei, sondern positiv oder negativ wahrgenommen wird, nimmt der Schritt des *Beurteilens* Bezug auf die festgelegten Normen und resultiert in einer „verbal geäußerte[n] Bewertung" (Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 123). Diese Bewertung kann bereits ein Teil der Benotung sein, kann allerdings ebenso – egal ob mit oder ohne Note – die Funktion eines fördernden Kommentars mit konstruktiven Tipps zur Überarbeitung und Weiterentwicklung des Produktes übernehmen. In seiner aktuellen Forschung kommt Hattie gemeinsam mit Zierer zu dem Ergebnis, dass die konkrete Form und Sprache der Rückmeldung zu einer Leistung ausschlaggebend für das weitere Lernverhalten von Schüler:innen ist (vgl. Hattie und Zierer 2019).

> *Für sie [1000 Schüler:innen] gab es hauptsächlich nur eine Bedeutung von wirkungsvollem Feedback: ‚Where to next?' […] Diese Frage ist wesentlich für erfolgreiches Feedback. Ist diese Frage nicht beantwortet, erkennen Lernende häufig gar nicht, dass sie ein Feedback erhalten haben – egal, was Lehrkräfte sagen oder tun. (Hattie und Zierer 2022: 9)*

Entscheidend sei es, betont Hattie, *„zu verstehen, wo sich Schülerinnen und Schüler im Lernzyklus befinden […] und ein für die Phase angemessenes Feedback zu geben, damit den Lernenden ihre nächsten Schritte klar werden"* (ebd.).

Die Umwandlung der Beurteilung in eine Ziffer von eins bis sechs umfasst den Begriff der *Benotung* und gilt, bei Becker-Mrotzek und Böttcher bleibend, als „zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernnote" (2012: 124). Diese Ziffernnote findet sich u.a. unter Prüfungsleistungen, auf Zeugnissen oder aber auch als Bewertung für mündliche

und praktische Leistungen. Die Benotung ist i.d.R. verpflichtend für die Lehrkraft, das Schulgesetz NRW hält in §48 fest, dass schriftliche Arbeiten sowie „sonstige Leistungen im Unterricht“ zur Sichtbarmachung des Lernprozesses erhoben und im Regelfall mit einer Note zu bewerten sind (vgl. Schulgesetz NRW §48).

7.4.2 Die individuelle, die soziale und die sachliche Bezugsnorm

Für diese Beurteilung oder auch Benotung relevant sind die Bezugsnormen. Sie sind der Maßstab, der gesetzt wird, und sollten vorher festgelegt werden. Entsprechend der ausgewählten Norm kann im Anschluss eine unterstützende Rückmeldungsmethodik gewählt werden (vgl. Kap. 5 und 6). Jede der Bezugsnormen hat ihre Chancen und Schwierigkeiten und erfordert Feingefühl in der Umsetzung (vgl. Tabelle 1).

3 Bezugsnormen		Chance	Schwierigkeit
Soziale Bezugsnorm	Vergleich des Schülertextes mit den anderen der Klasse	Rechtfertigung vor den Schüler:innen und Eltern (Vergleichbarkeit), einfach …	Die beanspruchte Vergleichbarkeit ist durch den in der Regel üblichen Bezug durch den Klassendurchschnitt und die unvermeidlichen Beurteilungsfehler sehr eingeschränkt.
Individuelle Bezugsnorm	Vergleich des Schülertextes mit den vorherigen Leistungen	Stärkung der Motivation, Anerkennung der „Schwachen“ ist bei gleichzeitiger Herausforderung der „Starken“ möglich, …	Frühe Zensurengebung erschwert die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm etc.
Kriteriale/ sachliche Bezugsnorm	Inhaltliche Kriterien zu der Leistungsbeurteilung (z.B. Lehrplan)	Transparenz, Orientierung, besonders bei zieldifferentem Lernen, …	Standardisierung, fehlende Transparenz, individuelle Lernwege werden außer Acht gelassen, …

Tabelle 1: Die Bezugsnormen sowie ihre Chancen und Schwierigkeiten (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2012; eigene Darstellung)

Orientiert sich die Lehrkraft an dem/der einzelnen Schüler:in – *individuelle* Bezugsnorm – hat dies den Vorteil, dass gezielt ein Fokus im Sinne der oben genannten Könnens-Didaktik auf den Fortschritt des spezifischen Kindes gesetzt werden kann, während im Rahmen der *sozialen* Bezugsnorm die Leistung der/des Schüler:in mit der seiner/ihrer Klassenkamerad:innen verglichen wird. Im Rahmen der *kriterialen* Bezugsnorm wiederum gibt es feste inhaltliche Kriterien, auf die in der Bewertung Bezug genommen wird. Die kriteriale Bezugsnorm kann daher auch in Kombination mit einer der zwei anderen Bezugsnormen genutzt werden und den Schüler:innen sowie ihren Eltern Transparenz und Orientierung bieten. Umgekehrt sind die soziale und die individuelle Bezugsnorm im Rahmen einer Bewertung nicht miteinander in Einklang zu bringen. Ingenkamp spricht, die soziale Bezugsnorm betrachtend, bspw. von dem sogenannten „Referenzgruppenfehler“ (Kronig 2022: 30). Eine Studie seinerseits (vgl. Ingenkamp 1995) bestätigt, dass die Notenbewertungen von Schüler:innen eines Jahrgangs bei derselben Prüfung weder in Parallelklassen noch bei landesweiten Prüfungen vergleichbar seien. Eine Schülerin, die in ihrer Klasse die leistungsschwächste ist,

kann, bewertet in einer Parallelklasse, die besten Noten erzielen und als leistungsstärkste Schülerin erscheinen (vgl. Kronig 2022: 30). In Noten spiegelt sich die Leistung ebenso unterschiedlich wieder, wie Kronig in einem eigenen Beispiel einer Schweizer Schule darstellt, wo in Klasse A die leistungsstärksten Kinder mit 60% richtig gelösten Aufgaben die Note 5,5 erhielten während ihre Mitschüler:innen in Klasse B als klassenschwächste Schüler:innen die Note 3,5 erhielten (ebd.: 31).[3] Ingenkamp kritisierte dies bereits 1995 und hielt dazu fest:

> *In verschiedenen Klassen der gleichen Klassenstufe entsprechen der gleichen objektiv erfaßbaren [sic] Leistung aber ganz unterschiedliche Zensuren. Ob Schüler eines bestimmten Leistungniveaus eine II oder ein IV oder – bei vorsichter Interpolation der Tafeln – eine I oder eine VI erhalten, hängt vor allem vom Zufall der Klassenzugehörigekeit ab. Die Zensuren haben über den Rahmen einer Klasse hinaus überhaupt keinen Vegleichswert. (Ingenkamp 1995: 200)*

Umso wichtiger ist es, Leistungsfeststellung und -rückmeldung für alle Seiten transparent zu gestalten. Hilfreich hierbei sind kriteriale Aspekte, die Anforderungen konkret benennen und bspw. auf den Kernlehrplan oder die letzte Unterrichtseinheit verweisen und somit deutlich zeigen, welche Lerninhalte schon beherrscht werden und welche noch ausbaufähig sind. Ein Beispiel dafür ist der Kriterienkatalog, wie er in Kap. 5 dargestellt wird.

7.4.3 Beurteilungsfehler

Der Referenzgruppenfehler ist nicht die einzige Hürde für eine vergleichbare Schüler:innenbewertung. Wie jeder Mensch sind auch Lehrkräfte Stereotypen und Vorurteilen sowie eigenen unbewussten Bewertungsmechanismen ausgesetzt. Zu den häufigsten thematisierten Fehlern im Bewertungsprozess gelten Milde- und Strenge-Fehler, die Tendenz zur Mitte oder zu den Extremen, der logische Fehler, Reihungsfehler, Halo-Effekt, Wissen-um-die-Folgen-Fehler, Pygmalion Effekt und Kontrast- und Ähnlichkeitsfehler (vgl. Beutel und Pant 2020: 37ff., Leppert 2010: 42ff., Bohl 2020)[4].

Für zukünftige Lehrkräfte ist es somit essentiell wichtig, ihre Verantwortung begreifen zu lernen und ihre Bewertungsstrategien stetig während ihrer beruflichen Tätigkeit zu reflektieren, um so viel Fairness wie nur möglich in der Beurteilung zu ermöglichen. Insbesondere trifft dies auf die Beurteilung von sprachschwachen Schüler:innen oder Schüler:innen mit Migrationshintergrund zu, hier wird von der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit teils auf die Intelligenz der Schüler:innen geschlossen. Von Deutsch als Zweitsprache-Lernenden, deren mündliches Ausdrucksvermögen in der Regel gut ausgeprägt ist, werden vergleichbare schriftliche Kompetenzen erwartet. Umgekehrt erscheinen Schüler:innen, die sich noch nicht adäquat in Bezug auf Fach und Inhalt ausdrücken können, unwissend, da Kompetenzen in der Erstsprache der Kinder nicht wahrgenommen werden können. Ihre kognitiven Fähig-

[3] In der Schweiz werden die Noten in zu Deutschland umgekehrter Reihenfolge von 6= beste Note zu 1= schlechteste Note sortiert. Die Zusammensetzung der Klasse A bestand aus 20 Kindern mit 5 Immigrantenkindern und Klasse B inkludierte 22 Kinder mit 4 Immigrantenkindern, alle lebend in einer Kleinstadt (Kronig 2022: 31).

[4] Eine übersichtliche Tabelle zu den verschiedenen Arten von Fehlern im Bewertungsprozess ist in Beutel und Pant (2020) auf den Seiten 37 bis 42 zu finden.

keiten werden klar unterschätzt (Allemann-Ghionda 2006), was bis heute mit ein Grund dafür ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich seltener das Gymnasium besuchen als deutsche Kinder (vgl. Bos et al. 2003). Dies geschieht selbst dann, wenn die Kinder im Klassendurchschnitt vergleichbar gute Noten erzielen, wie beispielsweise Susan, die als Kind indischer Eltern eine Haupt- statt Gymnasialempfehlung erhalten hatte:

> *Ein anderer Vorschlag erfolgte von Susans Grundschullehrerin: Hauptschule – und das, obwohl Susans Noten gut genug für das Gymnasium waren. […] In ihrer Verwirrung gingen Mini, Roy und Susan los, um mit der Lehrerin zu sprechen und nach Erklärungen und Ratschlägen zu fragen. Was stattdessen folgte, war ein unangenehmes Gespräch und schließlich verärgerte Eltern und eine traurige Tochter.*
>
> *Die Lehrerin sagte, dass es keinen Grund gäbe, Susan aufs Gymnasium zu schicken, da dies die Option für diejenigen Schulkinder sei, die die Universität besuchen würden. ‚Sie hält dort keine Woche durch', erinnert sich Susan an die Worte der Lehrerin. (Chander und Manrique 2019: 27)*

Abgesehen davon, dass Susan mittlerweile studiert und ihren Master absolviert hat (vgl. ebd.: 30), hätte eine kriterial angeleitete Bewertung, z.B. in Form eines Kriterienkatalogs, sowohl der Lehrerin als auch der Familie geholfen, die Entscheidung zu verstehen oder ggf. neu zu reflektieren und revidieren.

7.5 Der Kriterienkatalog

Insbesondere im Rahmen schriftlicher Arbeiten bezeichnen Jost und Böttcher (2012) das Erstellen von Kriterienkatalogen als „unabdingbar" (ebd.: 138).

> *[Kriterienkataloge] stellen eine bewährte Möglichkeit dar, die Güte von Aufsatzbeurteilungen zu verbessern [...] und die Gesamtproblematik der Notengebung zu mildern. Kriterienkataloge können helfen, Beurteilungsfehler zu vermeiden. (Jost und Böttcher 2012)*

Mit der konkreten Auflistung der von der Lehrkraft erwarteten Kriterien dient ein solches Kompetenzraster[5] einer verstärkt objektiven Beurteilung von Schüler:innenleistungen und definiert mithilfe dessen, was für eine gute oder eine schlechte Bewertung der Leistung (nicht) erfüllt sein muss. Adressat:innen des Kriterienkatalogs sind zum einen die Schüler:innen, aber auch die Eltern. Zusätzlich zum Ziel, die Beurteilung objektiver zu gestalten, dient der Kriterienkatalog ebenso dazu, die Erwartungshaltungen der Lehrkraft im Rahmen der zu erbringenden Leistung transparent zu gestalten, sodass Schüler:in und Eltern nicht erst im Anschluss erfahren, was sie *hätten machen können*, sondern bereits vor der Leistungserbringung wissen, was von uns als Schüler:innen bzw. von meinem Kind erwartet *wird*. Eine zusätzliche Legende bzw. Punkteverteilung hilft im Anschluss, den durch die Beurteilung zugeschriebenen Kompetenzen eine faire Ziffernnote zuzuteilen. So erhalten alle Prozessbeteiligten einen Überblick darüber, was der Soll- und was der Ist-Zustand schließlich ist (vgl. Busse 2019:

[5] Der Kriterienkatalog hat in der Wissenschaft und Praxis viele verschiedene Namen, u.a. spricht man von einem „Erwartungshorizont", einem „Kriterienbogen", einem „Kompetenzraster" etc. (vgl. u.a. Becker-Mrotzek und Böttcher 2012 und Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule 2023).

24). Voraussetzung ist entsprechend, dass die Lehrkraft ihre Erwartungen klar und adressatenorientiert formuliert und alle Kriterien im Rahmen des regulären Unterrichts zuvor thematisiert worden sind. Ein Konflikt der Lehrkraft zwischen Unterstützung und Benotung kann mithilfe eines solchen Kriterienkatalogs gemindert werden, da neben einer Note als Rückmeldung konkret festgehalten ist, was positiv bewertet wird und wo noch Spielraum zur Verbesserung offen ist (vgl. Freiwald 2021, vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2012). Die Erstellung eines Kriterienkatalogs ist zum einen abhängig von der Aufgabe bzw. der Leistung, die die Lehrkraft stellt bzw. fordert, zum anderen und in Bezug darauf sind das didaktische Ziel und die Norm relevant, mithilfe derer die Lehrkraft ihre Bewertung einschätzt bspw. Nacherzählung, Kernlehrplan etc. (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 131).

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
Sprachrichtigkeit				
Orthografie	1. Entspricht die Orthografie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand?			
Grammatikalität	2. Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	3. Ist der Wortschatz angemessen? Werden Inhaltswörter, Funktionswörter, komplexe Ausdrücke und Fachtermini treffend verwendet?			
Satzbau	4. Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und dem Leser angemessen?			
Inhalt				
Gesamtidee	5. Lässt der Text eine dem Thema angemessene Gesamtidee erkennen? (z. B. passende Überschrift)			
Umfang/Relevanz	6. Sind Umfang und Inhalt der Aufgabe angemessen?			
Aufbau				
Textmuster	7. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet?			
Textaufbau	8. Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Lässt er eine innere/äußere Gliederung erkennen? (Abschnitte etc.)			
Thematische Entfaltung	9. Wird das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?			
Leserführung	10. Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?			
Prozess				
Planen/Überarbeiten	11. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			
Wagnis/Kreativität	12. Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?			

Basiskatalog zur Textbeurteilung, online verfügbar unter Webcode SE232123-002

© Cornelsen Verlag, Berlin • Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen

Tabelle 2: Basiskatalog zur Textbeurteilung (Becker-Mrotzek und Böttcher 2012)

Becker-Mrotzek und Böttcher (2012) stellen in ihrem Buch einen textsortenunspezifischen Basiskatalog vor (vgl. Tabelle 2), den die sie als Grundlage empfehlen: „Das Raster stellt kein festes Schema dar, sondern ist offen für Anpassungen an die jeweils besonderen Bedürfnisse und unterschiedlichen Schreibaufgaben." (ebd.: 128) Der Katalog baut auf fünf verschiedenen Dimensionen auf. Im Rahmen der Messung der Textqualität werden bewertet: die Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit, der Inhalt und Aufbau sowie der Schreibprozess. Didaktisches Ziel ist demnach nicht allein „das fertige Produkt" (Becker-Mrotzek und Böttcher 2009: 78), sondern ebenso der Planungs-, Produktions- und Überarbeitungsprozess (vgl. ebd.: 60, 79). „Aus Sicht des Schreibexperten/Lektors und des Textproduktionsprozesses stellen alle Schülertexte […] Entwürfe und keine Endprodukte dar." (ebd.: 97) In Fächern wie Mathematik oder im Sachunterricht gilt die flexible Anpassung des Kriterienkatalogs oder Abwandlung besonders, hier bedarf es, unterschiedliche fachliche Schwerpunkte in den Fokus zu rücken, wie den richtigen Lösungsweg zum Term oder die Beschreibung eines Versuchsaufbaus.[6] Wie in einer Klassenarbeit können auch im Kriterienkatalog durch unterschiedliche Bepunktung einzelner Kriterien (Aufgaben) didaktische Schwerpunkte gesetzt werden. Themen, die (noch) nicht im Fokus stehen, wie bspw. die Kommasetzung in Klasse 3, können entsprechend wenig Punkte und inhaltlichen Aspekten mehr Punkte zugeschrieben werden, auch kann der individuelle Entwicklungsfortschritt miteinbezogen werden. Überdies hinaus kann zu dem Kriterienkatalog, Kompetenzraster oder Erwartungshorizont ein Lehrerkommentar ergänzt werden, welcher Schüler:innen und Erziehungsberechtigten zusätzliche Klarheit über das Potential und das sogenannte „Where to next?", wie Hattie (2022) es als essentiell für gutes Feedback festhält, verschafft.

7.6 Feedback in Form eines Lehrerkommentars

„Auf jeden Fall sollte die recht aussageschwache Zifferennote durch einen Lehrerkommentar (schriftlich oder eventuell mündlich) ergänzt werden", plädieren Becker-Mrotzek und Böttcher (2009: 87). Funktional ergänzen Lehrerkommentare in erster Linie die „Randkorrekturen einer Klassenarbeit" (Jost et al. 2011: 184), sie sind „primär informationsvermittelnd" (ebd.) und haben darüber hinaus eine „gesprächsstiftende Funktion, sie bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für nachfolgende Gespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn, LehrerIn und Eltern sowie zwischen SchülerIn und Eltern" (ebd.: 185).

Entsprechend sind in dieser Beurteilungsform erneut nicht nur Schüler:innen Adressat:innen, sondern auch ihre Erziehungsberechtigten, sodass in der Formulierung eines Kommentars die Herausforderung der Mehrfachadressierung gegeben ist.

> *Schulische Beurteilungstexte sind institutionsspezifische Texte, die einem Dilemma unterliegen: Sie müssen als Mittel der schriftlichen, fachsprachlichen Distanzkommunikation in den meisten Fällen sprachliche „Nähe" oder „Individualität" erzeugen, dabei gleichzeitig institutionell-fachlichen Anforderungen gerecht werden, die eine eigene Fachsprache bzw. domänenspezifische Textroutinen hervorbringen und teils durch Lehrpläne, Bildungsstandards und andere „institutionelle" Texte vorstrukturiert sind. (ebd.: 169)*

[6] Für Beispiele zu den Textsorten Gedicht, Anleitung, Rezept, persönlicher Brief, Beschreibung, Bericht, einfache und komplexe Geschichte im Fach Deutsch siehe Becker-Mrotzek und Böttcher (2009), S. 60–77.

Ziel ist dennoch – im Idealfall – neben einem korrektiven Blickwinkel auch persönlich motivierend auf die Schüler:innen einzuwirken. Anders als eine Note habe ein Feedback keine selektive oder kontrollierende Funktion (Haag und Götz 2019: 14), sondern sei in seiner Form „assertiv (= feststellend, behauptend)“ und „judizierend (= beurteilend)“ (Jost et al. 2011: 186). Bei den Effekten zeigen sich je nach Feedback-Variante zudem unterschiedliche Ergebnisse, sodass Haag und Götz (vgl. 2019: 14) festhalten, „dass offenbar nicht alle Formen von Feedback gleich wirksam sind.“ Zudem verweisen sie darauf, dass Feedback auch negative Effekte erzielen kann (vgl. ebd.), sodass eine einfache Verschriftung oder Zusammenfassung der Randkommentare nicht ausreichend ist, um der/dem Schüler:in eine „wirkungsvolle“ Rückmeldung zu geben (vgl. Hattie und Zierer 2019).

Feedback is arguably the most critical and powerful aspect of teaching and learning. (Hattie und Clarke 2019: I)

Laut Hattie und Zierer (2019) ist für die Wirksamkeit die Information essentiell, wie etwas bzw. was konkret zu verändern ist (vgl. Abb. 2). Hierbei treten die 3 Ws nach Bloch (2019) und auch die sprachlichen Handlungen, wie Jost et al. (2011) sie vorschlagen, in den Vordergrund[7] (vgl. Abb.3).

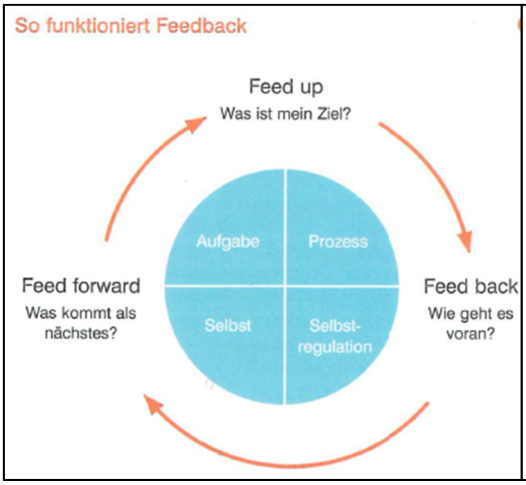


Abbildung 2: So funktioniert Feedback (Zierer und Hattie 2019: 9)

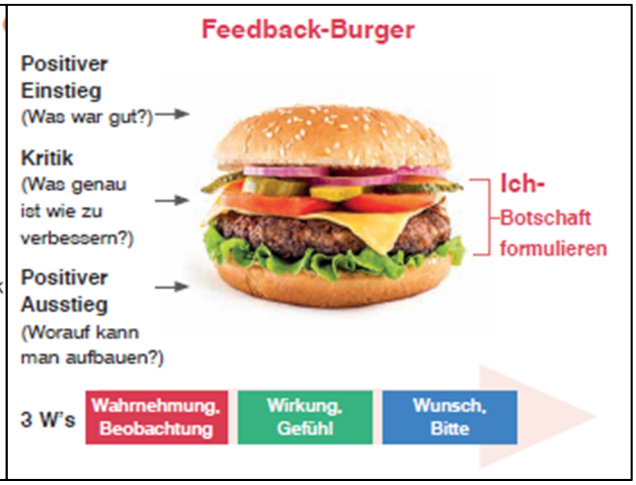


Abbildung 3: Feedback-Burger (Bloch 2019: 21)

Neben der Einbettung ein oder mehrerer Kritikpunkte in einen positiven Rahmen ist es hilfreich für den oder die Feedback-Nehmende erst einmal zu erfahren, was die Lehrkraft wahrgenommen und beobachtet hat und welche Wirkung dies auf sie hatte. Dies bedingt die Verwendung der Ich-Form, wodurch der subjektive Charakter des Prozesses betont wird. Ohne eine Bewertung auszusprechen, wird zuerst *berichtet* und *informiert.*[8]

[7] Jost et al. (2011) benennen sechs sprachliche Handlungen für die Textform des Lehrerkommentars: berichten, bewerten, informieren, begründen, behaupten und hinweisen.

[8] Die in den Kästen festgehaltenen Textpassagen stellen beispielhaft die einzelnen Schritte eines Lehrerkommentars an die Schülerin Gamze, Erstsprache: türkisch, dar. Der gesamte Schülertext ist in Anhang B nachzulesen. Gamzes Text ist eine Verschriftlichung zu einer Bildergeschichte.

Liebe Gamze, ich habe in deinem Aufsatz eine Überschrift gelesen, auch hast du einen Absatz gemacht. Dies wirkt auf mich sehr übersichtlich.

Im nächsten Schritt erfolgt die Kritik im Rahmen einer *Behauptung*, welche mit Beispielen aus dem Schülertext *begründet* wird. Es folgen *Hinweise* zur Verbesserung sowie eine *Bewertung* und ein – laut Jost et al. (2019) fakultativer – ermunternder Ausstieg.

In der Verschriftlichung einzelner Wörter machst du Fehler, dies betrifft meist die Groß- und Kleinschreibung, z.B. „gesicht" statt „Gesicht" oder „Bauen" statt „bauen". Im Deutschen werden neben Namen nur Nomen groß geschrieben. Ich empfehle dir, nochmal konkret zu schauen, was ein Nomen ist. Im Arbeitsheft, S. 14 findest du eine Übung dazu.

Besonders gut gefallen hat mir deine Geschichte inhaltlich. In deiner Beschreibung nutzt du Wörter wie „plötzlich" und wörtliche Rede. Dies erzeugt in mir als Leserin große Spannung und Neugier, was als nächstes passiert. Weiter so! Deine Lehrerin

Eingebettet wird das inhaltliche Feedback im Primarbereich in eine Briefform, sodass die/der Schüler:in direkt angesprochen wird und die Rückmeldung mithilfe einer Unterschrift autorisiert wird (vgl. ebd.). So simpel die Leistungsrückmeldung auch klingt, die Forschung und auch die Rückmeldung aus dem Kurs *Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern* zeigen, dass die Wortwahl entscheidend dafür ist, inwiefern das Feedback von den Schüler:innen als effektiv bezeichnet, angenommen und umgesetzt werden kann (vgl. Hattie und Clarke 2019).

Den theoretischen Rahmen zusammenfassend stehen die Schlagworte Leistung, Fehleranalyse, Bewertungsprozesse und Bezugsnormen, Beurteilungsfehler sowie Kriterienkatalog und Lehrerkommentar im Mittelpunkt. Um praktisch selbst als Lehrkraft ein Verständnis von der Herangehensweise und den Herausforderungen im Prozess zu erlangen, setzen sich die Studierenden im Seminar, wie in Kapitel zwei bis sechs vorgestellt, damit auseinander, wie vielfältig Leistung in verschiedenen Kontexten betrachtet werden kann und inwiefern Leistungen von Schüler:innen miteinander verglichen werden können und auch im Rahmen schulischer Notengebung betrachtet werden müssen. Sind Vergleiche unter den Schüler:innen notwendig oder welche anderen Bezugsnormen können neben dieser sozialen Bezugsnorm von Lehrkräften in den Bewertungsprozess eingebunden werden? Die kriteriale Bezugsnorm des Kriterienkatalogs stellt im Bewertungsprozess ein probates Mittel dar, um Schüler:innen möglichst objektiv zu bewerten und das Ergebnis der Bewertung für alle Beteiligten, d.h. Eltern und Schüler:innen, transparent zu gestalten. Der Lehrerkommentar hebt hingegen Stärken im Schülerprodukt hervor und motiviert die Feedbacknehmenden dadurch verstärkt im Rahmen der individuellen Bezugsnorm. Kritik wird kurz und prägnant mit Beispielen und Verbesserungsvorschlägen thematisiert, sodass kein „Erschlagen werden" von demotivierenden Aspekten in den Vordergrund tritt. Die Wirksamkeit dieses theoretischen Rahmens ist abhängig von der individuellen Umsetzung der Lehrkraft, ihrer Einstellung dem Thema sowie den Schüler:innen und der Institution Schule gegenüber und zudem der Fähigkeit – wenn nicht zu sagen Leistung –, die die Lehrkraft geben kann und bereit ist zu geben.

Entsprechend zielt die praktische Umsetzung im Seminar darauf ab, dass Interesse der Studierenden am Thema zu wecken, sie für die verschiedenen Facetten der Leistungsbeurteilung zu sensibilisieren, damit sie dem Teil ihres Berufes als zukünftige Lehrkräfte selbstbewusst entgegentreten können.

7.7 Praktische Umsetzung der theoretischen Aspekte im Seminar

> *Der Unterricht mit seinen unterschiedlichen Praktiken des Lehrens und Lernens, zu denen auch das Beurteilen gehört, ‚ist ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen […], an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln.' (Jost et al. 2011: 191, nach Becker-Mrotzek und Vogt 2001: 9)*

Der Aspekt der Leistungsbeurteilung ist im Seminar Sprachsensibler Unterricht meist ein Themenkomplex, der bereits in den Erwartungen der Studierenden zu Beginn des Semesters formuliert wird (vgl. Portfolios als Prüfungsleistungen). Gewünscht wird hier, über die vorgestellte theoretische Ebene hinauszugehen und praktisch in diese zentrale Aufgabe einer Lehrkraft einzusteigen. Neben dem theoretischen Input bildet in den dazu angesetzten drei Seminareinheiten zum ersten die **eigene Erfahrung** als Schüler:in, Lehrkraft oder Elternteil[9] eine Basis, die eine vertrauensvolle Atmosphäre fordert und zugleich schafft. Die Auseinandersetzung mit gezielten Fragestellungen und die Rückerinnerung an Erlebtes hilft im ersten Schritt, die eigene Position zu sortieren. Darüber hinaus sind die verschiedenen Blickwinkel stets bereichernd für alle Beteiligten. Persönliche Geschichten von Studierenden, die mehrsprachig aufgewachsen sind, machen den Kommiliton:innen deutlich, welche Relevanz das Thema Sprachsensibilität auch in der Leistungsbeurteilung hat, und ermöglichen einen Perspektivwechsel.

Eine zweite grundlegende Säule des Seminars ist die **Arbeit mit authentischen und echten Schülertexten**. Im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DSSZ) kann auf Material aus verschiedenen Projekten (z.B. „Chancen der Vielfalt leben lernen"[10]) zurückgegriffen werden, welches eine optimale Grundlage für die Anwendung einer Fehleranalyse, einer Bewertung sowie von Beurteilungs- und Rückmeldepraktiken darstellt.

Als dritter und letzter Grundstein des Seminars stehen die **Reflexion und Diskussion der eigenen Handlung als urteilende Lehrkraft und die Konsequenzen**, die diese für die Schülerschaft mit sich bringt, im Vordergrund.

Aufbauend auf diesen drei Grundsteinen werden die Studierenden in jeder einzelnen Seminarstunde dazu aufgefordert, die erlernten theoretischen Inhalte praktisch anzuwenden.

---

[9] Die Studierenden im Seminar bringen unterschiedliche persönliche Voraussetzungen und Qualifikationen mit. Einige der Studierenden arbeiten bereits als Vertretungslehrer:innen an einer Schule, geben Nachhilfe oder kennen die Thematik als Eltern eines Kindes, welches die Schule bereits besucht. Auf diese Art möchte ich jede Identität der Studierenden einbinden.

[10] Für mehr Informationen zum Projekt siehe unter https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/303014.html [05.10.2024].

Die erste Sitzung: Schwerpunkt Kriterienkatalog

Der erste Block beginnt mit einer persönlichen Reflexion, um die Studierenden anzuleiten sowohl aus der Schüler:innen- als auch aus der Lehrer:innen-Perspektive auf das Thema Leistung zu blicken. In einer vorbereitenden Online Aufgabe – einem Journal-Eintrag[11] – sollen die Studierenden für sich allein folgende drei Fragen beantworten:

1. Was bedeutet für Sie Leistung?
2. Welche Erfahrung haben Sie mit dem Thema Leistung in Bezug auf die Schule gemacht? (als Schüler:in)
3. Sind Sie bereits als Lehrer:in oder Elternteil mit dem Thema Leistung konfrontiert worden? Falls ja, was ist Ihnen hier besonders stark in Erinnerung geblieben?

In den Antworten der Studierenden wird deutlich, dass die Meinungen und Erfahrungen mit dem Thema sehr unterschiedlich sind. Während auf der einen Seite Studierende in der Gruppe sind, die angeben, nie Probleme mit Noten und Lehrkräften gehabt zu haben, ist aus vielen Rückmeldungen – explizit und implizit – Frustration, Unwohlsein und auch Zorn herauszulesen.

> *Leistung bedeutet für mich aus damaliger Perspektive Druck, Stress, Ungerechtigkeit, Vergleichen und nicht genug sein. Aus heutiger Perspektive heißt es für mich, das Beste geben, was man kann. In manchen Fällen heißt es auch nur ein bisschen davon geben, was man gerade fähig ist, geben zu können. (Studierende Wintersemester 22/23)*

> *Meine Erfahrungen mit Leistung waren nicht immer gut. Anfangs habe ich Leistungen mit Druck und Erniedrigung empfunden. Meine Eltern haben stets großen Wert auf Bildung gelegt und oftmals unbewusst Druck auf mich ausgeübt. Als ich aufs Gymnasium gekommen bin, habe ich mich zwar bemüht, aber dennoch schwache Leistung in vielen Fächern erbracht. Schule hat mir deshalb keinen Spaß gemacht und ich habe mich gezwungen zum Unterricht zu gehen. […](Studierende Wintersemester 22/23)*

Auch Studierende mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache berichten von ihren, teils diskriminierenden, Erfahrungen und zeichnen ihren Kommiliton:innen ein erstes Bild davon, wie sie selbst als Lehrkraft nicht handeln möchten.

> *Des Weiteren erinnere ich mich in der Oberstufe an meinen Lehrer aus dem Geschichtsleistungskurs. Ich bekam in den Klausuren für die Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit wenig Punkte bis gar keine, was einen großen Teil meiner Note ausmachte. Nachdem ich ihn darauf angesprochen habe und damit argumentiert hatte, dass die Benotung meiner Leistung nicht gerecht wäre und ich im Deutschleistungskurs unter diesen Kriterien beinahe die gesamte Punktzahl immer erreiche, bekam ich eine sehr unerwartete und unangemessene Antwort. Er begründete die niedrige Punktzahl damit, dass meine Ausdruckformen und Formulierungen im schriftlichen Bereich kein Oberstufenniveau seien und man schnell herauslesen könnte, dass ich einen Migrationshintergrund habe. Ich solle meinen Wortschatz mit Wörtern füllen, die dem Sprachstand einer Migrantin entsprechen und*

[11] Der Journal-Eintrag ist ein Instrument der Plattform *moodle* und kann als eine Art Tagebucheintrag begriffen werden. Die Studierenden reflektieren innerhalb dieser Aufgabe eine bestimmte Fragestellung, Ihre Antwort kann ausschließlich von den Dozierenden oder dem/der Schreiber:in selbst eingesehen werden.

keine komplexen Formulierungen verwenden. Er empfahl mir, dass Niveau besser auf das einer Grundschülerin runterzuschrauben und die Basics ab der Grundschule zu wiederholen. (Studierende Wintersemester 22/23)

Die eigenen gelebten Erfahrungen werden von Studierenden selbst mündlich eingebracht oder auch – mit Erlaubnis – durch mich als Lehrkraft in die Sitzung integriert und verdeutlichen den Studierenden die Ernsthaftigkeit und die Verantwortung , die sie selbst bald tragen. In den Antworten auf die zweite Frage wird die Unsicherheit deutlich, die einige Studierende bei ihren ersten Unterrichtserfahrungen gesammelt haben, aber auch die Verantwortung und Anerkennung der Leistungsbeurteilung als didaktische Herausforderung.

Ich bin kein Elternteil. Ich bin allerdings als Lehrerin vor kurzem mit dem Thema konfrontiert worden, weil ich einen Vermerk für meine Förderunterricht-Schüler schreiben musste. Ich musste bewerten, ob die Schülerinnen und Schüler einfach teilgenommen haben, oder mit gutem oder sogar sehr gutem Erfolg. Ich wusste, dass faires beurteilen schwer ist, aber in der Situation wirklich zu stecken ist noch schwerer als gedacht. (Studierende Wintersemester 22/23)

Nachdem die Studierenden mithilfe der Einstiegsfragen emotional im Thema angekommen sind, wird sich nun individuell und in Kleingruppen mit theoretischen Kenntnissen auseinandergesetzt. Hierzu zählt die Differenzierung der Begrifflichkeiten des Beurteilungsprozess: *Bewerten, Beurteilen und Benoten* sowie die Identifizierung typischer Fehler, die nicht von Schüler:innen im Schreibprozess[12], sondern von Lehrkräften im Beurteilungsprozess gemacht werden, sodass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass ein großer subjektiver Einfluss in der Notengebung die faire Verteilung der Noten mindert (vgl. Beutel und Pant 2020: 37ff sowie Kap. 4.3). Eine Fehleranalyse eines authentischen Schülertextes zum Thema Märchen leitet nun die praktische Herausforderung Kriterienkatalog an.[13] Die Studierenden lesen, analysieren und benoten den Schülertext des Mädchens Elül aus einer 5.Klasse (vgl. Anhang A), die Noten werden gesammelt. So können die Studierenden ihr Wissen aus der Sitzung zu Besonderheiten der deutschen Sprache oder Kontrastiver Sprachbetrachtung festigen. Im Anschluss erfolgt die Thematisierung des Kriterienkatalogs nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2012) mit Vorstellung des Basiskatalogs (vgl. Tabelle 2) sowie der Erstellung eines eigenen Kriterienkatalogs (vgl. Abb.4). Die zugrundeliegende Aufgabe ist das Schreiben eines Märchens am Ende der Grundschulzeit, sodass mithilfe der angefertigten Kriterienkataloge Elüls Märchen von dem Kurs erneut beurteilt und benotet werden kann. Gemeinsam findet im Kurs ein Vorher-Nachher-Vergleich der Notenvergabe statt, darüber hinaus wird gesammelt, welche Bandbreite an Noten für den gleichen Schülertext

[12] Für mehr Informationen zu typischen Fehlern bei Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache siehe das Kapitel zur Kontrastiven Sprachbetrachtung.

[13] Der Schülertext von Elül zum Thema Märchen mit dem Titel „Die Prinzesin“ befindet sich im Anhang A.

vergeben wurde, mit und ohne Kriterienkatalog. Beides ist für die Studierenden ein kleiner „Aha-Effekt“.

Kriterienkatalog:

Dimension	Kriterium	Grad		
Sprachrichtigkeit		1	0,5	0
Orthografie	1. Entspricht die Orthografie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand des vierten Schuljahres?			
Grammatikalität	2. Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	3. Ist der Wortschatz angemessen? Werden Wörter aus der Märchensprache angemessen verwendet?			
Satzbau	4. Ist der Satzbau angemessen?			
Zeit / Tempus	5. Wurde das Märchen in der Vergangenheit geschrieben?			
Inhalt				
Gesamtidee	6. Ist der Text als ein Märchen zu erkennen?			
Umfang/Relevanz	7. Sind Umfang und Inhalt der Aufgabe angemessen? (ca. 2-3 Seiten)			
Aufbau				
Textmuster	8. Wird folgender Aufbau eines Märchens inklusive seiner Merkmale eingehalten?			
	Überschrift: Regt diese zum Weiterlesen an? Ist sie passend zum Inhalt gewählt? Ist ein typischer Märchenanfang („Es war einmal…“) vorhanden?			
	Einleitung: Werden die W-Fragen beantwortet?			
	Hauptteil: Steigert sich die Spannung zum Höhepunkt? Wird der Hauptteil genauer gestaltet?			
	Schluss: Ist der Schluss kurz? Endet das Märchen böse oder gut? Werden alle Fragen beantwortet? Ist ein typischen Märchenende („Und wenn sie nicht gestorben sind, …“) vorhanden?			
Textaufbau	9. Ist das Märchen sinnvoll aufgebaut? Sind Überschrift, Einleitung, Hauptteil und Schluss erkennbar voneinander getrennt?			
Thematische Entfaltung	10. Sind folgende Merkmale eines Märchens vorhanden?			
	- Magische Orte (Wälder, Schlösser, etc.)			
	- Magische Gegenstände (Tisch, Spiegel, etc.)			
	- Märchensprüche (z.B. „Tischlein, deck dich!“)			
	- Zahlen (7 Zwerge, 3 Feen, 5 Wünsche)			
	- Figuren haben gegensätzliche Eigenschaften (arm-reich, gut-böse)			
	- Menschliche Eigenschaften auf Gegenstände oder Tiere übertragen (sprechen, sehen, hören etc.)			
	- Keine konkreten Namen (König, Prinzessin, Zwerge, Hexe etc.)			
	- Zeit und Ort werden nicht genannt			
Prozess				
Planen / Überarbeiten	11. Lässt sich erkennen, dass das Märchen vorab geplant und nach der Gruppenarbeit überarbeitet wurde?			
Kreativität	12. Ist das Märchen in besonderer Art und Weise kreativ (d.h. es ähnelt keinem anderen Märchen)?			

Abbildung 4: Kriterienkatalog zum Thema Märchen, 4.Klasse; erstellt von einer Studierenden aus dem Wintersemester 2022/23

Die Studierenden können feststellen, dass auch innerhalb *ihres* Kurses unterschiedliche Erwartungen als Norm für ein gelungenes Märchen festgelegt und entsprechend unterschiedliche Noten vergeben werden. Als Konsequenz des Kriterienkatalogs erhält die authentische Elül in der zweiten Bewertungsrunde – mit Kriterienkatalog – zudem meist eine bessere Note als im ersten Durchgang. Wie in der Theorie (vgl. Kap. 5) erläutert, zielt die Festlegung von Kriterien in Form eines Erwartungshorizontes auf eine erhöhte objektive Benotung. Durch die zweite Benotungsrunde können hier teils typische Beurteilungsfehler (Halo-Effekt, Pygmalion Effekt etc.; vgl. Kap.3) und die positiven Aspekte eines Kriterienkatalogs im direkten Bezug erfahren und reflektiert werden. Studierende, die im Anschluss motiviert sind, werden dazu ermutigt, als Hausaufgabe einen weiteren Kriterienkatalog zu erstellen, gerne für ein anderes Fach, wie zum Beispiel Musik, Englisch, Mathematik, Sachunterricht, Sport oder Religion etc. Ein Feedback dazu erfolgt durch Peer-Feedback untereinander oder durch mich als Lehrende.[14]

Die zweite Sitzung: Schwerpunkt Lehrerkommentar

Nach dem starken Fokus auf die kriteriale und soziale Bezugsnorm stößt die Anwendung der individuellen Bezugsnorm in Form des Lehrerkommentars – insbesondere durch die vielen persönlichen Geschichten – auf Neugierde unter den Studierenden. Die Hinweise und Empfehlungen für ein gelungenes Feedback und einen guten Lehrerkommentar, wie sie in Kap. 6 vorgestellt werden, überzeugen dennoch oft erst in der praktischen Umsetzung just in dem Moment, wenn die Studierenden einen Kommentar, der an Elül gerichtet ist, kritisieren und überarbeiten oder einen neuen Kommentar zu einem anderen Schülertext verfassen. Nachdem sie im Bereich Kontrastiver Sprachbetrachtung bereits Schülertexte des arabischen Schülers Nadir und der türkischen Schülerin Gamze auf Fehler und deren Ursachen untersucht haben, stehen die Studierenden in dieser Sitzung vor der Aufgabe, Gamze und Nadir eine persönliche Rückmeldung mithilfe der Regeln nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2012), Zierer und Hattie (2019), Bloch (2019) etc. zu vermitteln. Im Plenum werden im Anschluss die Wortwahl, Menge und der Aufbau der Kritik und des Lobs sowie die Klarheit der eigenen Kommentare diskutiert.

Auszüge aus dem Journal bilden den Abschluss der Sitzung und legen bilden Grundlagen für die Reflexion der Inhalte sowie für die Diskussion in der kommenden Woche.

Die dritte Sitzung: Fishbowl-Methode

Ziel des Seminars ist es, den Studierenden theoretische Kenntnisse der Themen zu vermitteln, auf denen sie ihr eigenes Unterrichtshandeln aufbauen können. In dieser Sitzung liegt der Fokus auf dem Bewusstwerden der bald eigenen Verantwortung, die ihr Handeln, ihre Notengebung und die eigenen Lehrer:innenurteile für die berufliche und persönliche Entwicklung sowie für die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen mit sich bringen. Aus diesem Anlass wird die abschließende Sitzung Mittelpunkt einer Diskussion um das Für und Wider der Notengebung.

In der Diskussion haben die Studierenden die Möglichkeit, Fakten und eigene Erlebnisse mit ihren Kommiliton:innen zu erörtern. Nach der Erläuterung der *Fishbowl* als Methode

[14] Ein Kriterienkatalog für das Fach Englisch und das Fach Sport sind in Anhang C zu finden.

haben die Studierenden Zeit, sich thematisch auf ihren Argumentationsstrang vorzubereiten. Die Verteilung der Pro- und Contra-Stimmen im Kurs sollte ausgeglichen sein. Sollte dies meinungsmäßig nicht gegeben sein, erfolgt eine Zuteilung. In je zwei Pro- und Contra- Kleingruppen sammeln die Studierenden Argumente, persönliche Erfahrungen und Fakten und wählen je ein Gruppenmitglied aus, das sie im inneren Sitzkreis vertritt (vgl. Abbildung 5). Der Rest der Gruppe sitzt als Zuhörer:innen im äußeren Kreis und kann sich auf Wunsch selbst auf einen freien Stuhl im Kreis einwechseln und so sein debattierendes Teammitglied unterstützen.

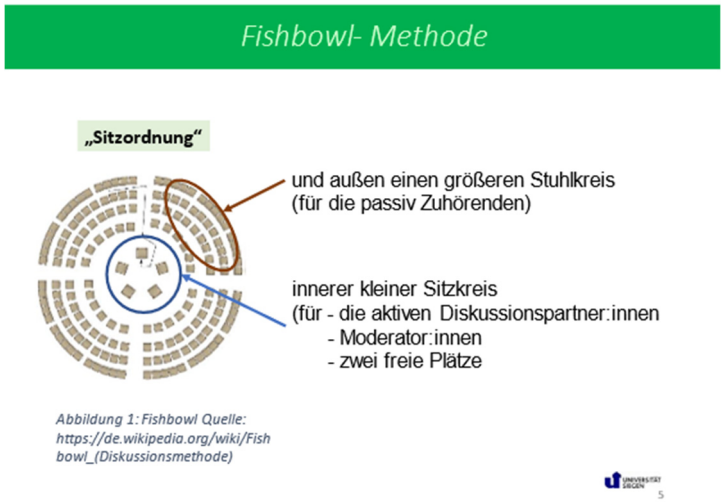


Abbildung 5: Folie 5 aus der Präsentation zum Thema Leistungsbeurteilung III (Gersdorf, WiSe 2022/23)

Bei der Einführung der Methode im Wintersemester 2022/23 war es auffallend, dass der Großteil der Grundschulstudierenden sich bereits vor der Diskussion kritisch dem Schul- und Notensystem gegenüber äußerte, wenngleich ihnen parallel bewusst war, bald selbst Teil dieses Systems zu sein. Es fiel den Teilnehmenden der Pro-Gruppe resultierend schwer, mehrere und schlüssige Argumente zu finden. Zu beobachten war dennoch, dass eine rege Diskussion entstand, auch in zuvor sehr zurückhaltenden Kursen.

> *Der Job als Protokollantin war etwas schwieriger als gedacht, da die Seminarrunde sich als sehr explosiv gestaltet hat und somit viele Argumente und Gegenargumente zustande gekommen sind. (Studierende Wintersemester 2022/23)*

Argumente wurden ausgetauscht, Wünsche geäußert und Erfahrungen gesammelt. Als Unterstützung standen Zeitungs- sowie wissenschaftliche Artikel zu beiden Seiten zur Verfügung. Während die Contra-Noten-Seite i.d.R. mit Notendruck, fehlender Aussagekraft und subjektiven Einflüssen der Lehrkräfte argumentierte, verwies die Pro-Seite auf die Erleichterung einer Ziffernnotenvergabe für die Lehrkraft und die Struktur, wie es bspw. Terhardt (2001) äußert. Er behauptet, dass gerade die Schüler:innen der Leistungszertifizierung durch Noten bedürfen, die aufgrund ihrer Herkunft über weniger kulturelles Kapital verfügen (vgl. ebd.: 106). Die Idee der Selektion reguliere das „gesellschaftliche Platzierungsproblem“ (Wischer 2022: 18) und benötige Kriterien, die in der Übergangsphase von der Grundschule zur

weiterführenden Schule oder später von der weiterführenden Schule auf die Universität oder in die Ausbildung etc. legitimierend wirken (ebd. und Häcker und Feindt 2022: 36). Diese und weitere Aspekte lernten die Studierenden während der Diskussion kennen und einordnen; zudem gab es Raum für Ideen und Kompromisse zu alternativen Beurteilungsformen sowie viel Input zu der Frage, *welche Funktion letztendlich die Leistungsbeurteilung in der Grundschule für die weitere schulische und persönliche Entwicklung der Kinder habe.*

7.8 Fazit

> *‚Wirksam' werden demnach alternative Beurteilungsformen nur dann, wenn sie auch tatsächlich die pädagogische Funktion von Leistungsbeurteilungen als Mittel der Lernförderung stärken. (Zoubek 2012: 9)*

Die Bewertung, Beurteilung und Benotung von Leistung in der Schule ist seit Ingenkamp in den 70ern ein Thema, welches unter dem Aspekt der Zuwanderung und des stetig wachsenden Anteils an Kindern (und Eltern) mit Deutsch als Zweitsprache an enormer Relevanz gewonnen hat. Insbesondere bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder aus sprachschwachen Familien stellt sich die Frage: Wieviel Fehler sind *eine* oder auch *keine* Leistung? Im Kernlehrplan NRW für die Primarstufe (2021) heißt es dazu:

> *Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erfahren im Deutschunterricht besondere Unterstützung beim Lernen. Dabei werden ihre kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts aufgegriffen und – ebenso wie der Vergleich mit der englischen Sprache – als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt.*

Inwiefern dies aber die Beurteilung und/oder Benotung betrifft, bleibt jeder Lehrkraft selbst überlassen. Für zukünftige Lehrkräfte ist es somit essentiell wichtig, ihre Verantwortung und ihre Bewertungsstrategien stetig zu reflektieren und zu hinterfragen, welche der Bezugsnormen, welche Art der Rückmeldung und welcher Umgang mit Eltern und Kind die richtige Wahl sind. In diesem Sinne thematisieren wir im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" die Wichtigkeit der Wertschätzung von allen Schüler:innen mit ihren differenten Erstsprachen sowie den Fehlern, die diese auf ihrem Entwicklungsweg machen.

7.9 Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 350–362.

Bauer, Rupprecht S./Chloster, Christoph/Schäfer, Andrea (2010): C11 Fehleranalyse. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke: Deutsch als Zweitsprache, S. 265–279.

Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen, 2012. 4., überarb. Neuaufl. Scriptor Praxis Sekundarstufe I, II.

Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2009): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

Beutel, Silvia-Iris und Pant, Hans Anand (2020): Lernen ohne Noten – Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bloch, Ricarda (2019): Eine Feedbackkultur entwickeln – Feedback Burger. In: Friedrich Jahresheft 2019 Beilage: S. 20–21.

Bohl, Thorsten (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung: Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorndran & D. Schnoor (Hrsg.), Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen (S. 211–231), Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Prenzel, Manfred, Schwippert, Knut, Walther, Gerd und Valtin, Renate (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich – Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Münster: Waxmann.

Bräu, Karin (2021): Leistungszuschreibungen und Leistungsbewertung – Eine sozialkonstruktivistische Perspektive. In: Friedrich Jahresheft 2022: S. 10–13.

Brügelmann, Hans (2020, 1.Mai): Leistungsbeurteilung und -bewertung [Audio-Podcast]. In: path2in – Lernpfade in die inklusive Pädagogik. https://open.spotify.com/episode/0oB5BFDbC3Q1AQDXKV91vD [15.02.2023].

Busse, Vera (2019): Schriftliches Feedback in sprach- und geisteswissenschaftlichen Fächern. Die schriftsprachlichen Fähigkeiten fördern. In: Friedrich Jahresheft 2019: S. 24–26.

Chander, Manik und Manrique, Melisa (2019): Mama Superstar. Berlin: Migrant Mama GbR.

Freiwald, Bent (2021): Schüler:innen können sich ihre Noten selbst geben. In: Krautreporter (Online Zeitung). https://krautreporter.de/4119-schuler-innen-konnen-sich-ihre-noten-selbst-geben?shared=d09c1cfd-9cf2-4398-8e11-319578d86dc8 [16.12.2022].

Grießhaber, Wilhelm (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [05.10.2024].

Grießhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Leseforum.ch. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf [15.02.2023].

Haag, Ludwig und Götz, Thomas (2019): Was wissen wir über Feedback? Synopse des aktuellen Forschungsstandes. In: Friedrich Jahresheft 2019: S. 14–17.

Häcker, Thomas (2022): Statements der Herausgeber:innen – Was bewegt Sie am Thema Leistung besonders? In: Friedrich Jahresheft 2022: S. 4–5.

Häcker, Thomas und Feindt, Thomas (2022): Professioneller Umgang mit Leistungen? Handeln in den Falten der Institution. In: Friedrich Jahresheft 2022: S. 36–38.

Hattie, John und Clarke, Shirley (2019): Visible Learning Feedback. Oxon: Routledge.

Hattie, John und Zierer, Klaus (2022): Erfolgreiches Feedback ist nicht einfach, aber es ist wirkmächtig! In: Friedrich Jahresheft 2019: S. 6–9.

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart: Klett.

Ingenkamp, Karlheinz (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz Verlag.

Jost, Jörg, Lehnen, Katrin und Rezat, Sara. (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt…" – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Karin Birkner und Dorothee Meer (Hrsg.): Institutionalisierter Alltag Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S: 167–194. Online: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2011/pdf/institution.pdf [05.10.2024].

Kaiser, Astrid (2010): Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, Bd. 21 (2010) H. 2, 2010: S. 58–59.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen – Deutsch. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/300/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf [05.10.2024].

Kniffka, Gabriele. (2010): Fehleranalyse. Stiftung Mercator (Hg.). Der Mercator-Förderunterricht. Münster: Waxmann, S. 215–228.

Kronig, Winfried (2021): Wenn die Schulklasse die Note mitbestimmt – Über die Bedeutung des Referenzgruppenfehlers bei Karl Heinz Ingenkamp. In: Friedrich Jahresheft 2022: S. 26–31.

Leppert, Ursula (2010): Ich hab eine Eins! Und Du?: Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur. München: Uni-Online-Press.

Nerowski, Christian (2018): Leistung als >bewertete Handlung<. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 8: S. 229–248.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2023): Kompetenzraster. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/ganztag/lernzeiten-in-der-sekundarstufei/ verknuepfung-mit-dem-unterricht/kompetenzraster/index.html [09.08.2023].

Schründer-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer VS.

Terhardt, Ewald (2001): Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In: Wolfgang Melzer und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. München/Weinheim: Juventa, S. 87–110.

Uni Mannheim (2018): Max versus Murat: schlechtere Noten im Diktat für Grundschulkinder mit türkischem Hintergrund. https://www.uni-mannheim.de/newsroom/forum/ausgabe-2-2018/forschung/diktat-noten/#:~:text=In%20einer%20experimentellen%20Studie%20konnten%20die%20Wissenschaft%C2%ADler [05.10.2024].

Wischer, Beate (2021): …die Sympathie gilt „stets der Erziehung und nicht der Selektion". In: Friedrich Jahresheft 2022: S. 16–19.

Zoubek, Walter (2012): Keine Schule ohne Noten. Wie Leistungsbeurteilungen das Lehren und Lernen beeinflussen. In: Bildungbewegt Nr. 16 März/2012: S. 4–9.

7.10 Anhang

A. Schülertext: Die Prinzesin von Elül, 5. Klasse

Die Prinzesin

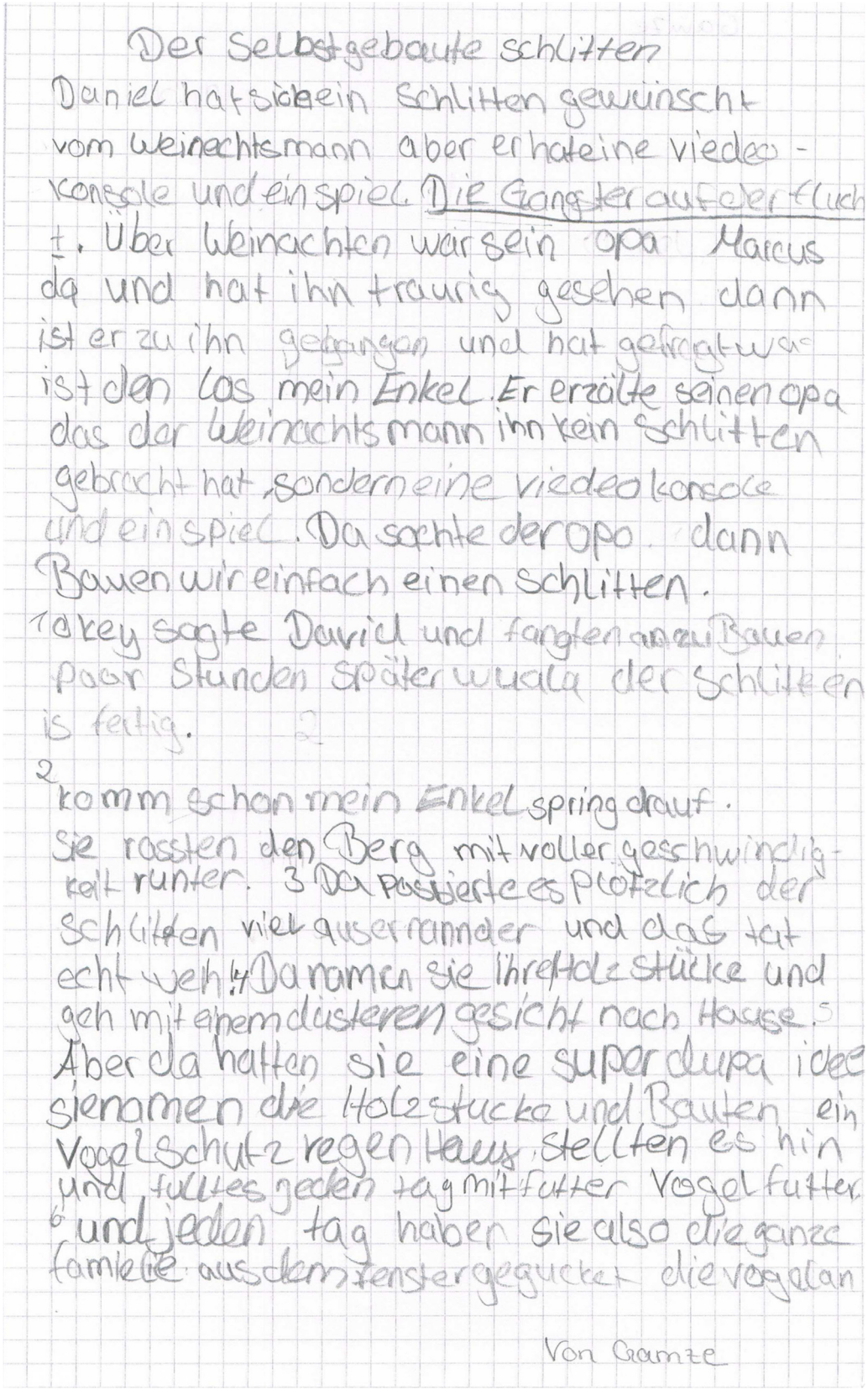
Es war einmal vor langer langer zeit da lebte eine Prinzesin gemeinsam mit ihrem Eltern in einem großem Schloss. Trotzdem war die schöne Prinzesin traurig denn sie wollte so gern ein Prinzen heiraten aber ihre Eltern sprechten: „Du bist noch nicht alt genug."

Entäuscht laufte die Prinzesin in ein dunklen und gefährlichen Walt. Aber ferlaufte sie sich dort. Als abend war schleichte ein wolf herbei und sagte: „Möchtest du bei mir schlafen?" Der wolf war sehr hungrig und wollte sie fressen. Sie schreite: „Niemals!" und laufte schnell weg. Sie suchte sich eine höhle und schlafte dort ein.

Am morgen laufte sie den ganzen Tag herum bis zur Abenddämmung. Dan springte ein fuchs aus seinen Bau und sagte: „Möchtest du bei mir schlafen?" Der fuchs war auch so hungrig wie der Wolf und wollte sie aufessen. Aber die Mädchen schreite wieder: „Niemals!" und laufte weg in einen hohlen Baumstam. Dan schlafte sie ein.

Am morgen laufte sie immer tiefer und tiefer in den dunkelen Walt. Plotzlich reitete ein schöner Prinz auf sein schönen Pferd zur Prinzesin. Er fragte sie: „Was machst du in den gefahrlichem Walt?" Die Prinzesin antwortete: „Ich suche mein Traumprinz." Der Prinz sprechte: „Und ich suche meine Traumprinzesin." Dan heirateten sie. Sie lebten glucklich bis ans Ende ihrer tage.

B. Schülertext: Verschriftlichung einer Bildergeschichte der Schülerin Gamze (Erstsprache: türkisch)



Der Selbstgebaute schlitten

Daniel hat sich ein Schlitten gewünscht vom Weinachtsmann aber er hat eine viedeo - konsole und ein spiel. Die Gangster auf der Flucht. Über Weinachten war sein opa Marcus da und hat ihn traurig gesehen dann ist er zu ihn gegangen und hat gefragt was ist den los mein Enkel. Er erzälte seinen opa das der Weinachtsmann ihn kein Schlitten gebracht hat, sondern eine viedeo konsole und ein spiel. Da sachte der opa dann Bauen wir einfach einen schlitten. Okey sagte David und fangten an zu Bauen paar Stunden später wuala der schlitten is fertig.

2 komm schon mein Enkel spring drauf. Sie rassten den Berg mit voller geschwindigkeit runter. 3 Da passierte es plötzlich der schlitten viel auseinander und das tat echt weh. Da namen sie ihre holz stücke und geh mit einem düsteren gesicht nach House. 5 Aber da hatten sie eine super duper idee sienamen die Holzstucke und Bauten ein Vogel schutz regen Haus, stellten es hin und fullten es jeden tag mit futter Vogel futter. 6 und jeden tag haben sie also die ganze familie aus dem fenster gegucket die vogelan

Von Gamze

C. Kriterienkataloge

Kriterienkatalog für das Fach Englisch, 4. Klasse; erstellt von einer Studierenden aus dem Wintersemester 2022/23

Fach	Englisch (Primarstufe)
Aufgabe	Schreibe einen Brief an den Weihnachtsmann. Berichte dabei von deinem Jahr und deinen Wünschen.

Kriterienkatalog

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
Sprachrichtigkeit				
Orthografie	Entspricht die Orthografie und Zeichensetzung dem Lernstand der 4. Klasse?			
Grammatikalität	Sind Wortbildungen und Satzbau weitestgehend grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	Nutzt die lernende Person einen angemessenen Wortschatz? Werden Wörter des Themas „Briefe schreiben“ korrekt genutzt?			
Satzbau	Ist der Satzbau weitestgehend korrekt und angemessen? Werden komplexe Satzstrukturen genutzt?			
Inhalt				
Adressatengerecht	Ist der Brief adressatengerecht formuliert? Wird der Adressat im Brief angesprochen?			
Umfang	Ist der Umfang des Briefes ausreichend? Behandelt er alle Bestandteile der Aufgabenstellung?			
Kulturell	Enthält der Brief Inhalte zum Thema „Weihnachten in englischsprachigen Ländern“ (Weihnachtsmann → Santa Claus etc.)			
Aufbau				
Textmuster	Wird ein Textmuster verwendet, dass für Briefe angemessen ist? z.B. „Dear…“ oder „Yours …“; Absatz nach der Anrede etc.			
Textaufbau	Der Aufbau des Briefes ist logisch. Gedankengänge und Sinneinheiten werden eingeleitet und abgeschlossen.			
Thematisch	Der vorliegende Text behandelt das Thema der Aufgabenstellung. Z.B. Ein Wunschzettel, Ein Bericht über die Erlebnisse des vergangenen Jahres			
Prozess				
Planen/Überarbeiten	Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			
Wagnis/ Kreativität	Der Text ist in besonderer Weise kreativ. Der Text zeigt ein besonderes sprachliches Wagnis.			

Quellen: Bewertungsbogen im Fach Englisch, Sek.I-II. Verfügbar über: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/5-3-2_Bewertungsskalen_Schreiben.pdf;
Böttcher, Ingrid/ Becker-Mrotzek, Michael/ (2009, 4.Aufl.): Texte bearbeiten – bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen – unterrichtspraktische Grundlagen – für die Klassen 1-4. Berlin: Cornelsen.

Kriterienkatalog für den Sportunterricht einer 4. Klasse. Zu absolvieren war eine Basketballprüfung in Form von verschiedenen Tätigkeiten, die zuvor an Stationen geübt wurden; erstellt von einer Studierenden aus dem Wintersemester 2022/23

Liebe/r_____,
so wurde deine Basketballprüfung bewertet:

	4 Punkte/Disziplin	3 Punkte/Disziplin	1 Punkte/Disziplin
Balldribbeln durch Slalom	Du dribbelst fehlerfrei.	Du verlierst selten den Ball.	Du verlierst oft den Ball.
10 Brustpässe mit einem Partner/einer Partnerin	Du schaffst 8-10 korrekte Brustpässe.	Du schaffst 6-8 korrekte Brustpässe.	Du schaffst weniger als 6 korrekte Brustpässe.
Drei Treffer bei einem Wurf in eine Kiste (5 Versuche)	Du haste alle Würfe getroffen!	Du hast 2 von 3 Würfen getroffen.	Du hast einen oder weniger Würfe getroffen.

Note	1	2	3	4	5	6
Punkte	12-11	10,5-9,5	9-8	7,5-6	5,5-3	2,5-0

Note:_____ Unterschrift Erziehungsberechtigte/r:_____

Ina Kaplan

8 Sollte Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Grundschule thematisiert werden und wenn ja, wie? – Lehramtsstudierende reflektieren über ihre Einstellungen zur Berücksichtigung der Schülersprachen im Unterricht

8.1 Einführung

Die Frage, ob und, wenn ja, inwiefern Mehrsprachigkeit ein Thema des Deutschunterrichts sein kann, steht im Fokus dieses Beitrags. Darüber wurde im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" (DSSZ) mit Grundschul-Lehramtsstudierenden diskutiert. Das DSSZ-Modul der Universität Siegen soll Lehramtsstudierende grundsätzlich dafür sensibilisieren, dass sprachliche Bildung und die Förderung der *Unterrichtssprache* von zentraler Bedeutung für jeden Fachunterricht sind (vgl. FSB 2014). Darüber hinaus sollen die Lehrveranstaltungen des Moduls die Bereitschaft fördern, *Mehrsprachigkeit* „als Ressource zu betrachten und ihr bei der Gestaltung des Unterrichts und im Schulalltag mit sprachlicher Sensibilität, kultureller Empathie und Offenheit zu begegnen" (FSB 2014: 3). Doch begegnen nach aktuellen Studien viele Lehramtsstudierende den Sprachen der Schüler:innen mit Skepsis, wenn es um die Nutzung dieser im Unterricht geht (vgl. Kaplan 2023, Fischer, Hammer und Ehmke 2018). Nach Kaplan (2023) haben Lehramtsstudierende häufig auch nach Absolvieren des DSSZ-Moduls Vorbehalte bezüglich der Berücksichtigung der mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen. Hier setzt die Seminarsitzung an, die im Zentrum dieses Beitrags steht und im Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen eingebettet ist. Dieses Seminar ist für Grundschul-Lehramtsstudierende konzipiert. Ziel der Sitzung ist die Bewusstmachung und Reflexion der Einstellungen der Lehramtsstudierenden zum Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen. Zusätzlich sollen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht aufgezeigt werden. Einstellungen gelten als Teil professioneller Lehrkompetenz und spielen eine erhebliche Rolle bei der Gestaltung von Unterricht (vgl. Roth et al. 2012, Baumert und Kunter 2006). Es ist wichtig für Lehrkräfte, die eigenen Einstellungen gegenüber bestimmten Themen und ihren Einfluss auf die unterrichtliche Gestaltung zu reflektieren. Ingrid Gogolin (1994) hat in Bezug auf die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule den Begriff des monolingualen Habitus geprägt, welcher dafür steht, dass ein einsprachig deutsches Verständnis von Schule und Unterricht vorherrscht. Nach aktuellen, wissenschaftlichen Erkenntnissen bietet die Berücksichtigung der Herkunftssprachen der Schüler:innen jedoch Chancen für das fachliche Lernen und ist darüber hinaus auch für die Entwicklung der Identität der Schüler:innen wichtig (vgl. Gantefort und Maahs 2020). So plädieren bspw. Gantefort und Maahs explizit für die Reflexion der Einstellung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften:

> *Lehrkräfte sollten daher in Aus- und Weiterbildung Gelegenheit erhalten, ihre Haltungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Sprachgebrauch zu reflektieren und Methoden und Techniken kennenlernen, wie fachliches und sprachliches Lernen auf der Basis des gesamtsprachlichen Repertoires ermöglicht werden kann. Ziel eines solchen Ansatzes ist es,*

> *die mehrsprachigen Repertoires der Lernenden nicht im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik als defizitär und demnach zu korrigierend wahrzunehmen, sondern als eine Ressource für den sprachsensiblen Unterricht zu nutzen. (Gantefort und Maahs 2020: 6)*

Auch der Lehrplan sowie die Bildungsstandards des Faches Deutsch der Grundschule gehen konkret darauf ein, dass die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen als Ressource im Unterricht angesehen und genutzt werden sollen (Lehrpläne NRW 2021: 12, KMK 2022: 6).

In diesem Beitrag werden zunächst theoretische Grundlagen hinsichtlich einer Mehrsprachigkeit einbeziehenden Didaktik sowie der Relevanz von Einstellungen für das unterrichtliche Handeln dargestellt (Kapitel 2). Anschließend erfolgt die Beschreibung der Sitzung zur Reflexion von Einstellungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht (Kapitel 3). Diesbezüglich werden in Kapitel 4 Einblicke in Arbeiten der Lehramtsstudierenden zu diesem Seminarthema gegeben. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick.

8.2 Theoretische Grundlagen

8.2.1 Warum sollte Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht thematisiert werden?

Mehrsprachige Klassen sind Normalität in Deutschlands Schulen. Laut aktuellen Statistiken haben ein Drittel der Schüler:innen einen Migrationshintergrund und sprechen häufig mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Hierbei ist in erster Linie die äußere Mehrsprachigkeit gemeint, d.h. Personen beherrschen mehrere Sprachen und nicht nur mehrere Varietäten, wie es bei der sogenannten inneren Mehrsprachigkeit der Fall ist (vgl. Ossner 2006). Aber auch die innere Mehrsprachigkeit kann und sollte im Unterricht Berücksichtigung finden. Die explizite Auseinandersetzung mit und die Förderung von unterschiedlichen Stilebenen wie Bildungssprache und Fachsprache im sprachsensiblen Unterricht, der das fachliche und sprachliche Lernen verbindet, sind ohnehin bereits Teil eines professionellen Lehrverständnisses (vgl. Becker-Mrotzek und Roth 2017, Woerfel und Giesau 2018). Ein Unterricht, der die äußere Mehrsprachigkeit miteinbezieht, wird darüber hinaus im Rahmen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive fokussiert. Mehrsprachigkeitsdidaktik kann definiert werden als eine Didaktik,

> *bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS [Schülerinnen und Schüler] unterrichtet wird. (Hu 2017: 24)*

Dabei sollen die vorhandenen Kompetenzen und Lernerfahrungen in den Sprachen für eine Ökonomisierung des Sprachenlernens generell genutzt werden, indem Sprachverwandtschaften aufgezeigt sowie das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden (vgl. Krumm 2010). Genau diese Aspekte werden auch in den Lehrplänen und Bildungsstandards für Grundschulen aufgeführt. Grundsätzlich heißt es im Lehrplan für das Fach Deutsch für die Primarstufe in Nordrheinwestfalen, dass die

> *kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts aufgegriffen und – ebenso wie der Vergleich mit der*

englischen Sprache – als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt werden sollen. (Lehrpläne NRW 2021: 12)

Im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* heißt es explizit:

Auf der Grundlage konkreter Spracherfahrungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenz weiter und gehen bewusster mit Sprache um. Das gilt gleichermaßen für gesprochene und geschriebene Sprache. (Lehrpläne NRW 2021: 17)

Und weiter:

Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen leistet durch die Förderung metasprachlicher Fähigkeiten einen Beitrag zur Sprachbewusstheit. (Lehrpläne NRW 2021: 17)

Dazu wird in den Kompetenzerwartungen formuliert:

- Die Schüler:innen „beschreiben Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen und finden Unterschiede in Klang und Aussprache“ am Ende der Schuleingangsphase (Lehrpläne NRW 2021: 28).

Dies betrifft die Erwartungen zum Ende der Schuleingangsphase. Am Ende der Klasse vier sollen die Schüler:innen über folgende Kompetenzen bezogen auf den Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* verfügen:

- Die Schüler:innen „untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen (Sprachen der Lerngruppe, Geheimsprache, Dialekt, Regionalsprache wie Niederdeutsch)“ (Lehrpläne NRW 2021: 28).

In den Bildungsstandards der Konferenz der Kultusminister KMK für das Fach Deutsch im Primarbereich heißt es:

Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen, Regionalsprachen und Dialekten, auch der Deutschen Gebärdensprache regt zum Nachdenken über Sprache und Sprachen an und fördert so die metasprachlichen Fähigkeiten sowie die Sprachbewusstheit. (KMK 2022: 20)

Dabei sollen die Sprachen der Schüler:innen einerseits zur Beschreibung eigener Erfahrungen mit sprachlicher Variation und Vielfalt und andererseits zur Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Sprachen einbezogen werden (vgl. KMK 2022: 20f.) Dieser Blick in den Lehrplan Deutsch sowie die Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Grundschule zeigt deutlich, dass dort eine mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive verankert ist und der Unterricht darauf ausgelegt sein sollte. (Angehenden) Lehrkräften müssen folglich entsprechende Einstellungen sowie methodische Herangehensweise diesbezüglich vermittelt werden.

Die Nutzung der vorhandenen Sprachkenntnisse im Rahmen des Unterrichts wurde in den letzten Jahrzehnten verstärkt wissenschaftlich untersucht, um Auswirkungen auf den Unterricht, auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler und vieles mehr zu erforschen. Eine Studie von Jochen Rehbein (2011: 227f.) zur Nutzung von Familiensprachen in Gruppenarbeiten als Arbeitssprache zeigte, dass den Schüler:innen dadurch ein „kollektives Probehandeln“ in einem „mehrsprachig konstituierten Handlungsraum“ ermöglicht wird,

in dem sie laut nachdenken, sich wechselseitig korrigieren, sich bestätigen, etwas vorschlagen und kommentieren, etwas erläutern und sich gegenseitig evaluieren können in jener Sprache, die ihnen für die Kommunikation die passendste ist, ohne dass sie sanktioniert oder korrigiert werden.

Der Befürchtung, dass die Schüler:innen andere Sprachen als Deutsch im Unterricht für Gespräche über Außerunterrichtliches nutzen könnten, kann eine Studie von Joana Duarte entgegen gesetzt werden, wonach sich 80% aller Sprachhandlungen der Schüler:innen auf den Unterrichtsinhalt bzw. aufgabenbezogene Organisation beziehen (vgl. Duarte 2019). Somit ist nicht mit einem höheren Maß an außerschulischen Inhalten zu rechnen als bei Gesprächen in deutscher Sprache. Darüber hinaus zeigte sich in einer Studie von Schüler-Meyer, Prediger, Wagner und Weinert (2019), dass sich insbesondere die gemischte Nutzung der Sprachen positiv auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Es ist nicht nur nicht hinderlich, andere Sprachen als Deutsch für die Bearbeitung von Aufgaben hinzuziehen, sondern sogar lernförderlich für die Schüler:innen. Zudem zeigen Studien, die mit der Methode *Sprachenporträt* gearbeitet haben, die enge Verknüpfung zwischen Sprachenrepertoires und Identität (vgl. Busch 2018, Krumm 2013). Diese Reihe an wissenschaftlichen Erkenntnissen legen dar, dass eine mehrsprachigkeitsdidaktische Ausrichtung des (Deutsch-)Unterrichts sinnvoll ist. Doch werden aktuell kaum Konzepte und Methoden von den Lehrkräften umgesetzt – unabhängig von der Schulform weder im Fach Deutsch noch in anderen Fächern (vgl. Bredthauer 2018, Bredthauer und Engfer 2018, Riebling 2013, Göbel, Vieluf und Hesse 2010). Untersuchungen diesbezüglich zeigen, dass Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte die Sprachen der Schüler:innen grundsätzlich als wertschätzungswürdig betrachten und diese in den Unterricht einbeziehen würden, jedoch verschiedenste Probleme bezüglich der Durchführbarkeit sehen oder entsprechende Methodenkenntnisse fehlen (vgl. Kaplan 2023, Lange und Pohlmann-Rother 2020, Bredthauer 2018, Fischer, Hammer und Ehmke 2018, Oomen-Welke 2017). Dies führt schließlich dazu, dass die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer ungenutzt bleibt. Die Auseinandersetzung mit den befürchteten Problemen sowie die Beschäftigung mit realisierbaren Umsetzungsmöglichkeiten kann dabei zu Einstellungsänderungen beitragen, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.

8.2.2 Einstellungen als Komponente professioneller Lehrkompetenz in Seminaren thematisieren

Dass die Dimension *Einstellung* neben *Wissen* und *Fähigkeiten* die professionelle Kompetenz von Lehrkräften umfasst, wird nunmehr nicht mehr in Frage gestellt (vgl. Kaplan 2023, Fischer, Hammer und Ehmke 2018, Roth et al. 2012, Hachfeld et al. 2012, Baumert und Kunter 2006, 2011, 2013, Weinert 2001). Der Begriff Einstellung[1] wird kontrovers diskutiert,

[1] In diesem Beitrag wird der Begriff *Einstellung*, der bspw. auch im Rahmen des *Inclusive Academic Language Teaching*-Curriculums gebraucht wird (vgl. ECC IALT 2010, Roth et al. 2012), verwendet. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im wissenschaftlichen Diskurs viele verschiedene Begriffe für Einstellungen genutzt werden, die z.T. nicht eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt werden, wie Meinungen, Vorstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Perspektiven, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien oder Habitus

kann jedoch grundsätzlich als „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“ definiert werden (Haddock und Maio 2014: 198). Das bedeutet, dass etwas mit Zustimmung oder Ablehnung bzw. Zuneigung oder Abneigung bewertet wird (vgl. Haddock und Maio 2014: 199). Ein Stimulusobjekt kann sowohl etwas Gegenständliches als auch etwas Abstraktes, wie z.B. Mehrsprachigkeit oder Mehrsprachigkeitsdidaktik, sein. Relevant für den Kontext *Schule* sind Einstellungen vor allem, weil sie als handlungsleitend gelten. Einstellungen können zu einem „Annäherungs- bzw. Vermeidungsverhalten“ führen, d.h. „wir wenden uns positiv bewerteten Dingen und Personen zu und von negativ bewerteten ab“ (Wänke, Reutner und Bohner 2011: 213). Wir handeln also im Einklang mit unseren Einstellungen. In Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen ist es beispielsweise möglich, dass man als Lehrkraft Ausgrenzungen befürchtet, wenn andere Sprachen als Deutsch im Unterricht verwendet werden. Daraus ergibt sich eine eher ablehnende Einstellung gegenüber dem Gebrauch der weiteren Sprachen. Diese Einstellung kann einerseits dazu führen, dass Lehrkräfte die weiteren Sprachen grundsätzlich nicht zulassen, oder andererseits, dass die Lehrkraft diese Befürchtung thematisiert und die Schüler:innen dafür sensibilisiert, wann und wie sie ihre Sprachen nutzen können. Außerdem dienen Einstellungen dazu, schnell und effizient Objekte (z.B. auch Situationen) einzuschätzen und darauf zu reagieren (vgl. Haddock und Maio 2014: 209). Dies ist gerade im schulischen Alltag bei komplexen, dynamischen Lehrsituationen von Bedeutung (vgl. Trautwein 2013: 2). Die Reflexion unserer eigenen Einstellungen zu bestimmten Themen ist somit sinnvoll, um Handlungsentscheidungen und -motive zu hinterfragen, bevor wir in den konkreten Situationen reagieren müssen. Aktuelle Studien bestätigen diesbezüglich, dass Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität in der Schule positiv beeinflussen (vgl. Junker et al. 2020, Fischer und Lahmann 2020). Einerseits ist dabei ausschlaggebend, für wie relevant wir ein Thema halten. Je höher die persönliche Relevanz eines Themas ausfällt, desto eher setzen wir uns mit einem Thema und mit unseren Einstellungen zu diesem Thema reflexiv auseinander (vgl. Wänke, Reutner und Bohner 2011). Andererseits ist es für die Reflexion und Entwicklung von Einstellungen entscheidend, dass Wissen bezüglich des Einstellungsobjekts gesammelt wird und über dieses intensiv nachgedacht wird (vgl. Wänke, Reutner und Bohner 2011). Die nachfolgend dargestellte Seminarsitzung bezieht diese Aspekte explizit mit ein, sodass zum einen ein Fokus auf der Bewusstmachung der Relevanz der Thematik und der Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen zu dieser Thematik gesetzt wird und zum anderen aktuelle Erkenntnisse zum Einbezug von Sprachen in den Unterricht nicht nur aufgezeigt werden, sondern in Settings, die zum intensiven Nachdenken und Austauschen anregen, eingebettet sind.

(vgl. Ruberg und Porsch 2017: 395; siehe zur detaillierten Definition von Einstellungen im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule sowie zur Abgrenzung des Begriffs Einstellung zu den hier genannten Begriffen Kaplan 2023).

8.3 Seminarsitzung: Über (die eigene) Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung dieser im Unterricht reflektieren

8.3.1 Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Einstellungen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema *Über Mehrsprachigkeit und die Berücksichtigung dieser im Unterricht reflektieren* ist in dem Seminar im Rahmen einer Sitzung geplant, kann aber durchaus auch in zwei oder mehr Sitzungen behandelt werden. Der Einstieg in die Sitzung bildet eine Schülererzählung über das geringere Prestige von Migrationssprachen als Denkanstoß für eine Diskussion über die Relevanz der Sprachen der Schüler:innen und deren unterschiedliches Ansehen:

> *Der kleine Inan ist sehr stolz darauf, dass er zwei Sprachen sprechen kann, aber wenn er dies in der Schule demonstriert, erntet er nur komische Blicke und die Aufforderung, er solle Deutsch sprechen. Ein Mädchen aus seiner Klasse spricht auch zwei Sprachen, das weiß Inan sowie auch alle anderen. Denn sie kann etwas ganz besonderes, was die anderen nicht können: Sie ist bilingual – Englisch und Deutsch. Inan ist traurig. Warum reden alle Leute über die Sprachen des Mädchens, aber nicht über seine? Warum wird es gelobt und er nicht? Dabei ist er doch auch bilingual – er spricht Türkisch und Deutsch. (Bezirksregierung Köln 2015)*

Die Lehramtsstudierenden tauschen sich bezugnehmend auf diese Erzählung mit ihren Sitznachbar:innen zu folgenden Fragen aus:

- Welche Bedeutung kommen den Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler neben Deutsch sprechen, zu – für Sie als Lehrkraft, für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sowie für einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler?
- Macht es für Sie einen Unterschied, ob ein:e Schüler:in Englisch oder Türkisch sprechen kann? Inwiefern?

Daran anschließend erfolgt eine Diskussion im Plenum über den Stellenwert der in der Klasse vorhandenen Sprachen. Häufig haben die klassischen schulisch erlernten Fremdsprachen, wie Englisch oder Französisch, ein höheres soziales Ansehen als andere Sprachen. In dem Fall spricht man von einem höheren Prestige der Sprachen, was dazu führen kann, dass Migrationssprachen, wie z.B. Türkisch oder Arabisch, herabgestuft werden (vgl. Kameyama und Özdil 2017: 73). Die Diskussion über die Bedeutung von Sprachen für die Schüler:innen sowie für die Lehrkraft stößt eine Reflexion der eigenen Einstellung an, was z.B. diese Ausführung im Portfolio[2] einer Studierenden verdeutlicht:

> *Durch das erste Beispiel mit dem türkischen Jungen wurde mir noch einmal sehr deutlich, wie sehr man in Kategorien denkt. Dabei ist Türkisch genauso eine Sprache wie Englisch. Aber keiner würde sich beschweren, wenn die Schüler und Schülerinnen ein paar Sätze Englisch miteinander reden würden. Die Wertschätzung von bestimmten Sprachen ist einfach größer, aber dieses Denken sollte dringen abgelegt werden. Ich selbst, als Lehrperson, sollte jede Sprache gleichermaßen wertschätzen und versuchen ihr einen Platz im Unterricht zu geben, damit jeder Schüler und jede Schülerin sich verstanden und aufgehoben fühlt.*

[2] Portfolios sind schriftliche Zusammenfassungen und Reflexionen des Gelernten, welche in diesem Seminar semesterbegleitend angefertigt werden und die Prüfungsleistung darstellen.

Im Anschluss an diese Diskussion wird den Lehramtsstudierenden ein weiterer Impuls zur Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht gegeben. Dabei handelt es sich um einen Auszug aus einem Beitrag zum Thema „Translanguaging" von Christoph Gantefort und Ina-Maria Maahs (2020):

> *Vier Mädchen einer Kölner Grundschule versuchen sich gemeinsam ein Kapitel aus einem aktuellen Kinderbuch zu erschließen.[3] Sina fragt: „Warum versteht Tom das Gespenst nicht?" Lina und Azra betrachten kurz ihre deutschen Notizen und diskutieren auf Türkisch, schließlich erklärt Lina: „Hayalet tuhaf konuşuyordu." „Und was heißt das auf Deutsch?", fragt Melina. „Das Gespenst redete komisch", antwortet Lina. Azra nickt zustimmend: „Evet!"[4]*

Hierzu diskutieren die Seminarteilnehmer:innen zunächst untereinander und anschließend im Plenum, ob und inwiefern es sinnvoll ist, mehrere Sprachen in bestimmten Lernsituationen zu nutzen, indem sie folgende Fragen beantworten:

- Kennen Sie selbst solche oder ähnliche Situationen, in denen Sie eine andere Sprache als Deutsch genutzt haben bzw. es für Sie hilfreich gewesen wäre, diese zu nutzen?
- Warum kann es für die Schüler:innen sinnvoll sein, die Sprachen, die sie sprechen, zum Erschließen der Geschichte aus dem Kinderbuch zu nutzen?
- Welche Herausforderungen könnte es mit sich bringen, wenn mehrere Sprachen in solchen Situationen genutzt werden?
- Welche Ideen haben Sie, um diese Probleme zu lösen?

In dieser Diskussion werden vor allem mögliche Probleme, die befürchtet werden oder auch bereits in Praktika oder ähnlichen Situationen erlebt wurden, thematisiert und Lösungsansätze besprochen. Die Erfahrungen, die viele Lehramtsstudierende bereits gesammelt haben, ist erstaunlich. Dabei werden häufig unterschiedliche Beispiele berichtet, wie unausgesprochene oder explizite Verbote von Lehrkräften oder auch seitens der Schulleitung, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht oder auch auf dem Schulhof zu sprechen. Andererseits werden Situationen beschrieben, in denen Lehrkräfte die Sprachen im Unterricht aktiv miteinbeziehen und nutzen, wie z.B. durch den Einsatz mehrsprachiger Literatur.[5] Die Seminarteilnehmer:innen sprechen erfahrungsgemäß sehr offen über herausfordernde, aber auch bereichernde Situationen und reflektieren konstruktiv über den Umgang mit Schwierigkeiten. So wird beispielsweise in einem Portfolio im Anschluss an das Seminar berichtet:

> *Mir wurden in dieser Sitzung konkrete Handlungen und didaktische Vorgehensweisen an die Hand gegeben, mit denen ich die Mehrsprachigkeit meiner zukünftigen Schüler:innen wertschätzen kann. Außerdem konnte ich durch den Austausch im Kurs einige*

[3] Namen wurden geändert.

[4] Unterrichtsbeobachtung aus dem KOALA-Unterricht der dritten Klasse. Mehr zum KOALA-Programm (vgl. Bezirksregierung Köln 2014).

[5] Zum Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht und auf dem Schulhof siehe Kaplan (2023).

Lösungsvorschläge für mögliche Schwierigkeiten mitnehmen und diese als Ideen sammeln und auch jetzt schon in der Praxis anwenden.[6]

Als wissenschaftliche Bezeichnung für die Mischung von Sprachen beim Kommunizieren werden in diesem Zusammenhang die Begriffe *Code-Switching*, *Code-Mixing* und in Abgrenzung *Translanguaging* eingeführt. Bezugnehmend auf Gantefort und Maahs (2020: 2f.) wird dabei erläutert, dass mit Translanguaging betont werden soll, „dass mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher sprachliche Mittel aus einem Repertoire auswählen und weniger zwischen zwei sprachlichen Systemen wechseln". Dem häufig vertretenen Vorurteil, dass die Mischung von Sprachen etwas Normabweichendes ist, welche die Sprecher:innen überfordern oder verwirren könnte, wird nach dem Translanguaging-Ansatz entgegen gebracht, dass Sprachen nicht per se als unabhängige, klar unterscheidbare Einheiten existieren, sondern erst durch normative Instanzen als solche beschrieben und definiert werden (vgl. Gantefort und Maahs 2020). Die Nutzung aller von den Kommunikationsbeteiligten geteilten sprachlichen Mittel ist dementsprechend nicht nur völlig unproblematisch, sondern zielführender und effektiver als die Beschränkung auf eine Einzelsprache (vgl. Gantefort und Maahs 2020).

Eine Lehramtsstudierende reflektierte in ihrem Portfolio dazu beispielsweise:

Das Konzept „Translanguaging" kannte ich noch nicht und empfand es als sehr spannend. Ich bin einsprachig aufgewachsen und denke daher auch nur in der deutschen Sprache. Die Tatsache, dass die SchülerInnen auf mehreren Sprachen denken und arbeiten können, finde ich beeindruckend.

Nachdem die Lehramtsstudierenden sich über diese Themen ausgetauscht haben und sich ihrer Einstellungen diesbezüglich bewusster geworden sind, wird auf verschiedene Studien, die die gemischte Nutzung von Sprachen im Kontext Schule und Unterricht untersucht haben, eingegangen, um das Wissen der Studierenden zu diesem Thema zu erweitern (siehe Kapitel 8.1). Häufig vertretene Vorurteile wie, dass die gemischte Nutzung von Sprachen das Lernen beeinträchtigt, oder die Befürchtung, dass die Schüler:innen sich nicht über das Unterrichtsthema austauschen (vgl. Kaplan 2023), werden dabei hinterfragt und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kontrastiert.

Anschließend wird der Begriff *Einstellung* eingeführt. Die Studierenden erfahren, welche Relevanz Einstellungen für ihr unterrichtliches Handeln haben und wie sich diese auf den Unterricht und auf die Schüler:innen auswirken können, was auf den Ausführungen in Kapitel 2.2 dieses Beitrags basiert.

8.3.2 Methoden zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Im zweiten Teil der Sitzung werden konkrete Methoden zum Einbezug von Mehrsprachigkeit vorgestellt. Zunächst wird mit dem Konzept *Didaktik der Sprachenvielfalt* von Ingelore Oomen-Welke eine konkrete Herangehensweise an einen Mehrsprachigkeit berücksichtigenden Unterricht aufgezeigt (vgl. Oomen-Welke 2017, siehe auch „Der Sprachenfächer": Oomen-Welke 2010 und „Kultur der Mehrsprachigkeit": Oomen-Welke 2019). Das Konzept

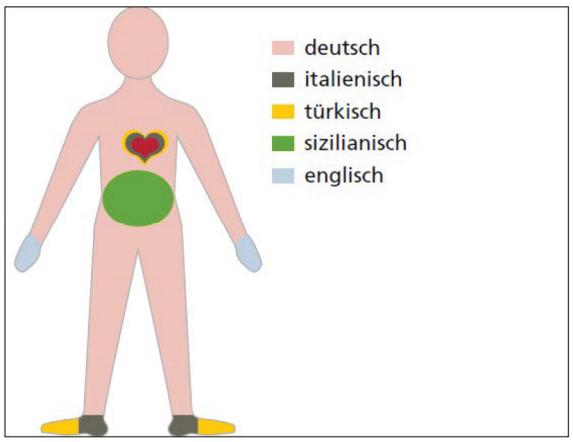
[6] Welche konkreten Handlungen und didaktischen Vorgehensweisen hier gemeint sein könnten, wird im nächsten Kapitel „Methoden zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht" dieses Beitrags deutlich.

basiert „auf der Haltung, den Äußerungen der Lernenden Sinn zuzutrauen und vor ihren Sprachen keine Angst zu haben“ (Oomen-Welke 2017: 622). Abschließend werden als praktische Anwendung einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Methode des *Sprachenporträts* vorgestellt und von den Studierenden selbst angefertigt. Diese Methode hat folgende Zielsetzung:

> *Das Sprachenportrait kann im Unterricht dazu genutzt werden, die jeweilige Sprachenvielfalt einer Klasse kennenzulernen, und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eine Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit zu erfahren. Dabei geht es nicht darum, sich in der Anzahl der Sprachen, die man spricht, zu messen, sondern darum, sich die eigenen, ganz persönlichen Spracherfahrungen bewusst zu machen, sich über Sprachen auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als ‚Schatz' zu entdecken. (Galling 2011: 1)*

Dabei wird aufgezeigt, dass nicht nur Sprachen bedeutsam sein können, die man selbst fließend spricht, sondern auch Urlaubssprachen, Sprachen, die man gern lernen will, Sprachen, die man vor allem in Filmen oder beim Musikhören hört usw. Wichtig ist außerdem zu betonen, dass zusätzlich zu weiteren Sprachen Dialekte sowie Varietäten berücksichtigt werden sollten, was – wie eingangs beschrieben – die innere Mehrsprachigkeit betrifft. Im Kontext der Universität wird häufig Bildungs- bzw. Fachsprache verwendet und spielt daher eine große Rolle. Mit Freunden und der Familie wird eher Alltags- oder Umgangssprache sowie Dialekt gesprochen. In Siegen gibt es beispielsweise viele Studierende, die noch mit dem Siegerländer Platt oder auch im Kölner Raum mit dem Kölschen in Berührung kommen. Durch diese Erläuterungen wird deutlich, dass auch Studierende sowie Schülerinnen und Schüler das Sprachenporträt ausfüllen können, die einsprachig deutsch sind. Die Erkenntnis, dass letztlich jeder mehrsprachig ist, kann dabei gewonnen werden.

Als Beispiel für ein Sprachenporträt wird das in dem Lehrwerk *Das Deutschbuch* abgebildete Porträt sowie die Erklärung dazu von Philipp verwendet (Abbildung 1).



Beispiel: Deutsch liegt in meinem Herzen und in meinem Kopf. Ich denke und fühle auf Deutsch. Außerdem brauche ich es, um mit meinen Freunden und in der Schule zu sprechen. Darum ist es auch in meinen Armen und Beinen. Türkisch und Italienisch mag ich aber auch sehr gern, weil ich diese Sprachen mit meinen Eltern spreche. Deshalb sind sie ebenfalls in meinem Herzen und in meinen Füßen, weil sie meine Wurzeln sind. Sizilianisch verbinde ich mit meiner Oma, die ich immer im Urlaub sehe. Meine Oma kocht besonders lecker, weshalb ich Sizilianisch in meinen Bauch gemalt habe. Englisch habe ich in der Schule gelernt, deshalb findet sich die Sprache in meinen Händen wieder.

Abbildung 1: Beispiel für ein Sprachenporträt (vgl. Decker und Kaplan 2023)

Die fertigen Sprachenporträts werden anschließend im Rahmen eines Galerierundgangs präsentiert. Dazu werden die Porträts auf den Tischen im Seminarraum ausgelegt und jede:r Zweite steht auf, läuft durch den Seminarraum und schaut sich die Sprachenporträts der

Kommiliton:innen an. Diejenigen, die sitzen bleiben, können ihre angefertigten Porträts erklären und kommen mit den Umherlaufenden ins Gespräch über Sprachen. Nach einiger Zeit wird gewechselt.

Den Abschluss der Sitzung bildet eine Reflexion im Plenum über die Erkenntnisse, die durch die Visualisierung der Sprachen gewonnen werden konnten, sowie die Frage, ob und inwiefern diese Methode für den Unterricht geeignet wäre.

In der semesterbegleitenden Portfolio-Arbeit werden abschließend die Lerninhalte dargestellt und reflektiert. Im Folgenden werden Sprachenporträts sowie Ausschnitte aus den betreffenden Portfolio-Arbeiten exemplarisch dargestellt.

8.4 Perspektiven der Lehramtsstudierenden – Einblicke in Portfolios

Um einen Eindruck über die Arbeit mit Sprachenporträts im Seminar sowie gewonnene Erkenntnisse seitens der Lehramtsstudierenden aufzeigen zu können, wird hier auf zwei Beispiele eines Sprachenporträts sowie die dazu gehörige Reflexion genauer eingegangen. Das erste Beispiel bezieht sich auf eine Lehramtsstudierende, die selbst einsprachig deutsch aufgewachsen ist und das in Abbildung 2 abgebildete Sprachenporträt gezeichnet hat.



Abbildung 2: Sprachenporträt einer Lehramtsstudierenden (1)

Die angehende Lehrkraft erklärt dazu:

> *Bei der eigenen Erstellung des Sprachenporträts habe ich mich zum ersten Mal damit beschäftigt, was mir die verschiedenen Sprachen bedeuten und wie viele Spracherfahrungen ich besitze. Ich finde es sehr gut, dass auch Dialekte und Varietäten eine Rolle spielen, da diese bei mir eine hohe emotionale Bedeutung haben, wohingegen ich die französische Sprache eher als ‚Werkzeug' empfinde, welche[s] ich in der Schule gelernt habe, um mich im Urlaub ein wenig artikulieren zu können. Für Andere kann die französische Sprache jedoch bspw. eine emotionale Bedeutung haben.*

Hier wird deutlich, dass auch vermeintlich einsprachige Personen von der Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen in Form eines Sprachenporträts profitieren können. Indem zuvor betont wird, dass auch innere Mehrsprachigkeit sowie Erfahrungen und Berührungspunkte aller Art mit anderen Sprachen eine wichtige Rolle spielen können, sind die Möglichkeiten vielfältig und den Interpretationen kaum Grenzen gesetzt. Außerdem zeigt sich die Relevanz von Emotionen, die häufig mit Sprachen verbunden werden, durch das Anfertigen des Sprachenporträts. In diesem Fall wird das Platt-Deutsche als Herz verbildlicht, was die hohe emotionale Verbindung mit diesem Dialekt anzeigt.

Weiter reflektiert die Lehramtsstudierende zum Einsatz der Methode im Unterricht:

> *Daher empfinde ich die Erstellung eines Sprachporträts als sehr wichtig und würde dieses im Unterricht etablieren. Auch der Austausch der SchülerInnen kann spannend sein. Die SchülerInnen lernen sich untereinander besser kennen und auch die Lehrkräfte lernen die Sprachen ihrer SchülerInnen kennen. Ich glaube auch, dass man als Lehrkraft Einstiege in neue grammatikalische Themen besser auf die Klasse abstimmen kann, wenn man die Sprachen der SchülerInnen kennt und ggf. Vergleiche oder Unterschiede hervorhebt. Das Aufhängen der Sprachporträts ermöglicht auch anderen Lehrkräften einen Einblick in die Sprachen der SchülerInnen.*

Durch die Methode des Sprachenporträts können demzufolge die Sprachen der Klasse auf anschauliche Art kennengelernt werden, wovon sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrkräfte profitieren können.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine Lehramtsstudierende, welche mit mehreren Sprachen aufgewachsen ist. Die Studierende hat das in Abbildung 3 gezeigte Sprachenporträt angefertigt.



Abbildung 3: Sprachenporträt einer Lehramtsstudierenden (2)

Die Studierende erklärt direkt auf dem Arbeitsblatt, welche Bedeutung die jeweilige Sprache für sie hat bzw. warum sie diese wohin eingezeichnet hat. Auch sie hat ein Herz aufgemalt, welches drei Sprachen vereint: Deutsch, Italienisch sowie Kroatisch. Sie kommentiert das Herz mit den Worten „trage alle 3 Sprachen in meinem Herzen". Diese bezeichnet sie in der Reflexion im Portfolio als ihre Muttersprachen:

> *Das Thema der heutigen Stunde fand ich besonders interessant und relevant, da ich mich mit der Problematik „Prestige der Sprachen" selber identifizieren konnte. Zum Glück habe ich keine negativen Erfahrungen diesbezüglich machen müssen (Muttersprache: Deutsch und Italienisch und Kroatisch), dennoch habe ich viele Freunde bzw. Bekannte, die tagtäglich mit einer eher abwertenden Haltung gegenüber ihrer Muttersprache konfrontiert werden. Umso wichtiger ist es, den Generationen nach uns zu verdeutlichen, dass es ein Privileg ist, unterschiedliche Sprachen zu beherrschen. Dabei ist es irrelevant, ob es sich um eine vermeintliche Prestigesprache handelt, oder auch nicht. Des Weiteren ist der korrekte Umgang im Unterricht (auch außerschulisch) ausschlaggebend und sollte von jeder (angehenden) Lehrkraft verinnerlicht werden. Lehrkräfte sollten unter anderem die Fähigkeit besitzen, sich in die diversen Beweggründe der Schüler und Schülerinnen hineinzuversetzen, eine Sprache als Kommunikationsmittel außerhalb des Deutschen auszuwählen.*

Hier geht sie noch einmal auf die Thematik der sogenannten Prestigesprachen ein, welche zu Beginn der Sitzung diskutiert wurde. Eine wertschätzende Einstellung gegenüber allen Sprachen ist ihr besonders wichtig. Zudem betont sie bezüglich der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires, dass die Lehrkraft stets die Perspektive der Schüler:innen einbeziehen sollte. Hinsichtlich der Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten und der unbewussten Betrachtung von Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen merkt die Studierende folgendes an:

> *Da Italienisch zu meiner Muttersprache zählt, habe ich Französisch automatisch und unbewusst mit der Italienischen Sprache verglichen. Schnell bemerkte ich, dass die Sprachen im Aufbau viele Ähnlichkeiten aufzeigten. Diese Erkenntnis half mir ungemein beim Lernen von Vokabeln und Merken von neuen Regeln. Wie bereits in der Sitzung besprochen, können unterschiedliche Kontexte im Unterricht den Fokus auf den Sprachenvergleich setzen. Musikalische Rituale (Begrüßungslieder) oder auch bekannte Lieder (Geburtstagslieder) wie auch das Zählen in verschiedenen Sprachen sind drei von vielen Beispielen, um die Sprachenvielfalt den Schülern und Schülerinnen näher zu bringen.*

Hier werden konkrete Handlungsansätze zum aktiven Einbezug der Sprachen der Schüler:innen vorgeschlagen.

In beiden Beispielen wird deutlich, dass die Studierenden die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht für sinnvoll halten. Besonders im ersten Beispiel konnte aufgezeigt werden, wie sich die Beschäftigung mit der (eigenen) Mehrsprachigkeit durch die Sitzung im Seminar auf die Einstellung auswirkt. Die hohe emotionale Bedeutung von Sprachen und ihrem Gebrauch ist dabei eine Erkenntnis, die erst dadurch bewusst geworden ist.

8.5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des DSSZ-Moduls sollen Lehramtsstudierende nicht nur auf die Herausforderungen, die mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen einhergehen, aufmerksam gemacht, sondern auch für die Chancen, die diese bietet, sensibilisiert werden (vgl. FSB 2014: 3). Dazu leistet die hier dargestellte Seminarsitzung einen Beitrag. Dass (angehende) Lehrkräfte Vorbehalte bezüglich der Nutzung der Sprachen im Unterricht haben, ist verständlich und nachvollziehbar (vgl. Kaplan 2023). In dem Seminar werden diese ernst genommen, reflektiert und Lösungsansätze besprochen. Durch einen offenen Austausch und einer konkreten Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung wird die Reflexion und (Weiter-)Entwicklung angeregt. Ein wichtiger Schritt besteht außerdem darin, den Lehramtsstudierenden grundsätzlich die Relevanz der eigenen Einstellungen für ihr unterrichtliches Handeln aufzuzeigen (siehe Kapitel 8.2). Vielen Studierenden ist nicht bewusst, welche Rolle Einstellungen spielen und dass diese Teil ihrer professionellen Lehrkompetenz sind. Zusätzlich dienen die Darstellung und Anwendung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden dazu, die Sinnhaftigkeit und den Nutzen solcher wahrzunehmen. Das Anfertigen von Sprachenporträts wird dabei von den Lehramtsstudierenden als gewinnbringende und gut durchführbare Methode bezeichnet. Die Veröffentlichung von solchen methodischen Herangehensweisen für die unterrichtliche Praxis ist darüber hinaus ein wesentlicher Faktor, damit die angebahnten Kompetenzen der Lehramtsstudierenden tatsächlich umgesetzt werden. Mehrsprachigkeit einbeziehende Lehrwerke stellen jedoch ein bisheriges Desiderat dar. Eine Innovation diesbezüglich stellt das Kapitel *Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen* in dem neu erschienenen Lehrwerk von Cornelsen *Das Deutschbuch* dar, welches das Sprachenporträt in den Fokus bringt (Decker und Kaplan 2023). Dieses ist aktuell für die Fachhochschulreife konzipiert. Entsprechende Übertragungen auf weitere Schulformen, wie auch die Primarstufe, wären nicht nur wünschenswert, sondern – wenn die in den Lehrplänen und Bildungsstandards formulierten Ziele ernst genommen werden sollen – dringend nötig.

Insgesamt soll die hier beschriebene Seminarsitzung einen Beitrag dazu leisten, den monolingualen Habitus unserer multilingualen Schulen zu überwinden (vgl. Gogolin 1994). Inwiefern dies gelingt, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht beantwortet werden. Die Einblicke in die Portfolios zeigen, dass die Lehramtsstudierenden grundsätzlich die Relevanz der Thematisierung, Nutzung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht erkennen. Um zu analysieren, ob und, wenn ja, inwiefern die hier vermittelten Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht tatsächlich umgesetzt werden, wäre jedoch eine wissenschaftliche Begleitstudie notwendig und äußerst aufschlussreich. Interessant wären diesbezüglich bspw. Unterrichtsbeobachtungen oder Interviewerhebungen mit Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxissemesters.

8.6 Literatur

Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9(4): S. 469–520.

Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Ute Klusmann, Stefan Krauss und

Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 29–53.

Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Ingrid Gogolin, Harm Kuper, Heinz-Hermann Krüger und Jürgen Baumert (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 277–338.

Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Ute Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 7–26.

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 1. Münster: Waxmann. S. 11–36.

Bezirksregierung Köln (2015). Erfolgreiches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. IMPULS. Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_pub_abteilung_04_impuls.pdf [25.02.2024].

Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: DDS – Die Deutsche Schule. 110(3). S. 275–286. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102526&uid=frei [25.02.2024].

Bredthauer, Stefanie und Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. 1–20. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf [25.02.2024].

Busch, Brigitta (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. Working Papers in Urban Language and Literacies 236. King's College London, UK.

Decker, Lena und Kaplan, Ina (2023): Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. In: Ralf Dettinger und Sonja Hensel (Hrsg.): Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife mit Lernsituationen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Duarte, Joana (2019): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 22(2). S. 150–164.

ECC IALT: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (2010): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf [25.03.2024].

FSB Siegen: Fachspezifische Bestimmungen für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Berufskollegs der Universität Siegen (2014). https://www.uni-

siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf [25.02.2024].

Fischer, Nele, Hammer, Svenja und Ehmke, Timo (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm und Barbara Koch-Priewe (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann. S. 149–184.

Fischer, Nele und Lahmann, Cornelia (2020): Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. In: Language Awareness. 29(2). S. 114–133.

Galling, Isabella (2011): Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.

Gantefort, Christoph und Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [25.02.2024].

Göbel, Kerstin, Vieluf, Svenja und Hesse, Hermann-Günter (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 55. Weinheim: Beltz. S. 101–122.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Hachfeld, Axinja, Schroeder, Sascha, Anders, Yvonne, Hahn, Adam und Kunter, Mareike (2012): Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26(2); S: 101–120.

Haddock, Geoffrey und Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe und Miles Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer. S. 197–230.

Hu, Adelheid (2017): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: C. Suhrkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 215–217.

Junker, Robin, Zeuch, Nina, Rott, David, Henke, Ina, Bartsch, Constanze und Kürten, Ronja (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In: Empirische Sonderpädagogik. 1: S. 45–63.

Kameyama, Shinichi und Özdil, Erkan (2017): Mehrsprachigkeit. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Sahiner und Nadja Wulff (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung. Berlin: Erich Schmidt. S. 71–90.

Kaplan, Ina (2023): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – eine qualitative Studie. Münster: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [26.02.2024].

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke. S. 208.

Krumm, Hans-Jürgen (2013). Multilingualism and Identity: What Linguistic Biographies of Migrants Can Tell Us. In: Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Schulz und Julia Davydova (Hrsg.): Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education. Amsterdam, Netherlands: Benjamins. S. 165–176.

Lange, Sarah Désirée und Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. 1. S. 43–60.

Lehrpläne NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_ohne_kr_2021-08-02.pdf (25.02.2024).

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.

Oomen-Welke, Ingelore (2017): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. Auflage. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider. S. 617–632.

Oomen-Welke, Ingelore (2019): „Kultur der Mehrsprachigkeit" – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. In: Diana Maak und Julia Ricart Brede (Hrsg.): Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 46. Münster: Waxmann.

Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Reihe Standardwissen Lehramt. Paderborn: Schöningh.

Rehbein, Jochen (2011): 'Arbeitssprache' Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule. Ein Plädoyer. In: Susanne Prediger und Erkan Özdil (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann. S. 205–232.

Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung. Bd. 20. Münster: Waxmann.

Roth, Hans-Joachim, Bainski, Christiane, Brandenburger, Anja und Duarte, Joana (2012): Inclusive Academic Language Teaching. Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In: Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp und Bernd Ralle (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 35. Münster: Waxmann. S. 93–114.

Ruberg, Christiane und Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 63(4): S. 393–415.

Schüler-Meyer, Alexander, Prediger, Susanne, Wagner, Jonas und Weinert, Henrike (2018): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 66. S. 161–175.

Statistisches Bundesamt (2023): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [28.02.2024].

SWK: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26114/pdf/SWK_2022_Unterstuetzung_gefluechteter_Kinder.pdf [25.02.2024].

Trautwein, Caroline (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 8(3): S. 1–14.

Wänke, Michaela, Reutner, Leonie und Bohner, Gerd (2011): Einstellung und Verhalten. In: Hans-Werner Bierhoff, und Dieter Frey (Hrsg.): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Wien, Paris, Oxford: Hogrefe. S. 211–232.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 17–31.

Woerfel, Till und Giesau, Marlis (2018): Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf [25.02.2024].

Eva Schlinkmann

9 Wie erarbeiten (angehende) Lehrkräfte das Methodenkonzept „Scaffolding“ in seiner praktischen Umsetzung im Unterricht? Eine Videoanalyse eines authentischen Unterrichtsmitschnitts zur Sprachförderung

9.1 Einleitung

Ein elementarer Teil von sprachsensiblem Unterricht besteht in der Sprachförderung aller Schüler:innen (vgl. u.a. Gogolin/Lange 2011). Diese ist besonders relevant für solche Schüler:innen, die sprachliche Defizite aufweisen, und kann außerhalb des Regelunterrichts umgesetzt werden. Doch im heutigen Klassenzimmer, das stark von Heterogenität geprägt ist, z.B. durch die Geflüchtetenwelle aus der Ukraine, ist Sprachförderung als grundlegender Bestandteil des regulären Fachunterrichts für alle Schüler:innen nicht mehr wegzudenken (vgl. u.a. Becker-Mrotzek/Roth 2017). Eine Frage, die (angehende) Lehrkräfte (mir) dabei jedoch immer wieder stellen, lautet:

> *„Wie kann ich die sprachliche Förderung meiner Schüler:innen in meinem Fach ganz konkret in der Praxis umsetzen?“*

Angelehnt an diese Frage wird im vorliegenden Beitrag ein Konzept für eine Lerneinheit zu einer **Videoanalyse** präsentiert. Das Video zeigt einen authentischen Unterrichtsmitschnitt (auf sechs Minuten zusammengeschnitten) einer Stunde Gesellschaftslehre in der fünften Klasse einer Gesamtschule. Das Ziel der Videoanalyse ist das Erarbeiten des Methodenkonzepts „**Scaffolding**“ (vgl. Gibbons 2002) in seiner praktischen Umsetzung im Unterricht. Für die dazugehörige Lerneinheit zur Analyse des Videos werden drei **Leitfragen** und das didaktische Vorgehen bei ihrer Bearbeitung Schritt für Schritt vorgestellt. Ergänzt wird diese Vorstellung um ein Arbeitsblatt, eine E-Learning-Einheit, eine Praxismaterialsammlung und mehrere Möglichkeiten der Differenzierung zum Einsatz in der Lerneinheit/Videoanalyse.

Entwickelt und erprobt wurde die Lerneinheit im Rahmen des Seminars „**Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern**“ an der Universität Siegen (erstmals 2017). Die ursprüngliche Zielgruppe des Seminars sind Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen der Sekundarstufe I/II an der Universität Siegen. So schreibt eine der Studierenden zur Reflexion der Lerneinheit:

> *Besonders gut gefallen hat mir die Demonstration dieses Konzepts [Scaffolding] anhand eines Beispielvideos aus dem Unterricht einer 5. Klasse. Hierdurch wurden die zuvor gelernten theoretischen Inhalte für mich greifbarer, da das Video realitätsnahe Eindrücke davon vermittelt hat, wie man das Konzept Scaffolding didaktisch umsetzen kann, was wiederum*

erheblich zu meinem Lernzuwachs beigetragen hat. (Auszug aus einem Studierenden-Portfolio 2022: 10)[1]

Die **Lerneinheit** dient zur exemplarischen Vertiefung des Themas **Sprachförderung**. Im Rahmen dessen wird zuerst in das Thema eingeführt und ein Überblick über gängige Methodenkonzepte zur Sprachförderung erarbeitet. Anschließend wird **Scaffolding** als international bekanntes und vielfach in der Praxis umgesetztes Konzept für die Vertiefung herausgegriffen. Die dazu hier fokussierte Lerneinheit lässt sich als Ganzes oder in Teilen (mit gewissen Anpassungen) auch für andere **Zielgruppen** (als Studierende) einsetzen – beispielsweise bereits praktizierende Fachlehrkräfte oder DaF/DaZ-Lehrkräfte an Schulen oder in der Erwachsenenbildung (zur Weiterbildung).

Den Kern dieses Beitrags bildet die exakte Beschreibung des Ablaufs der **Videoanalyse** inklusive der dazu nötigen/möglichen Materialien (vgl. Kap. 3). Vor der didaktischen und inhaltlichen Beschreibung dieser Lerneinheit wird zur theoretischen Einordnung zunächst ein kurzer Überblick über vier ausgewählte und verbreitete wissenschaftliche Methodenkonzepte der Sprachförderung, nämlich Language Awareness, Durchgängige Sprachbildung, Sprachsensibler Fachunterricht und Scaffolding, gegeben (vgl. Kap. 2). Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Fazit und einem kurzen Ausblick auf Forschungsperspektiven zu Sprachförderung als Teil von sprachsensiblem Unterricht (Kap. 4).

9.2 Theoretische Verortung: Überblick über vier verbreitete Methodenkonzepte der Sprachförderung

In diesem Abschnitt wird kurz definiert, was im vorliegenden Beitrag unter dem Begriff Sprachförderung verstanden wird. Anschließend wird ein zusammenfassender Überblick über vier verbreitete wissenschaftliche Methodenkonzepte zur Sprachförderung skizziert. Diese vier Konzepte wurden aufgrund ihrer anhaltenden Relevanz in Theorie und Unterrichtspraxis exemplarisch ausgewählt und lauten:

- Language Awareness (vgl. u.a. Luchtenberg 2017; Gürsoy 2010),
- Durchgängige Sprachbildung (im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“, vgl. u.a. Reich 2009; Gogolin 2020; Gogolin et al. 2011),
- Sprachsensibler Fachunterricht (vgl. u.a. Leisen 2013; 2017) sowie
- Scaffolding (vgl. u.a. Gibbons 2002; Kniffka 2010; 2019).

Der Begriff der **Sprachförderung** ist eng mit denen der Sprachbildung und des sprachsensiblen Fachunterrichts verwoben, sie sind aber nicht gleichzusetzen. So lässt sich das Konzept der **Sprachbildung** in aller Kürze als „sprachliche Bildung in allen Fächern, über alle Bildungsetappen hinweg und in unterschiedlichen (Familien-)Sprachen der jeweils Lernenden“ (Gantefort/Maahs 2023: 2; nach Gogolin/Lange 2011) definieren. Sprachbildung

[1] Das Zitat stammt aus ihrem Portfolio, in dem sie als Prüfungsleistung im Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ die einzelnen Seminarinhalte reflektiert (siehe Beitrag Decker DSSZ-Modul in diesem Band). Dabei bezieht sie sich auf die Lerneinheit zum Thema „Sprachförderung“ als thematischen Teilaspekt des Seminars.

erfolgt idealiter also quasi „vorbeugend“ und jederzeit für **alle** Schüler:innen[2]. Diesem übergreifenden Konzept lässt sich die Sprachförderung gewissermaßen unterordnen. Denn sie bezeichnet die gezielte Förderung eines **Teils** der Schüler:innen einer Klasse oder Gruppe: nämlich solcher, die aufgrund von sprachlichen Defiziten jeglicher Art einen zusätzlichen Förderbedarf haben. Ein möglicher Grund für diesen Förderbedarf kann (muss aber keineswegs!) das Erlernen der deutschen Sprache als zweite Sprache sein (vgl. u.a. Becker-Mrotzek/Roth 2017). Eine solche Sprachförderung sollte also stets ein Teilaspekt einer Sprachbildung für alle Schüler:innen sein.

Zuletzt lässt sich das Konzept des **sprachsensiblen Fachunterrichts** als **Konsequenz** aus dem Ziel der Sprachbildung und -förderung aller Schüler:innen ableiten (vgl. Gantefort/Maahs 2023). Anders ausgedrückt: Um alle Schüler:innen sprachlich zu bilden und ggf. zu fördern, ist ein sprachsensibler Fachunterricht zwingend nötig. Das Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts ist vice versa die Sprachbildung aller Schüler:innen und als Teil davon die Sprachförderung der Schüler:innen, die eine zusätzliche Förderung benötigen.

Zur praktischen Implementation dieser Ziele existieren einige wissenschaftlich fundierte **Methodenkonzepte** (vgl. u.a. Schneider et al. 2013). Diese Konzepte dienen einerseits zur grundsätzlichen Orientierung bei der sprachsensiblen Unterrichtsplanung und bieten andererseits konkrete Methoden(-werkzeuge) zur Durchführung des Unterrichts. Allen Konzepten gemein ist die Intention, das fachliche mit dem sprachlichen Lernen eng zu verknüpfen. Sie unterscheiden sich jedoch in ihren jeweiligen Prinzipien, die diesem Ziel untergeordnet werden, und den konkreten Aspekten und Methoden(-Werkzeugen) der daraus entwickelten Umsetzung, wie im Folgenden umrissen wird.

Das erste Konzept, das hier skizziert wird, ist die „**Language Awareness**“ (vgl. u.a. Luchtenberg 2017; Gürsoy 2010). Ein grundlegendes Ziel des Konzepts ist ein Sprachbewusstsein bei den Schüler:innen zu evozieren, indem Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen alle Herkunftssprachen der Schüler:innen (einer Klasse/Gruppe) bewusst in den gesamten Schulalltag integriert werden. Eine praktische Möglichkeit hierzu besteht im Anbringen und Thematisieren von mehrsprachigen Schildern und Beschriftungen im gesamten Schulgebäude (z.B. Eingang, Ausgang, Herzlich willkommen, WC etc.). Ein weiteres Beispiel der Umsetzung stellt das Erstellen, Präsentieren und Aufhängen von Postern im Klassenraum mit gängigen „chunks“ in allen Erstsprachen der Schüler:innen wie z.B. „hallo!“, „Guten Morgen!“ oder „Ich heiße…“. Auf diese und andere Weisen soll ein Bewusstsein für Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und den Herkunftssprachen oder auch für mögliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache bei Lehrkräften und Schüler:innen geschaffen werden.

Ein zweites Methodenkonzept besteht in der „**Durchgängigen Sprachbildung**“, welche als ein Ergebnis des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ (vgl. u.a. Reich 2009; Gogolin 2020; Gogolin et al. 2011) entwickelt wurde. Dieses Programm wurde von 2004–2009 in zehn verschiedenen Bundesländern durchgeführt mit dem Ziel, die Sprachbildung und -förderung zu optimieren. Eine

[2] Sprachbildung und Sprachförderung können sich natürlich ebenso an Kinder und Erwachsene außerhalb der Schule richten. Im vorliegenden Beitrag wird sich jedoch aus Relevanzgründen auf die Zielgruppe der Schüler:innen beschränkt.

Besonderheit ist hierbei das Ziel der stufenübergreifenden Zusammenarbeit in Sachen Sprachförderung im gesamten Bildungswesen durch regionale Sprachbildungsnetzwerke. Hier wurden also z.B. alle schulischen Bereiche sowie andere Bildungseinrichtungen (z.B. Kindergarten, Jugendamt oder Migrationsberatungsstellen) und das gesamte soziale Umfeld (Elterninitiativen, Peers etc.) in das Programm miteingebunden. Die Maxime ist dabei die Verminderung von Ungleichheit im Bildungswesen durch konsequente Unterstützung bei der Aneignung der Bildungssprache. Letzterer wurde durch das Programm erschlossen, theoretisch fundiert und mit praktischem Inhalt gefüllt.

Der „**Sprachsensible Fachunterricht**" (vgl. u.a. Leisen 2013; 2017) stellt ein drittes etabliertes Methodenkonzept im Bereich Sprachbildung dar. Es wurde ursprünglich für alle Fächer und Schulformen der Sekundarstufe I und II entwickelt. Dabei ist ein Spezifikum des Konzepts der „Methoden-Werkzeugkasten", in dem 40 konkrete Methoden-Werkzeuge zum praktischen Einsatz im Unterricht vorgestellt werden. Beispiele für Methoden-Werkzeuge sind das Wortgeländer, der Satzbaukasten, die Bildergeschichte, die gestuften Lernhilfen, das Würfelspiel oder der Schaufensterbummel. Zusammengefasst soll der sprachsensible Unterricht hierbei vier grundlegenden Prinzipien folgen:

- erstens dem bildungssprachlichen „Sprachbad" im Fachunterricht, also einem (bildungs-)sprachlich reichhaltigen und kognitiv anregenden Unterricht;
- zweitens dem möglichst häufigen Wechsel der Darstellungsformen zwischen der gegenständlichen, bildlichen, sprachlichen, symbolischen und mathematischen Ebene (z.B. mithilfe der Methoden-Werkzeuge);
- drittens den kalkulierten sprachlichen und kognitiven Herausforderungen, also möglichst fehlerfrei lösbare Aufgaben (z.B. durch Einsatz von Methoden-Werkzeugen);
- viertens der Ausführung des dritten Prinzips durch defensives (Sprachvereinfachung), offensives (Scaffolding[3] z.B. mit Methoden-Werkzeugen) oder stärkendes Vorgehen (Ausbau der Sprachkompetenz).

Das letzte Methodenkonzept, das international bekannt ist und hier kurz vorgestellt wird, ist „**Scaffolding**" (vgl. u.a. Gibbons 2002; Kniffka 2010, 2019). Dieses Konzept lässt sich bildlich als „Trainingsprogramm" für den sprachlichen Hürdenlauf der Schüler:innen im Fachunterricht beschreiben. Dabei bestehen die „Hürden" in den (sprachlichen) Lernzielen einer Unterrichtseinheit im Fachunterricht, die immer ein kleines Stück über dem aktuellen Kompetenzniveau der Schüler:innen liegen sollten. Für die Überwindung dieser Hürden werden die „Scaffolds" (englisch = Baugerüst) eingesetzt. Sie bestehen in vorübergehenden Hilfestellungen (z.B. Satzanfängen, Formulierungshilfen, grammatischen Strukturen, Visualisierungen, Aufteilung in Teilaufgaben, Klärung von Fachbegriffen im Unterrichtsgespräch etc.). Essentiell ist hierbei, dass diese „Gerüste" peu à peu wieder abgebaut werden, bis die Schüler:innen selbstständig in der Lage sind, die jeweiligen Aufgaben zu bearbeiten bzw. Lernziele zu erreichen. Es geht also nicht um die Vereinfachung der Inhalte, sondern um einen Kompetenzzuwachs bei den Schüler:innen. Dabei besteht Scaffolding in seiner

[3] Vgl. zur Definition von Scaffolding: nächster Absatz.

Umsetzung aus zwei systematischen Ebenen, wobei die erste Ebene wiederum aus vier Bausteinen besteht. Die erste Ebene ist das **Makro-Scaffolding** und betrifft die Unterrichtsplanung, während sich die zweite Ebene Mikro-Scaffolding nennt und die Unterrichtsinteraktion betrifft. Das erstgenannte Makro-Scaffolding setzt sich aus den folgenden vier Bausteinen zusammen:

- erstens der **Bedarfsanalyse**, bei der die Lehrkraft eine Unterrichtsreihe auf ihre fachlichen und sprachlichen Anforderungen hin analysiert (z.B. Lernziele im Kernlehrplan, nötiges Textsortenwissen der Materialien oder Operatorenverständnis der Aufgaben);
- zweitens der Ermittlung des **Lernstands** der Schüler:innen, sprich dem Eruieren ihrer sprachlichen Kompetenzen z.B. durch aufmerksame Beobachtungen oder ein (standardisiertes) Verfahren der Sprachstandsdiagnostik;
- drittens der **Lernzielformulierung**, bei der die Sprachanforderungen (1. Baustein) mit dem tatsächlichen Lernstand (2. Baustein) abgeglichen werden, um maximal drei sprachliche Lernziele etwas über dem aktuellen Kompetenzniveau der Schüler:innen zu formulieren;
- viertens der konkreten **Unterrichtsplanung**, bei der die Scaffolds eingeplant werden; dazu gehört u.a. das Zerlegen komplexer Aufgaben in Teilschritte, das Einbauen von genügend Anlässen für sprachliches Lernen in allen vier Fertigkeiten sowie die langsame Progression von konkreter Anschauung und (mündlicher) Alltagssprache zu abstrakter Vorstellung und (schriftlicher) Fach/-Bildungssprache.

Die zweite Ebene des **Mikro-Scaffoldings** baut auf dieser Unterrichtsplanung auf und liefert Prinzipien für die spontane Unterrichtsinteraktion z.B. im Unterrichtsgespräch. Dazu gehören vor allem die Korrektur sprachlicher Fehler nur an solchen Stellen, die sich auf die festgelegten Lernziele beziehen. Hierbei ist sensibel abzuwägen zwischen expliziter Korrektur oder der weniger gesichtsbedrohenden impliziten Korrektur (z.B. durch die Wiederholung einer Schüleräußerung in korrigierter Form, sogenanntes korrektives Feedback; vgl. u.a. Lyster/Saito 2010; Schlatter 2023). Nicht zuletzt sollte in der Unterrichtsinteraktion nach Scaffolding bedacht werden, dass sowohl genügend Zeit zum Verstehen von Lehrerinput als auch zum Produzieren von Antworten gelassen wird, so dass auch Schüler:innen mit DaZ oder aus nicht-bildungssprachlichen Haushalten genügend Möglichkeit bekommen, zu partizipieren.[4]

9.3 Videoanalyse eines authentischen Unterrichtsmitschnitts zur praktischen Umsetzung von Scaffolding

In diesem Abschnitt wird eine Lerneinheit zur Vertiefung des Konzepts Scaffolding (vgl. Abschnitt 2) beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf der praktischen Umsetzung des theoretischen Methodenkonzepts im Unterricht. Dazu werden die Lernenden (hier: die Lehramtsstudierenden) zur Videoanalyse eines authentischen Unterrichtsmitschnitts angeleitet. Dabei vertiefen sie Merkmale von **Makro-** und **Mikro-Scaffolding** anhand ihrer exemplarischen

[4] Vgl. ausführlicher zu interaktiven Verfahren Mikro-Scaffoldings in Vorbereitungsklassen Willmann 2023.

Umsetzung in einer Unterrichtsstunde. Der Abschnitt endet mit einer **Materialsammlung** weiterer (digitaler, fachspezifischer) Praxismaterialien und -beispiele zur Sprachförderung – zum Einsatz in der Lehrkräfteausbildung und -weiterbildung oder in der Unterrichtspraxis.

Zum Einstieg in diese Lerneinheit um das Unterrichtsvideo wird zunächst ein Rückblick auf die Grundprinzipien von Scaffolding gemeinsam gestaltet. Diese stellen die Basis der folgenden Videoanalyse dar. Daraufhin wird das **Praxisbeispiel: Scaffolding**, sprich der Unterrichtsmitschnitt in seinen Basisinformationen vorgestellt. Es handelt sich dabei um einen knapp **sechsminütigen Zusammenschnitt** eines authentischen Unterrichtsvideos (vgl. Beese et al. 2014)[5]. Das Video zeigt eine Stunde **Gesellschaftslehre** in einer **fünften Klasse** der **Gesamtschule Walsum** in Duisburg aus dem Jahr 2012. Auch das fachliche Lernziel, die Lerninhalte und das Lernmaterial werden den Studierenden als Hilfestellung im Vorhinein angegeben:

Fachliches Lernziel: *Die Schüler:innen können schriftlich in tabellarischer Form vergleichen, worin sich das Leben der Menschen in Alt- und Jungsteinzeit unterschieden hat, und diese Tabelle mit Hilfen schriftlich beschreiben. (vgl. Kernlehrplan Gesellschaftslehre an Gesamtschulen für Nordrheinwestfalen 2011: 88)*[6]
Lerninhalte: *Fachwortschatz zur Altsteinzeit/Jungsteinzeit; Fachwortschatz zur Beschreibung einer Tabelle*
Lernmaterial: *Arbeitsblätter zum Thema Altsteinzeit/Jungsteinzeit*
(vgl. Beese et al. 2014: 40)



Abbildung 1: Überblicks-Szene aus dem Unterrichtsvideo „Praxisbeispiel: Scaffolding“ (vgl. Beese et al. 2014)

[5] Vgl. https://vimeopro.com/user12306469/dll-16-sprachbildung-in-allen-fachern/video/53067032 [01.09.2023].
[6] Vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de//lehrplaene/upload/klp_SI/GE/GL/KLP_GE_GL.pdf [11.09.2023].

Mit diesen Grunddaten sehen die Studierenden sich das Video zunächst einmal an, um sich einen ersten Eindruck zu verschaffen (vgl. Abb. 1). Anschließend erhalten Sie drei **Leitfragen**[7] für die Analyse des Videos bzw. des Unterrichts mit Blick auf die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen durch Scaffolding:

1. Welche **sprachlichen Lernziele** werden verfolgt?
2. Was erfahren Sie über den **anfänglichen Leistungsstand** der Schüler:innen in Bezug auf die sprachlichen Lernziele?
3. Wie erfolgt die **didaktische Umsetzung**?
4. Werden komplexe Aufgaben in einzelne Aufgaben zerlegt? Wenn ja, wie?
5. Werden zusätzliche Hilfen gegeben? Werden die fachsprachlichen Anforderungen explizit thematisiert? Wenn ja, wie?
6. Welche Sprachanlässe werden geschaffen (in allen vier Fertigkeiten)?
7. Findet eine koordinierte Entwicklung von Alltagssprache und konkreter Anschauung hin zu Fachsprache und abstrakter Vorstellung statt? Wenn ja, wie?

Bei der **Erläuterung** der Leitfragen sind erfahrungsgemäß folgende Aspekte besonders relevant:

Grundsätzlich hat es sich bewährt, die Studierenden aufzufordern **konkrete Beispiele** zu notieren, um ihre Antworten auf die drei Fragen zu belegen (Was sagt/tut die Lehrkraft? Was sagen/tun die Schüler:innen?).

Zu 1.: Wie sicher sind die Studierenden in der Formulierung (sprachlicher) Lernziele? Ggf. ist hier eine kurze Wiederholung anhand eines Beispiels sinnvoll. Auch die Nachfrage „Was können Hinweise auf die sprachlichen Lernziele im Verhalten der Lehrkraft sein?" bietet sich an dieser Stelle an. Antizipiert wird als Antwort die Fehlerkorrektur der Lehrkraft, die sich lediglich auf die sprachlichen Lernziele beschränkt. Anstatt folglich jeden einzelnen Fehler (in der Unterrichtsinteraktion) zu korrigieren, geben die Stellen im Video, an denen die Lehrkraft gezielt Korrekturen anwendet oder Selbst-Korrekturen evoziert, Hinweise auf die zuvor selbst festgelegten Lernziele – ganz im Sinne von **Mikro-Scaffolding**. Auch ist hier der Hinweis sinnvoll, dass die sprachlichen Lernziele dem fachlichen Lernziel untergeordnet sind und somit zum Erreichen des fachlichen Lernziels beitragen.

Zu 2.: Hier ist je nach Lerngruppe eventuell ein alltagssprachliche Paraphrasierung wie „Was können die Schüler:innen zu Beginn schon (in Bezug auf die sprachlichen Lernziele)?" zielführend.

Zu 3.: Bei dieser Frage können die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) kurz im Seminargespräch thematisiert werden, da diese nicht in allen (Lehramts-) Fachstudiengängen omnipräsent sind.

Ausgerüstet mit diesen erläuterten Leitfragen wird der Unterrichtsmitschnitt den Studierenden nun ein zweites Mal vorgespielt mit dem Auftrag sich beim Zusehen **Notizen** zu machen.

[7] Die Leitfragen basieren (mit Überarbeitungen und Ergänzungen) auf Beese et al. 2014: 40.

Exkurs: Varianten zur Differenzierung (nach unten)
Je nach Leistungsstärke der Gruppe können die Aufgaben auch durch verschiedene Varianten nach unten differenziert werden – ganz im Sinne von Scaffolding:

Variante 1: *Die drei Aufgaben bzw. sechs (Teil-)Aufgaben werden unter zwei Hälften der Studierenden aufgeteilt, so dass jede:r Studierende lediglich drei Aspekte im Blick hat. Eine mögliche Methode hierzu ist die Einteilung der Gruppe in ungefähr zwei Hälften nach Geburtsdatum wie in Tabelle 1 abgebildet.*

Geburtstag	*Aufgaben*
Januar–Juni	*1, 2, 3a*
Juli–Dezember	*3b, c, d*

Tabelle 1: Aufteilung der Leitfragen innerhalb der Gruppe nach Geburtsdatum (in ungefähr zwei Hälften)

Variante 2: *Zur Zwischensicherung erhalten die Studierenden im Anschluss die Aufgabe: „Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Notizen mit einem/r Partner:in mit denselben Aufgaben! (10 Minuten)". Je nach zeitlichen Kapazitäten kann hier auch eine weitere Partnerarbeit angeschlossen werden, in der sich die neuen Partner:innen ihre Ergebnisse zu den jeweils anderen zwei/drei Fragestellungen gegenseitig präsentieren und sie diskutieren.*

Variante 3*: Die Studierenden erhalten zur Bearbeitung der drei Aufgaben ein* ***Arbeitsblatt*** *statt sich frei Notizen zu machen. Auf diesem Arbeitsblatt befindet sich ein zusammenfassender schriftlicher Überblick über die Bereiche, Teilschritte und jeweiligen Grundprinzipien von Scaffolding. Anschließend lautet die Aufgabenstellung: „Sehen Sie sich das Video an und beantworten Sie die drei Fragen (im Kasten), indem Sie die nachfolgenden sechs Aufgaben bearbeiten." Es folgen je 1–2 Lückentexte, Zuordnungsaufgaben und Multiple-Choice-Fragen zu jeder der drei Fragen und eine abschließende Zusammenfassung der erreichten Lernziele dieser Einheit (im Format: „Wir wissen jetzt also…"). Ein exemplarischer Auszug der Aufgaben des Arbeitsblatts befindet sich auf Abbildung 2.*

3) Zu Frage 3a: Ordnen Sie die Sprachanlässe (unten) den vier Fertigkeiten (oben) zu.

Sprechen	Hören	Schreiben	Lesen

- Arbeitsblatt ausfüllen
- Lehrervortrag/Unterrichtsgespräch
- Gruppenarbeit und Antwortbesprechung im Unterricht zur Frage: Welcher Satz gehört zu welcher Spalte?
- Arbeitsblätter (vor-)lesen
- Unterrichtsgespräch zur Frage: Was sehen wir da?

4) Zu Frage 3b: Füllen Sie den Lückentext zur Zerlegung der komplexen Aufgabe in Teilaufgaben aus. Ordnen Sie dazu die Wörter aus dem Kasten rechts in die richtigen Felder ein.

Die komplexe Aufgabe wird vom Lehrer in mehrere _____ zerlegt.
Als erstes _____ die Schüler:innen die Bilder_____ .
Als zweites nutzen sie ein Arbeitsblatt, um vorgegebene Beschreibungen den Überschriften „Altsteinzeit“ und „Jungsteinzeit“ _____. Die Zuordnung wird im _____ besprochen.
Als dritten Schritt füllen die Schüler:innen das Arbeitsblatt in der Sozialform einer _____ aus. Die Lösungen werden im Klassenverband besprochen.

In allen Teilschritten werden die jeweiligen _____ Anforderungen _____ thematisiert.

fachsprachlichen
beschreiben
Teilaufgaben
explizit
zuzuordnen
Unterrichtsgespräch
mündlich
Gruppenarbeit

(Beispiel 1:„Ich fasse eure Antworten zusammen, um euch 2 Fachbegriffe zu nennen.“;
Beispiel 2: „Für die Beschreibung habe ich noch mehr Fachworte mitgebracht.“)

5) Zu Frage 3b: Welche zusätzlichen Hilfen werden genutzt, um an die komplexe Aufgabe heranzuführen? Kreuzen Sie an.

- ☐ Tabelle
- ☐ Arbeitsblatt mit fachsprachlichen Beschreibungen
- ☐ mündliche Erläuterung des Arbeitsblattes
- ☐ Tippkarten
- ☐ Tafelanschrift der Fachwörter
- ☐ Zeigstock

Abbildung 2: Seite vier des Arbeitsblatts „Konzepte der Sprachförderung (Vertiefung)“ zur Differenzierung nach unten

Im letzten Schritt werden die Ergebnisse zu den drei Leitfragen der Videoanalyse im Plenum/Seminargespräch gesammelt, diskutiert und am Whiteboard bzw. an der Tafel festgehalten. Dabei werden die unten folgenden Antworten antizipiert, die in ihren genauen

Formulierungen freilich – angepasst an die Antworten der Studierenden – variieren können. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Antworten wird im Folgenden eine ausgewählte Beispiel-Szene aus dem Video kurz beschrieben, die Hinweise auf die Antworten beinhaltet. In Klammern hinter den Antworten befinden sich jeweils weitere exemplarische Begriffe und Lehrer/-Schüleräußerungen aus dem Unterrichtsmitschnitt, durch die die Antworten belegt bzw. begründet werden können.

1) **Welche sprachlichen Lernziele werden verfolgt?**

1. Die Schüler:innen sind in der Lage, ihre (alltagssprachlichen) Beschreibungen von Bildern zur Lebensweise in der Alt-/Neusteinzeit mithilfe von Fachbegriffen zur Textsorte Tabelle (Zeile, Spalte) und einer vorgegebenen Standardformulierung mündlich in einer Tabelle zu **lokalisieren**. („In der 2. Spalte in der 2. Zeile sehe ich…")
2. Die Schüler:innen können die Bilder im fachlichen Kontext unter Einbezug thematischer Fachbegriffe (Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Kategoriennamen: Nahrungsbeschaffung, Wohnsituation, Beute und Nutztiere, Gerätschaften, Zusammenleben) mündlich **erläutern**. („Nahrungsbeschaffung heißt, dass die Menschen kämpfen mit den Tieren und dann, wenn die gestorben sind das essen.")
3. Sie können vorgegebene fachsprachliche Beschreibungen den passenden Zeitaltern (Jung/-Altsteinzeit) schriftlich und mündlich **zuordnen** („Um Nahrung zu beschaffen, gingen die Menschen in Horden jagen. Altsteinzeit").

Diese drei Lernziele werden auf der linken Seite des Whiteboards/der Tafel verschriftlicht, um rechts daneben die Antworten zur zweiten Leitfrage festzuhalten.

Die folgende Szene (Beispiel-Szene) verdeutlicht das erste Lernziel (siehe oben), das die Lehrkraft (Alexander Wydra) für die Unterrichtseinheit im Vorhinein festgelegt hat.

Beispiel-Szene aus dem Unterrichtsvideo

Die Klasse hat bisher die Bilder in der Tabelle zum Vergleich von Alt- und Jungsteinzeit frei beschrieben und Herr Wydra hat die Fachbegriffe „Spalte" und „Zeile" zur Orientierung in einer Tabelle eingeführt. Zuletzt hat die Schülerin Beyda (vgl. Abb. 3) ein Bild in der Tabelle beschrieben. Nun ereignet sich folgender Dialog.



Abbildung 3: Beispiel-Szene aus dem Unterrichtsvideo „Praxisbeispiel: Scaffolding" (vgl. Beese et al. 2014); Minute 1:35: Beyda lokalisiert ein Bild in der Tabelle

1 **Herr Wydra**: Wenn wir jetzt also weiter beschreiben, könnten wir z.B. sagen, Beyda?
2 In der ersten…?
3 **Beyda**: Spalte.
4 **Herr Wydra**: Super! In der zweiten…?
5 **Beyda**: (zögerlich) Spalte?
6 **Herr Wydra**: Zeile. Da Wurd's schon geflüstert. Ich schreib auch beides nochmal an.

Herr Wydra schreibt die Begriffe „Spalte (↑)" und „Zeile (→)" mit den entsprechenden Pfeilen zur Visualisierung an und liest die Begriffe dabei laut vor.

7 **Herr Wydra**: So, Beyda, ein letztes Mal: Was hast du wo gesehen?
8 **Beyda**: Beim Altsteinzeit der erste Spalte-
9 **Herr Wydra**: ja.
10 **Beyda**: Da hab ich gesehen ähm so Männer-
11 **Herr Wydra**: Welche Zeile, Beyda?
12 **Beyda**: Erste? Äh, zweite!
13 **Herr Wydra**: Super!
14 **Beyda**: Da kämpfen Tiere gegen Menschen.
15 **Herr Wydra**: ok.

In Zeilen 1/2, 4, 7 und 11 (jeweils mit Pfeilen markiert) wird deutlich, wie Herr Wydra immer wieder explizit die Lokalisierung der Bildbeschreibung in der Tabelle mit den Fachbegriffen Zeile und Spalte einfordert. Dabei gibt er zunächst ganz im Sinne von Scaffolding die beiden Standardformulierungen vor: „In der ersten…?" (Zeile 2) und „In der zweiten…?" (Zeile 4). Diese mündlichen „Lückentexte" werden zunächst nur zur Hälfte richtig und zögerlich von Beyda ausgefüllt. Hier korrigiert Herr Wydra implizit und auch ein/e Mitschüler:in scheint die Lösung schon zu kennen und flüstert sie. Die nachfolgende Tafelanschrift samt grafischer Visualisierung durch Pfeile stellt die Lehrkraft anschließend als weitere Scaffolds zur Verfügung.

Im zweiten Schritt stellt Herr Wydra die Fragen offen zur selbstständigen Wiederholung durch Beyda: „So, Beyda, ein letztes Mal: Was hast du wo gesehen?" Als Beyda nun die Lokalisierung der Spalte korrekt umsetzt, die Zeile jedoch nicht nennt, fragt Herr Wydra ein finales Mal nach: „Welche Zeile, Beyda?" (Zeile 11). Die korrekte Antwort liefert Beyda prompt mit einer kleinen Selbstkorrektur: „Erste? Äh, zweite!" (Zeile 12)

Im Kontrast zum expliziten Einfordern, Nachfragen und Korrigieren der richtigen Lokalisierung der Bildbeschreibungen mit Spalten- und Zeilenangabe steht der Umgang mit anderen sprachlichen Fehlern von Beyda. Diese Fehler, wie z.B. „Beim Altsteinzeit der erste Spalte-" (Zeile 8) oder „Da hab ich gesehen ähm so Männer-" (Zeile 11), beachtet Herr Wydra an dieser Stelle nicht weiter. Denn sie entsprechen keinem der sprachlichen Lernziele und die Lehrkraft lässt sie quasi „durchgehen", um einer Überforderung oder Demotivation Beydas vorzubeugen. Der Fokus liegt hier klar auf den sprachlichen Lernzielen, die zum Erreichen des fachlichen Lernziels sinnvoll und nötig sind.

Diese Beispiel-Szene ist exemplarisch für viele andere vergleichbare Szenen im Video mit anderen Schüler:innen, die die drei Lernziele auf ähnliche Weise belegen.[8] Nach dem ersten Lernziel werden auch das zweite und dritte Lernziel anhand konkreter Beispiele aus dem Video besprochen und schriftlich festgehalten. Daraufhin wird die zweite Frage thematisiert, nämlich:

2) **Was erfahren Sie über den anfänglichen Leistungsstand der Schüler:innen in Bezug auf die sprachlichen Lernziele?**

Für die zweite Frage werden diese Antworten erwartet und stichpunktartig festgehalten:

Der anfängliche Leistungsstand ist sehr heterogen. Viele Schüler:innen verfügen zunächst über einen „sehr eingeschränkten allgemeinsprachlichen/einfachen Fachwortschatz und müssen Umschreibungen verwenden (‚so Männer, die so was gebaut haben für zum Jagen.')" (Beese et al. 2014: 157) (vgl. **Lernziel 2**). Auch die (grammatikalisch) korrekte Anwendung der Standardformulierung und die Orientierung in der Tabelle fallen einigen Schüler:innen eingangs noch schwer („in dem vierten Zeile"; „erste Spalte, zweite Spalte*" statt „erste Spalte, zweite Zeile"). Die Fachbegriffe „Zeile" und „Spalte" scheinen den meisten Schüler:innen noch unbekannt zu sein (vgl. **Lernziel 1**). Andere Schüler:innen wenden diese jedoch direkt sicher mit der adäquaten Anpassung an. Auch das **dritte Lernziel** wird nicht auf Anhieb von allen Schüler:innen in Gänze erreicht („Jung**en***steinzeit" statt Jungsteinzeit).

Jedoch fällt positiv auf, dass (implizite) **Korrekturen** (korrektives Feedback) von allen Schüler:innnen gut angenommen werden und bei fast allen zu Selbstkorrekturen führen. Dies wird exemplarisch ebenfalls in der Beispiel-Szene (vgl. S. 181) deutlich: An erster Stelle fragt Herr Wydra Beyda in den Zeilen 1–6 nach der Lokalisierung ihrer Beschreibung in der Tabelle, und als sie zögert, flüstert ein:e Mitschüler:in ihr bereits die richtige Lösung „(In der zweiten) Zeile" zu. An zweiter Stelle (Zeile 7–15) fragt Herr Wydra ein letztes Mal nach den richtigen Angaben und Beyda korrigiert sich hier sofort selbst:

11 **Herr Wydra**: Welche Zeile, Beyda?

12 **Beyda**: Erste? Äh, zweite!

Diese zwei Interaktionen geben (mit vielen anderen) einen Hinweis darauf, dass die drei Lernziele lediglich etwas über dem anfänglichen Leistungsstand der Schüler:innen liegen und so in „erreichbarer Nähe" liegen (vgl. Zone of Proximal Development bei Vygotskij 1932–34/2005).

Auf einem zweiten Whiteboard/einer zweiten Tafel werden zum Abschluss die nachfolgenden Ergebnisse zur **didaktischen Umsetzung** der Unterrichtsstunde zusammengetragen (Frage **3a–d**). Die erwarteten Antworten zu den drei Teilfragen lassen sich in Abbildung 4 (S. 183) zusammenfassend visualisieren. Dabei repräsentiert jede Spalte eine Unterrichtsphase, also einen Teilschritt, und die Pfeile nach rechts die zeitliche, inhaltliche und sprachliche Progression innerhalb der Stunde. Jede Zeile visualisiert des Weiteren die Antworten auf die Teilfragen wie folgt:

[8] Aus Relevanz- und Platzgründen wird in diesem Beitrag nicht auf alle diese Szenen eingegangen, sondern nur auf jeweils eine Beispiel-Szene pro Fragestellung.

Abbildung 4 zur didaktischen Umsetzung der Unterrichtsstunde nach Scaffolding (Frage 3)

Zeile 1: **Teilschritte** → Antworten zu Frage 3a: Werden komplexe Aufgaben in einzelne Aufgaben zerlegt? Wenn ja, wie?

Zeile 2: **Hilfen** → Antworten zu Frage 3b: Werden zusätzliche Hilfen gegeben? Werden die fachsprachlichen Anforderungen explizit thematisiert? Wenn ja, wie?

Zeile 3: **Sprachanlässe** → Antworten zu Frage 3c: Welche Sprachanlässe werden geschaffen (in allen vier Fertigkeiten)?

Zeile 4: **Sprachliche und inhaltliche Progression** → Antworten zu Frage 3d: Findet eine koordinierte Entwicklung von Alltagssprache und konkreter Anschauung hin zu Fachsprache und abstrakter Vorstellung statt? Wenn ja, wie?

Im Folgenden wird jeder Teilschritt nacheinander beschrieben inklusive der darin verwendeten Hilfen, der gegebenen Sprachanlässe und der sprachlichen/inhaltlichen Progression.

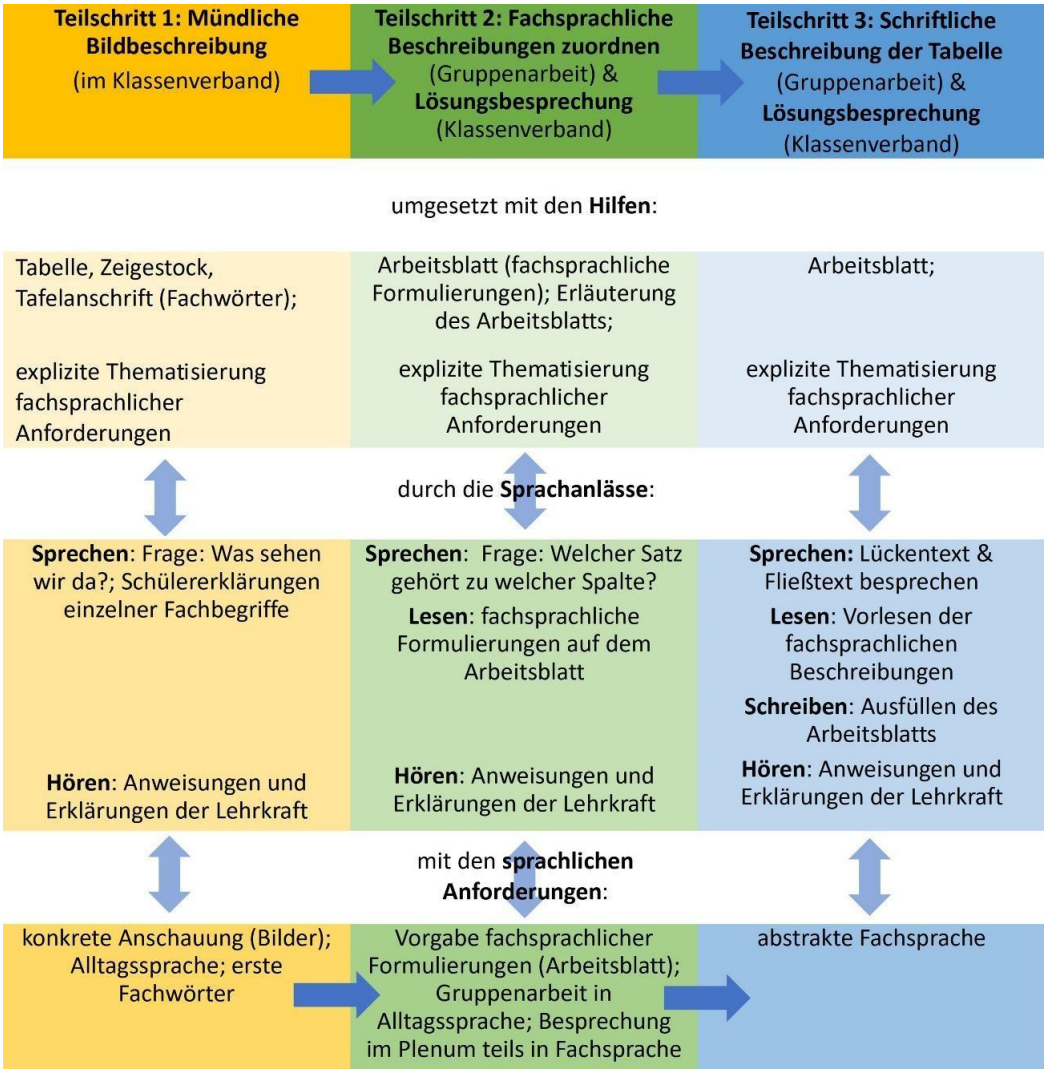


Abbildung 4: Didaktische Umsetzung: Schritte/koordinierte Entwicklung der komplexen Aufgabe: verstehendes Lesen der Tabelle und ihrer schriftlichen, fachsprachlichen Beschreibung (Antworten zu Fragen 3a–d)

Teilschritt 1: Mündliche Bildbeschreibung (im Klassenverband) (vgl. Spalte 1 in Abb. 4; bis Minute 3:50 im Video): Nach einer kurzen Einführung und dem Rückblick auf das Thema der letzten Stunde beginnt der erste Teilschritt der komplexen Aufgabe des **verstehenden Lesens der Tabelle**[9] und ihrer schriftlichen, **fachsprachlichen Beschreibung**. Dazu präsentiert Herr Wydra eine Tabelle über den Overheadprojektor zum Vergleich der Lebensweisen in Altsteinzeit und Jungsteinzeit (vgl. Abb. 5). Dazu stellt er die Fragen „Was sehen wir da? Wer möchte etwas zu dem Bild sagen?"



Abbildung 5: Tabelle zum Vergleich der Lebensweisen in Altsteinzeit und Jungsteinzeit (Hilfe 1; vgl. Beese et al. 2014)

Er liefert hier also zum Einstieg direkt einen Sprachanlass zum **Sprechen** und **Hören** zu einem **konkreten Anschauungsmaterial** (der Tabelle mit Bildern). Dabei fällt auf, dass die Fachbegriffe in der linken Spalte zu den verschiedenen Bereichen, die in den Zeilen verglichen werden, zunächst abgedeckt sind und Herr Wydra auch die Tabelle zunächst **alltagssprachlich** als „Bild" bezeichnet. Diese erste Teilaufgabe wird im Klassenverband gelöst, indem mehrere Schüler:innen die Fragen beantworten und dazu frei und alltagssprachlich die Bilder in den beiden Spalten beschreiben.

Selbst diesen Teilschritt zerlegt Herr Wydra wiederum in kleinere Schritte mit steigenden (fach-)sprachlichen Anforderungen. Denn anschließend an die freie Bildbeschreibung in eigenen Worten fasst Herr Wydra die Schülerantworten zusammen, um dann die ersten **Fachbegriffe** „Tabelle", „Zeile" und „Spalte" zur Orientierung in Tabellen einzuführen. Auffällig ist in dieser zweiten Phase der Einsatz mehrerer weiterer **Hilfen**, nämlich des Zeigestocks zum Visualisieren von Zeile (Bewegung von links nach rechts in jeder Tabellenzeile) und Spalte (Bewegung von oben nach unten), der Tafelanschrift der Fachbegriffe inklusive Visulisierung mit Pfeilen (vgl. Beispiel-Szene 1) sowie die explizite Thematisierung der **fachsprachlichen Anforderungen**. Diese Fachbegriffe erproben die Schüler:innen nun zur

[9] Vgl. Lesen von diskontinuierlichen Texten u.a. in Phillip 2021.

Lokalisierung ihrer vorherigen Bildbeschreibungen in der Tabelle, wie in Beispiel-Szene 1 mit Beyda exemplarisch erläutert.

Als letzte Phase von Teilschritt 1 erfolgt daraufhin die Einführung der linken Tabellenspalte mit **geschichtlichen Fachbegriffen**, nämlich den Kategorien des Vergleichs (Nahrungsbeschaffung, Wohnsituation, Beute und Nutztiere, Gerätschaften, Zusammenleben) zur Erläuterung im fachlichen Kontext. Dazu erklärt Herr Wydra explizit und transparent: „Jetzt habe ich für jedes dieser Bilder, das wir beschrieben haben, noch mehr Fachworte mitgebracht. Und zwar zeigt uns jede Zeile bestimmte Bereiche. Und für diese Bereiche haben wir folgende Fachworte." Daraufhin deckt er erst die linke Spalte mit den geschichtlichen Fachbegriffen auf. Erst an diesem Punkt fordert die Lehrkraft dann die punktuelle Verwendung der neuen Fachbegriffe zur fachlichen Umschreibung der ursprünglichen alltagssprachlichen Bildbeschreibungen ein. Dazu formuliert er z.B.: „Du hast gesagt, die Leute kämpfen da. Vielleicht hilft dir ja unser Fachwort, um direkt mal zu erklären, warum da Leute mit Tieren kämpfen." Dabei zeigt er mit dem Zeigestock in die entsprechende Zeile der Tabelle und auf das Wort „Nahrungsbeschaffung" in der linken Spalte. Die angesprochene Schülerin liest das Wort prompt. Auf die Nachfrage Herr Wydras: „Was ist denn damit gemeint?", erklärt sie anschaulich und alltagssprachlich in ihren eigenen Worten die Bedeutung des Fachbegriffs. So werden die Verknüpfung und Progression von Bildern und ihrer alltagssprachlichen Bedeutung hin zu ihren fachlichen Konzepten und Benennungen durch Fachbegriffe gestaltet. Hier wird demnach deutlich, wie das sprachliche Lernen (der Fachbegriffe) den fachlichen Verstehensprozess (der dahinterstehenden Konzepte) unterstützt. Diese dezidierte und sehr kleinschrittige Heranführung an die ersten fachsprachlichen Begriffe und ihre fachliche Semantik sind eine essentielle Voraussetzung und Grundlage für die beiden nun folgenden Teilschritte.

Teilschritt 2: Fachsprachliche Beschreibungen zuordnen (Gruppenarbeit) und Ergebnisbesprechung (Klassenverband) (vgl. Spalte 2 in Abb. 4; Minute 3:51–4:34 im Video): Im zweiten Schritt kommt ein weiteres „Scaffold" (Hilfe) zum Einsatz, nämlich ein Arbeitsblatt mit zwei weiteren Aufgaben (vgl. Abb. 6). Zunächst geht es darum, dass auf dem Arbeitsblatt nun vollständige **fachsprachliche Formulierungen** (ganze Sätze) vorgegeben sind, die die Beschreibungen der Lebensweisen in Alt- und Jungsteinzeit wiedergeben. Dazu erhalten die Schüler:innen folgenden Arbeitsauftrag von Herrn Wydra: „Jetzt möchte ich gleich, dass ihr in Gruppen mithilfe von Arbeitsblättern diese Beschreibungen nochmal zuordnet, so dass ihr eine ganz klare und fachlich richtige Sprache dafür habt.". Auch in diesem Teilschritt expliziert er demnach die **fachsprachlichen Anforderungen** an die Schüler:innen.

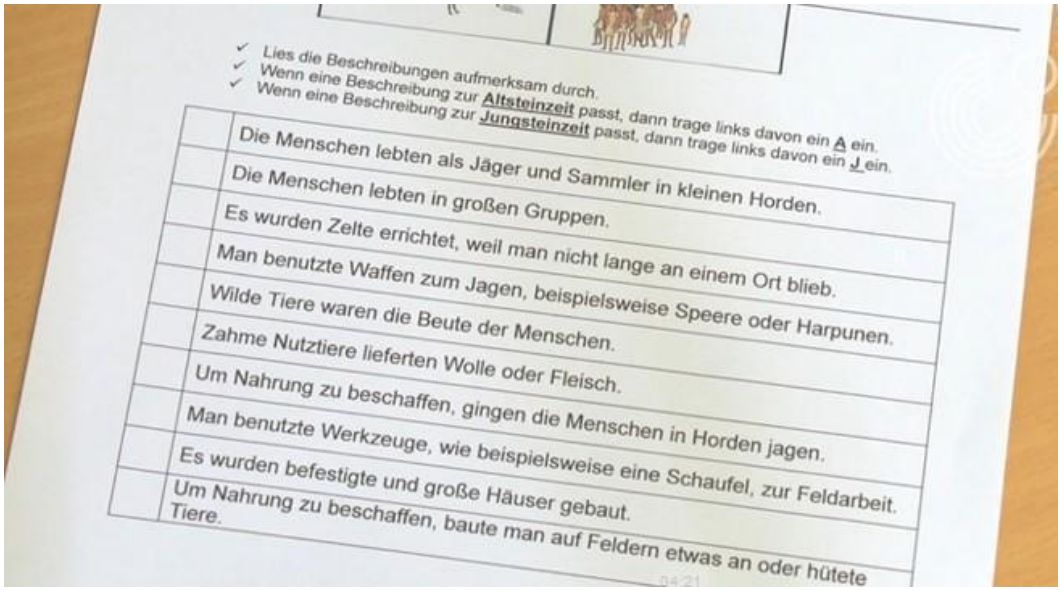
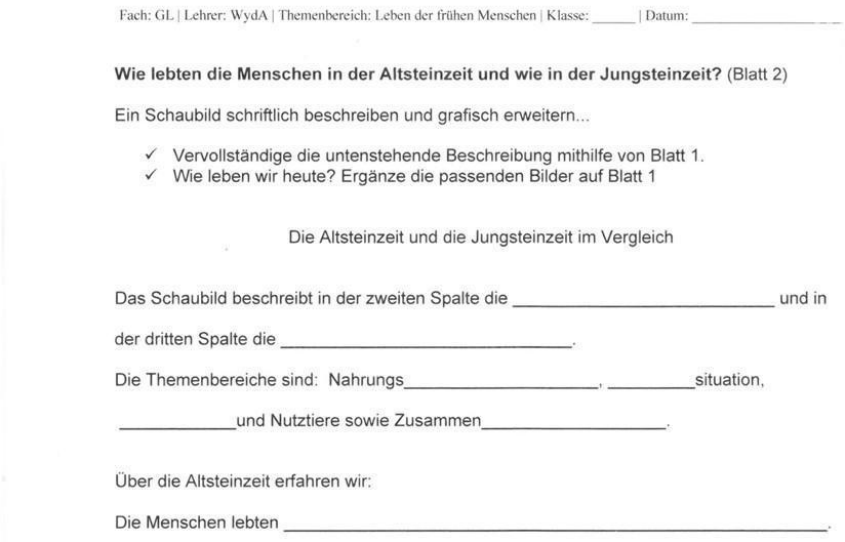


Abbildung 6: Arbeitsblatt: Aufgabe zur Zuordnung der fachsprachlichen Beschreibungen (vgl. Beese et al. 2014)

Vom ersten zum zweiten Teilschritt steigern sich die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen – vom Verstehen und Anwenden einzelner Fachbegriffe zum Rezipieren dieser Begriffe eingebettet in komplexe Sätze und in ihre fachlich korrekten Zusammenhänge. Aus der alltagssprachlichen Erklärung des Begriffs „Nahrungsbeschaffung" wird beispielsweise der komplexe Konditionalsatz „Um Nahrung zu beschaffen, gingen die Menschen in Horden jagen." Hier wird also ein fachsprachlicher Sprachanlass zum **Lesen** geboten. In jedem der Teilschritte stellen die Anweisungen und Erklärungen der Lehrkraft freilich auch einen Sprachanlass zum **Hören** immer stärker fachsprachlichen Inputs dar. In diesem zweiten Schritt gehören dazu ebenso die Erläuterungen des Arbeitsblatts durch Herrn Wydra.

Durch die Wahl der Sozialform als Gruppenarbeit in diesem Teilschritt wird ein fließender **Übergang** von Alltagssprache zu Bildungs- und Fachsprache ermöglicht. Denn während der Gruppenarbeit kommunizieren die Schüler:innen untereinander in Alltagssprache. Jedoch unterhalten sie sich über die fachsprachlichen Formulierungen, die sie sicherlich hier und da auch verwenden und zumindest in ihrer Bedeutung rezipieren müssen, um sich darüber unterhalten zu können. Nach der Gruppenarbeit werden die Lösungen im Klassenverband besprochen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt lesen mehrere Schüler:innen die gänzlich fachsprachlichen Formulierungen vor.

Teilschritt 3: Schriftliche Beschreibung der Tabelle (Gruppenarbeit) und Lösungsbesprechung (Klassenverband) (vgl. Spalte 3 in Abb. 4; Minute 4:33–Ende im Video): Im letzten Schritt geht es darum, die letzte Aufgabe auf dem Arbeitsblatt zu bearbeiten. Sie besteht aus einem Lückentext zur allgemeinen Beschreibung der Tabelle und zwei Absätzen zur detaillierteren Beschreibung jeweils der Altsteinzeit und Jungsteinzeit. Bei den beiden Absätzen sind nur die Überschrift und ein Satzanfang vorgegeben und die fachsprachlichen Sätze aus der vorherigen Übung müssen hier übertragen werden (vgl. Abb. 7).



Fach: GL | Lehrer: WydA | Themenbereich: Leben der frühen Menschen | Klasse: _____ | Datum: _____

Wie lebten die Menschen in der Altsteinzeit und wie in der Jungsteinzeit? (Blatt 2)

Ein Schaubild schriftlich beschreiben und grafisch erweitern...

- ✓ Vervollständige die untenstehende Beschreibung mithilfe von Blatt 1.
- ✓ Wie leben wir heute? Ergänze die passenden Bilder auf Blatt 1

Die Altsteinzeit und die Jungsteinzeit im Vergleich

Das Schaubild beschreibt in der zweiten Spalte die _____ und in der dritten Spalte die _____.

Die Themenbereiche sind: Nahrungs_____, _____situation, _____und Nutztiere sowie Zusammen_____.

Über die Altsteinzeit erfahren wir:

Die Menschen lebten _____.

Abbildung 7: Arbeitsblatt: Aufgaben zum Schreiben eines fachsprachlichen (Lücken-)Texts (vgl. Beese et al. 2014)

Auch innerhalb dieses Teilschritts zerlegt Herr Wydra diese Aufgabe wiederum in zwei **kleinere Schritte**, die sich in ihrer Komplexität steigern: Als erstes wird der Lückentext gemeinsam im Klassenverband bearbeitet. Erst dann gehen die Schüler:innen als zweites in die Gruppenarbeit, um die Fließtexte einzeln zu verfassen. Abschließend erfolgt wieder die Lösungsbesprechung im Klassenverbund.

Die gesamte Sprache in dieser Phase ist nun also vollkommen **abstrakte Fachsprache** (im Besprechen in der Gruppe ist lediglich noch Alltagssprache zu erwarten). Während der Anteil der Fachsprache im ersten Teilschritt nur einzelne Worte betrug, steigerte er sich im zweiten Teilschritt zu ganzen Sätzen und besteht in dieser finalen Phase aus einem kompletten Text.

Natürlich setzt Herr Wydra auch hier **Gerüste** zur Unterstützung ein. Neben dem Arbeitsblatt (mit Lückentext und Satzanfängen für den Fließtext) verweist er z.B. mit dem Zeigestock wieder auf die Tabelle auf dem Overheadprojektor und macht dabei die neuen fachsprachlichen Anforderungen ganz deutlich: „Jetzt haben wir die sogenannten Themenbereiche als nächstes hier aufgeführt (*zeigt auf das Arbeitsblatt*). Das sind natürlich die Fachworte die dastehen (*zeigt auf die Tabelle*)."

In dieser letzten Phase werden also **Sprachanlässe** in allen vier Fertigkeiten geboten: Die Schüler:innen hören die Anweisungen und Erklärungen der Lehrkraft und die Äußerungen ihrer Gruppenmitglieder. Sie sprechen während der gemeinsamen Bearbeitung des Fließtexts im Klassenverband und während der Gruppenarbeit. Sie lesen die fachsprachlichen Beschreibungen und Aufgaben auf dem Arbeitsblatt und lesen am Ende ihre Lösungen vor. Und zuletzt schreiben sie die Worte und Sätze auf das Arbeitsblatt.

Nachdem diese Erkenntnisse zum Unterrichtsvideo im Seminar im Detail erarbeitet wurden, werden zum **Abschluss** der Lerneinheit die wichtigsten Ergebnisse folgendermaßen zusammengefasst: Anhand des authentischen Unterrichtsbeispiels wird Scaffolding in seiner praktischen Umsetzung nachvollzogen. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Lehrkraft

Herr Wydra in der Unterrichtsplanung (**Makro-Scaffolding**) ein fachliches Lernziel und drei untergeordnete sprachliche Lernziele für die Unterrichtseinheit festlegte. Ebenso wird durch die Videoanalyse klar, dass diese Lernziele passend gewählt wurden, da sie etwas über dem Leistungsstand der Schüler:innen liegen (vgl. Schritte 1–3: Bedarfsanalyse, Ermittlung des Lernstands und Lernzielformulierung).

Andererseits wird durch das Video ganz konkret vorstellbar, wie das Zusammenspiel vieler kleiner und großer Aspekte in der **didaktischen Umsetzung** zur Sprachförderung beiträgt. Zunächst wird hier nachvollziehbar, wie Herr Wydra in der Unterrichtsplanung (Schritt 4) eine koordinierte Entwicklung von Alltagssprache und konkreter Anschauung peu à peu hin zu Fachsprache und abstrakter Vorstellung beachtet hat und diese auch umsetzt. Dabei wird evident, in wie viele kleine Teilschritte er die komplexe Aufgabe, einen fachsprachlichen Text zu verfassen, aufteilt. Innerhalb dieser drei größeren (und insgesamt sechs kleineren) Teilschritte steigen die fachsprachlichen und inhaltlichen Anforderungen progressiv. Gleichzeitig baut Herr Wydra in jeden einzelnen Schritt **Scaffolds** ein und thematisiert jede fachsprachliche Anforderung stets explizit. Zudem gibt es in der Unterrichtsstunde mehrere Sprachanlässe für jede der vier Fertigkeiten, um sprachliches Lernen zu ermöglichen. Nicht zuletzt hilft die Videoanalyse dabei die konkrete Umsetzung von **Mikro-Scaffolding** herauszuarbeiten. Aspekte wie die Umsetzung der Sprachanlässe oder das Zeit-Lassen für Antworten können hier beobachtet werden. Vor allem auch die praktische Umsetzung der (impliziten oder expliziten) sprachlichen Fehlerkorrektur nur an solchen Stellen, die den Lernzielen entsprechen, wird durch das Video transparent. Zur Reflexion der Videoanalyse als wichtigstes Dokument für den eigenen Lernprozess zum Thema Sprachförderung schreibt ein Studierender Folgendes:

> *Ich habe mich für [das Unterrichtsvideo] entschieden, da das Video sehr gut die einzelnen Schritte des Scaffoldings in der praktischen Unterrichtsumsetzung veranschaulicht. Dadurch konnte ich einen Eindruck gewinnen, wie Scaffolding erfolgreich im Unterricht praktiziert und sinnvoll eingesetzt werden kann. Die Lehrkraft formuliert explizit drei Lernziele. Auch der anfängliche Leistungsstand der Schüler:innen ist durch das Video gut erkennbar. Man kann gut nachvollziehen, dass die Aufgabenstellungen am ermittelten Bedarf und dem Sprachstand der Schüler:innen orientiert sind. Durch die Zerlegung in Teilaufgaben und die verschiedenen Sprachanlässe konnte ich erkennen, wie die Lernenden die nächste Stufe in ihrer fachlichen sowie sprachlichen Entwicklung erreichen.*
>
> *Außerdem habe ich mir notiert, dass es durchaus sinnvoll ist, zusätzliche Hilfen anzubieten. In der Stunde war die dauerhaft beschriftete OHP-Folie eine dieser Hilfen, da die Kinder auf die Fachbegriffe zurückgreifen und diese mit den Bildern verknüpfen konnten. Die koordinierte Entwicklung der Alltagssprache hin zur Fachsprache ist bemerkenswert. Heute nehme ich mir definitiv mit, dass Scaffolding mit kleinen Schritten einen großen Unterschied macht. (Auszug aus einem Studierendenportfolio 2022: 6)*

Zur Sicherung und **Nachbereitung** der Arbeitsergebnisse zum Praxisbeispiel Scaffolding bearbeiten die Studierenden eine **interaktive H5P-Präsentation** (Mini-Online-Einheit), die die gemeinsam erarbeiteten Inhalte thematisiert (vgl. Abb. 8 und 9).



Abbildung 8: Folie 19 der interaktiven H5P-Präsentation „Konzepte der Sprachförderung (Vertiefung)“ zur Nachbereitung oder zum E-Learning

Hier können die Studierenden sich noch einmal das Video ansehen. Daraufhin erhalten sie in Form mehrerer Lückentexte und Zuordnungsaufgaben direkte Rückmeldungen zu ihren Antworten, indem sie nach dem Ausfüllen einen „Überprüfen“-Button anklicken. Außerdem gibt es Info-Punkte mit Tipps und zusätzlichen Informationen. Eine ausführlichere Variante der H5P-Präsentation kann ebenso in der **E-Learning-Lehre** als Alternative zum Präsenzseminar eingesetzt werden.

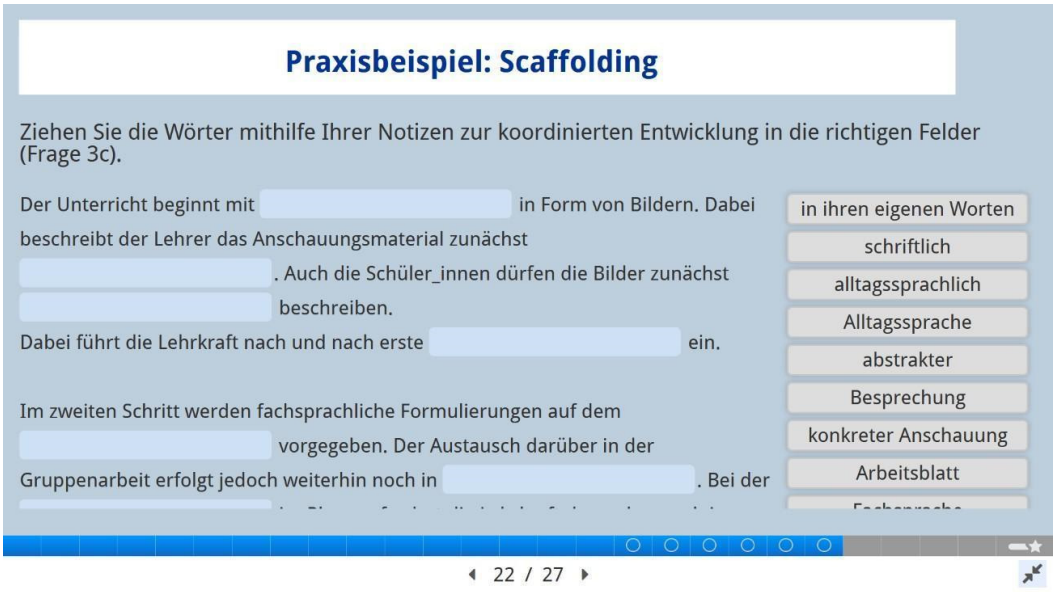


Abbildung 9: Folie 22 der interaktiven H5P-Präsentation „Konzepte der Sprachförderung (Vertiefung)“ zur Nachbereitung oder zum E-Learning

Im Rahmen der Lerneinheiten zum Thema Sprachförderung, zu dem die bis hierhin dargestellte Lerneinheit gehört, stellen die Studierenden trotz des Praxisbeispiels häufig die Frage: *Aber wie kann ich Sprachförderung ganz konkret in der Praxis in meinem Fach umsetzen? Muss*

ich dazu alle Materialien selbst erstellen/überarbeiten oder gibt es für mein Fach schon Material? Deshalb wird den Studierenden eine reichhaltige **Materialsammlung** zu Praxismaterialien und -beispielen präsentiert. Diese sind teils digital und teils fachspezifisch. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Materialien gegeben. Sie können sowohl in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eingesetzt werden als auch in der Unterrichtspraxis. Der Großteil der Materialien ist online frei verfügbar (vgl. Links in den Fußnoten).

Materialsammlung Sprachförderung: (Digitale, fachspezifische) Praxismaterialien und -beispiele

Im ***Methoden-Pool*** *des* ***Mercator Instituts*** *für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität Köln befinden sich 58 Methoden für den sprachsensiblen Fachunterricht. Diese lassen sich über eine Suchmaske nach Förderbereich (z.B. Hören und Verstehen, Grammatik oder Wortschatz), Sprachhandlung (z.B. definieren oder argumentieren), Altersgruppe (z.B. 1.–2. oder 7.–13. Klasse), zeitlichem Rahmen (z.B. eine Unterrichtsphase oder eine Unterrichtsreihe) und Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit oder Einzelarbeit) filtern. Zu jeder Methode ist außerdem eine Handreichung (PDF-Datei) downloadbar, die weitere Informationen zu Zielgruppe, Umsetzung, Tipps, dem Einbeziehen von Mehrsprachigkeit und Variationen beinhaltet.*[10]

- *Die Bund-Länder Initiative zur Bildung von Schrift und Sprache („****BiSS****“) stellt eine* ***Datenbank*** *mit mehr als 100* ***Methoden*** *zur Förderung, sortiert nach Schulstufe (Elementarbereich, Primarstufe, Sekundarstufe), frei zur Verfügung.*[11]
- *Im Rahmen des Lernmoduls „Digitaler Content in der (mehr)sprachigen Bildung“ der Universität zu Köln wurde ein* ***Praxisbeispiel*** *zum Einsatz digitaler Medien im* ***sprachsensiblen Geschichtsunterricht*** *(H5P-Präsentation mit eingebettetem Video und Karteikarten zu Schlüsselbegriffen) von Studierenden entwickelt.*[12]
- *Das Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln stellt ein* ***Lernmodul*** *zur „Erstellung digitalen Contents zur sprachlichen Unterstützung im* ***sprachsensiblen Musikunterricht"*** *online zur Verfügung.*[13]
- *Den Studierenden werden außerdem die Materialien für ein* ***Praxisbeispiel*** *für* ***sprachsensiblen Chemieunterricht*** *mit digitalen Tools (inklusive Lernstandsanalyse, Bedarfsanalyse und Unterrichtsplanung) und Leitfaden zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung analog zur Verfügung gestellt.*
- *Ilka Huesmann und Till Woerfel (2022) bieten eine* ***Sammlung digitaler Tools*** *für den sprachsensiblen Unterricht online an, die nach Unterrichtsphasen sortiert ist (Einstieg, Erarbeitung, Reflexion, Vertiefung und Übung).*[14]
- *Cedrik Lawida bietet den Crashkurs:* ***digitale Tools*** *im sprachsensiblen Unterricht inklusive zweier Lernvideos zu den Tools* ***"Cryptpad"*** *und* ***"StoryboardThat"*** *online an.*[15]

[10] Vgl. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/ [12.09.2023].

[11] Vgl. https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-foerderkonzepte-und-foerderinstrumente/ [12.09.2023].

[12] Vgl. https://www.ilias.uni-koeln.de/ilias/goto_uk_pg_271553_3174141.html [12.09.2023].

[13] Vgl. https://digilehre.zflkoeln.de/lernmodule/methoden/digitaler-content-fach-musik/ [12.09.2023].

[14] Vgl. https://www.taskcards.de/#/board/ef7a7bb5-bb43-4cac-9b3e-cf942a7e0d6c/view?token=538f8339-6dfd-44fb-b882-ddb6dad33969 [12.09.2023].

[15] Vgl. https://rise.articulate.com/share/cQuFu3NkrfRArDRX2HO_w6m7mWpzLvlu#/lessons/g6CIkB2Sp-6NvJvioln7evRzbv6E-kuP [12.09.2023].

- *Auf der Website „Planet Schule" findet sich eine* ***Sammlung digitaler Unterrichtmaterialien*** *sortiert nach 31 verschiedenen Fächern in den Bereichen* ***Sprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaft und Kultur.***[16]

9.4 Fazit und Forschungsperspektiven

> *Besonders beeindruckt hat mich, wie Scaffolding ein wirkliches Gerüst bietet, sodass weder die sprachlichen Anforderungen zurückgeschraubt noch schwächere Schüler:innen zurückgelassen werden, sodass am Ende alle Schüler:innen, wie in dem Beispielvideo, zum Beispiel einen abstrakten Text verfassen können. Auch wenn es vielleicht nicht möglich ist, jede Unterrichtsstunde so ausführlich und perfekt zu gestalten, motiviert ein solches Beispiel zu vollem Einsatz in der Sprachförderung in jedem Fach. (Auszug aus einem Studierendenportfolio 2022: 8)*

So reflektiert ein Studierender seinen Lernprozess im Rahmen der in diesem Beitrag präsentierten Lerneinheit. Ein weiterer Studierender hebt den Praxisbezug derselben Einheit hervor, indem er schreibt:

> *Besonders hilfreich für meine momentane Tätigkeit als Vertretungslehrer war die Scaffolding-Methode. Den Schüler:innen ein Gerüst zu geben, an dem sie neue Elemente erlernen können, sodass jede:r Schüler:in, ob mit DaZ-Bezug oder nicht dem Unterricht genauestens folgen kann. Diese Elemente werden klar und transparent für alle Schüler:innen präsentiert und erlernt. […] Somit kann ein Stück weit gewährleistet werden, dass alle Schüler:innen dem Unterricht folgen können. (Auszug aus einem Studierendenportfolio 2022: 10)*

Die vorgestellte Lerneinheit besteht aus einer **Videoanalyse** eines sechsminütigen Unterrichtsmitschnitts (Gesellschaftslehre in einer 5. Klasse einer Gesamtschule). Diese wurde im Kontext des Seminars „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" für Lehramtsstudierende an der Universität Siegen durchgeführt, ist aber auch für andere Zielgruppen nutzbar (z.B. zur Weiterbildung von Lehrkräften in der Praxis). Zunächst verortete der vorliegende Beitrag sich theoretisch in den Bereich der Sprachförderung (Methodenkonzepte) als elementarer Teil von sprachsensiblem Unterricht. Anschließend schildert er als Kernstück die exakte Erarbeitung der Bereiche und Teilschritte des Konzepts **Scaffolding** in seiner **praktischen Umsetzung** im Unterricht.

Dabei wurde (didaktisch und inhaltlich) erläutert, wie die Anwendung dieses relativ abstrakten Konzepts (angehenden) Lehrkräften anhand dreier **Leitfragen** nähergebracht werden kann**.** Demnach ermöglichen die Leitfragen konkrete Ergebnisse zu allen grundlegenden Aspekten von Scaffolding. Zu Beginn der Lerneinheit setzen die Lernenden sich mit **Makro-Scaffolding** und den ersten drei Schritten der Bedarfsanalyse, Ermittlung des Lernstands und Lernzielformulierung auseinander. Dazu werden sie angeleitet, die sprachlichen **Lernziele** der Unterrichtsstunde und den anfänglichen **Lernstand** der Schüler:innen anhand des Unterrichtsvideos herzuleiten. Durch die intensive Beschäftigung mit der Unterrichtsinteraktion und den Unterrichtsphasen können die Lernenden hier ganz praktisch erkennen, dass die von Herrn Wydra (der Lehrkraft) gewählten Lernziele etwas über dem anfänglichen

[16] Vgl. https://www.planet-schule.de/fach/index.html [12.09.2023].

Kompetenzstand der Klasse liegen. Durch die Lerneinheit wird ebenfalls deutlich, wie sich die Schüler:innen im Laufe der Stunde immer weiter den Lernzielen annähern, um sie schlussendlich größtenteils zu erreichen.

Den letzten Teilschritt von Makro-Scaffolding (also die konkrete Unterrichtsplanung) fokussiert im weiteren Verlauf der Lerneinheit im Detail die letzte Frage zur **didaktischen Umsetzung** von Scaffolding (mit vier untergeordneten Teilfragen). Hier werden die Lernenden dazu angeregt, genau die folgenden Aspekte der Unterrichtsplanung in ihrer Umsetzung im Video nachzuvollziehen:

- die drei bzw. sechs **Teilschritte** der anvisierten komplexen Aufgabe (Schreiben eines fachsprachlichen Texts zu Alt- und Jungsteinzeit) z.B. durch eine vorgelagerte Bildbesprechung im Klassenverband oder die Zerlegung in vorentlastende Teilaufgaben auf einem Arbeitsblatt (mit Zuordnungsaufgabe und Lückentext in Gruppenarbeit),
- die zahlreichen dazu gelieferten **Hilfen** (Scaffolds) z.B. in Form der Tabelle mit Bildern zu den Fachbegriffen oder der expliziten Thematisierung und Visualisierung der Fachbegriffe (an der Tafel, in der Tabelle und auf dem Arbeitsblatt),
- die reichhaltigen S**prachanlässe** in allen vier Fertigkeiten z.B. durch Gruppenarbeit oder das Vorlesen der fachsprachlichen Formulierungen sowie
- die **koordinierte Progression** innerhalb der Stunde von konkreter Anschauung und Alltagssprache (z.B. der Besprechung der Bilder im Klassenverband) zu abstrakter Vorstellung und Fachsprache (z.B. dem Schreiben des fachsprachlichen Texts).

Einen **Gesamtüberblick** über die in der gemeinsamen Videoanalyse erwarteten Antworten zur didaktischen Umsetzung gibt Abbildung 4 auf Seite 183.

Um die Erarbeitung der Lernziele und des Leistungsstands (Frage 1 und 2 zu Makro-Scaffolding) deutlich zu machen, wurde im vorliegenden Beitrag eine exemplarische Szene aus dem Video inklusive des Unterrichtsdialogs skizziert (**Beispiel-Szene** auf S. 181). Anhand solcher Szenen können in der Lerneinheit ebenfalls Merkmale von **Mikro-Scaffolding** mit den Lernenden besprochen werden. Denn wie vorausgehend veranschaulicht, wird an der Szene beispielsweise evident, wie Herr Wydra durch seine gezielten Nachfragen und die gezielte Fehlerkorrektur die Schwerpunkte exakt auf die festgelegten sprachlichen Lernziele legt.

Angereicht wurde die Beschreibung der Videoanalyse mit ergänzenden **Materialien** zur Differenzierung, z.B. einem Arbeitsblatt mit kleinschrittigen Aufgaben zur Zerlegung der drei Leitfragen (ganz im Sinne von Scaffolding), einer E-Learning-Einheit (in Form einer interaktiven H5P-Einheit) oder einer Praxismaterialsammlung für die Lernenden.

Letztlich wäre eine lohnenswerte weiterführende **Forschungsperspektive** anknüpfend an diese Lerneinheit die empirische Untersuchung der Wirksamkeit einer solchen Unterrichtsstunde nach Scaffolding. Im Rahmen des Seminars/der Lerneinheit wäre ein mögliches Desiderat die (von studentischer Seite stets erwünschte) eigene Erprobung des Konzepts Scaffolding in der Praxis. Genau dieses Ziel verfolgt die Weiterentwicklung des Seminars zum Pilot-Projektseminar „**SUMINT** (Sprachsensibler Unterricht in den MINT-Fächern)“

im Wintersemester 2022/2023 an der Universität Siegen. In diesem Seminar in Kooperation mit dem Gymnasium Olpe entwickeln Studierende sprachsensible Unterrichtsentwürfe nach Scaffolding für die Fächer Mathe, Informatik, Biologie, Chemie und Physik und führen diese am Ende des Semesters in verschiedenen Jahrgangsstufen selbst durch. Durch das Projekt können sie bereits während des Studiums Theorie und Praxis der Sprachförderung kennenlernen und so Teil des Weges zu einem Schulalltag sein, in dem sprachsensibler Unterricht in allen Fächern zur normalen Unterrichtsroutine gehört.

9.5 Literatur

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, Deutschland: Waxmann, S. 11–36.

Beese, Melanie, Benholz, Claudia, Chlosta, Christoph, Gürsoy, Erkan, Hinrichs, Beatrix, Niederhaus, Constanze und Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. DLL 16. München: Langenscheidt.

Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gogolin, Ingrid und Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sarah Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

Gogolin, Ingrid, Dirim, İnci, Klinger, Thorsten, Lange, Imke, Lengyel, Drorit, Michel, Ute, Neumann, Ursula, Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim und Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (=FörMig-Edition Bd. 7). Münster: Waxmann.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf

Gantefort, Christoph, Maahs, Ina-Maria (2023): Scaffolding. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Online verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf [05.09.2023].

Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer.

Gogolin, Ingrid und Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kniffka, Gabriele (2010): „Scaffolding". In: proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf

Kniffka, Gabriele (2019): Scaffolding. In: Sprache im Fach. München, Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf [05.09.2023].

Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke und Winfried Ulrich (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–162.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Leisen, Josef (2017): Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. Stuttgart: Klett-Sprachen.

Lyster, Roy und Saito, Kazuya (2010): Oral Feedback in Classroom SLA. A Meta-Analysis. In: Studies in Second Language Acquisition (32), Cambridge: University Press, S. 265–302.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte, Politik.

Phillip, Maik (2021): Lesen-Schreiben-Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens, Weinheim Basel: Beltz.

Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (= FörMig Edition, Bd.5). Münster: Waxmann.

Schlatter, Katja (2023): Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Ein Plädoyer für mehrSelbstkorrekturen. In: Jochen Balzer, Michael Schmidt, Zeynep Kalkavan-Aydin und Stefan Jeuk (Hrsg.): Jahresschrift „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ (16): S. 104–120. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/26626/DaZ_Jahresschrift_Band%2016_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y [20.10.2023].

Schneider, Wolfgang, Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Hasselhorn, Marcus,Kammermeyer, Gisela, Rauschenbach, Thomas, Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Joachim, Rothweiler, Monika und Stanat, Petra: Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, 2013, URL https://www.bisssprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf [16.06.23].

Tajmel, Tanja (2012): Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. In: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.): Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht. Online verfügbar unter: http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Materialien/DaZ_prax2_2012_web.pdf

Vygotskij, Lev S. (1932–34/2005): Das Problem der Altersstufen. In: Ausgewählte Schriften (S. 53–90). Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.

Willmann, Markus (2023): Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.

Lena Decker

10 Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, eine passgenaue Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu planen und durchzuführen?

10.1 Einleitung

Sprachdiagnostik, also „die Analyse vorhandener sprachlicher Kompetenzen auf Basis ausgewählter mündlicher oder schriftlicher Performanzdaten“ (Settinieri und Jeuk 2019: 3), ist ein Thema, welches seit den Ergebnissen der im Jahr 2000 durchgeführten Schulleistungsstudie PISA zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Die PISA-Ergebnisse – und weitere Befunde aus Schulleistungsstudien wie IGLU – zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund in für Schulerfolg zentralen Kernbereichen deutlich schlechter abschneiden als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Döll und Dirim 2011: 153f.). Dieser Leistungsunterschied wird häufig auf die nur unzureichend vorhanden sprachlichen Kompetenzen zurückgeführt (vgl. z.B. Becker-Mrotzek und Roth 2017). Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte v.a. für Schüler:innen mit Migrationshintergrund angemessene sprachliche Fördermaßnahmen entwickeln. Dazu bildet eine einschlägige Sprachdiagnostik die Grundvoraussetzung. Geist (2014: 78) weist allerdings mit Bezug auf eine Befragung 170 Germanistikstudierender zu Kenntnissen über sprachdiagnostische Verfahren (Wildemann 2010) darauf hin, dass die sprachdiagnostische Kompetenz „ein Desiderat in der Lehramtsausbildung“ darstellt. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, das Thema „Sprachdiagnostik“ im Studium systematisch zu behandeln, damit Lehramtsstudierende „eine positive Haltung zu solchen diagnostischen Maßnahmen aufbauen, um sie in der späteren Berufspraxis handlungsleitend werden zu lassen“ (Barsch und Petersen 2022: 59). Die Frage, wie eine solche systematische Behandlung aussehen kann, steht im Zentrum des folgenden Beitrags: Nachdem ein Überblick über sprachdiagnostische Verfahren und ihre zentralen Unterschiede gegeben wurde (Kap. 2), wird eine aus drei Sitzungen bestehende Seminareinheit zum Thema „Sprachdiagnostik“ im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“ an der Universität Siegen vorgestellt (Kap. 3). In dieser setzen sich die Studierenden zunächst vertieft und kritisch-reflektierend mit verschiedenen sprachdiagnostischen Verfahren auseinander und führen anschließend ein Verfahren selbstständig durch. Der Beitrag endet mit einem Fazit und einem kurzen Ausblick (Kap. 4).

10.2 Überblick über sprachdiagnostische Verfahren

Zwischen den einzelnen sprachdiagnostischen Verfahren gibt es grundlegende Unterschiede, die in diesem Kapitel dargestellt werden sollen und auch den Studierenden in der Seminareinheit vermittelt werden. So unterscheiden sich die Verfahren im Hinblick auf das Alter der Lerner:innen, deren Sprachstand erhoben werden soll: Während für den Elementar- sowie den Primarbereich eine Vielzahl verschiedener Verfahren existieren, sind für den

Sekundarbereich erst in jüngerer Zeit zunehmend Verfahren entstanden (vgl. Jeuk und Settinieri 2019, Rescke 2018). Die Verfahren werden sowohl im Elementar- und Primarbereich als auch im Sekundarbereich zur Überprüfung unterschiedlicher Bereiche der sprachlichen Kompetenz eingesetzt, z.B. Hörverstehen und Schreiben (vgl. Abb. 1).

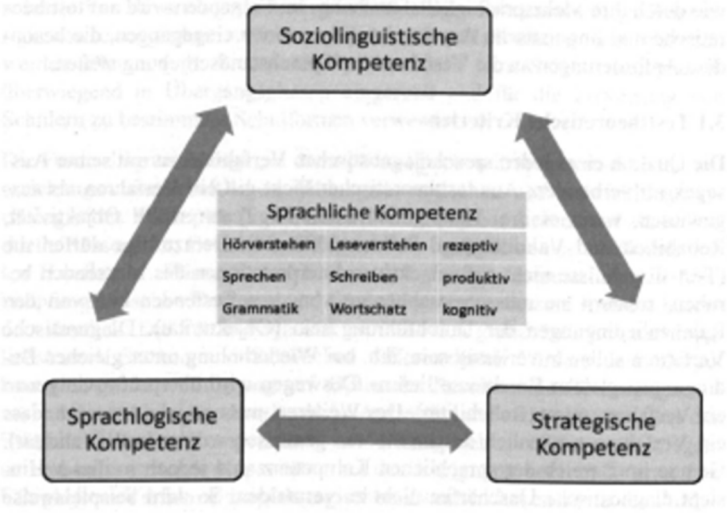


Abbildung 1: Teilbereiche der Sprachkompetenz nach Michalak (2012: 60)

Michalak (2012: 61) weist jedoch darauf hin, dass ein sprachdiagnostisches Verfahren „optimaler Weise die Gesamtheit der sprachlichen Fähigkeiten" erheben sollte, die meisten Verfahren sich jedoch nur auf die lexikalischen und morphosyntaktischen Bereiche konzentrieren und damit andere Fähigkeiten – wie z.B. die sprachpragmatischen Fähigkeiten – vernachlässigen.

Neben dem Alter der untersuchten Lerner:innen und der erfassten Bereiche der sprachlichen Kompetenz differieren die sprachdiagnostischen Verfahren auch hinsichtlich ihres jeweiligen Ziels (vgl. Topalović und Settinieri 2023: 103). Hier wird zwischen Förderdiagnostik und Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik unterschieden. Settinieri und Jeuk (2019: 4f.) beschreiben den Unterschied beider Ausrichtungen wie folgt:

> *Während die formative Förderdiagnostik darauf zielt, den prozesshaften Spracherwerb einzelner Lernender möglichst genau zu beschreiben, um sie ausgehend von Zonen der nächsten Entwicklung (Vygotskij 2002: 326–336) optimal fördern zu können, legt die summativ angelegte Zuweisungsdiagnostik normative Maßstäbe an Gruppen an und ermittelt, welche Lerner*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils Förderbedarf haben und welche nicht. Während Zuweisungsdiagnostik also der externen Differenzierung dient und in der Regel wenig konkrete Ansätze zur Förderung bietet, trägt Förderdiagnostik zur Binnendifferenzierung von Gruppen und zur Erstellung individueller Förderpläne bei.*

Um diese Ziele – also Förderung oder Selektion – zu erreichen, nutzen sowohl die Förderdiagnostik als auch die Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik verschiedene methodische Herangehensweisen. Diese lassen sich in Tests, Screenings, Beobachtungsverfahren, Profilanalysen und Schätzverfahren unterteilen (vgl. Reich 2006). *Tests* erfassen nach Michalak

(2012: 65) „einzelne sprachliche Teilqualifikationen in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen." Normierte und standardisierte Testverfahren ermöglichen es, diese Teilqualifikationen im Vergleich zu einer Normstichprobe zu bewerten.

Mit den Tests vergleichbar bezüglich Standardisierung und Normierung sind die sog. *Screenings*. Diese Verfahren „erlauben zunächst lediglich eine Aussage darüber, ob ein altersgemäßes Niveau in den erfassten Fähigkeiten vorliegt oder nicht" (Beck et al. 2015: 4). Erreicht ein Lerner/eine Lernerin den „kritischen Wert" nicht, sollten zusätzliche differenzierte Untersuchungen erfolgen, um abklären zu können, für welche sprachlichen Teilbereiche ein besonderer Förderbedarf besteht. Dabei hilft der Einsatz weiterer Verfahren, wie z.B. *Beobachtungsverfahren* (vgl. Gültekin-Karakoç 2019: 105f.). Diese dienen dazu, das sprachliche Verhalten von Lerner:innen mit Hilfe eines detaillierten Beobachtungsbogens zu untersuchen, zu analysieren und zu dokumentieren. Gegenstand der Beobachtung können beispielswiese sprachliche Äußerungen von Lerner:innen in bestimmten Bereichen (z.B. Wortschatz) sein (vgl. Beck et al. 2015: 5f.). Beobachtungsverfahren haben nach Lengyel (2012: 20) den Vorteil

> *über einen längeren Zeitraum die Sprachaneignung verfolgen und dokumentieren zu können, was vor allem bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, notwendig erscheint, da so der Sprachstand vor dem Hintergrund der Spracherwerbsangelegenheiten und Inputbedingungen genauer bestimmt werden kann.*

Eine weitere Verfahrensart sind die sog. *Profilanalysen*. Bei diesen werden Sprachdaten von Lerner:innen – z.B. Schreibprodukte und/oder Audiodaten – erhoben, welche anschließend umfassend analysiert werden. Daraufhin werden individuelle Sprachkompetenzprofile erstellt, die als Grundlage für die Entwicklung von Sprachfördermaßnahmen dienen (vgl. Reschke 2018: 4f.).

Als letzte Verfahrensart werden die sog. *Schätzverfahren* vorgestellt. Schätzverfahren beschreibt Reich (2014: 423) als „bewertende Einordnungen von Sprachkenntnissen nach dem persönlichen Eindruck, sei es des Sprechers/der Sprecherin selbst, sei es eines Kommunikationspartners, anhand vorgegebener Skalen". Vorteil dieser Verfahren ist, dass sie sehr zeitökonomisch sind, jedoch wird häufig auf die mangelnde Standardisierung und auf die hohe Subjektivität der Angaben hingewiesen (vgl. Gültekin-Karakoç 2019: 109).

Da Rund ein Drittel der Schüler:innen in Deutschland einen Migrationshintergrund hat (vgl. dazu auch den Beitrag von Decker zum DSSZ-Modul an der Universität Siegen in diesem Band), sollten sich Lehrkräfte bei der Auswahl sprachdiagnostischer Verfahren für den Primar- und Sekundarbereich auch die Frage stellen, ob und ggf. wie Mehrsprachigkeit einbezogen werden sollte. Jeuk und Lütke (2019: 164) stellen allerdings kritisch fest, dass nur einige wenige Verfahren die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen berücksichtigen und das auf unterschiedliche Weise: So gibt es vereinzelt Verfahren – wie z.B. „Fast Catch Bumerang" –, die in verschiedenen Sprachen vorliegen und daher auch in der jeweiligen Erstsprache eines Schülers/einer Schülerin durchgeführt werden können. Andere, rein deutschsprachige Verfahren wurden dagegen an größeren Gruppen von Schüler:innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, normiert (vgl. dazu z.B. die „Linguistische Sprach-

standserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)“) und wieder andere Verfahren arbeiten ohne Normierung, wurden aber speziell für mehrsprachige Schüler:innen konzipiert und beruhen auf Theorien und Forschungsergebnissen zum DaZ-Erwerb (vgl. Beck et al. 2015: 9). Ein Beispiel für ein solches Verfahren ist die „Profilanalyse nach Grießhaber“, auf die im folgenden Kapitel im Rahmen der Darstellung der Seminareinheit noch genauer eingegangen wird.

10.3 Darstellung der Seminareinheit

Ziel dieser aus drei Sitzungen bestehenden Seminareinheit ist, dass die Studierenden zum einen ein Überblickswissen zum Thema „Sprachstandsdiagnostik“ erhalten und sich auf theoretischer Ebene vertieft mit einem Sprachstandsdiagnoseverfahren auseinandersetzen (Sitzungen 1 und 2) und zum anderen ein Verfahren auch eigenständig durchführen (Sitzung 3). Die drei Sitzungen sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

Nach einer theoretischen Einführung (siehe Kapitel 2) beschäftigen sich die Studierenden in der ersten Sitzung in Gruppen mit jeweils einem Verfahren für Schüler:innen – vornehmlich mit Deutsch als Zweitsprache – im Primar- bzw. Sekundarbereich, indem sie zunächst die ihnen zur Verfügung gestellten Fachtexte verstehend lesen. Für Seminare mit dem Fokus „Grundschule“ bieten sich beispielsweise die folgenden Verfahren und Texte an[1]:

C-Test: Baur, Rupprecht S., Goggin, Melanie und Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Universität Duisburg-Essen: proDaZ.

Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule: Pelzmann, Deborah (2010): Europäisches Sprachenportfolio Grundschule (6–10 Jahre). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe*:* Döll, Marion (2009). Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Drorit, Reich, Hans, Roth, Hans-Joachim und Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 109–114.

Tulpenbeet: Gantefort, Christoph und Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten, Schwippert, Knut und Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Münster: Waxmann, S. 29–50.

LiSe-DaZ: Tracy, Rosemarie und Schulz, Petra (2012): Ein neuer Sprachtest: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). In: Frühe Bildung, 1(2), S. 111–113.

Hamburger Schreibprobe: May, Peter (2010): HSP – Was ist das? In: Lehrerkommentar HSP 1–9.

Anschließend erhalten die Studierenden die folgende Aufgabe: An Ihrer Schule soll eine Fortbildung zum Thema „Sprachstandsdiagnostik mit einem Fokus auf Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache“ stattfinden. Die teilnehmenden Lehrkräfte sollen im Rahmen dieser Fortbildung gängige sprachdiagnostische Verfahren kennenlernen, die im Primar- bzw. Sekundarbereich eingesetzt werden können. Ihre Aufgabe ist es, das Ihnen zugeteilte Verfahren mit Hilfe eines Posters vorzustellen und kritisch zu beleuchten.

[1] Für den Sekundarbereich eignen sich beispielsweise u.a. „Fast Catch Bumerang“ und die „Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache für den Sekundarbereich I/II“.

Als Orientierung für die Erstellung des Posters wird den Studierenden das folgende Raster zur Analyse von sprachdiagnostischen Verfahren zur Verfügung gestellt:

Raster zur Analyse von sprachdiagnostischen Verfahren	
1. Welcher **Verfahrensart** würden Sie das Verfahren zuordnen?	
2. Wer ist die **Zielgruppe** des Verfahrens?	
3. Welche **Bereiche der sprachlichen Kompetenz** werden mit dem Verfahren überprüft?	
4. Wie lässt sich die **Durchführung** des Verfahrens beschreiben?	
5a. Was sind aus Ihrer Sicht **Vorteile**, was sind **Nachteile** des Verfahrens?	5b. Wie schätzen Sie die **Objektivität**, die **Reliabilität** und die **Validität** des Verfahrens ein?
6a. Inwiefern gibt das Verfahren Hinweise darauf, welche **Sprachfördermaßnahmen** in Frage kommen?	6b. Inwiefern wird die **Sprachbiographie**/**Mehrsprachigkeit** der Schüler:innen berücksichtigt?
7a. Wie schätzen Sie die **Durchführbarkeit** des Verfahrens auf **Schüler:innenseite** ein?	7b. Wie schätzen Sie die **Durchführbarkeit** des Verfahrens auf **Lehrer:innenseite** ein?

Abbildung 2: Raster zur Analyse von Sprachstandsdiagnoseverfahren

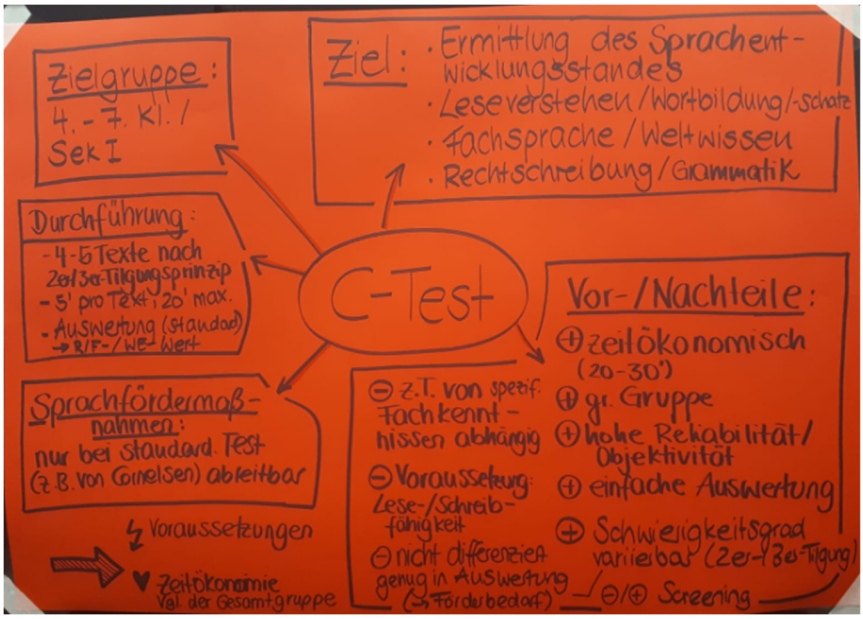


Abbildung 3: Beispielposter zum Verfahren „C-Test“

Die Poster (vgl. Abb. 3) werden dann im Seminar in der zweiten Sitzung im Rahmen eines Museumsrundgangs präsentiert: Je ein Student/eine Studentin bleibt beim jeweiligen Poster stehen und beantwortet die Fragen der Kommiliton:innen.

Um sicherzustellen, dass alle Studierenden nach dem Museumsrundgang einen Gesamtüberblick über die vorgestellten Verfahren erhalten haben, kann beispielsweise ein Wissensquiz durchgeführt werden (vgl. Abb. 4)[2].

Aufgabe 1: Was ist kein Bestandteil des Europäischen Sprachenportfolios?
☐ Sprachlernbiographie
☐ Sprachenpass
☐ Dossier
☒ Sprachenführerschein

Aufgabe 2: Was gehört nicht zu den sieben Beachtungsfeldern bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache?
☐ Schreiben
☐ Grammatik
☐ Interpunktion
☒ Persönlichkeitsmerkmale

Aufgabe 3: Was zeichnet Schüler:innen hinsichtlich der Verbstellung im Deutschen aus, die sich nach der Profilanalyse nach Grießhaber auf Stufe 2 befinden?
☐ Sie bilden Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung
☒ Sie separieren finite und infinite Verbteile
☐ Sie bilden bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb
☐ Sie schieben einen Nebensatz in einen Hauptsatz ein

Aufgabe 4: Welcher Wert wird bei einem C-Test neben dem Worterkennungswert (WE-Wert) ermittelt?
☐ Satzerkennungswert
☐ Buchstabenerkennungswert
☐ Texterkennungswert
☒ Richtig/Falsch-Wert

Aufgabe 5: Für welchen Übergang wurde das Verfahren „Tulpenbeet" konzipiert?
☒ Übergang Primarbereich/Sekundarbereich
☐ Übergang Sekundarbereich/Beruf
☐ Übergang Elementarbereich/Primarbereich
☐ Übergang Sekundarbereich/Hochschule

Aufgabe 6: Welches Verfahren ist ein Beispiel für ein Beobachtungsverfahren?
☒ Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe
☐ C-Test
☐ Europäisches Sprachenportfolio
☐ Fast Catch Bumerang

Aufgabe 7: Zu welcher Gruppe zählt das Verfahren „Europäisches Sprachenportfolio"?
☐ Tests
☐ Profilanalysen
☐ Beobachtungsverfahren
☒ Schätzverfahren

Abbildung 4: Beispiel für ein Wissensquiz zu den sprachdiagnostischen Verfahren

In der dritten Sitzung sollen die Studierenden schließlich ein Verfahren selbstständig durchführen und beispielhaft Herausforderungen in der Auswertung und Interpretation reflektieren. Hier wird exemplarisch die Profilanalyse nach Grießhaber (vgl. Grießhaber 2010 und 2013) herausgegriffen, da sie aufgrund ihrer leicht zu erlernenden Durchführung und

[2] Die Fragen können entweder von der/dem Lehrenden vorgegeben werden oder die Studierenden erhalten die Aufgabe, sich in ihrer Gruppe jeweils selbst eine Frage zu ihrem Poster auszudenken. Diese Fragen können anschließend gesammelt und zu einem Quiz zusammengestellt werden.

zeitökonomischen Auswertung gut in einer Seminarsitzung zu bewältigen ist. Es handelt sich dabei um ein diagnostisches Verfahren, welches Lehrkräfte dabei unterstützt, die deutschen Sprachkenntnisse von Schüler:innen vornehmlich mit Deutsch als Zweitsprache einzuschätzen. Anhand der von den Schüler:innen (der Primarstufe bis zur Sekundarstufe) verwendeten Wortstellung wird die grammatische Komplexität eines von ihnen produzierten Textes oder einer mündlichen Erzählung analysiert. Grießhaber (2010 und 2013) unterschiedet je nach Stellung des Verbs fünf (0–4) bzw. sieben (0–6) Erwerbsstufen:

Stufe	Merkmal	Beispiel
6	Insertion eines erweiterten Partizipialattributs	Sie hat das gestern gekaufte Buch gelesen.
5	Insertion eines Nebensatzes	Sie hat das Buch, das sie gestern gekauft hat, gelesen.
4	Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung	…, dass er so schwarz ist.
3	Subjekt nach finitem Verb nach vorangestellten Adverbialen	Dann brennt die.
2	Separierung finiter und infiniter Verbteile	Ich habe dann geweint.
1	Finites Verb in einfachen Äußerungen	Ich versteh.
0	Bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb	Brot.

Abbildung 5: Erwerbstufen der Profilanalyse nach Grießhaber (eigene Darstellung in Anlehnung an Grießhaber 2013: 2)

Diese Stufen reichen im Grundschulbereich von bruchstückhaften Äußerungen (Stufe 0) bis zur Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz (Stufe 4) und im Sekundarbereich sogar bis zur Insertion eines erweiterten Partizipialattributs (Stufe 6).

Nach einer theoretischen Einführung in die Profilanalyse nach Grießhaber mit ihren Erwerbsstufen werden den Studierenden die Auswertung und die Analyse mit Hilfe der folgenden drei Schritte erläutert, dabei werden von Schüler:innen produzierte Texte fokussiert:

Schritt 1: Aufbereitung der Äußerungen

Der zu analysierende Text muss zunächst in kleine selbstständige Einheiten – sog. Segmente – zerlegt werden. Diese Einheiten enthalten in der Regel ein finites Verb. Auch einzelne Äußerungen wie „ja" oder „danke" werden als Einheit erfasst und werden einer Profilstufe, nämlich der Profilstufe 0, zugeordnet. Wichtig ist, den Studierenden zu verdeutlichen, dass Äußerungen wie „ja" und „danke" auf der Stufe 0 nicht zwangsläufig ein niedriges Sprachniveau bedeuten müssen, da diese wichtige Funktionen im Text erfüllen können.

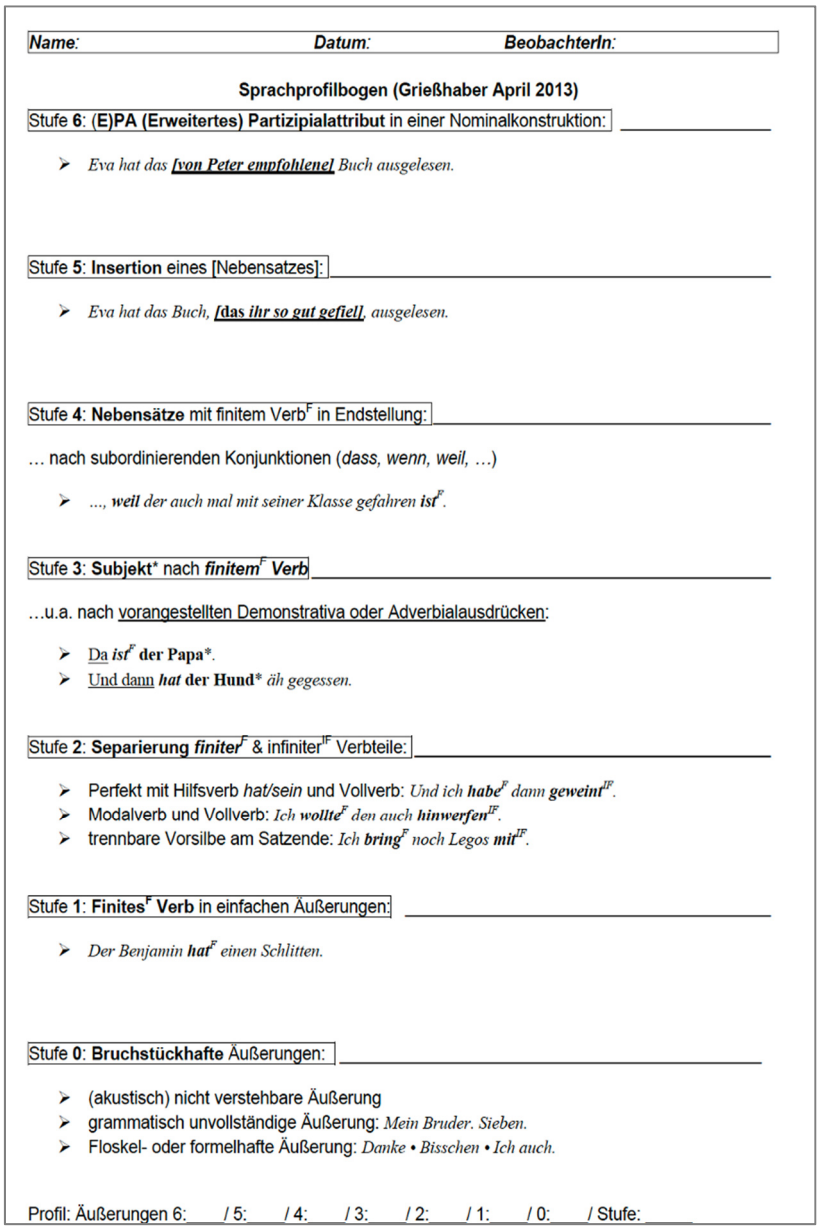
Schritt 2: Zuordnung zu den Profilstufen

Nach der Zerlegung des Textes folgt die Zuordnung der Segmente zu den Profilstufen mit Hilfe des Sprachprofilbogens (vgl. Abb. 6). Hier wird den Studierenden empfohlen, von oben nach unten vorzugehen, d.h. sie sollten zuerst prüfen, ob ein Segment der Stufe 6 vorhanden ist, danach der Stufe 5 usw., denn das Erreichen einer Stufe beinhaltet die darunterliegenden.

Formale Fehler finden bei der Bewertung keine Berücksichtigung. Schreibt ein Schüler/eine Schülerin beispielsweise „sie schlaft“ statt „sie schläft“, wird der Fehler nicht bewertet. Relevant für die Zuordnung dieser Äußerung zur Profilstufe 1 ist, dass der Schüler/die Schülerin offenbar eine finite Form gebraucht, was an der Endung „t“ erkennbar ist.

Schritt 3: Bestimmung des Gesamtprofils

Auf der Basis der zugeordneten Segmente kann nun das Gesamtprofil des Textes bestimmt werden. Eine Stufe muss in einem Text mindestens drei Mal vorhanden sein, um vom Erwerb dieser Stufe sprechen zu können. Das Gesamtprofil wird dementsprechend durch die höchste Stufe bestimmt, die mindestens drei Mal zugeordnet wurde.



Name: **Datum:** **BeobachterIn:**

Sprachprofilbogen (Grießhaber April 2013)

Stufe **6**: **(E)PA (Erweitertes) Partizipialattribut** in einer Nominalkonstruktion: _____

- *Eva hat das **[von Peter empfohlene]** Buch ausgelesen.*

Stufe **5**: **Insertion** eines [Nebensatzes]: _____

- *Eva hat das Buch, **[das ihr so gut gefiel]**, ausgelesen.*

Stufe **4**: **Nebensätze** mit finitem Verb^{F} in Endstellung: _____

… nach subordinierenden Konjunktionen (*dass, wenn, weil, …*)

- *…, **weil** der auch mal mit seiner Klasse gefahren **ist**^{F}.*

Stufe **3**: **Subjekt*** nach ***finitem**^{F} **Verb*** _____

…u.a. nach vorangestellten Demonstrativa oder Adverbialausdrücken:

- Da ***ist***^{F} **der Papa***.
- Und dann ***hat*** **der Hund*** *äh gegessen.*

Stufe **2**: **Separierung *finiter***^{F} & infiniter^{IF} Verbteile: _____

- Perfekt mit Hilfsverb *hat/sein* und Vollverb: *Und ich **habe**^{F} dann **geweint**^{IF}.*
- Modalverb und Vollverb: *Ich **wollte**^{F} den auch **hinwerfen**^{IF}.*
- trennbare Vorsilbe am Satzende: *Ich **bring**^{F} noch Legos **mit**^{IF}.*

Stufe **1**: **Finites**^{F} **Verb** in einfachen Äußerungen: _____

- *Der Benjamin **hat**^{F} einen Schlitten.*

Stufe **0**: **Bruchstückhafte** Äußerungen: _____

- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
- grammatisch unvollständige Äußerung: *Mein Bruder. Sieben.*
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: *Danke • Bisschen • Ich auch.*

Profil: Äußerungen 6: ___ / 5: ___ / 4: ___ / 3: ___ / 2: ___ / 1: ___ / 0: ___ / Stufe: ___

Abbildung 6: Sprachprofilbogen (Grießhaber 2013)

Die Studierenden erhalten nun die Aufgabe, in 4er-Gruppen diese drei Schritte an einem Lernertext – in diesem Fall einer Bildergeschichte von einer Grundschülerin („Esmeralda“) – beispielhaft durchzuführen (vgl. Abb. 7)[3].

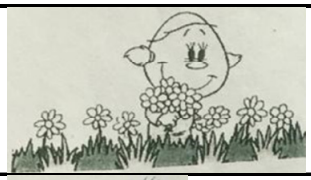
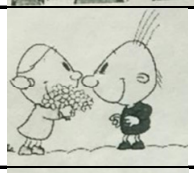
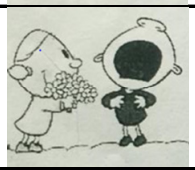
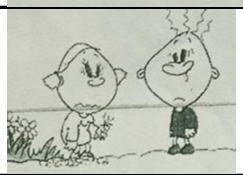
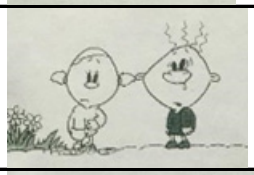
	Es war einmal ein Mädchen die hieß Sofia. Sie war ihm Garten. Sofia nehmte ein paar Blumen für sein Freund Antonio.
	Sofia ist bei sein Freund Antonio sie hatt für Antonio ein paar Blumen mit gebracht. Und Antonio hatt sich gefreut.
	Antonio war alergisch an die Blumen auf einmalniest er auf die Blumen.
	Der hatt voll auf die Blumen genist und alle Blumen sind kaput gegangen.
	Sofia war ganz traurig. Und Antonio war erkältet.
	Sofia war ganz ganz traurig. Dar hatt die Nase von Antonio gesehen das war ganz trecklich sie nehmte etwas aus seine Tasche genommen.
	Sie hatte ein tschentuch für Antonio ras genommen und hatt ihm das gegeben. Und Antonio und Sofia waren fröhlig.

Abbildung 7: Lernertext „Esmeralda“

Die Ergebnisse der Analyse werden anschließend im Plenum besprochen und eventuell aufgekommene Schwierigkeiten diskutiert, sodass alle Gruppen eine gute Grundlage für die Erarbeitung geeigneter Fördermaßnahmen haben, welche Schritt 4 darstellt.

[3] Dieser Text wurde im Rahmen des Modellprojekts „Chancen der Vielfalt nutzen lernen“ an einer Grundschule erhoben, bei welchem Studierende des Lehramts und Studierende der Sozialen Arbeit in professionenübergreifenden Tandems Förderunterricht an Siegener Schulen für Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund angeboten haben (vgl. Decker, Sonntag und Siebert-Ott 2019).

Schritt 4: Von der Profilanalyse zum Förderhorizont

Nachdem die Studierenden in Gruppen bei „Esmeralda“ den Sprachstand mit Hilfe der Profilanalyse festgestellt haben, geht es in diesem Schritt um die sprachliche Weiterentwicklung der Lernerin von einer Profilstufe zur nächsten. Diese wird als „Förderhorizont“ bezeichnet. Der Förderhorizont illustriert den sprachlichen Bereich, der besonders im Unterricht gefördert werden sollte.

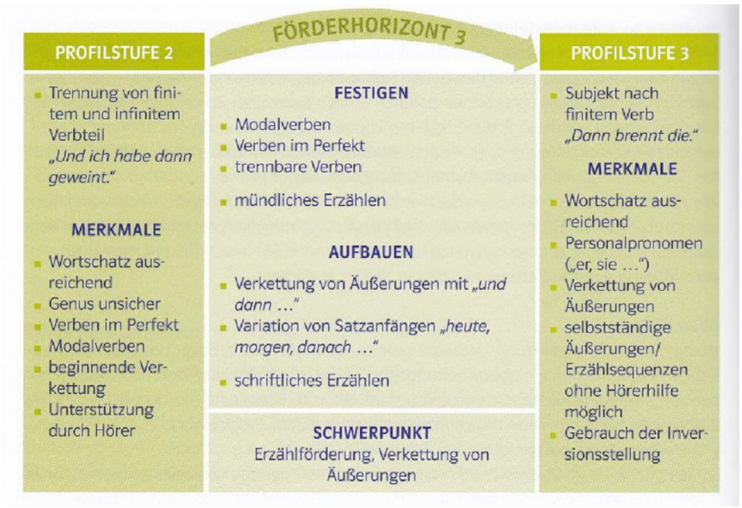


Abbildung 8: Förderhorizont 3 nach Grießhaber und Heilmann (2012: 68)

Da sich „Esmeralda“ auf Profilstufe 2 befindet, nutzen die Studierenden den Förderhorizont 3 (vgl. Abb. 8) und verschiedene Materialien aus Grießhaber und Heilmann (2012), um geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln. Hier geht es zunächst vor allem darum, die bereits erworbene Trennung von finiten und infiniten Verbteilen zu festigen. Nach der Festigung steht der nächste Schritt an: „Esmeralda“ soll durch geeignete Aufgabenstellungen die Inversionsstellung, also die Stellung des Subjekts nach dem finiten Verb, erwerben (vgl. Abb. 9).

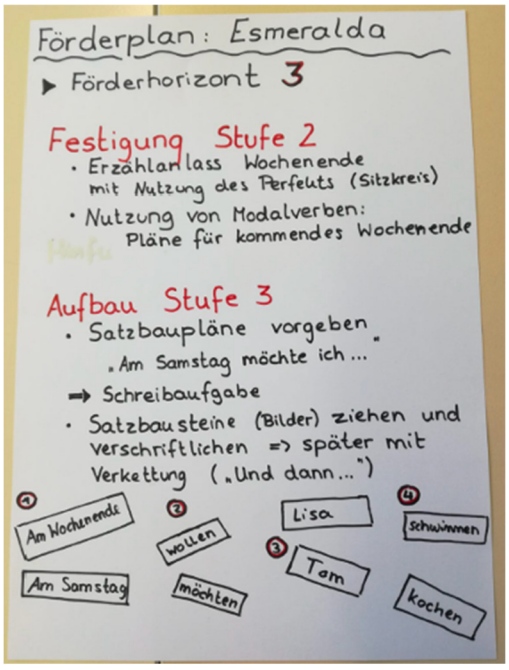


Abbildung 9: Entwicklung von Fördermaßnahmen für die Lernerin „Esmeralda“ (Schritt 4)

Die Studierenden präsentieren ihre in den Gruppen entwickelten Fördermaßnahmen und diskutieren über deren individuelle Variationsbreite. Um die Meinungen der Studierenden zu den drei Sitzungen einzuholen, können als Abschluss verschiedene Feedbackmethoden, wie z.B. das „Blitzlicht“[4] eingesetzt werden.

10.4 Fazit und Ausblick

Für eine gezielte Unterstützung der sprachlichen Kompetenzen von Lerner:innen sind sprachdiagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften eine zentrale Voraussetzung, insbesondere im Kontext der zunehmenden Mehrsprachigkeit an Schulen. In der Praxis stellt die Erfassung des Sprachstandes Lehrkräfte jedoch häufig vor große Herausforderungen: Wie lassen sich die sprachlichen Kompetenzen meiner Lerner:innen zuverlässig erfassen? Welche sprachdiagnostischen Verfahren gibt es und wie wende ich diese richtig an? Wie angehenden Lehrkräften bereits im Studium Antworten auf diese – und ähnliche – Fragen gegeben werden können, wurde in diesem Beitrag durch die Darstellung einer drei Sitzungen umfassenden Seminareinheit thematisiert. Zukünftig ist geplant, im Rahmen des DSSZ-Moduls mit unterschiedlichen Schulen zu kooperieren, um verschiedene Schreib- und Audiodaten von insbesondere mehrsprachigen Schüler:innen zu erheben, die dann im Seminar von den Studierenden analysiert werden. Die Ergebnisse der Analysen werden dann den Lehrkräften zurückgemeldet und daraufhin gemeinsam Fördermaßnahmen entwickelt.

10.5 Literatur

Barsch, Sebastian und Petersen, Inger (2022): Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen in der diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. Fokus Geschichtsdidaktik. In: Sven Oleschko, Katharina Grannemann und Andrea Szukala (Hrsg.): Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen. Münster, New York: Waxmann, S. 57–72.

Beck, Luna, Rüsch, Nora und Titz, Cora (2015): Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen. In: BiSS-Journal, 2: S. 3–10.

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Vorwort. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 7–9.

Decker, Lena, Sonntag, Katrin und Siebert-Ott, Gesa (2019): Das weiterbildende Studienangebot der Universität Siegen „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“. In: Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammad Akbulut und Bora Bushati (Hrsg.): Mit Sprachen Grenzen überwinden. Münster: Waxmann, S. 163–178.

[4] Das Blitzlicht ist eine schnelle und einfache Methode, um eine kurze Rückmeldung von allen Lernenden zu einem bestimmten Thema oder zu einer Unterrichtseinheit zu bekommen. Der/die Lehrende stellt eine Frage (z.B.: „Wie habt ihr die drei Sitzungen zum Thema „Sprachstandsdiagnostik“ erlebt?“) und die Lernenden äußern sich kurz – mit einem Satz oder wenigen Sätzen – zur gestellten Frage.

Döll, Marion und Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–167.

Geist, Barbara (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin und Boston: De Gruyter.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Die Profilanalyse als Instrument zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung. In: Ulrich Mehlem und Said Sahel (Hrsg.): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung. Freiburg: Fillibach, S. 113–131.

Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. online abrufbar unter: https://maledive.ecml.at/Portals/45/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [08.03.2023].

Grießhaber, Wilhelm und Heilmann, Beatrix (Hrsg.) (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Klett.

Gültekin-Karakoç, Nazan (2019): Sprachdiagnostische Grundverfahren. In: Stefan Jeuk und Julia Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 97–115.

Jeuk, Stefan und Lüttke, Beate (2019): Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In: Stefan Jeuk und Julia Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 163–195.

Jeuk, Stefan und Settinieri, Julia (2019): Einleitung. In: Stefan Jeuk und Julia Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter, S. V–VI.

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinsitut e.V. online abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/sprachstandsfeststellung-bei-mehrsprachigen-kindern-im-elementarbereich [08.03.2023].

Michalak, Magdalena (2012): Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 57–84.

Reich, Hans H. (2006): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern ind Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Ursula Bredel, Harmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. 2. Ausgabe. Paderborn: UTB Schöningh, S. 914–921.

Reich, Hans H. (2014): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 420–429.

Rescke, Maren (2018): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. ProDaZ. online abrufbar unter: https://docplayer.org/131626917-Verfahren-der-sprachstandsfeststellung-fuer-schuelerinnen-und-schueler-mit-deutsch-als-zweitsprache.html [08.02.2023].

Settinieri, Julia und Jeuk, Stefan (2019): Einführung in die Sprachdiagnostik. In: Stefan Jeuk und Julia Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 3–20.

Topalović, Elvira und Settinieri, Julia (2023): Sprachliche Bildung. Tübingen: Narr Verlag.

Wildemann, Anja (2010): Sprachdiagnostisches Wissen angehender Deutschlehrkräfte: Annäherungen zwischen Utopie und Wirklichkeit. In: Johannes König (Hrsg.): Professionalität von Lehrkräften: Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 178–194.

Darlene Schwieger

11 Wie reflektiert eine ehemalige Teilnehmerin das Modul?

Mein Name ist Darlene Schwieger und ich studiere Lehramt am Berufskolleg mit der Fächerkombination Deutsch, Wirtschaftswissenschaften und Bildungswissenschaften. Im Sommersemester 2021 habe ich die Vorlesung zu dem Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" besucht und im darauffolgenden Wintersemester das aufbauende Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern".

Zu Beginn dachte ich, dass dieses Modul innerhalb meiner Lehramtsausbildung dazu dienen soll, mich auf Schulklassen vorzubereiten, in denen Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache überwiegen. Die Gestaltung der Lehrveranstaltung habe ich mir so vorgestellt, dass Grammatikthemen und Rechtschreibregeln wiederholt werden. Dies habe ich vermutet, da nicht nur Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch die Lehrveranstaltung besuchen sollen, sondern auch Studierende mit anderen Fächerkombinationen. Allerdings konnte diese vorläufige Einschätzung über den Verlauf des Moduls dem Themenspektrum nicht gerecht werden. Die Gründe werden im Folgenden erläutert.

11.1 Wie wurden die Vorlesung und das Tutorium strukturiert und wahrgenommen?

Die ersten Veranstaltungen des Moduls waren die Vorlesung „Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit" und das begleitende Tutorium. Diese Lehrveranstaltungen besuchte ich asynchron während der Corona-Pandemie. Somit erfolgt eine Reflexion ausschließlich über die Veranstaltung über das Online-Format.

Um einen Überblick über den ersten Teil des Moduls zu erhalten, wurde ein Informationsblatt per E-Mail zugesandt. Auf diesem wurden die Voraussetzungen, Inhalte, Lernmethoden und Qualifikationsziele sowie das Veranstaltungsprogramm und weitere Rahmenbedingungen der Veranstaltung erläutert. Während der Durchsicht des Veranstaltungsprogramms wurde mir bewusst, dass womöglich mehr hinter dem Modul steckt. Das Qualifikationsziel wurde als *Sensibilisierung für Zusammenhänge zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen als Beitrag zur Vorbereitung auf eine sprachsensible Gestaltung von Unterricht [...]* beschrieben (Decker 2021: 1). Dass nicht nur angehende Deutschlehrer: innen auf eine sensible Sprachgestaltung des Unterrichts achten sollen und dies im Studium lernen, sondern auch Lehramtsstudierende anderer Fächer, hat mich positiv überrascht und meine Neugierde geweckt.

Innerhalb der Vorlesung wurden vertonte PowerPoint-Präsentationen hochgeladen. Dies war für uns im Sommersemester 2021 eine ganz neue Möglichkeit Lerninhalte zur Verfügung gestellt zu bekommen. Die Anpassung an das neue Lernformat war nicht an besondere Herausforderungen geknüpft, da die genutzten Tools m. E. selbsterklärend waren. Durch das digitale Lern- und Lehrformat konnten die Präsentationen bei Bedarf wiederholt abgespielt werden. Dies unterstütze eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Ein solcher Vorteil ist in Veranstaltungen im präsenten Lehrformat nicht gegeben. Innerhalb des Kurses entstand mit einigen Kommiliton:innen eine Lerngruppe. Mithilfe von Kommunikationsmitteln wie WhatsApp oder dem klassischen Telefon haben wir uns zusätzlich über die Lerninhalte ausgetauscht. Interessant war, dass die Studierenden, die in ihrer Fächerkombination kein Deutsch studieren, die Notwendigkeit des Moduls nicht infrage gestellt haben.

Dies hat für mich persönlich bestätigt, dass ihnen die Relevanz der Sprache im Unterricht ebenfalls bewusst ist.

Die Inhalte der Vorlesung wurden in wöchentlich zur Verfügung gestellten Arbeitsblättern wiederholt. Die Übungsblätter boten eine gute Vorbereitung für die Klausur und unterstützten dabei, die Lerninhalte zu vertiefen.

11.2 Wie wurden die Inhalte der Vorlesung und des Tutoriums bearbeitet?

Um Einblicke in die Bearbeitung der Aufgaben aus der Vorlesung und des Tutoriums zu erhalten, wird im Folgenden exemplarisch meine Ausarbeitung zu der Thematik: *Die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Unterricht* dargelegt.

Um mich mit dem Thema vertraut zu machen, habe ich mir zunächst die bereitgestellte vertonte PowerPoint-Präsentation angeschaut und angehört. Als Einstieg in das Thema erhielten wir eine Ausgangssituation aus dem Schulalltag. Anschließend die Antwort der Schülerin (siehe Abbildung 1–3).



Abbildung 1: Ausgangssituation

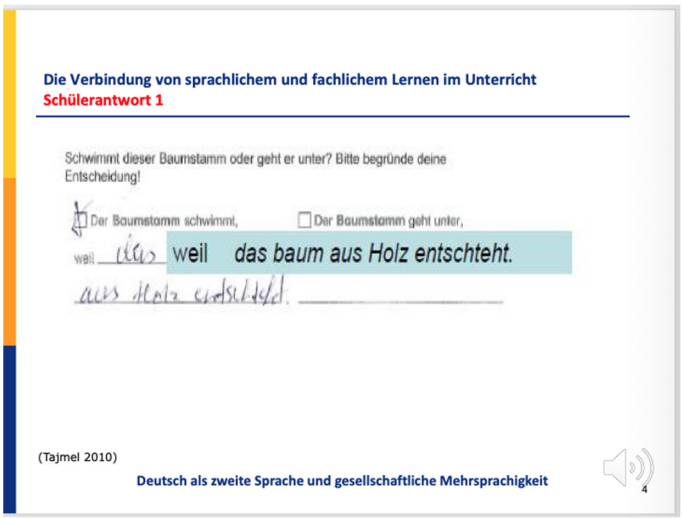


Abbildung 2: Schülerantwort 1

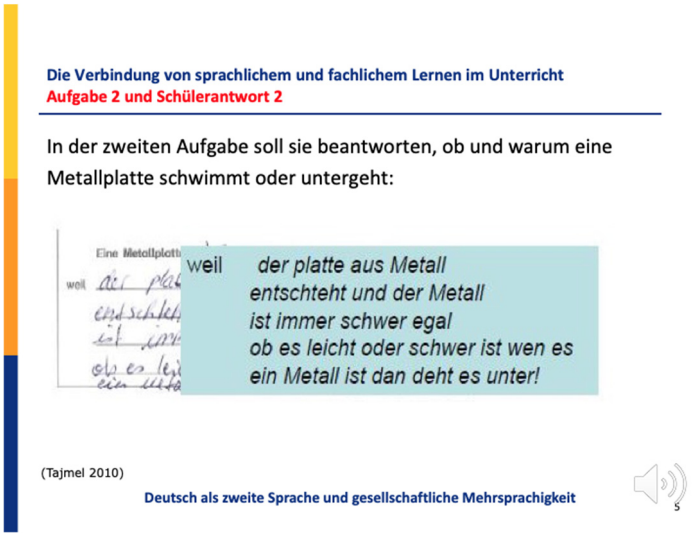


Abbildung 3: Schülerantwort 2

Nach Darlegung der Einstiegssituation wurden uns Aufgaben gestellt (siehe Abbildung 4). Meine Antworten konnte ich unmittelbar in die Präsentation einfügen.

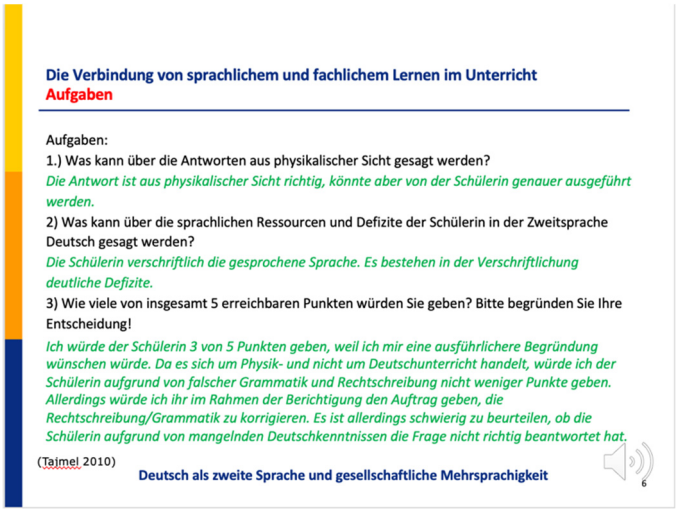


Abbildung 4: Aufgaben mit eigenen Antworten

Im Anschluss wurden uns Musterbeispiele, die verschiedene Leistungsbeurteilungen enthielten, präsentiert (siehe Abbildung 5). Dies verdeutlichte mir, dass Aufgaben sehr individuell bewertet und nicht objektiv beurteilt werden können. Solche individuellen Bewertungen von Schülerleistungen ergeben sich daraus, dass es eine Vielzahl von Kriterien gibt, die eine Lehrkraft berücksichtigen kann, um Leistungen von Lernenden einzuschätzen. Zusätzlich wurde durch das Beispiel deutlich, dass die Sprache ein wichtiges Werkzeug für die Schüler:innen ist, um ihr Fachwissen auszudrücken. Eine eindeutige Unterscheidung zwischen mangelndem Fachwissen und sprachlicher Barrieren ist somit nicht immer möglich.

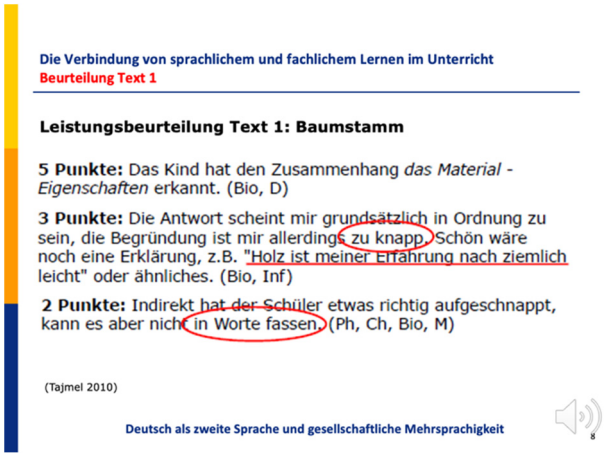


Abbildung 5: Beispiel (Fremder-)Leistungsbeurteilungen

Als zusätzliche Erkenntniserweiterung wurde uns ein Fazit zur Verfügung gestellt (siehe Abbildung 6).

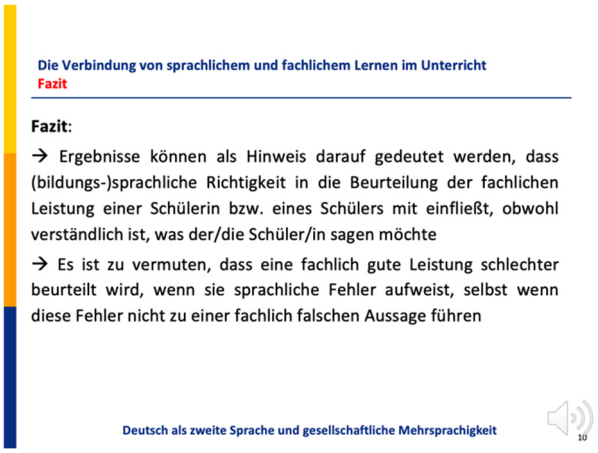


Abbildung 6: Fazit zu dem Fallbeispiel

Nach dem Fallbeispiel erhielten wir theoretische Grundlagen zu Textprozeduren. Diese wurden als eine mögliche Lösung für die Frage, wie sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbunden werden können, vorgeschlagen.

Um die Thematik zu vertiefen, bearbeitete ich anschließend die Aufgaben aus dem Tutorium. Jede:r aus unserer Lerngruppe besaß einen eigenen Rhythmus, die Aufgaben zu bearbeiten. Die Möglichkeit der eigenständigen Ausarbeitung war vorteilhaft, da wir so die Modulinhalte unserem Studium und unseren Arbeitszeiten anpassen konnten.

Ich lernte, dass die deutsche Sprache ein vielfältiges Konstrukt ist, welches sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten (beispielsweise Varietäten) einordnen lässt. Auch konnte ich die Erkenntnis gewinnen, dass sich der Spracherwerbsprozess bei Erst- und Zweitsprachlern unterscheidet. Dieses Wissen ermöglicht eine kompetentere Diagnostik und daraus resultierend kann eine entsprechende Förderung geplant und durchgeführt werden.

Die Vorlesung und das Tutorium stärkten mein Bewusstsein dafür, dass das sprachsensible Unterrichten ein wichtiges Instrument innerhalb der individuellen Förderung der Schüler:innen darstellt und mithilfe von unterschiedlichen Verfahren durchgeführt werden kann.

Mich hat es begeistert, dass die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen nicht nur im Fach Deutsch erfolgen soll, sondern auch im Fachunterricht. Ich denke, dass die Beachtung der sprachsensiblen Förderung unseren zukünftigen Schüler:innen einen deutlichen Mehrwert geben wird und sich dadurch die Unterrichtsqualität verbessern kann.

11.3 Welche neuen Erkenntnisse wurden durch das Seminar gewonnen und wie haben diese das Verständnis für den sprachsensiblen Unterricht erweitert?

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Vorlesung kann im darauffolgenden Semester das Seminar „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern" besucht werden. In diesem Seminar wurden wir nach Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II aufgeteilt. Da ich Lehramt am Berufskolleg studiere, habe ich mich entsprechend im Seminar für die Sekundarstufe II angemeldet. Die Einteilung nach Schulform wurde von uns Lehramtsstudierenden positiv aufgenommen. In einigen Fächern liegt der Schwerpunkt der Lehrinhalte oft im Grundschul- und Sekundarstufe-I-Bereich. Sicherlich sind die Schwerpunkte der Veranstaltungen auch für den Sekundarbereich II als Hintergrundwissen nützlich. Allerdings wünscht man sich als zukünftige Lehrkraft für weiterführende Schulen auch Lerninhalte, die in der Erwachsenenbildung von Nutzen sind. Dies begründet sich vor allem darin, dass die Relevanz der Heterogenität in Berufsschulklassen durch unterschiedliche Abschlüsse und Altersklassen besonders ausgeprägt ist (vgl. Euler/Severing 2021: 7ff.).

Im Seminar wurden die Inhalte der Vorlesung vertieft und Einblicke in verschiedene Diagnostik und Fördermaßnahmen gegeben. Zur Sprachstandsdiagnostik erhielten wir Unterlagen zu dem C-Test, Fast-Catch-Boomerang, der Profilanalyse nach Grießhaber, der Hamburger Schreibprobe, der Niveaubeschreibung für Sek I und Sek II und das Tulpenbeet.

Die Profilanalyse nach Grießhaber hat mich hierbei besonders angesprochen. Dies begründet sich darin, dass das Verfahren neben der Diagnostik auch Fördermöglichkeiten bietet. Allerdings bietet das Verfahren keine Förderhorizonte für die Profilstufen 4 bis 6, welche gerade für weiterführende Schulen interessant wären.

Die Profilanalyse kann schriftlich und mündlich durchgeführt werden. Sie eignet sich für Lernende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Hierdurch kann die Profilanalyse auch in einer heterogenen Klasse durchgeführt werden. Gerade in Ausbildungsklassen, in denen Lernende mit unterschiedlichen Abschlüssen aufeinandertreffen, ist diese Analyse somit besonders hilfreich. Mithilfe dieses Verfahrens kann ein Profil der Schüler:innen erstellt werden, das dabei helfen kann, optimale Lehr- und Lernmaterialien für die Schüler:innen anzufertigen (vgl. Grießhaber 2013: 1). Die Auswertung erfolgt mithilfe des Sprachprofilbogens. Vorteilhaft ist, dass in diesem auch die Entwicklungen der Lernenden dokumentiert werden (vgl. Heilmann 2012: 14). Zusätzlich bedarf es bei der Profilanalyse keiner komplexen Durchführung. In diesem Verfahren wird lediglich die Verbstellung analysiert. Die Analyse mittels der Verbstellung erweist sich im Deutschen als besonders bedeutsam, da Deutschlernende die korrekte Anordnung der Verben in spezifischen Schritten erlernen (vgl. Heilmann 2012: 9). Außerdem ist das Verfahren ökonomisch, da es in Gruppen durchgeführt werden kann (vgl. Ehl et al. 2018: 1268). Es ist jedoch zu beachten, dass die regelmäßige Durchführung der Profilanalyse und die Entwicklung zielgerichteter individueller Fördermaßnahmen auch zeitaufwändig sein können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Profilanalyse nach Grießhaber als ein äußerst vielversprechendes Verfahren angesehen werden kann, das sowohl bei der Diagnostik als auch bei der individuellen Förderung von Lernenden in heterogenen Berufsschulklassen von Nutzen sein kann.

Eine weitere Aufgabe innerhalb des Seminars war es, zu den verschiedenen Verfahren Erklärvideos zu erstellen. Außerdem wurde uns die Möglichkeit geboten, den Sprachstand einer Klasse zu beurteilen und didaktische Konsequenzen daraus zu ziehen.

Auch im Hinblick auf die sprachlichen Register wurden wir sensibilisiert. Mithilfe von unterschiedlichen Lern- und Lehrstrategien, wie beispielsweise dem Scaffolding, wurde uns aufgezeigt, wie eine Benachteiligung von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte oder aus bildungsfernen Haushalten ausgeglichen werden kann.

Bei dem Konzept Scaffolding werden den Schüler:innen Materialien bereitgestellt, die ihnen helfen sollen Aufgaben zu formulieren und zu lösen. Im Seminar wurden uns unterschiedliche Methodenwerkzeuge vorgestellt, die im Unterricht eingesetzt werden können. Besonders interessant waren die abgestuften Lernhilfen. Hierbei wird den Lernenden unterstützendes Material zur Verfügung gestellt, das kleine Hilfen bis hin zur Musterlösung bietet (vgl. Hepp et al. 2003: 1f.).

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit beschäftigte ich mich mit der Thematik, wie Lernaufgaben im Buchführungsunterricht beschaffen sein müssen, damit sie der kognitiven Heterogenität kaufmännischer Berufsschulklassen genügen. Als eine Methode zur Beantwortung der Fragestellung griff ich auf das Methodenwerkzeug der abgestuften Lernhilfe zurück, um individuell fördernde Lernaufgaben für eine kaufmännische Berufsschulklasse zu konzipieren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Verfahren wurde mir bewusst, dass ein hohes Potenzial in dem Konzept steckt. Insbesondere in heterogenen Klassen kann Scaffolding dazu beitragen, den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden, indem Unterstützungen und Anleitungen zur Verfügung gestellt werden. Allerdings muss beachtet werden, dass die Anwendung von Scaffolding kontinuierlich im Unterricht erfolgen sollte und Optimierungen vorgenommen werden sollten, um eine ideale Förderung der Schüler:innen zu gewährleisten. Eine Herausforderung besteht darin, dass die Erstellung von unterstützenden Unterrichtsmaterialien und die kontinuierliche Evaluierung dieser mit einem hohen Zeitaufwand verbunden sind.

Scaffolding kann somit nicht nur Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Förderbedarf unterstützen. Durch das Konzept können Unterrichtsmaterialien aufbereitet werden und somit auch bei dem Verständnis von Fachbegriffen unterstützen. Zusätzlich können die Aufgaben differenzierter gestaltet werden und somit bei der individuellen Förderung behilflich sein.

In vielen Einheiten haben wir im Seminar in Gruppen gearbeitet und konnten gemeinsam die verschiedenen Aufgaben bewältigen. Interessant war es im Anschluss zu sehen, wie andere Gruppen die Aufgaben bearbeitet haben.

Zum Semesterende bekamen wir den Auftrag, im Rahmen der Prüfungsleistung ein unbenotetes Portfolio im Umfang von acht bis zehn Seiten anzufertigen. Dadurch konnte ich

die Lerninhalte reflektieren und die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassen. Dieses Portfolio dient für mich innerhalb meines Studiums und als zukünftige Lehrkraft als Nachschlagewerk für die Planung und Gestaltung von sprachsensiblem Unterricht.

11.4 Was für ein Gesamtresümee kann aus der Veranstaltung gezogen werden?

Als Gesamtresümee kann ich festhalten, dass nicht, wie vor Beginn des Moduls erwartet, nur Grammatikthemen und Rechtschreibregeln wiederholt werden. Ich lernte eine Vielzahl von Methoden und Konzepten kennen, um Schüler:innen bei ihrer sprachlichen, schulischen und gesellschaftlichen Entwicklung zu unterstützen. Es ist ebenso wichtig, sich bewusst zu machen, dass bestimmte Verfahren nicht im vollen Umfang die sprachlichen Schwierigkeiten einer Klasse aufdecken können. Deshalb ist eine ganzheitliche sprachsensible Betrachtung über die Verfahren hinaus notwendig und stetig an Optimierungsprozesse geknüpft. Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen sind in jedem Fach von Bedeutung, da Lernende die Aufgaben und Texte verstehen und in der Lage sein müssen, diese verständlich zu beantworten. Zusätzlich hat das Modul mich im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeiten geprägt. Durch das Modul sind für mich innerhalb von didaktisch relevanten Fragestellungen der Aspekt der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung nicht mehr wegzudenken.

Es wird im Studium immer wieder betont, dass unsere Aufgabe darin besteht, jede:n Schüler:in individuell zu fördern und die Heterogenität zu beachten. Wie dies geschehen soll wird zum Teil im Studium nur oberflächlich besprochen. Der Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts greift die relevante Thematik des individuellen Förderns auf und gibt zudem praxisnahe Handlungsvorschläge.

11.5 Literatur

Decker, Lena (2021): Informationsblatt zur Vorlesung. Deutsch als zweite Sprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

Ehl, Birgit, Paul, Michèle, Bruns, Gunnar, Fleischhauer, Elisabeth, Vock, Miriam, Gronostaj, Anna, und Grosche, Michael (2018): Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Grießhaber". Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Erziehungswissenschaft, Bd. 21, Nummer 6: S. 1261–1281. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s11618-018-0835-x [11.04.2023].

Euler, Dieter und Eckart Severing (2021): Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2020016&no_cache=1 [07.02.2023].

Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [12.04.2023].

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung – leicht gemacht. In: Wilhelm Grießhaber (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen.

Hepp, Ralph, Krüger, Anja und Leisen, Joseph (2003): Steckbrief Methoden-Werkzeuge. Naturwissenschaften im Unterricht Physik 75/76(2003). Verfügbar unter: http://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/50%20Methoden-Werkzeuge%20-%20Steckbrief%20NiU%202003.pdf [12.04.2023].

Christoph Gantefort und Ina-Maria Maahs

12 Wie können strukturierte Reflexionen von Praxiserfahrungen als Lerngelegenheit sprachlicher Bildung genutzt werden? – Erfahrungen aus dem DaZ-Modul an der Universität zu Köln

12.1 Einleitung

Seit inzwischen sieben Jahren beinhaltet das Studium angehender Lehrer:innen an der Universität zu Köln entsprechend des LABG 2009 des Landes Nordrhein-Westfalen das für alle Studierenden verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im Folgenden: „DaZ-Modul“). Sprachliche Bildung als Gegenstand dieses Moduls bezieht sich jedoch nicht lediglich auf Lernende mit einem statistisch erfassbaren Migrationshintergrund. Vielmehr stellen sich für alle Schüler:innen sprachliche Herausforderungen in Schule und Unterricht – für deren Bewältigung bringen sie dabei, auch unabhängig von einem Spracherwerbskontext „Deutsch als Zweitsprache“, sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit. Das Studienangebot richtet sich daher zum einen an Studierende aller Schulformen und Fächer und bezieht sich zum anderen inhaltlich auf die sprachliche Bildung aller Schüler:innen.

Das DaZ-Modul wird an der Universität zu Köln im Master of Education realisiert. Damit ist die grundsätzliche Möglichkeit eröffnet, entsprechende, das Praxissemester einbeziehende Lerngelegenheiten für die Studierenden zu schaffen. Diese Verknüpfung von DaZ-Modul und Praxissemester an der Universität zu Köln ist der zentrale Gegenstand unseres Beitrags. Anhand von schriftlichen, durch Studierende im Rahmen ihrer Modulprüfung erstellten Dokumenten möchten wir die mit einer Verzahnung von DaZ-Modul und Praxissemester verbundenen Potenziale und Herausforderungen darlegen und diskutieren. Dazu werden wir zunächst die Spezifika des DaZ-Moduls in Köln herausarbeiten (Kap. 2), wobei der Schwerpunkt auf die „Reflexionsaufgabe zum Praxissemester“ als Prüfungsformat gelegt wird (Kap. 3). Daran anknüpfend stellen wir exemplarisch vor, wie Studierende im Rahmen dieses Aufgabenformats mit den Herausforderungen „Retrospektivität“ (Kap. 4) und „Konkretisierung von Aspekten sprachlicher Bildung“ (Kap. 5) umgehen. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit sowie einem Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen des Prüfungsformats (Kap. 6).

12.2 Das DaZ-Modul in Köln

Entsprechend der Landesvorgaben handelt es sich um einen Studienanteil mit sechs Leistungspunkten. Die Studierenden belegen neben einer Vorlesung im Inverted-Classroom-Format[1] im ersten Semester des Masterstudiums eine oft fachspezifisch ausgerichtete Seminarveranstaltung parallel zum oder nach dem Praxissemester. Das Modul wird über ein

[1] Die Studierenden bearbeiten asynchron Online-Lerneinheiten. Diese werden durch interaktive Präsenzangebote ergänzt.

Portfolio abgeschlossen. Ein zentraler Bestandteil des Portfolios besteht in der „Reflexionsaufgabe zum Praxissemester“ (siehe Kap. 3), in welcher die Studierenden Aspekte sprachlicher Bildung mit Blick auf den von ihnen selbst gestalteten Unterricht vor dem Hintergrund der Modulinhalte reflektieren. Weitere Bestandteile des Portfolios weisen einen starken Bezug auf den inhaltlichen Schwerpunkt der jeweiligen Lehrveranstaltung auf.

Es liegt ein am Scaffolding-Ansatz nach Pauline Gibbons (2002) orientiertes Verständnis sprachlicher Bildung zu Grunde. Angesichts des vergleichsweise geringen formellen Workloads von 6 LP im DaZ-Modul wurde im Rahmen des Fachverbunds Sprachliche Bildung/Deutsch als Zweitsprache in Zusammenarbeit von Akteur:innen aus Hochschule, den Zentren für schulpraktische Lehrer:innenbildung und Schulpraxis ein „didaktischer Dreischritt“ konzipiert, welcher dazu dienen soll, die Zugänglichkeit der Prinzipien sprachsensiblen Unterrichtens zu erhöhen (vgl. Abb. 1).

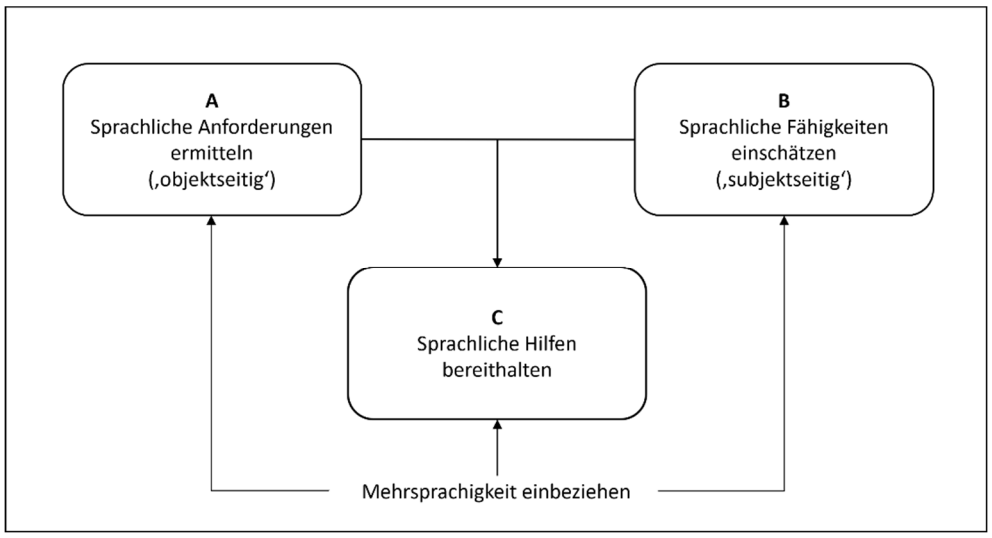


Abbildung 1: „Didaktischer Dreischritt“

Das Ziel (Schritt C) besteht in der bedarfsgerechten Bereitstellung sprachlicher Hilfen, d.h. angehende Lehrkräfte sollen in die Lage versetzt werden, sprachliche Gerüste zu errichten, die es den Lernenden ermöglichen, kommunikative Anforderungen zu bewältigen, welche sie ohne Hilfe nicht überwinden könnten. Um hier die im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung Passgenauigkeit zwischen den sprachlichen Anforderungen der fachlichen Unterrichtsziele und den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden herzustellen, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die Anforderungen zu analysieren und bestenfalls in Form konkreter sprachlicher Mittel zusammenzustellen (Schritt A), sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden als Lernvoraussetzungen zu diagnostizieren bzw. einzuschätzen (Schritt B). Aus dem Verhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten bemisst sich der gegebene Bedarf für sprachliche Unterstützung. In allen drei Schritten erweist sich Mehrsprachigkeit als relevant: Sprachliche Anforderungen können andere Sprachen als Deutsch betreffen (z.B. im Fremdsprachenunterricht) und die Lernenden verfügen oft über sprachliche Repertoires als Lernvoraussetzung, die über das Deutsche hinausgehen. Sprachsensibler Unterricht bezieht sich demnach nicht ausschließlich auf die Förderung der Sprache Deutsch, sondern bezieht im

Sinne von Prinzipien des Translanguaging-Ansatzes Lerngelegenheiten mit ein, in denen die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen zum Tragen kommen kann (Garcia, Johnson und Seltzer 2017, Gantefort und Maahs 2020). Die im Modul zu erreichenden Kompetenzen der Studierenden sowie die Lerninhalte orientieren sich aus jeweils fachlicher Perspektive an diesem Verständnis sprachlicher Bildung (Gantefort und Maahs 2023).

Mit Blick auf den in Köln realisierten Fach- und Praxisbezug sind zwei jeweils intern von der Universität zu Köln geförderte Vorläuferprojekte zu erwähnen, die sich auf die Konzeption des „DaZ-Moduls" ausgewirkt hatten:

Im Rahmen des „Modellkollegs Bildungswissenschaften" (Laufzeit von 2009 bis 2011) wurde das bildungswissenschaftliche Studium der Bachelor- und Masterstudiengänge noch zu Zeiten des Studiums mit dem Abschluss „Staatsexamen" mit einer kleineren Kohorte von Studierenden projektiert (Rohr und Roth 2012), wobei auch das DaZ-Modul bereits implementiert wurde (Bachtsevanidis et al. 2012). Den am Modellkolleg teilnehmenden Studierenden boten sich über einen wöchentlichen Tag in einer Schule vielfältige praxisbezogene Lerngelegenheiten, welche auch im DaZ-Modul genutzt wurden. Die Studierenden waren gehalten, Diagnostik und Förderung in Einzel- oder Gruppensettings miteinander zu verknüpfen. Somit lagen bereits vor dem Start der gestuften Studiengänge und der verbindlichen Einführung des Praxissemesters Erfahrungen zur sprachbildungsbezogenen Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium vor.

Gemeinsam mit Mitarbeitenden aus den Fachdidaktiken der Mathematik bzw. Naturwissenschaften, den Sozialwissenschaften sowie der Geographie wurden im Rahmen des Projektes „DaZ-Modul: Fachsprache und Sprachförderung" Seminarkonzepte für fachbezogene Sprachbildung ausgearbeitet (Michalak et al. 2014). In den Jahren 2013 bis 2015 konnte so bereits früh eine Zusammenarbeit von Akteur:innen aus Sprachbildung und den Fachdidaktiken etabliert werden, welche bis heute fortdauert.

Die hier im Weiteren zu thematisierende Verzahnung mit dem Praxissemester stellt sich als indirekt dar, d.h. Studien- und Prüfungsleistungen aus Praxissemester und DaZ-Modul werden unabhängig voneinander verbucht und die Lehrenden des DaZ-Moduls sind nicht in die unmittelbar mit dem Praxissemester verbundenen Lehrangebote involviert. Stattdessen wird im Rahmen des Portfolios auf die erworbene Unterrichtserfahrung zurückgegriffen. Damit sind zwei Herausforderungen verbunden: Einerseits stellt dies eine Restriktion für die Studienorganisation der Studierenden dar, da diese das Seminar im DaZ-Modul nicht vor dem Praxissemester belegen können. Andererseits stellt sich die Frage, wie dennoch flankierende sprachbildungsbezogene Lerngelegenheiten im Praxissemester realisiert werden können. Für letzteres wurden mit der Zeit asynchrone digitale Lerngelegenheiten bzw. Unterstützungstools geschaffen. So wird beispielsweise die einführende Online-Vorlesung asynchron umgesetzt. Die Studierenden bearbeiten während des ersten Semesters Online-Lerneinheiten und müssen diese bis zum Ende des Semesters vollständig abschließen, um die Studienleistung zu realisieren. Die Lerneinheiten bleiben jedoch als Ressource im weiteren Masterstudium verfügbar, so dass die Studierenden fortlaufend auch während des Praxissemesters darauf zugreifen können. Darüber hinaus wurde in einem von der Universität

zu Köln intern geförderten Projekt der „Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht“[2] geschaffen (Gantefort et al. 2022). Dabei handelt es sich um eine digitale Planungshilfe, welche von Studierenden im Praxissemester genutzt werden kann. Sie wählen als Input u.a. die zu fördernden Sprachbereiche aus. Als Output erzeugt das Tool eine tag-cloud, in welcher zur Auswahl passende Unterrichtsmethoden und Sprachhilfen angezeigt werden. Je nach Passung zur Auswahl erscheinen diese Elemente in unterschiedlicher Größe. Per Klick auf eines der angezeigten Elemente öffnet sich eine didaktische Handreichung im PDF-Format. Zusätzlich stehen für eine Auswahl von Methoden und Sprachhilfen digitale Dashboards zur Verfügung, über welche Studierende Impulse für die Umsetzung der jeweiligen Methode in digitalen Lernumgebungen erhalten.

12.3 Die Reflexionsaufgabe zum Praxissemester

Als Prüfungsform ist für das „DaZ-Modul“ ein benotetes Portfolio vorgesehen, das mit einer Gewichtung von 1/20 der gesamten Creditpoints im Master auf die Endnote einzahlt (ZfL Köln 2014). Eingereicht wird es bei den jeweiligen Dozierenden der Aufbauseminare. Die Dozierenden formulieren für die Portfolios in ihren Seminaren jeweils eigene Aufgaben, ein zentraler Bestandteil ist jedoch immer die Reflexion des eigenen Unterrichts im Praxissemester. Diese Vorgaben implizieren drei zentrale Schlussfolgerungen: (i) Eine direkte Verknüpfung der Thematik der sprachlichen Bildung mit der eigenen Unterrichtsgestaltung ist irgendwann für alle Lehramtsstudierenden für einen erfolgreichen Abschluss des eigenen Studiums bedeutsam, (ii) das Prüfungsformat an sich lässt Spielraum für individuelle Schwerpunktsetzungen der Dozierenden im Modul, umfasst gleichzeitig aber auch modulweite Standardisierungen, (iii) der Korrekturaufwand der Dozierenden in den Aufbaumodulen ist vergleichsweise hoch, da jede:r Seminarteilnehmer:in des Moduls auch eine Modulabschlussprüfung ablegt und diese aus mindestens einer individuellen schriftlichen Ausarbeitung besteht. In der Praxis lässt sich durch diese formalen Vorgaben einerseits sowie die Verzahnung mit dem Praxissemester andererseits oftmals eine Verknüpfung extrinsischer wie intrinsischer Motivation bei den Studierenden wahrnehmen. Das Portfolio wird in vielen Fällen ernst genommen, weil Studierende im Praxissemester zum einen Erfahrungen gemacht haben, die die Bedeutung sprachlicher Bildung auch für den eigenen Fachunterricht unterstreichen und diesen Erfahrungen zum anderen Prüfungsrelevanz zugeschrieben wird.

Das Portfolio ist teilstandardisiert, was bedeutet, dass es einen festen Bestandteil gibt, den alle Lehramtsstudierenden bewältigen müssen und für den standardisierte Bewertungskriterien vorliegen. Dabei handelt es sich um eine Reflexionsaufgabe zum Praxissemester, die bereits in der Einführungsvorlesung vorgestellt wird und auch auf der Homepage des Mercator-Instituts erläutert wird.[3] Außerdem existiert ein zweiter Teil, der individuell von den Dozierenden der Aufbauseminare vorgegeben wird und in der Regel thematisch an den jeweiligen Schwerpunkt der Lehrveranstaltung anknüpft. Wir konzentrieren uns im Folgenden mit der Reflexionsaufgabe zum Praxissemester auf den einheitlichen Teil des Portfolios. Die

[2] verfügbar unter: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de

[3] Informationen zur Reflexionsaufgabe finden sich hier: https://mercator-institut.uni-koeln.de/studium-weiterbildung/daz-modul-an-der-universitaet-zu-koeln/studien-und-pruefungsleistungen

Intention für dieses Format war die Idee, Reflexionen der eigenen didaktischen Handlungen bei den Studierenden gegenüber der systematischen Überprüfung deklarativen Wissens stärker zu gewichten, ihren Blick für die vielfältigen sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen zu schärfen und sie Potenziale sprachlicher Bildung für den eigenen Fachunterricht erkennen zu lassen. Entsprechend wird bei der Korrektur der Aufgaben auch nicht bewertet, inwiefern die Studierenden in ihrem Praxissemester tatsächlich sprachsensibel vorgegangen sind, sondern wie sie ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund von Konzepten sprachlicher Bildung reflexiv einordnen. Die Portfolioaufgabe kann demnach auch sehr gut bestanden werden, wenn im Praxissemester selbst nicht im Sinne des Dreischritts (vgl. Abb. 1) verfahren wurde, also der Sprachstand der Lernenden nicht erfasst wurde, sprachliche Herausforderungen von Materialien nicht reflektiert und den Lernenden auch trotz entsprechender Bedarfe keine sprachlichen Hilfen zur Verfügung gestellt wurden.

Diese Prüfungssituation geht mit einigen Potenzialen, aber auch spezifischen Herausforderungen einher. Reflexion kann grundsätzlich als Prozess kognitiver Strukturierung (Roters 2012: 151) von etwas zuvor Erfahrenem verstanden werden (Abendroth-Timmer 2017: 104). Das zuvor Erfahrene stellt in diesem Fall der selbst gestaltete Unterricht aus dem Praxissemester dar, der von den Studierenden erneut retrospektiv und kategoriengeleitet durchdacht werden soll. Der Prozess der Reflexion beginnt dabei jedoch nicht erst in der konkreten Prüfungsvorbereitung, sondern verläuft während des gesamten Moduls und wird in den Lehrveranstaltungen gezielt angeregt und begleitet. Die ausformulierte schriftliche Abgabe zum Modulabschluss bildet einen vorläufigen Abschluss dieses Prozesses ab, der jedoch ggf. auch in späteren Praxisphasen wie z.B. dem Vorbereitungsdienst erneut aktiviert werden könnte. Die Kategorien der Reflexionsaufgabe zum Praxissemester bieten den Studierenden zudem eine Orientierung, die sie ggf. auch für eine eigenständige Analyse zukünftiger Unterrichtskontexte nutzen können.

Für diese schriftliche Ausarbeitung gelten wie bei anderen Textsorten eines universitären Studiums die gängigen Standards wissenschaftlichen Schreibens. Durch die Spezifik der im Fokus stehenden persönlichen Reflexion stellen sich jedoch noch weitere Anforderungen an die Verfasser:innen wie Begutachter:innen, die sich bei anderen Prüfformaten nicht in der Form zeigen. So sind hier didaktische Prozesse aus einer direkt involvierten Ich-Perspektive zu diskutieren, ohne dabei auf einer Ebene der Schilderung persönlicher Erlebnisse und Emotionen (Abendroth-Timmer 2017: 104) zu verbleiben. Es ist demnach eine Balance herzustellen zwischen dem persönlich Erfahrenen, das aus einer subjektiven Perspektive heraus bewertet wird, und einer nüchtern-distanzierten Abwägung aus einer Außenperspektive heraus. Dafür werden die persönlichen Erfahrungen aus dem Praxissemester in der Reflexion anhand objektiver Konzepte und Modelle der sprachlichen Bildung eingeordnet, um daraus Impulse für die eigene Professionalisierung zu gewinnen. Der Umgang mit dieser Textsorte innerhalb des Studiensettings ist daher sowohl für Studierende als auch Dozierende zunächst ungewohnt. Gerade auf eigene Unsicherheiten einzugehen und ggf. didaktische Fehlentscheidungen herauszuarbeiten, kann einige Studierende Überwindung kosten und verlangt eine gewisse Vertrauensbasis zwischen Student:in und Dozent:in.

Konkret bearbeiten die Studierenden sechs am didaktischen Dreischritt ausgerichtete reflexionsorientierte Aufgaben, die sie auf eine im Praxissemester durchgeführte Unterrichtseinheit beziehen sollen. Dafür müssen die Studierenden zunächst die sprachliche Vielfalt in ihrer Lerngruppe beschreiben sowie die fachlichen Ziele ihres Unterrichts kurz darstellen (Aufgaben 1 und 2), bevor sie dann die eigene Unterrichtsplanung hinsichtlich der klassischen vier Schritte des Scaffoldings (Kniffka 2010: 2 ff.) reflektieren: (i) Bedarfsanalyse (Aufgabe 3), (ii) Lernstandsanalyse (Aufgabe 4) sowie (iii) Unterrichtsplanung und (iv) Unterrichtsinteraktion (Aufgabe 5). Abschließend wird sprachliche Bildung noch einmal im Kontext der Gesamtinstitution und ggf. Schulentwicklung in den Blick genommen (Aufgabe 6). Die Aufgaben 3–5 bilden demnach den Kern des eigenen Reflexionsprozesses und werden daher doppelt gewichtet. Um eine möglichst objektive und transparente Bewertung zu erzielen, wurden für jede Aufgabe Bewertungskriterien formuliert, die sich an etablierten Konzepten sprachlicher Bildung orientieren und anhand einer Viererskala beurteilt werden. Diese Bewertungskriterien werden allen Studierenden wie Dozierenden zur Verfügung gestellt und bieten eine orientierende Struktur beim Schreib- wie Bewertungsprozess. Die Studierenden finden diese in der Handreichung zur Reflexionsaufgabe online auf der Homepage des Mercator-Instituts[4], den Dozierenden wird ergänzend eine Excel-Liste zur Verfügung gestellt, die aus dem Mittelwert via Formel den Notenschnitt errechnet.

12.4 Potenzial und Herausforderung der Retrospektivität

Inhärentes Merkmal von Reflexion ist wie oben dargestellt stets die Retrospektivität. Es geht um das nachträgliche Überdenken und Bewerten einer bestimmten Erfahrung in der Vergangenheit, um daraus Schlüsse für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen. Es ist naheliegend, dass eine zentrale Gelingensbedingung für die Anregung erfolgreicher Reflexionsprozesse im Rahmen des DaZ-Moduls der richtige Zeitpunkt dieser Retrospektion ist. Damit eine reflexive Einordnung und Bewertung der praktischen Unterrichtsgestaltungen erfolgen kann, müssen diese abgeschlossen sein, dürfen aber zugleich nicht zu lange zurückliegen, damit die Erfahrungen noch hinreichend präsent sind. In der Lehrpraxis hat sich diesbezüglich gezeigt, dass es sich besonders empfiehlt das Vertiefungsseminar, dessen Abschluss die Reflexionsaufgabe bildet, ein Semester nach dem Praxissemester zu belegen oder sogar parallel dazu. Dadurch, dass die Reflexionsaufgabe erst zum Ende des Semesters final niedergeschrieben wird, ist auch im parallelen Fall eine retrospektive Perspektive gegeben. Gleichzeitig bietet diese Variante einige Vorteile, da Inhalte aus dem Seminar theoretisch direkt angewendet werden können und die Praxiserfahrungen noch sehr frisch sind. So zeigen sich hier typische Herausforderungen der retrospektiven Betrachtungsweise (z.B. ungenaue Erinnerungen) in deutlich geringerem Ausmaß. Andererseits sind viele Studierende während des Praxissemesters stark in den Schulalltag eingebunden und sehen sich auch unabhängig von der sprachsensiblen Gestaltung mit neuen Aufgaben konfrontiert, die zum Teil viel Vorbereitung verlangen. So können auch grundlegende Unterrichtsroutinen für das Classroom-Management etc. noch nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen von den

[4] Diese sind hier zu finden: https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/04_Studium_und_Weiterbildung/Reflexionsaufgabe_zum_Praxissemester__mit_Planungshilfe_.pdf

Studierenden erst entwickelt werden. Der parallele Besuch des Vertiefungsseminars kann so potenziell auch zu einem zusätzlichen Stressfaktor werden, was ggf. dazu führen kann, dass sich die Studierenden weniger intensiv mit den Themen und Inhalten des Seminars auseinandersetzen. Eine Bearbeitung der Reflexionsaufgabe mehr als ein Semester nach dem Praxissemester ist dagegen nicht zu empfehlen, da den Studierenden dann viele Details der konkreten Unterrichtspraxis weniger präsent sind.

Grundsätzlich wird die Retrospektivität der Aufgabe zur Herausforderung, wenn die Studierenden sich nicht mehr genau an die jeweiligen Lehr-Lern-Situationen erinnern. Erschwerend kann ebenfalls sein, dass Studierende bestimmte eingesetzte Materialien nicht nachhaltig abgespeichert haben und diese somit nicht mehr für eine Analyse genutzt werden können. So finden sich in den Reflexionen immer wieder Hinweise darauf, dass z.B. konkrete Aufgabenstellungen nicht mehr exakt reproduziert werden können oder bestimmte Lesetexte oder Arbeitsblätter nicht mehr vorliegen. Die beiden folgenden Zitate[5] illustrieren diese Problematik beispielhaft:

> *Die konkreten Fragestellungen an der Tafel, die die Sprachhandlung der Lernenden unterstützen sollte, wurden nicht konserviert. Daher können diese nicht genau in Hinblick auf ihre Sprachsensibilität betrachtet werden. (S1)*

> *Leider ist der Sachtext nicht mehr vorhanden und kann daher nicht mehr genau analysiert werden. (S2)*

Zudem erfassen einige Studierende bestimmte Informationen (z.B. Sprachstand oder Erstsprachen der Lernenden) während des Praxissemesters nicht und können dann nur darauf verweisen, was sie hätten erfassen können. Manche Studierende versuchen sich diese Informationen zudem im Nachgang zu erschließen, was mit der Gefahr verbunden sein kann, dafür auf stereotype Zuweisungen zurückzugreifen. Das ist z.B. der Fall, wenn Lernenden aufgrund des Aussehens oder des Namens ein Migrationshintergrund zugesprochen wird oder wenn versucht wird, aus den sprachlichen Leistungen auf die Spracherwerbsbedingungen zu schließen, wie sich im folgenden Beispiel zeigt:

> *Bei ihm ist, auch aufgrund der erhöhten Schwierigkeiten im Deutschen, davon auszugehen, dass Jakobs[6] Erstsprache das Französische ist und er Deutsch erst später als Zweitsprache erworben hat. (S3)*

Potenziale durch die Retrospektivität der Aufgaben ergeben sich in dem skizzierten Setting des Modulaufbaus dadurch, dass die Studierenden eine konkrete Lehr-Lern-Situationen noch einmal mit mehr Fachexpertise bewerten, die sie sich zwischenzeitlich im Seminar aneignen konnten. Zudem findet die Bearbeitung der Aufgabe zu einem Moment statt, in dem sie nicht mehr selbst in diese Lehr-Lern-Situation involviert sind bzw. nicht mehr direkt didaktisch agieren müssen. Es besteht demnach kein akuter Handlungs- oder Zeitdruck, sodass die erlebten Situationen mit mehr Abstand und Ruhe betrachtet werden können. So entstehen Gelegenheiten für die Aneignung sprachbildungsbezogener Kompetenzen, in folgendem Beispiel mit Blick auf die Diagnostik schriftsprachlicher Fähigkeiten. Auf der Basis noch

[5] Die Zitate aus den Reflexionsaufgaben der Studierenden werden alle als unredigierte Originalzitate abgebildet.
[6] Pseudonym.

aus dem Praxissemester vorliegender Schreibproben von Schüler:innen wendet ein Studierender zunächst Einzelskalen der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (Döll und Reich 2013) auf die Texte an:

> *Die Textproduktion beschreibt die Fähigkeit der SchülerInnen (komplexe) Texte zu erstellen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013, S. 24). Ein Beispiel für die Stufe I der Textproduktion ist die kurze Nacherzählung der Geschichte A8 (vgl. Anhang, S. 27), welche anstelle einer eigenen Überlegung eine Handlung der Serie ‚Cobra Kai' wiedergibt. Niveaustufe II ist die häufigste im Kurs auftretende Stufe, da viele Kinder imstande waren einen einfachen und zugleich plausiblen Text zum Thema Lügen zu verfassen. Beispiele hierzu stellen die Geschichten A3, A6, B6, B8,… […] dar. Die Niveaustufe III der Textproduktion stellt die höchstmögliche Stufe im Kurs da und ist nur noch selten vertreten. Ein Beispiel für die 3. Stufe ist die Geschichte B5 […], da sie eine nachvollziehbare Struktur und einen zeitlichen Ablauf aufweist ‚Ich wurde gestern den 7.3. in der Mensa Pause in der Schule angelogen von meinen Freunden […] in die Pause dann bin ich hinter her.' (S4)*

Darauf aufbauend wird das Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980) vertiefend auf die Schreibproben angewandt:

> *Die Geschichte A10 […] der Gruppe 1 lässt sich der „Stufe 1: Associative Writing" zuordnen, da das Kind ohne erkennbares Muster alles aufgeschrieben hat, was gerade in den Sinn gekommen ist ‚Moin, was geht ich weiß nicht was ich schreiben soll! Ich glaube mir feltes wider ein ich hab schon mal gesagt das…'; ‚ich hab keine lust mehr mehr zu schreiben bay bay'. Unklar ist jedoch, ob sich der Anfang und der Schluss einem wirklichen Adressaten widmet oder als Floskel zu interpretieren ist. (S4)*

Die schriftliche Form der Ausarbeitung bedeutet zudem, dass bestimmte Gedanken langfristig festgehalten werden. Dabei müssen die Studierenden sich intensiv mit der Frage nach geeigneten Formulierungen auseinandersetzen und sich die Situationen nochmal genau vor Augen führen, um eine präzise Erläuterung für eine außenstehende Person abgeben zu können. Die Studierenden blicken somit zum Ende des Vertiefungsseminars teils mit einer erweiterten Perspektive auf ihre eigenen Unterrichtsplanungen und bewerten Situationen neu. Einigen werden erst jetzt bestimmte sprachliche Herausforderungen der eingesetzten Materialien und Methoden klar. Andere stellen fest, dass sie unbewusst bereits sehr sprachsensibel gearbeitet haben, dies nur vorher nicht so benennen oder systematisieren haben können.

Durch diese Erkenntnisse gewinnen die Studierenden neue Impulse, die sie für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson nutzen können. So arbeiten Studierende immer wieder selbst den Mehrwert dieser Retrospektivität explizit heraus. Das gilt sowohl für die konkrete eigene Unterrichtsgestaltung:

> *Es kann bereits festgehalten werden, dass in der hier vorgestellten Unterrichtseinheit eine sprachsensible Gestaltung nicht zu meiner Zufriedenstellung durchgeführt werden wurde. Angesichts der Vielzahl an Herausforderungen im Praxissemester war es mir leider nicht möglich, dies zu leisten. Nichtsdestotrotz erfahre ich die Auseinandersetzung mit der Thematik auch jetzt in der Retrospektive als sehr gewinnbringend und werde darauf aufbauen können. (S5)*

... als auch für die Einschätzung sprachlicher Herausforderungen im eigenen Fach insgesamt:

> *Durch die Reflexion in diesem Portfolio wurde mir bewusst, dass im Pädagogikunterricht viel sprachliches Wissen und viele sprachliche Fertigkeiten vorausgesetzt werden. Dies war sowohl in denen von mir beobachteten Unterrichtsstunden sowie meinen selbst durchgeführten Stunden der Fall. In meinen zukünftigen Unterrichtsstunden möchte ich daher darauf achten, den Unterricht sprachsensibler zu gestalten, unter anderem mithilfe des Methodenpools des Mercator-Instituts. (S6)*

12.5 Konkretionsgrad als Gelingensbedingung

Unserer Erfahrung nach besteht eine Gelingensbedingung für den Erwerb von Sprachbildungskompetenz in der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe zum Praxissemester durch die Studierenden darin, dass sie sprachbildungsbezogene Konzepte und Ansätze möglichst konkret auf ihren Unterrichtskontext aus dem Praxissemester anwenden. Hierin liegt das Potenzial, dass Konzepte, Ansätze usw. aus der Perspektive der Studierenden nicht als theoretischer Selbstzweck fungieren, sondern vielmehr als Grundlage für das professionelle Handeln in der Praxis dienen können. Das Konzept „Bildungssprache" kann hier als Beispiel herangezogen werden: Im Lernort Hochschule lernen die Studierenden dieses Konzept zunächst primär „akademisch" als eines von verschiedenen sprachlichen Registern kennen, welches einerseits Mittel zum Wissenserwerb und Werkzeug des Denkens ist, andererseits aber auch über eine sozialsymbolische Funktion verfügt (Morek und Heller 2012). Darüber hinaus können sich die Studierenden mit den typischen (und im Vergleich zur Alltagssprache komplexen) sprachlichen Mitteln dieses Registers vertraut machen (Gantefort 2013). Die Verknüpfung des DaZ-Moduls mit dem Praxissemester eröffnet nun Lerngelegenheiten, die Relevanz dieses Konzeptes für den eigenen Unterricht wahrzunehmen. Im Sinne der Reflexionsaufgabe zum Praxissemester wenden die Studierenden das erworbene Wissen zum bildungssprachlichen Register an, um die sprachlichen Anforderungen des von ihnen geplanten Unterrichts zu ermitteln, z.B. um schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Texten zu ermitteln, die im Unterricht von den Lernenden gelesen werden sollen. Der Zweck dieser Analyse besteht darin, bei Bedarf sprachliche Hilfen bereitzuhalten, die es den Lernenden erlauben, bildungssprachlich geprägte Texte zu verstehen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Vorkommen bildungssprachlicher Mittel konkret benannt werden und es nicht bei einer abstrakten Einordnung verbleibt. Letzteres wäre der Fall, wenn eine Aussage getroffen wird, wonach ein Text durch „komplexe Nominalgruppen" geprägt sei. Aus einer solchen Einordnung können noch keine konkreten sprachlichen Hilfen abgeleitet werden. Eine angemessene Konkretisierung drückt sich auf der Wortebene z.B. in einer tabellarischen Zusammenstellung des Fachwortschatzes aus, auf der Satzebene bietet es sich an, konkrete Phrasen zu benennen und auf der Textebene schließlich könnten die globalstrukturellen Merkmale der Textsorte herausgearbeitet werden. Im Folgenden präsentieren wir einige authentische Beispiele dazu, wie Studierende mit der Herausforderung umgehen, in ihrer sprachbildungsbezogenen Analyse des eigenen Unterrichts einen hinreichenden Konkretionsgrad herzustellen.

Im Kontext einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch mit dem Thema „Aufbau eines Arguments und dessen Anordnung zu einer Argumentationskette“ wurde u.a. ein stummer Bildimpuls eingesetzt, um sprachliche Äußerungen der Lernenden zu evozieren. In der damit korrespondierenden Analyse der sprachlichen Anforderungen heißt es:

> *Um die Hauptaussage des Bildimpulses nachvollziehbar, sachlich und fachlich zu begründen, wurde der bildungssprachliche Wortschatz gebraucht. Während des Unterrichtsgespräches wurden zusätzlich die Fähigkeiten des Hörens und Verstehens wie auch der aktiven Teilnahme gefordert. (S7)*

In einer späteren Unterrichtsphase wurde ein Schreibanlass geschaffen, in welchem die Lernenden ein argumentatives Muster realisieren sollten. Die entsprechende Analyse der Anforderungen lautet:

> *Um in der von ihnen zu verfassenden Argumentation Kohärenz und Kohäsion zu erzeugen, sollten die Lernenden über sprachliche Mittel verfügen. Als Grundlage für die Textproduktion dient die Fähigkeit der Formulierung fachlicher Zusammenhänge auf der **Satzebene**. Komplexe syntaktische Mittel werden genutzt, um komplexe Sachverhalte zu kommunizieren. Zur Bildung der Argumente formulierten die Schüler Kausalsätze, indem sie kausale Konjunktionen (z.B. weil, denn, da), kausale Adverbien (z.B. nämlich, darum, somit) und kausale Präpositionen (z.B. infolge, aufgrund, wegen) verwendeten. Insgesamt lag der Fokus der Deutschstunde auf Wort-, Satz- und Textebene. Ziel der Stunde war es, Argumente nach dem zuvor erlernten dreiteiligen Aufbau (Standpunkt, Begründung, Stärkung) mittels bildungssprachlicher Wörter zu formulieren (Wort- und Satzebene) und diese anschließend in einem argumentativen Fließtext sinnvoll anzuordnen (Textebene). (S6)*

In dieser Analyse wird der Möglichkeitsrahmen, konkrete sprachliche Mittel herauszuarbeiten, trotz der gegebenen fachlichen Fundierung nicht umfänglich ausgeschöpft. In der Folge kann sich die bedarfsgerechte Spezifizierung von Lernzielen und daran anknüpfend die Herleitung und Begründung konkreter sprachlicher Hilfen als erschwert darstellen: Hier zum einen, da der zum Bildimpuls erwartbare Wortschatz nicht konkretisiert wird (Wortebene), zum anderen in Bezug auf die Textebene: Hier hätte Potenzial darin bestanden, die Struktur „Standpunkt, Begründung, Stärkung“ stärker im Detail und mit Blick auf funktionale Aspekte vertieft herauszuarbeiten. Als gewinnbringend stellt sich der konkretisierte Überblick zu den Konnektoren dar, welche für die Lernenden zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen der Unterrichtseinheit hilfreich sein können.

Im folgenden Beispiel einer Unterrichtseinheit (ebenfalls im Fach Deutsch, Literaturunterricht zum Werk „Momo“ von Michael Ende) geht die Analyse der sprachlichen Anforderungen noch stärker ins Detail (auch hier in Auszügen). Es wurde in der Einheit ein Rollenspiel situiert

> *[…] in dem jeweils eine Person die Rolle des grauen Herren einnimmt und versucht seinen Partner oder seine Partnerin mittels Argumente[n] zum Zeitsparen zu überzeugen. Der jeweilige Partner oder die jeweilige Partnerin bleibt im Rollenspiel sie selbst und begründet, warum die Freizeitaktivität für sie wichtig ist. (S8)*

Die Analyse der sprachlichen Anforderungen auf der Wortebene brachte unter anderem Folgendes hervor:

> *Die Ausdrucksweise der Zeitdiebe ähnelt der Sprache, die im Bankwesen verwendet wird. Beispiele hierfür wären Terminologien wie Sparkonto, Vermögen, Summe, Guthaben, Kapital usw. Da die Lernenden ein Rollenspiel einstudieren und sich dabei möglichst in ihre Figur hineinversetzen sollen, ist es notwendig, dass sie Fachbegriffe in ihre Gesprächsbeiträge miteinfließen lassen. Des Weiteren sind Nominalisierungen wie Verschwendung, Tätigkeiten sowie Komposita wie Zeit-Spar-Kasse für die Sprache der grauen Herren zentral. Die Kinder, die sich selbst spielen, verwenden zwar das komplexe Vokabular selbst nicht, müssen dieses aber dennoch verarbeiten und auf den grauen Herren eingehen können. (S8)*

Und mit Blick auf die Satzebene wird ausgeführt:

> *Auf der Satzebene sind Nebensatzkonstruktionen für beide Rollen entscheidend. Hierfür müssen die SchülerInnen mit der Verbletztstellung vertraut sein und über Konnektoren verfügen, um ihren Standpunkt begründen zu können. Dazu zählen kausale Konnektoren wie beispielsweise weil, deshalb, darum, sowie finale Konnektoren wie um oder damit. Eine weitere wichtige Konjunktion ist aber, die verwendet wird, um eine Einschränkung zum Ausdruck zu bringen. Im Folgenden werden beispielhafte Beiträge der SchülerInnen antizipiert.*
>
> *– Malen ist keine Zeitverschwendung, weil es mir Spaß macht*
>
> *– Sie sollten keine Zeit mit Lesen verschwenden, weil es wichtigere Dinge gibt.*
>
> *– Das ist Ihre Meinung, aber ich habe eine andere. (S8)*

Die hier stärker ins Detail gehende Analyse erlaubt in einem ersten Schritt (auch vor dem Hintergrund der hier nicht dargestellten Überlegungen der Studierenden zu den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden) die Formulierung operationalisierbarer sprachlicher Lernziele:

> *Die SchülerInnen listen auf Grundlage ihrer eigenen Lebenswelt Freizeitaktivitäten, meist in Nomen + Verb Konstruktionen (Spiele spielen) oder Infinitiven (malen) auf und begründen daraufhin in Nebensatzkonstruktionen mit weil, warum die Aktivität eine Daseinsberechtigung hat oder nicht. Die SchülerInnen üben ein Rollenspiel ein und argumentieren je nach Rollenzuweisung ihre Positionen. Dabei sprechen sie frei und verwenden hierbei nicht nur fachspezifisches Vokabular (wie verwendete Begriffe der grauen Herren), sondern machen auch von Konjunktionen wie weil, aber und denn Gebrauch, um ihre Position zu stützen und Gegenargumente zu entkräften. (S8)*

Dieser Konkretisierungsgrad in der Analyse der sprachlichen Anforderungen macht sich schließlich auch in den retrospektiven Überlegungen zu erforderlichen Sprachhilfen bemerkbar. Die Studierende nutzt hier neben den Ergebnissen ihrer eigenen Analyse den Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht:

> *In Bezug auf den Fach- und allgemeinen Wortschatz lässt sich sagen, dass die Sprache der grauen Herren in den Stunden vorher thematisiert wurde und dabei deutlich geworden ist, dass die grauen Herren gerade von Fachsprache und dem entsprechenden Vokabular Gebrauch machen. Im Nachhinein wäre es sinnvoller gewesen in einem Arbeitsschritt vorher nochmal im*

Plenum zu sammeln, welches Ziel die grauen Herren verfolgen, welche sprachliche Besonderheiten den SchülerInnen bei den grauen Herren auffallen und vor allem warum sie die Sprache auf diese Art und Weise einsetzen. Hierfür würde sich beispielsweise die Methode Begriffsnetz eignen. So würde man nicht nur an das Vorwissen der SchülerInnen anknüpfen und Fachbegriffe vorentlasten, sondern auch ein Bewusstsein für die jeweiligen Rollen schaffen. Zudem entsteht die Möglichkeit, dass man im Sinne des Makro-Scaffolding über die Sprache reflektiert. (S8)

Und weiter:

Insbesondere in Bezug auf den Schüler, der erst seit wenigen Jahren in Deutschland ist, wird ersichtlich, dass er Sätze mit den Konjunktionen und und dann verbindet und dementsprechend Hilfe benötigt, um Begründungen mit Konjunktionen wie weil usw. überhaupt formulieren zu können, unabhängig davon, ob das bereits im Unterricht behandelt wurde. Eine Möglichkeit hierfür wären beispielsweise Satzbaukästen. (S8)

Schließlich werden auch Überlegungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Sinne des Translanguaging-Ansatzes formuliert:

Gerade für den DaZ Lernenden würde es sich anbieten mit einem Kind zusammenzuarbeiten, was die gleiche Muttersprache spricht wie er. Bedauerlicherweise besteht diese Möglichkeit nicht, da sonst niemand anderes chinesisch sprechen kann. Da aber der Schüler eine sehr gute Note in Englisch hat, könnte man möglicherweise auch von der englischen Sprache Gebrauch machen. (S8)

Die hier in Auszügen wiedergegebenen Beispiele zeigen, dass die sprachbildungsbezogene Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxissemester Potenzial bietet: Studierende erhalten so Gelegenheit, allgemeine theoretische Grundlagen und wesentliche Dimensionen sprachsensiblen Unterrichtens im Sinne von Scaffolding und Translanguaging auf ihre eigene authentische Unterrichtserfahrung anzuwenden. Als Gelingensbedingung kann dabei der Konkretisierungsgrad in der (retrospektiven) Analyse verstanden werden, denn nur wenn sprachliche Anforderungen in Form von konkreten sprachlichen Mitteln und Formen gesammelt werden, diagnostische Überlegungen zu den Anforderungen passen und aus dem Verhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten operationalisierbare Lernziele formuliert werden, können daraus Implikationen für die sprachsensible Gestaltung des Unterrichts begründet abgeleitet werden.

12.6 Fazit und Ausblick

An der Universität zu Köln wird seit 2015 eine Verzahnung des „DaZ-Moduls“ und dem Praxissemester realisiert, die als Prüfungsformat eine Reflexionsaufgabe zum eigenen sprachsensiblen Agieren während der Praxisphase vorsieht. Dieses Format wurde in den letzten Jahren kooperativ weiterentwickelt und standardisiert. Dabei hat sich die Orientierung der Teilaufgaben an den Teilschritten des Scaffolding-Modells als tragfähig erwiesen. Es bietet den Studierenden eine klare Struktur für ihre Reflexionen und gliedert die einzelnen Arbeiten in sinnvoll aufeinander abgestimmte Kapitel, die sicherstellen, dass verschiedene Ebenen des sprachsensiblen Handelns im didaktischen Setting reflexiv beleuchtet werden.

Die hier skizzierten Beispiele zeigen, dass die Retrospektivität mit einigen Herausforderungen (wie z.B. mangelnde Erinnerungsfähigkeit der Studierenden oder nicht gespeicherte Materialien) einhergeht, aber auch zu nachhaltigen Erkenntnisgewinnen der Studierenden führen kann. Grundsätzlich hat sich das Modell bewährt, wenngleich insbesondere auf zwei Aspekte beim Einsatz dieses Formats oder ähnlicher Formate geachtet werden sollte: 1.) Studierende sollten bereits vor dem Praxissemester durch entsprechende Angebote Gelegenheit erhalten, sich mit dem Aufgabenkontext vertraut zu machen. Dies ermöglicht es ihnen, während des Praxissemesters auf entsprechende Aspekte verstärkt zu achten, sich Notizen zu machen, die betreuende Lehrkraft zu befragen oder ähnliches: 2.) Studierenden sollte eine möglichst zeitnahe Bearbeitung der Reflexionsaufgaben noch während des Praxissemesters oder direkt im anschließenden Semester nahegelegt werden, um sicherzustellen, dass die Erinnerungen noch möglichst präsent sind. Anzustreben ist darüber hinaus eine Kooperation mit den ins Praxissemester involvierten ZfsL, deren Akteur:innen das Thema ggf. auch während des Praxissemesters selbst präsent halten können. Dies wurde in der Ausbildungsregion Köln aus dem Fachverbund Sprachliche Bildung/Deutsch als Zweitsprache heraus angestoßen, wenngleich damit eine flächendeckende Sicherstellung dieses Desiderats nicht gewährleistet werden kann.

Eine weitere Herausforderung zeigt sich darin, dem breiten Spektrum an Lehramtsstudierenden aus unterschiedlichen Fächern oder Förderbereichen gerecht zu werden. In jedem Fach und schulischen Kontext zeigen sich andere sprachliche Herausforderungen, die von den Lernenden bewältigt und von den Lehrkräften berücksichtigt werden müssen. Das macht jede Bearbeitung der Reflexionsaufgabe individuell, aber es zeigt auch den Bedarf einer gezielten Vorbereitung und Unterstützung der Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche und Schulformen.

Zudem war es uns ein Anliegen zu zeigen, dass Studierende von einem hinreichenden Niveau an Konkretisierung in der Analyse und Reflexion von sprachbildungsbezogenen Aspekten ihres Unterrichts profitieren. Vor dem Hintergrund der Verzahnung der Lernorte Hochschule und Praxissemester benötigen Studierende demnach sowohl Lerngelegenheiten zur Aneignung des theoretischen Wissens als auch solche zur Anwendung dieses Wissens auf den eigenen Unterricht. Hier liegt ein Potenzial in der Bereitstellung asynchroner Lerngelegenheiten, welche sich mit Blick auf den Standort Köln vor allem in den Lerneinheiten der Online-Vorlesung (auf diese kann während des gesamten Masterstudiums zugegriffen werden) und dem Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht konkretisieren.

Derzeit planen wir eine gezielte Überarbeitung der Reflexionsaufgabe, sodass die Potenziale des Formats erhalten bleiben, jedoch die Arbeitsaufträge klarer ausgedrückt werden und die Formulierungen eine ressourcenorientierte Perspektive der Studierenden auf die sprachliche Heterogenität von Lernenden unterstützen. In dem Sinne soll auch der Aspekt der Mehrsprachigkeitsorientierung bei der Bearbeitung der unterschiedlichen Teilaufgaben gestärkt werden. Zudem sollen die Studierenden durch die Aufgabenstellung noch mehr dazu angeregt werden, sprachsensibles didaktisches Handeln als allgemeines Prinzip der Unterrichtsgestaltung zu verstehen und dieses nicht auf bestimmte Methoden und Techniken zu reduzieren. Dabei gilt es auch die neuen Herausforderungen wie Potenziale digitaler Lernumgebungen stärker zu berücksichtigen, wofür sich beispielsweise der Methodenpool für

sprachsensiblen Fachunterricht[7] als wertvolle Ressource erwiesen hat. Zugleich legen die Fortschritte künstlicher Intelligenz in der Produktion fachlicher Texte (Heller 2022) auch eine Revision schriftlicher Prüfungsformate im Allgemeinen nahe. Aktuell werden daher Überlegungen zu einer mündlichen Realisierung der Reflexion diskutiert. Vorstellbar wäre etwa, dass die Struktur in ähnlicher Form beibehalten wird und Studierende in einem mündlichen Format reflektieren, wie sprachsensibel sie im Praxissemester agiert haben.

12.7 Literatur

Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Rahmung und Definition von Reflexion. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 28(1): S. 101–126.

Bachtsevanidis, Vasili, Becker-Mrotzek, Michael, Drerup, Anna, Gantefort, Christoph, Michalak, Magdalena, Roth, Hans-Joachim und Weinrich, Lotte (2012): Das Modul Deutsch als Zweitsprache. In: Dirk Rohr und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann. S. 61–66.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee W. Gregg und Erwin R. Steinberg (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. London: Routledge. S. 73–96.

Döll, Marion und Reich, Hans H. (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Sächsisches Bildungsinstitut.

Gantefort, Christoph, Giesau, Marlis, Socha, Monika, Gutenberg, Janna und Lawida, Cedric (2022): Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht – kurz erklärt. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://methodenpoolapp.de//pdfs/info/Methodenpool_HowTo_2022.pdf [27.02.2023].

Gantefort, Christoph und Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging – Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. ProDaZ. http://www.prodaz.org/content/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [27.02.2023].

Gantefort, Christoph und Maahs, Ina-Maria (2023): Scaffolding. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf [27.02.2023].

Gantefort, Christoph (2013): Bildungssprache – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel und Hans A. Reich (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. S. 71–105.

García, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, und Seltzer, Kate (2017): The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

[7] Dieser ist online frei verfügbar unter: https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/methodenpool

Heller, Piotr (2022): Sprachprogramm ChatGPT. Die Uni-Hausarbeit hat ausgedient. Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/ki-chatgpt-sprachprogramm-hochschulen-100.html [19.02.2023].

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. ProDaZ. http://www.prodaz.org/content/scaffolding.pdf [27.02.2023].

Michalak, Magdalena, Gantefort, Christoph, Funken, Katharina, Kölzer, Carolin, Lemke, Valerie, Müller, Beatrice, Tiedemann, Kerstin und Yildirim, Lale (2014): Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester der Ausbildungsregion Köln – Eine Handreichung für Studierende und Lehrende. Zentrum für LehrerInnenbildung. In: Zentrum für LehrerInnenbildung (Zfl): 1–34. https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_DaZ-PS.pdf [27.02.2023].

Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57: S. 67–101.

Rohr, Dirk und Roth, Hans-Joachim (2012) (Hrsg.): Bildungswissenschaften. Das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann.

Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (ZfL Köln) (2014): Modul ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte'. Modulbeschreibung. FAQ. https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/ZfL-Navi/Modulhandbuecher/MNF/Master/MHB-M_DaZ.pdf [27.02.2023].

Eva Schlinkmann, Sonja Sälzer und Mareike Fuhlrott

13 Wie werden (angehende) Lehrkräfte für den DaZ-Unterricht weitergebildet? – Fünf exemplarische Themen der Weiterbildung *DaZSi* für die praktische Umsetzung im DaZ-Unterricht

13.1 Einleitung

Zwischen 2016 und 2023 wurde das weiterbildende Studienangebot *Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)* an der Universität Siegen angeboten. Dieses vertiefte und ergänzte das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ*), da es den Fokus auf das Unterrichten von neu Zugewanderten setzte. Die Weiterbildung konnte freiwillig und kostenlos von Lehramtsstudierenden im Master, aber auch von bereits praktizierenden Lehrkräften an Schulen sowie in der Erwachsenenbildung absolviert werden. Es wurde vom *Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen* (MKW NRW) gefördert und von der *Universität Siegen* kofinanziert. Die gesamte Fördersumme betrug eine Million Euro und die fachliche Leitung lag bei Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott und Prof. Dr. Torsten Steinhoff. Inhaltlich beschäftigten sich die Teilnehmenden sowohl vertieft mit der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (im Fachunterricht und im Beruf) als auch mit dem praktischen Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von der Alphabetisierung bis zu Niveau B1+. Häufig gestellte Fragen der Teilnehmenden, die in der Weiterbildung behandelt wurden, waren unter anderem:

- *Was mache ich mit (geflüchteten) Schüler:innen in meiner Klasse, die über keine Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen?*
- *Wie gestalte ich guten DaZ-Unterricht für meine erwachsenen Lernenden?*
- *Wie unterrichte ich fachfremd heterogene Willkommensklassen an meiner Schule?*

Das Weiterbildungsangebot *DaZSi* füllte vor diesem Hintergrund eine Lücke in der bildungspolitischen Landschaft. Den Anstoß zur Weiterbildungsinitiative gab 2015 die durch den Syrien-Krieg angestoßene Zuwanderung und die damit verbundenen Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. Rund 2,14 Millionen Schutzsuchende kamen zu diesem Zeitpunkt nach Deutschland (vgl. BAMF 2015). Im Jahr 2022 folgte eine weitere große Zuwanderungswelle, die durch den Ukraine-Krieg ausgelöst wurde. Bis Februar 2023 suchten abermals circa 1,06 Millionen Menschen Zuflucht in Deutschland.[1] Davon waren etwa ein Drittel Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren und zwei Drittel Erwachsene. Die genannten zwei großen Zuwanderungen sind nur ausgewählte Beispiele, die durch ihre politischen Rahmenbedingungen und die hohe Anzahl an Schutzsuchenden besonders deutlich machen, wie relevant eine bildungspolitische Koordination der Zuwanderung für Deutschland ist. Neben Flucht ist auch Arbeit ein anhaltendes, weiteres Motiv für Zuwanderung. Hieraus folgt, dass

[1] Die Angabe bezieht sich auf Daten des Ausländerzentralregisters, die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlicht wurden und den Zeitraum von Beginn des Krieges bis Februar 2023 abdecken, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/factsheet-ukraine.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [22.09.23].

ein kontinuierlicher Bedarf für Angebote im Bereich *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* in Deutschland besteht und Migration *keine* temporäre Welle ist.[2] Deutschland ist ein Einwanderungsland.

Im Rahmen des Ankommens nehmen Erwachsene an Orientierungskursen oder (Berufs-)Sprachkursen teil, Kinder und Jugendliche werden in Willkommensklassen oder Internationalen Förderklassen an Regelschulen unterrichtet.[3] In entsprechenden Lernangeboten kommen Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen, Sprachkenntnissen in der Zielsprache *Deutsch*, Alphabetisierungsgraden sowie mit unterschiedlichen beruflichen, schulsystemischen, lernmethodischen und emotionalen Vorerfahrungen zusammen. Dies trifft auf Kinder und Jugendliche ebenso zu wie auf Erwachsene. Dabei soll angemerkt werden, dass viele dieser Menschen Kompetenzen mitbringen, z.B. die Fähigkeit, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können, welche sie im deutschen Bildungssystem kaum positiv für sich nutzen können (vgl. El-Mafaalani und Massumi 2019). Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Deutschland historisch eine monolinguale Sprachkultur besitzt (vgl. Gogolin 2008: 99), andererseits fordern DaZ-Angebote in der Schule von Lehrkräften zu viel Eigeninitiative, da DaZ-Aufgaben häufig zusätzlich zu anderen Aufgaben im Unterrichtsalltag übernommen werden müssen (vgl. Benz 2019: 231). Selten sind Lehrkräfte speziell für entsprechende Lerngruppen ausgebildet (vgl. Kniffka und Siebert-Ott 2023).

An dieser bildungspolitischen Situation setzte das Weiterbildungsangebot *DaZSi* an, indem es Lehrkräfte aus verschiedenen Branchen qualifizierte, neu Zugewanderte zu unterstützen und ihnen fundierte Sprachkenntnisse für den Schulabschluss oder den Berufseinstieg zu vermitteln.[4]

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Entstehung, der Aufbau und die Zielgruppen der Weiterbildung *DaZSi* beschrieben (Kap. 2). Anhand von fünf exemplarischen Themen wird weiterführend jeweils die Relevanz der Themen für den DaZ-Unterricht einerseits und deren konkrete methodische und praktische Umsetzung in der Weiterbildung andererseits dargestellt (Kap. 3). Hierbei werden die folgenden Themen mit Beispielen entfaltet:

1. Mündlichkeit: Fertigkeit Sprechen und Fehlerkorrektur
2. Wortschatz
3. Interkulturelle Kommunikation
4. Kontrastive Lehrwerkanalyse
5. Unterrichtsplanung

Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit (Kap. 4).

[2] Diese Anregung gab M. Massumi (2023) in ihrem Vortrag „Neu zugewanderte Lernende im Bildungssystem – Herausforderungen für Schule und Weiterbildung“ am 12.06.23 im Rahmen der landesweiten Abschlussinitiative „7 Jahre landesweite Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache in NRW“ an der Universität Duisburg-Essen.

[3] Vgl. Zuwanderungsgesetz (2005).

[4] Zwischen 2015 und 2023 konnten in sieben Jahren an elf Weiterbildungsstandorten knapp 4000 Lehrkräfte qualifiziert werden (vgl. https://www.rca.uni-due.de/neu-zugewanderte/weiterbildungsinitiative-daz/ [06.12.23]). Mit Ende des Jahres 2023 wurde die Finanzierung der Weiterbildung in ganz NRW eingestellt.

13.2 Die Weiterbildung *DaZSi*: Entstehung, Aufbau und Zielgruppen

An der Universität Siegen ist *Deutsch als Zweitsprache* seit vielen Jahren fester Bestandteil der Lehrkräfteausbildung.[5] Im Rahmen dieser Ausbildung bilden vor allem das Lehrprojekt *Chancen der Vielfalt nutzen lernen* und das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)* eine wichtige Grundlage für die Entstehung des weiterbildenden Studienangebots *DaZSi*. Das Modellprojekt *Chancen der Vielfalt nutzen lernen* schulte von 2009–2013 (außer-)schulische pädagogische Fachkräfte und bereitete sie für die pädagogische Praxis in einer Migrationsgesellschaft vor. Konkret förderten hier Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit pro Jahr mehr als 120 Kinder und Jugendliche an elf Schulen und Kinder- und Jugendtreffs der Stadt Siegen in ihren Sprach-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Gefördert wurde das Projekt durch den *Europäischen Integrationsfonds* in Kooperation mit dem *Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales,* dem *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* sowie der Landeskoordinierungsstelle der *Kommunalen Integrationszentren*.

Neben *Chancen der Vielfalt* trug vor allem das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (*DSSZ-Modul*)[6] zur Entstehung von *DaZSi* bei. Dieses Modul stellt den thematischen Schwerpunkt dieses Sammelbandes dar. Es ist laut dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009 ein verpflichtender Teil eines jeden Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen[7] – unabhängig von Schulform und Fach.

Ziel des Moduls (im Umfang von mindestens 6 Leistungspunkten) ist die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in den Bereichen *Deutsch als Zweitsprache und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* sowie des *sprachsensiblen Fachunterrichts*. Das Modul wird an der Universität Siegen seit dem Sommersemester 2013 in Form einer Vorlesung und über schul- und fächerspezifische Seminare umgesetzt. Im Fokus stehen hier Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte, die in Deutschland aufwachsen, in einer deutschen und/oder nicht-deutschen Familien- und Umgebungssprache sozialisiert werden und den Regelunterricht besuchen.

Die grundlegenden Bedarfe, die sich aus *Chancen der Vielfalt* und dem *DSSZ-Modul* herauskristallisierten, waren erstens die Frage nach dem Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen (wie aktuell aus der Ukraine). Zweitens wurde der Bedarf an DaZ-Weiterbildungen für weitere Zielgruppen neben Lehramtsstudierenden evident: konkret für (zukünftige) Lehrkräfte der Erwachsenenbildung sowie für bereits eingestellte Lehrkräfte an Schulen. Drittens wurde der Wunsch nach noch praktischeren Methoden und Materialien deutlich.

Vor diesem Hintergrund wurde das Studienangebot *Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)* initiiert. Dieses weiterbildende Studienangebot mit Zertifikatsziel wurde vom *Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW* gefördert und reagierte auf den gestiegenen Bedarf an Lehrkräften, die über die notwendige Qualifikation in der Ausbildung von neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfügen. Der Zertifikatsstudiengang war am *Germanistischen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen* verortet. Zusammenfassend setzten sich die Teilnehmenden

[5] Die Ausführungen in diesem Abschnitt sind angelehnt an Decker, Siebert-Ott und Sonntag (2019).

[6] Für einen detaillierteren Überblick über das DSSZ-Modul, siehe Kapitel 2 in diesem Band.

[7] Dies betrifft alle seit dem Wintersemester 2011/2012 existierenden Lehramtsstudiengänge.

hauptsächlich aus Master-Lehramtsstudierenden, bereits praktizierenden Lehrkräften aller Schulformen (Grundschule, Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule, Berufsschule, Förderschule) sowie angehenden und bereits praktizierenden Lehrkräften in der Erwachsenenbildung zusammen. Nicht zuletzt konnten sich auch Seiteneinsteiger:innen mit entsprechendem Studienabschluss und ausreichend belegter Motivation und Erfahrung bei *DaZSi* weiterqualifizieren.[8]

Zur Auswahl standen zwei Studienmodelle: Eine Kompaktversion (9 LP) und eine Vollversion (30 LP). Voraussetzung für die Teilnahme an beiden Versionen war ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss (z.B. Bachelor). Zur besseren Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und Weiterbildung konnten beide Versionen innerhalb eines Semesters absolviert werden und bestanden aus Präsenzterminen und E-Learning-Phasen (Blended-Learning). Die praxisorientierten Seminare wurden vorrangig in Form von Wochenendblöcken angeboten. Pro Semester wurden insgesamt 40 Plätze vergeben, die sich auf Kompakt- und Vollversion verteilten. Einen Überblick über den Aufbau der Weiterbildung gibt Abbildung 1, die im Folgenden erläutert wird.

[8] Zur Teilnahme an der Weiterbildung war eine Bewerbung mit Anmeldeformular, Motivationsschreiben, Lebenslauf und entsprechenden Zeugnissen/Urkunden notwendig.

Version		Modul	Inhalt
Voll-version	Kompakt-version	Basis-modul	Grundlagen, Teil 1: Spracherwerb, Stolpersteine des Deutschen, kontrastive Sprachbetrachtung
			Grundlagen, Teil 2: Vermittlung von Aussprache, Grammatik und Wortschatz
			Sprachstandsdiagnostik
			Bildungssprachliche Anforderungen, Sprachsensibel unterrichten/ berufsbezogenes Deutsch
		Aufbau-modul 1+ 2	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)
			Sozial- und Arbeitsformen
			Vertiefung zur Vermittlung von Aussprache, Grammatik und Wortschatz
			Fertigkeiten Sprechen/Schreiben/ Lesen/Hören
			Fehlerkorrektur im Mündlichen
			Grundlagen der Unterrichtsplanung
			Einführung in DaZ-Lehrwerke für verschiedene Zielgruppen
			Umgang mit Heterogenität und Differenzierung
			Interkulturelle Kommunikation
			Einführung in die Alphabetisierung
			Praxiserfahrung: Hospitation

Abbildung 1: Aufbau und Inhalte von *DaZSi*

Die *Kompaktversion* (9 LP) richtete sich besonders an (zukünftige) Lehrkräfte an Schulen, die DaZ im Regelunterricht fördern (werden). Diese Version der Weiterbildung fokussierte die Förderung des Deutschlernens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, die bereits über alltagssprachliche Deutschkompetenzen verfügen und oftmals in kleinen Gruppen integrativ am Regelunterricht teilnehmen (vgl. Prüfungsordnung für das weiterbildende Studienangebot Deutsch als Zweitsprache, DaZ 2018: 4). Die Kompaktversion bestand aus zwei aufeinander aufbauenden Seminaren. In diesem sogenannten *Basismodul* wurden unter anderem Grundlagenwissen zu Spracherwerb, Stolpersteinen der deutschen Sprache, kontrastiver

Sprachanalyse, Vermittlung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik sowie diagnostische Verfahren vermittelt. Darüber hinaus konnte eine Vertiefung zu sprachsensiblem Unterricht (in der Schule) oder berufsbezogenem Deutsch (in der Erwachsenenbildung) ausgewählt werden.

Das Ziel der *Vollversion* (30 LP) war es, Lehrkräfte aus Schule oder Erwachsenenbildung in besonderem Maße auf die Förderung neu zugewanderter Lernender ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen vorzubereiten. Neben Angeboten der Erwachsenenbildung, wie Integrationskursen oder DaF/DaZ-Kursen, waren auch teilintegrative oder parallele Angebote an Schulen, z.B. vorbereitende Willkommensklassen oder internationale Förderklassen im Fokus (vgl. ebd.). Die Vollversion bestand aus drei Modulen mit je zwei Seminaren. Das *Basismodul* entsprach der *Kompaktversion* und wurde von den Teilnehmenden der *Kompakt- und Vollversion* gemeinsam besucht. Darauf folgten die *Aufbaumodule 1* und *2*. Ausgehend von Lernzielen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (*GER*) (vgl. Europarat 2001), dem *Curriculum für Integrationskurse* des *BAMF* (vgl. Goethe- Institut e.V. 2017) und Curricula verschiedener Bundesländer wurden in den Seminaren praktische Möglichkeiten erarbeitet, um die sprachlichen Kompetenzen den Niveaus A1–B2 entsprechend aufzubauen und zu fördern. Thematisch beschäftigten sich die Teilnehmenden dabei mit der Vermittlung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik, dem Fertigkeitentraining in Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, der Differenzierung sowie Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse. Außerdem war eine Hospitation in zwei DaF/DaZ-Stunden verpflichtend.

Das Zertifikat der Vollversion wurde vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (*BAMF*) als unverkürzte Zusatzqualifizierung anerkannt, befähigte die Teilnehmenden also dazu, z.B. Integrations- und Orientierungskurse zu leiten. Aus diesem Grund orientierte sich die Prüfungsleistung dieser Version an den Anforderungen des *BAMF* zur Erlangung der Zusatzqualifizierung *Deutsch als Zweitsprache* (vgl. BAMF 2017). Für diese Prüfungsleistung erstellten die Teilnehmenden am Ende der Vollversion ein Portfolio, bestehend aus einer Reflexion, einer Unterrichtsplanung für das Niveau A1, einer Lehrwerkanalyse für das Niveau A2–B1+ sowie einem Hospitationsbericht, und absolvierten eine mündliche Prüfung (vgl. BAMF 2009). Detailliertere exemplarische Einblicke in die Themen der Weiterbildung (aus Lehre und Portfolio) gibt das folgende Kapitel.

13.3 Fünf exemplarische Themen für die praktische Umsetzung im DaZ-Unterricht

Aus allen Themen der Weiterbildung (vgl. Abbildung 1) werden in Kapitel 3 beispielhaft drei Themen aus der Lehre und zwei Portfolioaufgaben präsentiert. Diese sind: *Mündlichkeit – Fertigkeit Sprechen und Fehlerkorrektur*, *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht*, *Interkulturelle Kommunikation, Kontrastive Lehrwerkanalyse* und die *Unterrichtsplanung* auf A1-Niveau. Allen ausgewählten Themen und Aufgaben ist gemeinsam, dass sie zentrale Kompetenzen und Übungen der Weiterbildung darstellen. Zu den ausgewählten Themen aus der Lehre gehören die Abschnitte 3.1 bis 3.3. Hierin werden die Förderung *mündlicher Kompetenzen* (Kapitel 3.1), *Wortschatzarbeit* (Kapitel 3.2) sowie die Förderung *interkultureller Kompetenzen* (Kapitel 3.3) behandelt. Abschnitt 3.4 und 3.5 zeigen exemplarisch zwei Aufgaben aus dem Abschlussportfolio der Weiterbildung: Die *kontrastive Lehrwerkanalyse* (Kapitel 3.4) und die *Unterrichtsplanung* (Kapitel 3.5). Für alle Themen werden Auszüge vorgestellt, die didaktisch aufbereitet

sind und u.a. Aufgaben/Übungen, Materialien oder Produkte der Teilnehmenden enthalten. Die meisten Aufgaben und Übungen wurden im Blended-Learning-Format angeboten, womit E-Learning-Aufgaben für das Selbststudium um Präsenzeinheiten – ob seminaristisch oder als individuelle Beratungsangebote – ergänzt wurden. Dieses Vorgehen ist dann sinnvoll, wenn auf dem Fachwissen aufbauende Aufgaben und Übungen in Einzel- oder Gruppenarbeit anschließen und die Teilnehmenden aufgrund der parallelen Berufstätigkeit von einer selbstgewählten Lernzeit profitieren. Darüber hinaus unterstützt die selbständige Aneignung von Fachwissen ein individuelles lernstrategisches Vorgehen. Die meisten E-Learning-Einheiten wurden als *H5P-Präsentationen* in die Weiterbildung integriert.

H5P-Präsentationen: *Bei H5P-Präsentationen handelt es sich um interaktive, quelloffene Präsentationen, die in das Lernmanagementsystem* ***Moodle*** *eingebunden werden können. Den Teilnehmenden steht damit eine intuitiv zugängliche, übersichtliche Benutzeroberfläche zur Verfügung, die das selbstständige Arbeiten unterstützt.*

13.3.1 Mündlichkeit: Fertigkeit Sprechen und Fehlerkorrektur

Wie kann ich die mündlichen Fertigkeiten meiner DaZ-Lernenden im Unterricht fördern?

Diese Frage wurde häufig von Teilnehmenden der Weiterbildung gestellt. Die folgenden zwei Unterkapitel präsentieren mögliche Antworten und praktische Handlungsoptionen, die bei DaZSi angeboten und mit den Teilnehmenden erarbeitet wurden. Neben ihrer kurzen inhaltlichen Darstellung wird ihre didaktische Umsetzung in der Weiterbildung in Form von E-Learning-Einheiten skizziert.

Im Vergleich zur Schreibförderung ist die Förderung der mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im DaZ-Unterricht in Forschung, Lehre und Weiterbildung bis heute verhältnismäßig unterrepräsentiert (vgl. z.B. Brüning und Saum 2011). Auch der Umgang mit Fehlern in der mündlichen Unterrichtsinteraktion (Unterrichtsgespräch, Plenum, Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten etc.) wird seltener fokussiert als der Umgang mit Fehlern in schriftlichen Produkten der Lernenden (Texten, Klausuren, Tests etc.). Daher werden diese Themen der Mündlichkeit oftmals auch in der Unterrichtspraxis tendenziell vernachlässigt (vgl. ebd.). Dies steht im Kontrast zur mündlichen Kommunikation als ein essenzieller Bestandteil des alltäglichen Lebens in Deutschland, der den Großteil des Tagesablaufs von DaZ-Lernenden bestimmt (vom Einkaufen im Supermarkt über das Kaufen eines Bustickets bis hin zu dem Besuchen eines Seminars oder dem Gespräch beim Ausländeramt, bei der Ärztin oder mit dem Lehrer des Kindes). Deshalb liegt ein Schwerpunkt von DaZSi neben der Förderung schriftlicher Fertigkeiten auf der Förderung des Hörens, Sprechens (Kap. 3.1.1) und auf dem Umgang mit Fehlern in der mündlichen Unterrichtsinteraktion (Kap. 3.1.2). Über die beiden letzteren Themen (Sprechen und Umgang mit Fehlern) wird im Folgenden jeweils ein kurzer inhaltlicher Überblick gegeben.

13.3.1.1 Fertigkeit Sprechen

In der E-Learning-Einheit *Sprechen* geht es um eine basale Definition der Fertigkeit *Sprechen* im DaZ-Unterricht, warum es wichtig ist, diese Fähigkeit zu fördern und wie diese Förderung praktisch umgesetzt werden kann.

Zum Aufbau: Diese E-Learning-Einheit besteht aus zwei interaktiven *H5P-Präsentationen* mit insgesamt 61 Folien und drei ausgelagerten Aufgaben.

Die *H5P-Präsentationen* sind angereichert mit Videos (z.B. ein Begrüßungsvideo zur Einführung oder Unterrichtsmitschnitte), Audios (z.B. zu persönlichen Unterrichtserfahrungen), verlinkten Arbeitsblättern zum Download (z.B. Analyse von Lehrwerkauszügen), Infobuttons (mit weiterführender Literatur, zusätzlichem Material oder Tipps) und 11 interaktiven Übungen (Multiple-Choice-Fragen, Single-Choice-Fragen, Zuordnungen und Lückentexte). Der Arbeitsaufwand der gesamten E-Learning-Einheit beträgt ca. 8–10 Stunden und die Teilnehmenden können sich die Bearbeitung über einen Zeitraum von zehn Tagen frei einteilen.

Zum Inhalt: Inhaltlich werden zunächst die Relevanz des Sprechens und gesprochener Sprache thematisiert (vgl. z.B. *DESI-Studie* nach Brüning und Saum 2011; Kommunikationsfähigkeit, Handlungsorientierung/sprachliche Handlungskompetenz, z.B. bei Foroutan et al. 2014). Dann wird das Sprechen mit seinen drei Teilfertigkeiten definiert (planen, formulieren, artikulieren; vgl. Europarat 2001). Anschließend werden die Besonderheiten gesprochener Sprache (im Kontrast zu geschriebener Sprache) erarbeitet, z.B. das Einbeziehen von Kontextwissen und kulturellem Wissen (vgl. Roche 2016). Eine exemplarische Single-Choice-Aufgabe, welche die Lernenden für das Einbeziehen von Kontextwissen als Merkmal gesprochener Sprache sensibilisieren soll, ist die folgende:

Alexander: *„Guck mal da."*
Britta: *„Ach wie süß!"*
Alexander: *„Besonders der Kleine."*
Britta: *„Genau."*

Was ist das Thema dieses Dialogs?
□ *Katzen*
□ *Kinder*
□ *Welpen*
□ *Orang-Utans*

Bei dieser Frage wählen die Teilnehmenden eine mögliche Antwort aus und können sie anschließend über einen blauen Button selbst überprüfen und danach unbegrenzt wiederholen. Ein blauer *Informationsbutton* informiert über diese Handhabung. Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt, für jede falsche einen Minuspunkt. Am Ende der Einheit erhalten die Teilnehmenden eine **Gesamtübersicht** (*Zusammenfassung*) über alle elf interaktiven Übungen und die jeweils erreichte Punktzahl sowie ihre Gesamtpunktzahl in der *H5P-Präsentation*. Außerdem gibt es hier die Möglichkeit, sich die richtigen Lösungen für alle Übungen anzeigen zu lassen.

Bei der oben aufgeführten Aufgabe wird jede Antwort zunächst als die richtige gezählt. Daraufhin beantworten die Teilnehmenden eine zweite Frage nach dem Ort der Unterhaltung, also: *Wo könnte sich dieser Dialog abspielen?* mit den Antwortmöglichkeiten: *im Park, im*

Tierheim, auf dem Spielplatz, im Zoo, an einem anderen Ort. Auch hier werden alle Antwortmöglichkeiten zunächst als *richtig* gewertet, um auf der nächsten Folie nachzufragen: *Ist es Ihnen schwergefallen, sich bei der Beantwortung der beiden Fragen zu entscheiden?*

Hier folgt dann der Hinweis auf das Einbeziehen von Kontextwissen als typisches Merkmal gesprochener Sprache. Genau dieses Kontextwissen (Ort, gemeinsames Wahrnehmungsfeld, Wissen über die Personen etc.) fehlt den Teilnehmenden bei der Beantwortung der Fragen zu dem fiktiven gesprochenen Dialog. Ohne selbst gerade mit der vielleicht besonders tierlieben Britta und ihrem Freund Alexander beispielsweise im Zoo vor dem Orang-Utan-Gehege zu stehen, in dem vielleicht eine Orang-Utan-Familie mit Baby sitzt, fällt es schwer, die Bezüge auf den Kontext (hier Deiktika/Zeigewörter wie *da* und Definita z.B. *der Kleine*) zu interpretieren.

Im Themenbereich der gesprochenen Sprache werden auch Phänomene wie z.B. Anakoluthe (Satzabbrüche) wie *ich nehm eine kugel vaNILL- nee lieber ERDbeer.*, Ellipsen (Auslassungen) wie *den BON?* (statt: *Möchten sie den Bon dazu haben?*), Redundanzen (inhaltliche Wiederholungen) wie *was für ein NASser regen.* oder Füllwörter (Interjektionen, Partikeln, Gambits) bzw. Verzögerungen wie *hm*, *ähm* oder *also* in den Fokus genommen (vgl. Schatz 2017: 33).

In der zweiten *H5P-Präsentation*[9] werden verschiedene Arten von Aufgaben und Übungen zum Sprechen (in Lehrwerken) sowie Sprechanlässe im Unterricht unterschieden. Dabei werden als Erstes die Mittlerfertigkeiten beschrieben (hauptsächlich Aussprache und Verstehen (Phonetik) sowie Wortschatz und Grammatik). Anknüpfend werden Grundlagen wie die Unterscheidung von Aufgaben und Übungen oder die Rückwärtsplanung von lernzielorientiertem Unterricht gemeinsam erarbeitet (vgl. Funk et al. 2014; Abschnitt 3.5 zur Unterrichtsplanung). Darauf aufbauend wird die Kategorisierung von Übungsarten nach Art der Bearbeitung (reproduktiv vs. produktiv, geschlossen vs. offen) und dem Grad der Steuerung (stark vs. weniger stark gesteuert), einschließlich der Steigerung des Schwierigkeitsgrads, innerhalb von Übungsfolgen in den Blick genommen (vgl. ebd.). Zuletzt werden Aufgaben/Übungen anhand von authentischen Beispielen aus Lehrwerken und der Unterrichtspraxis danach unterschieden, wie ihre Beziehung zum übergeordneten Lernziel der Kommunikationsfähigkeit ist (kommunikationsvorbereitend vs. kommunikationsaufbauend und -strukturierend vs. kommunikationssimulierend). Die Einheit schließt mit einer Partner:innenarbeit zur Didaktisierung (authentischer) Sprechanlässe. Dazu können beispielsweise Arbeitsaufträge und Materialien zu Wort-/Bildkarten, Bildergeschichten, Spielen oder Videos entwickelt und auf einer Online-Pinnwand[10] festgehalten werden.

[9] Die E-Learning-Präsentation basiert auf Materialien, die von Sonja Schöndorf für ein Präsenz-Seminar erstellt wurden.

[10] Auf der Online-Pinnwand kann jeder, der den Link besitzt, Einträge posten, Einträge anderer kommentieren oder liken. Neben schriftlichen Posts lassen sich auch verschiedene Dokumente, Audio- oder Videodateien hochladen. Es sind verschiedene Hintergründe und Formate möglich z.B. tabellarisch, frei verbindend, als Zeitstrahl oder Weltkarte.

13.3.1.2 Fehlerkorrektur im Mündlichen

In dieser Einheit beschäftigen sich die Teilnehmenden mit dem Umgang mit Fehlern in mündlichen Äußerungen von Lernenden. Dazu verschaffen sie sich einen Überblick über Aspekte, die bei der mündlichen Fehlerkorrektur zu beachten sind, über unterschiedliche Arten von Fehlern und über die verschiedenen praktischen Möglichkeiten, im Unterricht mit Fehlern umzugehen.

Zum Aufbau: Diese E-Learning-Einheit[11] besteht aus zwei interaktiven *H5P-Präsentationen* mit insgesamt 53 Folien und drei ausgelagerten Aufgaben[12] sowie einer freiwilligen Sitzung per Videokonferenz. Die Videokonferenz-Sitzung stellt den (fakultativen) Auftakt zum Einstieg in die Thematik dar und ist für einen Zeitrahmen von 60–90 Minuten konzipiert. Sie wurde in einer Phase der Corona-Pandemie entwickelt, in der keine Präsenzveranstaltungen möglich waren. Deshalb ersetzt sie einerseits die inhaltliche Erarbeitung der Thematik in einem Präsenzseminar, andererseits aber weitestmöglich ebenso die potenziellen Pausengespräche. Es geht hier also z.B. um den (informellen) Austausch, das persönliche Kennenlernen und Klären kurzer individueller Fragen. Die Videokonferenz-Sitzung beinhaltet neben einer Präsentation eine Online-*Abstimmung*, zwei Phasen in Gruppenarbeit in virtuellen Gruppenräumen und drei Aktivierungen zu Beginn, in der Mitte und zum Schluss.

Die beiden *H5P-Präsentationen* sind angereichert mit Videos (z.B. ein Begrüßungsvideo zur Einführung oder Unterrichtsmitschnitte), Audios (z.B. zu persönlichen Unterrichtserfahrungen), verlinkten Arbeitsblättern zum Download (z.B. Einordnung von Fehler- und Korrekturarten aus einem Unterrichtstranskript), Infobuttons und 32 interaktiven Übungen.

Der Arbeitsaufwand der gesamten E-Learning-Einheit beträgt ca. 8–10 Stunden. Die Teilnehmenden können sich die Bearbeitung der beiden *H5P-Präsentationen* über einen Zeitraum von zehn Tagen nach der gemeinsamen Auftakt-Sitzung per Videokonferenz frei einteilen. Im Folgenden wird hauptsächlich auf diese Videokonferenz-Sitzung eingegangen, da der Inhalt der *H5P-Präsentation* bereits im vorherigen Abschnitt zum Sprechen beschrieben wurde.

Zum Inhalt: Inhaltlich baut die Sitzung auf den Grundlagen der vorherigen E-Learning-Einheit zum Sprechen auf und schließt auch zeitlich direkt an diese an. Die *Videokonferenz-Sitzung* besteht aus einem aktivierenden, interaktiven Einstieg (Das *Schreibtisch Kennenlern-Spiel*, vgl. Siebel 2020)[13], einer Impulsdiskussion zu Fragen und Problemen der Fehlerkorrektur, einer Zwischen-Aktivierung, einer *digitalen Kaffeepause* und einem Fazit. Im ersten Schritt der Impulsdiskussion werden die folgenden neun ausgewählten Fragen zum Umgang mit Fehlern vorgestellt (vgl. Funk et al. 2014; Kleppin 2007; Schweckendiek 2008):

1. *Sollen Fehler von Lernenden korrigiert werden?*
2. *Wer korrigiert wen?*
3. *Was wird korrigiert?*

[11] Die E-Learning-Präsentation basiert auf Materialien, die von Sonja Schöndorf für ein Präsenz-Seminar erstellt wurden.

[12] Die drei Aufgaben sind: Notizen hochladen zur Frage: *Warum Fehlerkorrektur im Mündlichen?*, eine Online-Umfrage zu Fragen und Problemen bei der Fehlerkorrektur im Mündlichen sowie eine Aufgabe zur Einordnung von Fehlern nach Strukturwissen, Ursache und Sprachebene.

[13] Für mehr Informationen zum Schreibtisch-Kennenlern-Spiel, https://www.workshop-spiele.de/ein-kennenlern-warm-up-fuer-online-workshops-und-video-calls/ [17.03.2023].

4. *Wann wird korrigiert?*
5. *Wie wird korrigiert?*
6. *Welche affektive Qualität und welche Stimmführung benutzt man bei der Korrektur?*
7. *Was macht die Lehrkraft nach der Korrektur?*
8. *Wie reagieren Lernende auf Korrekturen?*
9. *Welchen Effekt haben Korrekturen überhaupt?*

Zur Erläuterung der Fragen werden u.a. mögliche Antworten/Handlungsoptionen einander gegenübergestellt. Beispielsweise können für die fünfte Frage *Wie wird korrigiert?* folgende Handlungsoptionen gesammelt werden: (I) (Non-)verbal auf den Fehler hinweisen und zur Selbstkorrektur auffordern oder (II) direkt auf den Fehler mit einer korrigierten Äußerung reagieren oder (III) eine (non-)verbale zusätzliche Hilfe hinzufügen oder (IV) eine Erklärung an die korrigierte Äußerung anfügen. Im zweiten Schritt erhalten die Teilnehmenden folgende Aufgabe, die sie für ca. 15 Minuten in Kleingruppen bearbeiten sollen:

Diskutieren Sie die neun Fragen in einem Breakout-Room Ihrer Wahl. Falls Sie bereits DaZ unterrichten: Schätzen Sie Ihr eigenes Verhalten bzw. Ihre Erfahrungen ein: Wie verhalten Sie und die Lernenden sich meistens? Falls Sie noch kein DaZ unterrichten: Was halten Sie für das richtige bzw. ideale Verhalten?

Es wird hier auch die Möglichkeit angeboten, in der Kleingruppendiskussion ggf. eine eigene zusätzliche Frage zu diskutieren, die über die neun Fragen hinausgeht. Im dritten Schritt stimmen die Teilnehmenden nach der Diskussion aller Fragen über eine Online-Abstimmung in Gruppen ab, welche drei Fragen sie am liebsten im Plenum diskutieren möchten. Zu den drei Fragen mit den meisten Stimmen werden dann Vor- und Nachteile der verschiedenen Handlungsoptionen, Erfahrungen sowie erste Empfehlungen und Erkenntnisse aus der Literatur (vgl. u.a. Funk et al. 2014, Kleppin 2007, Scheckendiek 2008) ausgetauscht (z.B. Kompetenzorientierung, Orientierung am kommunikativen Erfolg, am individuellen Lernstand und den Lernzielen, Situationsangemessenheit; Sinnhaftigkeit der zeitversetzten Korrektur und der Selbstkorrektur/Korrektur durch Mitlernende; Abhängigkeit des Umgangs mit dem Fehler von der Fehlerart[14]; die Sammlung interessanter Fehler, Fragen zur Muttersprache oder die Fehlersuche, ebd.).

Daraufhin folgt eine ca. dreiminütige körperliche Aktivierung in Form der Methode *Remote Fitness Check* (vgl. Siebel 2020), die sich gerade in längeren Online-Meetings anbietet. Die zweite Hälfte der *Videokonferenz*-Sitzung bildet eine *digitale Kaffeepause*. Dabei wird den Teilnehmenden die Gelegenheit gegeben, sich in digitalen Gruppenräumen ihrer Wahl in ungezwungener Atmosphäre mit Teilnehmenden ihrer Wahl zu unterhalten (oder auch mit der/dem Leitenden). Als Diskussionsimpuls wird u.a. der (sinnvolle) Einsatz der selbst ausprobierten Methoden wie des *Fitness Checks* im eigenen (DaZ-)Unterricht gegeben. Erfahrungsgemäß nimmt ungefähr die Hälfte der Weiterbildungsteilnehmenden diese Sitzung wahr und tauscht sich für ca. 15–20 Minuten angeregt aus. Den Abschluss der Sitzung bildet ein gemeinsames Fazit zum Umgang mit Fehlern in der mündlichen Unterrichtsinteraktion.

[14] Fehlerarten, z.B. Aussprache vs. Grammatik, Kompetenz vs. Performanz; Korrekturarten, z.B. direkt vs. indirekt, Aufforderung zur Selbstkorrektur vs. Lösung nennen, Hilfe oder Erklärung anbieten.

13.3.2 Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht

Wie kann ich Lernende gezielt im Erwerb von neuem Wortschatz fördern? Wie wähle ich geeigneten Wortschatz für meine Lerngruppe aus?

Mit solchen und ähnlichen Fragen kamen viele DaZSi-Teilnehmer:innen in die Weiterbildung. Die E-Learning-Einheit *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht*[15] bietet die Möglichkeit, diesen und weiteren Fragen auf den Grund zu gehen und das eigene Wissen über die Vermittlung von Wortschatz als einem wesentlichen Baustein der Sprachkompetenz zu erweitern und zu reflektieren.

Zum Aufbau: Die nachfolgend beschriebene E-Learning-Einheit besteht aus zwei interaktiven *H5P-Präsentationen* mit insgesamt 112 Folien und mehreren ausgelagerten Aufgaben. Zu den Aufgaben gehören eine schriftliche Selbstreflexion zum Wortschatzlernen und zur Wortschatzvermittlung sowie verschiedene Forenbeiträge (z.B. das Erstellen und Posten eines Wortnetzes, s.u.). Die *H5P-Präsentationen* sind angereichert mit Videos (z.B. ein Video zu Lernstrategien), Audios (z.B. zum Einstieg in die E-Learning-Einheit und zu persönlichen Unterrichtserfahrungen), verlinkten Arbeitsblättern zum Download (z.B. Checkliste für Wortschatzübungen), Infobuttons (mit weiterführender Literatur, zusätzlichem Material oder Tipps) und interaktiven Übungen (Lückentext). Der Arbeitsaufwand der gesamten E-Learning-Einheit beträgt ca. 8–10 Stunden und die Teilnehmer:innen können sich die Bearbeitung über einen Zeitraum von zehn Tagen frei einteilen.

Zum Inhalt: Wortschatz, dessen Kern neben Wortformen vor allem Wortbedeutung(en) ausmachen, liegt quer zu den Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben (vgl. z.B. Efing und Roelcke 2021: 15). Wortschatzkompetenz kann gleichsam als „Schaltstelle für das Sprachwissen und den Spracherwerb" (Steinhoff 2009: 3) gelten, wobei mangelnde Sprach(handlungs)fähigkeiten maßgeblich mit mangelnder Wortschatzkompetenz zusammenhängen (vgl. Ulrich 2014: 1). Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung lassen vermuten, dass Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Kompetenzbereichen auf eine zu geringe Wortschatzkenntnis zurückzuführen sind (vgl. Kilian 2011: 161).[16]

Zu Beginn der hier beschriebenen E-Learning-Einheit erfolgt ein Rückgriff auf den eigenen Fremdsprachenunterricht der Teilnehmer:innen der DaZSi-Weiterbildung. So werden sie anhand der folgenden Fragen angeregt, ihre bisherigen Erfahrungen im Wortschatzlernen (und -lehren) zu reflektieren:

- *Wie haben Sie Wörter (Vokabeln) im Fremdsprachenunterricht gelernt?*
- *Wie lernen Sie neue Wörter besonders effektiv? Woran könnte das liegen?*
- *Welche Lernstrategien haben Sie im Unterricht kennengelernt/angewandt?*
- *Falls Sie DaZ unterrichten: Wie sollen Ihre Lernenden Wörter lernen? Wie unterstützen Sie das Wortschatzlernen? Welchen Stellenwert hat Wortschatzarbeit in Ihrem Unterricht?*

[15] Die E-Learning-Einheit *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht* wurde von Eveliina Steinmetz konzipiert und erstellt.

[16] So hängt z.B. die Lesekompetenz zu einem Teil von der Kenntnis des Wortschatzes ab. Mangelnde Lesefähigkeiten wiederum führen häufig zu Defiziten nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Fächern (vgl. Efing und Roelcke 2021: 19).

Im Anschluss werden die Teilnehmer:innen zu einer Selbsterfahrung im Wortschatzlernen angeleitet: Sie schauen sich ein ca. 4-minütiges Video an, in dem insgesamt zehn finnische Wörter aus dem Wortfeld *Verkehrsmittel* präsentiert werden. Die Präsentation folgt dabei einem bestimmten Muster und arbeitet mit Visualisierungen der jeweiligen Verkehrsmittel. Nach dem Anschauen des Videos beantworten die Teilnehmer:innen folgende Reflexionsfragen zum Video:

Wie viele Wörter haben Sie sich eingeprägt? Notieren Sie im Anschluss alle Wörter, an die Sie sich erinnern.

Welche Aspekte fanden Sie hilfreich? Was hat Ihnen gefehlt?

Welche Wörter konnten Sie sich besonders gut/schlecht merken? Woran könnte das gelegen haben?

Die (angehenden) Lehrkräfte werden mit diesem Lernexperiment in die Rolle von Lernenden versetzt, die sich Wörter einer Sprache einprägen sollen, mit der sie bis dato vermutlich keine oder kaum Berührungspunkte hatten. Dieser Perspektivwechsel kann für die Anforderungen der Wortschatzarbeit[17] im DaF-/DaZ-Unterricht sensibilisieren. Entsprechend werden die Teilnehmer:innen aufgefordert, die Schlussfolgerungen des Lernexperiments für die Vermittlung von Wortschatz im DaZ-Unterricht zu notieren.

Im weiteren Verlauf der E-Learning-Einheit erhalten die Teilnehmenden grundlegende Informationen zum Wortschatz als Gesamtheit aller (eingliedrigen und mehrgliedrigen) Lexeme einer Sprache sowie zu Gliederungsmöglichkeiten wie z.B. die Unterscheidung von rezeptivem (auch: Verstehenswortschatz) und produktivem Wortschatz (auch: Mitteilungswortschatz). Beispiele verdeutlichen den Teilnehmenden das Verhältnis von Wortschatz und Grammatik auf der einen Seite und von Wortschatz und den Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen auf der anderen Seite.

In der Folge werden die Phasen und Ziele der Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht thematisiert. Zu den Faktoren, welche die Auswahl des Wortschatzes beeinflussen, zählen z.B. das Lernziel des Unterrichts sowie der in einem Lehrwerk vorgesehene Wortschatz. Lernerorientierte Auswahlkriterien für den Wortschatz fasst Neuner (1991: 76f.) mit den Schlagworten Brauchbarkeit[18], Lernbarkeit[19] und Verstehbarkeit[20] zusammen, die sowohl von Lehrpersonen als auch von Lehrwerkautor:innen berücksichtigt werden sollten. Ein maßgebliches Ziel der Wortschatzarbeit besteht darin, die größtmögliche Behaltensleistung von neuen Wörtern zu fördern. Dabei soll sowohl der rezeptive als auch der produktive Wortschatz der Lernenden systematisch erweitert werden. In der E-Learning-Einheit erhalten die Teilnehmer:innen didaktische Hinweise für die einzelnen Phasen der Wortschatzarbeit: Nach der Auswahl des Wortschatzes folgen 1. die Einführung des Wortschatzes, 2. die Bedeutungserschließung des ausgewählten Wortschatzes, 3. die Einübung und Anwendung des Wortschatzes sowie 4. die Wiederholung des Wortschatzes. Zum Aspekt der Einübung

[17] Zum Verhältnis von (expliziter) Wortschatzarbeit, Wortschatzerwerb und Wortschatzerweiterung sowie Wortschatzvertiefung vgl. Ulrich (2022).

[18] Leitfragen sind diesbezüglich: Wie relevant sind die Wörter für die Lernenden? Entsprechen die Wörter den Bedürfnissen der Lernenden? etc.

[19] Zu den Wörtern, die nach Neuner (1991: 80f.) tendenziell leichter zu erlernen sind, zählen z.B. solche, die bei den Lernenden Erinnerungen wachrufen und sie emotional und affektiv berühren.

[20] Hierbei spielen sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Nähe/Distanz von Erstsprache und Zweit-/Fremdsprache eine entscheidende Rolle.

und Anwendung des Wortschatzes erhalten die Teilnehmer:innen die Aufgabe, ein Kapitel aus einem A2-/B1-Lehrwerk auszuwählen und die dort zu findenden Wortschatzübungen anhand einer vorab zur Verfügung gestellten Checkliste zu analysieren.

Wörter sollen im Unterricht Gegenstand regelmäßiger Wiederholung sein, damit sie im mentalen Lexikon verankert werden. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen, auf welche Weise Wörter effektiv gelernt werden können und welche Strategien sich für den einzelnen Lernenden eignen. Meistens genügt es nicht, Wörter nur im Unterricht zu lernen, vielmehr müssen die Lernenden zum autonomen Lernen befähigt werden. Eine für alle Lerner:innen gleichermaßen wirksame Strategie, neue Wörter zu lernen, kann es aufgrund einer großen Zahl an Einflussfaktoren nicht geben (vgl. z.B. Stork 2006a, 2006b). Daher gilt es, den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien und -techniken[21] bewusst zu machen und sie zu unterstützen, herauszufinden, welche davon für sie selbst besonders geeignet sind. Die Präferenz von Lernstrategien ist dabei auch abhängig vom Lerntyp.[22] Die Teilnehmer:innen haben in der E-Learning-Einheit die Möglichkeit, ihren eigenen Lerntyp zu reflektieren. Unabhängig von verschiedenen Lerntypen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Inhalte – in diesem Fall die Wörter – behalten werden, je mehr Sinneskanäle bei Lerner:innen angesprochen werden (vgl. z.B. Mayer et al. 2015).

Die E-Learning-Einheit *Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht* bietet einen Einblick in verschiedene Strategien zum Lernen von neuem Wortschatz. Die Teilnehmer:innen analysieren diesbezüglich zunächst verschiedene Aufgaben aus einem Lehrwerk hinsichtlich der dort verwendeten Lernstrategien, z.B. *Wörter visualisieren*, *Wortpaare finden* oder *neue Wörter gruppieren*. Darüber hinaus werden weitere Strategien vorgestellt, so z.B. in Form einer downloadbaren Anleitung zur Strategie *Wortschatzkartei* (vgl. Bohn 1999: 102f.) sowie weiterer Literaturhinweise zu einzelnen Strategien, z.B. *Schlüsselwortmethode* (vgl. Ecke 2004) und *Lernfalter* (vgl. Koenig 2021). Auch Mehrsprachigkeit wird als eine wichtige Ressource zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz hervorgehoben (vgl. z.B. Bradlaw und Schmorré 2021), ergänzt durch Hinweise zu Lern-Apps und digitalen Tools (z.B. *Quizlet* zum Erstellen von digitalen Karteikarten sowie digitale Angebote verschiedener Verlage).

Wie oben erwähnt, besteht ein Ziel der Wortschatzarbeit darin, Wörter ins Langzeitgedächtnis zu überführen. Die E-Learning-Einheit stellt verschiedene Aspekte vor, die diesen Prozess der Konsolidierung unterstützen können, z.B. mehrkanaliges Lernen (s.o.), Emotionen beteiligen und persönliche Bezüge herstellen oder Ähnlichkeiten zur Erstsprache entdecken (vgl. auch Lundquist-Mog und Widlok 2015: 68).

Auch das Modell der Verarbeitungsebenen wird thematisiert: Je mehr Verarbeitungsebenen ein Wort durchläuft und je höher die kognitive Aktivität bei der Wahrnehmung und

[21] Lernstrategien bzw. strategische Lernhandlungen sind planvolle Vorgehensweisen, die eingesetzt werden, um ein Lernziel zu erreichen. Lerntechniken sind der beobachtbare Teil der Strategie (vgl. z.B. Bimmel 2012: 5). Der Einfachheit halber wird im Folgenden nur „Lernstrategie" verwendet.

[22] Eine mögliche Einteilung ist die nach den folgenden Lerntypen: Visuelle Lerntypen (Lernen über das Sehen), kommunikative Lerntypen (Lernen über den Austausch/das Sprechen), auditive Lerntypen (Lernen über das Hören), haptische Lerntypen (Lernen über das Anfassen), kinästhetische Lerntypen (Lernen über Bewegung), kognitive oder abstrakt-verbale Lerntypen (Lernen durch Begriffe und Regeln). Häufig bestehen Mischformen.

Speicherung eines Wortes ist, desto tiefer wird es verarbeitet und damit länger gespeichert. Die Verarbeitungsebenen decken sich weitestgehend mit der Repräsentation von lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon (semantisch, syntaktisch/morphologisch, orthographisch/phonologisch; vgl. Aitchison 2012: 121). Die Teilnehmer:innen reflektieren in diesem Zusammenhang die Frage, was es bedeutet, ein Wort zu kennen: Neben der Form (gesprochene und geschriebene Form sowie Wortteile/-zusammensetzung) und der Bedeutung in Form der Denotation und Konnotation(en) sowie weiterer Assoziationen gehören dazu auch die Nutzung, die grammatische Struktur und entsprechende Kollokationen der lexikalischen Einheit sowie Nutzungseinschränkungen (z.B. hinsichtlich eines sprachlichen Registers oder der Häufigkeit) (vgl. Nation 2001: 27).

Die E-Learning-Einheit präsentiert darüber hinaus die Verknüpfung neuer Wörter mit bereits erlernten/abgespeicherten Wörtern als weiteren Aspekt, der sich positiv auf das Erlernen und Speichern neuer Wörter auswirkt. Wortschatzlernen kann als „Einbetten neuer Wörter in ein bereits vorhandenes Sprachgewebe" gesehen werden (Bradlaw und Schmorré 2021: 14). Die Teilnehmer:innen lernen verschiedene Beispiele für solche Netzwerkmodelle kennen, zunächst anhand einer Video-Vortragsreihe von Hermann Funk (2017). In einer sich daran anschließenden Aufgabe erstellen sie ein Wortnetz zu einem selbst gewählten Wort (z.B. *Wald*, *Fußball*, *lesen* o.ä.). Dabei sollen mindestens fünf von sieben Netzpunkten, die Funk im Video nennt, berücksichtigt werden (z.B. Aussprache, Bedeutung, Wortfeld, Wortfamilie, Kontext).

Die Empfehlung, Wörter in (thematischen) Netzen zu lernen, geht häufig einher mit einer Kritik am „klassischen Vokabellernen" [23] über Wortlisten (vgl. z.B. Neveling 2004: 192, aber auch bereits Töpfer 1967: 37).[24] Im Rahmen der *DaZSi*-Weiterbildung haben die Teilnehmer:innen Gelegenheit, sich über in der E-Learning-Einheit bereitgestellte Videos und Fachliteratur ein differenziertes Bild von diesen und ähnlichen Positionen zu machen und sich in Forumsbeiträgen mit den anderen Teilnehmer:innen der Weiterbildung darüber auszutauschen.

13.3.3 Interkulturelle Kommunikation

Oftmals stellten uns DaZSi-Teilnehmende Fragen wie:

Wie kann ich im Unterricht kultursensibel mit meinen DaZ-Lernenden umgehen und sie besser verstehen?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage stellt das vorliegende Unterkapitel in Form einer praktischen Lerneinheit vor. In dieser Lerneinheit führen die Teilnehmenden ein Mini-Projekt zu einer interkulturellen Begegnung mit Menschen mit DaZ durch. Interkulturelle Kommunikation und Kultursensibilität sind ein essenzieller (und oft unterschätzter) Aspekt des

[23] Zur Gegenüberstellung von Wortschatzarbeit, Wortschatzerwerb und Vokabellernen vgl. Stork (2003: 37).

[24] Bisweilen wird jedoch auch auf Vorteile von Wortlisten, wie man sie beispielsweise in vielen Lehrwerken findet, hingewiesen. So können diese z.B. als eine Art Checkliste fungieren, mit der die Lernenden selbst überprüfen können, wie viel des als relevant erachteten Wortschatzes eines bestimmten Sprachniveaus sie bereits beherrschen (vgl. Mondria 2007: 64). Inwiefern das handschriftliche Anfertigen eigener Wortlisten einen positiven Effekt auf die Behaltensleistung besitzt, wurde unter den Teilnehmer:innen der Weiterbildung ebenfalls diskutiert.

Unterrichtens von Deutsch als Zweitsprache (vgl. z.B. Losche und Püttker 2009). Im Regelfall kennen Lehrkräfte schon einige Theorien, Definitionen und Modelle dazu. Aber am besten lernt und erfährt man interkulturelle Kommunikation und Sensibilität, indem man sie lebt. Und was wäre dazu besser geeignet als echte Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen? Deshalb geht es in diesem Mini-Projekt um reale Treffen mit Menschen mit DaZ und ihre Reflexion.

Im Mini-Projekt wird in verschiedene Kulturbegriffe eingeführt, aus denen in der Folge eine Definition des Konzepts der interkulturellen Kommunikation abgeleitet wird (vgl. u.a. Bichel und Padrós 2003; Hall 1976; Hofstede 2009; Losch und Püttker 2009; Maletzke 1996; Spencer-Oatey und Franklin 2009; Thomas 2005[25]). Darauf basiert die angeleitete Durchführung des individuellen Mini-Projekts inklusive persönlicher Implikationen für den praktischen Unterricht.

Zum Aufbau: Diese E-Learning-Einheit besteht aus einer interaktiven *H5P-Präsentation* mit insgesamt 20 Folien, einem dazugehörigen Leitfaden für das Mini-Projekt und einer ausgelagerten Aufgabe sowie vier Videos als freiwilliges Zusatzmaterial.[26]

Nach der theoretischen Einführung dienen die Materialien hauptsächlich der Erklärung des individuellen, praktischen Mini-Projekts, das gemeinsam durchgeführt wird, um sich den genannten Themen anzunähern. Für die interkulturellen Begegnungen führt jede:r Teilnehmende im ersten Schritt ein Interview mit einer Person aus einer anderen Kultur, die nach Deutschland zugewandert ist und für die Deutsch eine Zweitsprache ist, durch. Die Teilnehmenden beschäftigen sich dazu mit den individuellen, persönlichen Hintergründen von Menschen mit DaZ in ihrer Umgebung. Dabei geht es vor allem um ihre Sprachkompetenzen, ihre Heimatländer und Kulturen, ihren Alltag und ihre Wünsche. Im zweiten Schritt tauschen sich die Teilnehmenden mit einem/einer Partner:in aus und vergleichen und reflektieren ihre Interview-Ergebnisse u.a. mit Blick auf die eigene (zukünftige) Unterrichtspraxis.

Die *H5P-Präsentationen* sind angereichert mit Videos (z.B. ein Lernvideo zu verschiedenen Kulturbegriffen), authentischen Fotografien, Link-Buttons und Info-Buttons (z.B. zu verschiedenen Programmen, die interkulturelle Begegnungen ermöglichen)[27] und dem Projekt-Leitfaden als PDF-Datei zum Download.

Der Arbeitsaufwand der gesamten E-Learning-Einheit beträgt ca. 8–10 Stunden. Die Teilnehmenden können sich die Bearbeitung der *H5P-Präsentation* und die Durchführung des Mini-Projekts (in zwei Schritten) über einen Zeitraum von vier Monaten frei einteilen. Aus

[25] Ergänzend sehen die Teilnehmer:innen sich zwei Videos zum Kulturbegriff an (InterculturеTV 2014; Kultur Konfetti 2016).

[26] Die Aufgabe besteht aus dem Posten der Ergebnisse des Mini-Projekts auf einer Online-Pinnwand. Die zusätzlichen Videos thematisieren die Begriffe *Kultur* und *Interkulturelle Kompetenz*. Daneben wird ein TED-Talk zur Gefahr einer ethnozentrischen Perspektive und ein Webinar zur interkulturellen Kommunikation für DaF-Lehrende angeboten, https://www.youtube.com/watch?v=DcTS4t0605c; https://www.youtube.com/watch?v=7QLZ1ImRl6I; https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg; https://www.youtube.com/watch?v=ZQNfgBJ7Wa8 [20.03.23].

[27] Beispielsweise die Programme: *Mentoring in International Academic Exchange (MAX)*, *Tandem (Sprachlerntandem)* oder *Study.Buddy* der Universität Siegen sowie Programme zum Kennenlernen und Unterstützen Geflüchteter wie *Start with a Friend (SwaF)* oder *Refugees Welcome (Begegnungscafé)* vgl. https://www.uni-siegen.de/phil/internationales/engagement/max/; https://www.uni-siegen.de/sprachenzentrum/sprachen_lernen/tandem/; https://www.uni-siegen.de/incoming/refugees/studybuddy/index.html?lang=de; https://www.start-with-a-friend.de/ [20.03.23].

Relevanzgründen wird im Folgenden hauptsächlich auf das Mini-Projekt (Interview, Austausch und Online-Pinnwand mit den Ergebnissen) eingegangen.

Zum Inhalt: Für den ersten Schritt erhalten die Teilnehmenden folgende Aufgabe:

Interkulturelle Begegnung: Unterhalten Sie sich mit einem Menschen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und führen Sie ein kurzes Interview.[28]

Für dieses Interview werden den Teilnehmenden folgende selbst erstellte Leitfragen zur Orientierung zur Verfügung gestellt:

Leitfragen für das Gespräch

Im Gespräch orientieren Sie sich bitte an folgenden Leitfragen. Versuchen Sie Antworten zu den Fragen zu bekommen und machen Sie sich dazu Notizen (Stichpunkte reichen). Gerne können Sie auch Fragen erweitern oder ergänzen und sich noch länger unterhalten. Wenn Sie oder Ihr Gegenüber sich bei einer Frage unwohl fühlen/fühlt, können Sie auch einzelne Fragen umformulieren oder überspringen. Es geht einfach nur darum, ins Gespräch zu kommen.

Kennenlernen

- *Wie heißt du/heißen Sie?*
- *Wie alt bist du/sind Sie?*
- *Wo kommst du her/kommen Sie her?*

Deutsch als Zweitsprache

- *Welche Sprache(n) sprichst du/sprechen Sie?*
- *Möchtest du/Möchten Sie (besser) Deutsch lernen? Warum (nicht)?*
- *Was bedeutet die deutsche Sprache für dich/Sie?*

Kultursensibilität & interkulturelle Kommunikation

- *Was sind die größten Unterschiede zwischen deinem/Ihrem Heimatland und Deutschland (z.B. in Bezug auf Essen, Kleidung, Verhalten, Regeln, Familie, Mann und Frau, Kinder, Arbeit)?*

Critical Incidents

- *Hast du/Haben Sie schon mal eine Situation in Deutschland erlebt, die lustig/peinlich/seltsam/unangenehm/verwirrend/ärgerlich war, weil du/Sie oder jemand anderes einen dieser Unterschiede nicht kannte?*
    - *Beispiele: Sie sind 5 Minuten zu spät zu einem Termin im Bürgerbüro gekommen und dann war die Mitarbeiterin unfreundlich zu Ihnen.*
    - *Eine Deutsche war verwirrt, als du sie mit einem Wangenkuss begrüßen wolltest.*

Leben in Deutschland

- *Was gefällt dir/Ihnen am Leben in Deutschland?*
- *Was findest du/finden Sie schwierig am Leben in Deutschland?*

[28] Ergänzend wird der Tipp gegeben, sich möglichst persönlich (also face-to-face) zu treffen, um auch nonverbale Signale wie Lächeln, Nicken oder Zeigen und Gesten und Körpersprache in die Kommunikation miteinbeziehen zu können. Da die Weiterbildung zeitweise zu Zeiten der Corona-Pandemie stattfand, wurde in dieser Zeit ebenso ein Treffen über Video-Kommunikationstools akzeptiert.

- *Was ist dein/Ihr größter Wunsch für die Zukunft?*

Machen Sie zum Abschluss (wenn möglich) ein Foto mit oder von Ihrem/r Gesprächspartner:in.

Die Auswahl des/der Gesprächspartners/Gesprächspartnerin wird den Teilnehmenden dabei vollkommen freigestellt – von einer geflüchteten Nachbarin über einen internationalen Kommilitonen, einen Schüler/Kursteilnehmer, ein Familienmitglied bis hin zu einer Bekannten, die/der aus anderen Gründen nach Deutschland zugewandert ist etc. Die einzige Voraussetzung ist, dass die Person seit maximal 3 Jahren in Deutschland lebt.

Im zweiten Schritt erhalten die Teilnehmenden die Aufgabe, sich mit einem/r anderen *DaZSi*-Teilnehmer:in auszutauschen und ihre Notizen zu vergleichen. Dabei sollen drei Fragen beantwortet werden:

- *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden Sie in den Antworten Ihrer beiden Interviewpartner:innen? Woran könnte das liegen?*
- *Welche Antworten Ihrer Interviewpartner:innen haben Sie überrascht/berührt/amüsiert/ neugierig gemacht?*
- *Gibt es Aspekte Ihrer Gespräche, die Sie mit in Ihren (zukünftigen) DaZ/DaF-Unterricht bzw. Fachunterricht nehmen? Wenn ja, welche sind das?*

Die Ergebnisse dieses Austauschs werden gemeinsam in einem Dokument schriftlich festgehalten und auf eine Online-Weltkarte in die entsprechenden Heimatländer der Interviewpartner:innen gepostet. Ein exemplarischer Auszug aus einer Aufgabenlösung zur interkulturellen Begegnung lautet:

> *Es gab viele Gemeinsamkeiten z.B. Verabredungen ohne Planung in den beiden Heimatländern [Chile und Argentinien] im Kontrast zu Deutschland oder die Pünktlichkeit öffentlicher Verkehrsmittel in Deutschland im Gegensatz zu den Heimatländern. […] Eine Antwort, die mich amüsiert hat, war, dass meine Interviewpartnerin [aus Argentinien] nach einer Notenbesprechung in der Universität einen Professor umarmt und ihm einen Wangenkuss gegeben hat. […] Wir nehmen mit in unseren DaZ-Unterricht, dass wir immer mit Fingerspitzengefühl, Offenheit und Sensibilität der anderen Person gegenübertreten. Außerdem ist es wichtig, die Kultur der Teilnehmenden zu wertschätzen [sic] und Aspekte dieser in den Unterricht einzubauen.*

13.3.4 Kontrastive Lehrwerkanalyse

Eine häufig an die Dozentinnen gerichtete Frage der DaZ- und Fachlehrkräfte in der Weiterbildung lautet:

Wie kann ich für meine konkrete Gruppe DaZ-Lernender genau das richtige Lehrwerk auswählen?

Eine mögliche Handlungsoption zur Beantwortung dieser Frage beschreibt das vorliegende Unterkapitel in Form einer E-Learning-Einheit und Portfolio-Aufgabe zur kontrastiven Lehrwerkanalyse. In dieser beschäftigen sich die (angehenden) Lehrkräfte mit DaZ-Lehrwerken (als elementarem Bestandteil von DaZ-Unterricht), ihrem Aufbau, ihren Bestandteilen und ihrer Eignung für individuelle Zielgruppen.

Zum Aufbau: Diese E-Learning-Einheit[29] besteht aus einer interaktiven *H5P-Präsentation* und zwei *H5P-Tutorials* mit insgesamt 74 Folien, zwei Videokonferenz-Sitzungen und drei ausgelagerten (Portfolio-)Aufgaben.[30]

Die *H5P-Präsentationen* sind angereichert mit Videos (z.B. ein Begrüßungs-/Einleitungsvideo), verlinkten Arbeitsblättern zum Download (z.B. Analyse von Lehrwerkauszügen bzgl. der Zielgruppe), Info-Buttons und sieben interaktiven Übungen.

Der Arbeitsaufwand der gesamten E-Learning-Einheit beträgt ca. 8–10 Stunden, die beiden zusätzlichen Videokonferenz-Sitzungen sind für jeweils 60–90 Minuten konzipiert und die abschließende Portfolio-Aufgabe entspricht ca. 15–20 Stunden Arbeitsaufwand. Die Teilnehmenden werden in drei Phasen über einen Zeitraum von zweieinhalb Monaten durch die Einheit geführt. In diesen drei Phasen können sie sich die Bearbeitung der jeweiligen *H5P-Präsentation* und Aufgaben frei einteilen. Vor Abgabe der abschließenden Portfolio-Aufgabe werden (freiwillige) individuelle Beratungstermine (über 60 Minuten mit jeweils zwei *DaZSi*-Mitarbeiterinnen) angeboten.[31] Im Folgenden wird hauptsächlich auf die abschließende Portfolio-Aufgabe[32] (Kontrastive Analyse zweier Lehrwerke) eingegangen.

Zum Inhalt: Die grundlegende Aufgabenstellung dieser Analyse lautet:

Fertigen Sie eine kontrastive Lehrwerkanalyse an und gehen Sie dabei folgendermaßen vor…

Daraufhin werden in einem fünfseitigen Dokument die folgenden drei Schritte/Teile des Portfolios im Detail erläutert:

Vorbereitung: Wahl der Lehrwerke
Allgemeiner Teil: Kriterienkatalog + Text der Lehrwerkanalyse
Spezialisierung: Kriterienkatalog (von den Teilnehmenden erstellt) + Text der Lehrwerkanalyse
Fazit (Abb. 2).

[29] Die E-Learning-Einheit wurde von Svenja Groß-Prinz weiterentwickelt.

[30] Die drei ausgelagerten Aufgaben sind: Posten einer Kriterienfrage für das Kriterium *Verzahnung des Lehr- und Arbeitsbuches* und Posten des vorläufigen Texts für die Lehrwerkanalyse auf jeweils eine Online-Pinnwand sowie das Verfassen der darauf aufbauenden kontrastiven Lehrwerkanalyse als eine Aufgabe des Abschlussportfolios der Weiterbildung.

[31] Zur Vorbereitung des Beratungstermins gehört auch ein schriftliches Feedback der Lehrenden zum selbst erstellten Kriterienkatalog der Spezialisierung.

[32] Die kontrastive Lehrwerkanalyse ist eine von drei Aufgaben aus dem Abschlussportfolio der Weiterbildung, das einen Teil der Prüfungsleistung bildet. Die beiden anderen Aufgaben bestehen aus einem Hospitationsbericht und einer Unterrichtsplanung. Zu Letzterem vgl. Abschnitt 3.5.



Abbildung 2: Aufbau der kontrastiven Lehrwerkanalyse in drei Teilen

Alle zugrunde liegenden Inhalte sowie die gesamte Aufgabenstellung werden in der oben beschriebenen E-Learning-Einheit gemeinsam erarbeitet. Im Folgenden wird nur auf eine Auswahl der relevantesten Aspekte der Portfolio-Aufgabe eingegangen. Für die Wahl der Lehrwerke entscheiden sich die Teilnehmenden frei für zwei verschiedene Lehrbücher und Arbeitsbücher aus zwei verschiedenen Verlagen für ihre individuelle Zielgruppe (die sie bereits unterrichten oder in Zukunft unterrichten werden).[33] Das anvisierte Niveau der Lehrwerke darf dabei von A2 (bzw. A2.1) bis B1 (bzw. B1.2) reichen.[34] Hier wird darauf hingewiesen, dass die Lehrwerke für eine maximale Vergleichbarkeit für dasselbe (Teil-) Niveau konzipiert sein müssen.

Für den allgemeinen Teil (1.) der Lehrwerkanalyse wird der folgende Kriterienkatalog zur Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den beiden gewählten Lehrwerken zugrunde gelegt. Er basiert auf den Erkenntnissen zur Lehrwerkanalyse und Kriterienkatalogen als Analyseinstrument u.a. von Funk (1994, 2004, 2018), Krumm (1994) und Rösler/Würffel (2020).

[33] Neben der selbstständigen Beschaffung der beiden Lehrwerke wurde den Teilnehmenden angeboten, sich zwei Lehrwerke aus der umfangreichen Lehrwerksammlung der Weiterbildung auszuleihen (über 200 sowohl analoge als auch digitale DaZ-Lehrwerke u.a. von Klett, Cornelsen und Hueber).

[34] Diese Vorgabe dient der gleichmäßigen Beschäftigung mit allen Niveaustufen in der gesamten Weiterbildung. Andere Modulelemente fokussieren bereits die Niveaus von A1.1 und A1.2 sowie B2+. Teilnehmende mit der Zielgruppe Grundschüler:innen dürfen im Rahmen der Portfolio-Aufgabe ebenfalls Lehrwerke des Niveaus A1 analysieren, da in diesem Bereich die Auswahl an Lehrwerken für höhere Niveaus sehr eingeschränkt ist.

Kriterienkatalog des Allgemeinen Teils der Lehrwerkanalyse:
1. Aufbau und Bestandteile
1.1 Welche Bestandteile gehören zum gesamten Lehrwerk?
1.2 Wie ist eine typische Lektion des Lehrbuches und des Arbeitsbuches aufgebaut?
2. Zielgruppe
2.1 Inwiefern sind die Themen/Inhalte des Lehrwerks für die Zielgruppe relevant?
2.2 Inwiefern bietet das Lehrwerk Differenzierungsmöglichkeiten (Hilfestellungen, Tipps, erweiterte Übungen etc.) für die Lernenden an?
3. Verzahnung des Lehr- und Arbeitsbuchs
3.1 Inwiefern werden Aufgaben/Übungen aus dem Lehrbuch im Arbeitsbuch vertieft bzw. erweitert?
3.2 Inwiefern verweisen das Lehrbuch und das Arbeitsbuch aufeinander?

Abbildung 3: Kriterienkatalog für die Lehrwerkanalyse: Allgemeiner Teil

Zu jeder Kriterienfrage werden systematisch die Ergebnisse zu den beiden Lehrwerken in einem Fließtext festgehalten und kontrastiv beschrieben.[35]

In der Spezialisierung (2.) geht es darum, einen Analyseschwerpunkt in Form einer Fertigkeit zu wählen, der dem/der Teilnehmenden besonders relevant (für die eigene Zielgruppe) erscheint. Beispielsweise kann hier für einen Integrationskurs (kurz vor Abschluss) die Fertigkeit *Schreiben* gewählt werden, da hier ggf. viele Teilnehmende planen, sich auf Arbeitsstellen zu bewerben. Es könnte aber z.B. auch die Fertigkeit *Hören* für eine Grundschulklasse gewählt werden, in der die Lehrkraft beispielsweise festgestellt hat, dass viele zugewanderte Kinder noch große Probleme haben, ihre Anweisungen oder die anderen Kinder zu verstehen. Zu dieser ausgewählten Fertigkeit entwickeln die Teilnehmenden in diesem Schritt der Lehrwerkanalyse selbst einen Kriterienkatalog mit drei Kriterien und jeweils zwei Fragen. Dabei orientieren sie sich an ihrer jeweiligen Lerngruppe und an den Lerneinheiten, die im Rahmen der *DaZSi*-Weiterbildung zu den entsprechenden Fertigkeiten angeboten wurden. Ein wichtiger Unterschied zum ersten Teil besteht hier in der Fokussierung der Analyse auf ein oder maximal zwei thematisch vergleichbare Lektionen pro Lehrwerk (also z.B. Kapitel 2 *Zusammen wohnen* in *Linie 1 A2* von Klett vs. Kapitel 2 *Wohin mit der Kommode?* in *Menschen A2.1* von Hueber). Diese Lektionen stehen repräsentativ für das jeweilige Lehrwerk und ihre Auswahl hat die Eingrenzung des Arbeitsaufwandes zum Ziel.

Für die Spezialisierung auf die Fertigkeit *Hören* ist eine mögliche Frage zum Kriterium *Hörtexte*: *Inwiefern bieten die Hörtexte einen Alltagsbezug für die Lernenden?* Zum Kriterium *Hörstile und Hörstrategien* werden beispielsweise Fragen wie: *Inwieweit werden globales, selektives und detailliertes Hören trainiert?* oder *Inwiefern wird die Anwendung verschiedener Hörstrategien trainiert?* formuliert. Auch diese Fragen werden in kurzen Fließtexten für beide Lehrwerke vergleichend beantwortet. Dabei wird u.a. ein besonderer Fokus auf die Begründung und Erläuterung der Analyseergebnisse anhand von konkreten Beispielen aus den beiden Lehrwerken gelegt (Textauszüge, Aufgaben, Übungen etc.).

Der allgemeine Teil und die Spezialisierung bilden die Grundlage für den dritten und letzten Teil der Lehrwerkanalyse, das Fazit (3.). Hier werden die in Abbildung 3 aufgezählten

[35] Zur sprachlichen Gestaltung des Vergleichs erhalten die Teilnehmenden Hinweise in der Videokonferenz.

Fragen mit Rückbezug auf alle Analyseergebnisse aus dem allgemeinen Teil und der Spezialisierung beantwortet. Das Ziel dabei ist eine begründete Entscheidung für das besser geeignete Lehrwerk für die eigene (reale oder fiktive) Zielgruppe. Eine solche Entscheidung aus einem Fazit ist z.B.[36]:

> *Grundsätzlich stellen beide Lehrwerke eine gute Wahl für den beschriebenen Fall dar. Allerdings verfügt* Schritte plus neu *über einen größeren Alltagsbezug hinsichtlich seiner Inhalte und Themen – da die beschriebenen Lernenden vor allem Deutsch für den Alltag benötigen, stellt dies einen Vorteil gegenüber* Studio *[21] dar. Zudem ergab der zweite Teil der Lehrwerkanalyse, dass die Bandbreite der präsentierten Hörtexte im untersuchten Kapitel in* Schritte plus neu *größer ist und somit mehr mögliche Kommunikationshandlungen abbildet und sowohl das Verstehen monologischer als auch dialogischer Hörtexte trainiert. Daneben ist das Einüben von globalem und selektivem Hören in* Schritte plus neu *ausgewogener als in* Studio *[21]. Die Aufbereitung der Themen in* Schritte plus neu *bietet zusätzliche Anknüpfungspunkte für die Lernenden, da sie anhand von Geschichten aus dem Alltag eines festen Protagonisten erzählt werden, der nach einem mehrmonatigen Sprachkurs in Deutschland eine neue Stelle in einer anderen Stadt antritt. Auch die Differenzierungsmöglichkeiten in* Schritte plus neu *sind aufgrund der Altersspanne und Lernsituation (Studierende vs. Berufstätige) – der Teilnehmenden vorteilhaft. Aus diesen Gründen ist meiner Meinung nach* Schritte plus neu *für die beschriebene Zielgruppe besser geeignet. (Auszug aus der Lehrwerkanalyse einer DaZSi-Teilnehmenden)*

13.3.5 Unterrichtsplanung

In diesem Abschnitt werden die Lerneinheit und die Portfolioaufgabe zur Unterrichtsplanung beschrieben. Damit gerade Teilnehmende der Weiterbildung ohne Vorkenntnisse im Bereich der Unterrichtsplanung die Möglichkeit erhalten, Wissen in diesem Bereich aufzubauen, ist die Unterrichtsplanung auf A1-Niveau Teil der Leistungserbringung über das Portfolio. Im folgenden Abschnitt werden die praxisbezogene Relevanz sowie zentrale Aspekte der Entwicklung erläutert.

Die Unterrichtsplanung für den DaZ-Unterricht setzt voraus, dass Lehrende fachliche Inhalte wie die Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten oder die Wortschatzvermittlung beherrschen und darüber hinaus Lehrwerke und Aufgaben hinsichtlich der Zielgruppenpassung beurteilen können (vgl. Steffen 2008: 208–216).

Lehrkräfte mit Deutsch als Erstsprache, die keine (fremd-)sprachdidaktische Vorbildung mitbringen, profitieren vor der Planung von einer Sensibilisierung für die sprachlichen Strukturen der eigenen Erstsprache (vgl. Schlinkmann in diesem Band, *Stolpersteine*). Einerseits ist es wichtig, die intuitiv genutzte Erstsprache hinsichtlich ihrer Strukturen und Komplexitätsmarker bewusst wahrzunehmen, andererseits, das eigene Sprachniveau (C2) an Lernende (A1+) flexibel anpassen zu können. Für die Unterrichtskonzeption ist es darüber hinaus re-

[36] Es handelt sich bei der Zielgruppe um die Teilnehmenden eines DaF-Kurses für internationale Studierende, Promovierende und Mitarbeitende am Spracheninstitut einer Universität, für die die Lehrwerke *Schritte plus neu* vom Hueber Verlag und *Studio [21]* vom Klett Verlag verglichen werden.

levant, Inhalte mit Alltagsbezug auszuwählen, sodass neu erworbenes Wissen möglichst zeitnah erfolgreich und kontextbezogen von den Lernenden eingesetzt werden kann. Eine sprachdidaktisch angelegte und für die Zielgruppe angemessene Lernprogression sowie motivationale Elemente sind bei der Planung durch die Lehrenden ebenso zu berücksichtigen wie das Vorwissen der Lernenden (vgl. Funk et al. 2014). Im Folgenden wird neben dem Aufbau und Inhalt die Übung *Probelehrskizze* vorgestellt.

Zum Aufbau: Die E-Learning-Einheit zur Unterrichtplanung besteht aus einer fachlichen Einführung, dem Angebot, eine Probelehrskizze anzufertigen, und einer abschließenden Portfolioaufgabe. Die fachliche Einführung erfolgt über eine Selbstlerneinheit, welche 29 Folien umfasst. Die Bearbeitungszeit beträgt mindestens zwei Stunden.[37] Die Lerneinheit kann freiwillig drei Monate vor der Abgabe des Portfolios bearbeitet werden. In der Übungseinheit *Probelehrskizze* fertigen die Teilnehmenden optional eine tabellarische Unterrichtsplanung für eine Gruppe von mindestens fünf A1-Lernenden zum Thema *Wetter* oder *Wochentage* an. Die Themen wurden ausgewählt, weil sie grundlegende Themen darstellen und für alle Lernenden relevant sind. Die Übung integriert ein formatives Feedback durch die Lehrenden sowie eine Probelehrskizze, die den Teilnehmenden als Modelltext dient.

Ziel der Übung *Probelehrskizze* ist, die Teilnehmenden auf die Portfolioaufgabe vorzubereiten, bei der eine Unterrichtsstunde mit freier Themenwahl im Umfang von 90 Minuten für eine A1-Lerngruppe erstellt wird. Neben einer Phasierung werden über die Portfolioaufgabe eine Zielgruppenbeschreibung und ein didaktischer Kommentar als Fließtext erwartet, die in einer verkürzten Form auch Teil der vorhergehenden Übung *Probelehrskizze* sind.

Zum Inhalt: Die Grundannahmen der Unterrichtsplanung folgen lerntheoretisch kognitionspsychologischen bzw. konstruktivistischen (vgl. Helmke 2022) und sprachdidaktisch handlungs- und kommunikationsorientierten Ansätzen (vgl. Hoffmann 2021; Graßmann und Kaufmann 2008: 3f.). Den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung bildet immer eine heterogene Lerngruppe, die für die Bearbeitung der Portfolioaufgabe antizipiert wird. Die Aufgabenstellung für das Portfolio zur Unterrichtsplanung lautet:

Erstellen Sie eine Unterrichtsplanung von 90 min für eine von Ihnen gewählte Zielgruppe auf dem A1-Niveau. Die Unterrichtsplanung sollte 7–9 Seiten (ca. 1 Seite Zielgruppenbeschreibung, max. 4–5 Seiten Lehrskizze, min. 1 Seite didaktischer Kommentar) umfassen.

Die Aufgabenstellung ist in einen Leitfaden eingebettet, der die wesentlichen Aspekte der Unterrichtsplanung im Anschluss an die E-Learning-Einheit noch einmal beschreibt. Die E-Learning-Einheit vermittelt vorab die inhaltlichen Themen *Zielgruppenbeschreibung*, *Lernziele*, *Vorwissen* und *Lehrskizze*, die im Folgenden beschrieben werden. Um diese Aspekte praktisch zu illustrieren, werden Beispiele aus der Probelehrskizze genutzt.

In der *Zielgruppenbeschreibung* werden zunächst Lernendenmerkmale behandelt, die Einfluss auf die Unterrichtskonzeption haben. Da Lernende eines DaZ-Kurses mit unterschiedlichen Voraussetzungen beginnen, müssen sich DaZ-Lehrkräfte auf jeden Kurs neu einlassen und unterschiedliche Wege der Vermittlung kennen und anwenden. Wesentliche Merkmale von Lernenden können neben dem Sprachstand, dem Alphabetisierungsgrad, dem Bildungshintergrund und dem Alter die Motivation (*Warum möchte oder muss ich eine Sprache lernen?)* und die

[37] Die Lerneinheit wurde von Eveliina Steinmetz entwickelt und zuletzt von Constanze Brazel vermittelt.

bereits bekannten Lerngewohnheiten sein (*Welche Erfahrungen mit Lernen und mit Arbeitssituationen bringe ich mit?*) (vgl. Schöndorf und Steinmetz 2021). Daher ist es zunächst wichtig, die eigene Lerngruppe kennenzulernen und sich einen Eindruck von ihrer Zusammensetzung zu verschaffen. Die Zielgruppenbeschreibung bildet das Fundament, um einschätzen zu können, welche Lernziele potenziell erreichbar sind.

Lernziele nehmen im kompetenzorientierten Unterricht die Funktion ein, eine Rückwärtsplanung zu ermöglichen und Lernergebnisse überprüfbar werden zu lassen. In Anlehnung an die Formulierungstradition und die Bloom'sche Taxonomie werden als Lernergebnis überprüfbare Handlungsverben (Operatoren) mit einem Inhaltsaspekt verknüpft und als Könnenserwartungen formuliert (vgl. Schott und Azizi Ghanbari 2012: 68ff.): *Die Lernenden können X + Operator*, z.B. *Die Lernenden können ein Einkaufsgespräch auf dem Markt (mündlich) führen*.[38]

In der Weiterbildung wird den Teilnehmenden für die Formulierung von Lernzielen eine A1-Operatorenliste zur Verfügung gestellt. Die Liste umfasst die folgenden Verben und Verbgefüge *benennen, formulieren, wiedergeben, sprechen, beschreiben, im Satz anwenden, schreiben, im Gespräch anwenden, ein Gespräch führen, auf…. reagieren* und *entnehmen*.

Mithilfe dieser Verben ist es möglich, Lernziele im Bereich der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion zu formulieren. Es wird empfohlen, den medialen Aspekt (*mündlich* oder *schriftlich*) explizit im Lernziel zu verankern, um Lernziele nicht nur zu konkretisieren, sondern sie auch so zu gestalten, das sie prinzipiell überprüfbar sind.[39] Um das Formulieren von Lernzielen zu üben, werden die Teilnehmenden über die Portfolioaufgabe aufgefordert, ein Groblernziel (*Was kann am Ende der Lerneinheit überprüft werden?*) und drei Feinlernziele zum Groblernziel zu formulieren (*Welche Schritte sind notwendig, um das Groblernziel zu erreichen?*). Zum oben genannten Beispiel *Die Lernenden können ein Einkaufsgespräch auf dem Markt (mündlich) führen* könnten beispielsweise die folgenden drei Feinlernziele formuliert werden:

Die Lernenden sind in der Lage, Informationen aus verschiedenen Einkaufsgesprächen lesend zu entnehmen und mündlich wiederzugeben.

Die Lernenden können Redemittel zum Thema Einkauf mündlich benennen.

Die Lernenden können die Redemittel im Gespräch mündlich anwenden.

Welche sprachlichen Inhalte ausgewählt werden, hängt vom *sprachlichen Vorwissen* der Lernenden ab. Jede Unterrichtsstunde sollte an das sprachliche Vorwissen der Lernenden anknüpfen, dieses wiederholen und ausbauen. Für die Unterrichtsplanung können sich Lehrende die folgenden Fragen stellen:

Was können die Teilnehmenden sprachlich im Bereich Wortschatz und Grammatik bereits sicher?

Welches sprachliche Vorwissen ist wichtig, um meinem Unterricht mit den formulierten Lernzielen folgen zu können?

[38] Die Beispiele entstammen der Probelehrskizze (Modelltext) und der *H5P-Präsentation* von Eveliina Steinmetz. Sie wurden geringfügig verändert.

[39] Eine didaktisch sinnvolle Erweiterung könnte in einem Operatorenset für rezeptive Prozesse liegen, etwa *hören* oder *lesen*, um einschlägige Handlungen bei der Formulierung von Grob- und Feinlernzielen transparent zu machen.

Für das oben genannte Beispiel des Einkaufsgesprächs ist es u. a. wichtig, Verben wie *kaufen* oder *kosten* und Wortschatz zu Substantiven rund um das Thema *Lebensmittel* ebenso zu kennen wie Adjektive, die ein Preisverhältnis ausdrücken, etwa *günstig* oder *teuer*.

Um auf dem Markt etwas zu kaufen, werden darüber hinaus *Personalpronomen* und *Modalverben* benötigt sowie Kenntnisse über *Zahlen* und das Stellen von *W-Fragen*.

Die möglichst umfassende Bestimmung des sprachlichen Vorwissens hilft außerdem dabei, das neue Wissen, welches in der Unterrichtsstunde eingeführt wird, einzugrenzen. Bei dem Beispiel *Die Lernenden können ein Einkaufsgespräch auf dem Markt (mündlich) führen* werden aufbauend auf dem Vorwissen primär Redemittel für einen Dialog auf dem Wochenmarkt eingeübt, wie es im Feinlernziel 2 formuliert ist, etwa:

Rolle Verkäufer:in	Rolle Käufer:in
Guten Tag	*Guten Tag*
Was darf es sein?	*Ich möchte …/Ich nehme …*
Darf es … sein?	*Ja, bitte/Nein, danke.*
Das macht … Euro.	*Hier, bitte.*
Danke. Auf Wiedersehen.	*Auf Wiedersehen.*

Nachdem die Lerngruppe und das Vorwissen bekannt sind und die Lernziele formuliert wurden, wird die tabellarische Lernskizze erstellt.

Lehrskizzen werden in den meisten Fächern und Disziplinen tabellarisch umgesetzt. Sie bestehen aus einem stabilen Gefüge von Spalten, welche Angaben zur *Unterrichtsphase/Zeit*, *Lehr- und Lernaktivität*, den *Sozialformen* und den *Medien/dem Material* enthalten (vgl. u. a. Meyer 2020). Diese Spaltenbeschreibung wurde auch im Rahmen der Weiterbildung genutzt.

Der Basisdreischritt der Unterrichtsphasierung *Einführung*, *Erarbeitung* und *Sicherung* wird in Bezug auf das Fremdsprachenlernen erweitert genutzt und enthält die aufeinander aufbauenden Phasen *Präsentationsphase, Semantisierungs-/Systematisierungsphase*, *Übungsphase* und *Transferphase* (in Anlehnung an Steffen 2008: 214, mit Bezug auf BAMF 2006).

In einer Einführung findet die Anknüpfung an das Vorwissen der Lerngruppe statt. In der *Präsentationsphase* wird das neue Wissen eingeführt und den Lernenden anschließend in der *Semantisierungs-/Systematisierungsphase* bewusst gemacht und veranschaulicht. Je nach Lerngegenstand werden Regeln und Strukturen mit den Lernenden erarbeitet, die anschließend in (einer) *Übungsphase(n)* eingeübt und in einer *Transferphase* auf andere Situationen oder Lerngegenstände übertragen werden. In der Transferphase sollte von der Lehrkraft überprüft werden können, ob das Groblernziel erreicht wurde.

Für alle Phasen wird von den Teilnehmenden der Weiterbildung erwartet, dass sie ihre eigenen Redebeiträge zu den Lehr- und Lernaktivitäten konkret in wörtlicher Rede aufführen, um die eigene Sprache auf einem für die Lernenden verständlichen A1-Niveau zu halten und entsprechende Formulierungen einzuüben. Zu einer möglichst verständlichen Sprache der Lehrkraft gehören auf A1-Niveau u. a. ein parataktischer Satzbau, die überwiegende Verwendung von Aktiv statt Passiv sowie die Verwendung von bekanntem Wortschatz. Auch nonverbal unterstützende Signale, wie etwa *zeigt auf das Bild*, werden genutzt und sollten in der Lehrskizze schriftlich konkretisiert werden.

Damit die Lehrkraft nachvollziehen kann, ob die Funktion der einzelnen Phasen erfüllt wurde (an bestehendes Wissen anknüpfen, neues Wissen präsentieren, vernetzen, üben und transferieren), sollte jede einzelne Unterrichtsphase gesichert werden. Dies kann beispielsweise durch das mündliche Vergleichen oder Mitsprechen der Lösungen oder über das Aufschreiben von Ergebnissen in Einzelarbeit erfolgen. Die Unterrichtsanleitung und Aufgabenstellungen sowie das ausgewählte Material sollten für die Lernenden stets verständlich sein. Für die Umsetzung der eigenen Probelehrskizze erhalten die Teilnehmenden als Hilfestellung den Tipp, sich vorzustellen, dass sie die Unterrichtsplanung für eine/n Kollegen/Kollegin anfertigen, der/die den eigenen Unterricht spontan vertreten soll. Die Vorstellung von einem/einer konkreten Adressaten/Adressatin kann helfen, die explizite und verständliche Darstellungsweise bei der Umsetzung im Blick zu behalten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2014: 40). Dies kann auch innerhalb der Weiterbildung über die Sozialformen methodisch angeleitet und damit gefördert werden.

Die grundlegende Konzeption der oben beschriebenen Elemente einer zielführenden Lehrskizze illustriert die folgende Abbildung 4 exemplarisch anhand der Unterrichtsphase *Einstieg* aus der Probelehrskizze der E-Learning-Einheit *Unterrichtsplanung*:

Unterrichtsphase/ Zeit	Lehraktivität (Lehrperson)	Lernaktivität (Lernende)	Sozialformen/ Arbeitsformen	Material/ Medien
Einstiegsphase *10 min*	*– zeigt Foto von einem Wochenmarkt, sagt: „Das ist ein Markt."* *– fragt: „Was können Sie hier kaufen?" und zeigt auf das Bild* *– schreibt die genannten Lebensmittel in Sg./Pl. mit Artikel an Tafel, z.B. der Salat – die Salate* *– zeichnet ggf. unbekannte Wörter als Bild an, z.B. eine Zwiebel, und sagt: „Das ist eine Zwiebel."* *– spricht alle Wörter laut und deutlich mit Artikel im Sg./Pl. vor*	*– schauen sich das Bild an, hören zu* *– sagen, z.B. „Äpfel", „Salat", „Birnen"* *– fragen nach unbekannten Wörtern und schreiben die Wörter von der Tafel ab* *– hören zu und können leise mitsprechen*	*Klassengespräch*	*Foto/Beamer* *Tafel*

Abbildung 4: Auszug *Einstieg* aus der Probelehrskizze (Modelltext) zum Einkaufsgespräch auf dem Markt

Nach der Abgabe der Übungsaufgabe *Probelehrskizze* erhalten die Teilnehmenden ein *persönliches Feedback* in Form einer schriftlichen Rückmeldung zu ihren Ergebnissen und haben im Anschluss daran die Möglichkeit, ein persönliches Gespräch wahrzunehmen. Dieses formative Feedback ist so konzipiert, dass kriteriengeleitet zunächst genutzte Chancen der Unterrichtsplanung, dann potenzielle Verstehenshürden der Lernenden und abschließend Optimierungsvorschläge besprochen werden (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2014: 135; Sturm, Lindauer und Sommer 2018). Aufbauend auf dieser Übung wird die Portfolioaufgabe von den Teilnehmenden bearbeitet. Neben der Unterrichtsplanung fertigen die Teilnehmenden am Ende der Vollversion einen kontrastiven Hospitationsbericht an und verfassen schriftlich eine vergleichende Lehrwerkanalyse (vgl. Kapitel 3.4).

13.4 Fazit

Das weiterbildende Studienangebot *Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen* (*DaZSi*) füllte als Teil der Weiterbildungsinitiative in NRW eine wichtige Lücke in der bildungspolitischen Landschaft. Durch das Weiterbildungsangebot wurden Möglichkeiten geschaffen, die Lehramtsstudierenden im Master sowie bereits praktizierende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, neu Zugewanderte zielgerichtet zu unterrichten und ihnen fundierte Deutschkenntnisse zu vermitteln. Darüber hinaus trug das Weiterbildungsangebot auch dazu bei, schulische und außerschulische Lehrkräfte mithilfe von fachdidaktischem Wissen und praktischen Unterrichtstipps im Berufsalltag zu entlasten und damit einen Beitrag zur Entspannung des Bildungssystems zu leisten.

Insgesamt 400 Lehrkräfte beschäftigten sich innerhalb der Weiterbildung theoretisch und praktisch mit den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, mit Mehrsprachigkeit, interkultureller Kommunikation, Fehlerkorrektur im Mündlichen, Wortschatzarbeit und der Förderung basaler und bildungssprachlicher Kompetenzen. Sie beurteilten Lehrwerke und ihre Aufgaben nach lernförderlichen Merkmalen und erprobten die Unterrichtsplanung auf A1-Niveau. Dabei unterschied sich die Kompakt- von der Vollversion in Umfang und Angebot. Beide Versionen wurden von den Teilnehmenden übergreifend als hilfreich für ihre Berufspraxis beurteilt[40], die Vollversion wurde jedoch stets als ertragreicher bewertet, da hier aufgrund des höheren zeitlichen Umfangs mehr Möglichkeiten bestanden, tiefer auf verschiedene Herausforderungen der Praxis einzugehen. Dies zeigen neben den Erfahrungen auch exemplarisch die Evaluationsergebnisse der Kompaktversion und der Vollversion der letzten Durchgänge 2022/2023. Sowohl die Kompakt- als auch die Vollversion wurden in den Abschlussevaluationen 2022/2023 durchschnittlich mit *gut* bewertet (Kompaktversion, n = 70, mit 1,9/Vollversion, n = 31, mit 1,7). Mehr als 80 % aller Absolvent:innen gaben dabei an, dass sie das Studienangebot weiterempfehlen würden (Kompaktversion: 81,4 % der Teilnehmenden; Vollversion: 87,1 %)

Die Mehrheit der Teilnehmenden profitierte nach eigenen Angaben von den Inhalten als DaZ-/DaF-Lehrkraft. In der Kompaktversion waren es 62,3 %, während 90,3 % der Teilnehmenden der Vollversion hier zustimmten. Diese Differenz spiegelt sich auch in den beiden folgenden Kommentaren von Teilnehmenden wider:

> *Ich habe sehr viel mitgenommen und kann mit Sicherheit sagen, dass mich die Weiterbildung in meinen Kompetenzen extrem weiterentwickelt hat (Vollversion).*

> *Ich finde, dieses Zusatzangebot hätte ein wenig größer aufgebaut werden können, damit es noch mehr Leute machen (Kompaktversion).*

Die Evaluationszahlen zeigen deutlich den Nutzen auf, den Lehrkräfte mit der Weiterbildung verbinden. Welche Bedingungsfaktoren hier entscheidend sind und inwiefern das neu erworbene Professionswissen langfristig einen Einfluss auf die Praxis ausübt, kann an dieser Stelle nicht gesichert beurteilt werden. Hierfür wären longitudinale Studien notwendig, etwa solche, welche die Absolvent:innen über einen längeren Zeitraum in ihrem Berufsalltag nach

[40] Vgl. zur Reflexion der *DaZSi*-Inhalte aus der Perspektive einer Lehrkraft in der Praxis den Beitrag von Schmidt in diesem Band.

dem Abschluss des Zertifikats begleiten und empirische Faktoren der Selbstwirksamkeitserfahrung und der Unterrichtsqualität ins Verhältnis setzen. Erste Studien zeigen, dass hier ein positiver Zusammenhang besteht. So untersuchte Benz (2019) mit einem Mixed-Methods-Design die Wirkung von DaZ-Fortbildungen für Lehrkräfte auf die Konzeption von DaZ-Unterricht. Dabei wurden unter anderem der Beitrag von Fortbildungen für den Aufbau von fachdidaktischem Wissen sowie der Beitrag zur Ausbildung von Resilienz näher betrachtet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein hoher Fortbildungsbedarf besteht und vor allem das Professionswissen ebenso wie die Selbstwirksamkeitserfahrungen gesteigert werden können, wenn entsprechende Fortbildungen erfolgreich abgeschlossen werden. Besonders interessant ist daneben, dass die Qualifizierung auch zu institutionellen Veränderungen führen kann, wie etwa die „Einrichtung eines Helfersystems" (Benz 2019: 236) in der Schule. Wie die Studie von Berkel-Otto et al. (2020) zeigt, können sich mit entsprechenden Weiterbildungen auch die Überzeugungen der Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität ändern. Die Ergebnisse beider Studien weisen darauf hin, dass entsprechende Weiterbildungsangebote dazu beitragen können, nachhaltige, qualitätssichernde Maßnahmen im Schulsystem zu etablieren.

13.5 Literatur

Aitchison, Jean (2012): Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. 4. Auflage. Chichester [u.a.]: Blackwell.

Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2014): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: [Sekundarstufe I + II]. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim, Jost, Jörg; Knopp, Matthias und Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch, 19/37: S. 21–43. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17151 [30.10.2023].

Benz, Jasmin (2019): Deutsch als Zweitsprache lehren lernen: Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Berkel-Otto, Lisa, Böttger, Lydia, Fischer, Nele, Vasylyeva, Tetyana, Hammer, Svenja und Niederhaus, Constanze (2020): Weiterbildendes Studium „Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit" an der Universität Paderborn – Ausgestaltung und Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme im Bereich Inklusion. In: Journal für Psychologie 27 (2): S. 237–262. Verfügbar unter: https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/0942-2285-2019-2-237/811 [06.12.2023].

Biechele, Markus und Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 31).

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46: S. 3–10.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 22).

Bradlaw, Constanze und Schmorré, Madeleine (2021): Das mehrsprachige mentale Lexikon und Wortschatzarbeit. In: Fremdsprache Deutsch 64: S. 13–18.

Brodmerkel, Anke (2017): Einwanderungsland Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). https://www.bpb.de/themen/soziale-lage/demografischer-wandel/196652/einwanderungsland-deutschland/#node-content-title-0 [24.03.23].

Brüning, Ludger und Saum, Tobias (2011): SchülerInnen-Aktivierung im Unterricht. In: Die Windstille vertreiben. nds. Magazin der Bildungsgewerkschaft 1: S. 14–15.

Brüning, Ludger und Saum, Tobias (2020): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): Das Portfolio als Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an der Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. BAMF. https://docplayer.org/188150159-Das-portfolio-als-nachweis-der-erfolgreichen-teilnahme-an-der-zusatzqualifizierung-fuer-lehrkraefte-im-bereich-deutsch-als-zweitsprache.html [03.11.23].

Bundesamt für Migration und Flüchtling (BAMF) (2015): Migrationsbericht 2015. BAMF im Auftrag der Bundesregierung. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=15 [06.12.23].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. BAMF. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungLehrkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html [03.11.2023].

Chimamanda Adichie (2009): Die Gefahr einer einzigen Geschichte. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg [03.11.2023].

Dahlhaus, Barbara (2007): Fertigkeit Hören. [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt.

Decker, Lena, Katrin Sonntag und Gesa Siebert-Ott (2019): Das weiterbildende Studienangebot der Universität Siegen „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“. In: Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut und Bora Bushati (Hrsg.): Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster, New York: Waxmann, S. 163–178.

Dengler, Stefanie, Hoffmann, Ludwig, Kaufmann, Susan, Moritz, Ulrike, Rodi, Margret, Rogrmann, Lutz, Rusch, Paul, Scherling, Theo und Sonntag, Ralf (2017): Linie 1 A2. Deutsch in Alltag und Beruf. Stuttgart: Klett.

Ecke, Peter (2004): Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb: Zum Stand der Forschung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33: S. 213–230.

Efing, Christian und Roelcke, Thorsten (2021): Semantik für Lehrkräfte. Linguistische Grundlagen und didaktische Impulse. Tübingen: Narr.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. lernen, lehren, beurteilen. München: Klett-Langenscheidt.

Foroutan, Naika, Canan, Coşkun, Arnold, Sina, Schwarze, Benjamin, Beigang, Steffen und Kalkum, Dorina (2014): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse. Berlin: Humboldt Universität. Verfügbar unter: https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/ [01.11.2023].

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). S. 105–111.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3/04: S. 41–47. Verfügbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf [01.11.2023].

Funk, Hermann (2017): „Sprachen lernen" heißt vor allem Wörter lernen. Verfügbar unter: https://wb-web.de/aktuelles/sprachen-lernen-heisst-vor-allem-woerter-lernen.html [27.10.2023].

Funk, Hermann, Kuhn, Christian, Nielsen, Laura und Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B1.1. Das Deutschbuch. Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann (2018): 8. Vorlesung (19.12.2018): Standards und Qualitätsprinzipien von Lehrmaterial – analog und digital. Jena. (= Methoden und Qualitätsstandards (Wintersemester 2018/2019)). Online unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00037875 [03.11.2023].

Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Skiba, Dirk, Spaniel-Weise, Dorothea und Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion (DLL 4). München: Klett-Langenscheidt.

Goethe-Institut e.V. (2017): Erste überarbeitete Fassung des Rahmencurriculums für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html [03.11.2023].

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster [u.a.]: Waxmann.

Graßmann, Regina und Susan Kaufmann (2008): Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder; Elisabeth Vanderheiden und Winfried Frank (Hrsg.): Unterrichtsplanung und -durchführung (Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache Bd. 3). Ismaning: Hueber, S. 1–37.

Gruppe deutschonline (2016): Interkulturelle Kommunikation für DaF LehrerInnen. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ZQNfgBJ7Wa8 [03.11.2023].

Habersack, Charlotte, Pude, Angela und Sprecht, Franz (2020): Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Hall, Edward T. (1976): Beyond Culture. New York: Anchor.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Hannover: Klett /Kallmeyer.

Hilpert, Silke, Kerner, Marion, Orth-Chambah, Jutta, Pude, Angela, Robert, Anne, Schümann, Anja, Specht, Franz und Weers, Dörte (2020): Schritte Plus Neu 5 B1.1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Ismaning: Hueber.

Hoffmann, Ludger (2021): Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hofstede, Geert (2009): Lokales Denken, globales Handeln. München: DTV.

Hofstede Insights (2020): Compare Countries. Verfügbar unter: https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/ [03.11.2023].

InterculturеTV (2014): Interkulturelle Kompetenz. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=7QLZ1ImRl6I [03.11.2023].

Kilian, Jörg (2011): Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen. In: Klaus-Michael Köpcke und Christina Noack (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S.155–177.

Kleppin, Karin (2007): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa (2023): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 4. Auflage. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Koenig, Michael (2021): Wortschatz und mehr. Fünf Minuten für den Lernfalter! In: Fremdsprache Deutsch 64: S. 24–31.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). S. 100–104.

Krumm, Hans-Jürgen (1996): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. In: Fremdsprache Deutsch (14): S. 20.

Kultur Konfetti (2016): Kulturbegriffe leicht erklärt. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=uGliHeQuWsI&feature=youtu.be [03.11.2023].

Kultur Konfetti (2016): Was ist Kultur? Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=DcTS4t0605c [03.11.2023].

Losche, Helga und Püttker, Stephanie (2009): Interkulturelle Kommunikation. Augsburg: Ziel.

Loumiotis, Uta (2017): So geht's zu B1 – Hören. Prüfungsvorbereitung Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1. Übungsbuch. Stuttgart: Klett.

Lundquist-Mog, Angelika und Beate Widlok (2015): DaF für Kinder (DLL 8). Stuttgart: Klett.

Maletztke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen Wiesbaden: Springer VS.

Mayer, Katja M., Yildiz, Izzet B., Macedonia, Manuela und von Kriegstein, Katharina (2015): Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words. In: Current Biology 25: S: 530–535.

Meyer, Hilbert (2020): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 10. Auflage, Neuausgabe. Berlin: Cornelsen.

Mondria, Jan-Arjen (2007): Myths about vocabulary acquisition. In: Babylonia 2/07: S. 63–68, Verfügbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-2/mondria.pdf [24.10.23].

Nation, Paul (2001): Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 28: S. 76–83.

Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen – eine kognitiv-affektive Strategie. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 190–216.

Organisation for Economic Cooperation and Development Paris (2014): Is migration really increasing? Migration Policy Debates. Online unter: http://www.oecd.org/berlin/Is-migration-really-increasing.pdf [13.10.2023].

Rektorat der Universität Siegen (2018): Prüfungsordnung für das weiterbildende Studienangebot Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (Abschluss mit Zertifikat) an der Universität Siegen.

Roche, Jörg (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr.

Ros, Lourdes (2016): Hören. In: Michaela Brinitzer, Hans-Jürgen Hantschel, Sandra Kroemer, Monika Möller-Frorath und Lourdes Ros- El-Hosni: DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. S. 24–34.

Rösler, Dietmar und Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien (DLL 5). München: Klett-Langenscheidt.

Schatz, Heide (2017): Fertigkeit Sprechen (Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache). Stuttgart: Klett.

Schott, Franz und Ghanbari, Shahram Azizi (2012): Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schweckendiek, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder; Elisabeth Vanderheiden und Winfried Frank (Hrsg.): Unterrichtsplanung und -durchführung (Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache Bd. 3). Ismaning: Hueber. S. 123–172.

Selinker, Larry (1992): Interlanguage. In: IRAL 10: S.209–231.

Siebel, Caspar (2020): Wilde Workshop Spiele. https://www.workshop-spiele.de/ [13.10.2023].

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Spencer-Oatey, Helen und Peter Franklin (2009): Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication. London: Palgrave Macmillan.

Steffen, Jan (2008): Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufman, Erich Zehnder; Elisabeth Vanderheiden und Winfried Frank (Hrsg.): Unterrichtsplanung und -durchführung (Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache Bd. 3). Ismaning: Hueber. S. 208–239.

Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen). https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1490 [23.10.2023].

Schöndorf, Sonja und Eveliina Steinmetz (2021): Umgang mit heterogenen Gruppen in der DaZ-Weiterbildung der Universität Siegen. In: Judith Asmacher, Catherine Serrand und Heike Roll (Hrsg.): Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache (Sprachliche Bildung, Band 8). Münster: Waxmann. S. 143–170.

Stork, Antje (2003): Vokabellernen. Tübingen: Narr.

Stork, Antje (2006a): Vokabellernen – aber wie?: Eine empirische Untersuchung zur Effizienz von vier ausgewählten Vokabellernstrategien. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9: S. 193–214.

Stork, Antje (2006b): Vokabellernen, nein danke? – Vokabellernstrategien, ja bitte!: Vokabellernstrategien an Stationen kennenlernen und erproben. In: Fremdsprache Deutsch 35: S. 48–52.

Sturm, Afra, Lindauer, Nadja und Sommer, Tim (2018): Rückmelden. Aufgaben- und lernzielbezogenes Feedback. In: Der Deutschunterricht, 70/3: S. 80–91.

Thomas, Alexander (2005): Grundlagen der interkulturellen Psychologie. Nordhausen: Traugott Bautz (Interkulturelle Bibliothek).

Töpfer, Alfred (1967): Assoziative Festigung des Wortschatzes. In: Der fremdsprachliche Unterricht 2: S. 35–46.

Ulrich, Winfried (2014): Wortschatzarbeit für die Primarstufe. Anleitung und praktische Übungen mit 222 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ulrich, Winfried (2022): Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [= DTP – Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in zwölf Bänden, Bd. 7]. S. 33–49.

Lisa-Marie Schmidt

14 (Un-)Möglichkeiten im DaZ-Unterricht – eine Praxisreflexion

14.1 Einleitung

In diesem Beitrag möchte ich als DaZ-Lehrkraft an einer Gesamtschule der Stadt Siegen aus der Schule und dem DaZ-Unterricht berichten. Basierend auf dem, was ich im Weiterbildungsstudiengang „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen" der Universität Siegen (kurz „DaZSi") im Jahrgang 2018/19 in der Theorie und in kleinen Praxisanwendungen lernen konnte, fokussiert dieser Bericht den Schritt aus der Theorie in die Praxis, in der schulische Gegebenheiten und Voraussetzungen auf die Bedürfnisse und Notwendigkeiten von DaZ-Lernenden treffen, die wiederum ihre persönlichen und individuellen Geschichten und Voraussetzungen mitbringen. Dabei stellen diese genannten Variablen in ihren Konstellationen unterschiedliche Herausforderungen an den schulischen Alltag mit DaZ-Lernenden. Diese Herausforderungen, die teilweise spezifisch für unsere Gesamtschule, teilweise aber generalisierbar sind, werde ich im Folgenden darstellen. Dazu gehört, dass, bevor das Fachliche und Inhaltliche des DaZ-Unterrichtens angewandt und reflektiert werden kann, zunächst sehr viel Organisation zu erledigen ist. In diesem Sinne werde ich zunächst in das didaktische System unserer Gesamtschule einführen, dann die (damit verbundenen) Herausforderungen schildern ebenso wie unsere Art und Weise, damit umzugehen, um dann den Unterschied zwischen Theorie und Praxis pointiert reflektieren zu können.

14.2 Die Ausgangssituation

Seit dem Schuljahr 2021/22 gibt es an der Gesamtschule Auf dem Schießberg ein für die Schule neues didaktisches System, das vor allem die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden in den Fokus stellt. Das bedeutet bei uns, dass ein Teil der Unterrichtsstunden in der Art offen gestaltet werden, dass die Lernenden an mindestens vier Tagen in der Woche für einen 90 Minuten-Slot, dem sogenannten „Lernbüro", selbst entscheiden können, an welchem Fach sie arbeiten. Dabei wählen sie aus, wann sie die Hauptfächer Englisch, Deutsch und Mathe sowie Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften belegen, für die sie entsprechende Aufgaben bekommen haben. An jedem dieser vier Tage werden alle Lernbüros angeboten, sodass die Auswahl von Wochentag (vor allem in Abstimmung mit dem eigenen Stundenplan), Fach und Lehrkraft möglichst individuell gestaltet werden kann. Diese Lernbüros werden von einer Lehrkraft angeboten, die die eigene Klassen- oder Kurslehrkraft sein kann, aber nicht zwingend sein muss. In anderen Worten haben die Lernenden die Möglichkeit, sich weitere Expertise in ihrem Lernprozess einzuholen bei einer Lehrkraft, die anders erklären kann als die Lehrkraft im Unterricht – oder die sie ganz basal sympathischer finden, was ein nicht zu unterschätzender Faktor sein kann.

In Bezug auf den DaZ-Unterricht bieten wir neben den Optionen, die innerhalb des Gesamtschulsystems möglich sind, um den Spracherwerb und die -übung an möglichst authentische Situationen bspw. beim Kochen in Hauswirtschaft oder beim handwerklichen

Arbeiten im Technikunterricht anzubinden, auch sogenannte Werkstätten an. Diese können die Lernenden nach Interessen geleitet wählen, wodurch sich idealiter der situative Spracherwerb ergibt, da wir damit nicht nur Kommunikations**möglichkeiten** anbieten, sondern vor allem auch Kommunikations**notwendigkeiten** schaffen. In den Werkstätten, die an die Kernlehrpläne der Fächer gebunden sind, können die Kinder bspw. zusätzlich Fußball spielen (Fach: Sport), aus Altem Neues im Sinne des „Upcycling" machen (Fach: Kunst), etwas über die Geschichte der Stadt Siegen und des Stadtteils Geisweid im Stadtarchiv recherchieren (Fach: Gesellschaftslehre) etc.

Eine große Auswahlmöglichkeiten im Rahmen des DaZ-Unterrichts hatten und haben die DaZ-Lernenden bei uns nur bedingt, da unsere DaZ-Fachschaft aus nur wenigen dazu ausgebildeten Kolleg:innen besteht, die teilweise selbst auch andere Mangelfächer unterrichten, und entsprechend jeweils nur wenig Stundenkontingent auf DaZ verwendet werden kann. Dies impliziert auch, dass bei uns an der Schule nicht nur eine Lehrperson für den DaZ-Unterricht verantwortlich sein kann, sondern dass sich diese Verantwortung auf mehrere Lehrende verteilt. Ein großes Ziel ist es dadurch für uns, möglichst große Kontinuität und Stabilität als eine systembedingte Voraussetzung für erfolgreiches Deutschlernen anzubieten.

14.3 Die Herausforderungen

Die oben beschriebenen Gegebenheiten bilden den Rahmen für neue Schüler:innen, die jeweils ihre persönliche Geschichte mitbringen und im besten Fall Deutsch lernen wollen, um einen erfolgreichen Schulabschluss zu erhalten. Wir wiederum treffen auf sie mit dem Ziel, ihnen mittelfristig die deutsche Sprache für die Teilnahme am Regelunterricht zu vermitteln – und langfristig für ein Leben in Deutschland. Dabei werden wir mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die ich im Folgenden thematisiere.

In der zuvor dargestellten Ausgangssituation habe ich als Lehrkraft nach der Weiterbildung „DaZSi" bei Stellenantritt an der Schule die Möglichkeit ergriffen, den Prozess der Findung des DaZ-Unterrichts in diesem didaktischen System aktiv mitzugestalten. Indem durch das neue didaktische System traditionelle Unterrichtskonzepte sowie unser Schulkonzept kontinuierlich hinterfragt werden, galt und gilt dies für den DaZ-Unterricht gleichermaßen. So wurde die Organisation, die Umsetzung und Durchführung auf den Prüfstand gestellt. Für die Auswahl neuer geeigneter Materialien war besonders hilfreich, was ich in der DaZSi-Weiterbildung über die Analyse und Bewertung von Lehrwerken gelernt habe. Hier konnten wir in den letzten beiden Jahren verschiedene Lehrwerke und Apps wie „Anton" gemeinsam mit den Lernenden ausprobieren. Dabei fokussierten wir den Aufbau, die Themen und vor allem die Passung an und den Alltagsbezug zu unseren Lernenden als Zielgruppe. So sind wir momentan bei einer eng verzahnten Kombination aus Kurs- und Arbeitsbuch sowie den dazugehörigen Onlineübungen des HUEBER Verlags angekommen. Damit lassen sich auch sinnhafte Aufgaben und Übungsmaterial für die Stunden bereitstellen, in denen die Kinder im Regelunterricht sind, wenn also zu der Zeit kein DaZ-Unterricht angeboten werden kann.

Unser Ziel ist es, Kontinuität mit einem Anspruch auf möglichst homogene Lerngruppen im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in den Lernprozess zu

bringen. Damit wollen wir sicherstellen, dass die Lernenden ein ähnliches sprachliches Niveau besitzen, um entsprechend gleichzeitig sinnstiftend unterrichtet werden können. Für diesen Unterricht steht Lernenden, die weniger als 2 Jahre in Deutschland leben, in der Regel 10–12 Stunden DaZ pro Woche zu. Dieser Anspruch trifft auf konkrete system- und situationsbedinge Herausforderungen. Zur Veranschaulichung folgendes Beispiel zu einem bestimmten Zeitpunkt in den letzten beiden Jahren, sprich den Schuljahren 21/22 und 22/23: Bei sechs geschulten Lehrkräften, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl an DaZ-Stunden unterrichten, die so insgesamt auf 30 Stunden DaZ-Unterricht für 34 Lernende aus den Klassenstufen 5, 6, 7, 8, 9 und 10 kommen, kann man sich das Ausmaß der Herausforderung vorstellen, einen möglichst sinnigen Stundenplan für die Lernenden aufzustellen. Dazu kommt, dass wir den DaZ-Lernenden das Ankommen und die Teilhabe am Schulleben so angenehm wie möglich gestalten wollten, indem wir darauf Rücksicht nahmen, wann sie an handlungsfokussierten Fächern wie Sport, Hauswirtschaft und Technik etc. teilnehmen konnten. Außerdem sind wir immerwährend bemüht, gemeinsam mit den Klassenleitungen nach den Stärken der Lernenden zu schauen, sodass sie bspw. auch im Fach Mathematik am Regelunterricht teilnehmen können, um auf dem bereits im Heimatland erworbenen Wissen aufzubauen und dieses wertzuschätzen. So fangen sie nach Möglichkeit nicht in allen Fächern bei Null an.

Im Verlauf dieser letzten zwei Jahre kamen zusätzlich zu den DaZ-Lernenden, die wir bis dato unterrichteten, aufgrund des Krieges in der Ukraine gleichzeitig eine größere Anzahl an Lernenden auf dem Niveau A0 oder A1 (meist latinisiert) zu uns, was die bisherigen Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Kindern überschritt. Bisher gab es einen gewissen zeitlichen Vorlauf von Anmeldung bis Schulbesuch. Teilweise kamen die Lernenden aus der Grundschule zu uns, sodass eine dann bekannte Anzahl an möglichen DaZ-Lernenden zu Beginn des neuen Schuljahres getestet werden konnte (was bereits organisatorische Herausforderungen mit sich brachte, s.o.). Im Laufe der Jahre kamen aber auch weiterhin kontinuierlich neue Lernende zu uns, teilweise ohne viel zeitlichen Vorlauf und jeweils meist mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen. Das bedeutete, dass wir, während wir bisher mit einer ohnehin bereits heterogenen Lerngruppe arbeiteten, immer wieder neue Anfänger:innen willkommen hießen, mit denen wir aber auch immer wieder von Neuem, für jedes Kind individuell, anfangen mussten. Diese Unabsehbarkeit der Lage machte jede Planung zunächst im besten Fall provisorisch, zumal auch nicht absehbar war, auf welchen Niveaustufen sich die neuen Lernenden jeweils befinden würden.

14.4 Der Umgang mit den Herausforderungen

In dieser Unwägbarkeit war besonders das in der DaZSi-Weiterbildung erworbene Wissen zu Sprachstandsdiagnostik wichtig, um auf verschiedenen Wegen, und somit möglichst verlässlich, herauszufinden, auf welcher Niveaustufe bzw. an welcher Stelle des Kontinuums A0/A1 sich die Lernenden zu Beginn befanden. Dafür benutzten wir einen C-Test sowie die individuelle Beurteilung einzelner Items der GER-Niveaubeschreibungen. Eine Profilanalyse nach Grießhaber wäre in allen Fällen sicherlich wünschenswert; eine so intensive Auseinandersetzung war allerdings leider oft zeitbedingt nur in ausgewählten Fällen praktikabel. Im nächsten Schritt bleibt dies im Lernprozess von Bedeutung, um die Lernenden auf ihrem

Weg immer wieder einschätzen und somit unterstützen zu können, zumal DaZ-Lehrkräfte wissen, dass auch die Einordung anhand des GER nur ein ungefährer Wert sein kann, um die Kinder den Lerngruppen zuzuordnen, da die Unterschiede auch innerhalb einer Niveaustufe durchaus frappierend sein können.

Um in immer neuen Anfangssituationen kommunizieren zu können, benutzten wir besonders am Anfang technische Hilfsmittel – bei uns sind fast alle Lernenden mit Tablets ausgestattet – wie Google Translate, um schnell und bereits ab einem frühen Zeitpunkt kommunizieren zu können. Das deutsche Schulgesetz sowie organisatorische und systembedingte Informationen, die die Lernenden aber unmittelbar benötigen, lassen sich leider nicht wie in der Theorie idealerweise beschrieben im Anfangsunterricht lehren; auch Dolmetscher:innen standen nicht immer zur Verfügung. An dieser Stelle aber möchte ich aus eigener Erfahrung empfehlen, die Phase der Nutzung technischer Übersetzungshilfen weder zu lang noch zu intensiv zu gestalten, da in diesen Übersetzungshilfen teilweise der Grund nicht von Verständnis, sondern von Missverständnis liegen kann. Dies hat mindestens zwei Gründe: Zum einen sind diese KI-gestützte Systeme nicht perfekt, es unterlaufen Fehler; dabei ist die Suche nach dem ukrainischen Wort für Papier, das als **лист** [lyst] ausgegeben wird, was wiederum eigentlich „Brief" heißt, noch das harmloseste Beispiel. Das Problem daran ist, dass Missverständnisse, abhängig vom Sprachniveau und des Sprachbewusstseins der Lernenden, nicht aufgedeckt werden können, wenn auch die Lehrkraft sich nicht mit der individuellen Erstsprache der Lernenden auskennt. In unserem konkreten Fall läge diese Expertise bei momentan 13 verschiedenen Nationalitäten, was eine schier unmögliche Aufgabe darstellt. So können wir als Lehrende aber auch daraus lernen, aufgeschlossen zu bleiben und umzudenken, da z.B. das Wort „Papier" als Synonym für „Blatt" im Deutschen auch im Ukrainischen funktioniert: **папір** [papir]. Zum anderen birgt eine Übersetzungshilfe die Gefahr, dass Lernende es nicht (mehr) einsehen, die Zielsprache zu lernen und sich mehr oder weniger freiwillig damit zu beschäftigen, da die Kommunikationsnotwendigkeit, in der Lernen erleichtert werden kann, nicht mehr als solche wahrgenommen wird.

Wenn sich die DaZ-Lernenden dann aber in der Schule zurecht und auch ihren Weg in den DaZ-Unterricht finden, ist der (organisatorische) Anfang geschafft. Dann liegt der Fokus wieder auf den individuellen Lernenden, der Wertschätzung ihrer Geschichte, ihres Heimatlandes, auf Kultur(en) und Sprache(n). Daraus öffnet sich der Blick auf die Umstände, durch die unsere Lernenden nach Deutschland und zu uns gekommen sind. Hier kamen mir persönlich die Einheiten der DaZSi-Weiterbildung zur „Interkulturellen Kommunikation und Landeskunde" sowie zum „Interkulturellen Lernen" zugute. Besonders gut fanden unsere DaZ-Lernenden Übungen zur Artikulation, sei es das Malen nach Wörtern oder die Kombination von Lauten und Bewegungen, vor allem, wenn die Rollen von Lehrenden und Lernenden kurzzeitig getauscht werden. So konnte ich persönlich bereits einige ukrainische und portugiesische Wörter (auszusprechen) lernen, um Wertschätzung zu zeigen. Gleichzeitig dient dies dazu, auch immer wieder in die Rolle der Lernenden zu schlüpfen, um somit die eigenen Methoden zu reflektieren. Für die Kinder war es oft eine Freude, wenn sie mir etwas beibringen und mich berichtigen konnten. Generell stießen Übungen, die das Sprachenlernen mit authentischen Situationen oder anderen Sinnen, mit Bewegungen oder haptischen Möglichkeiten, auf viel Interesse.

Basierend auf dem kontinuierlichen Beobachten und Feststellen des Kompetenzfortschritts konnten wir Lernschwierigkeiten nachvollziehen, die die Schüler:innen vom Deutschlernen abhielten und die wir im Laufe bei einigen Lernenden an unserer Schule feststellten – die aber teilweise in ihrer Art und den Konsequenzen daraus in der Theorie nur bedingt antizipiert werden konnten. Ist die Bleibeperspektive unsicher und ist der Wunsch der Kinder und der Familien, die bspw. aus der Ukraine geflüchtet sind, groß, schnellstmöglich wieder in die Heimat zurückzukehren, kann es passieren, dass die intrinsische Lernmotivation recht gering ausfällt. Genauso können Traumata, die durch die Flucht selbst oder aufgrund von Erlebnissen auf der Flucht entstanden sind, das Lernen erschweren.

Dies zeigte sich bei Schüler:innen an unserer Schule teilweise wie folgt: Die DaZ-Lernenden, die bspw. das Deutschlernen an unserer Schule verweigerten, nahmen aber am Online-Unterricht ihrer eigenen Schule in der Ukraine teil, der für sie scheinbar Vorrang hatte. Zu einem Teil ist dies nachvollziehbar, bezieht man die oben genannten Gründe in die Beurteilung ein. Andererseits bewegte es aber einige Lernende dazu, auch ohne den ukrainischen Nachmittagsunterricht die DaZ-Zeit mit dem Spielen am Tablet zu verbringen. Dies erschwerte und erschwert ihnen allerdings das Ankommen und das Lernen in Deutschland und in der Schule, auch wenn sie zunächst unter Notenschutz stehen.

Darüber hinaus kann die Sprachbarriere (auch die der Eltern) die Differenzierung von Lern**verweigerung** und Lern**schwierigkeiten** verzögern, wenn erst mit viel Fingerspitzengefühl und einigen tränenreichen Gesprächen mit den Eltern (und Dolmetscher:innen) herausgefunden werden kann, dass die Haltung eines DaZ-Lernenden bzw. dessen Verweigerung des DaZ-Unterrichtes womöglich nicht nur am Erlernen der deutschen Sprache liegt, sondern auch daran, dass das Lernen an sich schwerfällt (Verdacht auf möglichen sonderpädagogischen Förderstatus). Hier bspw. stießen wir als Lehrende selbst mit unserer pädagogischen und didaktischen Ausbildung, und auch mit überaus großer Sensibilität und Offenheit, an unsere Grenzen. Dies gilt auch generell für die Verarbeitung von Traumata aufgrund von Fluchtgeschichten. Es wäre wünschenswert, wenn es zu dieser Thematik ebenfalls Lerneinheiten in der DaZSi-Weiterbildung geben würde, da die Geschichte, die jede:r Lernende:r mitbringt, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Lernbereitschaft haben kann. Diese Überschneidung von psychologischen, pädagogischen und didaktischen Elementen würde die Lehrenden noch umfassender auf diese Problematiken vorbereiten. Denkbar wäre bspw. eine Vernetzung mit dem Schulpsychologischen Dienst.

14.5 Der positive Ausblick – Unmöglichkeiten in Möglichkeiten umwandeln

Neben diesen Erfahrungen gibt es auch positive Aspekte, die sich aus den beschriebenen Situationen ergeben. Zum Beispiel gibt es viele Schüler:innen, die selbst DaZ-Lernende bei uns an der Schule waren oder noch sind oder aber mindestens zweisprachig aufwachsen, die ihre Hilfe anboten. So gibt es eine Schülerin, die im Elternhaus russisch spricht, aber in Deutschland geboren ist, die einsprang, ukrainischen Mitschüler:innen zu helfen, indem sie sich als Mediatorin anbot und viel erklärte, was u.a. die Abläufe in der Schule betraf. Dies war aufgrund der Ähnlichkeit der beiden Sprachen möglich. Diese Konstellation generell birgt aber die Schwierigkeit, dass den neuen DaZ-Lernenden aus der Ukraine hier von Menschen geholfen wird, die die Sprache des Aggressors Russland sprechen, also Traumata nicht

verarbeitet werden können oder getriggert werden. Gleichzeitig bietet sich den Kindern auf beiden Seiten aber die Möglichkeit, dass sie Kinder auf eher neutralem Terrain kennenlernen können, die ihnen nicht schaden, sondern im Gegenteil helfen wollen. Damit steht der individuelle Mensch im Vordergrund – und kann von der zunächst dominant erscheinenden Nationalität getrennt werden. Außerdem wird so auch mehr oder weniger bewusst die Trennung von Staat und Kultur erkannt. Dabei ist zu hoffen, dass die DaZ-Lernenden diese Chance als solche verstehen und nutzen – und sich nicht auf dieser Kommunikationsmöglichkeit ausruhen und die deutsche Sprache umso vehementer ablehnen.

Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass das theoretische Wissen eine unbedingte Grundlage bildet, dass aber auch vor allem Erfahrung professionalisiert, da die Theorie zwar für die Praxis vorbereitet, aber genau dort ihre Grenzen aufzeigt. In der Praxis erfährt man bspw. auch, dass manchmal an einem DaZ-Zeugnis und den Deutschkompetenzen eines Lernenden auch die Bleibeberechtigung der Eltern hängt

Von den Herausforderungen in der Praxis, von denen ich nur einen Ausschnitt gezeigt habe, wird es in Zukunft sicherlich weitere sowie andersgelagerte geben. Gleichzeitig gibt es an anderen Schulen ähnliche, aber auch unterschiedliche Voraussetzungen. Sind diese aber für den Moment bewältigt, kann der Fokus auf das Unterrichten der Inhalte gerichtet werden. Dabei ist das Wissen, das ich in der DaZSi-Fortbildung erwerben konnte, sicherlich die Grundlage der Unterrichtsplanung. Ich möchte sogar darüber hinausgehen: Das Grundlagenwissen zu Spracherwerb, die Wortschatzarbeit, diagnostische Verfahren, sinnstiftende Fehlerkorrektur und vor allem die Stolpersteine der deutschen Sprache werden auch im Sinne des durchgängigen sprachsensiblen Unterrichts ihren Weg verstärkt in alle anderen Fächer finden, um dort das sprachsensible Unterrichten für alle Schüler:innen weiterhin zu stärken und zu unterstützen.

Bei Fragen, Anmerkungen und für den allgemeinen Austausch würde ich mich unter l.schmidt@gesamtschule-schiessberg.de über Rückmeldungen freuen!

Teil II

Lena Decker und Ina Kaplan

15 Welchen Beitrag leisten sprachsensible Lernarrangements zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen? – Das Projekt Ako

15.1 Einführung: Fachunterricht sprachsensibel gestalten

Sprachliche Kompetenzen sind eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule (vgl. Becker-Mrotzek und Roth 2017: 7). Inhalte werden in jedem Fach anhand von Sprache vermittelt und mittels Sprache erworben. Fachlichkeit und Sprachlichkeit sind daher nicht voneinander zu trennen. Nicht alle Schüler:innen verfügen jedoch über die für die Schule relevanten sprachlichen Fähigkeiten. Dies gilt zum einen v.a. für Schüler:innen, die Deutsch als zweite Sprache erlernen und sich demnach neben den fachlichen Inhalten auch die deutsche Sprache aneignen müssen, und zum anderen für Schüler:innen, die einsprachig Deutsch sozialisiert wurden, im Rahmen der familiären Interaktionen aber nicht die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten erwerben konnten (vgl. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann und Vollmer 2013, Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer und Helten-Pacher 2013).

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die besonderen sprachlichen Anforderungen der Schule ist der Begriff Bildungssprache „zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“ (Feilke 2012: 4). Feilke (2012) vertritt die Auffassung, dass Bildungssprache keine didaktisch gemachte, wohl aber eine didaktisch genutzte Sprache mit großer gesellschaftlicher Reichweite ist. Problematisch ist, dass bildungssprachliche Kompetenzen häufig nicht systematisch vermittelt, sondern in aller Regel von Seiten der Schule vorausgesetzt bzw. als quasi natürliche Begleitung fachlicher Entwicklung angesehen werden und sich somit für die Schüler:innen als „geheimes Curriculum“ (Becker-Mrotzek et al. 2013: 7) darstellen können. Es besteht demnach eine Notwendigkeit, Schüler:innen im Unterricht bildungssprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Doch wie können angehende Lehrkräfte aller Fächer auf die Vermittlung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Lernen systematisch vorbereitet werden? Dieser Frage widmet sich das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)“, welches in Kap. 2 vorgestellt wird. In diesem Projekt wurden sog. Lernarrangements entwickelt, welche sprach- und fachintegriertes Lernen ermöglichen sollen: Es handelt sich dabei zum einen um das Lernarrangement „Märchen“, das für den Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule (Klassen 3 und 4) erarbeitet wurde und zum anderen um das für den Mathematikunterricht der Klassen 3 und 4 konzipierte Lernarrangement „Mathebrief“. Nach Projektabschluss wurde dann ein weiteres Lernarrangement für das Fach Deutsch für die Schuleingangsphase (Klassen 1 und 2) zum Thema

„Zirkus“ entwickelt. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Lernarrangements für den Deutschunterricht[1], auf welche in Kap. 3 genauer eingegangen wird. Bevor der Beitrag mit einem Fazit und einem Ausblick schließt (Kap. 5), werden in Kap. 4 ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung zu den beiden Lernarrangements dargestellt. Die leitende Forschungsfrage der empirischen Begleitstudien betraf die Einstellung[2] der Lehramtsstudierenden zum Lernarrangement „Zirkus“: Wie bewerten die Lehramtsstudierenden die Arbeit im Seminar mit dem Lernarrangement und die einzelnen Lernaufgaben? Das Ziel der Studie bestand darin, zu erheben, ob und inwiefern die Studierenden die Arbeit mit dem Lernarrangement als positiv und hilfreich wahrnehmen.

15.2 Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)“

Die Wertschätzung und die Akzeptanz von sprachlicher Vielfalt bilden das Fundament für einen sprachsensiblen Unterricht, der sich eine Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen zum Ziel setzt. Lehramtsstudierende sollten schon im Studium darauf vorbereitet werden, diese Vielfalt wahrzunehmen und Schüler:innen in ihrer individuellen sprachlichen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Genau hier setzt das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)“ an, welches zu den 15 vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bundesweit an 26 Hochschulen geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten gehört (Projektlaufzeit: 01.01.2014–31.12.2016). Konkret handelt es sich bei „Ako“ um ein Lehr-/Lernforschungsprojekt, dessen Ziel es ist, Lehramtsstudierende aller Fächer auf die Förderung fachspezifischer sprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte mit bildungssprachlichem Förderbedarf im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Lernen systematisch vorzubereiten. Dazu ist – wie bereits dargelegt – u.a. ein Lernarrangement „Märchen“ für den Deutschunterricht der Klassen 3 und 4 entwickelt worden, in dessen Mittelpunkt die fördernde Beurteilung von Schüler:innentexten mit Hilfe von Lehrerkommentaren und Kriterienkatalogen und die Entwicklung von lernförderlichen Aufgaben stehen. Anknüpfend an dieses Lernarrangement ist nach Ende der Projektlaufzeit ein weiteres Lernarrangement zum Thema „Zirkus“ entstanden, welches die Schuleingangsphase der Grundschule fokussiert. Hier sollen die Schüler:innen die Welt des Zirkus kennenlernen und selbst Teil einer Zirkusvorstellung werden. Grundlage für dieses Lernarrangement bildet der Bilderbuchklassiker „Die dumme Augustine“. Auf beide Lernarrangements, welche in den Seminaren für das Lehramt Grundschule des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und

[1] Für genauere Informationen zum Lernarrangement „Mathebrief“ vgl. Decker, Kaplan und Siebert-Ott (2019).

[2] Der Begriff Einstellung wird hier definiert als „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“ (Haddock und Maio 2014: 198). Eine Gesamtbewertung bedeutet ein wertendes, zusammenfassendes Urteil über etwas, d.h. die Zustimmung oder Ablehnung bzw. die Zu- oder Abneigung eines Objekts (vgl. Haddock und Maio 2014: 199).

Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)“[3] an der Universität Siegen verankert sind, wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen.

15.3 Die Lernarrangements der DSSZ-Seminare

Was sind Lernarrangements und wie werden sie bestimmt? Lernarrangements sind nach Meyer und Meyer (2013) von den Grundformen des Unterrichts abzugrenzen. Sie sind dabei immer Lehr-/Lernarrangements, d.h., die Lehrenden gestalten Lernumgebungen, die Lernende beim Erwerb von Kompetenzen unterstützen. Dabei spielt das individualisierte Lernen eine zentrale Rolle. Die folgende Definition verdeutlicht dies: Wir verstehen unter Lernarrangements

> *variantenreiche Kombinationen von Lernaufgaben, die um Einstiegsimpulse, Ergebnispräsentationen und Methoden des eigenständigen Lernens ergänzt werden. [Die] sprachlichen Inhalte [sind] in Rahmenthemen eingebunden. Die Inhalte und Rahmenthemen orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und sind deshalb für das Lernen bedeutsam. Sie stellen reale Anforderungen dar und unterstützen das eigenaktive Lernen. In ihrer Anlage ermöglichen sie unterschiedliche Lernerfahrungen und sprechen in verschiedenen Fähigkeitsniveaus unterschiedliche Lernbedürfnissen der Kinder in einer Klasse an. (QUA-LiS NRW 2024: 3)*

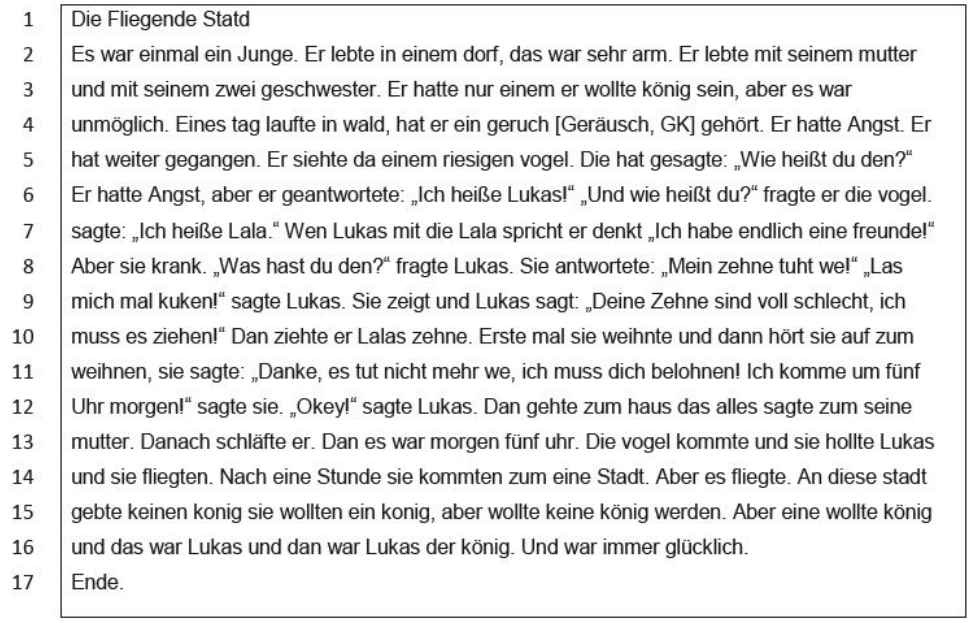
Genau solche Lernarrangements sind Gegenstand der DSSZ-Seminare mit dem Schwerpunkt Grundschule und werden im Folgenden detailliert beschrieben. Begonnen wird mit dem Lernarrangement „Märchen“, anschließend folgt das Lernarrangement „Zirkus“.

15.3.1 Klassen 3 und 4: Das Lernarrangement „Märchen“

Mit dem Lernarrangement „Märchen“ lassen sich grundsätzlich alle Kompetenzbereiche des Faches Deutsch (vgl. KMK 2022) fördern, vorrangig geht es aber darum, die Schreibkompetenzen der Schüler:innen zu verbessern. Als motivationaler Einstieg in das Lernarrangement (Lernaufgabe 1) ist vorgesehen, dass die Schüler:innen ihre Klasse gemeinsam märchenhaft schmücken, sich als Märchenfiguren verkleiden oder Requisiten mitbringen, die sie selbst mit Märchen verbinden. Anschließend wird ein Stuhlkreis gebildet und die Schüler:innen berichten sich gegenseitig, ob und welche Märchen ihnen bekannt sind, woher diese Märchen stammen und welche Merkmale Märchen aus ihrer Sicht ausmachen.

In einem nächsten Schritt geht es um die Erfassung der Lernausgangssituation der Schüler:innen (Lernaufgabe 2). Dazu verfassen diese in Einzelarbeit eigene Märchen, ggf. mit Hilfe unterschiedlicher Materialien (wie z.B. einen Märchenwürfel), die von der Lehrkraft je nach bereits vorhandenem Wissen zur Textform „Märchen“ bereitgestellt werden können.

[3] Für genauere Informationen siehe den Beitrag *Wie setzt die Universität Siegen das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ aktuell um?* von Decker in diesem Band.



Die Fliegende Statd

Es war einmal ein Junge. Er lebte in einem dorf, das war sehr arm. Er lebte mit seinem mutter und mit seinem zwei geschwester. Er hatte nur einem er wollte König sein, aber es war unmöglich. Eines tag laufte in wald, hat er ein geruch [Geräusch, GK] gehört. Er hatte Angst. Er hat weiter gegangen. Er siehte da einem riesigen vogel. Die hat gesagte: „Wie heißt du den?“ Er hatte Angst, aber er geantwortete: „Ich heiße Lukas!“ „Und wie heißt du?“ fragte er die vogel. sagte: „Ich heiße Lala.“ Wen Lukas mit die Lala spricht er denkt „Ich habe endlich eine freunde!“ Aber sie krank. „Was hast du den?“ fragte Lukas. Sie antwortete: „Mein zehne tuht we!“ „Las mich mal kuken!“ sagte Lukas. Sie zeigt und Lukas sagt: „Deine Zehne sind voll schlecht, ich muss es ziehen!“ Dan ziehte er Lalas zehne. Erste mal sie weihnte und dann hört sie auf zum weihnen, sie sagte: „Danke, es tut nicht mehr we, ich muss dich belohnen! Ich komme um fünf Uhr morgen!“ sagte sie. „Okey!“ sagte Lukas. Dan gehte zum haus das alles sagte zum seine mutter. Danach schläfte er. Dan es war morgen fünf uhr. Die vogel kommte und sie hollte Lukas und sie fliegten. Nach eine Stunde sie kommten zum eine Stadt. Aber es fliegte. An diese stadt gebte keinen konig sie wollten ein konig, aber wollte keine König werden. Aber eine wollte König und das war Lukas und dan war Lukas der König. Und war immer glücklich.

Ende.

Abbildung 1: Schülertext „Die Fliegende Statd“ (Kniffka 2006)

In den DSSZ-Seminaren wird den Studierenden nach der Vorstellung dieser beiden Lernaufgaben das Märchen „Die Fliegende Statd“ vorgelegt (vgl. Abb. 1), welches von einem elfjährigen Schüler mit Türkisch als Erstsprache nach dem Besuch einer „internationalen Förderklasse“ (ca. 13 Monate) verfasst wurde (vgl. Kniffka 2006).

Die Studierenden analysieren in Gruppen den Text hinsichtlich inhaltlicher und sprachlicher Stärken und Schwächen und entwickeln anschließend auf Basis des textformenunspezifischen Basiskatalogs von Jost und Böttcher (2015) einen eigenen Kriterienkatalog, der zur Erfassung der Lernausgangssituation des Schülers dienen soll. Die Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Bei Lernaufgabe 3 geht es um den Aufbau von Textsortenwissen, also darum, welche Merkmale in Aufbau, Stil und Länge ein prototypisches Märchen aufweist. Dazu werden die Schüler:innen in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe erhält ein Märchen, welches unter einem bestimmten Gesichtspunkt betrachtet werden soll, z.B. typischer Märchenbeginn oder typische Märchenfiguren. Anschließend werden die Ergebnisse der Gruppen auf Plakaten festgehalten und im Klassenzimmer für alle sichtbar ausgestellt.

Um die sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern, bieten sich je nach Lernausgangslage (siehe Lernaufgabe 2) v.a. spielerische Angebote wie „Märchen-Memory“ (märchentypische Begriffe/Phrasen werden bildungssprachlichen Begriffen/Phrasen zugeordnet) oder „Verkehrte Welt“ (Adjektive werden ins Gegenteil verkehrt) an. Solche Sprachfördermethoden werden mit den Studierenden im Seminar selbst durchgeführt und anschließend kritisch reflektiert.

In Lernaufgabe 4 verfassen die Schüler:innen ein weiteres Märchen in Einzelarbeit und greifen dazu auf die zuvor erstellten Plakate und auf ihre durch die Sprachfördermethoden

erworbenen Kompetenzen zurück. Wichtig ist, dass die Lehrkraft diese Aufgabe entsprechend situiert (z.B. Erstellung eines Märchenbuchs für die Schulbibliothek) (vgl. auch Bachmann und Becker-Mrotzek 2010).

Den Abschluss des Lernarrangements bildet die Überarbeitung der Märchen (Lernaufgabe 5) mit Hilfe der Peer-Feedback-Verfahren „Schreibkonferenz“ und „Textlupe“. Diese beiden Verfahren setzen darauf, dass nicht nur die Verfasser:innen der Texte, sondern auch die beteiligten Schreibberater:innen vom Sprechen und Nachdenken über Textentwürfe profitieren (vgl. Budde 2012: 112).

Die gerade beschriebenen Lernaufgaben 1–5 werden im Seminar diskutiert und die Studierenden haben die Möglichkeit, das Lernarrangement weiterzuentwickeln. So wird eine genaue und reflektierte Auseinandersetzung angeregt, die dazu führen soll, dass die Studierenden die sprachsensible Ausrichtung für ihren eigenen Unterricht übernehmen und für die Wichtigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts in sprachlich heterogenen Klassen sensibilisiert werden (Feilke 2012, Becker-Mrotzek und Roth 2017).

15.3.2 Klassen 1 und 2: Das Lernarrangement „Zirkus“

Im Gegensatz zum Lernarrangement „Märchen“ fokussiert das Lernarrangement „Zirkus“ die Schuleingangsphase der Grundschule. Das Besondere an dieser Lerneinheit ist, dass eine Zusammenarbeit mit einer Grundschule besteht, durch die einerseits authentisches Material für das Lernarrangement genutzt werden kann und andererseits die von den Studierenden in den Seminaren entwickelten Materialien in der Grundschule Anwendung finden. Zusätzlich dazu werden digitale Medien in Form von BOOKii-Stiften eingesetzt, um den Unterricht sprachsensibel zu gestalten. BOOKii-Stifte sind Hörstifte, mit denen u.a. individuelle Aufnahmen erstellt werden, die von den Schüler:innen abgespielt werden können.[4]



Abbildung 2: Textausschnitt aus „Die dumme Augustine“ (Preußler 1971)

[4] Zu den Funktionen und der Bedienung der BOOKii-Stifte siehe: https://www.youtube.com/watch?v=Z_PE69jfHcU [31.01.2023].

Die Schüler:innen der Kooperationsgrundschule lernen im Rahmen einer Projektwoche, in der ein Zirkus an der Schule stationiert ist, die Welt des Zirkus kennen und werden selbst Teil einer Zirkusvorstellung. In diesem Rahmen sollen die Erstklässler:innen im Deutschunterricht erste Erfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit sammeln. Grundlage dafür bietet der Text „Die dumme Augustine" (Preußler 1971), der von der Lehrkraft vorgelesen und mit Bildern veranschaulicht wird.

Zu diesem Text soll entsprechend ein Lernarrangement zum Thema „Zirkus" von den Lehramtsstudierenden im DSSZ-Seminar entwickelt werden.

Zunächst erfahren die Lehramtsstudierenden im Seminar den Lernstand der Schüler:innen aus der Klasse. Dazu sind folgende Informationen bekannt:

- 30 Schüler:innen mit unterschiedlichen Erstsprachen: Arabisch, Kurdisch, Persisch, Ukrainisch, Russisch, Polnisch, Tigrinya[5], Dari[6], Französisch, Armenisch, Rumänisch.
- Alle Schüler:innen sind vor drei Wochen eingeschult worden.
- Die Schüler:innen mit den Erstsprachen Ukrainisch, Rumänisch und Armenisch weisen kaum bis gar keine Deutschkenntnisse auf[7].
- Einige Schüler:innen haben einen begrenzten bis deutlich reduzierten Wortschatz.
- Einige Schüler:innen können bereits ihren Namen schreiben und manche Laut-Buchstaben-Beziehungen erkennen, teilweise können sie bereits lesen.
- Kurze Konzentrationsspanne der Schüler:innen → 5–10 Minuten, bei Einsatz digitaler Medien evtl. etwas länger.
- Den meisten Schüler:innen sind viele Wörter zum Thema Zirkus bereits bekannt (Zirkus, Clown,…).
- In einem nächsten Schritt setzen sich die Studierenden mit dem Text „Die dumme Augustine" auseinander und führen eine Bedarfsanalyse durch (vgl. Kniffka 2010). Dazu nutzen sie das durch vorangegangene Sitzungen bereits erworbene Wissen über Besonderheiten der deutschen Sprache sowie (bildungs-)sprachliche Merkmale von Schulbuchtexten (siehe Beiträge Schlinkmann sowie Kaplan und Reuter in diesem Band).

Um das Lernarrangement „Zirkus" entwickeln zu können, wurden im nächsten Schritt die sprachlichen/fachlichen Lernziele zu den betreffenden Kompetenzbereichen formuliert.[8] Diese umfassen folgende Aspekte:

[5] Tigrinya ist eine afroasiatische Sprache, die rund 4 Mio. Menschen in Eritrea und Tigre sprechen (vgl. Fürstenau et al. 2003).

[6] In Afghanistan sprechen etwa die Hälfte der Einwohner:innen Dari. Es handelt sich hierbei um eine Sprache indoeuropäischer Abstammung der iranischen Sprachfamilie. Für viele verschiedene Ethnien Afghanistans stellt Dari die Muttersprache dar (vgl. Vefa 2022).

[7] Mit dem Spracherwerbserfolg korrelieren mehrere Faktoren, wie z.B. die Aufenthaltsdauer und das Alter zu Beginn des Spracherwerbs (vgl. Moyer 2004).

[8] Die Lernziele beziehen sich auf den schulinternen Lehrplan der Kooperationsschule, welcher noch die alten Bildungsstandards von 2004 umfasst.

Bereich Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler

- ... festigen ihren Wortschatz zum Thema „Zirkus".
- ... lernen Gesprächsregeln kennen und wenden diese an.
- ... lernen das Zuhören und sich der Situation entsprechend auszudrücken.

Bereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die Schüler:innen

- ... erkennen vereinzelt Buchstaben und erschließen diese zu Wörtern.
- ... erlangen die Fähigkeit, einen (vorgelesenen) Text zu reflektieren.
- ... lernen den Umgang mit verschiedenen Medien (BOOKii-Stift).

Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Schüler:innen

- ... verfügen über erste Einsichten in Wort- und Satzstrukturen. (z.B. Laut-Buchstaben-Verbindung, phonologische Bewusstheit, Wörter sammeln und ordnen (zu Oberkategorien), im Gespräch themenorientiert bleiben, folgerichtig in ganzen Sätzen erzählen, ...)
- ... erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext Zirkus.

Der Bereich „Schreiben" wird noch nicht einbezogen, da dies nach 3 Wochen Schulzeit noch nicht vorgesehen ist. Das Hauptziel des Lernarrangements besteht darin, dass die Schüler:innen den Inhalt des Textes, der ihnen vorgelesen wird, verstehen und reflektieren können. Im Folgenden wird nun ein mögliches Lernarrangement vorgestellt, welches gemeinsam mit den Lehramtsstudierenden im Seminar entwickelt wurde.

Zum motivationalen Einstieg (Lernaufgabe 1) konnten die Schüler:innen den Zirkus, der vor Ort für die Projektwoche stationiert war, kennenlernen und wurden sogar Teil einer Vorführung. Von den Studierenden wurden darüber hinaus weitere Möglichkeiten eines motivationalen Einstiegs formuliert, da der Zirkus nur alle vier Jahre an der Schule Station macht und daher nicht jährlich zur Verfügung steht. Hier waren häufige Vorschläge, dass die Schüler:innen eigene Bilder malen und diese beschreiben können und/oder Bilder von der Lehrkraft zum Thema Zirkus gezeigt und von den Schüler:innen beschrieben werden. Dieser Einstieg könnte je nach Bedarf in weitere Schritte unterteilt werden, sodass zum Beispiel zunächst in Kleingruppen eher alltagssprachlich und anschließend im Plenum mit fach- bzw. bildungssprachlichen Reformulierungen der Lehrkraft über die Bilder gesprochen werden kann.

In Lernaufgabe 2 erfolgt nun die Vorstellung des Textes „Die dumme Augustine" mithilfe eines Kamishibai. Das Kamishibai ist ein kleines Erzähltheater, mit dem die Geschichte, begleitet von passenden Bildern, erzählt werden kann (vgl. Colpron et al. 2022). Dieses stellt eine große visuelle Unterstützung dar, um den Inhalt des Textes besser verstehen zu können. Die Schüler:innen werden in mehrere Gruppen (je nach Klassengröße) geteilt und ihnen wird von der Lehrkraft vorgelesen. Die Schüler:innen der Gruppen, denen gerade keine Geschichte vorgelesen wird, erhalten eine Mal-Aufgabe (z.B. ein Zirkuszelt malen).

Lernaufgabe 3 besteht darin, die Geschichte in ihren Einzelheiten nachzuvollziehen. Im Sinne des Scaffolding kann dies zunächst in Kleingruppen geschehen: Die Schüler:innen beschreiben das zuvor Gehörte im geschützten, kleinen Raum gemeinsam, sodass sie in ihrer Alltagssprache sprechen können, jedoch dabei bereits auch Formulierungen aus der Geschichte wiederholen können. Zusätzlich werden die Bildkarten des Kamishibai verwendet. So ist das sprachliche Handeln stark kontextgebunden und konzeptionell mündlich, da die Lernenden auf die Bilder und entsprechende Details zeigen können und keine eindeutigen, fachsprachlichen oder vollständigen Formulierungen für das gegenseitige Verständnis notwendig sind (vgl. Gibbons 2006).

Die vierte Lernaufgabe soll explizit den Wortschatz der Schüler:innen erweitern. Hier wurde im Seminar der Methodenpool des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache[9] einbezogen, um geeignete sprachliche Fördermethoden auszuwählen und für den Kontext Zirkus zu adaptieren. An dieser Stelle kam außerdem der BOOKii-Stift zum Einsatz. Die Lehramtsstudierenden konnten in der Sitzung den Hörstift sowie die Möglichkeiten für dessen Einsatz zur Sprachbildung bzw. -förderung kennenlernen, was im Folgenden näher erläutert werden soll.

Die Stifte funktionieren einerseits mithilfe von Büchern, die zuvor so programmiert werden, dass durch Antippen bestimmter Punkte entsprechende Audio-Aufnahmen abgespielt werden. Andererseits können auf Sticker Audios mit dem Hörstift aufgenommen werden, die dann bei Berührung des Stickers abgespielt werden. Diese Sticker können individuell an Stellen geklebt werden, an denen das Abspielen der Audio-Aufnahme sinnvoll ist. Zum Beispiel kann eine Erklärung eines Wort, welches vielen Schüler:innen Probleme bereitet, mit dem Stift in Kombination mit einem Sticker aufgenommen werden, sodass die Lernenden die Erklärung des Wortes jederzeit mithilfe des Stiftes abhören können.

Um die BOOKii-Stifte mit entsprechenden sprachlichen Hilfen seitens der Seminarteilnehmenden zu bespielen, wurden Gruppen gebildet, sodass sich jede Gruppe mit ca. 10–15 Zeilen des Textes „Die dumme Augustine" beschäftigen konnte. Die zuvor durchgeführte Analyse der sprachlichen Anforderungen im Text bot zur Auswahl der schwierigen Textstellen eine gute Grundlage. Der Arbeitsauftrag lautete dabei wie folgt:

Überlegen Sie in Ihren Gruppen, wie die BOOKii-Stifte zur Sprachförderung sinnvoll eingesetzt werden können.

Besprechen Sie Ihren BOOKii-Stift mit den entsprechenden Stickern

Schreiben Sie genau auf:

- *Welcher Sticker ist wie besprochen (auf welche/s Wort/Formulierung in welcher Zeile bezieht sich das Gesprochene auf welchem Sticker (Nr.))?*
- *Was soll damit genau gefördert werden?*

Auf diese Weise wurden von den Studierenden unterschiedliche Audios aufgenommen. Gemeinsam wurde jedoch festgelegt, dass jede Gruppe ihre Zeilen einmal langsam, deutlich und mit passenden Betonungen aufnimmt, da dies angesichts der noch fehlenden Lesekompetenz der Schüler:innen sinnvoll erschien. Zudem wurden einzelne Wörter, Phrasen oder

[9] Der Methodenpool lässt sich unter folgender Webseite aufrufen: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/ [27.02.2023].

Sätze langsam und deutlich vorgesprochen und/oder in einfachen Worten wiedergegeben oder erklärt, es wurden Beispiele gegeben und/oder passende Geräusche abgespielt (wie z.B. Applaus als Hilfe zum Verständnis für „Beifall klatschen"). Die Lehramtsstudierenden waren insgesamt sehr motiviert, da die Stifte tatsächlich im Unterricht der ersten Klasse eingesetzt werden sollten.

Die Schüler:innen bekamen die Hörstifte mit den Aufnahmen der Studierenden und durften sie eigenständig verwenden. Die gesamte Klasse fand den Input der Studierenden sehr hilfreich und ansprechend. Die Lehrkraft meldete dazu zurück:

> *Die Kinder waren begeistert, dass nicht nur vorgelesen wurde, sondern dass auch die BOOKii-Stifte eingesetzt wurden. Ich habe ihnen vorher von unserem Projekt erzählt und ihnen gesagt, dass die Studierenden die Geschichte für sie bearbeitet und die BOOKii-Stifte wegen schwieriger Stellen im Buch besprochen haben. Darüber haben sie sich sehr gefreut. Wir haben uns ca. 30 Minuten mit dem Buch und einer anschließenden kurzen Diskussion über Emanzipation auf niedrigem Niveau beschäftigt. Die Kinder waren sehr gebannt von dem Buch und der punktuellen Anwendung der BOOKii-Stifte, da sie die BOOKii-Stifte natürlich selbstständig verwenden durften. Die Aufnahmen der Studierenden waren allesamt toll. Wichtig wäre es allerdings, dass die Lautstärke, mit der in die BOOKii-Stifte gesprochen wird, recht hoch ist, bzw. der Stift beim Besprechen näher an den Mund gehalten wird. Zwei Gruppen waren recht leise. Manchmal hat man die Studierenden nach der eigentlichen Aufnahme noch reden oder lachen gehört, was natürlich vermieden werden sollte. Das kann man aber manuell am Stift stoppen. Es war nur im ersten Moment für die Kinder sehr lustig. Bei den meisten Aufnahmen handelte es sich um Definitionen von veralteten oder eher unbekannten/schwierigeren Wörtern oder Phrasen. Die Definitionen waren sehr kindgerecht und entsprechend auch sehr gut verständlich. Besonders gut hat den Kindern die Aufnahme zu „einen Tusch blasen" gefallen, da die Studierenden hier passende Zirkusmusik aufgenommen haben. Es hat den Kindern viel Freude bereitet und ich bin überzeugt, dass es nachhaltig im Gedächtnis bleiben wird.*

Um den sprachlichen Input durch die Lernaufgabe 4 anzuwenden, wird in Lernaufgabe 5 das Wiedergeben des Inhalts des Textes im Plenum geübt mit dem Ziel, dass die Schüler:innen in Lernaufgabe 6 die Geschichte für die Lehramtsstudierenden auf einem BOOKii-Stift beschreiben. Durch den Wechsel von den Kleingruppen hin zum Erzählen im Plenum unabhängig von den Bildkarten erfolgt ein Wechsel in ein fach- bzw. bildungssprachliches Register mit Bezug auf das Thema Zirkus ähnlich dem angeleiteten Berichten nach Gibbons (2006). Die Lehrkraft sollte dabei unterstützend Schülerbeiträge mit dem passenden zirkusbezogenen Wortschatz reformulieren (wie z.B. „Manege" oder „einen Tusch blasen").

Das Besprechen der BOOKii-Stifte durch die Schüler:innen ist schließlich die Lernaufgabe 6. Die Lernenden haben durch den realen Adressaten eine hohe Motivation, die Geschichte nachvollziehbar zu beschreiben. Außerdem muss das fach- bzw. bildungssprachliche Register verwendet werden, da eine zerdehnte Kommunikationssituation (Ehlich 1983) besteht und auch keine unterstützenden Bilder zur Verfügung stehen. So wird ein konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch, der den Wortschatz des Themas Zirkus beinhaltet, notwendig. Weitere Schleifen zur Sicherung des Gelernten bzw. zur Rückmeldung wären

beispielsweise in der Form möglich, dass die Version von den Studierenden angehört und Feedback gegeben wird.

Im Folgenden wird die Begleitforschung zu den Lernarrangements dargestellt. Hierbei wird insbesondere auf das neu entwickelte Lernarrangement „Zirkus“ eingegangen.

15.4 Begleitforschung

Um zu erheben, wie die Studierenden die Auseinandersetzung mit den Lernarrangements in den DSSZ-Seminaren bewerten, wurden verschiedene qualitative Begleitstudien durchgeführt. Einerseits wurden schriftliche Reflexionen von Lehramtsstudierenden in Form von Portfolios, welche die Prüfungsleistung des Seminars darstellen, und andererseits Leitfaden-Interviews mit einigen Studierenden erhoben. Ausgewertet wurden die schriftlichen Reflexionen und Interviews auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Dabei wurde genauer die inhaltlich strukturierende und die evaluative Inhaltsanalyse angewendet, um die Antworten der Studierenden zu interpretieren, zu vergleichen und Kategorien zu bilden. So konnte schließlich erhoben werden, wie die Studierenden die Lernarrangements bewerten. Hier soll nur kurz auf die Ergebnisse bezüglich des Lernarrangements „Märchens“ eingegangen werden, bevor das neu entwickelte Lernarrangement „Zirkus“ in den Blick genommen wird.[10]

Zusammenfassend ergab die Begleitforschung zum Lernarrangement „Märchen“, dass die Auseinandersetzung damit als sehr hilfreich und für die spätere berufliche Praxis relevant erachtet wurde. Vor allem die Differenzierungsmöglichkeiten und unterschiedlichen, spielerischen Aufgaben wie z.B. das Märchen-Memory, die sowohl für einsprachig deutsche Schüler:innen als auch für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache genutzt werden können, werden als besonders positiv beschrieben:

> *Das Lernarrangement Märchen setzt auf individuelle Differenzierung und Förderung. Es ist positiv zu bewerten, dass jedem Schüler Arbeitsblätter und Übungsangebote zur Verfügung gestellt werden, die dem jeweiligen Leistungstand entsprechen. (Schriftliche Reflexion SRJW1615)*

Zudem wird die Erfassung der Lernausgangssituation durch die Analyse des authentischen Schülertextes „Die Fliegende Statd“ häufig als lehrreich thematisiert. Dadurch sammeln die Studierenden erste Erfahrungen in der Beurteilung von Schülertexten im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, was teilweise als große Herausforderung wahrgenommen wird:

> *Ähm, bei der Bewertung bin ich mir im Moment noch unsicher und da bin ich eigentlich froh, dass ich da noch Zeit habe zu lernen, denn ich wüsste im Moment noch nicht, wie ich diesen Schülern gerecht werden sollte, denn am Ende steht da nur eine blanke Note und der Rest interessiert nicht und ich muss ja irgendwie auch versuchen (.) naja, diesen Entwicklungsprozess, den so ein Schüler absolviert hat, den muss ich ja auch mit (.) mit*

[10] Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse zum Lernarrangement „Märchen“ findet sich in Decker, Kaplan und Siebert-Ott (2019).

einflechten und das finde ich noch schwierig und gerade ich weiß nicht, wie sich das anfühlt, wenn man Deutsch als Zweitsprache lernt, wie schwierig das ist. (Interview CW S Gr)

Beim Lernarrangement „Zirkus" liegt der Fokus nicht auf der Textproduktion der Schüler:innen, sondern auf der Rezeption. Die Analyse des Textes „Die dumme Augustine", der hier als Grundlage dient, wird von den Studierenden als sinnvoll eingeschätzt:

Durch die Analyse des Textes „Die dumme Augustine" ist mir bewusster geworden, wie viele versteckte Schwierigkeiten in einem Text stecken können, die einem Kind mit sprachlichem Förderungsbedarf das inhaltliche Verständnis erschweren können. Mit diesem Wissen ist es Lehrkräften möglich, diese Schwierigkeiten durch gezielte Erklärungen zu vermeiden. (Schriftliche Reflexion SS22CH)

Insgesamt fallen die schriftlichen Reflexionen zum Lernarrangement „Zirkus" sehr positiv aus. Einerseits wird die hohe Relevanz für den späteren Lehrberuf immer wieder betont, andererseits steht jedoch auch häufig die Herausforderung der selbständigen Entwicklung von sprachsensiblen Aufgaben im Vordergrund:

Ich persönlich empfand die Aufgabe als sehr gut, obwohl ich auch Hindernisse bei der Erarbeitung hatte. Es ist nicht einfach, ein sprachsensibles Lernarrangement zu gestalten. Durch die Teilnahme an der Vorlesung und des Seminars ist Vorwissen vorhanden, jedoch habe ich gemerkt, dass ich diese Aufgabe doch als schwierig empfunden habe. Dennoch sehe ich diese Aufgabe als sehr sinnvoll, denn sie bereitet uns auf den Alltag als Lehrkraft vor. Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer die sprachlichen Lernarrangements für Schüler:innen bewusst gestalten und auf deren Lernstand und Deutschkenntnisse eingehen. (Schriftliche Reflexion SS22JS)

Die authentische Rahmung durch die Kooperation mit der Grundschule wurde von den Studierenden als besonders motivierend beschrieben. Unter anderem wurde konkret positiv betont, dass der Erwartungshorizont, den die Studierenden formulieren sollten, auf dem schulinternen Lehrplan, der in der Grundschule eingesetzt wird, basiert. Eine Studierende erklärt in ihrer Reflexion außerdem, wie sehr sich ihre Gruppe mit dem BOOKii-Stift auseinandergesetzt hat, um die bestmögliche Unterstützung für die Schüler:innen zu erreichen:

Persönlich hat es mich sehr gefreut, dass wir mit den BOOKii-Stiften arbeiten konnten. Besonders toll war, dass die Stifte tatsächlich von einer Lehrkraft verwendet werden würden und meine Gruppe hat sich vor allem auf Grund des Bezugs zu einer reellen Klasse besonders intensiv Gedanken dazu gemacht, wie man die volle Kapazität der Stifte am besten ausschöpfen könnte. (Schriftliche Reflexion SS22KS)

Insgesamt sind die Studierenden am häufigsten auf den konkreten Einsatz der BOOKii-Stifte im Seminar eingegangen. Das Kennenlernen der Handhabung des Stiftes und das Ausprobieren der Möglichkeiten zur Sprachförderung bis hin zur Umsetzung der Ideen mit dem Hörstift waren dabei positiv hervorgehobene Aspekte, wie diese Ausschnitte verdeutlichen:

Wenn man weiß, wie es geht, ist es einfach. Und dieses Wissen – und die Kenntnis, was man damit alles machen kann – nimmt die Scheu davor, später BOOKii-Stifte einzusetzen. Beeindruckt war ich davon, wie viel ein solcher Stift aufnehmen und speichern kann und dass

man nicht nur eine oder zwei Aufnahmen machen kann, sondern gleich ganz viele. Die Nummern, welche auf den Stickern standen, haben dabei eine gute Organisation ermöglicht, sodass wir für die Lehrkraft eine Liste erstellen konnten, an welcher Textstelle nun welcher Sticker notwendig ist, um die entsprechende Erläuterung mit den BOOKii-Stiften abrufen zu können. Gleichzeitig haben wir jedoch auch nicht alle Schwierigkeiten des Textes auf den BOOKii-Stift diktiert, sondern auch den Text etwas verändert, wenn beispielsweise die Satzstruktur sehr kompliziert war. (Schriftliche Reflexion SS22HH)

*Der BOOKii-Stift ist ein hilfreiches Medium, um das Verstehen von schwierigen Texten zu erleichtern. Dieser ist vielfältig einsetzbar und individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen anpassbar. Die Schüler*innen können in Interaktion treten und sich gegenseitig helfen und auf Probleme eingehen. Nicht nur in der Schule, auch zuhause kann der Stift hilfreich sein, um das Verstehen von Texten zu erleichtern. Nicht immer haben die Eltern oder auch die Lehrkraft die zeitlichen Ressourcen jedem Kind bei aufkommenden Fragen gleichzeitig helfen zu können. Auch ist zu beachten, dass die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund oft die Sprache Deutsch selbst nicht gut genug beherrschen, um den Kindern weiterzuhelfen. Hier könnte ein BOOKii-Stift durchaus hilfreich sein, um den Lernprozess und auch den Lernerfolg voranzubringen. (Schriftliche Reflexion SS22LF)*

Die Auswertung der schriftlichen Reflexionen zeigt, dass die Studierenden vor allem sehr praxisnahe Settings als sinnvoll und berufsvorbereitend empfinden. Sowohl das Lernarrangement „Märchen", welches die Textproduktion und die Beurteilung von Schülertexten fokussiert, als auch das Lernarrangement „Zirkus", welches auf die Textrezeption und die Sprachförderung mithilfe digitaler Medien abzielt, können somit aus Sicht der Studierenden einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten. Der Einsatz digitaler Medien ist für die meisten Seminarteilnehmenden dabei noch völlig neu. Die Entwicklung digitaler Medienkompetenz ist jedoch angesichts der aktuellen Entwicklungen auch aus Sicht der angehenden Lehrkräfte absolut notwendig, sodass die Auseinandersetzung mit den BOOKii-Stiften als besonders lernförderlich angesehen wird (siehe dazu auch Rothland, Herlinger 2020, Kaspar et al. 2020 oder Schüller, Bulizek und Fiedler 2021).

15.5 Fazit und Ausblick

Einen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten, stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, auf die angehende Lehrkräfte im Studium vorbereitet werden müssen. Dafür eignet sich das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ)" in einem besonderen Maße, da hier den Studierenden Möglichkeiten der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen vermittelt werden. Durch das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln (Ako)" wurde eine Weiterentwicklung und Erforschung des DSSZ-Moduls initiiert. Hier standen die Gestaltung und Reflexion von Lernarrangements in den Fächern Deutsch und Mathematik im Fokus. Um für die Studierenden einen möglichst großen Praxisbezug herzustellen und sie dadurch noch stärker für die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichts für alle zu sensibilisieren, wird – wie

bereits beschrieben – seit dem Sommersemester 2022 mit einer Grundschule kooperiert. Zukünftig soll mit weiteren Grundschulen zusammengearbeitet werden, mit denen wir bereits durch den Kooperationsverbund zwischen der Universität Siegen, der Kreisstadt Olpe und allen allgemeinbildenden Schulen in Olpe (bc:Olpe) in Kontakt stehen. Da Sprache konstitutiv für das Lehren und Lernen in *allen* schulischen Fächern ist, ist geplant, von den Studierenden nicht nur für das Fach Deutsch, sondern auch für andere Fächer (z.B. Sachunterricht, Mathematik) sprachsensible Lernarrangements entwickeln zu lassen. Zudem haben wir schon Anfragen von einem Berufskolleg und einer Gesamtschule erhalten, sodass auch die Studierenden in den DSSZ-Seminaren mit dem Schwerpunkt „Sekundarstufe I/II" zukünftig sprachsensible Lernarrangements für den Einsatz in einer konkreten Klasse entwickeln können.

Letztlich zeigte die Begleitforschung des Projekts, dass die Arbeit mit den Lernarrangements als durchaus positiv und hilfreich wahrgenommen wird, zur Reflexion anregt und die Sensibilität im Umgang mit den Voraussetzungen der Schüler:innen fördert.

15.6 Literatur

Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Franke. S. 191–210.

Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (2017): Vorwort. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 7–9.

Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike und Vollmer, Helmut Johannes (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Michael Becker-Mrotzek, Michael Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 7–13.

Budde, Monika, Riegler, Susanne und Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Colpron, Guylène, Dörfler, Mechthild und Sorgler, Carmen (2022): Erzählen als performative Kunst: Mehrsprachiges Kamishibai. In: Doreen Bryant und Alexandra L. Zepter (Hrsg.): Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Tübingen: Narr. S. 153–172.

Decker, Lena, Kaplan, Ina und Siebert-Ott, Gesa (2019): Professionalisierung angehender Lehrkräfte im DSSZ-Modul. In: Bernt Ahrenholz, Stefan Jeuk, Beate Lütke, Jennifer Paetsch und Heike Roll (Hrsg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin & Bosten: Walter de Gruyter. S. 303–320.

Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24–43.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Heft 233: 4–13.

Fürstenau, Sara, Gogolin, Ingrid und Yağmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster, New York: Waxmann.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Paul Mecheril und Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 269–290.

Jost, Jörg und Böttcher, Ingrid (2015): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (Hrsg.): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 113–144.

Kaspar, Kai, Becker-Mrotzek, Michael, Hofhues, Sandra, König, Johannes und Schmeinck, Daniela (Hrsg.) (2020): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann.

KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022. online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [04.01.2023].

Kniffka, Gabriele (2006): Sprachstandserhebung mittels Fehleranalyse. In: Detlef Heints, Jürgen Müller und Ludger Reiberg (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke. S. 73–84.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: Kompetenzzentrum ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [24.01.2023].

Kuckartz, Udo und Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Meyer, Hilbert und Meyer, Meinert (2013): Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In: Julia Hellmer und Doris Wittek (Hg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen, Berlin, Toronto, S. 35–49.

Moyer, Alene (2004): Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry. Clevedon: Multilingual Matters.

Preußler, Otfried (1971): Die dumme Augustine. Stuttgart: Thienemann in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

Rothland, Martin und Herrlinger, Simone (Hrsg.) (2020): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

QUA-LiS NRW - Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (2024). Modul 3: Lernarrangements zu den vier Themenbereichen für einen kompetenzorientierten Unterricht im Fach Deutsch. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/kompass/modul3/Modul_3.pdf

Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth und Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Freiburg: Fillibach bei Klett.

Schüller, Liane, Bulizek, Björn und Fiedler, Manuel (2021): Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Stuttgart: utb.

Vefa, Janine (2022): Eine qualitative Analyse zum Herkunftssprachenunterricht Dari in Hamburg aus Elternsicht. Deutschland: Diplomica Verlag.

Ina Kaplan

16 Wie bewerten Lehramtsstudierende das DSSZ-Modul der Universität Siegen? – Begleitforschung zur inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung

16.1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer Interviewstudie vor, in der Lehramtsstudierende zur inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DSSZ-Modul) an der Universität Siegen befragt wurden. Dazu werden Daten eines Promotionsvorhabens mit dem Titel *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – eine qualitative Studie* einbezogen (vgl. Kaplan 2023).[1] Das Promotionsprojekt ist eingebettet in das Forschungsprojekt *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Aufgaben entwickeln, Kompetenzen bewerten und beurteilen, Perspektiven für das weitere Lernen entwickeln* (Ako) (siehe Beitrag Decker und Kaplan in diesem Band).

Die Untersuchung nimmt die Perspektive der Studierenden ein und erfasst die Zufriedenheit dieser mit der Gestaltung des Moduls, der Sensibilisierung bzw. Vorbereitung durch das Modul sowie positive Aspekte und Verbesserungsvorschläge der Interviewten. Erkenntnisse darüber, wie die Absolvent:innen des Moduls dieses bewerten, welche Inhalte sie für besonders relevant und hilfreich empfinden und welche Aspekte aus ihrer Perspektive zur Verbesserung der Lehre beitragen können, geben sinnvolle Einblicke in die Sichtweisen der Lehramtsstudierenden und stellen wichtige Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des Moduls dar. Die Fragen, ob sich die Studierenden durch das Modul sensibilisiert für das Thema *Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen* und ob und inwiefern sie sich diesbezüglich vorbereitet fühlen, sind darüber hinaus ebenfalls interessant und geben Aufschluss darüber, ob die Ziele, die curricular für das Modul beschrieben werden, aus Sicht der Studierenden erfüllt wurden.

Die qualitative Herangehensweise bietet dabei den Vorteil einer größeren Befragungstiefe im Vergleich zu Fragebogenerhebungen. Die Lehramtsstudierenden können umfassend auf bestimmte Aspekte eingehen, ihre Teilnahme an den Veranstaltungen reflektieren, ihre Sichtweisen erklären und Begründungen sowie weiterführende Überlegungen beschreiben.

Bisher liegen lediglich vereinzelt Studien bezüglich der DSSZ-Module an den lehrerbildenden Universitäten in Deutschland vor. Eine umfangreiche Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ zu den DSSZ-Modulen an den drei Berliner Universitäten durchgeführt (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017). Diese evaluiert das DaZ-Modul der drei Berliner Universitäten mithilfe einer Fragebogenerhebung (n=286) und ergänzender Interviews (n=20) in Bezug auf die Zufriedenheit der Studierenden, positive Aspekte sowie Verbesserungsvorschläge (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 136, 142).

[1] Weitere Beiträge, die im Rahmen der Dissertation entstanden sind, sind in Kaplan 2019 und 2020 zu finden. Das Promotionsvorhaben wurde gefördert durch ein Nachwuchsstipendium der Nachwuchsakademie „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Ebenfalls eine Fragebogenstudie (n=318) mit ergänzenden sogenannten „DaZ-Biografien“[2] (n=32) wurde an der nordrhein-westfälischen Universität Paderborn zum dortigen DaZ-Modul durchgeführt (vgl. Döll, Hägi-Mead und Settinieri 2017). Dabei wurden die Entwicklung der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sowie die Entwicklung der dem Thema beigemessenen Relevanz nach Abschluss des Moduls sowie Vorschläge zur Weiterentwicklung des Moduls erhoben.

Die Ergebnisse beider Studien werden im Beitrag vergleichend hinzugezogen, da die Module sehr ähnlich dem DSSZ-Modul an der Universität Siegen aufgebaut sind.[3] Die wenigen Studien zeigen, dass die Erforschung des DaZ-Moduls ein Desiderat darstellt. Die Ergebnisse der Studien lassen erkennen, dass die Studierenden das DSSZ-Modul durchaus positiv und als wichtig bewerten. Insgesamt wird sich vor allem eine Vergrößerung des Umfangs gewünscht und die Verknüpfung von Theorie und Praxis spielt aus Sicht der Studienteilnehmer:innen eine wichtige Rolle.

Zunächst werden in diesem Beitrag das Erkenntnisinteresse sowie die Herangehensweise der Studie vorgestellt (Kapitel 2), woraufhin in Kapitel 3 die zentralen Ergebnisse ausführlich dargestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einer Beschreibung der Implikationen für die Weiterentwicklung der Lehre im DSSZ-Modul.

16.2 Ziel und Forschungsdesign der Studie

Im Rahmen dieser Studie soll erfasst werden, wie Lehramtsstudierende, die das Siegener DSSZ-Modul durchlaufen haben, dieses bewerten. Zunächst ist grundsätzlich von Interesse, ob und inwiefern die Interviewten mit der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Moduls zufrieden waren. Diesbezüglich wird Gelegenheit gegeben, genauere Angaben einerseits zu positiven, hilfreichen und sinnvollen Aspekten zu äußern sowie andererseits kritische Punkte, Verbesserungsvorschläge und Ideen für Veränderungen anzubringen. Außerdem zielt das Modul darauf ab – wie in der Einführung dieses Sammelbandes dargestellt –, für den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen zu sensibilisieren und darauf vorzubereiten (vgl. FSB Siegen 2014: 3). So soll dementsprechend erfasst werden, ob und inwiefern sich die Lehramtsstudierenden durch das Modul sensibilisiert bzw. vorbereitet fühlen. Folgende Fragestellungen werden daher verfolgt:

- Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem DSSZ-Modul?
- Inwiefern haben die Studierenden das Gefühl, durch das DSSZ-Modul auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet zu sein?
- Welche Aspekte des DSSZ-Moduls erachten die Studierenden als positiv?
- Welche Verbesserungsvorschläge äußern die Studierenden für die Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls?

[2] In den DaZ-Biografien (Deutsch-als-Zweitsprache-Biografien) stellten die Lehramtsstudierenden ihre Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache vor und während des Studiums sowie nach Abschluss des Moduls dar (vgl. Döll, Hägi-Mead und Settinieri 2017: 210).

[3] Nähere Informationen siehe Beitrag *DSSZ-Modul an der Universität Siegen* Decker in diesem Band.

Das Design der empirischen Studie ist qualitativ ausgerichtet, um möglichst breite und tiefgehende Eindrücke der Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu erhalten. Ziel der Untersuchung ist es, die Perspektiven und Erfahrungen der Beteiligten bezogen auf die Inhalte des DSSZ-Moduls zu rekonstruieren, wie es dem qualitativen Paradigma entspricht:

> *Es [das qualitative Paradigma, IK] zielt primär auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext ab, wobei es vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten ankommt, also darauf, was ihnen wichtig ist, welche Lebenserfahrungen sie mitbringen und welche Ziele sie verfolgen. (Döring und Bortz 2016: 63)*

Es geht also darum, latente Sinnstrukturen zu erfassen und zu interpretieren, wobei auch Quantifizierungen vorgenommen werden können, z.B. wie oft oder wie häufig etwas gesagt wurde.

Die Erhebungsmethode stellt das problemzentrierte Interview nach Witzel und Reiter (2012) dar, welches eine Fokussierung auf ein bestimmtes Thema mithilfe eines Leitfadens erlaubt, jedoch gleichzeitig eine offene Gesprächsführung ermöglicht, sodass Fragereihenfolge und Formulierungen der Fragen variieren können (vgl. Misoch 2019).

Die Interviews wurden vollständig transkribiert, wobei sich die Transkriptionskonventionen grundsätzlich an denen des Minimaltranskriptes des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (Selting et al. 2009) orientieren, jedoch zugunsten der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in einigen Punkten angepasst und an das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem (Dresing und Pehl 2018), welches auch von Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022: 200f.) vorgeschlagen wird, angelehnt sind. Dabei wird wörtlich transkribiert, Wortverschleifungen und -reduktionen werden an das Schriftsprachliche angenähert (bspw. wird „hamma“ zu „haben wir“) und Dialekte möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt (vgl. Dresing und Pehl 2018: 21).

Die Auswertungsmethode stellt die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) dar, wobei es drei Herangehensweisen gibt, die für sich oder aufeinander aufbauend angewendet werden können. Für die Analyse der Interviews bezüglich der Einstellungen zum Modul wurde sowohl inhaltlich strukturierend als auch evaluativ vorgegangen.[4] Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial thematisch interpretiert und kategorisiert, sodass aus den Daten die für das Forschungsinteresse bedeutsamen Aussagen gebündelt werden können. Diese Auswertungsstrategie wurde vorrangig für die Analyse der positiven Aspekte sowie für Verbesserungsvorschläge verwendet. Dabei wurde z.B. der Aspekt, dass die Analyse und Bewertung von Schülertexten besonders hilfreich waren, zu einer thematischen Kategorie *Schülertexte analysieren und bewerten* zusammengefasst, da dieser immer wieder in ähnlicher Weise beschrieben wurde. Mithilfe der evaluativen Inhaltsanalyse können die Aussagen eingeschätzt, klassifiziert und bewertet werden, sodass Bewertungskategorien entstehen, die verschiedene Ausprägungen beinhalten. Zum Beispiel

[4] Die dritte Herangehensweise besteht in der typenbildenden Inhaltsanalyse, welche in dem bereits angesprochenen Promotionsprojekt angewendet wurde, jedoch für die Auswertung der Einstellungen zum DaZ-Modul nicht verfolgt wurde. In dem Promotionsprojekt wurden insgesamt 6 Typen zur Einstellung von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule herausgebildet (vgl. Kaplan 2023).

wurden bezüglich der Kategorie *Zufriedenheit mit dem Modul* die Ausprägungen *sehr zufrieden, eher zufrieden, eher unzufrieden* und *unzufrieden* im Sinne einer vierstufigen Ordinalskala[5] evaluativ differenziert.

Die Daten wurden mithilfe des Datenanalyse-Programms MAXQDA ausgewertet, welches eine erhebliche Unterstützung bietet, um die Übersicht über die umfangreiche Datenmenge zu behalten und ein in sich stimmiges, den Daten entsprechendes Kategoriensystem zu generieren.

Die Teilnahme an einem Interview beruhte auf Freiwilligkeit. Die Studierenden wurden in verschiedenen Seminaren des Moduls persönlich angesprochen, an der Interviewstudie teilzunehmen, um einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Moduls leisten zu können. Die Gesamt-Stichprobe umfasst 40 Interviews an drei verschiedenen Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Davon sind insgesamt 16 Interviews mit Lehramtsstudierenden der Universität Siegen erhoben worden, welche in diesem Beitrag fokussiert werden. Tabelle 1 zeigt die vertretenen Studienformen der Lehramtsstudierenden aus Siegen.

Lehramt an/für	Fälle
Grundschule	12
Haupt-/ Real-/ Sekundar-/ Gesamtschule	2
Gymnasium/ Gesamtschule	2
Gesamt	16

Tabelle 1: Stichprobe der empirischen Untersuchung

Dementsprechend wurden mehrheitlich Grundschullehramtsstudierende interviewt.[6] Jeweils 2 Studierende des Lehramts an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen sowie Gymnasium/Gesamtschule waren für ein Interview bereit und kein Studierender des Lehramts an Berufskollegs. Das Merkmal Fach bzw. Fächerkombination wurde ebenfalls erhoben, da die Vorkenntnisse der Studierenden für die inhaltliche Ausgestaltung des Moduls eine Rolle spielen können. Dazu ist festzustellen, dass insgesamt 14 Interviewte sprachliche Grundbildung oder das Fach Deutsch studieren und lediglich 2 Studierende andere Fächerkombinationen wie Mathematik und Geografie belegen. Die Studierenden haben somit fast alle germanistische (Grund-) Kenntnisse.

16.3 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviewstudie bezüglich der Zufriedenheit mit dem Modul, der Vorbereitung durch das Modul sowie bezüglich positiver Aspekte und Verbesserungsvorschläge aufgezeigt und mit Ausschnitten aus den Transkripten veranschaulicht.

[5] Bei einer Ordinalskala geht es darum eine Rangfolge zu ermitteln, d.h. wie stark oder wie hoch etwas ausgeprägt ist (vgl. auch Bortz und Döring 2016: 239f.).

[6] Da die Teilnahme an den Interviews freiwillig war, wurde kein Einfluss darauf genommen, welche Studierenden sich gemeldet haben. Die Grundschullehramtsstudierenden haben sich am häufigsten für ein Interview zur Verfügung gestellt.

16.3.1 Zufriedenheit mit dem DSSZ-Modul

Die Zufriedenheit mit dem DSSZ-Modul kann als Einstellung der interviewten Studierenden zum Einstellungsobjekt *DaZ-Modul* definiert werden (vgl. auch Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 129). Zur Erhebung der Modulzufriedenheit haben die Befragten das Modul global bewertet. Insgesamt zeigen die Interviews, dass die Relevanz der Inhalte des Moduls von den Lehramtsstudierenden als hoch eingeschätzt wird. Die Sinnhaftigkeit des obligatorisch zu absolvierenden Moduls wird häufig betont, wie nachfolgender Abschnitt veranschaulicht:

> *Also ich fand dieses Modul halt generell total wichtig und auch/ also ich fand es auch gut, dass es wirklich Pflicht ist, weil sonst hätte ich es vielleicht (.) selber muss man ja auch so ehrlich sein (.) vielleicht hätte ich es sonst auch nicht gemacht, weil ich gesagt hätte, ach, ich mache ja schon Deutsch und das wird schon alles nicht so anders sein, aber (.) ich finde es gut, dass es Pflicht ist und ich finde es auch/ also ich fand es wirklich ja wertvoll einfach (.) also man kann es wirklich einfach gebrauchen, ja (lacht).*

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die interviewten Lehramtsstudierenden durchaus für die Wichtigkeit der Thematik sensibilisiert sind.

Tabelle 2 ist die Verteilung der Fälle auf die Ausprägungen *sehr zufrieden, eher zufrieden, eher unzufrieden* und *unzufrieden* zu entnehmen.

Zufriedenheit mit dem DaZ-Modul	Fälle
Sehr zufrieden	3
Eher zufrieden	8
Eher unzufrieden	3
Unzufrieden	2
Gesamt	16

Tabelle 2: Evaluative Auswertung der Zufriedenheit der Interviewten mit dem DSSZ-Modul

Mit der Gestaltung des Moduls waren insgesamt 3 Interviewte *sehr zufrieden*. Diese haben ohne Einschränkungen positiv geantwortet, wie diese Lehramtsstudierende anschaulich beschreibt:

> *Mir hat das also ehrlich gesagt sehr gut gefallen. Ich fand es richtig sinnvoll. Das hat mir sogar Spaß gemacht, weil man endlich mal ein bisschen, ein bisschen, sage ich jetzt mal, sowieso aktiv werden konnte und natürlich, weil, äh, das wirklich <<betont> das> Problem ist, was wir angehen müssen und womit wir konfrontiert werden und was wir lernen müssen und da hatte man irgendwie natürlich direkt den Bezug zum späteren Beruf.*

Die meisten Lehramtsstudierenden bewerten das Siegener Modul eher positiv mit 8 von 16 Fällen, d.h. diese äußern sich bis auf wenige Kritikpunkte positiv zu den Inhalten und den organisatorischen Aspekten. Insgesamt fällt die Zufriedenheit mit dem Modul mit fast 70% positiv aus (11 von 16 Fällen sind *sehr zufrieden* bzw. *eher zufrieden*). Im Vergleich zu den beiden weiteren Standorten, die in der empirischen Untersuchung einbezogen wurden, zeigen sich

die Siegener Lehramtsstudierenden am zufriedensten. Doch auch die Studierenden der beiden anderen Universitäten bewerten das Modul der jeweiligen Universität zu über 60% positiv. Im Vergleich fiel die Bewertung der Modul-Zufriedenheit der quantitativen Befragung des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen" mit 80% etwas höher aus (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 137). Als *eher unzufrieden* wurden die Äußerungen evaluativ bewertet, die überwiegend kritische, aber mindestens einen positiven Aspekt enthalten. Gänzlich *unzufrieden* bedeutet entsprechend, dass kein positiver Aspekt genannt wurde. *Eher unzufrieden* oder *unzufrieden* waren insgesamt 5 der 16 Fälle. Ein Beispiel für die Ausprägung *unzufrieden* zeigt diese Antwort einer Studierenden auf die Frage, warum sie sich für das Interview bereit erklärt hat:

> *Ähm, ich wollte mich erst nicht melden, weil ich halt so gedacht habe, so jetzt was soll ich da großartig erzählen? Ich habe ja eh nichts gemacht, äh, ich hatte dann gesehen, dass sich nur so wenige angemeldet hatten und ich dachte mir „ja, kannst du ja mal deinem Ärger ein bisschen Luft machen." Habe ich ein bisschen, also es ist schon so, dass mich das so ein bisschen, ähm, genervt hat, dass das immer nur so oberflächlich war und dass das, ähm, ja, es war oberflächlich, aber dafür auch sehr viel also, dass man wirklich nicht, äh, weiter tiefergehender mit beschäftigen konnte, ähm, ja, ich bin jetzt auch mal gespannt auf mein Portfolio (lacht), aber ja, ich wollte einfach mal gucken, ob ich noch was dazu beitragen kann, dass sich das Modul vielleicht verändert oder dass man das nochmal überarbeitet.*

Die Motivation dieser Studierenden, an dem Interview teilzunehmen, liegt in der Unzufriedenheit und dem Wunsch nach Veränderung des Moduls, vor allem bezüglich der Möglichkeit einer Vertiefung der gelehrten Inhalte. Aber auch in Bezug auf die Vorbereitung durch das Modul drückt die Interviewte Zweifel aus, was im folgenden Kapitel näher beleuchtet wird.

16.3.2 Vorbereitung durch das Modul

Auch bei der Auswertung bezüglich der Vorbereitung durch das DSSZ-Modul wurde eine evaluative Inhaltsanalyse durchgeführt. Dabei wurde erfasst, ob und inwiefern die interviewten Lehramtsstudierenden das Gefühl hatten, durch die Lehrveranstaltungen im Rahmen des Moduls auf den Unterricht in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen vorbereitet zu sein. Die Äußerungen der Interviewten wurden in folgende Ausprägungen unterteilt: *vorbereitet, etwas vorbereiteter, sensibilisiert, eher nicht vorbereitet* und *nicht vorbereitet*. Wie im vorherigen Kapitel angesprochen, antwortet die Studierende des Lehramts Grundschule auf die Frage, ob sie sich auf den Umgang mit sprachlich-kulturell diversen Klassen durch das Modul vorbereiteter fühlt, kritisch:

> *Teils, ähm, ich habe auf jeden Fall Sachen kennengelernt zum Beispiel diese Fehleranalyse, Interferenz auf jeden Fall, das mir hilft, wo ich weiß, ok, wenn ich ein Kind habe, was halt nicht Deutsch als Muttersprache hat, dann kann ich nach diesen Fehlern suchen, die häufig auftreten, wenn man die Sprachen vergleicht, aber, ähm, jetzt zum Beispiel Differenzieren von Materialien, ähm, mit Materialien oder gezielte Förderung von Sprache, das hat mir irgendwie gefehlt, ähm, dadurch, dass es halt nur so einmal überflogen und angesprochen wurde und, äh, ja, ich bin froh, dass ich erst am Ende des Bachelors bin und noch nicht mit dem Master fertig*

bin, denn sonst würde ich mich vielleicht ein bisschen überfordert fühlen. Ich würde mir halt echt wünschen, wenn es wirklich mehr dazu geben würde, also man könnte das ins Deutschstudium halt integrieren oder halt nochmal irgendwie oder zwei Module draus machen oder so, dass man das wirklich tiefergehender, ja, tiefergehender behandelt, ja, das war das Wort.

Hier nennt die Studierende sowohl Aspekte, die sie hilfreich fand und gelernt hat, als auch Bereiche, die ihr „gefehlt" haben bzw. zu kurz behandelt wurden. Es wird deutlich, dass sie umfassendere Lerngelegenheiten zu dieser Thematik im Rahmen des Studiums für sinnvoll hält. Weiter führt sie aus:

Also, wenn das jetzt erst im Master wäre, äh, wäre das natürlich echt blöd, weil ich mich dann wirklich nicht ganz so vorbereitet fühlen würde. Ich weiß gar nicht im Master gibt es kein Modul dazu?

Diese Aussagen der Studierenden führten zur Kategorisierung in die Ausprägung *eher nicht vorbereitet*. Tabelle 3 zeigt die evaluative Auswertung der Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul mit den verschiedenen Ausprägungen.

Einstellung zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul	Fälle
Vorbereitet	3
Etwas vorbereiteter	5
Sensibilisiert	4
Eher nicht vorbereitet	3
Nicht vorbereitet	1
Gesamt	16

Tabelle 3: Evaluative Auswertung der Einstellung der interviewten Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung durch das DaZ-Modul

Die Ausprägung *sensibilisiert* bezieht sich darauf, dass einige Studierende (4 Fälle) beschreiben, dass ihnen das Modul „die Augen geöffnet" hat:

Da habe ich früher überhaupt nicht nachgedacht drüber, also das war für mich/ [7] (.) für mich ist die Aufgabe klar, dann ist die für den Schüler auch klar, aber das stimmt/ das hat mir nochmal, ne? Kann ja gar nicht/ (.) ich bin ja viel weiter vom Denken her und von der Sprache her und dann muss man da sch/ (.) hat mir das schon ein bisschen die Augen geöffnet, dass man da mal darauf achten sollte, auch in Schulbüchern mal zu gucken, wie sind da die Aufgaben gestellt? Kann man die verstehen? Kann man die vielleicht auch falsch verstehen? Und dass man das dann auf jeden Fall bei der Besprechung von aufgaben auch immer (--) mit einbezieht.

[7] Das Zeichen / wird immer dann verwendet, wenn ein Wort oder ein Satz im Interviewgespräch abgebrochen wurde (vgl. Dresing und Pehl 2018).

In Abgrenzung zu den anderen Ausprägungen ist hierbei entscheidend, dass sich diese Studierenden zwar sensibilisiert fühlen, aber sie nicht das Gefühl haben, auf die Herausforderung, eine sprachlich und kulturell heterogene Klasse zu unterrichten, vorbereitet zu sein, wie diese Lehramtsstudierende bspw. beschreibt:

> *Ich habe da jetzt noch keine/ nicht das Gefühl, dass ich in irgendeiner Weise da eine besondere Kompetenz oder mich da verbessern konnte oder genau weiß/ auch nicht durch das Modul, also ich fühle mich sensibilisierter so und ich weiß, worauf ich zurückgreifen kann im Zweifel, aber wirklich, ähm, (.) souverän damit umzugehen, dafür bräuchte ich Zeit.*

Eine Sensibilisierung für das Thema findet statt und die Relevanz dieser für den zukünftigen Lehrberuf wird von den Befragten erkannt und als wichtig eingeschätzt. Ein Gefühl der Vorbereitung ist dabei jedoch nicht entstanden. Dies spiegelt sich ebenfalls in der Studie zum DaZ-Modul der Universität Paderborn wider (vgl. Döll, Hägi-Mead und Settinieri 2017: 213). Hierbei spielt aus Sicht vieler Studierender das Sammeln von Erfahrungen im Lehreralltag eine entscheidende Rolle, so dass fraglich ist, ob und inwiefern ein Gefühl der Vorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung überhaupt erlangt werden kann. Dies wird auch teilweise von den Interviewten selbst angesprochen:

> *I: Fühlen sie sich ähm dadurch besser vorbereitet auch auf den Unterricht?*
>
> *B: Ähm, schwierig nachher, nicht so, ja, schwierig zu sagen, weil ich mich allgemein auch vom Studium nicht wirklich vorbereitet <<lachend> fühle> deswegen, äh, weil ja gut ich, ich sehe das halt eher, dass man, äh, theoretische Aspekte auch nur (--) dann wirklich lernen kann, wenn man die auch praktisch anwendet.*

8 Interviewte der Stichprobe fühlen sich durch das Modul *vorbereitet* oder *etwas vorbereiteter*. 4 der befragten Studierenden fühlen sich *eher nicht vorbereitet* oder *nicht vorbereitet*, wie das eingangs beschriebene Beispiel zeigt. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Stichprobe der weiteren Universitäten fällt die Einschätzung zur Vorbereitung durch das Modul der Siegener Studierenden etwas positiver aus. Die Interviewten der beiden anderen Standorte fühlen sich zu 32,5% *vorbereitet* bzw. *etwas vorbereiteter*.

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei 50% der Befragten ein Gefühl der Vorbereitung durch das Modul entstanden ist und zusätzlich 25% der Lehramtsstudierenden explizit angaben, durch das Modul zumindest eine Sensibilisierung erfahren zu haben. Fraglich bleibt jedoch, inwiefern sich angehende Lehrkräfte in der Phase des Bachelor- oder Masterstudiums vorbereitet fühlen können bzw. wie die Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen, um ein Gefühl der Vorbereitung entstehen zu lassen. Hierzu können die Ergebnisse der Auswertungen der positiven Aspekte und Verbesserungsvorschläge wichtige Erkenntnisse aufzeigen, welche in den nächsten beiden Kapiteln dargestellt werden.

16.3.3 Positive Aspekte

Zusätzlich zur globalen Bewertung des Moduls sowie zur Einschätzung der Vorbereitung durch das Modul wurden die Interviewten gefragt, welche Aspekte ihnen besonders gut gefallen haben bzw. aus ihrer Sicht hilfreich waren. Die Aussagen wurden nach der Transkription inhaltlich strukturierend ausgewertet und können der Tabelle 4 entnommen werden.

Genannte positive bzw. hilfreiche Aspekte	Nennungen[8]
Schülertexte analysieren und bewerten	12
Aufgaben analysieren und gestalten	8
Seminar	7
Praxisbezogene Inhalte[9]	6
Konkrete Sprachfördermethoden	4
Sprachstandsdiagnostik	2
Stolpersteine der deutschen Sprache	2
E-Learning	1
Gesamt	42

Tabelle 4: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten positiven bzw. hilfreichen Aspekten

Insgesamt wurden 8 unterschiedliche Aspekte 42 Mal genannt, wobei lediglich in einem Interview auf die strukturelle Ausgestaltung des Moduls, nämlich das E-Learning als Vorlesungsformat, eingegangen wurde. Sehr allgemeine Aspekte beinhalten die Kategorien *Seminar* (7 Nennungen) und *Praxisbezogene Inhalte* (6 Nennungen), was bedeutet, dass der Aspekt generell als positiv erwähnt wird, wie z.B. „also das Seminar fand ich schon sehr hilfreich". Am häufigsten geben die Interviewten das Analysieren und Bewerten von (authentischen) Schülertexten als positiven Aspekt an (12 Nennungen), wie dieses Zitat verdeutlicht:

> *Man arbeitet ja dann auch mit reellen Schülertexten und das hat einem schon Anregungen gegeben (--) ja, weil man halt genau weiß, das ist von einem Kind geschrieben, also das kam auch von einer Schule und damit, mit diesem Text haben sich schon Lehrer befasst und mit diesem Text befasse ich mich jetzt. Wir hatten da zum Beispiel so ein Beispiel mit, äh, Lehrerkommentaren zu den Schülertexten und wir hatten dann verglichen, was ha/ halt andere Lehrer dazu, äh, für ein Kommentar geschrieben haben und was wir jetzt für ein Kommentar schreiben könnten und das fand ich schon sehr hilfreich, also dadurch wird einem ja auch bewusst, also dass, ja, gut der Text wurde jetzt wirklich in der schule bearbeitet und stell dir mal vor, du hättest jetzt da am Schreibtisch gesessen und hättest so einen Text vor dich gehabt/ vor dir gehabt und, äh, hättest den halt bewerten müssen oder kommentieren.*

In diesem Zusammenhang wird von einigen Interviewten erklärt, dass dadurch eine Reflexion der eigenen Einstellung zum Umgang mit Fehlern stattgefunden hat:

[8] Diese Zahl bezieht sich auf die Nennungen in verschiedenen Fällen. Es kann also sein, dass in einem einzigen Fall mehrfach darüber gesprochen wurde, dass besonders die praxisorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen hilfreich war. Dies wurde jedoch in der Tabelle als eine Nennung zusammengefasst, um zu vermeiden, dass wiederholte Aussagen eines Interviewten die Auswertung beeinflussen.

[9] Die Kategorie *Praxisbezogene Inhalte* umfasst grundsätzlich als Oberbegriff viele der genannten inhaltlichen Aspekte. Diese wurden jedoch getrennt aufgeführt, da es einen Unterschied darstellt, ob – wie im Fall der Kategorisierung durch den Code *Praxisbezogene Inhalte* – allgemein davon gesprochen wurde, dass die praktische Ausrichtung des Moduls positiv zu bewerten ist oder ob konkreter bspw. die Auseinandersetzung mit Schülertexten als hilfreich beschrieben wurde, was entsprechend mit dem Code *Schülertexte analysieren und bewerten* kategorisiert wurde.

B: Ähm, auch die Texte, die wir im Seminar bekommen haben von den Kindern, die zu analysieren und halt auch nicht nur zu sehen so, das ist falsch, das ist falsch, das ist falsch, sondern <<lachend> das kann das Kind schon>

I: Also nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken zu sehen?

B: Genau, man, ne? hat ja als Lehrer gerne mal den Rotstift <<lachend> schon im Kopf>, dass man sich halt so ein bisschen davon löst und erstmal guckt, was ist überhaupt richtig und was ist toll, ne? ja.

Die konkrete Auseinandersetzung mit (authentischen) Schülertexten sowie die Analyse und sprachsensible Aufbereitung von Aufgaben sind zusammenfassend die aus Sicht der Studierenden hilfreichsten Aspekte des DSSZ-Moduls. Die Ergebnisse bezüglich positiver Aspekte der „Sprachen – Bilden – Chancen"-Studie lassen sich hier sehr gut vergleichen, denn demzufolge wurden ebenfalls die *allgemeine Praxisorientierung*, *Fachbeispiele* und *Texte von Lernenden analysieren* am häufigsten genannt (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 140).

16.3.4 Verbesserungsvorschläge

Die Darstellung der Auswertung der von den Lehramtsstudierenden genannten Verbesserungsvorschläge erfolgt aufgeteilt nach inhaltlichen sowie strukturellen Aspekten. Im Vergleich zu den von den interviewten Lehramtsstudierenden genannten positiven Merkmalen werden wesentlich weniger Verbesserungsvorschläge, die die inhaltliche Ausgestaltung des DaZ-Moduls betreffen, geäußert, wie die Tabelle 5 zeigt.

Inhaltliche Verbesserungsvorschläge	Nennungen
Mehr Praxisbezug	4
Weniger Lehrplananalyse	3
Mehr zum Vergleich anderer Sprachen mit dem Deutschen	2
Mehr zu Sprachfördermethoden	2
Gesamt	11

Tabelle 5: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten inhaltlichen Verbesserungsvorschläge

Insgesamt wurden 4 Aspekte, die aus Sicht der Lehramtsstudierenden inhaltlich verbessert werden könnten, 11 Mal genannt. Interessant ist hier, dass der Wunsch nach mehr Praxisbezug am häufigsten genannt wird, obwohl die praktische Ausrichtung des Moduls auf der anderen Seite häufig als positiv hervorgehoben wurde. Der Stellenwert des Praxisbezugs wird somit noch einmal besonders deutlich, was sich mit den Ergebnissen der Berliner- sowie Paderborner DaZ-Modul-Befragungen ebenfalls deckt (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 141, vgl. Döll, Hägi-Mead und Settinieri 2017: 211). Aktuell wird der Praxisbezug in den Seminaren des DSSZ-Moduls durch Kooperationen mit Schulen erheblich verstärkt.[10]

[10] Siehe bspw. das Projekt „Sprachsensible, digital gestützte Lernarrangements entwickeln und erproben" (SpradiLe).

Des Weiteren wird von den Studierenden vorgeschlagen, im Rahmen der Seminare weniger auf die Kernlehrpläne einzugehen. Die Analyse bezieht sich dabei auf die sprachlichen Anforderungen der Fächer und soll dementsprechend dafür sensibilisieren, dass Sprache in jedem Fach eine wichtige Rolle spielt und die Anforderungen diesbezüglich teilweise überraschend hoch sind. Doch werden die Lehrpläne den Lehramtsstudierenden zufolge in vielen anderen Veranstaltungen ebenfalls analysiert. Der Vergleich der deutschen Sprache mit anderen Sprachen sowie Sprachfördermethoden sind hingegen aus Sicht der Interviewten durchaus in umfassenderem Maße zu thematisierende Inhalte.

Die weiteren Punkte zur Verbesserung des Moduls beziehen sich auf die strukturelle Ebene, was Tabelle 6 zu entnehmen ist.

Strukturelle Verbesserungsvorschläge	Nennungen
Umfangreicheres Modul	5
Online-Vorlesungsformat ändern	3
Differenzierung in philologische und nicht philologische Studiengänge	3
Verzahnung mit Praxisphasen	3
Vorlesungsformat ändern	2
Fächerdifferenzierung	1
Seminare anstatt Vorlesung	1
Integration in das Deutschstudium	1
Gesamt	19

Tabelle 6: Inhaltlich strukturierende Auswertung der von den Studierenden genannten strukturellen Verbesserungsvorschläge

Hier werden 8 Aspekte zur Verbesserung des Moduls insgesamt 19 Mal genannt. Der häufigste Aspekt betrifft eine Erweiterung des Umfangs des Moduls. Überwiegend wird dazu kritisiert, dass die verschiedenen Themen durch die Kürze des Moduls kaum tiefergehend behandelt werden konnten:

> *Ich finde aber, dass man das [.] vielleicht, ähm, breiter machen sollte, also nicht nur eine Vorlesung und ein Seminar, weil das ist einfach in einem Seminar jede Woche ein neues Thema, das ist einfach, finde ich, zu oberflächlich, also ich, ähm, glaube, man sollte das sowieso ins Studium, also vor allem ins Deutschstudium, vor allen Dingen, besser integrieren, ähm [.] ja, ich habe jetzt meine vier Modulteile jetzt auch fertig aus Deutsch und weiß nicht, da hat mir das noch so ein bisschen gefehlt. Klar, man hatte halt dieses/ also ich hatte Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur, sowas, das man da ein paar Anregungen bekommt, aber diese Theorie, dieses ja, und auch tiefergehend in die Theorie, das hat mir gefehlt und das hatte ich jetzt in dem DSSZ-Modul auch nicht, ähm, also in meinem Empfinden nach habe ich das halt nicht gehabt, ähm, ja und das war halt ein bisschen/ ich glaube, weil man so viel nur drüber geflogen ist und nicht so viel in die Tiefe gehen konnte, war es halt für mich ein bisschen, naja, schade.*

Die interviewte Lehramtsstudierende spricht hier explizit an, dass die Inhalte „zu oberflächlich“ thematisiert wurden und vor allem die Theorie nicht angemessen umfassend besprochen werden konnte. Zusätzlich dazu schlägt sie vor, das Modul ins Studium bzw. ins Deutschstudium zu integrieren. Der Interviewstudie, die im Rahmen des Berliner Projekts zusätzlich zur quantitativen Befragung durchgeführt wurde, zufolge, wünschten sich auch dort mehrere Studierende eine Vergrößerung des Umfangs, um unter anderem Inhalte vertiefen zu können (vgl. Paetsch, Wagner und Darsow 2017: 143). „Mehr DaZ-Inhalte im Studium“ wurde ebenfalls als einer der Hauptbefunde des Paderborner Projekts aufgeführt (vgl. Döll, Hägi-Mead und Settinieri 2017: 211). Aktuell werden Weiterbildungsstudiengänge zum Thema *Deutsch als Zweitsprache* angeboten, jedoch beziehen sich deren Inhalten schwerpunktmäßig auf den Unterricht von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit geringen Deutschkenntnissen.[11]

Drei der 16 Interviewten erachteten die Vorlesung als reine Online-Veranstaltung als verbesserungswürdig. Diese Studierenden erklärten, dass sie ein Präsenzformat als hilfreicher einschätzen würden.

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft den Wunsch nach Ausdifferenzierung der Veranstaltungen. Dazu wird vor allem der Vorschlag geäußert, möglichst beide Modulelemente – also Vorlesung und Seminar – nach philologischen sowie nicht-philologischen Fächern zu unterteilen. Hier zeigt sich die Relevanz des Vorwissens der Studierenden, denn es wird angemerkt, dass diejenigen, die kaum über sprachbezogene Kenntnisse durch ihre nicht-philologische Fächerwahl verfügen, andere Voraussetzungen mitbringen als diejenigen, die sprachliche Fächer studieren. Bei der Neustrukturierung des DSSZ-Moduls an der Universität Siegen in den Master wird genau dieser Aspekt mitberücksichtigt, da eine Ausdifferenzierung der Lehrveranstaltungen geplant ist.

Auch die Verzahnung mit Praxisphasen ist ein Verbesserungsvorschlag, bei dem wiederum der Wunsch nach Praxisorientierung zum Ausdruck kommt. Die Verbindung der Veranstaltungen des DSSZ-Moduls mit zuvor zu absolvierenden Praktika oder mit dem Praxissemester erscheint dabei besonders gewinnbringend, was ebenfalls zukünftig durch die Verlegung des Moduls in den Master-Studiengang umgesetzt wird.

16.4 Fazit und Ausblick

Die Interviewstudie konnte interessante Einblicke in die Sichtweisen der Studierenden in Bezug auf das Modul aufzeigen. Mehrheitlich sind die Studierenden mit der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung *zufrieden* (67,5%). Interessant dabei ist vor allem der Vergleich der als positiv erachteten Aspekte mit den Verbesserungsvorschlägen der Lehramtsstudierenden. Es fällt auf, dass hinsichtlich der positiven Aspekte fast ausschließlich inhaltliche

[11] An der Universität Siegen kann das weiterbildende Studienangebot DaZSi studiert werden (https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/ (25.02.2024), vgl. auch Decker/Sonntag/Siebert-Ott 2019), an der Technischen Universität Dortmund das DaF/DaZ-Zertifikat (http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/de/Studium/DaF_DaZ-Zertifikat/index.html (25.02.2024)) und an der Universität zu Köln der Weiterbildungsstudiengang Deutsch als Zweitsprache (https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/weiterbildungsstudium-daz/ (25.02.2024)).

Punkte genannt wurden, was darauf schließen lässt, dass die inhaltliche Gestaltung des Moduls insgesamt aus Sicht der Studierenden sinnvoll und gewinnbringend ist. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich demgegenüber überwiegend auf die strukturelle Ebene, was impliziert, dass diesbezüglich das größte Potential zur Weiterentwicklung des Moduls aus Studierenden-Perspektive besteht. Am häufigsten wünschen sich die Studierenden allgemein einen Ausbau des Moduls.

Bezüglich der Vorbereitung bzw. Sensibilisierung durch das Modul zeigt sich, dass aus Sicht der Lehramtsstudierenden eine Sensibilisierung für das Thema stattgefunden hat, welches eines der curricularen Ziele des Moduls darstellt. 50% der Interviewten haben außerdem das Gefühl durch das Modul *etwas vorbereiteter* bzw. *vorbereitet* auf den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen zu sein. Als zentral für die Vorbereitung sehen die Befragten einerseits die praktische Ausrichtung des Moduls, welche inhaltlich durch die konkrete Auseinandersetzung mit (authentischen) Schülertexten sowie die Analyse und sprachsensible Aufbereitung von Aufgaben bereits als sinnvolle Aspekte hervorgehoben wird, andererseits kann strukturell durch die Verzahnung mit Praxisphasen oder Kooperationen mit Schulen die praxisnahe Vermittlung der Inhalte ausgebaut werden. Dass das Modul an der Universität Siegen aktuell in den Master integriert wird, ist ein wesentlicher Schritt, der durch die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Verknüpfung mit dem Praxissemester einen deutlichen Gewinn für die Lehramtsstudierenden darstellen kann.

16.5 Literatur

Baumann, Barbara und Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Döll, Marion, Hägi-Mead, Sara und Settinieri, Julia (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder und Annika Witte (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 203–215.

Döring, Nicola und Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

FSB Siegen: Fachspezifische Bestimmung für das Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Berufskollegs der Universität Siegen (2014). https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/2014/24_2014_fsb_modul_deutsch_ba_lehramt_dssz.pdf (25.02.2023).

Kaplan, Ina (2019): Beurteilungskompetenz von Lehramtsstudierenden in Bezug auf schriftliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ina Kaplan und Inger Petersen (Hrsg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern. Münster: Waxmann. S. 141–158.

Kaplan, Ina (i.E.): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – eine qualitative Studie. Münster: Waxmann.

Kaplan, Ina (2020): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache-Moduls in NRW. In: Nicole Masanek und Jörg Kilian (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin: Peter Lang.

Kuckartz, Udo und Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.

Paetsch, Jennifer, Wagner, Fränze Sophie und Darsow, Annkathrin (2017): Prädikatoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In: Brigitte Jostes, Daniela Caspari und Beate Lütke (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 15. Münster: Waxmann. S. 127–150.

Selting, Marget, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günthner, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzlufft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja und Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkritpionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10. S. 353–404.

Lena Decker

17 Wie können aus Forschungsergebnissen zu Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte Ideen für ein Konzept für ein DSSZ-Seminar entstehen? – Das Projekt „SiFu“

17.1 Einleitung

Text-/Schreibkompetenzen, also die Fähigkeit, „sich mithilfe von geschriebenen Texten in einer über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation (Ehlich 1983) mit anderen zu verständigen“ (Bachmann und Becker-Mrotzek 2017: 25), gehören zu den in der Schule geforderten Schlüsselkompetenzen. Schüler:innen, die nicht oder nur in unzureichendem Maße über diese Kompetenzen verfügen, sind in der Regel weniger bildungserfolgreich:

> *Wer nicht schulsprachlich schreiben kann, ist in allen Fächern – auch bei inhaltlich durchaus richtigen Antworten – in der Bewertung benachteiligt, auch weil der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtbewertung enorm hoch ist. (Neumann 2010: 14)*

Zudem bilden Text-/Schreibkompetenzen eine Kernkompetenz beruflichen Handelns und sind für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben unerlässlich (vgl. Jakobs und Lehnen 2008, Becker-Mrotzek und Roth 2017). Aus diesen Gründen bedarf die Entwicklung dieser komplexen Kompetenzen einer gezielten institutionellen Förderung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schüler:innen – mehrheitlich solche mit Zuwanderungsgeschichte und aus ökonomisch benachteiligten Familien – häufig nicht die erforderlichen Text-/Schreibkompetenzen aufweisen (vgl. schon Feilke 2002). Dass eine solche Förderung in der Regel aber die Ausnahme bleibt, zeigt u.a. das Projekt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“, welches in Kap. 2 vorgestellt wird. Im Anschluss an das Projekt „SiFu“ wurde von Decker et al. (2021) ein Schreibcurriculum für die gymnasiale Oberstufe entwickelt mit dem Ziel, dem konstatierten „Missverhältnis zwischen dem Potenzial des Schreibens im Unterricht als Werkzeug des Lehrens und Lernens und der schulischen Realität“ (Thürmann et al. 2015: 17) entgegenzuwirken. Dieses Schreibcurriculum ist Gegenstand des 3. Kapitels. Im Zentrum dieses Beitrages steht die Frage, wie das Thema „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte“ mit einem Fokus auf das von Decker et al. (2021) entwickelte Schreibcurriculum in ein Seminar zum Thema „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ mit dem Schwerpunkt Sek I/II (Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ))“[1] integriert werden kann (Kap. 4). Abgeschlossen wird dieser Beitrag mit einem Fazit samt einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven (Kap. 5).

[1] Im Folgenden „DSSZ-Seminar“ abgekürzt.

17.2 Das Projekt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“

Thürmann, Pertzel und Schütte stellten bereits 2015 anhand von Stichproben aus dem Unterricht der Sekundarstufe I nordrhein-westfälischer Schulen heraus, dass dem Schreiben in den Sachfächern „ein eher geringer Stellenwert zugebilligt wird“ und damit sein Potential für den Aufbau von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen weitestgehend ungenutzt bleibt (Thürmann et al. 2015: 17). An diese Befunde anknüpfend entstand das Projekt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) (SiFu)“, welches als eines von neun Projekten durch die Universität Siegen im Rahmen der „Regionalen Forschungspartnerschaft 2016/17“ im Themenfeld „Zuwanderung und Integration“ gefördert wurde (Projektlaufzeit: 01.08.2017–31.07.2018).

Die erste Forschungsfrage des Projekts lautete: Welchen Stellenwert hat das Verfassen von Texten und die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen zum einen curricular und zum anderen unterrichtspraktisch im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Kernlehrpläne der ausgewählten Fächer (Deutsch, Religion, Geschichte, Sozialwissenschaft und Biologie) analysiert, eine Fragebogenstudie mit Schüler:innen und Lehrkräften durchgeführt, Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen und Schüler:innenunterlagen untersucht.

Die zweite Fragestellung des Projektes fokussierte auf die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen: Wie können Schüler:innen der Sekundarstufe II – insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte – dabei unterstützt werden, die bildungssprachlichen Anforderungen beim Verfassen von Texten zu meistern? Hier wurde einerseits eine Interviewstudie mit Schüler:innen durchgeführt, andererseits wurden Texte, welche aus dem Korpus der Schüler:innenunterlagen stammen, im Hinblick auf sprachliche und inhaltliche Stärken und Schwächen untersucht (vgl. Decker und Hensel 2019, 2020).

Die Ergebnisse der in diesem Projekt durchgeführten Studien zum Schreiben in der Sekundarstufe II schließen sich nahtlos an die von Thürmann et al. (2015) aus der Sekundarstufe I an:

> *Im Unterricht der betrachteten Fächer wird wenig geschrieben und wenn geschrieben wird, dann eher kognitiv wenig Anspruchsvolles wie das Abschreiben von der Tafel oder das Ausfüllen von Arbeitsblättern; das Schreiben von eigenständigen Texten kommt nur sehr selten vor, ebenso wie ein lernförderliches Feedback oder das Planen und Überarbeiten von Texten. (Decker und Hensel 2020: 36)*

Damit korrespondierend wünschten sich die interviewten Schüler:innen das häufigere Schreiben von Fließtexten im Unterricht und ein detailliertes Feedback von der jeweiligen Lehrkraft zu diesen Texten, um besser auf die Klausuren vorbereitet zu sein. Daneben wurden v.a. Formulierungshilfen als hilfreich erachtet. Des Weiteren zeigte die Interviewstudie, dass es den Schüler:innen an Wissen in Bezug auf den Aufbau von Text-/Schreibkompetenzen fehlt und sie mit diesen in erster Linie Rechtschreibkompetenz sowie das inhaltliche Verstehen von Texten assoziieren (vgl. Bubacz und Kaplan 2018).

Besonders beunruhigend sind die gerade vorgestellten empirischen Befunde insofern, als Schreiben als ein Medium fachlichen Lernens gilt: Den Schüler:innen wird durch das Schreiben der kognitive Zugang zu den Inhalten und den Erkenntnissen des jeweiligen Faches ermöglicht. Schreiben stellt somit ein Werkzeug des Denkens und Lernens dar und kann auch als Problemlöseinstrument bezeichnet werden (vgl. Schmölzer-Eibinger und Thürmann 2015, Anskeit 2019). Hermanns (1988: 71) hat dies mit den folgenden Worten prägnant beschrieben:

> *Erst, wenn ich über ein Thema schreibe, mache ich es mir wirklich zu eigen, nur dann habe ich auch eigene Gedanken dazu, nur dann kann ich auch meine Gedanken wirklich auf ihre Stichhaltigkeit prüfen, weil ich sie dann, auf einem Blatt Papier, vor mir habe.*

Um das Schreiben in den Fachunterricht „zurückzuholen" (vgl. Becker-Mrotzek 2017) schlagen Decker et al. (2021) die Fortführung des Schreibunterrichts aus der Sekundarstufe I im Sinne eines „Schreibcurriculums" vor:

> *In diesem sollte zum einen das Schreiben quantitativ einen angemessenen Stellenwert bekommen, um der Förderung von Schreibkompetenz überhaupt den notwendigen unterrichtlichen Raum zu geben und gleichzeitig aber auch von seinen positiven Effekten auf das fachliche Lernen profitieren zu können. (Decker & Hensel, 2019) Zum anderen sollte es über die gesamte gymnasiale Oberstufe hinweg festlegen, zu welchen Zeitpunkten in welchen unterrichtlichen Kontexten welche Textformen eingeführt und geübt werden sollten. (Decker et al. 2021: 74)*

Im Folgenden sollen die insgesamt vier Textformen dieses Schreibcurriculums vorgestellt werden[2]. Sie lassen sich alle dem komplexen Texthandlungstyp „Argumentieren" zuordnen, welcher nicht nur für das schulische, sondern v.a. auch für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant ist.

17.3 Ein Schreibcurriculum für die gymnasiale Oberstufe

Materialgestütztes Schreiben

Die erste Textform des Schreibcurriculums ist das „Materialgestützte Schreiben", das mit den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife im Oktober 2012 eingeführt wurde. Unterschieden wird hier zwischen dem materialgestützten Verfassen informierender und argumentierender Texte, welche sich hinsichtlich des Ziels und der Funktion voneinander unterscheiden: Aufgaben des informierenden materialgestützten Schreibens verlangen von den Schüler:innen, ihre Leser:innen so über einen Sachverhalt zu informieren, „dass sie eine Vorstellung über wesentliche Aspekte entwickeln können" (KMK 2012: 25). Bei Aufgaben des argumentierenden materialgestützten Schreibens, welche Bestandteil des Schreibcurriculums sind, wird von den Schüler:innen gefordert, unterschiedliche Argumente einer Kontroverse aus drei Bezugsmaterialien – kontinuierliche und diskontinuierliche Texte, wie etwa Diagramme und Tabellen, aber auch Karikaturen oder Fotos – zu entnehmen und diese im eigenen Text zwecks Positionierung zu referieren (vgl. Feilke et al. 2016: 13). Dabei ist es aber nicht notwendig, dass sie diese Materialen, wie beim

[2] Für eine ausführliche Beschreibung dieser Textformen vgl. Decker et al. (2021: 31ff.).

traditionellen „textbezogenen Schreiben", vollständig schriftlich analysieren, sondern Kern materialgestützten Schreibens ist „im Regelfall ein Schreiben zu verschiedenen Materialien und Texten […], die erst durch und für den Schreibprozess aufeinander zu beziehen sind" (Abraham et al. 2015: 5). Damit stellt das materialgestützte Schreiben an die Schüler:innen kognitive und sprachliche Anforderungen, die zu den Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Schreibens gehören (vgl. Abraham et al. 2015). Auch Becker-Mrotzek (2017: 9) vertritt die Position, dass es mit dem Aufgabenformat „Materialgestütztes Schreiben" gelungen ist, „ein Schreibarrangement zu entwickeln, das nicht nur propädeutische Funktionen erfüllt, sondern auch eine angemessene Auseinandersetzung mit Inhalten des Faches Deutsch ermöglicht". Ob das materialgestützte Schreiben sein wissenschaftspropädeutisches Potential entfalten kann, hängt u.a. von der Zieltextsorte ab. So ist es nach Sturm (2017: 19) fraglich, ob die häufig geforderten Zieltextsorten „Leserbrief" und „Blogeintrag" zum Erwerb wissenschaftlicher Text-/Schreibkompetenzen beitragen können. Geeigneter erscheinen hier die Zieltextsorten „Essay", „Vortragstext" oder „(Zeitschriften-)Artikel".

Um das wissenschaftspropädeutische Potenzial des materialgestützten Schreibens optimal nutzen zu können, ist neben einer geeigneten Zieltextsorte auch die Begleitung der Lese- und Schreibprozesse der Schüler:innen seitens der Lehrkräfte „durch gezielte, didaktisch begründete methodische Möglichkeiten" (Goer und Köller 2019: 164) von besonderer Relevanz.

Diskursreferat

Die zweite Textform des Schreibcurriculums stellt die textlinguistisch ausführlich beschriebene und empirisch gut erforschte Textform „Diskursreferat"[3] (vgl. Decker 2016, Decker und Siebert-Ott 2019a, 2019b) dar. Das Diskursreferat weist einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zum gerade vorgestellten materialgestützten Schreiben auf. Es handelt sich bei dieser Textform um einen schriftlichen Vergleich in der Regel zweier *wissenschaftlicher* Texte, in welchen zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Positionen vertreten werden. Dieser Vergleich geschieht im Kontext einer vorgegebenen Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme. An die Schüler:innen stellt diese Textform somit die folgenden Anforderungen: Zunächst müssen die wissenschaftlichen Primärtexte im Hinblick darauf ausgewertet werden, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Anschließend müssen diese Positionen sachgerecht dargestellt werden. In einem nächsten Schritt müssen die Schüler:innen die Positionen vergleichend aufeinander beziehen, also Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Die Produktion eines Diskursreferats verlangt somit die Fähigkeit, Inhalte nicht nur zu reproduzieren, sondern diese selbständig aus verschiedenen Texten zu synthetisieren (vgl. Nelson 2001). Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Schüler:innen gezielt und fachlich fundiert Position beziehen, indem sie sich beispielsweise begründet der Position eines Autors/einer Autorin anschließen bzw. sich von dieser distanzieren (vgl. Steinhoff 2008: 11).

Wie man an den gerade dargestellten Anforderungen erkennt, ist die Textform „Diskursreferat" in einem besonderen Maße geeignet, die Entwicklung der wissenschaftlichen Text-

[3] Neben dem Terminus Diskursreferat findet sich in der Forschung häufig auch die Bezeichnung Kontroversenreferat (vgl. z.B. Steinseifer 2012; Schüler 2018; Niederdorfer et al. 2018).

/Schreibkompetenzen von Schüler:innen gezielt zu fördern, da sie zum einen auf das Verfassen komplexerer Schreibaufgaben an der Hochschule – wie z.B. der Seminararbeit – vorbereitet und zum anderen den diskursiven Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet, sondern explizit darauf Bezug nimmt (vgl. Decker 2016). Auf diese Weise kommt es zur Aktivierung von Denk- und Schreibverfahren, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders relevant sind, z.B. die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen (vgl. Steinhoff 2008: 10).

Kleine Hausarbeit

Besonders an der Textform „Kleine Hausarbeit", der dritten Textform des Schreibcurriculums, ist, dass sie nicht von Forscher:innen aus der Schreibdidaktik stammt, sondern aus der Praxis: Sie wurde an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld über einen längeren Zeitraum entwickelt mit dem Ziel, die wissenschaftlichen Text-/Schreibkompetenzen der Schüler:innen im Rahmen von sogenannten Basiskursen am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II zu fördern und sie auf die Facharbeit vorzubereiten. Im Gegensatz zu den bereits dargestellten Textformen „Materialgestütztes Schreiben" und „Diskursreferat" weist die „Kleine Hausarbeit" einen größeren Umfang (3–5 Seiten) auf. Zudem werden den Schüler:innen zwar in der Hausarbeit zu verwendende (populär-)wissenschaftliche Texte zu einem fächerübergreifenden Kursthema (z.B. Glück oder Heimat) vorgegeben, sie werden aber zusätzlich dazu angeleitet, nach einem weiteren relevanten Text für ihre Fragestellung zu suchen. Ein weiterer Unterschied ist, dass diese Fragestellung von den Schüler:innen – anders als beim materialgestützten Schreiben und dem Diskursreferat – selbständig zu entwickeln und zu formulieren ist. Das Formulieren der Fragestellung ist ein wichtiger Arbeitsschritt beim Verfassen der „Kleinen Hausarbeit" und stellt eine wesentliche wissenschaftliche Leistung dar. Von der Fragestellung hängen Aufbau, Struktur und Inhalt der gesamten Arbeit ab.

Die für die „Kleine Hausarbeit" relevanten Texte müssen dann – ähnlich wie beim Diskursreferat – hinsichtlich der jeweiligen Fragestellung ausgewertet und referiert werden. Bei diesem „Zusammenführen verschiedener Quellen in Form einer neu zu entwerfenden Struktur" (Schüler und Lehnen 2014: 225) werden die Schüler:innen im Rahmen der Basiskurse engmaschig begleitet und erhalten zu ihren Textentwürfen Rückmeldungen „zu inhaltlichen, methodischen, sprachlichen und formalen Aspekten" (Decker et al. 2021: 53).

Facharbeit

Die Facharbeit als letzte Textform des Schreibcurriculums stellt für die Schüler:innen die komplexeste Anforderung dar. Seit der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1997 eingeforderten Intensivierung des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens ist sie zum festen Bestandteil der Kernlehrpläne der Bundesländer geworden, wenn auch in unterschiedlicher Weise (vgl. Steets 2003, Decker et al. 2021). Im Folgenden soll auf die Rahmenbedingungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen genauer eingegangen werden: Die Facharbeit ist in Nordrhein-Westfalen obligatorisch. Sie wird im Winterhalbjahr der Q1 in einem schriftlich belegten Kurs während eines Zeitraums von fünf Monaten verfasst, ersetzt eine Klausur und hat einen Umfang von acht bis zwölf Seiten (vgl. Decker et al. 2021: 62). Ziel der Facharbeit

ist, dass die Schüler:innen beispielhaft lernen, was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man diese verfasst. Sie müssen demnach – im Gegensatz zu den bereits dargestellten Textformen des Schreibcurriculums – weitgehend *selbstständig*

- ein Thema suchen, eingrenzen und strukturieren,
- eine Fragestellung entwickeln,
- Literatur recherchieren, diese ziel- und sachangemessen auswerten und sprachlich angemessen und den wissenschaftlichen Darstellungskonventionen entsprechend referieren,
- ihren Schreibprozess, der ausschließlich außerhalb des Unterrichts stattfindet, planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen (vgl. Decker et al. 2021: 55ff.)

Wie man an diesem Anforderungskatalog sehen kann, stehen Schüler:innen beim Schreiben von Facharbeiten vor ähnlichen Herausforderungen wie Studierende beim Schreiben von Seminararbeiten. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Schüler:innen auf das Anfertigen dieser Arbeit vorbereitet und im Prozess beraten werden.

In Tabelle 1 sind die vier vorgestellten Textformen noch einmal hinsichtlich der Kriterien „Forschungsfrage", „Bezugsmaterialien/-texte", „Zieltextsorte" und „Schreibprozess" vergleichend und zusammenfassend dargestellt, um zu verdeutlichen, wie diese im Verlauf der gymnasialen Oberstufe angeordnet werden können:

Kriterium \ Textform	Materialgestütztes Schreiben	Diskursreferat	Kleine Hausarbeit	Facharbeit
Forschungsfrage	vorgegeben/alle bearbeiten dieselbe Frage	vorgegeben/alle bearbeiten dieselbe Frage	selbständig zu entwickeln, aber in Kursthema eingebettet /alle bearbeiten eine andere, aber thematisch benachbarte Frage	selbständig zu entwickeln/alle bearbeiten eine jeweils andere Frage
Bezugsmaterialien/-texte	zur Verfügung gestellte kontinuierliche und diskontinuierliche Texte (feste Anzahl; mind. 3)	zur Verfügung gestellte wissenschaftliche Fachtexte (feste Anzahl; meist 2 Texte)	zur Verfügung gestellte (populär-)wissenschaftliche Fachtexte + selbstständig zu recherchierende (populär-)wissenschaftliche Fachtexte, Anzahl höher als beim Diskursreferat (feste Anzahl; > 3 Texte	selbstständig zu recherchierende wissenschaftliche Fachtexte, Anzahl höher als bei der kleinen Hausarbeit (variable Anzahl; > 3 Texte)
Zieltextsorte	unterschiedlich	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes, größerer Umfang als beim Diskursreferat	argumentativer Text in Form und Funktion eines wissenschaftlichen Textes, größerer Umfang als bei der kleinen Hausarbeit
Schreibprozess	Festgelegt (wenige Stunden), meist im Unterricht	Festgelegt (wenige Stunden), meist im Unterricht	Festgelegt (mehrere Stunden), im und außerhalb des Unterrichts	Festgelegte Bearbeitungsphase (mehrere Wochen), ausschließlich außerhalb des Unterrichts

Zunehmender Anspruch an die Textkompetenz sowie die Selbstregulation

Tabelle 1: Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Textformen des Schreibcurriculums (Decker et al. 2021: 73)

Decker et al. (2021) weisen jedoch darauf hin, dass die in Tabelle 1 vorgeschlagene Ordnung der Textformen nicht als „starres Gebilde“ zu verstehen ist, sondern neben den konkreten schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen auch die Anforderungen, die mit der jeweiligen Textform verknüpft sind, zu beachten sind. So liegen auf der einen Seite z.B. nachvollziehbare Gründe vor, die Textform „Kleine Hausarbeit“ aufgrund der höheren Anzahl an zu verarbeitenden Texten als komplexer einzuschätzen als die Textform „Diskursreferat“. Auf der anderen Seite fordert letztere durch die zugrundeliegenden *wissenschaftlichen* Bezugstexte von den Schüler:innen möglicherweise ausgeprägtere Lesekompetenzen. Somit müssten beispielsweise auch Überlegungen angestellt werden, wie die Lesekompetenzen der Schüler:innen bezüglich wissenschaftlicher Texte gefördert werden können.

Die Ergebnisse des Projektes „SiFu“ und das im Anschluss an dieses Projekt entwickelte Schreibcurriculum haben zu einem neuen Konzept für ein DSSZ-Seminar mit dem Schwerpunkt Sek I/II geführt. Dieses Seminarkonzept wird im Folgenden dargestellt.

17.4 Konzept für ein DSSZ-Seminar mit dem Schwerpunkt Sek I/II

Bei dem Seminarkonzept steht – wie bereits erwähnt – die Frage im Mittelpunkt, wie die Text-/Schreibkompetenzen insbesondere von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte in der gymnasialen Oberstufe gefördert werden können. Dazu wird den Studierenden zunächst mit Bezug auf einschlägige und aktuelle Fachliteratur deutlich gemacht, was unter Text-/Schreibkompetenzen zu verstehen ist und warum diese Kompetenzen eine zentrale Rolle für den Schulerfolg einnehmen. Anschließend wird ihnen das Schreibcurriculum mit seinen vier Textformen als eine Möglichkeit, die Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen auf- und auszubauen, präsentiert.

Fokussiert werden im Seminar dann die sprachlichen Anforderungen, die die Textformen des Schreibcurriculums an die Schüler:innen stellen: Bei allen vier Textformen müssen sie sich vertieft mit einem fachlichen Gegenstand auseinandersetzen, zu dem in der Regel unterschiedliche Positionen, Theorien etc. existieren. Diese müssen referiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zudem müssen sich die Schüler:innen in dem zu bearbeiteten Diskurs positionieren. Um diese Anforderungen erfüllen zu können, benötigen Schüler:innen Kombinationen aus geeigneten Handlungsschemata und Prozedurenausdrücken, welche in die Schreibdidaktik unter dem Terminus „Textprozeduren“ (vgl. v.a. Feilke 2012) eingegangen sind. Folgende Textprozeduren sind also zentral für die Textformen des Schreibcurriculums:

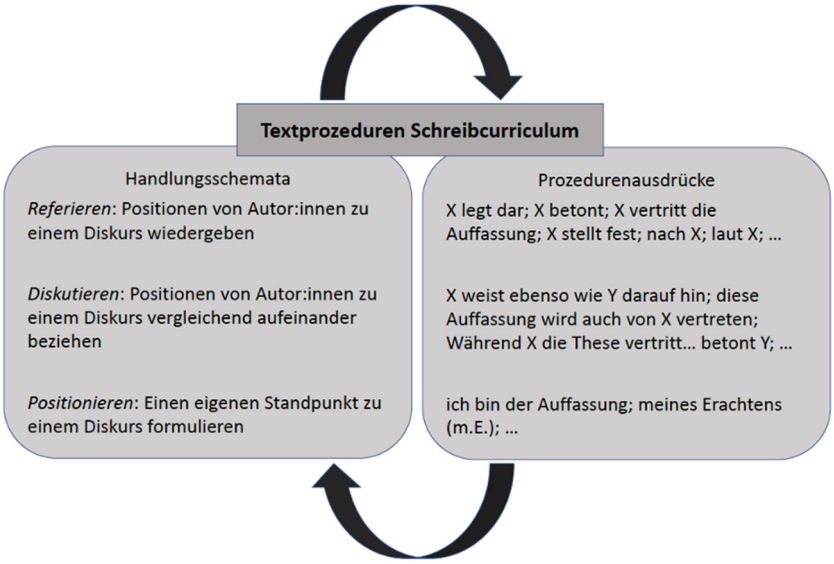


Abbildung 1: Textprozeduren für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird vielfach die Position vertreten, dass v.a. Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte von der expliziten Vermittlung von Textprozeduren im Unterricht profitieren können (vgl. z.B. Rotter und Schmölzer-Eibinger 2015, Petersen 2017). Dabei ist zu beachten, dass diesen Schüler:innen nicht einfach nur Listen mit Prozedurenausdrücken an die Hand gegeben werden, sondern diese zusätzlich durch systematische Informationen zu den Handlungen, auf die diese Prozedurenausdrücke verweisen, ergänzt werden (vgl. Rüßmann 2018). Wie eine solche Vermittlung im Unterricht aussehen kann, wird den Studierenden mit Hilfe eines in Anlehnung an Decker (2016) entwickelten, textprozedurenbezogenen Konzeptes verdeutlicht. Dieses Konzept, welches die Studierenden im Seminar eigenständig durchführen und erproben, stellt eine Kombination aus Modelllernen und Handlungslernen dar und setzt sich aus den folgenden vier Schritten zusammen:

Schritt 1: Vorstellen des Textprozedurenkonzeptes:

In diesem ersten Schritt wird das Konzept der Textprozeduren thematisiert: Die Schüler:innen erfahren von der Lehrkraft, dass bestimmte sprachliche Mittel existieren, „derer sich die meisten Wissenschaftler gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33), beispielsweise um in eine wissenschaftliche Arbeit einzuleiten oder eine Forschungslücke aufzuzeigen. Fokussiert werden sollen dabei insbesondere diejenigen Textprozeduren, mit denen sich unterschiedliche Positionen darstellen und vergleichend aufeinander beziehen lassen und mit denen man sich selbst in einem Diskurs positionieren kann (vgl. Abb. 1).

Schritt 2: Herausarbeiten der Textprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums an einem (wissenschaftlichen) Beispieltext:

Die Schüler:innen sollen in diesem zweiten Schritt selbst auf die Suche nach den im Fokus stehenden Textprozeduren gehen, in dem sie diese in einem (wissenschaftlichen) Beispieltext markieren (vgl. Feilke 2002). Für diese Übung wird im DSSZ-Seminar die Einführung des

Textes „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik)“ von Siebert-Ott (2010) verwendet. Eine mögliche Lösung der Übung sieht folgendermaßen aus:

Textausschnitt	**Diskursstrukturierende Prozeduren**
Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird seit geraumer Zeit intensiv reflektiert und engagiert und zum Teil auch durchaus kontrovers diskutiert. Neuerdings hat sich Berthele in einer Fachzeitschrift mit Beiträgen zum Thema „Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?“ (In: Klein/Dimroth (Hrsg.) 2009) aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung zu diesem Thema mit dem provokativen Titel „Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis“ geäußert. Tatsächlich legt Berthele in seinem Beitrag aber dar, dass die aktuellen Arbeitsfelder von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht vielfältige Berührungspunkte und Überlappungen aufweisen und dass die Resultate sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis durchaus systematisch nutzbar gemacht werden können. Diese Auffassung wird auch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht vertreten (vgl. dazu schon Becker-Mrotzek 1997 und Günther 1998). Die Rolle der Sprachdidaktik in diesem Theorie- Praxis-Verhältnis berührt Berthele in seinem Beitrag allerdings nur am Rande. Das Verhältnis von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachunterricht wird dagegen von Hartmut Günther in seiner Antrittsvorlesung im Jahr 1996 auf eine Professur für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik“ systematisch reflektiert. Ausgehend von der Position, dass die wissenschaftliche Sprachdidaktik ebenso Teil der Sprachwissenschaft ist, wie etwa die Psycholinguistik und die Soziolinguistik, die Namenkunde und die Lexikographie oder eben auch die theoretische Linguistik, ist es nach Günther eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Sprachdidaktik, die didaktisch relevanten sprachwissenschaftlichen Teilbereiche genau zu bestimmen und deren Berücksichtigung im universitären Teil des Lehramtsstudiums durchzusetzen.	- *X hat sich geäußert* - *X legt dar* - *Diese Auffassung wird auch in/ von X vertreten* - *X berührt Y nur am Rande* - *Y wird dagegen von X systematisch reflektiert* - *Nach X*

Abbildung 2: Ausschnitt aus Siebert-Ott (2010) mit herausgearbeiteten Prozedurenausdrücken

Die markierten Textprozeduren werden dann von den Schüler:innen – und natürlich auch von den Studierenden im Seminar – in eine Tabelle eingetragen und den entsprechenden

Handlungsschemata zugeordnet. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und es erfolgt ein Austausch über die kommunikative Funktion bestimmter Prozedurenausdrücke (z.B. „X sagt“ im Vergleich zu „X betont“).

Schritt 3: Einbau der Textprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums in einen konstruierten Text:

Nachdem die Schüler:innen einen Beispieltext hinsichtlich der Textprozeduren analysiert und diese geordnet haben, wird ihnen ein Text vorgelegt, welchem jegliche dieser Textprozeduren fehlen. Den Schüler:innen wird dann die Aufgabe gestellt, diesen Text zu überarbeiten, in dem sie die zuvor gesammelten und diskutierten Textprozeduren einbauen (vgl. auch Kruse und Ruhmann 1999). In diesem Schritt geht es v.a. darum, dass die Schüler:innen verschiedene Textprozeduren für die Textformen des Schreibcurriculums ausprobieren und erproben. Einige überarbeitete Texte werden anschließend in der Klasse vorgetragen und es wird über die individuelle Variationsbreite diskutiert. Im Seminar wird den Studierenden für die gerade beschriebene Übung ein Text zum Thema „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ vorgelegt, welchen sie dann entsprechend optimieren sollen (vgl. Abb. 3).

Text „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ ohne Textprozeduren	Text „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ nach Einbau der Textprozeduren
Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.	Die „Deutsch auf dem Schulhof – Debatte“ entbrannte im Jahr 2005. An einer Berliner Realschule wurde beschlossen, dass auf dem Schulgelände nur noch Deutsch gesprochen werden darf, um die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Hintergrund dieser Regelung ist die von den Deutschpflicht-Befürwortern vertretene Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen in der Schule und später auch auf dem Arbeitsmarkt größere Probleme haben als Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen. Eine Deutschpflicht an Schulen empfiehlt sich nach Böhmer auch, um Ausgrenzungen vorzubeugen.
Eine solche Regelung schränkt allerdings auch die Persönlichkeitsentwicklung ein. Daher sollte jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Die Deutschpflicht fördert die Einheitskultur und schränkt die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft ein. Des Weiteren wird die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis	Von Dömming ist demgegenüber der Ansicht, dass eine solche Regelung die Persönlichkeitsentwicklung einschränkt. Daher sollte ihm zufolge jeder Mensch das Recht haben, seine eigene Sprache zu sprechen. Zudem betont von Dömming, dass die Deutschpflicht die Einheitskultur fördert und die multikulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft einschränkt. Auch Meisel steht

für das Erlenen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederrum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.	einer Deutschpflicht auf deutschen Schulhöfen kritisch gegenüber. Er weist daraufhin, dass die Zweitsprache auf der Basis einer entwickelten Muttersprache am besten gelernt wird, da die Muttersprache für Kinder der erste Zugang zur Welt ist und somit die Basis für das Erlenen von weiteren Sprachen darstellt. Wenn die Muttersprache entsprechend in der Schule gefördert wird, trägt dies laut Meisel zudem zur Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes bei, was wiederrum eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt.

Abbildung 3: Text „Deutschpflicht auf dem Schulhof" vor und nach Einbau der Textprozeduren (vgl. Decker 2016)

Schritt 4: Reflexion: Die Funktion der Textprozeduren für die Textproduktion:

In diesem letzten Schritt wird die Frage diskutiert, welche Funktion die thematisierten Textprozeduren für die Textproduktion übernehmen. Die Schüler:innen äußern in der Regel, dass sie vor Einbau der Textprozeduren in den Text nicht wussten, „wer gerade spricht": Handelt es sich um die Position eines Autors/einer Autorin – und wenn ja, um wessen Position – oder um die Position des Verfassers/der Verfasserin des Textes? Aus diesem Grund fehlt dem Text nach Auffassung der Schüler:innen auch eine eindeutige Struktur. Durch den Einbau der Textprozeduren hat sich dies geändert: Die Schüler:innen haben „mehrere Stimmen sprechen lassen" und so dem Text eine Struktur gegeben.

Die beim Durchlaufen des Konzeptes erworbenen Kompetenzen können die Schüler:innen dann für das Verfassen der Textformen des Schreibcurriculums anwenden: Die erstellte Tabelle mit den Textprozeduren, welche immer wieder ergänzt werden kann, soll den Schüler:innen als „Scaffold" dienen, um das Anfertigen der verschiedenen Textformen des Schreibcurriculums bewältigen zu können.

Nachdem den Studierenden das Schreibcurriculum und das didaktische, textprozedurenbezogene Konzept vorgestellt wurde, besteht ein nächster Schritt in der Optimierung und Weiterentwicklung beider Elemente: Die Studierenden präsentieren sowohl das Schreibcurriculum als auch das Konzept Lehrkräften an unterschiedlichen Schulen, die in der gymnasialen Oberstufe Klassen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte unterrichten. Anschließend führen sie mit diesen Lehrkräften Experteninterviews und arbeiten so Optimierungspotentiale heraus. Diese werden dann im Seminar gesammelt, kritisch reflektiert und eingearbeitet, so dass am Ende des Seminars ein verbessertes Schreibcurriculum inkl. didaktischem Konzept steht. Der Kontakt zu den Schulen wird hierbei über den bildungsconnector:Olpe (bc:Olpe) hergestellt, einem Kooperationsverbund zwischen der Universität Siegen und allen allgemeinbildenden Schulen in Olpe. In diesem Verbund kooperieren Wissenschaftler:innen und Studierende der Universität Siegen mit Schüler:innen und Lehrer:innen der Kreisstadt Olpe. Konkret geht es bei bc:Olpe darum, Kooperationsprojekte im Bildungsbereich anzubahnen, welche die Forschungs- und

Lehrinteressen der Hochschule und das Entwicklungsinteresse der Bildungsinstitutionen vor Ort produktiv verbinden.

17.5 Fazit und Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven

Das Schreiben hat für die Initiierung von sprachlichen und fachlichen Lernprozessen ein besonderes Potential (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 33). Die Ergebnisse von Thürmann et al. (2015) und Decker und Hensel (2019, 2020) deuten allerdings daraufhin, dass dieses Potential in der Institution Schule häufig ungenutzt bleibt. Das ist insbesondere für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte als problematisch anzusehen, da sie in einem besonderen Maße vom Schreiben im Fachunterricht profitieren können, v.a. dann, wenn ihnen geeignete sprachliche Werkzeuge zur Verfügung gestellt werden (vgl. Petersen 2017). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, ein DSSZ-Seminar mit dem thematischen Schwerpunkt „Förderung von Text-/Schreibkompetenzen" anzubieten, in welchem den Studierenden gezeigt wird, wie sie diese komplexen Kompetenzen bei Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte systematisch aufbauen können. Dazu wird ihnen nach einer theoretischen Einführung in das Thema das von Decker et al. (2021) entwickelte Schreibcurriculum mit seinen vier Textformen präsentiert. Anschließend wird den Studierenden vermittelt, dass Schüler:innen für das Verfassen dieser Textformen geeignete Textprozeduren benötigen, v.a. solche, mit denen man Positionen von Autor:innen zu einem (wissenschaftlichen) Diskurs darlegen, vergleichend aufeinander beziehen und eine eigene Position formulieren kann. Bei der Aneignung dieser Textprozeduren müssen Schüler:innen systematisch unterstützt werden. Den Studierenden wird dazu ein didaktisches Konzept vorgestellt, welches in Anlehnung an Decker (2016) für den Einsatz im Fachunterricht entwickelt wurde. Um das Schreibcurriculum inkl. didaktischem Konzept zu evaluieren, stellen die Studierenden dieses im Rahmen des DSSZ-Seminars Lehrkräften an unterschiedlichen Kooperationsschulen vor und führen anschließend mit ihnen Experteninterviews. Ziel ist, durch diese Interviews Optimierungspotentiale herauszuarbeiten und eventuelle „Schwachstellen" zu erkennen. In einem nächsten Schritt soll untersucht werden, ob das von den Studierenden im Rahmen des DSSZ-Seminars optimierte Schreibcurriculum inkl. didaktischem Konzept tatsächlich die Text-/Schreibkompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte positiv beeinflusst bzw. zu deren Weiterentwicklung beigetragen hat. Dazu wird in enger Abstimmung mit den Lehrkräften ein Forschungsdesign entwickelt.

17.6 Literatur

Abraham, Ulf, Baurmann, Jürgen und Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 25: S. 4–11.

Anskeit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann.

Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann. S. 25–53.

Becker-Mrotzek, Michael (2017): Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch 42: S. 4–11.

Becker-Mrotzek, Michael und Hans-Joachim Roth (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Bildung und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 11–36.

Bubacz, Kathrin und Kaplan, Ina (2018): Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine qualitative Interviewstudie (SiFu Working Papers, 1). Siegen: Universität Siegen.

Decker, Lena (2016): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 10). Duisburg: Gilles & Francke.

Decker, Lena, Guschker, Birgit, Hensel, Sonja und Schindler, Kirsten (2021): Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisdebatte. Bielefeld: wbv.

Decker, Lena und Hensel, Sonja (2019): Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen. In: Lena Decker und Kirsten Schindler (Hrsg.): Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 13). Duisburg: Gilles & Francke. S. 49–62.

Decker, Lena und Hensel, Sonja (2020): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu. In: Journal für LehrerInnenbildung 2: S. 34–41.

Decker, Lena und Siebert-Ott, Gesa (2019a): Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren – Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Martin Steinseifer und Katrin Lehnen (Hrsg.): Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag. S. 299–326.

Decker, Lena und Siebert-Ott, Gesa (2019b): Sprachsensible Bildungsräume gestalten – Eine Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung. In: Una Dirks (Hrsg.): Sprachsensible DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus. Marburg: Universitätsbibliothek Marburg. S. 31–60.

Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19: S. 13–42.

Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch 176: S. 58–66.

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 1–31.

Feilke, Helmuth, Lehnen, Katrin, Rezat, Sara und Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II. Braunschweig: Schroedel.

Goer, Charis und Köller, Katharina (2019): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik (3.Aufl.). Paderborn Fink.

Hermann, Fritz (1988): Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 4: S. 69–81.

Jakobs, Eva-Maria und Lehnen, Katrin (2008): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kruse, Otto und Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Universitätsverlag Webler. S. 109–121.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [26.01.2023].

Nelson, Nancy (2001): Writing to learn: One theory, two rationales. In: Paivi Tynjala, Lucia Mason und Kirsti Lonka (Hrsg.): Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. Dordrecht: Kluwer. S. 23–36.

Neumann, Astrid (2010): Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie. In: Astrid Neumann und Madaleine Domenech (Hrsg.): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch: Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 9–37.

Niederdorfer, Lisa, Ebner, Christopher, Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmölzer-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Boston: De Gruyter Mouton. S. 121– 134.

Petersen, Inger (2017): Schreiben im Fachunterricht – mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In Beate Lütke, Inger Petersen und Tanja Tajmel (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 99–126.

Rotter, Daniela und Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 73–98.

Rüßmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Michael Becker-Mrotzek, Karin Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. S. 25–40.

Schmölzer-Eibinger, Sabine und Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann.

Schüler, Lisa (2018): Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben. In: Sabine Schmölzer-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner und Lisa Niederdorfer (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann. S. 147–169.

Schüler, Lisa und Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hrsg.). Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett. S. 223–246.

Siebert-Ott, Gesa (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – die Perspektive der Sprachwissenschaft (Linguistik). In Rupprecht Baur und Dirk Scholten-Akoun (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. S. 156–171. Verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerausbildung_Juli_2010.pdf [26.01.2023].

Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. In: Der Deutschunterricht 3: S. 58–70.

Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Gloning (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen 28.07.2008. Verfügbar unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf [31.01.2023].

Steinseifer, Martin (2012): Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computerbasierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben. In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 61–82.

Sturm, Afra (2017): Materialgestütztes Schreiben als schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. In: Didaktik Deutsch 43: S. 19–25.

Thürmann, Eike, Pertzel, Eva und Schütte, Anna Ulrike (2015): Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 17–45.

Nina Gersdorf, Eva Schlinkmann

18 Fazit

Im Herzen wäre ich sehr dankbar dafür, meinen Unterricht sprachsensibel gestalten zu können und eine inklusive Klassengemeinschaft zu schaffen, in der sich alle Schüler:innen wohlfühlen. Mein Bauch sagt mir jedoch, dass dies keine leichte Aufgabe sein wird und ich mich wahrscheinlich mit vielen Problemen auseinandersetzen muss, die mir Unbehagen bereiten. In meinem Kopf konzentriere ich mich auf das theoretische Hintergrundwissen, das ich bisher zu diesem Thema gesammelt habe, und versuche Strategien und Anwendungen zu finden, um es erfolgreich im Unterricht umsetzen zu können. (Studierende Wintersemester 23/24)

Die Erkenntnis, wie sinnvoll, aber auch zeitintensiv und herausfordernd die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts sein kann, wächst während des DSSZ-Moduls. Den Input, den die Studierenden in Vorlesung und Seminar erhalten und welcher in diesem Buch vorgestellt wurde, bewerten sie als „bereichernd". Parallel dazu erhalten sie, wie das Zitat aufzeigt, einen realistischen Blick und Respekt vor den Aufgaben, die mit einem sprachsensiblen Unterricht einhergehen. In evaluativen Gesprächen wird oft der Wunsch auf Intensivierung der theoretischen und methodischen Grundlagen genannt. Dieser Relevanz sind sich trotz der langen Zeit, die sich dieses Modul bewährt hat, noch nicht alle bewusst.

Nach einer allgemeinen Einführung in den Sammelband und das Modul wurde zuerst eine elementare theoretische Grundlage der Sprachbildung in Form des Konzepts der Bildungssprache erörtert. Die anschließenden Kapitel widmeten sich intensiv den einzelnen Seminarinhalten, die die angehenden Lehrkräfte dazu befähigen sollen, in ihrem Fachunterricht auch die Schüler:innen besonders (sprachlich) zu fördern, die in „ungünstigen Umwelten aufwachsen" (Köller 2023). Diese inhaltlichen Aspekte begannen bei der sprachlichen Sensibilisierung z.B. durch die Analyse der Kernlehrpläne mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen aller Fächer und das Bewusstsein für die Vielzahl der komplexen Stolpersteine der deutschen Sprache. Sie reichten in weiteren Kapiteln über die konkrete Umsetzung sprachsensiblen Unterrichts in Form praktikabler wissenschaftlicher Konzepte der Sprachförderung wie Scaffolding und Methoden der Sprachstandsdiagnostik bis zur Analyse von Unterrichtsmaterialien hinsichtlich sprachlicher Anforderungen und ihrer sprachdidaktischen Aufbereitung. Den Abschluss bildete die Analyse von Schülertexten und die Leistungsbeurteilung im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Gesamten.

Zudem waren zwei Reflexionsberichte Bestandteil des ersten Teils: Zum einen reflektierte eine ehemalige Studentin das Modul, zum anderen eine heutige Lehrkraft, die die Inhalte der DaZSi-Weiterbildung bereits im Unterricht anwendet. Abgeschlossen wurde der erste Teil durch einen Ausblick auf die Verlegung des Moduls in den Master. Hier wurde das Master-Konzept des DaZ-Moduls an der Universität zu Köln beschrieben, da dieses die Grundlage für das Siegener Konzept bildet.

Studierende, deren Interesse geweckt wurde, hatten nach dem Besuch des DSSZ-Moduls bis Oktober 2023 die Möglichkeit, ihre im Modul erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen und an dem vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW

geförderten weiterbildenden Studienangebot der Universität Siegen „Deutsch lernen mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen (DaZSi)“ teilzunehmen. Neben Siegen gab es dieses weiterbildende Studienangebot an zehn anderen universitären Standorten in Nordrhein-Westfalen (in unterschiedlichen Formen). Die Weiterbildung wurde bis September 2023 vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW gefördert.[1] Das Angebot konnte freiwillig und kostenlos von Lehramtsstudierenden im Master, aber auch von bereits praktizierenden Lehrkräften an Schulen sowie in der Erwachsenenbildung absolviert werden. Die Darstellung dieses Studienangebots bildete den Abschluss des zweiten Teils des Sammelbandes.

Inhaltlich beschäftigten sich die Teilnehmenden der DaZSi-Weiterbildung sowohl vertieft mit bildungssprachlichen Kompetenzen (in Fachunterricht und Beruf) als auch mit dem praktischen Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von der Alphabetisierung und keinen Deutschkenntnissen bis hin zu Niveau B1+. DaZSi erfüllte damit ein Desiderat bezüglich der gesellschaftspolitischen Entwicklungen in Deutschland. Denn gleichzeitig mit der Kürzung der Gelder für solche DaZ-Projekte stagnieren die Zuwanderungszahlen in Deutschland keineswegs.

1.055.179 Personen sind in den beiden vergangenen Jahren 2022/2023[2] aus dem Krieg in der Ukraine nach Deutschland geflüchtet (vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023). Davon sind ein Drittel Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren und zwei Drittel Erwachsene. Diese höchstaktuelle Zuwanderungswelle ist nur ein Beispiel für die lange Geschichte Deutschlands als Einwanderungsland. Bereits 2014 war Deutschland das beliebteste Einwanderungsland Europas und das zweitbeliebteste der Welt direkt hinter den USA (vgl. OECD 2014) mit einer „Zuwanderung auf Rekordniveau“ (Brodmerkel 2017: 1).[3] Gleichzeitig droht weiterhin ein Fachkräftemangel u.a. aufgrund der stagnierenden Geburtenrate in Deutschland, der in Bereichen wie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik bereits deutlich spürbar ist (vgl. ebd.).

Aufbauend auf diesen Zahlen zu Zuwanderung von Schüler:innen mit DaZ und der sich daraus ergebenden andauernden Relevanz eines sprachbildenden und sprachsensiblen Unterrichts in allen Schulfächern bei gleichzeitigem Abbau von Weiterbildungsmöglichkeiten wie DaZSi, erachten wir Lehrende im Modul es als notwendig, Kooperationen aufzubauen und den Wissenstransfer auf diesem Gebiet über die eigene Einrichtung hinaus zu erweitern. Lehrende und Wissenschaftler:innen aus elf Universitäten in NRW haben sich daher in regelmäßigen digitalen Treffen vernetzt und im April 2024 zum „Fachtag 15 Jahre DSSZ-Modul in NRW - Bilanz, Bedarfe und Perspektiven für die Lehrkräftebildung in der Migrationsgesellschaft“ eingeladen. Thematisiert wurden u.a. die Inhalte und Prüfungsformate des Moduls und der DaZ-Unterricht an Schulen. Neben dem Ziel der Vernetzung zielte der Fachtag darauf ab, Aufmerksamkeit für die aktuelle Situation und den Bedarf zu evozieren.

[1] Vgl. Universität Siegen 2023. https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/studium/daz/ [24.03.2023].

[2] Die Angabe bezieht sich auf den Zeitraum 24.02.22–21.03.23 vgl. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2022/10/ukraine-zahlen.html [24.03.23].

[3] Vgl. https://www.bpb.de/themen/soziale-lage/demografischer-wandel/196652/einwanderungsland-deutschland/#node-content-title-2 [24.03.2023].

Denn „der Blick auf die Schwachen“, der laut Bildungsforscher Olaf Köller weiterhin „zu kurz kommt” (Tagesschau am 05.12.2023), betrifft eben nicht nur die universitäre Lehre und Forschung, sondern ist unumstritten ein gesamtgesellschaftliches Problem. Dieses lässt sich folglich (neben der Vernetzung innerhalb der DSSZ-Standorte) durch interdisziplinäre Kooperationen mit Institutionen auch außerhalb der Wissenschaft gemeinsam angehen. Deshalb initiierten und pflegen wir diverse Kooperationen mit verschiedenen Schulen, die stets erweitert werden. Die drei aktuellsten Kooperationen „Sprachsensibler Unterricht in den MINT-Fächern (SUMINT)“, „Sprachsensible, digital gestützte Lernarrangements entwickeln und erproben (spradiLe)“ und „Fritz schreibt besser“ werden im Folgenden kurz skizziert.

Das Projekt „SUMINT“ wurde von Oktober 2023 bis April 2024 gemeinsam mit dem Städtischen Gymnasium in Olpe durchgeführt. Der Fokus dieses Lehr-/Lernformats lag auf der Kooperation zwischen der Lehrenden des DSSZ-Seminars mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I/II für Studierende der MINT-Fächer und einer Lehrkraft für Naturwissenschaften des Städtischen Gymnasiums in Olpe. Es verfolgte das Ziel, den MINT-Fachunterricht in der Sekundarstufe I/II unter dem Aspekt der Sprachsensibilität weiterzuentwickeln: Studierende planten in dem DSSZ-Seminar Unterrichtseinheiten für die Fächer Biologie und Mathematik mit dem Schwerpunkt der Einführung, Anwendung und Weiterentwicklung von Bildungs- und Fachsprache und nutzten dazu das Scaffolding-Prinzip. Der Schwerpunkt auf der Bildungs- und Fachsprache liegt darin begründet, dass diese in den MINT-Fächern besonders komplex ist und daher viele Schüler:innen vor Herausforderungen stellt. Zudem gilt ein Zugang zur Bildungs- und Fachsprache nachweislich als Schlüsselkompetenz, um höhere Lernziele und Schulerfolge zu erreichen (vgl. Lengyel 2012: 9). Die entwickelten Unterrichtseinheiten wurden dann im MINT-Unterricht am Städtischen Gymnasium Olpe von den Studierenden selbst erprobt und anschließend evaluiert. Die sprachsensible Aufbereitung des Unterrichtsmaterials sowie die praktische Durchführung wurde von den Studierenden hier als besonders wertvoll empfunden, da es sie zukünftig fachlicher und realistischer auf die Unterrichtsgestaltung blicken lässt, sowohl sprachlich und allgemein als auch zeitlich.

Eine weitere Kooperation leiteten wir von April 2023 bis Dezember 2023 zudem im Primarbereich.

Der Fokus des Lehr-/Lernformats „Sprachsensible, digital gestützte Lernarrangements entwickeln und erproben (spradiLe)“ lag auf der Kooperation zwischen einer Lehrenden des DSSZ-Seminars mit dem Schwerpunkt Grundschule und einer Lehrkraft der Dreisbachtalgrundschule in Netphen, welche sich durch eine zunehmend sprachlich heterogene Schülerschaft auszeichnet: Die Studierenden entwickelten in dem DSSZ-Seminar unter Einbezug digitaler Medien (z.B. BOOKii-Stifte) ein sprachsensibles Lernarrangement mit differenzierenden Unterstützungsangeboten, welches anschließend an der Dreisbachtalgrundschule im Fach Deutsch (Klasse 3a) eingesetzt wurde. Die Erfahrungen der Lehrkraft und der Schüler:innen mit diesem Lernarrangement wurden an die Lehrende des DSSZ-Seminars zurückgemeldet, die diese wiederum in das Seminar einfließen ließ. Ziele des Projektes waren zum einen, dass die Studierenden durch den Praxisbezug die Notwendigkeit eines sprachsensiblen

Unterrichts für alle, besonders aber für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte erkennen und zum anderen, Lehrkräfte bei der sprachsensiblen Aufbereitung ihrer Unterrichtsstunden im Fach Deutsch zu unterstützen. Sowohl die Schüler:innen als auch die Studierenden profitierten von dem Projekt in einem besonderen Maße: Erstere wurden durch die individuell auf sie zugeschnittenen Lernaufgaben sprachlich gefördert, letztere wurden auf die Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts vorbereitet.

Zuletzt war das dritte Kooperationsprojekt „Fritz schreibt besser" im berufsbildenden Bereich angesiedelt und wurde von April 2023 bis Oktober 2023 von uns implementiert. Der Schwerpunkt des Lehr-/Lernformats lag auf der Kooperation zwischen einer Lehrenden des DSSZ-Seminars mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I/II und einer Lehrkraft des Fritz-Henßler-Berufskollegs in Dortmund, welches sich regional und schulform-bedingt durch eine sprachlich sehr heterogene Schülerschaft auszeichnet. Im Rahmen der Kooperation wurden zu allen Themen des Seminars sukzessive passende authentische Materialien aus dem Deutsch- und Gesellschaftslehre-Unterricht (in der Ausbildung zu Gestaltungstechnischen Assistent:innen) von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt, im Seminar bearbeitet und anschließend wieder im Unterricht eingesetzt. Zu den Materialien gehörten Schülertexte (Sachtextanalysen und Erörterungen), die die Studierenden mit Blick auf deutsche Stolpersteine analysierten bzw. sprachsensibel bewerteten (in Form eines Lehrerkommentars), das Sprachstandsdiagnoseverfahren „Fastcatch-Bumerang" und seine Auswertung sowie Aufgabenstellungen (textgebundene Erörterung), die sprachsensibel überarbeitet wurden (mit Hilfe von Methoden-Werkzeugen). Von der Kooperation und ihren Ergebnissen profitierten sowohl die Schüler:innen durch die individuelle Förderung als auch die Studierenden durch das praktische Ausprobieren sprachsensibler Unterrichtsaspekte und zuletzt die Lehrkraft durch die Entlastung im Vor-/Nachbereiten sprachsensiblen Unterrichts.

Insgesamt zeigen die Zahlen der Zuwanderung die weiterhin zunehmende sprachliche Vielfalt im Alltag und im Unterricht auf. Die verschiedenen Formen der Vernetzung im Feld DaZ verdeutlichen den Bedarf der Bildungspolitik zum Handeln. Die Gesellschaft erwartet eine Integration aller Menschen in Arbeits- und Schulalltag und die Konvention für Menschenrechte sowie die UN-BRK[4] plädieren darauf, Hürden abzubauen, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in der Gesellschaft zu ermöglichen, mit dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft[5]. Die Schule ist hierbei ein Knotenpunkt und leistet, wie Gesa Siebert-Ott im Vorwort bereits benennt, einen „Beitrag zur Inklusion dieser Zielgruppe als Schülerinnen und Schüler an Schulen in Deutschland und darüber hinaus als Beitrag zu deren Inklusion in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens".

Parallel erinnert uns eine stetige Auseinandersetzung und Reflexion unserer eigenen Sprache und unserer Schülerschaft daran, aufmerksam zu bleiben und unsere Lehre weiterzuentwickeln. Der Sprachwandel ist konstant, sodass Konzepte stets neu überdacht und erforscht werden müssen, damit auch die methodische Fachkompetenz nicht stagniert. Die schlechten

[4] Vgl. UN-BRK https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk und Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [03.04.2024].

[5] Eine inklusive Gesellschaft bezieht sich in diesem Fazit sowohl auf Menschen mit und ohne Behinderung als auch auf Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen, die durch sozioökonomische und sprachliche Ungleichheiten benachteiligt werden.

Ergebnisse der IGLU- und PISA-Studie für Deutschland aus 2022/23 zeigen, dass die Sprachdidaktik sich zu lange ausgeruht hat. Es gilt, am Ball zu bleiben, sich zu vernetzen und Wissen zu multiplizieren sowohl im Regelstudium als auch in und mit Weiterbildungsangeboten für bereits arbeitende Lehrkräfte, denn sprachliche Bildung schafft Perspektiven und öffnet die Gesellschaft für ein Miteinander. Dies sehen nicht nur wir, sondern auch unsere Studierenden:

> *Mein Berufswunsch ist sehr relevant, da wir die Zukunft ausbilden. Wir sind mitverantwortlich, wie die Erwachsenen der Zukunft sein werden und welche Möglichkeiten sie haben. Daher ist Sprachsensibler Unterricht für mich die individuelle Förderung der Sprache (des Schreibens, Lesens, Verstehens und Vermittelns) auf dem eigenen Niveau und ganz viel Respekt, aber mit einem Ziel für alle. (Studierende, Sommersemester 2023)*

18.1 Literatur

ARD aktuell/ tagesschau.de (2023): Ergebnis der Pisa-Studie. „Der Blick auf die Schwachen kommt zu kurz". https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/pisa-studie-interview-100.html [03.08.24].

Brodmerkel, Anke (2017): Einwanderungsland Deutschland. https://www.bpb.de/themen/soziale-lage/demografischer-wandel/196652/einwanderungsland-deutschland/#node-content-title-2 [03.08.24].

Bundesministerium des Innern für Heimat (2023): Ukraine-Zahlen. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2022/10/ukraine-zahlen.html [03.08.24].

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e. V.: München.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2014): Is migration really increasing? Migration Policy Debates. http://www.oecd.org/berlin/Is-migration-really-increasing.pdf [03.08.24].

Rund zwei Drittel der Schüler:innen in Deutschland haben eine Zuwanderungsgeschichte und sprechen Deutsch als zweite Sprache (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Deshalb ist ein sprachbildender Unterricht, welcher sprachliches und fachliches Lernen systematisch verbindet, in allen Fächern und Schulformen essenziell und wurde 2009 gesetzlich in der Lehramtsausbildung verankert (vgl. LABG 2009). Dieser Sammelband stellt das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität Siegen vor, welches angehende Lehrkräfte ausbildet, um dieser Herausforderung professionell begegnen zu können. Dabei stellen (ehemalige) Dozierende, Lehrkräfte und Forschende aus den Bereichen Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache konkrete Umsetzungsvorschläge und Materialien für Seminare, theoretische Hintergründe, angeknüpfte Forschungsprojekte/-ergebnisse sowie einen vertiefenden Weiterbildungsstudiengang und ein vergleichbares Modul an der Universität zu Köln vor. Diese sollen u.a. Lehrende an Hochschulen, Lehrkräfte an allen Schulformen und in der Erwachsenenbildung sowie Forschende beim gemeinsamen Ziel, kulturelle und sprachliche Vielfalt als Bereicherung in der Gesellschaft umzusetzen, unterstützen.

ISBN 978-3-96182-183-9

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN