



Inklusion und Sprachbildung verbinden

Vorstellung eines Seminar-Bausteins für den Einsatz in der inklusionssensiblen Fachdidaktik-Lehre

Laura Rödel^{1,*}

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

* Kontakt: Humboldt-Universität zu Berlin,
Professional School of Education,

Projekt „*Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender
Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin*“ (FDQI-HU),
Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin
laura.roedel@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Die Lehrer_innenbildung steht aktuell vor der Aufgabe, unterschiedliche Querschnittsthemen curricular zu verankern und in der Lehrveranstaltungs-konzeption zu berücksichtigen. Der Beitrag widmet sich der Verankerung zweier Querschnittsthemen – der Sprachbildung und der Inklusion – in ihrer Verknüpfung. Im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) wird Sprachbildung als immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichts verstanden. Damit wird einem breiten Inklusionsverständnis Rechnung getragen. Vor diesem Hintergrund wurden im interdisziplinären Team inklusionssensible Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen entwickelt, die Aspekte der Sprachbildung berücksichtigen. Für den Einsatz in unterschiedlichen Fachdidaktik-Seminaren wurden flexible Bausteine erarbeitet und erprobt, die sich an Inhalten zu Heterogenitätssensibilität, didaktischer und diagnostischer Kompetenz, Klassenführungskompetenz sowie der Sprachbildung orientieren. Der Beitrag stellt den Baustein zum Thema „Sprachbildung“ in den Mittelpunkt. Er wird im Kontext der Gesamtkonzeption vorgestellt, und es wird ein erster Einblick in die Evaluation seines Einsatzes gewährt; außerdem werden erste Implikationen für eine Verstetigung des beschriebenen Lehrveranstaltungs-konzepts aus Sprachbildungsperspektive beschrieben.

Schlagwörter: Sprachbildung, Fachdidaktik, Inklusion, inklusiver Fachunterricht, Lehr-Lern-Baustein



1 Einleitung: Das Projekt FDQI-HU & Bausteine für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre

Sprachbildung wird jüngst immer häufiger als immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichts verstanden (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Rödel & Lütke, 2019). Mit der Verknüpfung dieser Querschnittsthemen der Lehrer_innenbildung, die zuvor meist getrennt voneinander verhandelt wurden, wird einem weiten Inklusionsverständnis Rechnung getragen. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass „alle für den Bildungserfolg relevanten Differenzlinien [...] berücksichtigt werden“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90). In Beiträgen zur Sprachbildung wird entsprechend bemerkt, dass in der Lehrer_innenbildung neben der gezielten Thematisierung von z.B. Fragestellungen des Deutschen als Zweitsprache „[e]ine generelle Sensibilisierung der Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler [...] gemeinsam mit inklusionspädagogischen Überlegungen erfolgen [kann]“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8).

Das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bringt die beiden Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung zusammen, indem es inklusionssensible Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen entwickelt und erprobt, die Aspekte der Sprachbildung berücksichtigen. Für den Einsatz in unterschiedlichen Fachdidaktiken wurden flexible Bausteine erarbeitet, die sich an Inhalten zu Heterogenitätssensibilität, didaktischer und diagnostischer Kompetenz, Klassenführungskompetenz sowie der Sprachbildung orientieren. Diese Bausteine wurden 2018 in fünf Fachdidaktik-Seminare eingebettet, erprobt und evaluiert.

Der vorliegende Beitrag stellt den Sprachbildungsbaustein in den Mittelpunkt. Dieser wurde für eine Seminareinheit à 90 Minuten konzipiert und soll fachspezifische Aspekte der Sprachbildung mit dem Thema Inklusion verbinden. Im Folgenden werden zur Kontextualisierung des Bausteins zunächst das Projekt FDQI-HU sowie die Gesamtidee der Baustein-Konzeption vorgestellt.¹ Im Anschluss werden die curricularen Anforderungen in Berlin in Bezug auf die beiden Querschnittsthemen beschrieben. Ab Kapitel 2 widmet sich der Beitrag ausführlich der Darstellung des Sprachbildungsbausteins: Der Baustein wird theoretisch verortet, und seine Lernziele und Phasen werden vorgestellt; anschließend folgen einige Durchführungshinweise. In einem sich anschließenden Erfahrungsbericht werden erste Einblicke in die Evaluation des Sprachbildungsbausteins eröffnet. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

1.1 Vorstellung des Projekts FDQI-HU

Das Projekt FDQI-HU ist ein im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes, interdisziplinär zusammengesetztes Forschungsprojekt. Es verfolgt das Ziel, zukünftige Lehrer_innen auf die Herausforderungen des inklusiven Fachunterrichts vorzubereiten. Dieses Ziel soll durch die Vernetzung und Weiterentwicklung vorhandener hochschuldidaktischer Kompetenzen in den Bereichen Rehabilitationswissenschaften, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Sprachbildung erreicht werden. Dabei stehen die Fächer Englisch, Geschichte, Informatik, Latein, Arbeitslehre und Sachunterricht im Fokus.

Dem Projekt FDQI-HU liegt ein weites Inklusionsverständnis zugrunde. Dieses zeichnet sich durch eine intersektionale Perspektive (vgl. Baldin, 2017) sowie die Re-

¹ Brodesser und Frohn stellen das Projekt sowie seine Ziele und Ergebnisse der Evaluation an anderer Stelle in diesem Themenheft (Theoretischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen) ausführlich dar. An passenden Stellen wird für eine mögliche theoretische Vertiefung auf diesen Beitrag verwiesen. Weitere Informationen zum Projekt FDQI-HU sind unter <https://pse.hu-berlin.de/fdq-hu> zu finden (vgl. weiterführend Frohn, Brodesser, Moser & Pech (2019)).

flexion vielfältiger Heterogenitätsdimensionen (vgl. Schmitz & Simon, 2017) aus (vgl. Rödel & Simon, 2017a). Inklusion zielt nach diesem Verständnis auf „die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen [...], indem jedem Menschen notwendige Hilfen gewährt respektive Barrieren jeglicher Art im Sinne einer umfassenden Barrierefreiheit möglichst abgebaut werden“ (Rödel & Simon, 2017a, o.S.).² Bezogen auf schulische Kontexte bedeutet dies, dass „jegliche[] Heterogenitätsdimensionen im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (Grosche, 2015, S. 35) berücksichtigt werden sollten. Inklusive Fachdidaktik ist nach dem Verständnis von FDQI-HU „u.a. in Bezug auf Themen und Inhalte des Unterrichts durch das Spannungsverhältnis von Individualisierung (z.B. durch Binnendifferenzierung) und Gemeinsamkeit (z.B. durch kooperatives Lernen) geprägt“ (Rödel & Simon, 2017a, o.S.).

Um inklusionsdidaktisches Wissen in komprimierter Form für die Lehrkräftebildung abbilden und Reflexionen über inklusives Lehren und Lernen anregen zu können, wurde im Projekt-Team gemeinsam ein *Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen* (DiMiLL) entwickelt. Das Modell illustriert die komplexen Anforderungen an inklusive Lehr-Lern-Settings und setzt die einzelnen Elemente zueinander in Beziehung (vgl. ausführlicher Brodessa & Frohn in diesem Themenheft sowie Frohn, 2019).

Auf der theoretischen Basis dieses Modells wurden zwischen 2017 und 2018 in zwei Durchläufen Lehrveranstaltungskonzeptionen entwickelt, erprobt und evaluiert.³ Die Lehrveranstaltungen richteten sich je nach Fach sowohl an Bachelor- als auch an Masterstudierende und waren nicht spezifisch für eine Schulart konzipiert.⁴ Sie zielten auf eine Steigerung der Adaptiven Lehrkompetenz sowie der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden Lehrkräften. Die Veranstaltungen wurden im Tandem konzipiert und durchgeführt; d.h., je ein_e Vertreter_in einer Fachdidaktik und ein_e Vertreter_in einer Querschnittsdisziplin (Rehabilitationswissenschaften oder Sprachbildung) arbeiteten in der Konzeption und in der Lehre eng zusammen. Dadurch wurde der Interdisziplinarität des Projekts und der inhaltlichen Herausforderungen der Implementierung der Querschnittsthemen in die fachdidaktische Lehre Rechnung getragen.

Bereits im ersten Durchlauf der Seminare (Sommersemester 2017) wurden im Projektteam auf der Basis des DiMiLL Inhalte herausgearbeitet, die in allen Lehrveranstaltungen mit möglichst gleichem Anteil berücksichtigt werden sollten, um eine Vergleichbarkeit der Evaluation gewährleisten zu können. Zugleich galt es, den spezifischen Anforderungen der Fachdidaktiken gerecht zu werden, d.h., eine möglichst hohe Flexibilität zu bewahren und unterschiedliche, fachspezifische Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen. Im zweiten Durchlauf 2018 wurde dieser bewährte Ansatz weiterentwickelt, indem fünf flexible Bausteine erarbeitet wurden, die unter Berücksichtigung der spezifischen fachdidaktischen Herausforderungen in allen Seminaren eingesetzt wurden.⁵ Dieser Ansatz soll im Folgenden zur Einordnung des im vorliegenden Beitrag fokussierten Sprachbildungsbausteins vorgestellt werden.

1.2 Bausteine für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre

Inklusive Fachdidaktik bzw. ein an inklusionspädagogischen Grundprämissen orientiertes Unterrichten geht mit Facetten Adaptiver Lehrkompetenz (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014) einher (vgl. Rödel & Simon, 2017b); denn eine wesentliche Herausforderung bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts besteht für Lehrer_innen darin, „die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen differenziert zu erfassen“ (Rödel & Simon, 2017b, S. 10).

² Zu den (kultur-)politischen und institutionellen Rahmenbedingungen von Inklusion s. weiterführend Brodessa und Frohn in diesem Themenheft.

³ Für Näheres zum im Projekt entwickelten Evaluationsdesign vgl. Schmitz, Simon und Pant (2019).

⁴ An der HU können Studierende zwischen dem Lehramt an Grundschulen, an Integrierten Sekundarschulen, am Gymnasium und an beruflichen Schulen wählen.

⁵ Die Seminarentwicklung und -überarbeitung folgte dabei dem „Design-Based-Research-Ansatz“ (DBR) (Reinmann, 2018; van den Akker, Branch, Gustafson, Nieveen & Plomp, 1999); s. vertiefend hierzu Brodessa und Frohn in diesem Themenheft.

sen und die Unterrichtsgestaltung auf die individuellen Bedürfnisse abzustimmen“ (Schmitz, 2017, o.S.). Wie oben beschrieben, besteht ein wesentliches Ziel von FDQI-HU deshalb darin, über die inklusionssensible Gestaltung der fachdidaktischen Lehre adaptive Lehrkompetenzen auf Seiten der Lehramtsstudierenden zu fördern. Die entwickelten Bausteine für den Einsatz in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen orientieren sich aus diesem Grund an den Facetten des Konstrukts Adaptive Lehrkompetenz. Sie berücksichtigen drei Facetten Adaptiver Lehrkompetenz: didaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz und Klassenführungs-kompetenz. Die Sachkompetenz, die von Beck et al. (2008) ebenfalls zum Konstrukt der Adaptiven Lehrkompetenz gezählt wird, wird durch die je unterschiedlichen fachdidaktischen Inhalte konkretisiert und ist daher nicht eigens als Baustein abgebildet. Darüber hinaus werden die Querschnittsdisziplinen Rehabilitationspädagogik und Sprachbildung berücksichtigt, indem je ein Baustein zur Heterogenitätssensibilität und zur Sprachbildung entwickelt wurde. Abbildung 1 fasst die Bausteinkonzeption sowie die einzelnen Bausteinziele und -inhalte knapp zusammen.⁶

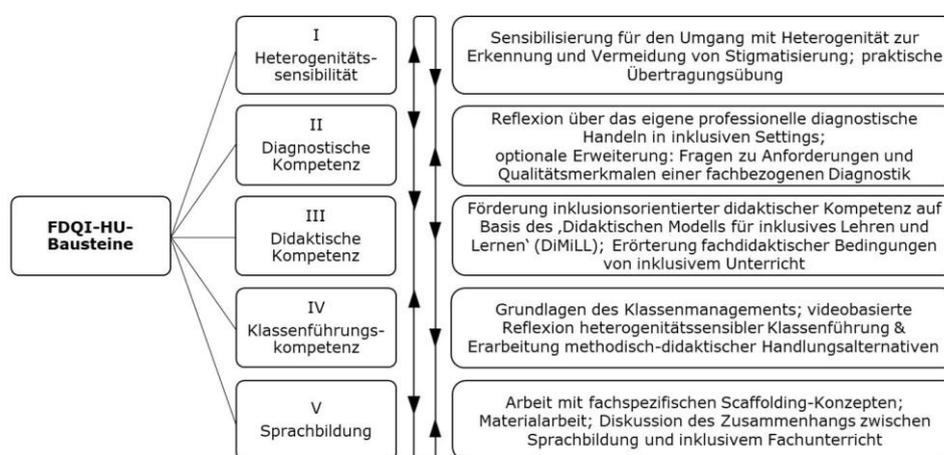


Abbildung 1: Bausteine für die inklusionssensible Fachdidaktik-Lehre (eigene Abbildung FDQI-HU)

Die mittig positionierten Pfeile machen darauf aufmerksam, dass es sich bei den einzelnen Bausteinen keinesfalls um voneinander unabhängige Einheiten handelt. In diesem Sinne ist auch die Bezeichnung *Bausteine* zu verstehen: Es handelt sich um fünf Einheiten, die zwar in sich geschlossen, zugleich aber Bestandteile von etwas „Größerem“ sind bzw. dieses zusammensetzen und tragen. Um dieses „Größere“, d.h. eine inklusive Fachdidaktik in ihrer Komplexität, reflektieren zu können, müssen die Inhalte der einzelnen Bausteine miteinander verknüpft und Zusammenhänge thematisiert werden.

Dabei ist keine bestimmte Reihenfolge für den Einsatz der einzelnen Bausteine vorgegeben – wengleich sich beispielsweise eine Thematisierung von diagnostischer Kompetenz vor der Thematisierung didaktischer Kompetenz anbietet. Den Bausteinen liegt je eine Handreichung in Form eines erläuterten Verlaufsplans zugrunde. In dieser erhalten die Dozierenden Hinweise zu

- den Zielen des Bausteins,
- den ggf. benötigten Materialien,
- wichtigen Publikationen zur zugrundeliegenden Theorie,
- dem Zeitumfang sowie
- einer sinnvollen Einbettung in Kombination mit den anderen Bausteinen.

⁶ Eine Publikation, die alle in FDQI-HU entwickelten Bausteine ausführlich beschreibt, ist für 2019 geplant (Brodesser et al., i.V.). Vgl. weiterführend zudem Brodesser & Frohn in diesem Themenheft.

Die Handreichungen enthalten ferner je eine Sachanalyse und einen Verlaufsplan, der in Phase/Zeit, Ablauf, Sozialform, Medien und einen didaktischen Kommentar unterteilt ist. Zudem wird auf Prozessmerkmale und Strukturelemente, die Teil des DiMiLL sind, sowie auf passende Beiträge im durch FDQI-HU publizierten Begleitglossar (vgl. Frohn, 2017) hingewiesen. Darüber hinaus stehen den Dozierenden teilweise kommentierte Präsentationsfolien zur Verfügung. Diese können sie, fachspezifisch angepasst, in der Lehre einsetzen. Auch für diesen zweiten Seminardurchlauf im Rahmen von FDQI-HU ist eine Arbeit im Tandem zwischen Fachdidaktik-Vertreter_in und Vertreter_in einer Querschnittsdisziplin vorgesehen. Für den Sprachbildungsbaustein wurde das Tandem allerdings auf die Vorbereitung der Umsetzung beschränkt. Die eigentliche Durchführung des Bausteins erfolgte durch die Fachdidaktiker_innen selbst (Näheres hierzu folgt in Kap. 4).

Die fünf Bausteine können in Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Fachdidaktiken eingesetzt werden, d.h., ihr Einsatz ist nicht auf die oben genannten Fachdidaktiken beschränkt.

Die explizite Aufnahme eines Sprachbildungsbausteins erfolgte bewusst. Die Implementierung sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Lehre entspricht den curricularen Anforderungen der universitären Lehrkräftebildung in Berlin. Die inhaltliche Verbindung mit dem Thema Inklusion stellt dabei im Rahmen von FDQI-HU den Versuch dar, Gemeinsamkeiten und mögliche Synergien der beiden Arbeitsbereiche (vgl. Rödel & Simon, 2018) für die Lehre und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte fruchtbar zu machen. Sie soll es ermöglichen, die Verbindung von Inklusion und Sprachbildung mit den Studierenden zu thematisieren und aufzuzeigen, dass es sich bei Inklusion und Sprachbildung nicht um voneinander losgelöste Konzepte handelt (vgl. auch Rödel & Lütke, 2019).

1.3 Curriculare Anforderungen in Berlin

Die Berliner Lehrer_innenbildung sieht vor, dass Studierende aller Lehramtsstudiengänge insgesamt zehn Leistungspunkte (LP) im Studienanteil Sprachbildung absolvieren, die mit je fünf LP über das Bachelor- und Masterstudium verteilt sind.

Der fächerübergreifende Studienanteil im Bachelorstudium zielt laut Studien- und Prüfungsordnung der HU „auf die Vermittlung von grundlegenden theoretischen und anwendungsbezogenen Kenntnissen zu den Arbeitsfeldern der Sprachbildung ab“ (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015b, S. 3). Der Studienanteil ist interdisziplinär ausgerichtet, weshalb „Inhalte und Methoden der Linguistik, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft berücksichtigt [werden]“ (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015b, S. 3) sollen. Dabei werden insgesamt fünf LP vergeben. Lern- und Qualifikationsziele sind u.a. das Kennenlernen von

- unterschiedlichen Spracherwerbstheorien,
 - soziologischen, linguistischen und didaktischen Konzepten von Mehrsprachigkeit,
 - Diagnoseinstrumenten,
 - grammatischen Besonderheiten der deutschen Sprache sowie
 - sprachdidaktischen Maßnahmen für einen sprachbildenden Fachunterricht.
- (Vgl. Humboldt-Universität zu Berlin, 2015b, S. 11).

In einigen Lernzielbeschreibungen wird eine Nähe zum Inklusionsdiskurs erkennbar, wobei diese nicht expliziert wird:

„Die Studentinnen und Studenten

- kennen einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache [...]

- lernen beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Diagnoseinstrumenten zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten sowie Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern kennen [...]
- reflektieren theoriegeleitet ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen“ (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015b, S. 11).

Im Master vertiefen die Studierenden den Studienanteil Sprachbildung mit erneut fünf LP (vgl. Humboldt-Universität zu Berlin, 2015a). In den Lehramtsstudiengängen für die Integrierte Sekundarstufe, das Gymnasium und berufliche Schulen werden dabei zwei LP in den Fachdidaktiken erworben. Der im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Sprachbildungsbaustein könnte an dieser Stelle greifen, indem er die Fachdidaktiken in dieser Aufgabe unterstützt. Generell wäre ein Einsatz des Sprachbildungsbausteins aber auch in Lehramtsstudiengängen mit dem Berufsziel Grundschule denkbar, wenn diese fachspezifische Aspekte der Sprachbildung beinhalten sollen.

Für die Fachdidaktiken stellt die Implementierung und inhaltliche Füllung dieses Bereichs eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Entsprechend befinden sie sich diesbezüglich zurzeit an unterschiedlichen Punkten. Die Möglichkeit, im Rahmen des Forschungsprojekts FDQI-HU interdisziplinär zusammenzuarbeiten, ist daher sehr bedeutsam. Die Grenzen zwischen den fachspezifischen und fächerübergreifenden Sprachbildungsanteilen verlaufen dabei fließend, wie ein Blick in die fächerübergreifende Studien- und Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen zeigt. So ist u.a. vorgesehen, dass die Studierenden „exemplarische Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse [kennen] und [...] diese unter fach- und sprachbildungsbezogener Perspektive analysieren und weiterentwickeln [können]“ (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015a, S. 57). Hier wird also im fächerübergreifenden Bereich eine Kompetenz beschrieben, die aus fachdidaktischer Perspektive hochrelevant ist – und aus diesem Grund im hier beschriebenen Sprachbildungsbaustein berücksichtigt wurde.

Das Querschnittsthema Inklusion ist indes mit insgesamt zwölf LP bzw. 15 LP (Grundschule) curricular verankert. Auch hier sind Anteile sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken vorgesehen. Die beiden Querschnittsthemen sind innerhalb der Curricula also getrennt aufgeführt, weisen inhaltlich jedoch auf beiden Seiten in den Lernzielbeschreibungen deutliche Parallelen auf. So sieht der Studienanteil Bildungswissenschaften z.B. vor, dass die angehenden Lehrkräfte „Kenntnisse über [...] die Beurteilung schulischer Leistungen vor dem Hintergrund verschiedener Bezugssysteme und der Abwägung ihrer Anwendbarkeit in heterogenen Lerngruppen“ erwerben (Humboldt-Universität zu Berlin, 2015a, S. 48). Der Sprachbildungsbaustein bietet somit die Chance, den Studierenden Synergien zwischen den beiden Querschnittsthemen aufzuzeigen.

Im Folgenden soll der Sprachbildungsbaustein detailliert vorgestellt werden. In Kapitel 2 werden der Baustein theoretisch verortet und seine Lernziele sowie der Aufbau vorgestellt.

2 Theoretische Verortung, Lernziele und Aufbau des Sprachbildungsbausteins⁷

Im nun folgenden Abschnitt soll der Sprachbildungsbaustein detailliert vorgestellt werden. Hierzu werden zunächst die Groblernziele des Bausteins vorgestellt. Anschließend werden die einzelnen Abschnitte des Bausteins theoretisch verortet.

Der Sprachbildungsbaustein, der auf ca. 90 Minuten konzipiert ist, sieht die folgenden Groblernziele vor: Die Studierenden setzen sich theoretisch mit Sprachbildung im

⁷ Der Sprachbildungsbaustein wurde unter Mitarbeit von Ann-Catherine Liebsch entwickelt, die im Projekt FDQI-HU die Fachdidaktik Latein vertritt.

Fachunterricht auseinander. Am Beispiel des Konzepts *Scaffolding* (Gibbons, 2015) beschäftigen sie sich mit einer Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts. Anhand eines fachspezifischen Materials reflektieren sie die Möglichkeiten und Herausforderungen, in ihrem Fachunterricht sprachbildend zu arbeiten. Sie reflektieren zudem die Rolle der Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. Dabei ist der Baustein in die folgenden Einheiten untergliedert:

1. Sensibilisierungsübung
2. Theoretische Einführung: Was ist Sprachbildung?
3. Sprachsensibler Fachunterricht
4. Scaffolding: Arbeit am Material
5. Verhältnis Inklusion und Sprachbildung

Im Folgenden werden ausgehend von diesen fünf Einheiten des Sprachbildungsbausteins die Lerninhalte und Lernziele des Bausteins fachlich und theoretisch verortet: In Kap. 2.1 wird die Sensibilisierungsübung vorgestellt und theoretisch gerahmt; in Kap. 2.2 werden die Theorien beschrieben, die im Baustein in den Blöcken „Theoretische Einführung“ und „Sprachsensibler Fachunterricht“ vermittelt werden; in Kap. 2.3 folgt eine Vorstellung des Scaffolding-Konzeptes, und in Kap. 2.4 wird das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung diskutiert.

Die theoretische Verortung, wie sie in diesem Beitrag erfolgt, kann, muss aber nicht deckungsgleich mit den im Seminar thematisierten theoretischen Inhalten sein. Für die Auswahl und Gewichtung der theoretischen Inhalte sind die Vorkenntnisse der Studierenden sowie die Voraussetzungen des Faches zu berücksichtigen. Die nun folgenden Ausführungen werden mit Hinweisen verbunden, wie die einzelnen Bausteineinheiten didaktisch-methodisch gestaltet sein können.⁸

2.1 Sensibilisierungsübung

Am Anfang des Bausteins steht eine Sensibilisierungsübung, die sich an dem von Tajmel beschriebenen *Prinzip Seitenwechsel* (vgl. Tajmel, 2017, S. 283f.; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) orientiert. Diese Übung sieht vor, dass (angehende) Lehrende „eine typische Aufgabe aus dem Unterricht, die eine *Sprachhandlung* erfordert, selbst bearbeiten“ (Tajmel, 2017, S. 283). *Sprachhandlungen* konkretisieren sich in so genannten Operatoren, wie z.B. *Beschreiben*, *Berichten*, *Erklären* etc. Sie prägen Fachunterricht bzw. die im Unterricht gestellten Aufgaben. Die unterschiedlichen Sprachhandlungen verlangen den Lernenden eine je unterschiedlich ausdifferenzierte Sprachverwendung ab. So sind beispielsweise *Beschreiben* und *Berichten* eher deskriptive Sprachhandlungen, die entsprechend früher erworben werden als kognitive Sprachhandlungen wie *Argumentieren* (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 56). Die Sensibilisierungsübung sieht vor, dass die Studierenden die Aufgabe, die eine Sprachhandlung erfordert, nicht in ihrer besten Sprache, sondern in ihrer zweitbesten Sprache bewerkstelligen.

Die Übung beginnt mit einem fachspezifischen Input. Im Beispiel von Tajmel wird ein physikalisches Experiment vorgeführt, das anschließend von den Lehrkräften schriftlich beschrieben werden soll. Die präsentierte Aufgabenstellung lautet wie folgt:

- „1. Beobachten Sie das Experiment. Beschreiben Sie genau, was passiert! Verwenden Sie dazu Ihre zweitbeste Sprache (beste Fremdsprache).
2. Schätzen Sie, wie viel Prozent Ihrer Aufmerksamkeit Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe für das physikalische Phänomen und wie viel Prozent Sie für die Sprache verwendet haben. [...]

⁸ Für weitere Hinweise bzgl. der Umsetzung des Bausteins s. den mit diesem Beitrag als Online-Supplement veröffentlichten erläuterten Verlaufsplan. Dieser beinhaltet Lernzielbeschreibungen, Hinweise zu Materialien und zugrundeliegender Literatur, zum Zeitbedarf, zur Einordnung in der FDQI-HU-Gesamtkonzeption, eine Sachanalyse sowie den eigentlichen Verlaufsplan, unterteilt nach Phase, Ablauf, Sozialform, Medien und didaktischem Kommentar.

3. Hatten Sie Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe? Wenn ja, welche?
4. Welche Hilfsmittel hätten Ihnen geholfen?
5. Bitte beschreiben Sie, wie Sie sich in dieser Situation gefühlt haben.“ (Tajmel, 2017, S. 285)

Für den Einsatz im hier beschriebenen Baustein wurde der Input für die Übung jeweils fachspezifisch angepasst. So wurde beispielsweise für das Sachunterrichtsseminar ein Videoimpuls mit einem anderen Experiment ausgewählt, für die Arbeitslehre-Veranstaltung ein Bildinput. Für die Übung sollten ca. 15 Minuten eingeplant werden, wobei die genannten Aufgabenstellungen von den Studierenden in Einzelarbeit bearbeitet werden sollten. Die Auswertung der Übung kann im Plenum erfolgen.

Die Übung ermöglicht die Simulation und damit potenziell ein Nachempfinden der für viele Schüler_innen alltäglichen Situation, in der „die Unterrichtssprache bzw. die im Unterricht legitime Sprache nicht der eigenen besten Sprache entspricht bzw. die eigene beste Sprache nicht die legitime Sprache darstellt“ (Tajmel, 2017, S. 283).

Dirim und Khakpour sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Herstellung legitimer und illegitimer Sprachen“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215). Diese zeigt sich nicht nur im Unterricht, sondern auch umfassender auf der Ebene schulischer Institutionen. So finden in Deutschland und Österreich

„andere Sprachen als Deutsch [...] nur auf eine solche Art und Weise in die monolinguale Schule Eingang [...], welche die Vorherrschaft des Deutschen nicht in Frage stellt. [...] Welche Sprachen es *wert* sind, im Curriculum für die Regelklasse als lebende Fremdsprachen verankert zu werden, ist nicht zuletzt damit verbunden, was gesellschaftlich bzw. global als wertvolle Sprachen angesehen wird“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215; Hervorhebung im Original).

Vor allem das Französische und das Englische gehören, so Dirim und Khakpour, zu diesen als wertvoll eingestuften Sprachen – das Englische allerdings nicht in seinen (post-)kolonialen Varietäten, sondern zumeist nur in seiner amerikanischen oder britischen Variante. Viele Migrationssprachen mit einem geringeren „Marktwert“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 216) werden hingegen in der Regel nicht oder nur im so genannten „herkunftssprachlichen“ oder „muttersprachlichen“ Unterricht angeboten. Im Regelunterricht gilt indes das Gebot, die deutsche Sprache einzusetzen; mitunter wird Schüler_innen die Verwendung anderer Sprachen gar verboten (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 215ff.).

Mit der Sensibilisierungsübung werden die Studierenden nun gleich am Anfang des Bausteins in die Situation von Lernenden versetzt, die „im Unterricht in einer anderen Sprache kommunizieren müssen als in ihrer besten Sprache“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 28). Da die Studierenden ihre Sprache frei wählen können, ist die Situation zwar nicht direkt mit der vieler Schüler_innen vergleichbar; dennoch ermöglicht sie zumindest im Ansatz einen Perspektivwechsel. Die Erfahrungen aus einer Studie von Tajmel (2017) zeigen, dass (angehende) Lehrkräfte durch das Prinzip Seitenwechsel „Schwierigkeiten [erleben], welche jenen von Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ähnlich sind“ (Tajmel, 2017, S. 291). Zudem „erfahren sie sich selbst als *Andere*“ (Tajmel, 2017, S. 291) und erleben diese Erfahrung als neu. Tajmel stellte ferner fest, dass die Studienteilnehmer_innen „sich selbst in einer machtärmeren Position [erfahren]“ haben (Tajmel, 2017, S. 191).

An dieser Stelle muss betont werden, dass in FDQI-HU „Sprachbildung“ weit mehr umfasst als den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Die Übung regt demnach zu einer Reflexion an, die nur einen Teil des zielgruppenübergreifenden Konzepts „Sprachbildung“ betrifft. Im Folgenden soll daher ausführlicher auf das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Sprachbildung eingegangen werden.

2.2 Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht

Nach der Sensibilisierungsübung sieht der Sprachbildungsbaustein eine theoretische Einführung in das Konzept „Sprachbildung“ vor sowie eine Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Fachunterricht.

„Sprachbildung“ ist kein fest umrissenes Konzept und sollte deshalb im Rahmen des Bausteineinsatzes mit den Studierenden theoretisch gefasst werden. Im Kontext von FDQI-HU wird Sprachbildung als ein Konzept betrachtet, dessen Ziel „im weitesten Sinne darin [besteht], Kinder und Jugendliche mit Sprachhandlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine positive private, schulische und berufliche gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 81). Dabei wird einerseits ein sprachsensibler Fachunterricht angestrebt, der auf Partizipation zielt. „Partizipation“ meint hier „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, denn es geht um effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht in der Gesellschaft“ (Flieger, 2017, S. 179). Partizipation ist eng mit Inklusion verbunden und deshalb ein bedeutendes Prinzip des in FDQI-HU entwickelten DiMiLL. Es bildet in diesem einen von vier Prozessmerkmalen inklusiven Unterrichts (vgl. Simon & Pech, 2019). Im sprachsensiblen Fachunterricht werden den Lernenden Hilfestellungen angeboten, um den nächsten fachlichen und (fach-)sprachlichen Lernschritt erreichen zu können. Die systematische Sprachunterstützung kann dabei z.B. mithilfe des Scaffolding-Konzeptes erfolgen (vgl. Gibbons, 2015; Schmolzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2013; Näheres hierzu folgt in Kap. 2.3). Andererseits „geht es um eine gesamtsprachliche Bildung, die ausgehend vom Spektrum individueller Mehrsprachigkeit Herkunftssprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen als Ressourcen einbezieht“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 81). Ziel ist somit die Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit *aller* Lernenden. Sprachbildung wird demnach als zielgruppenübergreifendes Konzept verstanden.

Der individuelle Sprachgebrauch von Schüler_innen kann durch ganz unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden. Sprachbildung zielt darauf, ggfs. bestehende Nachteile von Lernenden zu verringern:

„Da im Fachunterricht spezifische, durch die jeweiligen Anwendungskontexte bestimmte Sprachregister Anwendung finden, die je nach Adressat*in, Lerngegenstand und Verwendungssituation formelleren oder informelleren Charakter haben können, ist der Erwerb der [...] formellen Register Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Fachunterricht. Je nach individueller sprachlicher Lernvoraussetzung können diese – u.a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren – Register zu einer ‚Sprachbarriere‘ werden [...], welche die Möglichkeiten der Wissensaneignung einschränken oder sogar verhindern kann“ (Rödel & Lütke, 2019, S. 81f.).

Der im Zitat verwendete Begriff „Register“ verweist darauf, dass sich der Sprachgebrauch je nach situativem Kontext, Beziehung der Sprecher_innen, Medium (schriftlich/mündlich) etc. unterscheidet. In Bezug auf die spezifische Kommunikationssituation im Unterricht wird häufig zur Bezeichnung dieses charakteristischen formellen Registers von „Bildungssprache“ als Gegenstück zu „Alltagssprache“ gesprochen. Im Kontext von Inklusion wird zunehmend eine möglicherweise implizierte Wertung des Begriffs „Bildungssprache“ diskutiert (vgl. Rödel & Lütke, 2019, S. 81), weshalb an dieser Stelle auf den Begriff verzichtet wird.

Die stetige Veränderung des Konzepts Sprachbildung macht sich u.a. darin bemerkbar, dass der Sprachbildungsbegriff in der Bausteinversion, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, noch weit weniger eng mit dem Inklusionsbegriff verbunden war. So wird auch der Begriff „Bildungssprache“ verwendet und die mögliche Konnotation des Begriffs noch nicht explizit thematisiert. Die obigen Ausführungen zeigen jedoch, dass es sich empfiehlt, die enge Kopplung der beiden Konzepte Sprachbildung und Inklusion sowohl im Seminareinsatz als auch in einer Überarbeitung des Bausteins präziser herauszuarbeiten.

2.3 Scaffolding

Nach der Sensibilisierungsübung und der theoretischen Einführung in das Thema Sprachbildung lernen die Studierenden ein Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts kennen: das „Scaffolding“-Konzept (vgl. Gibbons, 2015). Ziel der Konzeptvorstellung ist die theoretische Vorbereitung auf eine sich anschließende Arbeit am Material. Zusammen mit der Vorstellung des Konzepts Sprachbildung sollten für die theoretische Einführung ca. 15 Minuten eingeplant werden, wobei dies variieren kann bzw. muss, je nachdem, welches Vorwissen die Studierenden zu den Themen Sprachbildung und Scaffolding mitbringen.

2.3.1 Vorstellung des Scaffolding-Konzepts

Beim Scaffolding-Konzept handelt es sich um ein Konzept, das ursprünglich aus der Erstspracherwerbsforschung (vgl. Wood, Bruner & Ross, 1976) stammt. Dort beschreibt es die sprachlichen Unterstützungshandlungen in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kleinkindern. Das unterstützende „Gerüst“ (engl. *scaffold* = Gerüst) ist zeitlich begrenzt und wird mit wachsender Sprachkompetenz des Kindes entfernt (vgl. Kniffka, 2010, S. 1). In der Adaption für die Zweitsprachdidaktik (vgl. Gibbons, 2015) beschreibt es die Unterstützung des Zweitspracherwerbs zwischen informellen und formellen Registern. Scaffolding-Maßnahmen sollen zur Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen beitragen. Auch hier geht es um vorübergehende Hilfestellungen, die auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts liegen. Dabei ist deutlich mehr gemeint, als „dass Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit Lernhilfen bekommen“ (Kniffka, 2010, S. 4): Scaffolding ist sowohl „eine *Perspektive* auf die Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens als auch eine *Methode* zu ihrer Umsetzung“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 27; Hervorhebung im Original) und rekurriert auf verschiedene linguistische, psychologische und didaktische Theorien.⁹ Inzwischen wird das Konzept nicht mehr nur im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, sondern im Sinne einer zielgruppenübergreifenden Sprachbildung für die bewusste sprachliche Unterstützung *aller* Schüler_innen als fruchtbar bewertet.

Scaffolding gliedert sich in unterschiedliche Phasen. Es kann grob zwischen Makro- und Mikroscaffolding unterschieden werden. Abbildung 2 stellt die verschiedenen Phasen des Scaffolding grafisch dar:

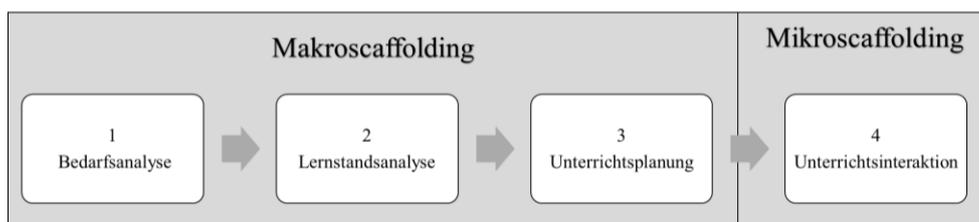


Abbildung 2: Phasen des Scaffolding (eigene Darstellung)

Zu Beginn der Unterrichtsplanung nach dem Scaffolding-Konzept steht eine Bedarfsanalyse, die der Ermittlung des Sprachbedarfs der Unterrichtsinhalte dient. Hier wird beispielsweise analysiert, welche Sprachhandlungen und welche Sprachstrukturen von den Schüler_innen gefordert werden. Planungsraster, wie sie von Gibbons oder für den deutschsprachigen Raum in einer Adaption von Tajmel zur Verfügung stehen (vgl. Quehl & Trapp, 2013; Tajmel, 2009, 2011), können Lehrenden dabei helfen, „bewusste Entscheidungen über die sprachlichen Ziele zu treffen, d.h. darüber, welche sprachlichen Mittel die Kinder im Laufe des Unterrichts kennenlernen und anzuwenden in der

⁹ So z.B. auf Hallidays systemisch-funktionale Grammatik (Halliday, 1979), Vygotskijs Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ sowie zweitsprachdidaktische Theorien (vgl. vertiefend Quehl & Trapp, 2013).

Lage sein sollten“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 35). Anschließend prüfen die Lehrkräfte in einer Lernstandsanalyse, inwieweit die Lerner_innen diese sprachlichen Anforderungen bewerkstelligen können oder ob sie zusätzliche Unterstützung benötigen. Auf dieser Basis folgt die Unterrichtsplanung, die wiederum bestimmten Prinzipien folgt, wie z.B. der Einbeziehung des Vorwissens der Lernenden, der Sequenzierung von Aufgaben und der Auswahl verschiedener Darstellungsformen (vgl. Kniffka, 2010). Der Unterricht selbst wird in drei Phasen aufgeteilt (vgl. Quehl & Trapp, 2013, S. 42ff.):

1. Phase 1: Aktivitäten in kleinen Gruppen – Gebrauch informeller bzw. kontextabhängiger Sprache
2. Phase 2: Angeleitetes Berichten
3. Phase 3: Gebrauch formeller bzw. kontextunabhängiger Sprache

In Phase 1 können die Lernenden ihre vertraute Sprache, also ein informelleres Register verwenden, da die Unterrichtssituation von einer konkreten Anschauungssituation geprägt ist. Im Verlauf der beiden anderen Phasen werden sie dann systematisch auf dem Weg zu einem kontextunabhängigeren Sprachgebrauch begleitet. Die Phasen sind durchlässig und im Sinne der *Perspektive* des Scaffoldings nicht als starres Korsett zu verstehen. Dabei gilt im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“, dass die sprachlichen Herausforderungen knapp über dem Lernstand der Schüler_innen liegen sollten. Die Unterrichtsinteraktion (Mikro-Scaffolding) ist schließlich geprägt durch ein „Sprechen über das Sprechen“, die „Umformulierung durch die Lehrkraft (recasting)“ und die „Ermutigung zu längeren und/oder fachlichen Äußerungen“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 46f.).

2.3.2 Arbeit am Material

Im Rahmen der Seminare, in denen der hier vorgestellte Sprachbildungsbaustein durchgeführt wurde, wurde der Schwerpunkt bei der Thematisierung des Scaffolding-Konzeptes auf die Unterrichtsplanung (Makro-Scaffolding) und konkret auf die Auswahl bzw. Analyse von geeignetem Material gelegt. Der Markt der fachdidaktischen Lehr-Lern-Materialien bietet inzwischen eine Vielzahl von Publikationen, die den Anspruch verfolgen, sprachsensibel zu sein.¹⁰ Inwiefern diesen Materialien wissenschaftlich fundierte Kriterien zugrunde liegen, ist (nicht nur) für angehende Lehrkräfte oft schwer zu beurteilen. Das Scaffolding-Konzept bietet insofern einen Orientierungsrahmen, anhand dessen Material begutachtet und ggfs. überarbeitet werden kann.

Sprachsensible Materialien, die auf der Basis der Scaffolding-Prinzipien erstellt sind, können bzw. müssen im Sinne adaptiven Lehrens je nach Lerngruppe und Thema unterschiedlich gestaltet sein. Das „Gerüst“ verfolgt auch auf dieser Ebene immer das Ziel, die Lernenden auf ihrem Weg von informelleren Registern hin zu formelleren Registern zu unterstützen. Dafür können verschiedene Hilfsmittel auf Wort- und Satzebene gegeben werden, z.B. Wortschatzhilfen, Satzanfänge oder -verbindungenhilfen (vgl. Beese et al., 2014, S. 34; Lütke & Binder, 2017, S. 4). Ferner können „Anregungen zum Nachdenken über Registerunterschiede“ (Lütke & Binder, 2017, S. 4) angeboten werden.

Von Wissenschaftler_innen konzipierte sprachensible Materialien liegen beispielsweise von dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen vor (Sprachen – Bilden – Chancen, 2017). Materialien dieses Forschungsprojekts wurden auch in den FDQI-HU-Se-

¹⁰ So bietet beispielsweise der Schulbuchverlag Klett eine eigene Reihe „Praxishandbücher Sprachbildung im Fachunterricht“ mit sprachsensibel aufbereiteten Unterrichtseinheiten an (vgl. <https://www.klett-sprachen.de/praxishandbuecher-sprachbildung/r-1/447#reiter=titel>); der Suchbegriff „sprachsensibel unterrichten“ führt bei der Westermann-Gruppe zu 44 Treffern. Auch die Länder bieten zum Teil Übersichten über sprachensible Materialien, so z.B. der Landesbildungsserver Baden-Württembergs (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg, o.J.). Lehrkräfte müssen sich also in einer Fülle von Materialangebot orientieren.

minaren eingesetzt. Sie bieten den Vorteil, dass sie nicht nur explizit nach Scaffolding-Prinzipien konzipiert wurden (vgl. Sieberkrob & Caspari, 2017, S. 11f.), sondern auch über ein umfangreiches theoretisches und didaktisch-methodisches Begleitmaterial verfügen. Zudem werden Materialien für Sprachfächer, naturwissenschaftliche Fächer wie auch für gesellschaftswissenschaftliche Fächer bereitgestellt. Diese Bandbreite ermöglicht es, dass eine fächernahe Orientierung auch für diejenigen Fachdidaktiken möglich ist, für die keine (geeigneten) Materialien zur Verfügung stehen.

Der Sprachbildungsbaustein sieht eine Auseinandersetzung mit fachspezifischem, wenn möglich sprachsensiblen Material auf der Basis von Reflexionsfragen vor. Diese Auseinandersetzung zielt darauf, dass Studierende sprachsensibel überarbeitete Material kennenlernen und dieses – zumindest in Ansätzen – zu analysieren lernen. Perspektivisch sollen die Studierenden auf dieser Grundlage selbst Materialien sprachsensibel überarbeiten lernen – dies braucht aber selbstverständlich deutlich mehr Zeit, als der Sprachbildungsbaustein in der hier vorgestellten Form vorsieht (insgesamt ca. 30 Minuten Erarbeitung in Gruppenarbeit + 15 Minuten Sicherung im Plenum). In den Präsentationsfolien werden für die Auseinandersetzung in Gruppenarbeit und Plenum die folgenden Fragen vorgeschlagen, die jedoch je nach Fachanforderungen angepasst oder ergänzt werden können:

- Welche Elemente des Scaffoldings erkennen Sie wieder?
- Wie wird im sprachbildenden Material fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft?
- Welche sprachlichen Prozesse werden unterstützt/angeregt?
- Welche Vorkenntnisse benötigen Lernende fachlich und sprachlich, um mit dem Material arbeiten zu können?
- Haben Sie eigene Fragen an das Material?
- Wie könnte das sprachbildende Material weiter ergänzt werden?
- Was wäre ggfs. für einen (im engeren Sinne) inklusiven Unterricht noch wünschenswert?

Nicht alle Fachdidaktiken können auf (geeignetes) sprachsensibles Material zurückgreifen. Im Rahmen von FDQI-HU betraf dies die Fachdidaktik Informatik. Allerdings konnte hier auf ein Material zurückgegriffen werden, das zumindest Ansätze einer sprachlichen Differenzierung aufwies. Fehlt geeignetes Material gänzlich, kann statt des vorgeschlagenen Vorgehens authentisches fachdidaktisches Material Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ideen zur Überarbeitung sein. Die Studierenden nehmen das Scaffolding-Konzept dann als Grundlage für eine Reflexion, wie sie das Material sprachsensibel überarbeiten könnten. Dieses Vorgehen ist deshalb sehr fruchtbar, weil es dem Praxishandeln entspricht. Allerdings ist zu beachten, dass dies deutlich mehr als die anberaumte Zeit in Anspruch nimmt.

2.4 Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung

Der Sprachbildungsbaustein sieht eine explizite Thematisierung bzw. Diskussion des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung vor. Denn obgleich die Parallelen zwischen den beiden Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung bereits erkannt und reflektiert werden (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017; König & Friederich, 2015a; Rödel & Simon, 2018; Rödel & Lütke, 2019), ist die Kopplung dieser beiden Begriffe noch keinesfalls selbstverständlich. Dies ist einerseits für die konkrete Arbeit der universitären Arbeitsbereiche festzustellen, die bisher meist noch getrennt voneinander stattfindet (vgl. Bergemann, 2015); andererseits gibt es auch inhaltliche Bedenken, wie das, dass durch die Verbindung von Inklusion und Sprachbildung eine „Pathologisierung von Mehrsprachigkeit“ (Bergemann, 2015, o.S.) stattfinden könnte.

Letzteres zeigt, wie wichtig es ist, für die Reflexion des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung das zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu klären. Nur ein weites Verständnis von Inklusion, wie es oben beschrieben wurde, erlaubt eine Kopplung der beiden Bereiche. Wird ein solches Verständnis zugrunde gelegt, werden die Parallelen der beiden Diskurse offensichtlich:

Bereits in der obigen Vorstellung der Sensibilisierungsübung wurde deutlich, dass die Themen Inklusion und Sprachbildung kaum voneinander zu trennen sind: So macht die Übung darauf aufmerksam, dass der Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule eng mit Fragen der Partizipation verbunden ist (vgl. auch König & Friederich, 2015a, S. 9). Partizipation wiederum ist, wie oben erläutert wurde, eng mit Fragen der Inklusion verbunden. Im Sprachbildungsdiskurs wird dabei, analog zum Inklusionsdiskurs, der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit diskutiert:

„Vom Ziel der Integration und Bildungsgerechtigkeit her gedacht, ist die Frage, wie Inklusion erreicht werden kann, wenn die Lernenden zeitgleich ihre Kompetenzen in der Bildungssprache ausbauen müssen, [...] wesentlich.“ (Berkemeier & Kaltenbacher, 2014, S. 292)

Becker-Mrotzek et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einem *geheimen Curriculum* (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013, S. 8): Schule setzt voraus, dass Lernende ihre Sprachkompetenzen in formelleren Registern erweitern und diese für das fachliche Lernen nutzen; zugleich ist der Registererwerb jedoch nicht Teil des regulären Curriculums. Dies führt entsprechend dazu, dass „viele Lernende durch Unkenntnis oder durch mangelnde Unterstützung beim Erwerb diese[r] Register[] scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8).

Als weitere Parallele zwischen dem Inklusions- und dem Sprachbildungsdiskurs wurde bereits die zielgruppenübergreifende Perspektive genannt, die beiden Konzepten zugrunde liegt. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen einem weiten Inklusionsbegriff und dem Sprachbildungsdiskurs besteht im Ziel der Überwindung einer Defizitperspektive und eine Ressourcenorientierung (vgl. König & Friederich, 2015b, S. 9; Lütke, Petersen & Tajmel, 2017, S. v; Quehl & Trapp, 2013, S. 18).

Nicht zuletzt verbindet die beiden Konzepte eine gesamtgesellschaftliche Perspektive (vgl. für den Inklusionsdiskurs Ziemer, 2017):

„Sprache und sprachliche Bildung sind für das Individuum wie für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Ohne die Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Verständigung, ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenz sind weder ein qualifizierter Schulabschluss noch eine zukunftsfähige Berufsausbildung zu erreichen. Das bedeutet für die Betroffenen nicht nur eine erhebliche Einschränkung ihrer gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten – beruflich, privat und öffentlich –, sondern auch ihrer allgemeinen Lebensqualität“ (Schneider et al., 2012, S. 4).

Quehl und Trapp betonen entsprechend, dass „[es] [a]us soziologischer Sicht [...] bei der Beschäftigung mit der Bildungssprache um die Regelung des Zugangs zu gesellschaftlicher Partizipation und um die Verteilung von Wissen in der Gesellschaft [geht]“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 21).

Diese Ausführungen (vgl. vertiefend Rödel & Simon, 2018) machen deutlich, dass eine explizite Thematisierung des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung bedeutsam ist. Im Rahmen des Bausteins wurden für diese Thematisierung folgende Reflexionsfragen als Anregung vorgeschlagen:

- Wie hängen Inklusion und Sprachbildung zusammen?
- Auf welche Weise kann die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts zur Inklusion beitragen?
- Welche blinden Flecken zeigen sich in der Sprachbildung in Hinblick auf inklusiven Fachunterricht?

- Welche Prozessmerkmale und Strukturelemente des „Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen“ berührt die Sprachbildung?

Die letzte Frage bezieht sich auf das im Projekt entwickelte DiMiLL. Dieses kann dazu genutzt werden, die Parallelen zwischen den beiden Diskursen zu reflektieren. Ausgehend von den im Modell verankerten Begriffen bzw. den dahinterliegenden Konzepten lassen sich unterschiedliche Facetten inklusiven Lehrens und Lernens aus Sprachbildungsperspektive konkretisieren. Abbildung 3 zeigt exemplarisch einige Verbindungslinien zwischen sprachbildenden Konzepten und den Modell-Facetten auf (vgl. vertiefend Rödel & Lütke, 2019, S. 82ff.).

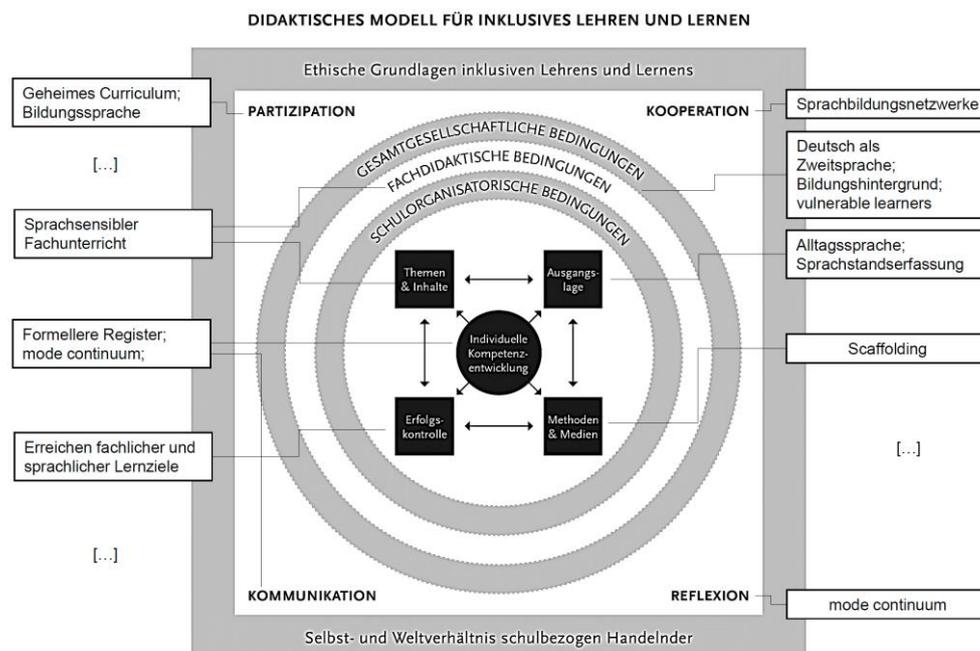


Abbildung 3: Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (Abb. aus Rödel & Lütke, 2019, S. 83)

Für die Diskussion des Verhältnisses von Inklusion und Sprachbildung sieht der Baustein insgesamt 15 Minuten vor. Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, lohnt es sich, diese Phase auszuweiten und beispielsweise auf der Grundlage des DiMiLL auf Parallelen der beiden Diskurse hinzuweisen.

Im Folgenden werden einige Durchführungshinweise für den Einsatz des Sprachbildungsbausteins gegeben.¹¹

3 Durchführungshinweise

3.1 Verortung des Bausteins in der Gesamtkonzeption der FDQI-HU-Seminare

Wie oben bereits erläutert wurde, sieht die Bausteinkonzeption keine festgeschriebene Reihenfolge vor. Die in Abbildung 1 vorgeschlagene Reihenfolge der Bausteine – liest man sie von oben nach unten – ist also keinesfalls obligatorisch.

Im Verlaufsplan des Sprachbildungsbausteins erhalten die Dozierenden die Empfehlung, den Baustein möglichst früh im Seminar einbauen, sodass ggfs. im weiteren Verlauf des Seminars Inhalte wieder aufgegriffen werden können. Inhaltlich empfiehlt es

¹¹ Für vertiefende Hinweise zur konkreten Umsetzung des Bausteins (Zeitungsumfang der einzelnen Phasen, mögliche Sozialformen etc.) s. den mit diesem Beitrag als Online-Supplement veröffentlichten erläuterten Verlaufsplan.

sich, den Sprachbildungsbaustein zeitlich nah mit dem theoretischen Input zu Inklusion und dem DiMiLL umzusetzen. Auf diese Weise können die eben angesprochenen Parallelen zwischen dem Inklusionsdiskurs und dem Sprachbildungsdiskurs von den Studierenden besser nachvollzogen werden.

3.2 Begleitmaterial

Wie oben bereits erläutert wurde, werden alle FDQI-HU-Bausteine von einer Handreichung bzw. einem ausführlichen Verlaufsplan begleitet. Neben diesem Verlaufsplan wurde den Dozierenden der Fachdidaktiken für den Einsatz des Sprachbildungsbausteins zusätzlich noch eine Folienpräsentation zur Verfügung gestellt. Unter den einzelnen Folien finden die Dozierenden ergänzende didaktisch-methodische und/oder inhaltliche Hinweise. Auch die Folienpräsentation ist nicht obligatorisch einzusetzen, sondern versteht sich vielmehr als Angebot, das je nach Studierendengruppe und Fachvoraussetzungen angepasst werden kann. Ausschnitte aus der Interviewstudie zur Evaluation des Bausteins (Näheres hierzu folgt in Kap. 4) zeigen, dass die Dozierenden sie auch in diesem Sinne genutzt haben:

Ich habe halt (.) die Leitfragen, die du vorgegeben hast [...] ein bisschen angepasst, ein bisschen ausgedünnt [...], weil man [...] sowieso nicht alle Fragen beantworten kann. [...] Und ich habe zwei fachdidaktische Schärfungen vorgenommen innerhalb der PowerPoint-Präsentation, habe also nochmal die Grundprinzipien sprachbildenden [anonymisiert]-unterrichts¹² dargestellt und nochmal so bisschen konkretisiert, was das Scaffolding-Prinzip für den [anonymisiert]unterricht bedeuten kann, weil (.) das, ich sag' mal groß gedacht, das halt was anderes bedeutet als in anderen Fächern, würde ich sagen.

Darüber hinaus wurde die Folienpräsentation von Dozierenden auch dafür genutzt, das eigene Wissen zu den Bausteininhalten zu reflektieren und ggfs. aufzufrischen:

[...] also ich hab quasi zur Vorbereitung (.) deine PowerPoint, die du zur Verfügung gestellt hast, die du ja auch mit uns gemacht hast, sag' ich mal abgeglichen mit meinem eigenen (.) Wissen und Verständnis sozusagen und habe dann geguckt, an welchen Stellen ich nochmal (.) also für mich persönlich nochmal ein bisschen nachlesen muss quasi, wo mir was fehlt. Das war dann vor allem nochmal so zum Scaffolding, da hab ich nochmal ein zwei Texte gelesen, weil so das grundsätzliche (.) Verständnis von Sprachbildung und so, diese Definitionen, die kannte ich halt schon, weil das auch das ist, was dem Sprachbildungsverständnis im Fach [anonymisiert] zugrunde liegt. Und deshalb hab ich da dann nicht nochmal so genau drauf geguckt quasi, sondern nur da, wo ich das Gefühl hatte, ok, hier habe ich so ein paar Lücken quasi, wie kann ich die füllen.

Insgesamt wurde diese Form der Unterstützung von den Fachdidaktik-Dozierenden als sehr hilfreich empfunden. Eine kommentierte Folienpräsentation kann dennoch eine enge Zusammenarbeit im Sinne eines Tandems (v.a. bezogen auf die Vorbereitung der Seminareinheit; Näheres hierzu folgt in Kap. 5) kaum ersetzen. Die Möglichkeit, die Folienpräsentation vorab gemeinsam durchzusprechen und Fragen zu klären, erwies sich als sehr hilfreich. Es wäre wünschenswert, dass für eine solche Form der interdisziplinären Zusammenarbeit zukünftig mehr Raum innerhalb der Hochschulen geschaffen würde.

¹² Da die Fächernennung eine klare Zuordnung der Person ermöglicht, erfolgt an dieser Stelle sowie im Folgenden an entsprechenden Stellen eine Anonymisierung im Transkript.

3.3 Zeitumfang und benötigtes Vorwissen

Im Verlaufsplan des Sprachbildungsbausteins werden für die Umsetzung ca. 90 Minuten veranschlagt. Dieser knappe Zeitumfang begründet sich mit der Gesamtkonzeption der FDQI-HU-Lehrveranstaltungen. Sprachbildung ist hier nicht Fokusthema; vielmehr soll mithilfe eines „Schlaglichts“ auf die Beziehung zwischen Sprachbildung und Inklusion hingewiesen werden.

Trotz dieser bewussten Verkürzung erwies sich der eingeplante Zeitumfang im erstmaligen Einsatz des Bausteins meist als all zu knapp. Sofern möglich, sollten Dozierende mehr Zeit einplanen. Der Sprachbildungsbaustein bietet viel Erweiterungspotenzial, da den einzelnen Bestandteilen deutlich mehr Reflexions- und Erarbeitungszeit zukommen kann. Steht nicht mehr Zeit zur Verfügung, sollte auf bestimmte Teile des Bausteins verzichtet werden. Dabei sollte die Entscheidung für eine Streichung oder Ergänzung vom Vorwissen der angehenden Lehrkräfte abhängig gemacht werden. Da in Berlin alle Studierenden Veranstaltungen zum Thema Sprachbildung durchlaufen, konnte in den meisten Fällen auf Vorwissen der Studierenden zurückgegriffen werden. In einer solchen Konstellation kann Zeit durch eine Kürzung des theoretischen Teils oder der Sensibilisierungsübung gewonnen werden. Ist das Thema Sprachbildung in der Lehrer_innenbildung indes nicht oder nur als Wahlfach curricular verortet, ist für den gesamten Baustein deutlich mehr Zeit einzuplanen.

4 Erfahrungsbericht und Einblicke in die Evaluation des Sprachbildungsbausteins

4.1 Erfahrungen und Konsequenzen in Bezug auf das Lehr-Tandem

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Projekt FDQI-HU beschränkt sich nicht nur auf die gemeinsame theoretische Grundlagenarbeit. Auch die praktische Umsetzung des Erarbeiteten in den Lehrveranstaltungen erfolgt gemeinsam. So wurden die Seminare von Anfang an im Tandem zwischen Fachdidaktik und Querschnittsdisziplin durchgeführt. Für den zweiten Seminareldurchlauf im Sommersemester 2018 und Wintersemester 2018/2019 wurde für die Umsetzung des Sprachbildungsbausteins jedoch entschieden, das Tandem auf die Vor- und Nachbereitung zu beschränken und die eigentliche Durchführung, d.h. die Lehre, von den Fachdidaktiker_innen in Eigenregie durchführen zu lassen. Die Entscheidung für dieses Vorgehen fiel aus den folgenden Gründen:

Den curricularen Anforderungen der universitären Lehrkräftebildung in Berlin gemäß, stehen die Fachdidaktiken vor der Aufgabe, sprachbildende Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen zu integrieren. Langfristig ist – trotz der Annahme von FDQI-HU, dass eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung von multiprofessionellen Teams profitiert – kaum mit der grundsätzlichen Möglichkeit zu rechnen, genügend personelle und zeitliche Ressourcen für ein durchgängiges Team-Teaching zur Verfügung zu haben. Die Zusammenarbeit in FDQI-HU sollte im zweiten Seminareldurchlauf deshalb dafür genutzt werden zu ermitteln, wie Fachdidaktik-Dozierende bei dieser Aufgabe unterstützt werden können. Hierzu war es notwendig, dass sie den Sprachbildungsbaustein eigenständig durchführen, um sie im Anschluss zu den Herausforderungen dieser Aufgabe befragen zu können.

Dabei wurden die Dozierenden jedoch nicht gänzlich alleine gelassen. Bereits die Bausteinkonzeption erfolgte unter Mitarbeit einer Fachdidaktik-Vertretung. Denn nur durch die Zusammenarbeit konnte ein Format entwickelt werden, das den Bedürfnissen der Fachdidaktiken gerecht wird. Der Sprachbildungsbaustein wurde dann im Projektteam durchgeführt; d.h., die Dozierenden schlüpften zur Vorbereitung der eigenen Lehre in die Rolle der Studierenden und durchliefen die Sensibilisierungsübung ebenso wie den theoretischen Teil des Bausteins. Dabei wurden offene Fragen geklärt und

inhaltliche Diskussionen – wie z.B. zu Konnotationen des Begriffs „Bildungssprache“ – geführt. Während der Seminarvorbereitungen fanden zudem Einzelbesprechungen statt; hier wurden individuelle und fachspezifische Fragen geklärt. Zudem wurden fachspezifische Schärfungen besprochen und geeignetes Material ausgewählt und analysiert. Die Umsetzung selbst wurde durch Hospitationen von einer Sprachbildungsvertreterin begleitet. Anschließend wurden die Dozierenden per Kurzfragebogen und Leitfaden-Interview befragt. Die Hospitationsprotokolle wurden den Dozierenden nach den Interviews zusammen mit einigen Hinweisen für zukünftige Umsetzungen zur Verfügung gestellt.

4.2 Einblicke in die Evaluation des Sprachbildungsbausteins (Interviewstudie)

Im Anschluss an die Durchführung des Sprachbildungsbausteins im Rahmen der FDQI-HU-Lehrveranstaltungen wurden alle Dozierenden ($N = 5$) per Leitfaden-Interview befragt. Ziel dieser Befragung war es zum einen, Implikationen für eine Verstärkung des beschriebenen Lehrveranstaltungskonzepts aus Sprachbildungsperspektive beschreiben zu können. Die folgenden übergeordneten Forschungsfragen lagen der Befragung mit diesem Ziel zugrunde:

- Welche Veränderungen sollten für eine zukünftige Nutzung des Sprachbildungsbausteins vorgenommen werden?
- Können mithilfe der Baueinheitsstruktur die Themen Inklusion und Sprachbildung sinnvoll miteinander verbunden werden?

Zum anderen war von Interesse, auf welche Weise Lehrende der Fachdidaktik generell dabei unterstützt werden können, sprachbildende Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen aufzunehmen. Der Befragung lagen u.a. die folgenden untergeordneten Forschungsfragen zugrunde:

- Wie schätzen die Dozierenden die Eignung des Sprachbildungsbausteins für ihr Seminar ein?
- Als wie herausfordernd bewerten die Dozierenden die selbstständige Durchführung des Bausteins?
- Als wie herausfordernd bewerten die Dozierenden die Implementierung sprachbildender Aspekte in Lehrveranstaltungen der Fachdidaktiken?
- Als wie gelungen schätzen die Dozierenden die Verbindung der Themen Inklusion und Sprachbildung mithilfe der Baueinheitsstruktur ein?

Aktuell dauert die Auswertung der Befragungen per Qualitative Inhaltsanalyse noch an. Im Folgenden sollen jedoch erste Einblicke in die Interviews gegeben werden.

Die Gesamteinschätzung hinsichtlich des Gelingens des Bausteineinsatzes fällt bei den befragten Dozierenden durchweg positiv aus. Dies wird unterschiedlich begründet. Eine befragte Person gibt als Grund an, dass die Studierenden im weiteren Verlauf des Seminars immer wieder auf das Thema Sprachbildung zurückgriffen – „*wenn auch nicht in der Tiefe, in der ich's mir vorstellen oder wünschen würde*“. Hier findet also auch eine erste Einschränkung der positiven Beurteilung statt. Eine andere befragte Person gab an, die Seminareinheit sei gut strukturiert gewesen, weshalb die Studierenden gut folgen und eigenes Vorwissen einbringen konnten. Zugleich hätten die angehenden Lehrkräfte „*das ein oder andere Aha-Erlebnis vor allen Dingen in Bezug auf das Material*“ gehabt.

Die Verbindung von Inklusion und Sprachbildung wird – sofern die Zeit zur Explikation gereicht hat – ebenfalls als gelungen eingeschätzt:

[...] ich war auch zufrieden mit der grundsätzlichen Einschätzung zum Schluss, wenn wir über Sprachbildung und Inklusion sprechen, dass einfach das Gemeinsame, Verbindende

quasi der Blick auf den einzelnen Schüler ist. Ich glaube, wenn so was hängenbleibt bei den Studierenden, dann können wir schon ganz zufrieden sein (lacht).

Entsprechend möchte diese_r Dozierende die beiden Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung zukünftig

[...] nicht getrennt voneinander behandeln. Das hat mir tatsächlich auch die Durchführung des Bausteins gezeigt, [...] dass eben, wenn beide Konzepte angedacht werden und für Unterricht quergelegt werden, der Blick auf den einzelnen Schüler fällt (.) und auf seine Bedürfnisse und [...] das ist glaube ich so das große verbindende Element, deshalb passt das auch so gut zusammen.

Allerdings werden auch Probleme benannt, allen voran die knappe Zeit. Insbesondere die Arbeit am Material hätte nach Einschätzung der Dozierenden mehr Zeit gebraucht. „Mehr Zeit“ wird folgerichtig auch als Antwort auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen genannt. Nicht zu unterschätzen ist auch die Sorge, die eine interviewte Person äußert: Da sie selbst im Studium keine Sprachbildungsanteile absolvierte, befürchtet sie einen „unheimlichen Wissensvorsprung“ der Studierenden, die bereits mit Vorwissen in ihr Seminar kommen. Dies führte ihrerseits zu Unsicherheiten:

[...] das hat sich indirekt auch darauf ausgewirkt, wie sicher ich mich dann auch gefühlt habe (.) und hatte dementsprechend dann auch Einfluss auf die Seminaerausgestaltung, ja, oder -durchführung.

Aus dem Hospitationsprotokoll der betroffenen Lehrveranstaltung ist nicht herauszulesen, dass eine solche Verunsicherung sichtbar wahrgenommen werden konnte. Wichtig ist hier jedoch die Wahrnehmung der dozierenden Person. Sie macht deutlich, wie bedeutend eine intensive gemeinsame Vorbereitung von Sprachbildungsexpert_innen und Fachdidaktiker_innen ist, um Unsicherheiten zu minimieren. Die befragten Dozierenden bewerten die Herausforderung der Implementierung sprachbildender Aspekte in Lehrveranstaltungen jedoch recht unterschiedlich – von „schon [...] ziemlich herausfordernd“ bis „müsste [...] gar nicht so herausfordernd sein“. Hier scheinen die unterschiedlichen Vorarbeiten in den Fachdidaktiken eine große Rolle zu spielen. Während in manchen Fachdidaktiken nach Aussage einer bzw. eines Dozierenden noch eine „Aufarbeitung theoretischer Grundlagen“ notwendig ist, spricht eine andere interviewte Person von „unser[em] Sprachbildungskonzept“. Das Bausteinkonzept wird für die Unterstützung der Implementierung als hilfreich empfunden:

Also ich denke schon, dass dieses System der Bausteine und auch die Verknüpfung, wie wir uns das jetzt so erarbeitet haben, ja eigentlich schon mal ganz gut ist, weil ich sehe den Vorteil wirklich darin, dass man quasi ein Handwerkszeug bekommt und das so, ja, eigentlich niedrigschwellig aufbereitet ist, dass man das eigentlich relativ schnell sich aneignen kann. Und das gleichzeitig aber auch so offen ist, dass man es eigentlich auch ganz gut für seine Zwecke adaptieren kann. Sowohl inhaltlich als auch zeitlich kann man es ja auch strecken oder komprimieren. Und ich kann mir schon gut vorstellen, dass da erstmal so ein ganz guter Denkanstoß gegeben ist (.) mit diesen Bausteinen.

Allerdings besteht bei den Dozierenden, auch für zukünftige Implementierungen sprachbildender Aspekte außerhalb der Projektstruktur, darüber hinaus der Wunsch nach Rückmeldeschleifen und Tandem-Strukturen:

Und ich finde, das ist halt auch sehr hilfreich, dass man das für sich selber hinterher nochmal einsortieren und einordnen kann und eine Rückmeldung bekommt. Und ich kann mir vorstellen, dass das zum Beispiel auch was ist, was dann halt fehlen wird, wenn das Projekt vorbei ist und Lehrende das dann alleine machen, also, dass diese Rückmeldung halt fehlt und dass sie im Prinzip was machen, von dem sie aber nicht so hundertprozentig wissen, ob es jetzt richtig war oder ob vielleicht doch irgendwie Aspekte vergessen wurden, falsch dargestellt wurden (.) genau.

Dabei betont eine interviewte Person, dass eine Zusammenarbeit im Tandem nicht nur für die Fachdidaktik-Vertreter_innen hilfreich sein könnte, sondern auch für den Arbeitsbereich Sprachbildung:

[...] deshalb war auch, glaube ich, mein Wunsch, über die Tandemlehre da näher ranzurücken. Ich glaube, dass das auch eine Sache ist, die generell auch später in der Schule oder auch, die auch bestimmte andere Bereiche in der Lehrkräftebildung betrifft, also genau dieses Zusammenwirken von Lehre [...] könnte einen Anfang bilden, um einen Austausch herzustellen. Der muss ja nicht nur im verschlossenen Kämmerlein stattfinden und wenn der gemeinsam mit Lehrenden stattfindet, dann profitieren alle von ihren Fragen und von den Antworten jeweils. Und ich glaube, dass auch Sprachbildungsexpert(.)innen davon profitieren, fachdidaktische Fragen gestellt zu bekommen und auf den Zahn gefühlt zu werden, wie mach' ich das denn jetzt. Weil, ich glaube auch da ist es wichtig, sich bewusst zu machen, wie würde denn eine Unterrichtsrealität aussehen (unverständlich) dann, und wie viel Raum haben wir dafür?

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden der im Projekt FDQI-HU entwickelte Sprachbildungsbaustein vorgestellt und Einblicke in seine Erprobung und Evaluation gegeben. Dabei handelt es sich bei der hier vorgestellten Version um die erste Version, die auf der Basis der Erkenntnisse der ersten Erprobung überarbeitet werden soll.

Die Verbindung der beiden Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung Inklusion und Sprachbildung lässt sich theoretisch begründen: Beiden Konzepten liegt eine zielgruppenübergreifende, ressourcenorientierte Perspektive zugrunde; zudem zielen sowohl Sprachbildung als auch Inklusion auf Bildungsgerechtigkeit und berücksichtigen sowohl schulische als auch gesamtgesellschaftliche Aspekte. Folglich finden sich auch in den Curricula der Lehramtsstudiengänge deutliche Parallelen zwischen beiden Bereichen. Die inhaltliche Verbindung der beiden Querschnittsthemen im Rahmen der FDQI-HU-Seminare macht somit Synergien für die Lehre und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte fruchtbar. Zugleich werden die Dozierenden der Fachdidaktiken bei der Herausforderung der Implementierung sprachbildender Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen unterstützt.

Die Befragung der Fachdidaktik-Dozierenden macht deutlich, dass der Baustein durchweg positiv aufgenommen und als Unterstützung wahrgenommen wurde. Zugleich kann er aber eine echte interdisziplinäre Zusammenarbeit im Sinne eines Tandems kaum ersetzen. Es ist daher wünschenswert, dass an den Universitäten genügend personelle und zeitliche Ressourcen für ein durchgängiges Team-Teaching geschaffen werden. Von einer solchen Zusammenarbeit würden sowohl die Fachdidaktiken als auch die Querschnittsdisziplinen der Lehrkräftebildung profitieren.

Insgesamt zeigt der Sprachbildungsbaustein in seiner Einbettung in eine inklusionsensible Lehrveranstaltungskonzeption auf, dass die inhaltliche und konzeptuelle Verbindung der Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung fruchtbar erscheint. Zudem ermöglicht er es, Implikationen für zukünftige Implementierungen sprachbildender Aspekte in die fachdidaktische Lehre abzuleiten.

Literatur und Internetquellen

- Baldin, D. (2017). Intersektionalität. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 145–147). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, B., & Becker-Mrotzek, M. (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Hrsg.). (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Zugriff am

- 11.01.2019. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1) (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., et al. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch als Zweitsprache, dll; Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts/allgemeiner Hrsg.: Goethe-Institut e.V.; 16). München: Klett-Langenscheidt.
- Bergemann, W. (2015). *Von der inklusiven Schule würden mehrsprachige Kinder profitieren. Interview mit Prof. Dr. Claudia Riemer, Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/von-der-inkluisiven-schule-wuerden-mehrsprachige-kinder-profitieren/>.
- Berkemeier, A., & Kaltenbacher, E. (2014). Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung erscund (Deutsch-)Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 292–307). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.). (2019, i.E.). *Inklusionsorientierte Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91). Zugl. Univ. Diss., Koblenz-Landau, 2012. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (Studententexte Bildungswissenschaft) (S. 201–225). Unter Mitarbeit von A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde und A.J. Vorrink. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frohn, J. (Hrsg.). (2017). *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>.
- Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebung*

- gen (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Halliday, M.A.K. (1979). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Humboldt-Universität zu Berlin (Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Hrsg.). (2015a). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den lehramtsbezogenen Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen*, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/123/123_2015_MA_Lehramt%20an%20Grundschulen_LSK_04.05.15_Endfassung_PSE_7.8.15_DRUCK.pdf.
- Humboldt-Universität zu Berlin (Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, Hrsg.). (2015b). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*. Kultur- Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät und Professional School of Education. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/80/80_2015_AMB_BiW%20-%20SB_KombiBA_DRUCK.pdf.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Zugriff am 07.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.
- König, A., & Friederich, T. (Hrsg.). (2015a). *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (Perspektive Frühe Bildung, Bd. 1). Weinheim: Beltz Juventa. Zugriff am 28.01.2019. Verfügbar unter: http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=1912671.
- König, A., & Friederich, T. (2015b). Vorwort: Inklusion durch Sprachliche Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (Perspektive Frühe Bildung, Bd. 1) (S. 9–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.). *Sprachsensibler Fachunterricht – Material nach Fächern*, Landesinstitut für Schulentwicklung. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht/material.
- Lütke, B., & Binder, A. (2017). Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Sachunterricht: Nicht in die Schultüte gelegt – Seev Jakob. In Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 2–12). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lütke, B., Petersen, I., & Tajmel, T. (2017). Vorwort. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (DaZ-Forschung, Bd. 8) (S. v–viii). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166>
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FÖRMIG-Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based-Research*. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf.

- Rödel, L., & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L., & Simon, T. (2017a). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar* (o.S.). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>.
- Rödel, L., & Simon, T. (2017b). Inklusive (Fach)Didaktik. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar* (o.S.). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>.
- Rödel, L., & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 11.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484>.
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar* (o.S.). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>.
- Schmitz, L., & Simon, T. (2017). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar* (o.S.). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: <https://pse.hu-berlin.de/FDQI-HU/Glossar>.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H.A. (2019). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., et al. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Zugriff am 27.07.2016. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>.
- Sieberkrob, M., & Caspari, D. (2017). Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 7–17). Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf.
- Simon, T., & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sprachen – Bilden – Chancen (Hrsg.). (2017). *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/sprachbildende_Materialien/Manual/SBC-Manual_Gesamtpublikation.pdf.
- Tajmel, T. (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 139–155). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5_8
- Tajmel, T. (2011). *Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht*, ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 24.01.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0>

- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FÖRMIG Material, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Van den Akker, J., Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N., & Plomp, T. (Hrsg.). (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Springer-Science/Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7>
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring In Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ziemen, K. (Hrsg.). (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rödel, L. (2019). Inklusion und Sprachbildung verbinden. Vorstellung eines Seminar-Bausteins für den Einsatz in der inklusionssensiblen Fachdidaktik-Lehre. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 251–274. <https://doi.org/10.4119/hlz-2460>

Online-Supplement:

Verlaufsplan des Bausteins Sprachbildung

Eingereicht: 30.01.2019 / Angenommen: 16.07.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The Relation of Inclusion and Academic Language Learning. An Insight into a Module on “Inclusive Academic Language Teaching” in the Context of the Research Project FDQI-HU [Qualification of Pre-Service Teachers at Humboldt-University Berlin in Inclusive Subject-Specific Didactics]

Abstract: Teacher training is currently facing the task of anchoring various cross-sectional topics in its curriculum and planning of teacher training courses. This paper deals with the process of anchoring two cross-sectional topics – inclusion and academic language teaching – in their relation to each other. In the project “Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)” [Qualification of Pre-Service Teachers at Humboldt-University Berlin in Inclusive Subject-Specific Didactics], academic language teaching is understood as an integral part of inclusion in classroom context. On the premise of a broad understanding of inclusion, inclusion-sensitive, subject-specific didactics courses were developed in an interdisciplinary team. Special consideration was given to language-sensitive education. For a number of subject-specific didactic seminars, flexible modules were developed and tested. These modules are based on content relating to heterogeneity, didactics, and diagnostic competence, class leadership, and inclusive academic language teaching. This chapter presents the module on “Inclusive Academic Language Teaching” in the context of the general conception of the research project. In addition, an insight into the evaluation of the module is given and first implications for continuing in the future use are outlined.

Keywords: inclusive academic language teaching, inclusive subject-specific didactics, inclusion

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Sprachbildung

Ausbildungsphase: Bachelor und Master

Durchführungshinweise: Der vorgestellte Sprachbildungsbaustein ist für ca. 90 Minuten geplant, kann aber zeitlich und inhaltlich erweitert werden. Er muss zudem fachspezifisch geschärft werden. Dem Baustein liegt ein ausführlicher Verlaufsplan zugrunde.

Evaluation: Der vorgestellte Sprachbildungsbaustein wurde in insgesamt fünf fachdidaktischen Seminaren erprobt und evaluiert (durch Hospitationsprotokolle, Kurzfragebögen zur Befragung der Dozierenden, Interviewstudie mit den Dozierenden im Anschluss an die Erprobung). Er ist in eine Gesamtkonzeption eingebettet (Projekt FDQI-HU), die separat evaluiert wurde.

Schulfachspezifik: keine

Schulformspezifika: keine

Lehrmethoden/-medien: Sensibilisierungsübung (Prinzip Seitenwechsel); Video- oder Bildimpuls; Papier und Stift; Folienpräsentation; Analyse sprachsensibler Lehr-Lern-Materialien

Lernziel: Die Studierenden setzen sich theoretisch mit Sprachbildung im Fachunterricht auseinander. Am Beispiel des Konzepts Scaffolding (Gibbons, 2015) beschäftigen sie sich mit einer Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts. Anhand eines fachspezifischen Materials reflektieren sie die Möglichkeiten und Herausforderungen, in ihrem Fachunterricht sprachbildend zu arbeiten. Sie reflektieren zudem die Rolle der Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht.

Lerninhalte: Der Baustein besteht aus fünf Einheiten: 1) Sensibilisierungsübung; 2) Theoretische Einführung: Was ist Sprachbildung?; 3) Sprachsensibler Fachunterricht; 4) Scaffolding: Arbeit am Material; 5) Verhältnis Inklusion und Sprachbildung

Oberthemen: Inklusionssensible Lehrer_innenbildung; Sprachbildung

Prüfungsformen: keine

Prüfungsinhalte: keine

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Dozierendenvortrag, Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: nein

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fachdidaktiken

Zielgruppe, Umfang: Seminargröße

Zeitlicher Umfang: mind. 90 Minuten

Forschungsmethode, empirisch: qualitative Leitfadeninterviews; Auswertung durch Qualitative Inhaltsanalyse