



# Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung

Nadia Wahbe<sup>1,\*</sup> & Claudia Riemer<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,  
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

[nadia.wahbe@uni-bielefeld.de](mailto:nadia.wahbe@uni-bielefeld.de) (ORCID-ID); [claudia.riemer@uni-bielefeld.de](mailto:claudia.riemer@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag stellt ein Angebot zur Initiierung und Unterstützung von Reflexivität für sprachsensiblen Fachunterricht vor. Im Rahmen des BMBF-Projekts *Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe* (BiProDaZ\_FörBi) an der Universität Bielefeld wird ein Konzept zur Sensibilisierung für die fachintegrierte Sprachförderung erarbeitet, in dem Lehramtsstudierende im Rahmen eines spezifischen Praktikums für eine bewusste Integration bildungs- und fachsprachlicher Elemente im Unterricht qualifiziert werden, um Sprachdiagnose- und Sprachförderkompetenz zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist ein Reflexionsbogen zur systematischen Anbahnung von Reflexion entwickelt worden, der im Folgenden vorgestellt wird.

**Schlagwörter:** Deutsch als Zweitsprache, Reflexivität, Praxiserfahrung, Sprachsensibler Fachunterricht



## 1 Einleitung und Informationen zur Entwicklung des Reflexionsinstruments

Die Entwicklung sprachsensibler Kompetenz für die bildungssprachliche Förderung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) im Fachunterricht stellt für die Ausbildung angehender Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Angelehnt an die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz für eine inklusive Schule (HRK & KMK, 2015) fällt lehrkräftebildenden Hochschulen hierbei die Aufgabe zu, zukünftige Fachlehrkräfte auf einen reflektierten Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in der Schule vorzubereiten (vgl. LABG NRW, § 2 Abs. 2; § 11 Abs. 8) und somit für eine bewusste Integration bildungs- und fachsprachlicher Elemente im Unterricht zu qualifizieren. Aus der „DaZ-Perspektive muss inklusiver Unterricht die zentralen Kriterien des sprachsensiblen Fachunterrichts berücksichtigen“ (Riemer, 2017a, S. 182); zukünftige Lehrer\_innen müssen demnach mit sog. „DaZ-Kompetenz“ (vgl. Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) ausgestattet werden.

Mit der Forschungs- und Entwicklungsstudie im Projekt *Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe* (BiProDaZ\_FörBi)<sup>1</sup> soll empirisch geprüft werden, inwieweit Praxiserfahrung im Rahmen eines spezifischen Praktikums im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf zur Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden für sprachsensiblen Fachunterricht beitragen kann. Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung des DaZ-spezifischen Praktikumsformats *FörBi – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen* an der Universität Bielefeld (vgl. Hinrichs & Riemer, 2004), in welchem studentische Praktikant\_innen sich mit den Sprachanforderungen von Fachunterricht sowie den Lernvoraussetzungen von Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf auseinandersetzen, um entsprechend diagnostizieren und fördern zu lernen. Darüber hinaus soll auch ein allgemein in der Lehrer\_innenausbildung einsetzbares Konzept zur Sensibilisierung für die Sprachförderung im Fachunterricht abgeleitet werden.

Für die tiefgründige Untersuchung und dichte Beschreibung der DaZ-Kompetenzentwicklung der Studierenden wurden vornehmlich qualitative Erhebungsmethoden eingesetzt. Die Analyse der qualitativen Forschungsdaten erfolgt mittels der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. Kuckartz, 2012, 2018; Mayring, 2015). Um ein weitestgehend offenes Vorgehen zu gewährleisten, werden zur Identifizierung und Systematisierung von relevanten Themen und Subthemen vornehmlich Kategorien direkt am Datenmaterial induktiv gebildet. Ziel ist dabei, auf Grundlage der Forschungsbefunde über mögliche erste Schlussfolgerungen zur Hypothesengenerierung zu gelangen, um daraus erste Transferüberlegungen für die Lehrer\_innenbildung abzuleiten und entsprechende Materialien für die Unterstützung der DaZ-Kompetenzentwicklung von zukünftigen Lehrkräften zu entwickeln. Eines dieser entwickelten Materialien ist das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Reflexionsinstrument.

Untersuchungsteilnehmer\_innen der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie sind Studierende, die zu einem frühen Zeitpunkt ihres lehrerbildenden Studiums ein Praktikum<sup>2</sup> im Praxisfeld der Sprachförderung DaZ absolvieren – also zu einem Zeitpunkt, an dem weder das obligatorische DaZ-Modul absolviert wurde noch Erfahrungen aus dem

<sup>1</sup> „Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe“ (BiProDaZ\_FörBi) ist ein Projekt des Bielefelder Forschungsverbunds „*BiProfessional* – Bielefelder Lehrer\_innenbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“ im BMBF-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

*BiProfessional* wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: 01JA1908).

<sup>2</sup> Gemeint sind die obligatorischen „Berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPSt)“ im Bachelorstudium für das Lehramt an der Universität Bielefeld, die wahlweise entweder an einer Schule oder berufsfeldbezogen absolviert werden können.

Praxissemester vorliegen (zu Möglichkeiten des DaZ-Kompetenzerwerbs durch DaZ-Modul und Praxissemester vgl. Ohm & Zörner, 2019). Die studentischen Praktikant\_innen sind Noviz\_innen, bringen also kaum bis keine fachlichen Grundkenntnisse oder Unterrichtserfahrungen mit Schüler\_innen nicht deutscher Herkunftssprachen mit. Sie sollen sich während dieser ersten Praxiserfahrung mit sprachdiagnostischen und sprachfördernden Strategien und Methoden vertraut machen, um entsprechend Sprachdiagnose- und Sprachförderkompetenzen zu entwickeln. Übergeordnetes Ziel dieses DaZ-spezifischen Praktikumsformats ist es, die zukünftigen Fachlehrkräfte nachhaltig in die Lage zu versetzen, Bildungs- und Fachsprache unter Berücksichtigung lernersprachlicher Voraussetzungen und unterrichtssprachlicher Anforderungen mit Fachinhalten zu verbinden.

In Abgrenzung zum sog. Praxissemester findet das berufsfeldbezogene *FörBi*-Praktikum nicht an einer Schule statt. Die Ausgangsbedingungen dieses Praxisformats sind gänzlich anders und unterscheiden sich sowohl strukturell als auch inhaltlich stark von denen des Praxissemesters. Anders als im Praxissemester handelt es sich um ein Praktikum, das im Bachelorstudium, semesterbegleitend und in den Räumen der Universität stattfindet und in dem die studentischen Praktikant\_innen eigene Unterrichtsvorhaben innerhalb eines fachlich begleiteten sowie geschützten und peer-tutorierten Bereichs erproben. Sie bereiten ihren Förderunterricht eigenständig und zu zweit vor, unterrichten (abwechselnd oder auch im Teamteaching) einmal wöchentlich zwei Stunden im Schulfach Deutsch, Englisch oder Mathematik eine Kleingruppe, bestehend aus drei bis fünf mehrsprachigen Schüler\_innen, und besprechen sowohl in selbstorganisierten Tandem-Reflexionsgesprächen als auch in Teamreflexionen mit ihrer Tutorin bzw. ihrem Tutor und allen anderen Praktikant\_innen zusammen ihre ersten Unterrichtserfahrungen. Anders als im Praxissemester soll kein Praxisforschungsprojekt (inkl. Themeneingrenzung, theoretischer Einordnung, Fragestellung, Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Ergebnisdarstellung, Fazit und Ausblick) durchgeführt werden. Vielmehr beinhaltet der Praktikumsbericht u.a. die Darstellung und Reflexion einer der durchgeführten Förderunterrichtsstunden (Gelungenes, Abweichungen, [Förder-]Alternativen, Perspektive auf die folgende Stunde) sowie die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen während des Praktikums (Förderlehrer\_inrolle, Entwicklung des eigenen sprachsensiblen Unterrichtsverhaltens, Veränderungen in Haltung und Bedenken). Die Planung und Durchführung von sprachförderndem Unterricht inkl. der Entwicklung geeigneter Arbeits- und Unterrichtsmaterialien stehen darüber hinaus im Mittelpunkt. Anders als im Praxissemester sind die Praktikant\_innen damit konfrontiert, sich in dem Beziehungs- und Spannungsfeld Schule – Förderunterricht zu positionieren und ihre Rolle als außerschulische\_r studentische\_r Förderlehrer\_in zu entwerfen.

Im hier vorliegenden Beitrag steht nicht die Darstellung des Ansatzes und der Zwischenergebnisse dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts im Zentrum. Vielmehr soll ein Angebot zur Initiierung und Unterstützung von Reflexivität im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt werden, das im Rahmen dieses Projekts erarbeitet wurde und ein Produkt für den Transfer in die Lehrer\_innenbildung darstellt. Es handelt sich hierbei um ein Reflexionsinstrument als Teil eines Reflexionskonzepts, das forschungsgelenkt, theoriebasiert und praxisorientiert entwickelt worden ist, um den Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsstudierenden im Bereich der Sprachförderung DaZ voranzubringen. Dieses Instrument ist für den Einsatz in Settings gedacht, in denen (zukünftige) Lehrer\_innen Erfahrungen im Unterricht mit mehrsprachigen Schüler\_innen sammeln, u.a. in DaZ-spezifischen Praxisformaten, berufsfeldbezogenen Praxisstudien, Praxissemestern oder anderen schulpraktischen Studien. Zunächst erfolgt eine fachliche und theoretische Einordnung, danach wird die Relevanz dieses Angebots didaktisch-methodisch kommentiert, und im Anschluss daran werden Nutzung und Nutzen des Instruments kritisch-reflexiv betrachtet.

## 2 Fachliche und theoretische Verortung

Bereits im Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW von 2009 und auch in der aktualisierten Fassung von 2018 wird auf die notwendige Qualifizierung angehender Lehrkräfte aller Lehrämter im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ hingewiesen (LABG NRW, § 11 Abs. 8). Angehende Lehrer\_innen aller Lehrämter und auch aller Schulfächer sollen darin qualifiziert werden, Prozesse des fachinhaltlichen Lernens mit (fach- und bildungs-)sprachlichem Lernen zu vernetzen und Schüler\_innen entsprechend kompetent zu fördern. Diese Forderung des LABG knüpft an aktuelle Befunde der deutschen Zweitspracherwerbsforschung (vgl. exemplarisch Ahrenholz, 2012) und Bildungsforschung (vgl. exemplarisch Bildungsmonitor, 2019) an, die erneut darauf hinweisen, dass bei mehrsprachigen Schüler\_innen literate Deutschkompetenzen auf- und ausgebaut werden müssen sowie entsprechend gut ausgebildete Lehrkräfte notwendig sind, um Bildungsbeteiligung und Teilhabechancen von Heranwachsenden mit Zweitsprache Deutsch zu erhöhen. Internationale Leistungsvergleiche im Schulbereich, insbesondere die Erhebungen von 2015 der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und der Forscherorganisation International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS) sowie auch repräsentative Daten amtlicher Bildungsstatistiken<sup>3</sup> (z.B. der nationale Bildungsbericht *Bildung in Deutschland*, 2014, 2016, 2018, oder die Metastudien des Bildungsmonitors, 2016–2019) und statistische Veröffentlichungen des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (vgl. Lokhande, 2016) zeigen, dass fehlende fachsprachliche Kompetenzen und mangelnde bildungssprachliche Fähigkeiten (genau wie sozio-ökonomisch schwierige Lebenslagen) zu Chancenungleichheit im Bildungssystem führen und somit in Bildungsbenachteiligung und deren Folgen für junge Heranwachsende und für die deutsche Gesamtgesellschaft resultieren.

Sprachliche Förderung in Schule und Fachunterricht gilt allgemein als wesentliche Aufgabe der Schule, wobei ein erheblicher Entwicklungsbedarf darin gesehen wird, die vorhandenen und zukünftigen Lehrkräfte für diese Aufgabe zu qualifizieren. In einer Umfrage des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache von 2012 zeigte sich darüber hinaus deutlich, dass Lehrkräfte die zunehmende (sprachliche und kulturelle) Heterogenität im Klassenzimmer als Belastung oder als Problem wahrnehmen. Sie würden sich an der Sprachförderung im Fachunterricht nicht aktiv beteiligen und benannten an vorderster Stelle *fehlende Ausbildung* als Grund für ihre Zurückhaltung (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012, S. 8). Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass ihnen Strategien der Sprachförderung im Fach nicht vertraut sind und auch nicht Bestandteil ihres Lehramtsstudiums waren. Obwohl Materialien und Methoden durchaus vorhanden sind (vgl. exemplarisch Quehl & Trapp, 2013; Thürmann & Vollmer, 2013; Tajmel & Hägi-Mead, 2017) sowie Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Sprachförderung DaZ seit einigen Jahren vielerorts angeboten und (spätestens seit 2015) sehr gefragt sind, sei bei einer Mehrzahl der Lehrkräfte *Zeitmangel* ein weiterer Grund, sich damit nicht näher auseinanderzusetzen. Aus solchen Befunden resultiert u.a. die Relevanz der frühen Ausbildung DaZ-bezogener Kompetenzen für Schule und Fachunterricht im Rahmen der Lehrer\_innenausbildung.

---

<sup>3</sup> In den letzten vier Bildungsmonitoren (2016–2019) lag ein Schwerpunkt auf *Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit*. Im Bildungsmonitor 2016 wurde vor dem Hintergrund der Flüchtlingsmigration von 2015 ein weiterer Schwerpunkt auf *Integration* gelegt; der Bildungsmonitor 2019 zeigt, dass nach wie vor die größten Herausforderungen in den Bereichen *Schulqualität*, *Reduzierung von Bildungsarmut* und *Integration* liegen. Z.B. ist die Schulabbrecherquote unter Schulabsolvent\_innen nicht deutscher Herkunftssprachen bundesweit innerhalb eines Jahres um knapp vier Prozent gestiegen (vgl. Bildungsmonitor, 2019, S. 177).

Zweifel an ihrer Eignung und Kompetenz für die Ausgestaltung bildungssprachlicher Förderung im Fachunterricht äußern jedoch nicht nur in der Berufspraxis stehende Lehrer\_innen. Erste Forschungsbefunde aus der o.g. mehrmethodisch angelegten Pre-Post-Begleitstudie im BMBF-Projekt *BiProDaZ\_FörBi* deuten darauf hin, dass auch Lehramtsstudierende bei ihren ersten Praxiserfahrungen im Kontext von fach- und bildungssprachlichem DaZ-Förderbedarf diese als teils frustrierende Anforderung empfinden, auf die eher intuitiv reagiert anstatt fachlich fundiert eingegangen wird. Einige Praktikant\_innen zeigen aber durchaus gute Entwicklungen in ihrer Kompetenzentwicklung; sie unterscheiden sich von anderen Studierenden dadurch, dass sie ihre Erfahrungen reflektieren, z.B. sich fragen, ob die eingesetzten Materialien zum gewünschten Erfolg führen. Es lässt sich aber nicht gleichermaßen beobachten, dass diese Reflexion zu einer bewusst förderdiagnostischen Planung und förderdidaktischen Umsetzung von Unterricht führt. Anstatt zum Beispiel das Prinzip des *Scaffoldings* nach Gibbons (2002) und Kniffka (2010, 2012) – d.h. die sukzessive Unterrichts- und Aufgabensequenzierung und vorübergehende, lernprozessorientierte Bereitstellung von sprachfördernden Hilfsmitteln (sog. „Scaffolds“) – sowie andere Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts einzubinden, wird der Unterricht eher intuitiv geplant und durchgeführt.

Solche Beobachtungen lassen vermuten, dass sich sprachdiagnostische und Sprachförderkompetenzen nicht auf der Basis sehr allgemein gehaltener Reflexionen entwickeln, sondern dass eine fachlich fokussierte Reflexion erforderlich ist, z.B. über förderdidaktische Methoden des sprachsensiblen Unterrichts. Kognitionspsychologisch und professionstheoretisch betrachtet kann nur eine systematische Reflexion, mit dem Ziel, konstruktives Handlungswissen, sog. *prozedurales Wissen und Können* (Budde, 2012, S. 32), zu erlangen, die Entwicklung von Lehrkompetenz ermöglichen – indem über praktische Lehrerfahrung theoretisch-fundiert reflektiert wird (vgl. Schön, 1983; Roters, 2012, S. 14f.) und diese Reflexion zur Selbstoptimierung durch Veränderungen in der praktischen Umsetzung von (hier sprachlichem) Unterrichtsverhalten führt. Jedoch zeigt sich auch im Rahmen der Studie, dass die dafür notwendige Reflexionsfähigkeit – im Sinne des *reflective practitioner* (Schön, 1983, 1990) – nicht vorausgesetzt werden kann.

Reflexionsmodelle und empirische Ansätze zur Erforschung von Praxisreflexion befassen sich recht einheitlich damit, die Qualität von Reflexionskompetenz abzubilden, also zu untersuchen, auf welcher „Stufe“ Untersuchungsteilnehmer\_innen reflektieren, um weitestgehend zu demselben Ergebnis zu kommen, nämlich dass Lehramtsstudierende über geringe Reflexionsfähigkeiten verfügen (vgl. zsf. Gutzwiller-Helfenfinger, Aepli & Lötcher, 2017, S. 135f.). Teils werden Stufen abgebildet, die empirisch nicht belegt sind, theoretisch angenommen jedoch eine Lern- oder Entwicklungsstufe von Reflexionskompetenz darstellen sollen. Es bleibt undeutlich, „ob diese Stufen lern- oder entwicklungstheoretisch begründet sind, oder [...] theoretisch hergeleitete [...] analytisch brauchbare Ordnungen kognitiver Teiltätigkeiten darstellen“ (Berndt & Häcker, 2017, S. 250) sollen, wie beispielsweise im Modell von Hatton und Smith (1995). Dabei werden Reflexionsdimensionen herangezogen, sog. Reflexionsbreite und -tiefe betreffend, denen Forschungsdaten stufenweise zugeordnet werden. Erreicht ein\_e Untersuchungsteilnehmende\_r Stufe X, dann erst könne (vielmehr müsste) sie bzw. er entsprechend tiefgründig reflektieren (können). Dieses Vorgehen wird für die empirische Untersuchung von Begleitveranstaltungen verwendet, die beispielsweise zur Erhöhung von Reflexionskompetenz bei zukünftigen Lehrer\_innen (vgl. Leonhard & Rihm, 2011) beitragen sollen. Studien dieser Art kommen jedoch zumeist zu ernüchternden Ergebnissen, nämlich dass aus Reflexionen keine methodisch-didaktischen Konsequenzen entstehen. Häufig resultieren aus solchen Untersuchungen vornehmlich Vermutungen und Vorschläge, die als Implikationen für die Lehrer\_innenbildung betitelt werden und sicherlich ihre Berechtigung haben, weil sie eine wichtige Vorarbeit leisten, jedoch so lange nur eingeschränkter Mehrwert für die Lehrer\_innenbildung bringen, wie sie nicht weitergedacht werden und nicht in methodisch-didaktischer Anpassung und Umsetzung

münden. Hinzu kommt, dass eine Modellierung des Konstrukts Reflexionskompetenz und die damit einhergehende Operationalisierung dessen, wodurch genau sich Reflexionsfähigkeit konkret beobachten lässt, vage bleiben. Natürlich muss dabei berücksichtigt werden, dass Unterricht ein multidimensionales Gebilde ist, welches Beobachtung immens erschwert und durch das Lehrerfahrungen keiner stringenten Linie folgen können, sondern immerzu von Sprüngen innerhalb eines Prozesses die Rede sein muss, sowohl das Erfahrungslernen als auch das Reflektieren der Erfahrung und die resultierenden Konsequenzen betreffend. Auch finden sich in der Fachliteratur keine nennenswerten Hinweise auf Begleitinstrumentarien für die Reflexion, die Studierende bei der Herleitung von fachbezogener Reflexivität unterstützen sollen. Ausgenommen sind Praktikumsbegleitveranstaltungen, die sog. Portfolios integrieren (vgl. Bräuer, 2014), weil diese die (zumindest schriftlich fixierte) Reflexionsfähigkeit positiv beeinflussen können (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 265f.). Diese beziehen sich jedoch eher auf Theorien allgemeinpädagogischen Handelns (vgl. exemplarisch Helsper, 2001; Meyer & Feindt, 2017). Bisher lassen sich kaum Angebote zur Unterstützung von Reflexion im Kontext von DaZ oder zumindest mit dem Ziel einer sukzessiven Anbahnung von Reflexivität für den sprachfördernden Unterricht finden. Das in Kapitel 3 vorgestellte Reflexionsinstrument soll ein erster Versuch in diese Richtung sein.

### 3 Vorstellung des Reflexionsinstruments und didaktisch-methodischer Kommentar

Als Zwischenergebnis der oben berichteten Diskussion und Forschungsergebnisse vertreten wir die Auffassung, dass Reflexion über sprachsensibles Unterrichten anzuleiten und die entsprechende Praxiserfahrung (hier: im Rahmen von Praxiselementen in der Lehrer\_innenbildung) reflexiv und fachlich zu begleiten ist, um Lehramtsstudierenden eine entsprechende DaZ-Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Reflexion versteht sich in diesem Zusammenhang als Denk- und Interpretationsleistung, die aus einer dialogischen Kommunikation (auch mit sich selbst) erfolgt und beim Hinterfragen beginnt (*ob* eine Unterrichtssequenz sprachfördernd ist oder nicht). Über das Erkennen, Abwägen, Entscheiden, Planen, Erproben bis hin zum interpretativen Urteilen (*dass* eine Unterrichtssequenz sprachfördernd ist oder nicht) stellt Reflexion einen Prozess dar, der stets die Fähigkeit abverlangt, sich auf das Ungesteuerte des eigenen Handelns einzulassen und es mit Fachwissen in Verbindung zu setzen. Dies verlangt von den Reflektierenden, bereit zu sein, eigenes Handeln in Frage zu stellen, tatsächliches Unterrichtsgeschehen und vorangegangene Unterrichtsplanung zu kontrastieren – also fachlich fokussierte Fragen an den eigenen Unterricht zu stellen, sich Fehlbarkeit einzugestehen, sich Unsicherheit einzugestehen, sich als Erprobende zu verstehen – und Erkenntnisse daraus für die eigene Kompetenz(weiter)entwicklung nutzbar zu machen. Dementsprechend soll das Reflexionsangebot, zu dem das hier vorgestellte Reflexionsinstrument gehört, die DaZ-Kompetenzentwicklung der Praktikant\_innen unterstützen, indem es Unwägbarkeiten des sprachsensiblen Lehrer\_innenhandelns reflexiv thematisiert. Dies geschieht einerseits durch Leitfragen und Denkanstöße, die dem Wunsch nach Sicherheit durch Steuerbarkeit des eigenen Unterrichtshandelns entgegenkommen sollen, und andererseits durch Scaffoldingbeispiele, die Möglichkeiten anbieten, die Herausforderung des Sprachausbaus unter den Bedingungen von Deutsch als Zweitsprache kompetent und sicher bewältigen zu können.

Das im Folgenden ausführlich erläuterte und begründete Reflexionsinstrument in Form eines Selbstbeobachtungsbogens – der momentan weitere Erprobungen und darauf folgende Anpassungen durchläuft – stellt ein Angebot zur Initiierung und Unterstützung von Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Unterrichts dar. Der vollständige Re-

flexionsbogen ist als Online-Supplement zu diesem Artikel dokumentiert. Er berücksichtigt beispielsweise Sprachfördererelemente wie *Unterrichtsinteraktionen strukturieren und anleiten* (vgl. exemplarisch Gibbons, 2006, S. 269–290), *Wort- und Formulierungsspeicher anlegen* (vgl. exemplarisch Pabst-Weinschenk, 2012, S. 85–117) oder *Sprachliche Lernhilfen anbieten* (vgl. exemplarisch Brandt & Gogolin, 2016, S. 17–45). Hierbei steht insbesondere die Anforderung an zukünftige Lehrkräfte im Zentrum, Fach- und Bildungssprache im Unterricht zu identifizieren, als Unterrichtsinhalte zu integrieren sowie die entsprechenden literaten Sprachkompetenzen der Schüler\_innen zu fördern. Der Reflexionsbogen zeigt mögliche Wege auf, wie Lehramtsstudierende bei ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung sprachbewusst vorgehen könnten. Sie sollen dabei zu einer sprachaufmerksamen Auseinandersetzung mit ihren Unterrichtsvorhaben und zu einer kritisch-reflexiven (Nach-)Betrachtung ihrer Unterrichtsgestaltung hingeführt werden. Der Reflexionsbogen ist für den eigenständigen Einsatz gedacht und soll zu eigenen Überlegungen und zu kollegialer Beratung unter den Studierenden anregen. Durch die Nutzung dieses Reflexionsinstruments sollen die Praktikant\_innen:

- ihren eigenen Sprachgebrauch beobachten und hinterfragen;
- Bestandteile des sprachsensiblen Unterrichts kennenlernen und durchdenken;
- sprachförderliche Strategien im Unterricht ausprobieren und praktisch erfahren;
- ihre Unterrichtsplanung fokussiert sprachaufmerksam (nach-)betrachten;
- die Umsetzung ihres Unterrichts methodisch-förderdidaktisch hinterfragen;
- fachlich-fundiert die umgesetzten Sprachfördererelemente reflektieren;
- sich über ihre ersten Erfahrungen mit DaZ-Förderbedarf kollegial austauschen;
- den eigenen Entwicklungsprozess reflektiert wahrnehmen und reflektierend im Blick behalten.

Schwerpunkt dieses Instruments ist die Reflexion über die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht, zu der auch die reflexive Anbahnung (vgl. Roters, 2012; Aeppli & Löttscher, 2016; Riemer, 2018) von Sprachbewusstheit (vgl. Andresen, 1985; Morkötter, 2005; Hug & Siebert-Ott, 2007; Budde, 2012; Tajmel, 2017), insbesondere in den Bereichen Lehrer\_innensprache und Unterrichtssprache (vgl. Thürmann & Vollmer, 2013; Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2013; Michalak, Lemke & Goeke, 2015; Kniffka & Roelcke, 2016; Tajmel & Hägi-Mead, 2017), und der Einsatz des Scaffolding-Prinzips bei der praktischen Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht gehören (vgl. Gibbons, 2002; Kniffka, 2010; Quehl & Trapp, 2013).

Dem Reflexionsbogen liegen drei Schwerpunkte zugrunde, die im Rahmen der ersten Forschungsbefunde der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie als wesentliche Entwicklungsgegenstände identifiziert worden sind:

- Lehrer\_innensprache,
- Unterrichtssprache,
- Einsatz von Scaffolding.

Im Folgenden sollen die drei Bereiche kurz erläutert werden.

**Schwerpunkt 1** (Lehrer\_innensprache) nimmt den Sprachgebrauch der zukünftigen Lehrkraft in den Blick. Die Praktikant\_innen werden dazu aufgefordert, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen. Sie sollen sowohl die umgangs- und alltagssprachlichen als auch die fach- und bildungssprachlichen Sprachstrukturen ihres Unterrichts betrachten und hinterfragen, ob sie als zukünftige (fach- und bildungs-)sprachliche Vorbilder ihres Faches den Fachsprachengebrauch selbst angemessen umsetzen. Dazu dienen beispielsweise folgende Leitfragen:

- *Habe ich mit meinen Schüler\_innen über Fachliches gesprochen und dabei bewusst Fachsprache eingeführt? Wenn ja, wie habe ich das gemacht? Wenn nein, wie könnte ich das machen?*

- *Habe ich mit meinen Schüler\_innen über Fachliches gesprochen und dabei ihren Fachsprachgebrauch gezielt unterstützt? Wenn ja, wie habe ich das gemacht? Wenn nein, wie könnte ich das machen?*

Ziel ist hier die Bewusstmachung für den *eigenen* fach- und bildungssprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache im Unterricht und die Relevanz der sprachlichen *Vorbildfunktion* jeder Fachlehrkraft.

**Schwerpunkt 2** (Unterrichtssprache) nimmt die Sprache der Unterrichtsinteraktion in den Blick. Die Praktikant\_innen werden dazu aufgefordert, den Sprachgebrauch in ihrem Unterricht zu reflektieren und bei der Unterrichtsplanung bewusst zu berücksichtigen. Sie sollen sowohl die umgangs- und alltagssprachlichen als auch die fach- und bildungssprachlichen Sprachstrukturen ihres Unterrichts betrachten und hinterfragen, ob sie aktiv sprachförderliche Unterrichtsinteraktionen initiieren und ihre Schüler\_innen zu sprachlichen Handlungen ermuntern. Dazu dienen beispielsweise folgende Denkanstöße:

*Ich habe eine sprachfördernde Unterrichtsinteraktion geschaffen durch:*

- *das Anlegen von dialogischen Unterrichtsgesprächen,*
- *Lernaufgaben, die von der Alltags- zur fachlichen Kommunikation überleiten,*
- *das Einräumen von Planungszeit für fachsprachliche Schüleräußerungen.*

Ziel ist hier die Bewusstmachung für einen fach- und bildungssprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache in der *Unterrichtsinteraktion* und die Relevanz der *aktiven* Sprachförderung durch die Fachlehrkraft.

**Schwerpunkt 3** (Einsatz von Scaffolding) nimmt die methodisch-förderdidaktische Planung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht in den Blick. Die Praktikant\_innen werden dazu aufgefordert, sprachfördernde Strategien und Methoden bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und in ihrem Unterricht einzusetzen. Sie sollen kritisch hinterfragen, ob sie ihre Unterrichtsphasen und die gewählten Lernaufgaben sukzessiv sequenzieren und durch passende Unterstützungsmaßnahmen und den Einsatz sprachlicher Lernhilfen („Scaffolds“) zur Erweiterung der Sprachkompetenz ihrer Schüler\_innen beitragen. Dazu dienen beispielsweise folgende Leitfragen und Denkanstöße:

- *An welchen Stellen bot sich der Einsatz von Scaffolds an?*
- *Welche Scaffolds habe ich eingesetzt?*
- *Welche Scaffolds kann man an welchen Stellen gewinnbringend einsetzen?*

Ziel ist hier die Bewusstmachung für einen *sprachsensibel angelegten* Unterricht sowie die Relevanz der *Unterrichts- und Aufgabensequenzierung* und *sprachlichen Unterstützung* durch den Einsatz von sprachfördernden Hilfsmitteln durch die Fachlehrkraft.

Der Reflexionsbogen bietet den Studierenden auch Raum für eigene Überlegungen (Reflexionsnotizen) und weitere Einträge, um die Liste an Sprachfördererelementen zu ergänzen. Die drei genannten Schwerpunkte des Reflexionsbogens – Lehrer\_innensprache, Unterrichtssprache, Einsatz von Scaffolding – greifen ineinander und stellen gleichwertige Bestandteile von sprachsensiblen Unterricht dar; denn beispielsweise kann eine Lehrkraft keine fachsprachlichen Formulierungen von ihren Schüler\_innen verlangen, wenn sie selbst keine gebraucht und deren Anwendung im Unterricht nicht unterstützt. Weitere Selbstbeobachtungs- und Reflexionsschwerpunkte könnten im Laufe der Datenanalyse und -auswertung im Rahmen der o.g. Studie generiert und in den Reflexionsbogen eingearbeitet werden.

## 4 Durchführung und Hinweise

Als Instrument der Reflexion erhalten die studentischen Praktikant\_innen den mehrseitigen Reflexionsbogen, der sowohl Elemente der Sprachförderung im Fachunterricht als auch Leitfragen und Denkanstöße für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung und sprachaufmerksame Unterrichtsdurchführung enthält. Die Praktikant\_innen haben mehrere Möglichkeiten, diesen Reflexionsbogen zu nutzen:

- als Orientierungshilfe für die sprachförderliche Unterrichtsplanung (z.B. *Selbstreflexion*),
- als Leitfaden für die sprachförderliche Reflexion einer konkreten Praxiserfahrung in der Unterrichtsnachbereitung (z.B. *Selbstreflexion* sowie *Tandem-Reflexion*),
- als Referenzgegenstand für die Besprechung und Verbesserung von Praxiserfahrung im kollegialen Austausch mit anderen Praktikant\_innen (z.B. *Peer-Reflexion*),
- als Gesprächsgrundlage für die fachlich-fokussierte Reflexion und Beratung über Elemente sprachförderlichen Fachunterrichts (z.B. *Team-Reflexion*).

Der Reflexionsbogen soll als Impuls und Leitfaden dienen, den die Praktikant\_innen nutzen können, um ihren Unterricht sprachlich bewusster wahrzunehmen, zu modifizieren und zu optimieren. Sie sollen durch die Nutzung des Bogens und Wahrnehmung einer oder mehrerer der vier genannten Reflexionsoptionen ihre Praxiserfahrungen zu den kennengelernten Elementen des sprachsensiblen Unterrichts in Beziehung setzen, letztere erproben, vorhandenes Wissen um neu erworbenes (Handlungs-)Wissen ergänzen, praktische Erfahrung mit theoretischem Wissen vernetzen, dies reflektieren und für die eigene Kompetenzentwicklung nutzbar machen.

Neben den möglichen Potenzialen des Reflexionsbogens sind auch die Grenzen im Blick zu behalten. Für die Sprachdiagnose, zu der auch die Identifikation der lerner-sprachlichen Voraussetzungen und unterrichtssprachlichen Anforderungen gehört, ist dieser Reflexionsbogen nicht konzipiert worden. Solche Aspekte werden im erwähnten Projekt im Rahmen eines sich in Entwicklung befindlichen breiteren Reflexionskonzepts berücksichtigt. Auch kann der Reflexionsbogen keine Praxiserfahrung ersetzen, aber eine Orientierungshilfe für die Praxis darstellen und eine schrittweise Hinführung zu einer autonomen Annäherung an die eigene DaZ-Kompetenzentwicklung ermöglichen.

Die Möglichkeiten der Nutzung des Reflexionsbogens sollen absichtlich nicht eingeschränkt werden: einerseits weil sich das Instrument noch in der Entwicklung befindet und die Rückmeldungen der studentischen Nutzer\_innen relevant für die Weiterentwicklung und Optimierung sind, andererseits weil eine offene Herangehensweise den Studierenden die Freiheit lässt, ihre DaZ-Kompetenzentwicklung mitzugestalten und bei der Anbahnung ihrer Reflexionskompetenz tatsächlich aktiv reflektierend mitzuwirken.

Jedoch – so die Erfahrung im Projekt – muss zunächst eine *Anleitung zur Reflexion* erfolgen, in der eine erste Sensibilisierung für sprachfördernden Fachunterricht stattfindet, indem Merkmale der Sprachförderung veranschaulicht und konkrete Praxisbeispiele gezeigt werden. Zudem sind mit den studentischen Praktikant\_innen Verständnisfragen zu klären und die im Bogen bereitgestellten „Scaffolds“ zu erläutern, wenn sie den Studierenden noch unbekannt sind. Dies gilt insbesondere für die Arbeit mit Noviz\_innen. Zur Anleitung der Reflexion und Einarbeitung in den Reflexionsbogen gehört auch, die Relevanz der drei Beobachtungs- und Reflexionsschwerpunkte des Bogens auf Grundlage der o.g. Forschungsbefunde für die Kompetenzentwicklung der Praktikant\_innen transparent zu machen und die Inhalte mit den Praktikant\_innen fachbezogen zu besprechen, die im Reflexionsbogen vorgeschlagenen Sprachfördererelemente anhand von Umsetzungsbeispielen zu erklären, weitere Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten zu sammeln, Unterrichtsdurchführung und -interaktion im Sinne des Scaffolding-Prinzips

darzustellen sowie Methoden der sprachförderdidaktischen Unterrichtsplanung und -umsetzung mit Praxisbeispielen zu veranschaulichen. Dies ist relevant, um die Studierenden an die eigenständige Reflexion ihrer Lehrerfahrungen und den entsprechenden Umgang mit dem Reflexionsinstrument heranzuführen.

## 5 Evaluation des Reflexionsinstruments

Als ein (Zwischen-)Produkt des o.g. Forschungsprojekts, in dem die DaZ-Kompetenzentwicklung von Studierenden untersucht wird, wurde das Reflexionsinstrument seit dem Wintersemester 2018/2019 im Praktikum bei *FörBi* mit bislang 16 Teilnehmer\_innen eingesetzt und erprobt. Zur Evaluation des Reflexionsinstruments wurde ein Evaluationsbogen mit offenen Fragen eingesetzt, der die Praktikant\_innen am Ende des jeweiligen Praktikumsdurchlaufs um eine kurze, offen formulierte schriftliche Einschätzung zur Nutzung und zum Nutzen des Instruments als Anleitung zur Reflexion bat. Die Studierenden hatten 30 Minuten Zeit, um die Fragen zu bearbeiten; der Umfang der Daten war mit durchschnittlich zwei bis drei ausführlichen Antwortsätzen überschaubar. Ziel der qualitativen Evaluation war es, herauszufinden, ob und inwiefern das Reflexionsinstrument zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ durch Reflexion über Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts beitragen kann. Dies soll der Anpassung des Reflexionsangebots und Weiterentwicklung der Praktikumsbegleitveranstaltung dienen. Angelehnt an Kuckartz (2012, 2018) und Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008) wurden die schriftlichen Antworten qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Dazu ist entlang der Evaluationsfragen, die einen Einblick in Nutzung und Nutzen des Reflexionsinstruments ermöglichen sollen, ein Kodierschema entwickelt worden; die Kategorien sind im Folgenden fettgedruckt. Für die Auswertung wurden die Textstellen jeder Kategorie zusammengefasst, beschrieben und interpretativ in den Kontext eingeordnet, um ein Gesamtbild vom Gewinn für die Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung der Praktikant\_innen zu erhalten. Besonders häufige (weil ähnliche) Antworten standen dabei im Fokus, weil hier auch quantifizierende Feststellungen den Eindruck schärfen können. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Interpretationsergebnisse komprimiert zusammengefasst, gebündelt und letztlich verdichtet, sodass sie aussagekräftige Beurteilungen über den Reflexionsbogen als Instrument zur Anbahnung und Unterstützung von Reflexion über Elemente des sprachsensiblen Unterrichts zulassen. Mit der Absicht, den Nachvollzug unserer Schlussfolgerungen zu ermöglichen, werden exemplarische Zitate aus den Evaluationsdaten ergänzt.

Am Ende des Praktikums berichtet die Mehrzahl der Studierenden, dass sie seit der Nutzung des Reflexionsbogens bewusster und sicherer bei der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung vorgehe. Sie bezeichnen das Instrument als „*Leitfaden*“, „*Unterstützung*“ und „*Hilfsmittel*“ und verwenden in ihrem Unterricht häufiger und bewusster Sprachfördererelemente als vorher. Der Bogen werde von ihnen besonders häufig bei der **Unterrichtsplanung und -vorbereitung** eingesetzt, etwa „*um darauf zu achten, was man berücksichtigen soll*“, z.B. bei der Vorbereitung sprachsensibler Unterrichtsphasen, sowie „*als Hilfsmittel für das Scaffolding*“. Sie orientieren sich an den darin enthaltenen Vorschlägen zum Scaffolding regelmäßig und bewerten sie mit „*sinnvoll, da sie gut umsetzbar sind und einen guten Ansatz für die Förderung bieten*“, oder auch mit „*sehr sinnvoll, da sie eine große Spanne an Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten*“ bereitstellen, und auch mit „*sehr geeignet, um seinen Unterricht sprachsensibler zu gestalten*“. Die Anregungen helfen ihnen, sich mit dem eigenen methodisch-förderdidaktischen Verhalten auseinanderzusetzen bzw. „*sich als Coach der Schüler\_innen zu hinterfragen*“, und seien dabei „*sehr hilfreich, da sie auch in der Anwendung funktioniert haben*“. Insbesondere „*das Reflektieren über das eigene Anwenden von Sprache und wie [man] bewusst und auch unbewusst Fachsprache bei den Schüler\_innen einführe*“ sowie das Nachdenken „*über den Scaffoldingeinsatz, um den Schüler\_innen den*

*Weg zur Fachsprache [zu] erleichtern“*, seien angeregt worden. Dies spricht dafür, dass die Denkanstöße des Reflexionsbogens bereits bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung sprachreflexive Momente ermöglichen, die eine bewusstere Auseinandersetzung mit dem methodischen und förderdidaktischen Unterrichtsverhalten herbeiführen.

Die Evaluationsdaten deuten zudem darauf hin, dass der Reflexionsbogen ebenso häufig für die **Unterrichtsnachbereitung und kollegiale Besprechung** genutzt wird, nämlich als Leitfaden für die im Praktikum vorgesehenen selbstorganisierten Reflexionsgespräche der Tandems und auch bei den Teamreflexionssitzungen. Die Praktikant\_innen bestätigen einheitlich, dass erst die Inhalte des Reflexionsbogens sie darauf aufmerksam gemacht hätten, welche Vielfalt an Merkmalen sprachsensibler Unterricht hat, worüber sie sich alles austauschen können und an welchen Aspekten sie erkennen und ausmachen können, worin sie sich verbessern müssen. Sie schreiben beispielsweise, der Bogen *„verschafft uns einen Einblick“* und werde eingesetzt, *„um zu analysieren, was gut und was weniger gut geklappt hat“*, *„um eigene Schwächen zu erkennen und zu versuchen, diese (...) zu verbessern“*. Dabei nutzen sie den Bogen als *„Gegenstand für die Reflexionsgespräche“* mit der bzw. dem Tandempartner\_in. Es sei dadurch *„einfacher, sich zu reflektieren“*; z.B. gebe der Bogen *„die Möglichkeit, mich und mein Tandem in relativ kurzer Zeit intensiv zu hinterfragen und aspektorientiert zu analysieren“*. Dies zeigt, dass die Lehrerfahrungen der Studierenden ihnen erst dann ins Bewusstsein gelangen, wenn sie in den Fokus der Betrachtung geraten, also fachlich-fokussiert thematisiert und mithilfe eines „Tools“, wie dem Reflexionsbogen, greifbar werden.

Des Weiteren bestätigt die Mehrheit der Praktikant\_innen, dass der Reflexionsbogen **Anlass zur fachlichen Reflexion** gebe. So hätten sie ohne die Leitfragen und Denkanstöße im Bogen häufig nicht gewusst, wie sie ihre praktischen Erfahrungen mit dem Fachwissen aus dem Studium und mit der wissenschaftlichen Theorie über sprachsensiblen Fachunterricht in Beziehung setzen können, um durch diese Verknüpfung die eigene Kompetenzentwicklung voranzubringen. Exemplarisch dafür sind Aussagen wie *„Er [der Reflexionsbogen] hat mich schon angeregt, da mir vorher nicht bewusst war, auf wie viele Dinge man achten kann/soll“*, und durch den Bogen könnten sie nun *„Dinge‘ (endlich) besser benennen“*, *„detailliert und intensiv über den sprachsensiblen Fachunterricht [...] reflektieren“* und *„Verbesserungen herbeiführen“*. Dass der fachliche Austausch über Merkmale der Sprachförderung und das bewusste Hinterfragen des eigenen Unterrichtshandelns (*sprachsensibel oder nicht?*) ihnen schwerfielen, konnte der Bogen demnach auffangen. Ihren fachlicher fokussierten Zugang führen sie insbesondere auf die Bestandteile des Reflexionsbogens zurück, in denen zu den Sprachfördererelementen Anwendungsbeispiele vorgeschlagen werden, *„die man direkt umsetzen und auch besprechen kann“*. Dies nutzte die Praktikumsbegleitung (Peer-Tutor\_in) für die Besprechung der studentischen Praxiserfahrungen in den Teamreflexionen.

Gleichermaßen setzt eine Vielzahl der Praktikant\_innen den Reflexionsbogen für die persönliche **Selbstreflexion** ein. Beispielsweise schreiben sie, *„Man hat sich dadurch mehr reflektiert und kritischer betrachtet“* oder *„Man kann sich sehr gut selbst reflektieren“*, weil man durch das Instrument *„gelernt“* habe, sich und seinen *„Unterrichtsstil genauer zu hinterfragen“*. Das Reflexionsinstrument helfe bei der Selbstbeobachtung und Selbstoptimierung, also dabei, *„eigenes Handeln differenzierter zu betrachten und zukünftig schrittweise zu verbessern und bewusstere Entscheidungen zu treffen“*. Die introspektive Funktion des Reflexionsinstruments ermöglicht es den Studierenden demnach, sich selbst bzw. ihre eigenen (Sprach-)Handlungen besser zu beobachten bzw. bewusst in den Blick zu nehmen und zu erkennen, dass daran etwas anders sein und verbessert werden könnte. Ergänzend sind einige nun in der Lage, auch konkret zu erkennen, was *wie* optimiert werden könnte, z.B. indem sie ihr sprachliches Unterrichtsverhalten nun reflektierend mit Fachwissen verbinden. Sie schreiben, *„Ich konnte erkennen, was ich verändern müsste/könnte, um sprachsensibleren Unterricht zu geben“*, oder

der Reflexionsbogen „hat dazu beigetragen, dass ich auf Elemente sprachsensiblen Fachunterrichts geachtet habe“, und begründen dies z.B. damit, dass „man seinen eigenen Unterricht bzw. sein eigenes Handeln genau unter die ‚Lupe‘ genommen hat und genau sehen konnte, wo man was verbessern kann“. Ebenfalls positiv bewertet wird der Reflexionsbogen in seiner Funktion „als Kompetenzentwicklungsimpuls“ zur „Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität“.

Die Evaluationsergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass der Blick der Praktikant\_innen auf den **eigenen Sprachgebrauch** und auf die **Sprache des Unterrichts** seit der Nutzung des Reflexionsbogens bewusster und kritischer geworden ist. Viele Studierenden denken nun bewusst über ihre Wortwahl und Ausdrucksweise gegenüber ihren Schüler\_innen nach. Beispielsweise schreiben die Praktikant\_innen, „Ich habe automatisch mehr darauf geachtet, wie ich mit den Schüler\_innen spreche und über mich selbst nachgedacht, wie ich mich selbst im Laufe des Unterrichts verhalte“, oder es sei „eher der Bereich der eigenen Sprache, auf den ich mich fokussierte“. Wiederum andere schreiben, „Ähnlich wie beim Scaffolding achtet man kleinschrittiger auf seine Sprachsensibilität und versucht, durch den Reflexionsbogen seine Worte gewissenhafter zu wählen“, und bestätigen damit, dass der Bogen helfe, „Probleme zu erkennen“, und zur Reflexion über die eigene Lehrer\_innensprache anstoße. Andere Nutzer\_innen machen ebenfalls diese Erfahrung; z.B. schreiben sie, „Ich mache mir mehr Gedanken über mein Sprachhandeln im Unterricht und versuche, darauf zu achten“, oder der Reflexionsbogen helfe, „seine Sprechweise und Arbeitsanweisungen im Unterricht zu optimieren“. Auch die Einsicht „Mir wurde verdeutlicht, wie schwierig es ist, die richtigen Worte zu wählen und auch kontinuierlich zu benutzen“ spricht für eine kritische und bewusstere Auseinandersetzung mit der Sprache des Unterrichts.

Die Studierenden äußern aber auch oft, dass sie **mehr Praxisbeispiele für das „Wie“** benötigten, also für die methodische Durchführung und förderdidaktische Umsetzung sprachförderlicher Unterrichtskomponenten. Sie fragen mehrheitlich nach weiteren konkreten Umsetzungsbeispielen, Veranschaulichungen und „praktischen Hinweise[n], [...] wie man bestimmte Dinge konkret im Unterricht einsetzt“, und begründen dies z.B. mit den Worten, „Nur Theorie ist oft nicht greifbar und schwer umzusetzen“; am Reflexionsbogen habe ihnen gefallen, „dass Handlungsmöglichkeiten kleinschrittig dargestellt“ würden „und man somit sein eigenes Handeln reflektieren und steuern“ könne sowie „ein schnelles und einfaches Durcharbeiten“ ermöglicht werde. Auf der Basis solcher Rückmeldungen wird der Reflexionsbogen weiter angepasst und in weiteren Probeläufen erprobt und evaluiert werden.

Als „sehr wichtig“ und „relevant“ bezeichnen die meisten Studierenden die **Anleitung zur Nutzung des Reflexionsbogens** und begründen dies damit, dass sie ihnen geholfen habe, „die Begrifflichkeiten genau zu verstehen (z.B. Scaffolding)“. Außerdem würden die „Anleitungspunkte zur Selbstreflexion [...] Punkte offen darlegen, die man selbst nicht beachtet hätte“. Auch sei die Einarbeitung in den Bogen „sinnvoll, um den ‚richtigen‘ Umgang zu gewährleisten“, weil viele fachliche Inhalte noch unbekannt sind (z.B. Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit; Unterrichts- und Aufgabensequenzierung) und das Konzept der reflexiven Selbstbetrachtung noch gelernt werden muss, vor allem weil dies hier zusätzlich in Verbindung mit Fachwissen geschehen soll. Deshalb benötigen die Praktikant\_innen, insbesondere als Noviz\_innen, für einige der im Bogen genannten Sprachfördererelemente anschauliche und anwendungsbezogene Erläuterungen mit praktischen (Fall-)Beispielen.

## 6 Ausblick

All diese Evaluationsergebnisse bestätigen die Zwischenergebnisse der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie (siehe Kap. 1), die nahelegen, dass die Reflexion über sprachsensibles Unterrichten systematisch anzubahnen und die entsprechende Praxiserfahrung fachlich reflektiert und prozessorientiert zu begleiten ist, um Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, Komplexität und Handlungsdruck unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit eigenständig zu bewältigen und sprachensible Kompetenz für den Fachunterricht nachhaltig zu entwickeln. Dies ist insbesondere deshalb notwendig, weil es sich bei studentischen Praktikant\_innen zumeist um Noviz\_innen oder Studierende mit wenig Lehrerfahrung handelt, die also mit Merkmalen sprachsensiblen Unterrichts noch nicht vertraut sind und daher auch noch keine entsprechende Reflexivität in diesem Bereich entwickelt haben können. Praxisrelevante Strategien und Methoden für den sprachsensiblen Fachunterricht sind für sie noch Neuland und müssen theoretisch fundiert sowie praktikums- und prozessbegleitend anhand authentischer Fallbeispiele und mit praxistauglichen Materialien zugänglich gemacht werden. Sehr gut eignen sich dafür authentische Beispiele aus der Lehrpraxis von Praktikant\_innen (vgl. Bayrak, Decker, Kaplan & Wahbe, 2017), weil es keine sog. „Best Practice“-Beispiele von erfahrenen Lehrer\_innen sind, sondern weil diese Lehr- und Lernmaterialien *mit Noviz\_innen* mit Erfahrungsvorsprung für Noviz\_innen ohne Lehrerfahrung entwickelt worden sind und letztere da abholen, wo sie sich in ihrer Kompetenzentwicklung befinden. Auch Arbeitsmaterialien für die sprachbewusste Unterrichtsgestaltung und Sprachbildung in allen Fächern aus den Programmen *FörMig*<sup>4</sup>, *ProDaZ*<sup>5</sup> und *Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*<sup>6</sup> sowie aus dem Berliner Projekt *Sprachen – Bilden – Chancen*<sup>7</sup> und dem Münsteraner Videportal *ProVision*<sup>8</sup> können gut für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht eingesetzt werden. Zudem werden im Projekt *BiProDaZ\_FörBi* weitere Materialien entwickelt, z.B. ein Beobachtungsbogen für die (kollegiale) Hospitation im sprachsensiblen Fachunterricht.

Hinzu kommt, dass es für die sprachensible Kompetenzentwicklung von Studierenden wichtig ist, ihnen transparent zu vermitteln, welchen Stellenwert die Fähigkeit hat, während des Praktikums den eigenen Lernprozess betrachten und das eigene Sprechverhalten reflektieren zu können. Denn erst durch die reflexive Herangehensweise an das eigene Unterrichtsverhalten (vgl. Roters, 2012; Aeppli & Lötscher, 2016; Riemer, 2018) können ein Zugang zu Sprachbewusstheit (vgl. Andresen, 1985; Morkötter, 2005; Hug & Siebert-Ott, 2007; Budde, 2012; Tajmel, 2017) und die Befähigung zur Selbstbetrachtung und Selbstoptimierung ermöglicht werden. Ferner müssen förderpädagogische, fachdidaktische und sprachförderdidaktische Unterrichtsmethoden thematisiert und erklärt, Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten fachbezogen besprochen, Unterrichtsdurchführungen und -interaktionen von Praktikant\_innen, z.B. hinsichtlich des Scaffolding-Prinzips, beleuchtet und untersucht sowie Techniken der sprachsensiblen Unterrichtsplanung und -umsetzung mit praktischen Beispielen veranschaulicht werden. Dies ist für die Arbeit mit dem Reflexionsinstrument relevant, weil es Studierende an die eigenständige Reflexion ihrer Lehrerfahrungen sowie Beobachtung ihres Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesses heranführt.

<sup>4</sup> Vgl. das Programm *FörMig*. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien.html> und <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-material.html>.

<sup>5</sup> Vgl. das Programm „Deutsch als Fremdsprache in allen Fächer“/ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/>.

<sup>6</sup> Vgl. den Mercator-Förderunterricht. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/>.

<sup>7</sup> Vgl. das Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ der Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/sprachbildende-materialien>.

<sup>8</sup> Vgl. das Videportal *ProVision* der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/ProVision/>.

Die Frage danach, ob dieses **Reflexionsangebot auch für andere Praktikant\_innen interessant** und hilfreich sein könne, beantworten alle Nutzer\_innen mit *ja*, z.B. weil „*man sich hierdurch aktiver mit seiner persönlichen Reflexion*“ auseinandersetze, der Reflexionsbogen „*nicht speziell auf DaZler zugeschnitten*“ sei, „*eigener Fortschritt und Verhalten den Schüler\_innen gegenüber [...] offensichtlich und verdeutlicht*“ werde und weil es vorstellbar sei, „*den Bogen später im Praxissemester oder sogar im Referendariat zu nutzen*“. Den Reflexionsbogen schätzen sie auch deshalb als „*sehr hilfreich*“ ein, weil er „*Bereiche*“ thematisiere, die sie „*als Lehrkraft immer begleiten werden*“, und weil man durch ihn für „*seine zukünftige Rolle als Lehrkraft besser geschult*“ werde. Dies unterstreicht die Relevanz einer angeleiteten und fachlich fokussierten Reflexion, wie es die Zwischenergebnisse der o.g. Forschungs- und Entwicklungsstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden für sprachsensiblen Fachunterricht nahelegen.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass das hier vorgestellte Reflexionsinstrument zur Sensibilisierung für Elemente des sprachsensiblen Fachunterrichts geeignet ist, weil durch die Nutzung eine didaktisch-methodisch reflektierte Planung und Umsetzung von sprachförderlichem Unterricht angebahnt und die Kompetenzentwicklung im Bereich der Sprachförderung DaZ reflexiv-begleitend unterstützt werden können. Die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden bestätigen, „*der Bogen bietet die Möglichkeit, genauer auf sich zu achten und bestimmte Handlungsmuster erfolgreich anzuwenden*“, und durch die angeleitete Reflexion hätten sich „*einzelne Aspekte ritualisiert und sehr stark eingepreßt, sodass die Berücksichtigung dieser automatisiert erfolgte*“, was für eine wahrnehmbare (Weiter-)Entwicklung der DaZ-Kompetenz spricht. Demnach stellt dieses Reflexionsangebot einen Gewinn für die Initiierung und Unterstützung von Reflexivität für sprachsensiblen Fachunterricht und für die entsprechende Kompetenzentwicklung dar.

## Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Ahrenholz, B. (2012). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (DaZ-Forschung, 1). Berlin & Boston, MA: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110267822>
- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14320-8>
- Bayrak, C., Decker, L., Kaplan, I., & Wahbe, N. (2017). Authentisches Lehr- und Lernmaterial für die Lehrerausbildung. In Mercator-Institut (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn. Perspektiven für sprachliche Bildung in Lehrerbildung und Forschung* (S. 41–43). Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K., & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf).
- Berndt, C., & Häcker, T.H. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bildung in Deutschland 2014 – Nationaler Bildungsbericht (Schwerpunkt „Menschen mit Behinderung im Bildungssystem“)*. Vorgestellt von KMK, BMBF und DIPF am 13.06.2014. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsberichte-fuer-Deutschland-4365-de.html>.
- Bildung in Deutschland 2016 – Nationaler Bildungsbericht (Schwerpunkt „Migration und Bildung“)*. Vorgestellt von KMK, BMBF und DIPF am 16.06.2016. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsberichte-fuer-Deutschland-4365-de.html>.
- Bildung in Deutschland 2018 – Nationaler Bildungsbericht (Schwerpunkt „Wirkungen und Erträge von Bildung“)*. Vorgestellt von KMK, BMBF und DIPF am 22.06.2018. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsberichte-fuer-Deutschland-4365-de.html>.
- Bildungsmonitor 2019 – Ökonomische Bildung und Teilhabechancen*. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Erschienen am 05.08.2019. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.12795/mAGAZin.2015.i23.09>
- Brandt, H., & Gogolin, I. (unter Mitarbeit von M. Maronde-Heyl & H. Scheinhardt-Stettner) (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. (FörMig-Material, 8). Münster & New York: Waxmann.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen* (Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 2). Kassel: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster & New York: Waxmann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen – Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster et al.: Waxmann.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aepli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*, 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3*, 7–15.
- Hinrichs, B., & Riemer, C. (2004). Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerausbildung. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73) (S. 223–233). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK mit Beschluss der KMK vom 12.03.2015 und Beschluss der HRK vom 18.03.2015*. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Schule-der-Vielfalt.pdf>.

- Hug, M., & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). (2007). *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch, 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.) Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- LABG NRW (*Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen*) vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 unter § 2 Abs. 2; § 11 Abs. 8. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP\\_2011\\_2\\_Leonhard\\_Rihm\\_Erhoehung\\_der\\_Reflexionskompetenz.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14722/pdf/LbP_2011_2_Leonhard_Rihm_Erhoehung_der_Reflexionskompetenz.pdf).
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? – Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator (2., korr. Fassung). Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR Forschung).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Meyer, H., & Feindt, A. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 21). Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Pabst-Weinschenk, M. (2012). Sprechen und Zuhören in mehrsprachigen Klassen fördern. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 85–117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (2), 124–154. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-134>
- PISA 2015 – *Internationale Schulleistungsstudie* (S. 285–373). Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: [http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/PISA\\_2015\\_eBook.pdf](http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_eBook.pdf).
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, 4). Münster et al.: Waxmann.

- Riemer, C. (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Schriftenreihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut, 2) (S. 171–186). Münster & New York: Waxmann.
- Riemer, C. (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 230–241). Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2018). Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer\*innen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* (S. 131–142). Tübingen: Narr.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität* (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, 12). Münster et al.: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. 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, 9). Münster & New York: Waxmann.
- Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 212–233). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- TIMMS 2015 – Internationale Vergleichsstudie* (S. 317–331). Zugriff am 25.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3566Volltext.pdf>.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>

### Online-Supplement:

Reflexionsbogen für die Reflexion über sprachsensiblen Fachunterricht

Eingereicht: 07.05.2019 / Angenommen: 06.09.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2020. 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:** On Awareness Raising for Language Support Regarding German as a Second Language (GSL) in Subject Teaching at Secondary Level through Reflected Practical Experience

**Abstract:** This article introduces a proposal for the initiation and support of reflexivity for language awareness in subject teaching. An approach to awareness raising for subject-integrated language support is being developed in the context of the BMBF project *Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe* (BiProDaZ\_FörBi) [= Competence in [language] diagnosis and support for language-aware subject teaching at the secondary level (BiProDaZ\_FörBi)] at Bielefeld University. Student teachers will take part in a specifically focused practical training, which will equip them to integrate elements of German for specific and academic purposes systematically into their subject teaching in class. This internship will enable them to develop competence in language diagnosis and support for language-aware subject teaching. In this context a reflection sheet, introduced and attached below, has been developed to initiate systematic reflection.

**Keywords:** German as a second language, reflexivity, practical teaching experience, language-aware subject teaching

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwiss. Zugehörigkeit:** Deutsch als Zweitsprache; Fachdidaktik aller Unterrichtsfächer

**Ausbildungsphase:** Bachelorstudium Lehramt, hier: Berufsfeldbezogene Praxisstudie im Rahmen universitären Förderunterrichts für Schüler\_innen nicht deutscher Herkunftssprache; möglicher Einsatz auch im Rahmen anderer DaZ-spezifischer Praktika, in Praxissemestern oder anderen schulpraktischen Studien

**Durchführungshinweise:** Der Reflexionsbogen kann in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden, in denen Praxiserfahrungen mit Schüler\_innen nicht deutscher Herkunftssprache gesammelt und fachlich reflektiert werden sollen.

**Evaluation:** Erfahrungsbericht, Evaluationsbogen (offenes Antwortformat)

**Schulfachspezifik:** fächerübergreifend

**Schulformspezifik:** schulformübergreifend; Schwerpunkt Sekundarstufe I

**Lehrmethoden/-medien:** Reflexionsbogen

**Lernziel:** Die Lehramtsstudierenden werden für die Verbindung von Fachinhalt mit Fachsprache im Unterricht sensibilisiert und setzen sich kritisch-reflexiv mit ihrer eigenen Praxiserfahrung im Kontext der Sprachförderung DaZ auseinander.

**Lerninhalte:** Praxiserfahrung im Hinblick auf „Sprachsensibilität“ beobachten, reflektieren und erproben

**Oberthema:** Kritisch-reflexive Praxisorientierung; inklusionssensible Lehrer\_innenbildung

**Sozialform(en):** kollegiale Reflexionsgespräche, Selbststudium, Unterrichtspraktikum

**Studentischer Beitrag:** ja

**Studentischer Beitrag, Art des:** angeleitete Selbstreflexion

**Veranstaltungsart:** begleitetes DaZ-spezifisches Praktikumsformat (Praktikum inkl. Einführungsblockseminar und semesterbegleitenden Reflexionssitzungen)

**Zielgruppe:** Lehramtsstudierende im Rahmen von Praxiselementen (Berufsfeldbegleitende Praxisstudie, Praxissemester)

**Zielgruppe, Umfang:** Praktikant\_innengruppe, Größe variabel

**Zeitlicher Umfang:** ca. zwei Sitzungen (à 90 Minuten) zur Einführung in Fachinhalte und Reflexionsinstrumentarium + praktikumsbegleitende Reflexionssitzungen