

Das Hochschulseminar als Proberaum: Studierende planen sprachsensiblen Fachunterricht

Britta Hövelbrinks^{1,*}

¹ *Friedrich-Schiller-Universität Jena*

** Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
und Interkulturelle Studien,
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
Mail: britta.hoewelbrinks@uni-jena.de*

Zusammenfassung: Die universitäre Lehrer*innenausbildung in Deutsch als Zweitsprache steht in der Verantwortung, Lehrkräfte auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Lerngruppen vorzubereiten. Insbesondere in Erweiterungsfächern, mit denen Studierende ihre grundständigen Fächer ergänzen, spielen Planungskompetenzen im Bereich sprachsensibler Fachunterricht eine bedeutende Rolle, da hier die Aufgaben einer regulären Fachlehrkraft mit der Querschnittsaufgabe sowie Multiplikator*innenrolle im Themenfeld Deutsch als Zweitsprache nachhaltig verknüpft werden können. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine Lernaufgabe vorgestellt und diskutiert, die Lehramtsstudierende in die Situation bringt, eine sprachensible Fachunterrichtsstunde nach dem Scaffolding-Prinzip zu planen, d.h., eine sinnvolle Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Lernzielen zu durchdenken, mögliche Herausforderungen in der Durchführung zu antizipieren und unterstützende Maßnahmen zum Ausbau (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen in ihre Planung zu integrieren. Die theoretische Folie für die Diskussion stellt das DaZKom-Modell dar, das Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in 19 Teilkompetenzen (Facetten) differenziert und dabei eine Kompetenzentwicklung über drei Niveaustufen annimmt. Das Lernziel der vorgestellten Lernaufgabe wird zunächst der Facette Makro-Scaffolding zugeordnet und zu anderen Facetten ins Verhältnis gesetzt. Anschließend werden drei studentische Unterrichtsentwürfe mit unterschiedlichen Herangehensweisen exemplarisch vorgestellt und hinsichtlich ihres Lernpotenzials in heterogenen Studierendengruppen diskutiert.

Schlagwörter: Deutsch als Zweitsprache; Sprachsensibilität; Scaffolding; Unterrichtsplanung



1 Einführung

Immer mehr Lehrkräfte mit Abschlüssen für allgemeinbildende Schulen entscheiden sich für eine universitäre Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Sie bereiten sich damit auf integrierte und additive Formen von DaZ-Unterricht sowie sprachbildende Aufgaben bis hin zu sozialpädagogischer Arbeit mit sprachlich-kulturell heterogenen Zielgruppen vor. Die Aufgaben variieren dabei stark an den Schulen – ein Bereich, mit dem sicherlich alle Lehrkräfte zu tun haben werden, sind sprachdidaktische Herausforderungen in ihren grundständigen Unterrichtsfächern. Gleichzeitig fühlen sich Absolvent*innen auf genau diese Aufgabe häufig nicht ausreichend vorbereitet (vgl. Ricart Brede, 2019) – womöglich, weil sprachsensibler Fachunterricht im Lehramtsstudium nur selten eigenständig geplant wird (vgl. Döll et al., 2017, S. 211; Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 207). Im vorliegenden Beitrag soll eine Seminaufgabe vorgestellt werden, die Studierende zu einer sprachsensiblen Planung einer Fachunterrichtsstunde nach dem Scaffolding-Prinzip führt (Facette *Makro-Scaffolding* im DaZ-Kom-Modell). Die Lernaufgabe wird nach einer hochschuldidaktischen sowie theoretischen Verortung (Kap. 2.1) mithilfe der Facetten des DaZKom-Modells in ihren Zielen und Voraussetzungen vorgestellt (Kap. 2.2) und anhand von studentischen Beispiellösungen hinsichtlich ihrer Anwendung in heterogenen Studierendengruppen reflektiert (Kap. 2.3). Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit zum Potenzial der Lernaufgabe (Kap. 3).

2 Studierende erproben sprachensible Unterrichtsplanung – eine Anwendungsaufgabe als Zwischenfazit im Seminar

2.1 Verortung im hochschuldidaktischen Kontext und theoretische Anbindung

Die hier vorzustellende Lernaufgabe stammt aus einem Seminar des Studiengangs *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF)*, der seit 2015 als Erweiterungsfach im Lehramt für weiterführende Schulen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena) angeboten wird und mit insgesamt 60 ECTS (Regelschule) bzw. 75 ECTS (Gymnasium und berufsbildende Schulen) zum Ersten Staatsexamen führt. Die Besonderheit des Studiengangs besteht darin, dass sich einerseits (meist berufstätige) Lehrkräfte mit Hochschulabschluss postgradual einschreiben (Weiterbildungsformat) und andererseits Studierende, die sich noch in der grundständigen Lehrer*innenausbildung befinden und DaZ/DaF parallel zu ihrem Erst- und Zweitfach studieren (Drittfach bzw. Doppelstudium). Die Zielgruppe ist damit in mehrfacher Hinsicht heterogen: Es kommen Studierende mit ganz unterschiedlichen Fächerkombinationen und damit fachlichen Vorwissensbeständen sowie fachdidaktischen Lernkulturen zusammen – darunter variieren v.a. das sprachwissenschaftliche Vorwissen sowie sprachdidaktische Fertigkeiten und bisherige DaZ-Qualifikationen.¹ Darüber hinaus bringen die Studierenden ganz unterschiedliche Formen und Umfänge an Unterrichtserfahrungen mit, in Abhängigkeit von ihrer bisherigen Berufstätigkeit, von absolvierten Praktika² und weiteren Unterrichtserfahrungen. Manche sind es gewohnt, regelmäßig kleinschrittige Unterrichtsplanungen vorzulegen; andere haben dies bisher nur punktuell unter Anleitung geübt. Dies wird in der Reflexion der hier vorzustellenden Seminaufgabe zu berücksichtigen sein. Diese stammt

¹ So gibt es im Lehramt der FSU Jena aktuell nur im Fach Deutsch für die Regelschule ein Pflichtmodul zu *Deutsch als Zweitsprache in Schule und Beruf*. Unter den postgradual eingeschriebenen Studierenden gibt es welche mit umfangreicheren DaZ-Qualifizierungen und welche mit punktuellen Fortbildungstagen bis hin zu Lehrkräften ohne Ausbildung im Themenfeld DaZ/Sprachbildung; vgl. ausführlicher zum Studiengang und zur Zielgruppe Hövelbrinks et al. (angenommen).

² Alle Studierenden haben bei Immatrikulation das verpflichtende Praxissemester als Besonderheit des Jenaer Modells der Lehrkräftebildung absolviert, manche als „Praxissemester im Ausland“.

aus dem Wahlpflichtmodul „LA.DaZ.06b: Sprache im Fachunterricht: Fachbezogene Sprachförderung“, das neben drei weiteren Wahlschwerpunkten an vier Pflichtmodule anschließt und etwa im zweiten Drittel des Studiums zu verorten ist.³ Das Modul besteht nur aus diesem einen Seminar inkl. Modulprüfung und wurde von ca. 60 Prozent der bisherigen Absolvent*innen gewählt.⁴ Die Dozentin ist gleichzeitig Studiengangskordinatorin und Autorin dieses Beitrags.

Nachdem die Studierenden sich in den Pflichtmodulen mit linguistischen Merkmalen, sprachdiagnostischen Möglichkeiten und Vermittlungsmethoden für DaZ/DaF sowie mit schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen insbesondere für Zweitsprachlernende befasst haben, richten sie im Modul LA.DaZ.06b ihren Blick auf das sprachliche Lernen im schulischen Fachunterricht – und zwar in großen Anteilen direkt für ihre eigenen (studierten oder unterrichteten) Fächer; d.h., im Seminar werden verschiedene fachdidaktische Perspektiven mit dem Themenfeld Sprachbildung und DaZ verknüpft. Ziel des Moduls ist laut Modulkatalog die „Anwendung und Beurteilung von Sprachförderstrategien und -materialien im Kontext verschiedener Unterrichtsfächer und -themen“⁵. Dies soll bis zum Studienabschluss zur „Planung [...] von Sprachförderung und -unterricht, auch mit Blick auf durchgängige Sprachbildung“ und unter Berücksichtigung von „Interkulturalität und Heterogenität“ bzw. „verschiedener Lernergruppen“, ausgebaut werden.⁶

Dazu erarbeiten sich die Studierenden im Seminar zunächst Gründe für eine sprachensible Haltung im Fachunterricht (im Sinne der Sensibilisierung nach Tajmel, 2013) und lernen, wie sie ihre eigenen sprachlichen Erwartungen sichtbar (Konkretisierungsraster nach Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 77) und in Aufgabenstellungen für Schüler*innen transparent machen können (in Anlehnung an Thürmann et al., 2017, S. 47). Sie vertiefen außerdem ihr Wissen aus den Pflichtmodulen zu (bildungs)sprachlichen Merkmalen fachlichen Lernens, indem sie Unterrichtsmaterialien eines eigenen Faches linguistisch betrachten und ausgewählte sprachliche Mittel in ihrer konkreten Funktionsweise beschreiben (in Anlehnung an Feilke, 2012, S. 8f.). Daran anschließend lernen sie sprachbildende Übungen zu fachlich relevanten Sprachstrukturen kennen⁷ und entwerfen diese exemplarisch auch selbst. Schließlich werden sie an das Planungskonzept des *Scaffoldings* (vgl. Kap. 2.2) in der visualisierten Form von Kniffka und Neuer (2008) zzgl. der Bausteine nach Kniffka (2012) und der durch die Registertheorie gerahmten Phasen nach Lengyel (2010) herangeführt, um sich dann in einer Art Zwischenfazit des bisher Erarbeiteten an einer selbstständigen Planung einer fiktiven Unterrichtsstunde (90 min.) zu versuchen, in der sie die beschriebenen Lernschritte zusammenführen und im Seminar zur Diskussion stellen. Dieser integrierende Schritt liegt im Fokus des vorliegenden Beitrags und soll daher im Folgenden näher beschrieben werden.

³ Bis auf die abschließenden Module zum Staatsexamen sind jedoch keine Modulabfolgen definiert, um das Studium für Berufstätige möglichst flexibel zu halten. Eine Übersicht zu allen Modulen ist auf der Homepage des Studiengangs einzusehen: <https://www.dafdz.uni-jena.de/studieren/lehramt>; Zugriffsdatum: 11.11.2022.

⁴ Die Berechnung basiert auf bestandenen Modulprüfungen aus vier Jahren (2019 bis 2022), davon zwei mit Präsenz- und zwei mit pandemiebedingter Online-Lehre. Darüber hinaus besuchen einzelne Studierende das Seminar freiwillig und ohne Prüfungsleistung.

⁵ Vgl. Modulbeschreibung zu LA.DaZ.06b, S. 14: Modulkatalog (hier Gymnasium); https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/33_971_daz_erw.pdf; Zugriffsdatum: 11.11.2022.

⁶ Vgl. in der Reihenfolge der Zitate die Modulbeschreibungen zum Vorbereitungsmodul Fachdidaktik/mündliche Staatsprüfung (S. 21), Fachwissenschaft/mündliche Staatsprüfung (S. 22) und Fachwissenschaft/schriftliche Staatsprüfung (S. 24): Modulkatalog (hier Gymnasium); https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/33_971_daz_erw.pdf; Zugriffsdatum: 11.11.2022.

⁷ Dies geschieht mal mit sprachsensiblen Schulfachbüchern wie den Praxishandbüchern Sprachbildung Mathematik, Biologie, Geographie (<https://www.klett-sprachen.de/praxishandbuecher-sprachbildung/r-1/447#reiter=titel&niveau=A0> [Zugriffsdatum: 16.03.2022]), mal mit Beispielmaterialien aus dem Internet, z.B. von ProDaZ (https://www.uni-due.de/prodaz/sekundarstufe_1_2.php [Zugriffsdatum: 26.12.2021]).

2.2 Aufgabenbeschreibung und Verortung im DaZKom-Strukturmodell

Die zusammenführende Seminaaraufgabe findet in der achten oder neunten Sitzung von 13 bis 14 Sitzungen statt und lässt die bisher im Seminar erarbeiteten Planungshilfen für sprachsensiblen Fachunterricht zur Anwendung kommen. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, haben die Studierenden bereits eine Vorstellung davon, *für wen* (Lerngruppen mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen, darunter gegebenenfalls Zweitsprachlernende) sie *mit welchem Ziel* (fachlich angemessenes bildungssprachliches Handeln) *welche Inhalte* (Themen aus ihren grundständigen Fächern) unterrichtlich planen sollen – jetzt kommt der Punkt, an dem sie das *Wie*, das sie sich zuvor theoretisch erarbeitet haben, erproben können. Sie sollen dabei für eines ihrer Fächer die in Abbildung 1 auf der folgenden Seite dargestellte Lernaufgabe zunächst in Einzelarbeit bewältigen. Nach Erstellung des Unterrichtsentwurfes gehen die Studierenden in eine erste Interaktion, indem sie sich Feedback von einem „critical friend“ aus der Seminargruppe einholen (Partner*innenarbeit ohne Dozentin, Zusammenstellung der Paare nach Fächergruppen). Auf dieser Basis wird der Entwurf für die Präsentation im Plenum fertiggestellt. In Präsenzseminaren erfolgt dies in einer Postersession (fünfminütige Kurzvorträge, im Anschluss Rückfragen und Diskussionsfragen am Poster). In Online-Seminaren werden die digitalen Entwürfe vorab von allen rezipiert; in der daran anschließenden Zoom-Sitzung werden sie dann mit einem kleinen Impuls (Teaser von zwei bis drei Sätzen) in Erinnerung gerufen und schließlich in Gruppenräumen anhand von Rück- und Diskussionsfragen besprochen. In beiden Varianten⁸ werden zudem sogenannte „Lobzettel“ zur subjektiven Markierung von besonders gelungenen Beispielen in den drei Aspekten „kluge sprachliche Progression“, „tolle Lernaufgabe“ und „ansprechendes Unterrichtsmaterial“ von den Studierenden verteilt und begründet.

Die Aufgabe verfolgt das Ziel, eine Fachunterrichtsstunde durch eine sinnvolle sprachliche Progression zu ergänzen. *Sinnvoll* bedeutet, dass die sprachlichen Lernziele fachlich relevant sind, also das fachliche Lernen unterstützen (funktionale Perspektive), und dass die angestrebte sprachliche Progression tatsächlich erreichbar ist und nicht einfach zusätzliche Anforderungen an die Lernenden stellt oder gar die sprachlichen Anforderungen dauerhaft reduziert, ohne dass ein Ausbau der Sprachhandlungskompetenz stattfindet (vgl. Darsow & Lütke, 2018, S. 241). Dies kann über die Integration sprachlicher Erarbeitungsphasen und Hilfestellungen (Scaffolding-Prinzipien, s.u.) erreicht werden, die die Lernenden zum nächsten Schritt der sprachlichen Progression befähigen.

Die Lernaufgabe ist im DaZKom-Strukturmodell ganz zentral der Facette *Makro-Scaffolding* in der Dimension *Didaktik*/Subdimension *Förderung* zuzuordnen. Unter diese Subdimension werden „alle Formen der sprachsensiblen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht“ gefasst (Köker et al., 2015, S. 190). Darin enthalten ist das fächerübergreifende didaktische Planungsprinzip des Scaffoldings, das für Studierende den Weg zum sprachsensiblen Fachunterricht auf Makroebene des Unterrichts konkretisieren kann. Beim Scaffolding werden inhaltliche Lernziele und dafür angemessene sprachliche Lernziele in einer systematischen Verknüpfung so didaktisiert, dass die Schüler*innen sich das betreffende Wissen sprachlich handelnd in verschiedenen Interaktionsformen erarbeiten können. Dabei können unterschiedliche sprachliche Hilfestellungen den ko-konstruktiven Kommunikations- und Aushandlungsprozess und damit Wissensaufbau als temporäre Scaffolds unterstützen (Lengyel, 2010, S. 600). So sollen Schüler*innen zu Formen sprachlichen Handelns befähigt werden, die direkt an

⁸ Die Aufgabe ist seit Beginn des Moduls im Sommersemester 2016 im Einsatz, seit dem Wintersemester 2018/2019 als Onlineaufgabe mit Besprechung in Präsenz. 2020 und 2021 fand das Seminar pandemiebedingt vollständig online statt. Für den vorliegenden Beitrag werden die Erfahrungen und Produkte aus drei Kohorten (Sommer 2019, 2020 und 2021) herangezogen. Die Aufgabe wird stets weiterentwickelt und variiert daher leicht; gezeigt wird die Aufgabenstellung aus dem Semester mit den meisten studentischen Einverständnissen für die Verwendung in diesem Beitrag. Im vorliegenden Beitrag soll nur Aufgabenteil a), d.h. die Erstellung des Unterrichtsentwurfs nach dem Scaffolding-Prinzip, betrachtet werden.

ihr aktuelles Sprachentwicklungsniveau anknüpfen und mittelfristig ohne jene Scaffolds realisiert werden können („Zone der nächsten Entwicklung“ nach Wygotski, 1964; für den schulischen Kontext aufgegriffen von Gibbons, 2002). „Das gilt sowohl für den Fall, dass Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler unmittelbar interagieren, als auch für Fälle von Interaktion, die über Medien, Aufgaben und Materialien vermittelt werden“ (Ohm, 2018, S. 81), womit alle Sozialformen eingeschlossen werden.

LA.DaZ.06b, SoSe 2020

Aufgabe: Anwendung sprachbildender Strategien im Regelunterricht

Vorbereitung

Suchen Sie für eines Ihrer Fächer (oder ein anderes Ihrer Wahl) einen Unterrichtsentwurf heraus – sei es aus dem Studium, aus eigenen Lehrerfahrungen, von KollegInnen o.a.

Schauen Sie sich noch einmal folgende Unterlagen an:

- die „Kompass-Grafik“ im ppt-Input Folie Nr. 7 vom 9. Juni 2020
- das „Konkretisierungsraster“ von Tajmel im Moodle-Block vom 19. Mai 2020
- die Tabelle „Lernaufgaben“ nach Thürmann et al. (2017) Folie Nr. 7 vom 2. Juni 2020

Aufgabe

a) Überarbeiten/Erweitern Sie den vorliegenden Unterrichtsentwurf um die Dimension der sprachlichen Progression nach dem Scaffolding-Prinzip. Verwenden Sie dazu als Zwischenschritt die Vorlage „Vorlage-Scaffolding-Schema“.

b) Integrieren Sie eine (mündliche oder schriftliche) Lernaufgabe in Ihren Entwurf, zu der Sie einen sprachlichen Erwartungshorizont (Tajmel) formulieren, um daraus konkrete sprachliche Lernziele ableiten zu können. Beachten Sie dabei die sprachförderlichen Angaben aus Thürmanns Tabelle.

Ergebnisaufbereitung → bis Dienstag 23.6. 12.00 Uhr

Ihr überarbeiteter Unterrichtsentwurf sollte tabellarisch aufgebaut sein und eine Spalte zu sprachlichen Lernzielen/zur sprachlichen Progression beinhalten. Es ist auch eine Kombination aus Tabelle und Scaffolding-Schema denkbar oder vergleichbare Formen. Es soll eine digitale Variante entstehen, die Sie als pdf hochladen können. Wenn die Tabelle nicht selbsterklärend ist, sollten Erläuterungen mit abgegeben werden.

Gegenseitiges Feedback → bis Montag 29.6. 18.00 Uhr

Nun laden Sie Ihren überarbeiteten Entwurf in moodle hoch und erhalten dafür einen anderen Entwurf zwecks Feedback zurück. Wenn Sie mögen, können Sie auch den Zwischenschritt (Scaffolding-Abbildung) oder Anlagen mit abgeben.

Sie haben dann 6 Tage Zeit, Ihr Feedback hochzuladen. Das kann eine kleine word-Datei mit Notizen sein, die pdf mit eingefügten Kommentaren oder auch eingescannte Handnotizen.

Schauen Sie bis zur nächsten Sitzung in das Feedback zu Ihrem Entwurf, entscheiden Sie, ob Sie davon etwas zur Überarbeitung nutzen, und notieren Sie sich, welche Rolle die Beurteilung für Sie gespielt hat.

Abbildung 1: Lernaufgabe zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung, Modul LA.DaZ.06b, Sommersemester 2020 (eigene Darstellung)

Theoretische Grundlage des Scaffoldings ist die Registertheorie, nach der jede sprachliche Interaktion in Abhängigkeit von den sie bestimmenden situativen Faktoren beschrieben werden kann (Hasan & Halliday, 1989, S. 38f.). Im schulischen Fachunterricht kann das sprachliche Handeln so stets auf seine Angemessenheit hinsichtlich des *field* (Fachthema und Diskursanlass) und *tenor* (Konstellation der Interaktionspartner*innen inkl. deren Lernvoraussetzungen) beurteilt und auf dem *mode continuum* (Registerwahl und Medien) weiterentwickelt werden (Gibbons, 2006, S. 271). Lengyel (2010) schlägt für die Progression in Anlehnung an Gibbons eine prototypische Abfolge von stark kontext-

abhängiger zu kontextreduzierter Sprache vor, d.h. von einer ersten konkret-anschaulichen Auseinandersetzung mit dem fachlichen Lerngegenstand in „alle[n] denkbaren Kommunikations- und Informationsmittel[n]“ (Phase 1; Lengyel, 2010, S. 600) über eine ko-konstruktiv ausgehandelte Verknüpfung inhaltlicher und (bildungs-)sprachlicher Aspekte (Phase 3) bis hin zu einer selbstständigen schriftförmigen Verarbeitung der fachlichen Inhalte (Phase 4). Vor der entscheidenden Phase 3 werden außerdem in Phase 2 (gegebenenfalls neue) geeignete Sprachstrukturen explizit vermittelt (vgl. Lengyel, 2010, S. 601).⁹ Die Abfolge ist dabei als Zyklus zu verstehen, der in der jeweils folgenden Unterrichtseinheit erneut durchlaufen bzw. an den vorherigen angeschlossen wird. Dieses Phasenmodell wird zuvor im Seminar anhand von Beispielen gemeinsam erarbeitet und in der Anlage „Vorlage-Scaffolding-Schema“ (vgl. das Beispiel in Abb. 2) in die Lernaufgabe integriert.

Die Besonderheit für den schulischen Fachunterricht besteht darin, dass die sprachliche Progression sich an der fachlichen orientiert, d.h., sprachliche Handlungsformen ausgebildet werden, die das Denken und die Kommunikation über die fachlichen Zusammenhänge ermöglichen. Dieses zu planende Zusammenspiel stellten Kniffka und Neuer (2008) schon vor einiger Zeit in einem recht handhabbaren Schema dar,¹⁰ das daher als modifizierte Vorlage zum Aufgabenteil a) dazugegeben wird (vgl. das Bsp. in Abb. 2) und als Brücke zu einer tabellarischen Unterrichtsplanung, dem eigentlichen Aufgabenprodukt, fungiert.¹¹ Alle Studierenden haben in ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium, insbesondere in den Begleitveranstaltungen zum Praxissemester, tabellarische Unterrichtsplanungen kennengelernt und mehr oder weniger selbstständig ausgefüllt. Sie kennen daher die Struktur solcher Tabellen und haben somit eine Zielvorstellung zur Aufgabe.

Die Seminaufgabe ist von der Facette *Mikro-Scaffolding* derselben Subdimension des DaZKom-Modells abzugrenzen, da die Unterrichtsplanungen in der Regel nicht zur Anwendung kommen und konkrete Interaktionssituationen im Unterricht nicht vertieft oder im Nachhinein reflektiert werden können.¹² Die Unterrichtskommunikation auf Mikroebene wird aber in der Planungsphase vorbereitet, z.B. bei der Wahl der Sozialformen und der Gestaltung von Arbeitsaufträgen. Dies geschieht in der vorliegenden Aufgabenstellung durch die Antizipation möglicher Hilfestellungen in verschiedenen Interaktionskonstellationen, die je nach Herangehensweise (vgl. Kap. 2.3) zu Handlungsoptionen für die spätere Mikrosituation führen.

Die eingangs beschriebenen Vorarbeiten aus anderen Modulen sind als Voraussetzungen für die Lernaufgabe in den anderen beiden Dimensionen des Strukturmodells zu finden, darunter mindestens in den folgenden Subdimensionen:

⁹ Im Seminar werden auch die drei Phasen von Quehl und Trapp (2013, S. 44–49) vergleichend herangezogen, die für Studierende meiner Erfahrung nach verständlicher sind, aber durch die fehlende explizite sprachliche Erarbeitung (Phase 2 bei Lengyel, 2010) m.E. nicht immer zum sprachbildenden Ziel des Scaffoldings führen.

¹⁰ Vgl. ein weiteres Beispiel in Michalak et al. (2015, S. 163).

¹¹ Im Sommersemester 2021 wurde zur Entlastung der pandemiebedingt erschwerten Studierbedingungen eine reduzierte Variante eingesetzt, in der die Scaffolding-Vorlage als Endprodukt der Planung galt und nicht zusätzlich eine tabellarische Unterrichtsplanung gefordert wurde. Außerdem diente nicht eine fertige Unterrichtsstunde als Ausgangsbasis, sondern die Planung sollte in einen zuvor ausgewählten Schulbuchtext münden.

¹² Auch die Facette *Umgang mit Fehlern* kann mit derselben Begründung nur angedacht werden.

Für wen? Lerngruppen mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen, darunter gegebenenfalls Zweitsprachlernende → Dimension *Mehrsprachigkeit*, Subdimension *Migration*

In der Dimension Mehrsprachigkeit werden die institutionellen Rahmenbedingungen und die soziale Praxis des Umgangs mit Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in der Schule kritisch reflektiert (vgl. Ohm et al., 2024, in diesem Heft).

Mit welchem Ziel? fachlich relevantes und angemessenes (bildungs-)sprachliches Handeln → Dimension *Fachregister*, Subdimension *Semiotische Systeme*

Sprachliche Mittel werden aus der Perspektive der Zwecke betrachtet, zu denen die Handelnden sie in den Unterrichtsfächern im Rahmen der dort anzutreffenden Tätigkeiten und zu bearbeitenden fachlichen Aufgaben zu gebrauchen lernen müssen (vgl. Ohm et al., 2024, in diesem Heft).

Zusätzlich wird der fachdidaktische Blick aus dem zu planenden Unterrichtsthema in die Lernaufgabe integriert, was der Querschnittsaufgabe von Sprachbildung in allen Fächern gerecht wird und explizit in der Dimension *Didaktik*, in der die Lernaufgabe eingeordnet wurde, mit angelegt ist:

Für welche Inhalte? curriculare Themen aus den grundständigen Fächern → Dimension *Didaktik*

Dabei müssen allgemeine didaktische Prinzipien und spezifische didaktische Prinzipien der jeweiligen Fächer/Fachdisziplinen mit didaktischen Prinzipien eines sprach- und registersensiblen Unterrichts für eine sprachlich heterogene Schüler*innengruppe verbunden werden (vgl. Ohm et al., 2024, in diesem Heft).

Dass diese Verbindung mit der fachdidaktischen Expertise der anderen Fächer eine realistische Anforderung darstellt, kann durch die Untersuchungen von Darsow und Lütke (2018) angenommen werden. Sie haben 49 studentische Hausarbeiten aus verschiedenen Lehrveranstaltungen im Themenfeld sprachsensibler Unterrichtsgestaltung untersucht, in denen u.a. sprachliche Unterstützungsmaßnahmen für Fachunterrichtsmaterialien gefordert waren. Dabei haben sie u.a. festgestellt, dass 91 Prozent der Studierenden in der Lage waren, das sprachliche und fachliche Lernen in ihren Übungsvorschlägen zu verbinden (Darsow & Lütke, 2018, S. 245f.).

Was in der hier geforderten Unterrichtsplanung noch gänzlich fehlt, ist die tatsächliche Berücksichtigung einer gegebenen Lerngruppe, d.h. die Feinabstimmung der Unterrichtsplanung auf individuelle Voraussetzungen von Lernenden, die als Lernstandserfassung im Makro-Scaffolding mit angelegt ist (vgl. Kniffka, 2012, S. 215f.) und so auch im DaZKom-Modell als Makro-Scaffolding in der Subdimension *Diagnose* gesondert aufgeführt wird. Dieser Baustein fehlt nicht nur mangels authentischer Unterrichtssituationen,¹³ sondern stellt eine bewusste Entlastung der Anforderungen dieser Lernaufgabe dar. Ziel ist es, überhaupt erst einmal ein Repertoire an thematisch gebundenen sprachlichen Interaktionsformen sowie sprachbildenden Scaffolds aufzubauen – ohne den Druck der individuellen Passung für einzelne Schüler*innen. Die Planung für konkrete (seien es echte oder fiktive) Lernende würde das Scaffolding-Schema um mehrere Niveaus bzw. Entwicklungszonen (Wygotski, 1964) vervielfachen. Vorrangiges Ziel dieser Lernaufgabe soll es also sein, *eine* beispielhafte ganzheitliche Planung mit einer durchgängigen Verzahnung fachlicher und sprachlicher Progression zu entwickeln und damit den grundlegenden Planungsprozess des Scaffoldings zu durchlaufen. Eine vollständige Anwendung des Scaffolding-Prinzips kann nur in Praxisphasen oder mit längerfristigen

¹³ Es gibt im Erweiterungsfach kein Pflichtpraktikum, und es ist auch nicht immer abgesichert, dass sich berufstätige Lehrkräfte im Seminar befinden, die sich zudem dazu bereit erklären (können), ihren Praxiszugang mit der Seminargruppe zu teilen. Punktuell werden Kooperationen mit regionalen Schulen für Anwendungsaufgaben genutzt, jedoch bisher nicht für die vorliegende Lernaufgabe.

Schulkooperationen o.ä., d.h. mit echter Anwendung, erfolgen (vgl. dazu Hövelbrinks et al., angenommen, für entsprechende Versuche in ebendiesem Studiengang).

Im Folgenden sollen ausgewählte studentische Unterrichtsentwürfe vorgestellt und mit Blick auf die Zielsetzung der beschriebenen Lernaufgabe andiskutiert werden.

2.3 Reflexion ausgewählter Lösungsbeispiele

Je länger ich diese Unterrichtsstunde bearbeite, desto mehr merke ich, wie sehr sie eigentlich sprachlich fordernd ist.¹⁴

Aufgrund der eingangs beschriebenen Heterogenität der Studierenden hinsichtlich der mitgebrachten Fächer, Semesterzahl, Unterrichts- und Berufserfahrungen (vgl. Kap. 2.1) ist davon auszugehen, dass sich der Entwicklungsstand der studentischen Planungskompetenz, die damit verbundene individuelle Wahrnehmung der Anforderungen, die die Lernaufgabe mit sich bringt, und die daraus resultierende Ausgestaltung der Stundenentwürfe ebenso heterogen darstellen. Bei der Sichtung der studentischen Entwürfe ist daher interessant zu erfahren, welche Aspekte des Lernziels (vgl. Kap. 2.2) wie umgesetzt werden. Für den Beitrag wurden deshalb zwölf Entwürfe, zu denen eine Einverständniserklärung für diese Verwendung vorliegt,¹⁵ in Hinblick auf die Umsetzung der Scaffolding-Strategie analysiert, um Rückschlüsse auf das Lernpotenzial der Aufgabenstellung ziehen zu können. Von den zwölf Entwürfen werden im Folgenden drei Beispiele näher vorgestellt, die jeweils verschiedene Herangehensweisen an die Aufgabenbewältigung illustrieren sollen.

Beispiel I

Das erste Beispiel stammt von einer Studentin mit abgeschlossenem Doppelfach Kunst und direkt anschließendem Erweiterungstudium DaZ/DaF im ersten Fachsemester (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

In ihrem Entwurf erkennt man eine geplante sprachliche Progression vom mündlichen Beschreiben (beim Experimentieren/handlungsbegleitend) und Erzählen (nach dem Experimentieren) in Alltagssprache über einen mündlichen „Vortrag mit ersten fachsprachlichen Begriffen und Wendungen“ bis hin zur Verschriftlichung unter „Verwendung einer bereits verfeinerten Fachsprache“, alles zum Themenfeld *Farben mischen und sortieren*. Die sprachlichen Anforderungen sind also steigend, durchweg fachlich eingebettet und in ihrer Sozialform abwechslungsreich. Man erkennt jedoch keine Schritte, die zur jeweils nächsten sprachlichen Ausbaustufe befähigen – auch nicht im dazugehörigen Kommentar der Studentin:

*[...] habe ich mich dazu entschieden, Phase 2 und Phase 3 nach Quehl/Trapp auf mehrere Schritte aufzuteilen [...], da so die Schüler*innen für die einzelnen Aufgaben mehr Zeit haben [...]. So liegt in Phase 2 der Schwerpunkt noch mehr auf dem mündlichen Austausch und der Vorbesprechung für das Endergebnis, während Phase 3 dann in Einzelarbeit, schriftlich und in Ruhe erfolgt.*

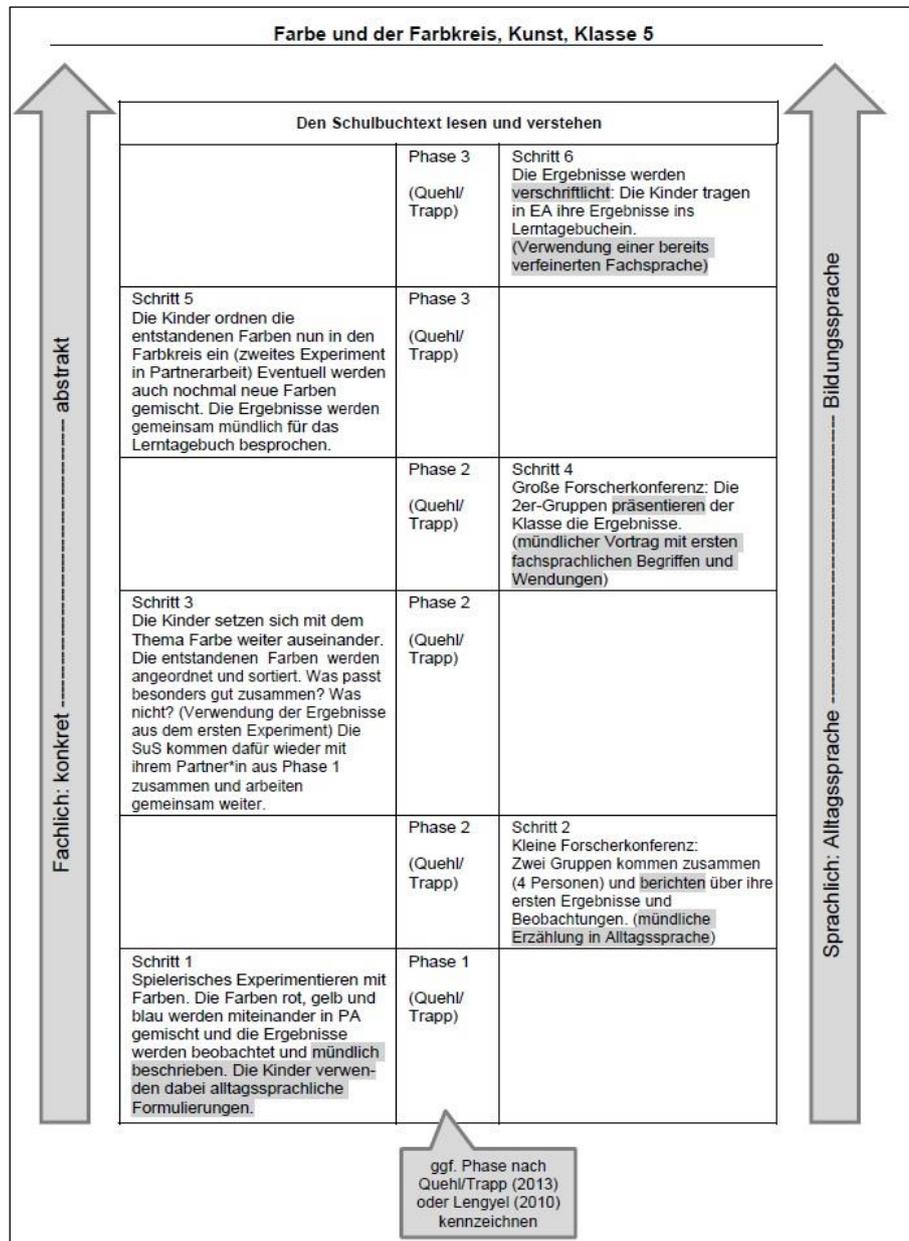
Die Studentin ist dafür sensibilisiert, dass der Ausbau einer fachlichen Sprachhandlungskompetenz „mehr Zeit“ und „Ruhe“ benötigt; sie baut jedoch keine sichtbaren Erarbeitungsphasen für die geplante Progression ein.¹⁶ Zudem ist die Textsorte im letzten Schritt (Lerntagebuch) nicht klar definiert bzw. nicht mit sprachlichen Erwartungen versehen: Ein Eintrag ins Lerntagebuch kann alltags- oder bildungssprachlich sein, notizenhaft oder im Fließtext und im Sinne einer Selbstadressierung auch in prinzipiell jeder Sprache

¹⁴ Auszug aus der studentischen Reflexion zum Unterrichtsentwurf in Beispiel II.

¹⁵ Ich danke meinen Studierenden ganz herzlich für die nachträglichen Einverständnisse und die Absprachen bzgl. der Urheberrechte. Ich bedanke mich außerdem für den motivierten Umgang mit meiner komplexen Lernaufgabe und für das geäußerte Interesse an dieser Publikation.

¹⁶ Dies ist gegebenenfalls auch dem von ihr ausgewählten Phasenmodell nach Quehl und Trapp (2013) geschuldet; vgl. dazu Fußnote 10.

geschehen (in einer früheren Unterrichtsphase wäre dies eine tolle Ressource). Die Studentin scheint von einer Art Automatismus im Sprachausbau auszugehen, die allein durch die Beschäftigung mit den Fachinhalten durchlaufen wird.



Anmerkungen: PA = Partnerarbeit; EA = Einzelarbeit.

Abbildung 2: Beispiel I für Kunst, 5. Klasse, Thema „Farbe und der Farbkreis“, Sommersemester 2021, Leserichtung: von unten nach oben; Darstellung der Studentin; grau hinterlegt (durch Autorin): erwartete sprachliche Progression

Die einfache Integration solch typisierter Progressionen (z.B. vom mündlichen Erzählen zum schriftlichen Berichten) stellt eine im Seminar häufig beobachtete Lösungsstrategie zu der hier vorgestellten Lernaufgabe dar und wird so auch in zwei weiteren der zwölf Entwürfe identifiziert. Für Studierende, die erstmals oder erst wenige Male eine Unterrichtsplanung mit sprachlichen Lernzielen vorgelegt haben, sind empfohlene sprachliche Progressionen aus der Literatur rund um Scaffolding (z.B. das Ablaufmodell von Quehl

& Trapp, 2013, S. 44) eine hilfreiche Orientierung. Sie werden zum Teil als allgemeingültig oder zumindest „sichere“ methodische Wahl empfunden und wirken daher gerade zu Beginn der sich ausbildenden Planungskompetenz handlungsleitend. Die Übernahme typisierter Abläufe ist zwar nicht ausreichend für die tatsächliche Erreichung der sprachlichen Lernziele; sie ist m.E. aber dennoch eine wichtige Übung, denn die Studierenden trainieren dadurch eine gewisse Planungsroutine für typische sprachliche Progressionen, die dann im weiteren Verlauf wieder in Frage gestellt und ausgebaut werden können. Sie machen sich außerdem ihre Erwartungen an eine sinnvolle sprachliche Progression bewusst, d.h., man erkennt bei der Studentin bereits Ansätze einer fachlich eingebetteten Zielvorstellung zum sprachlichen Handeln der Lernenden, auf die man im weiteren Verlauf des Seminars gut aufbauen kann.

Beispiel II

Das zweite Beispiel stammt von einer Studentin mit Deutsch und Sozialkunde kurz vor Studienabschluss sowie dem Erweiterungsfach DaZ/DaF im fünften Fachsemester. Sie hat einen zweiseitigen tabellarischen Stundenverlauf abgegeben, der zwecks Lesbarkeit auf der fachlichen Seite (linke Spalte) zusammengefasst dargestellt wird; die sprachliche Progression (rechte Spalte) wird jedoch im Original gezeigt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Beispiel II für Sozialkunde, Oberstufe, Thema „Amerikanisches Wahlsystem“, Sommersemester 2020, Leserichtung: von oben nach unten; komprimierte Darstellung der Fachstunde (Zusammenfassung und Unterstreichungen durch Autorin) mit vollständiger Darstellung der sprachlichen Progression

<i>Inhalt, Methode, Sozialform und Medien (Zsfg.)</i>	<i>Sprachliche Progression und Scaffolding-Phasen (nach Lengyel, 2010; Original)¹⁷</i>
<u>Vorwissensaktivierung</u> zur US-Wahl inkl. <u>Stellungnahme</u> zur Gerechtigkeitsfrage; dann Rezeption eines satirischen <u>Online-Videos</u> über den Wahlvorgang; Plenum	Phase 1/2: Schlüsselwörter (z.B. Wahlmänner, Vorwahlen, primaries & caucuses) werden an der Tafel festgehalten; Video gegebenenfalls mit Untertiteln abspielen
Erarbeitungsphase in GA: <u>Textanalyse und Internetrecherche</u> zu Daten und Fakten des US-Wahlvorgangs	Hier könnte gegebenenfalls auf ‚sprachliche Ausgewogenheit‘ geachtet werden (?) ¹⁸ . Es werden Wörterbücher zur Verfügung gestellt.
<u>Auswertungsphase durch Schülerpräsentationen</u> im Plenum; „SuS können/sollen bei Bedarf Fragen zu den einzelnen Themenbereichen stellen; L hört zu, gibt gegebenenfalls weitere Erläuterungen oder verbessert, falls nötig“.	Phase 3: Dies kann in einem Kreis geschehen → vorbereitete Wortkarten mit Schlüsselwörtern und bildungssprachlichen Begriffen können von Lehrperson zur Verfügung gestellt werden.
<u>Sicherungsphase: erneute Stellungnahme</u> zur Frage „Wie gerecht ist die amerikanische Präsidentschaftswahl?“ unter Einbezug des erarbeiteten Wissens sowie AB; Abschluss	Phase 3: Wortkarten stehen immer noch zur Verfügung.

Anmerkungen: GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt; SuS = Schülerinnen und Schüler; L = Lehrperson.

¹⁷ In dieser Spalte erfolgten nur redaktionelle und layouttechnische Anpassungen; in der linken Spalte wurde der Inhalt zwecks Übersichtlichkeit zusammengefasst. Dies gilt auch für Tabelle 2/Beispiel III.

¹⁸ Das Fragezeichen ist im Original enthalten und deutet m.E. – zusammen mit den einfachen Anführungszeichen zur ‚sprachlichen Ausgewogenheit‘ – auf Unsicherheiten in der Zusammensetzung der Arbeitsgruppen hin. Solche Unsicherheiten können gut in der anschließenden Semindiskussion aufgenommen werden (Vergleich von Vor- und Nachteilen sprachlich homogener und heterogener Gruppenzusammensetzungen).

Die sprachliche Progression vollzieht sich hier nicht über verschiedene Diskurstypen, sondern fokussiert mit der „Stellungnahme“ einen für das Fach Sozialkunde in der Sekundarstufe II typischen Diskurstyp des Anforderungsbereichs III (vgl. Peuschel & Burkard, 2019, S. 56). Dieser wird durch eine intensive Gruppenarbeit inkl. dem Zwischenschritt einer Schüler*innenpräsentation bearbeitet. Im Stundenverlauf sind dabei an mehreren Stellen sprachliche Hilfestellungen integriert (vgl. rechte Spalte)¹⁹: zu Beginn eine kurze Wortschatzarbeit im Plenum (Schlüsselwörter anschreiben) sowie die Option der Untertitelung des Videos; in der Erarbeitungsphase stehen Wörterbücher bereit, in der Auswertungs- und Präsentationsphase schließlich Wortkarten „mit Schlüsselwörtern und bildungssprachlichen Begriffen“. Dies sind sprachliche Unterstützungsmaßnahmen, die je nach situativem Bedarf genutzt werden können, jedoch nicht selbst einer Progression unterliegen, d.h., nicht im Sinne von Scaffolds systematisch auf- und abgebaut werden (vgl. Kap. 2.2). Auch ist bis auf die Wortschatzeinführung zu Beginn keine sprachliche Erarbeitungsphase erkennbar, in der textsortenspezifische Strukturen eingeführt, anhand von Mustertexten erarbeitet werden o.Ä.. Die Studentin ist sich aber der sprachlichen Anforderungen ihrer fachlichen Progression (siehe Eingangszitat zu Beginn des Kapitels) sowie der individuellen Unterstützungsbedarfe diesbezüglich bewusst und baut daher für jede Phase spontan zu aktivierende Maßnahmen ein.

Dieser Strategie, das Scaffolding zunächst einmal auf ein Angebot an optionalen Hilfsmitteln zu reduzieren, begegne ich in studentischen Arbeiten häufiger – in den hier vorliegenden zwölf Entwürfen kommt sie insgesamt fünfmal vor. Sie basiert m.E. auf einer wichtigen Erkenntnis: In der Beschäftigung mit Beispielen sprachsensibler Unterrichtsgestaltung realisieren Studierende, dass sprachliche Anforderungen in einem fachlichen Kontext mehreren Faktoren unterliegen. Sie erkennen beispielsweise, dass eine bestimmte sprachliche Struktur nicht per se als schwierige Hürde gelten muss, sondern dies von der bisherigen Progression und den dazugehörigen Hilfestellungen abhängt. Die Einschätzung sprachlicher Anforderungen erfolgt also in Abhängigkeit von der Unterrichtsplanung selbst, die weitestgehend a priori und von subjektiven Theorien geleitet stattfindet, aber durch die Berücksichtigung der zu erwartenden Situation bereits die Komplexität von Sprachbildung im Fachunterricht antizipiert und daher optionale Elemente als Entlastung versteht. Systematische Schritte für die sprachliche Progression werden hier jedoch nicht verplant.

Beispiel III

Schließlich soll ein Beispiel vorgestellt werden, das sehr deutlich zeigt, wie die Lehrkraft nahezu durchgehend um die sprachliche Progression der Schüler*innen bemüht ist. Es wurde von einer Studentin abgegeben, die bereits parallel zu ihrem grundständigen Lehramtsstudium in Spanisch und Englisch (6. Semester) Veranstaltungen in DaZ/DaF besucht. Sie hat sich für eine fachfremde Stundenplanung entschieden, weil sie ein nicht-sprachliches Fach für die Scaffolding-Aufgabe zugänglicher empfand als eine Schulfremdsprache.²⁰ Dazu bekam sie eine konventionelle (d.h. nicht explizit sprachbildende) Geographiestunde einer Freundin überlassen, die sie dann überarbeitete und um sprachliche Lernziele erweiterte (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite).

¹⁹ Unter dem Entwurf wurde von der Studentin noch für die vierte Phase nach Lengyel (2010) eine Anschlussaufgabe vorgeschlagen, die nach ähnlichem Stil optionale Hilfsmittel integriert: „Findest Du das amerikanische Wahlsystem gerecht? Begründe Deine Meinung. Beziehe dich dabei auf das Material, das wir letzte Stunde zusammen genutzt und erarbeitet haben. Hilfestellung: Du darfst gerne das Material von letzter Stunde, dein Handy oder ein Wörterbuch zur Hilfe nehmen.“

²⁰ Für Studierende mit Schulfremdsprachen als Unterrichtsfach wird zeitweise – so auch im betreffenden Semester – eine abgewandelte Variante der Aufgabenstellung angeboten, die eine Progression in DaZ parallel zur fremdsprachlichen Progression einfordert. Diese Aufgabenvariante wird aufgrund der wenigen vorliegenden Beispiele in Literatur und Seminar als sehr anspruchsvoll wahrgenommen und daher nicht immer von den betreffenden Studierenden ausgewählt.

Tabelle 2: Beispiel III für Geographie, 10. Klasse, Thema „Flucht, Migration, Integration“, Sommersemester 2020, Leserichtung: von oben nach unten; komprimierte Darstellung der Fachstunde (Zusammenfassung und Unterstreichungen durch Autorin) mit vollständiger Darstellung der sprachlichen Progression, (Unterstreichungen durch Autorin); dabei jeweils grau hinterlegt: sprachliche Hilfsmittel und sprachbildende Rolle der Lehrkraft

<i>Phasen des Scaffoldings</i> (nach Quehl & Trapp, 2013)	<i>Sach- und Verhaltensaspekte, Sozialform und Medien (Zsfg.)</i>	<i>Sprachliche Progression/Lernziele</i> (Original)
Phase 1: Aktivitäten in Kleingruppen	<u>PA</u> : SuS beschreiben, was sie auf der <u>Karikatur</u> sehen, teilen <u>ihre eigenen Erfahrungen</u> mit dem Thema Flucht, Migration und Integration	<u>Operator Beschreiben</u> wird erklärt. → SuS sind in der Lage, den Operator Beschreiben zu verstehen und umzusetzen. Verwendung von <u>Alltagssprache/einfaches Beschreiben</u>
Phase 2: weitere Auseinandersetzung mit dem Thema, angeleitetes Berichten	<u>Lernzirkel</u> an 4 Tischen: 1 Aufgabe in GA, 1 Aufgabe in EA sowie 1 aus 2 Wahlpflichtaufgaben (Sozialform offen); zudem <u>Musterlösungen</u> (separater Tisch) <u>Erarbeitungs- und Vergleichsphase</u> (vgl. mit Musterlösungen) <u>Lehrkraft steht für Rückfragen zur Verfügung.</u>	<u>Hilfestellungen:</u> Definitionen von Fachwörtern, <u>Erklärung der Operatoren</u> → SuS sind in der Lage, zum Thema Flucht, Migration und Integration <u>Fachsprache zu verstehen</u> , und können <u>die verschiedenen Operatoren</u> der Aufgaben verstehen und umsetzen.
	<u>Präsentation</u> der Ergebnisse im <u>Plenum</u> , daran anschließende Diskussion <u>Lehrkraft: korrekatives Verhalten, Unterstützung bei fehlenden sprachlichen Mitteln</u>	<u>Hilfestellungen: Satzanfänge, Kollokationen und Konnektoren auf Zetteln</u> → Der Schüler ist in der Lage, Konnektoren und Kollokationen in einem Vortrag anzuwenden. Fachsprache wird bereits verwendet. <u>Diskussionsregeln an der Tafel</u> → Der Schüler ist in der Lage, Diskussionsregeln einzuhalten.
	erneute Betrachtung der <u>Karikatur</u> , <u>Interpretation in EA</u> und <u>Vorstellung im Plenum</u>	→ Verwendung von Fachsprache, Konnektoren und Kollokationen
Phase 3: Lernplakat/ Sicherung	Zusammenfassung (<u>gemeinsames Tafelbild, Plenum</u>) <u>Lehrkraft: Intervention nur bei Fehlern.</u> Abschluss: 1–2 SuS präsentieren die <u>Zusammenfassung vor der Klasse (ohne Hilfsmittel).</u>	→ Der Schüler ist in der Lage, Konnektoren, Kollokationen und Fachsprache in weiteren Kontexten zu nutzen.

Anmerkungen: PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit; EA = Einzelarbeit; SuS = Schülerinnen und Schüler.

In der sprachlichen Progression ist ein Weg vom „einfachen Beschreiben“ über fachsprachliches Beschreiben mit verschiedenen sprachlichen Hilfestellungen bis hin zur eigenständigen schriftlichen Interpretation und Präsentation ohne Hilfestellung zu erkennen. Dabei werden sprachliche Scaffolds variabel eingesetzt (Musterlösungen separat

zur Verfügung gestellt, sprachliche Mittel auf Zetteln bei Bedarf), die erwarteten Diskursformen zudem von der Lehrkraft expliziert (Operator Beschreiben, Diskussionsregeln und auch Musterlösungen). In Phase 2 wird die Haltung der Lehrkraft mit aufgenommen: Sie ist anfangs zurückhaltend und interveniert nur bei Rückfragen; im weiteren Verlauf ist sie korrektiv aktiver und fordert registerbezogene Erwartungen stärker ein. In Phase 3 nimmt sie die Hilfestellung dann wieder zurück und interveniert „nur bei Fehlern“. Der Entwurf enthält damit flexibel einsetzbare und dann wieder abzubauen Hilfestellungen – wie das Scaffolding gemeint ist – sowie eine lehrkraftseitige Verantwortung für die sprachliche Handlungsfähigkeit ihrer Schüler*innen. Eine solche Integration sprachlicher Progression in die fachliche Stunde gelingt in vier der zwölf betrachteten Entwürfe.

Typisierung

Wie bereits in der Auswahl und Beschreibung der drei Beispiele angedeutet wurde, wurde eine Art Typisierung der zwölf studentischen Arbeiten, zu denen Einverständnisse vorliegen, nach unterschiedlichen Lösungsansätzen für die Aufgabenstellung versucht. Die drei Beispiele illustrieren dabei drei unterschiedliche Herangehensweisen, die jeweils durch eine Art Hauptstrategie gekennzeichnet sind (vgl. Tab. 3), d.h., es finden sich auch Mischformen, z.B. einzelne sprachliche Hilfestellungen (Typ II) in einer ansonsten automatisiert erwarteten sprachlichen Progression (Typ I).

Tabelle 3: Zusammenfassung der Beobachtungen in zwölf studentischen Unterrichtsentwürfen und Zuordnung zu drei Typen (in Klammern: Anzahl der Entwürfe pro Typ; eigene Darstellung)

<i>Typisierung (Anzahl)</i>	<i>Beobachtungen in den zugeordneten studentischen Entwürfen</i>
Typ I (3) sprachliche Progression als Automatismus	<ul style="list-style-type: none"> - Integration von empfohlenen Abläufen zum Sprachausbau, z.B. von mündlich zu schriftlich, von alltags- zu fachsprachlichen Phrasen, von losen Notizen zu fachtypischen Textsorten; - sprachliche Aktivität zwar fachlich eingebettet, aber sprachliche Anforderungen der fachlichen Arbeitsschritte nicht expliziert; - sprachbildende Rolle der Lehrkraft (eher) passiv; - sprachliche Progression als Automatismus, keine Erarbeitung oder Absicherung.
Typ II (5) sprachliche Progression durch Hilfsmittel – Verantwortung bei Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Erarbeitungsphasen nur im Bereich (Fach-)Wortschatz; - Einsatz von flexiblen sprachlichen Hilfsmitteln, jedoch ohne Progression (optional, aber ständig verfügbar); - bis auf die Hilfsmittel wenig Variation für die spätere Mikrosituation, kaum flexible Spielräume für sprachbildendes Handeln der Lehrkraft.
Typ III (4) systematische sprachliche Progression – Verantwortung bei Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> - fachliche Progression wirkt als Kontext der sprachlichen Planung, d.h., sprachliche Anforderungen der fachlichen Schritte zum Teil expliziert; - Einsatz temporärer, absichernder Scaffolds für sprachliche Progression in Abhängigkeit vom schüler*innenseitigen Handeln; - Lehrkraft übernimmt Verantwortung für sprachliche Progression (durch Vorbildfunktion, Hilfestellungen, Korrekturen), hält sich dafür in anderen Phasen zurück (Abbau der Scaffolds); - zentrale Fragen der Lehrkraft werden vorab geplant (offene Fragestellungen, die längere Schüler*innenantworten evozieren).

Diese Einordnung ist nicht durch einen Intercoder abgesichert und aufgrund der Unterschiede in den Aufgabenstellungen (vgl. Kap. 2.2) und der globalen Zuordnung der recht komplexen Produkte nicht immer leichtgefallen. Sie hat damit explorativen, subjektiven Charakter – die Verteilung lässt aber interessante Annahmen über die vorgestellte Lernaufgabe zu:

Die Aufgabenstellung ermöglicht unterschiedliche Herangehensweisen zur Bearbeitung, die alle als wichtige Lernfortschritte interpretiert werden (Typ I: Einüben von Planungsroutinen für sprachliche Lernziele; Typ II: Repertoireerweiterung bzgl. sprachlicher Hilfestellungen; Typ III: systematische und zugleich flexible Planung sprachlicher Progression). In der Typenzuordnung ist dabei keine Systematik bezüglich der weiteren Unterrichtsfächer der Studierenden erkennbar: Deutsch und Fremdsprachen als Fächer mit sprachdidaktischen Vorkenntnissen finden sich in allen drei Typen. Zudem befindet sich in jedem Typ eine Person ganz ohne vorheriges Sprachfach (vgl. Tab. 4). Es wird daher vermutet, dass die Aufgabe sich prinzipiell für Studierende mit unterschiedlichen Fächerkombinationen eignet.

Über die Typen hinweg ist eine steigende durchschnittliche Fachsemesterzahl in DaZ/DaF erkennbar, wenn auch mit gewisser Streuung (d.h., Studienanfänger*innen finden sich in jeder Stufe; vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Verteilung der Fächer und Fachsemesterzahl auf die drei Typen (eigene Darstellung)

Typ	Fächerkombination und Fachsemesterzahl in DaZ/DaF (FS)
I	Kunst Doppelfach (1. FS) Deutsch, Englisch (1. FS/ZU ²¹) Geschichte, Französisch (3. FS) <i>Fachsemester $\bar{\varnothing} = 1,7$</i>
II	Chemie, Sozialkunde (1. FS/ZU) Englisch, Informatik (1. FS/ZU) Deutsch, Geschichte (4. FS) Deutsch, Biologie (4. FS) Deutsch, Sozialkunde (5. FS) <i>Fachsemester $\bar{\varnothing} = 3$</i>
III	Spanisch, Englisch (1. FS/ZU) Mathematik, Philosophie (3. FS) Biologie, Deutsch (4. FS) Geschichte, Latein (7. FS) <i>Fachsemester $\bar{\varnothing} = 3,8$</i>

Dies legt die Vermutung nahe, dass die beobachteten Lösungsstrategien gegebenenfalls im Zusammenhang mit der Entwicklung der studentischen Planungskompetenz stehen. Da neben Fachsemesterzahl und Fächerkombination keine Hintergrunddaten zu Lehrererfahrungen oder gar Kompetenztestungen vorliegen, bleibt dies eine offene Frage. Auch müsste eine größere Anzahl an Entwürfen mit systematischerem Auswertungsvorgehen und Intercoder-Absicherung untersucht werden. Sollte sich die These verhärten, könnte man gegebenenfalls eine Verknüpfung mit der Entwicklungsperspektive des DaZKom-Modells herstellen, das eine Entwicklung von DaZ-Kompetenz in drei Kompetenzstufen vorsieht: vom *Neuling*, der sein Handeln aufgrund von „typisierten Situationen“ nach universell geltenden Prinzipien (Ohm, 2018, S. 84) plant, über den*die *fortgeschrit-*

²¹ „ZU“ steht für *Zusatzmodul* und meint, dass die Person sich wegen fehlender ECTS im Erststudium noch nicht ins Erweiterungsfach einschreiben konnte und daher vorab erste Module besucht, die dann bei Einschreibung übertragen werden. Sie ist daher mit Studienanfänger*innen im ersten Fachsemester vergleichbar.

*tene*n Anfänger*in*, der*die Handlungsregeln aufgrund von Erfahrungen „situationsbezogen“ aus seinem*ihrem bisherigen Repertoire auswählt (Ohm, 2018, S. 85), bis hin zur *kompetenten Person*, die die Planungssituation problemlösend angeht und sich dadurch „für die Wahl der Handlungsstrategien verantwortlich fühlt“ (Ohm, 2018, S. 86). Gegebenenfalls ist die Lernaufgabe also dafür geeignet, verschiedene studentische Kompetenzniveaus im Planen von sprachsensiblen Fachunterricht anzusprechen, was für heterogene Studierendengruppen wie unsere eine wichtige Erkenntnis wäre.

Schließlich wurde geprüft, ob sich die unterschiedlichen Aufgabenvarianten auf die Einteilung auswirken – dies erfolgte mit dem Gedanken, dass die verkürzte Variante nach dem Scaffolding-Schema (vgl. Kap. 2.2 und Bsp. I) gegebenenfalls grundsätzlich zu weniger Details animiert als die tabellarische Unterrichtsplanung (vgl. Bsp. II und III). Dies scheint nicht der Fall zu sein; es finden sich sowohl (ausführliche) Entwürfe nach der Scaffolding-Vorlage in den Typen II und III als auch eine tabellarische Planung in Typ I.

3 Fazit und Ausblick

Unterrichtsplanungen werden aufgrund ihrer Komplexität und des damit verbundenen Zeitaufwands im Lehramtsstudium des Faches DaZ zu selten eingefordert (vgl. Kap. 1). Eine Möglichkeit, diese organisatorisch flexibel und zugleich mit einer Komplexitätsreduktion zu realisieren, stellt die hier vorgestellte Lernaufgabe für sprachsensiblen Fachunterricht aus dem Erweiterungsfach DaZ/DaF der Jenaer Lehrkräftebildung (vgl. Kap. 2.1) dar. Die Lernaufgabe wurde für den vorliegenden Beitrag inkl. ihrer Voraussetzungen zunächst in das DaZKom-Strukturmodell eingeordnet (vgl. Kap. 2.2). Im Anschluss daran wurden ausgewählte Unterrichtsplanungen der teilnehmenden Studierenden vorgestellt und in Hinblick auf unterschiedliche Herangehensweisen in der Anwendung des Scaffolding-Prinzips diskutiert (vgl. Kap. 2.3). Diese explorative Einordnung führt zu folgendem Fazit:

Die Lernaufgabe soll Studierende in die Situation bringen, eine fachlich und sprachlich sinnvoll verzahnte Progression vorzulegen. Dies scheint in den verschiedenen Aufgabenvarianten und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen möglich zu sein. Neben diesem definierten Mindestlernziel (vgl. das Qualifikationsziel des Moduls in Kap. 2.1) konnten weitere Strategien beobachtet werden:

- das Einplanen flexibler sprachlicher Hilfestellungen und Spielräume für verschiedene sprachliche Lernvoraussetzungen, d.h. Berücksichtigung von Individualisierung und situativen Anpassungen (vgl. Typen II und III);
- die Übernahme einer sprachbildenden, verantwortlichen Haltung der Lehrkraft, erkennbar z.B. an Angaben zu Korrekturverhalten, Hilfestellungen, Mustertexten (vgl. Typ III).

Diese weiterführenden Teilkompetenzen können – so die Vermutung der explorativen Einordnung – ebenfalls durch die vorgestellte Lernaufgabe angesprochen werden. Sie gelten gewissermaßen als Lernziele für den weiteren Studienverlauf (vgl. Kap. 2.1). Ziel des (geschützten Rahmen eines) Studiums muss es m.E. sein, den Übergang zur lehrkraftseitigen Verantwortung für Sprachbildung im Fachunterricht anzubahnen, d.h., routinierte Abläufe und Methoden für sprachbildende Maßnahmen zu erwerben, aber offen zu bleiben für die notwendigen Anpassungen auf Mikroebene. Die vorgestellte Aufgabe könnte also eine wichtige Lerngelegenheit für den weiteren Ausbau von Planungskompetenz im Bereich sprachsensiblen Fachunterrichts bieten. Dass dies für die heterogene Studierendenschaft im Erweiterungsfach DaZ/DaF möglich ist, ist mir auch mit Blick auf die Leistungsbewertung²² im Modul und eine stärkenorientierte Rückmeldung an die Studierenden wichtig: Ich möchte ausdifferenzierte Entwürfe, die neben einer sinnvollen

²² In manchen Semestern ist diese Aufgabe Teil eines semesterbegleitenden Portfolios, das als Modulprüfung gilt.

sprachlichen Progression auch schon das verantwortungsvolle und flexible Handeln der Lehrkraft sichtbar machen, würdigen, ohne andere Lösungsvorschläge, die „nur“ aufeinander aufbauende Sprachhandlungen verplanen, geringzuschätzen.

Literatur und Internetquellen

- Darsow, A. & Lütke, B. (2018). Die Fähigkeit zur sprachsensiblen Materialaufbereitung von Lehramtsstudierenden. In J. Ricart Brede, D. Maak & E. Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ 2016* (S. 233–249). Fillibach bei Klett.
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2) (S. 203–215). Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Mit einem Vorwort v. J. Cummins. 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). Waxmann.
- Hasan, R. & Halliday, M.A.K. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (2. Aufl.). Oxford University Press.
- Hövelbrinks, B., Werner, T. & Tan, N. (angenommen). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache als Studienfach in der Lehrkräftebildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena: Zielgruppe, Inhalte und Entwicklungen. In J. Ricart Brede, D. Maak & S. Draber (Hrsg.), *DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende: Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen*. Peter Lang.
- 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). Schneider Hohengehren.
- Kniffka, G. & Neuer, B.S. (2008). „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In A. Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (Potsdamer Geographische Forschungen, Bd. 27) (S. 121–136). Universitäts-Verlag Potsdam.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S.A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 593–608. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0164-1>

- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in DaZ und sprachsensiblen Unterricht* (Narr Studienbücher). Narr Francke Attempto.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZKom-Strukturmodell 2023. Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachausbau im Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 15–31. <https://doi.org/10.11576/hlz-6743>
- Peuschel, K. & Burkard, A. (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (Narr Studienbücher). Narr Francke Attempto.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, Bd. 4). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“ Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeit, Bd. 46) (S. 157–178). Waxmann.
- Tajmel, T. (2013). Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 198–211). Juventa.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig-Material, Bd. 9). Waxmann.
- Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U. & Schumacher, M. (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien* (Ganz In – Materialien für die Praxis). Waxmann. <http://www.ganz.in.de/wp-content/uploads/2015/10/Sprachbildung.pdf>
- Wygotski, L.S. (1964). *Denken und Sprechen*. Aus dem Russ. übers. v. G. Sewekow u. hrsg. von J. Helm. Akademie.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hövelbrinks, B. (2024). Das Hochschulseminar als Proberaum: Studierende planen sprachsensiblen Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 84–101. <https://doi.org/10.11576/hlz-5348>

Eingereicht: 23.03.2022 / Angenommen: 13.11.2022 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



4.0/legalcode.de

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Learning Assignments in Teacher Training: Students Develop Linguistic Sensitivity in Subject Teaching

Abstract: It is the responsibility of teacher training to prepare (prospective) teachers for linguistically diverse classrooms. Especially for students with “regular” school subjects and additional education in German as a Second Language, it is considered to be of special importance to develop linguistic sensitivity in subject teaching. In this article, a learning assignment is presented that tasks students to plan a linguistically responsive subject lesson using the Scaffolding concept, i.e., finding a meaningful interconnection of language and subject-related learning targets, anticipating challenges during realisation, and integrating supportive methods in promoting (academic) language skills. As a theoretical framework, the DaZKom model is employed, which differentiates teaching competences in German as a Second Language into 19 “facets” and assumes development of competency along three stages. The learning target of the presented assignment is first allocated to the macro-scaffolding facet, in relation to other facets. Looking at three exemplary lessons planned by students, different approaches to add linguistic targets to a subject lesson are illustrated and the didactic potential of the learning assignment in teacher training is discussed.

Keywords: German as a Second Language; linguistic sensitivity; scaffolding; planning competency